



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA SANTOS DE LIMA

A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
PROFISSIONAL NO TRABALHO: saberes e práticas de alunos
trabalhadores em empresas do setor de petróleo e gás do estado da Bahia.

SALVADOR
2010

ANA CAROLINA SANTOS DE LIMA

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
PROFISSIONAL NO TRABALHO: saberes e práticas de alunos
trabalhadores em empresas do setor de petróleo e gás do estado da Bahia.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como
requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra.. Vera Lúcia Bueno Fartes

SALVADOR
2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
PROFISIONAL NO TRABALHO: saberes e práticas de alunos
trabalhadores em empresas do setor de petróleo e gás do estado da Bahia.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

APROVADA EM _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Vera Lúcia Bueno Fartes (orientadora)

Mestranda Jacilene Fiúza de Lima

Prof^a Sônia Maria Moraes Ferreira

*Aos trabalhadores que deixaram suas
marcas e experiências para que outros
pudessem recontextualizá-las dando
novos significados para o conhecimento
profissional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vida e por mais esse momento de realização e aprendizado.

A meus pais, Maria de Lourdes e Aldemir, meus exemplos de luta e superação, meu eterno porto seguro: pelo companheirismo, carinho e por me fazerem acreditar que posso dignamente alcançar os objetivos traçados.

À memória de meu pai de criação e coração Rosinau, pelo exemplo de fibra e coragem, pois mesmo diante de suas limitações físicas estava sempre pronto para as lutas da vida, me ensinado a falar com quem quer que seja olhando nos olhos, pois “estes são os espelhos da alma”. Obrigado, pai.

Ao meu querido irmão Gabriel, pelas risadas, brincadeiras, brigas, por me fazer crescer a cada dia como pessoa e por ter me dado a oportunidade de ser tia dessas duas coisas lindas e bem vindas: Ana Beatriz e Juan Guilherme.

Aos meus padrinhos Marcos e Cacilda por torcerem e confiarem em mim.

A Analdo, pelo companheirismo e confiança ao longo desses dez anos.

Aos meus especiais, queridos e eternos amigos: Ladjane, Edna, Mileide, Túlio, pelo carinho e força nos momentos difíceis. Nunca me esquecerei das palavras e atitudes de amizade que ao longo desses anos tiveram comigo. Obrigado meus amados.

A Marcos Epifânio, Cicleide, Linda, Téó, Alfa, Pedro, Andréia, Vanessa, Evânia, Rodrigo. Amizades que construí na Faculdade de Educação - FACED e que carinhosamente dividiram comigo lágrimas, angústias e alegrias durante o curso.

Ao *Instituto Cultural Stive Biko*, pela oportunidade de aprendizado, estudos e reconhecimento da minha ancestralidade.

A professora Valquíria, minha professora de banca na época do curso primário, com quem muito aprendi durante aqueles saudosos quatro anos.

Ao grupo SECT (Sociedade Educação Conhecimento Profissional e Trabalho), em particular a Joilda e Márcia pela atenção, respeito e gentileza durante todo o trabalho.

Ao professor Justino, coordenador do Curso de Automação e Controle Industrial do Instituto Federal da Bahia, pela forma acolhedora como sempre me recebeu durante a pesquisa de campo.

Aos alunos estagiários do Curso de Automação e Controle Industrial do Instituto Federal da Bahia pela participação nessa pesquisa. A todos meu muito obrigada, sem vocês esse trabalho não seria possível.

A Jacilene que de forma muito querida e atenciosa me ajudou a desenvolver esse trabalho.

Finalmente, a professora Vera Fartes meu agradecimento especial, pela dedicação, carinho, respeito e confiança nesse ciclo tão importante e decisivo em minha vida.

*Fazer uma experiência com algo,
significa que algo nos acontece, nos
alcança; que se apodera de nós, que nos
tomba e nos transforma.*

(HEIDEGGER, 1987, p. 143)

Lima, Ana Carolina Santos. *A Recontextualização do conhecimento profissional no trabalho: saberes e praticas de alunos trabalhadores em empresas do setor de Petróleo e gás do Estado da Bahia*. 72 f. Il. 2010. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo estudar o Conhecimento Profissional e sua Recontextualização a partir da relação entre Saberes Profissionais, Reflexividade e Autonomia, buscando compreender como os estudantes/ estagiários do curso de Automação e Controle Industrial do Instituto Federal da Bahia (IFBA) mobilizam os conhecimentos construídos na escola (formais) e nos demais espaços de aprendizagem (tácito). O estudo realizou-se através de pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de Recontextualização do conhecimento e Saberes Profissionais, e através de pesquisa de campo de caráter qualitativo a partir de entrevistas individuais. Por tratar-se de um estudo com estagiários de um curso profissionalizante ministrado em uma instituição de referência em educação profissional, fizemos inicialmente uma breve retrospectiva da educação profissional, com intuito de mostrar as diferenças que ocorreram ao longo do tempo nessa área. Trouxemos também alguns conceitos, como os de recontextualização do conhecimento e saberes formais e tácitos, a fim de nortearmos a discussão dos dados colhidos nas entrevistas realizadas com os alunos estagiários sobre como mobilizam os conhecimentos construídos na escola (formais) e nos demais espaços de aprendizagem (tácito).

Palavras - chaves: Recontextualização do conhecimento, Saberes Profissionais, Conhecimentos formais e tácitos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	14
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - BREVE HISTÓRICO	14
1.1 OS PROCESSOS DE GERENCIAMENTO DE PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO	16
1.2 A DUALIDADE ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO PROPEDÊUTICA E AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NO MUNDO DO TRABALHO	20
1.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO À LUZ DO DECRETO 5.154/04	26
1.4 LEGISLAÇÃO PERTINENTE AO DIREITO DO ESTAGIÁRIO	31
CAPÍTULO II	38
CONCEITOS ESSENCIAIS PARA O ESTUDO TEÓRICO SOBRE A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	40
2.1 CONHECIMENTO PROFISSIONAL	45
2.2 RECONTEXTUALIZAÇÃO.	47
2.3 SABERES PROFISSIONAIS	
CAPÍTULO III	49
METODOLOGIA	
3.1 CAMPO EMPÍRICO	51
3.1.1 O Instituto Federal da Bahia – IFBA-. Principais características históricas.	51
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	52
3.3 A ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE COLETAS DE DADOS	53
CAPÍTULO IV	55
RESULTADOS DA PESQUISA	55
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE AUTOMAÇÃO E CONTROLE INDUSTRIAL	55
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS EM QUE ATUAM OS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE AUTOMÇÃO E CONTROLE INDUSTRIAL	59
4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71

Introdução

A organização e evolução das sociedades vão configurando um novo homem na construção da sua identidade e de novos conhecimentos. E esse homem, durante sua condição primitiva, desenvolveu práticas de sobrevivência que lhes diferenciou de outros animais. A construção de materiais, as invenções de técnicas, a descoberta do fogo e de outros elementos se deram a partir da mobilização de saberes que lhe permitiam as primeiras aprendizagens com o objetivo de sobreviver.

A troca de saberes, as experiências e a linguagem são atributos que constituem as relações e formam a identidade desse sujeito, que se torna nas suas interações, singular e ao mesmo tempo plural. Essas singularidades e particularidades que formam as identidades são retratadas a todo o momento nas relações dos sujeitos.

A identidade se constitui da experiência social, caracterizada pela capacidade que o sujeito tem de atribuir um sentido às práticas sociais. Segundo Dubet, experiência social,

(...) designa condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutiva e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade. (DUBET, 2003, p. 148)

A heterogeneidade caracteriza as relações sociais e é composta pelos princípios culturais e sociais que organizam as condutas apresentadas pelo sujeito nas suas interações. A identidade social que se constrói a partir desses princípios, não é um ser constituído da posição social, mas uma experiência que o sujeito realiza a partir do fazer, do trabalho, das construções que se estabelecem ao longo da vida. (DUBET, 2003, p. 149)

Respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mais do sentido o do sem sentido do que nos acontece. E esse saber de experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto ao que entendemos como conhecimento. (BONDÍA, p. 27)

Desse modo, este trabalho surge da necessidade de um estudo mais aprofundado para reflexão a respeito do conhecimento profissional, caracterizado pela mobilização dos conhecimentos formais adquiridos na escola e os conhecimentos tácitos, construídos no trabalho e constituídos pelo saber da experiência, ou seja, compreender que o conhecimento profissional não é apenas constituído das experiências no contexto de trabalho, mas também é formado pelos saberes construídos ao longo da vida, uma vez que o sujeito que constrói esse conhecimento é indissociavelmente social e singular, passa por experiências, interpreta essas experiências e dá sentido ao mundo, às suas práticas, aos outros e a si mesmo (Charlot, 2005). E é justamente por ser único e vivenciar experiências distintas que o sujeito recontextualiza os conhecimentos e informações que lhe chegam, dando sentido a suas aprendizagens.

Segundo Polanyi (1996, apud FARTES, 2000), há duas formas pelas quais o conhecimento é criado: uma, é representada pelo “conhecimento explícito”, aquele que pode ser expresso em palavras e números, em linguagem formal e sistemática, facilmente compartilhado e comunicado sob a forma de regras gerais, fórmulas científicas, procedimentos codificados ou princípios universais; a outra, representada pela parte menos visível, expressa pelo conhecimento pessoal, específico ao contexto, difícil de ser formulado e comunicado, processo que denominou como “conhecimento tácito”.

No que se refere à recontextualização do conhecimento profissional, lançaremos mão do conceito de Basil Bernstein (1996), para quem o conhecimento ou informações são transmitidos de determinada maneira de uma instância para outra, entretanto, ao ser posto em prática nessa instância receptora, passa por modificações, é colocado em prática de acordo com a realidade objetiva, com a necessidade real dessa instância, ou seja, essa “adaptação” para a realidade na qual será aplicado esse conhecimento ou informação é denominado por esse autor de recontextualização do conhecimento.

O interesse pelo tema é decorrente de experiências enquanto bolsista do Programa de Iniciação Científica, PIBIC, dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa *Sociedade, Educação, Conhecimento Profissional e Trabalho* (SECT) e da participação como aluna ouvinte da disciplina Conhecimento Profissional, na pós graduação. Essas experiências permitiram perceber que, na construção do

conhecimento, o sujeito *é* relação com o saber, ou seja, está em constante aprendizagem, não ocorrendo uma relação restrita *com* o saber (Charlot, 2005). Com isso foi possível compreender que ensinar e aprender exige respeito aos saberes formais e tácitos, mas que para esses saberes sejam mobilizados precisam ganhar sentido, despertar um desejo que provoque nos sujeitos envolvidos a vontade e disposição para construir e reconstruir saberes.

Esse trabalho foi construído a partir da pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, sobre a Recontextualização do Conhecimento Profissional, cujas bases são oriundas das inquietações provocadas pela pesquisa de Doutorado da professora Vera Fartes, a qual estudou os processos aquisitivos da qualificação. A pesquisa de doutorado buscava compreender que peso representaria o conhecimento escolar formal para aquisição da qualificação de trabalhadores partindo do princípio de que a aquisição da qualificação é um processo multidimensional e que envolve diversos âmbitos possíveis de aprendizagem. Os resultados daquela pesquisa apontaram uma predominância de conhecimentos tácitos, o que gerou novas indagações e possibilitou dar continuidade ao estudo da temática, dessa vez através da pesquisa PIBIC, que origina esse trabalho, cujo objetivo é compreender como os alunos trabalhadores (estagiários), técnicos de nível médio, mobilizam o conhecimento formal e tácito e os recontextualizam no exercício efetivo de trabalho. Os sujeitos da pesquisa são os estudantes do Curso Técnico de Automação e Controle Industrial que estão em situação de estágio, uma vez que, as atividades realizadas no estágio, de acordo com a coordenação desse setor no IF-BA, propõem os mesmos procedimentos de trabalho e as mesmas exigências que se fazem aos trabalhadores contratados. Portanto, esses tornam-se sujeitos ideais.

No intuito de atender aos objetivos do trabalho tomamos como base as seguintes questões: como os trabalhadores estagiários mobilizam os conhecimentos (formais e tácitos) e o recontextualizam na prática profissional? Que significados atribuem a tais conhecimentos? Como relacionam o aspecto da autonomia frente às rotinas específicas, representadas pelas normas e instruções da empresa para a execução do trabalho? E, sobretudo, de que maneira enfrentam as situações imprevistas no exercício de suas funções?

Objetivo geral

Estudar o Conhecimento Profissional e sua recontextualização em situação de trabalho a partir da relação entre os conceitos de saberes profissionais, reflexividade e autonomia buscando compreender como os estudantes/ estagiários do curso de Automação e Controle Industrial do Instituto Federal da Bahia (IFBA), mobilizam os conhecimentos construídos na escola (formais) e nos demais espaços de aprendizagem (tácito).

Objetivos específicos:

- Conhecer quais os significados atribuídos pelos alunos-estagiários aos conhecimentos formais e tácitos;
- Analisar como os alunos estagiários mobilizam os conhecimentos (formais e tácitos) e os recontextualizam na prática profissional.

Para melhor delimitar as idéias apresentadas, este trabalho será apresentado em quatro capítulos:

Por tratar-se de um estudo com estagiários de um curso profissionalizante, ministrado em uma instituição de referência em educação profissional, no primeiro capítulo fazemos uma breve retrospectiva da educação profissional com o objetivo de conhecer as transformações pelas quais tem passado o mundo do trabalho até a realidade atual e, da histórica dualidade que sempre existiu entre esta modalidade e o ensino propedêutico, o que tornava o trabalhador um especialista em determinada área, exercendo funções manuais e somente restritas a sua área de atuação. Essa retrospectiva é feita no intuito de mostrar as diferenças que ocorreram ao longo do tempo na área da educação profissional, visto que em períodos anteriores o trabalhador não tinha como exercer a autonomia no trabalho, a polivalência, a recontextualização dos saberes, que hoje é um dos requisitos exigidos na formação do trabalhador. Ainda nesse capítulo refletiremos sobre o que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Profissional de nível Médio Técnico e sobre a Legislação pertinente aos direitos e deveres do estagiário por termos como sujeitos da pesquisa.

Tratamos no segundo capítulo sobre os conceitos considerados essenciais para a compreensão do Conhecimento Profissional e sua recontextualização na perspectiva de estudiosos como Polanyi, Charlot, Schön, Bernstein dentre outros. A partir das idéias desses autores é possível apresentarmos diversas contribuições acerca do conhecimento profissional e sua recontextualização tanto no contexto educacional como no trabalho.

No capítulo terceiro, abarcaremos as questões relacionadas aos aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, onde faremos também um rápido passeio pela história do Instituto Federal da Bahia (IFBA), na tentativa de nos situarmos em relação à instituição que é campo empírico desse estudo.

No quarto capítulo falaremos brevemente sobre o Curso de Automação e controle Industrial e do Formato Subseqüente de organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFBA, haja vista que esse foi o curso e formato escolhido para essa pesquisa, seguido da caracterização das empresas em que atuam os Estagiários de Automação e Controle Industrial. Por fim, apresentaremos os resultados da pesquisa e as considerações finais.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL –BREVE HISTÓRICO.

A educação profissional brasileira passou por grandes transformações no decorrer de todo o seu processo histórico, particularmente no que se refere às formas de organização e à valorização da qualificação técnica que é exigida de maneira mais freqüente, a partir dos avanços científicos e tecnológicos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, nos anos de 1940/1950. Vale salientar que, as concepções e práticas da educação profissional no Brasil são muito abrangentes e não se restringem somente aos espaços escolares. É importante considerar também aquelas que têm produzido, historicamente, em outros espaços sociais, como sindicatos, empresas, associações comunitárias Manfredi (2002).

Muito tempo atrás, entre os povos nativos, a educação e o trabalho estavam relacionados diretamente às práticas cotidianas de socialização. A aprendizagem se dava a partir da observação e da participação em atividades como a caça, a coleta, dentre outras, quer dizer, as práticas educativas e o cotidiano estavam diretamente interligados. Podemos perceber aí um processo orgânico de práxis pedagógica na educação profissional, que complementa “saberes” e “fazeres” por meio de atividades do próprio grupo social. Segundo Manfredi

É possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, cerâmica (...) e várias técnicas de cultivo da terra e para produção de medicamentos.(MANFREDI,2002,p.67)

No período da colonização portuguesa, nos primeiros séculos, a base da economia brasileira centrava-se na agroindústria açucareira, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. Na maioria das atividades, prevalecia as práticas educativas informais de qualificação que ocorriam no e para o próprio trabalho. Nesse tempo, os grandes centros urbanos sediavam os colégios e as residências dos jesuítas, que foram os primeiros núcleos de formação profissional, com as escolas-oficinas. Nesses espaços, eram desenvolvidas atividades de formação de artesãos e outros ofícios comuns à época como carpintaria, construção de embarcações, produção de tijolos, telhas, cerâmicas, dentre outras. A Constituição de 1824, logo após a Independência, extingue essas associações de ofício Cunha (2000).

Com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808, o Brasil passa da condição de colônia para sede do Reino. Este fato é responsável por inúmeras mudanças no país, de ordem política, econômica e social, o que atinge fortemente o âmbito educacional. Dessa forma,

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais de presidentes de províncias (...) ou de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil como o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. (MANFREDI, 2002, p.75 -76).

A educação profissional, com foco no trabalho manual, era fornecida nas academias militares (Exército e Marinha), instituições filantrópicas e nos Liceus de Artes e Ofícios. As principais cidades do país, na segunda metade do século XIX, possuíam Liceus que ofereciam cursos com acesso livre, exceto para os escravos. Os últimos anos do Império são marcados pelo fim da escravidão, pela consolidação do projeto de imigração e principalmente pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização Cunha (2000). Inicia-se então a Primeira República no país marcada por um novo contexto econômico e social.

Essas transformações contribuíam para a qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular Manfredi (2002). Com isso, os Liceus foram mantidos e ampliados em alguns estados, servindo de apoio para a edificação de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Essa nova forma de organização política republicana contribuiu para que a educação profissional fosse destinada aos setores populares urbanos, futuros trabalhadores assalariados.

Acontece então a institucionalização de um processo qualificado do ensino profissional, explicitando a idéia de ampliação do mesmo, concomitante ao disciplinamento dos trabalhadores livres que povoavam os setores urbanos. A partir do início do século XX, a sociedade brasileira é marcada por fortes lutas políticas e sociais, iniciando-se aí uma organização de trabalhadores urbanos e movimentos militares. A partir desse momento, com o crescimento industrial capitalista, os trabalhadores organizam movimentos grevistas que se espalham pelos principais centros industriais do país. Surge então, no movimento dos trabalhadores, iniciativas e projetos de educação profissional contrários aos propostos pelas classes dominantes. Prevalciam nos

sindicatos (na época denominados de Uniões) do operariado brasileiro idéias educativas dos grupos anarco-sindicalista. Os anarquistas defendiam a idéia de que a educação “era considerada um veículo de conscientização, de formação de ‘novas mentalidades’ e ideais revolucionários” Manfredi (2002).

Durante o Estado Novo o sindicalismo oficial traz uma modificação em relação ao caráter do que era proposto anteriormente, surgindo grandes marcos que viriam caracterizar as diferentes formas de estruturação do ensino profissional. Neste período, no ano de 1942, é realizado o que ficou conhecido como “Reforma Capanema”, que criou os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Este é um novo marco entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário que preparava as elites para o ensino superior, e os ramos profissionais do ensino secundário para as classes menos favorecidas, os quais tinham por objetivo formar uma força de trabalho específica para os setores produtivos. Este dualismo persistiu (e/ou persiste), mesmo após a publicação da LDB 5692/71, em fins de 1961. São mantidas as principais agências de educação profissional (entidades do sistema S, especialmente o Serviço, Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI criadas durante o Estado Novo), associações estas que são construídas segundo a ótica e necessidades dos setores empresariais.

Em face a tantas mudanças, em particular aquelas introduzidas por intermédio do projeto desenvolvimentista dos governos militares após o golpe de 1964, a educação profissional tomou várias concepções, dentre elas a visão de formação voltada para o mercado de trabalho, apoiada principalmente na formulação da Teoria do Capital Humano, cujo principal mentor, Schultz (1962,1973), preconizava uma correspondência linear entre escolaridade da população e níveis de desenvolvimento social

1.1 – O PROCESSO DE GERENCIAMENTO DE PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.

Foram muitas as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, dentre elas, citamos aquelas que ocorreram nos processos de gerenciamento da produção, a começar pelo *taylorismo*, a partir de meados do século XIX. O trabalho nesse processo se dividia

em duas categorias: a gerência, responsável pelo trabalho intelectual e controle da produção e os operários, responsáveis pelo trabalho manual, ou melhor, pela produção propriamente dita. O saber do operário, acumulado após anos de serviço no chão da fábrica, não era valorizado. Estas duas categorias viviam em constante conflito, onde a primeira defendia os interesses do empresariado, enquanto que a segunda, defendia melhores condições de trabalho. Empregadores e empregados, na verdade, divergiam constantemente, por conta das relações de poder e de luta pelo controle do capital sobre o trabalho, não muito diferente do que ocorre hoje, Druck (2001).

Taylor, idealizador deste processo de produção, achava que a capacidade do trabalhador de pensar e de tomar iniciativa, não deveria ser estimulada, desvinculando o trabalho intelectual, do trabalho manual. Esta divisão e desvalorização do saber do operário serviam na verdade, para aumentar ainda mais as desigualdades entre as classes sociais e a desestruturação das iniciativas de organização por parte dos proletários, conseqüentemente frustrando seus desejos de construir uma vida melhor. Neste processo de produção, o que mais se exigia do trabalhador era a sua força de trabalho, não existindo quaisquer preocupações com sua formação profissional.

Em face da necessidade de se obter novas perspectivas para o *taylorismo* e ampliar agora com novas ambições o gerenciamento do processo de produção, surge o *fordismo*, sem, contudo alterar os princípios fundamentais do *taylorismo*. Esse novo processo de gerenciamento favorece significativamente o sistema capitalista, pois defende e desenvolve a produção de grande escala, nas linhas de montagem, ou seja, produção em massa, para consumo em massa. O processo produtivo e a organização do trabalho sob a égide do taylorismo-fordismo, com a economia de escala e a produção em série para consumo em massa, trazem como conseqüência o uso de grande contingente de trabalhadores, o que por sua vez facilitou tanto a organização sindical quanto a regulamentação estatal ,Saviani (2002).

Entretanto, o *fordismo* contribuiu para a criação de novos sindicatos dos trabalhadores e para a instalação e ampliação de novos postos e vagas de trabalho, além das novas formas de compensação para os trabalhadores como o aumento de salário, dentre outras até então inexistentes. No entanto, ele também, a partir da necessidade de combinar o uso da tecnologia na linha de montagem, e por pressão da gerência racional,

exigiu a destruição de outros sindicatos, a exemplo do sindicato que representava os proprietários de ofícios qualificados. Nesse sentido, a educação profissional começa a ganhar significativa importância para a formação do trabalhador, despertando também o interesse dos empresários, que desejam aumentar seus ganhos e, para isso, neste contexto histórico do mundo do trabalho, estes operários necessitam ao menos saber manusear o maquinário até então disponível.

Todavia, em fins dos anos de 1960 e início dos anos 1970, o taylorismo-fordismo começa a não mais dar conta de impulsionar as necessidades reprodutivas do grande capital internacional, como bem observa Antunes (2000), para quem, nesse período,

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas conseqüências, profundas mutações no mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

No Brasil e no mundo, a crise provocada pelo taylorismo-fordismo provoca descontentamento não apenas em meio a trabalhadores como também em outros setores da sociedade, em particular os estudantes, que começam a questionar o modo americano de viver, as formas de uso social de seu saber, de suas qualificações e a rigidez dos padrões racionais de controle, não só do trabalho, mas também do não-trabalho, o que ocasionou os famosos protestos em maio de 1968, particularmente na França. No que diz respeito aos trabalhadores e seus sindicatos, estes se recusavam a continuar contribuindo com a gestão taylorista-fordista, caracterizada pelo trabalho parcelarizado, repetitivo, fragmentado, rotinizado e que desqualificava e destruía o saber dos trabalhadores de ofício, os quais possuíam certo controle e autonomia no seu trabalho.

Então, com a crise do taylorismo-fordismo, um novo modelo produtivo se configura a partir das técnicas japonesas e suas diversas modalidades, como

“automação flexível”, “toyotização”, “just-in-time”, dentre outras denominações Druck (2001). O *toyotismo* buscou solucionar a crise do fordismo e promover o crescimento da economia, entretanto ele provocou grandes perdas para o trabalhador, que passa a enfrentar a precarização do emprego, dentre outras questões vigentes neste novo paradigma. O aumento do desemprego é fator preponderante nos países em desenvolvimento. No caso do Brasil o desemprego tem levado ao aumento da pobreza e da violência. Essa condição é consequência das relações de trabalho estarem sob os interesses dos grandes empresários.

Diante de tais condições,

A educação (...) é colocada inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista, ela passou a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo (SAVIANI, 2002, p. 22).

A educação passa então a ser concebida em função dos interesses do mercado. O trabalhador passou também a ser concebido como capital humano, reeditando agora, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), porém com uma nova roupagem, os mesmos princípios que preconizavam a relação linear e direta entre educação e desenvolvimento econômico, tal como nos anos iniciais da LDB 5692/71.

Percebe-se, nesse sentido, que o trabalhador necessita de uma educação que supere os interesses imediatos de um mercado de trabalho. Precisa de uma educação que o prepare também para o exercício pleno da cidadania. Essa preparação está explícita na letra da LDB nº. 9.394/96. Entretanto, o contrário está presente no Decreto nº 2.208/97, onde propõe a separação entre o ensino médio e o profissional, interferindo negativamente no processo de uma educação voltada para a cidadania. Após várias críticas e resistências à LDB nº 9.394/96, e mais precisamente ao Decreto 2.208/97, é sancionado um novo Decreto, o nº 5.154, de 26 de julho de 2004. Este novo decreto regulamenta e permite que o Ensino Médio tenha uma articulação com o Ensino Profissional.

Diante disso, pode-se perceber que a educação profissional tem sido cada vez mais colocada em pauta, uma vez que ela tem o objetivo de atender as necessidades, não só da qualificação do trabalhador, diante dos desafios de um mercado competitivo, mas também às novas demandas provocadas pelo desenvolvimento social e tecnológico da sociedade regida pelos princípios neoliberais e pelas exigências da globalização.

1.2 - A DUALIDADE ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO PROPEDÊUTICA

Vimos que a educação profissional sempre foi marcada pela separação do ensino propedêutico¹. Neste tópico, se pretende discutir um pouco mais sobre essa dualidade, que no atual contexto do mundo do trabalho se torna incoerente e cede lugar a uma formação que integre as duas modalidades.

No Brasil, a formação profissional tem início em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, sendo estas que darão origem as escolas técnicas federais e estaduais. Além de atender às demandas de um desenvolvimento industrial que praticamente inexistiam, essas escolas obedeciam a uma finalidade moral de repressão, ou seja, educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e “desvalidos da sorte”, retirando-os da rua, diminuindo, assim, o risco de se tornarem marginais. Desse modo, a formação profissional como política pública, é feita na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A partir disso, alternativas foram desenvolvidas e destinadas à formação de trabalhadores. Até 1932, para o curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginasial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Essas modalidades objetivavam atender as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundários e terciários se iniciavam, e não davam acesso ao ensino superior (KUENZER, 2005).

¹ Ensino propedêutico; "Ensino que serve de introdução e que prepara alguém para receber, mais tarde, ensino de nível mais alto. Conjunto de estudos que, como estágio preparatório, antecede os cursos superiores." (DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro : Edições Antares : Nobel, 1986. 175 p.).

As elites eram conduzidas a partir de alternativas educacionais, ou seja, o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, sendo que este sim, dividido em ramos profissionais. O acesso nesse período aos cursos superiores acontecia por meio de exames, mas apenas para os que completassem pelo menos a 5ª série do curso ginasial. Kuenzer afirma que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categórica dualidade estrutural. Onde ficavam explícitos a partir da trajetória educacional os sujeitos que iriam desempenhar funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo, como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

Existiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas para essas duas funções do sistema produtivo. Para os da elite, a formação acadêmica, intelectualizada, deslocada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer, a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. Á partir dos anos 40 essas características se acentuam, isso ocorre em função da diferenciação e do desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, e é assim que começam a se multiplicar escolas e cursos para atender aos vários ramos ocupacionais.

A reforma Capanema faz o ajuste, em 1942, entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior.

Conforme Kuenzer (2005), começa a esboçar-se uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, através da qual os alunos dessas últimas poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o

direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior. Essa possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. (KUENZER, 2005).

Então, essa marcada separação em duas vertentes distintas no âmbito do sistema de ensino passou a ser complementada com o sistema privado de formação profissional, criado em 1942, Serviço Nacional de Aprendizagem Social (SENAI) e em 1946 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, (SENAC). Desse modo, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas, decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada. É desse período, também, a criação das Escolas Técnicas, a partir da transformação das escolas de artes e ofícios (1942).

Segundo Kuenzer (2005) a dualidade estrutural se configura como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica, a saber: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes e outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (MANFREDI, 2002).

Essa realidade sofre significativa alteração em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 4.024/1961), a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A forma diferenciada e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, decorrentes do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, levam ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa caracterizada como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-

se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

Da mesma forma, os cursos do SENAI e SENAC podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio. Mesmo se constituindo em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos (KUENZER, 2005).

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio, no intuito de que, dessa forma, todos tivessem uma única trajetória. Do mesmo modo que as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações ocorridas no mundo do trabalho, determinadas pelo desenvolvimento industrial crescente, decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro.

A expectativa do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do primeiro mundo, através do acentuado crescimento da economia e a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, especialmente no nível técnico. Faz-se necessário lembrar que a essa finalidade se agrega a necessidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior que marcou fortemente a organização estudantil no final da década de 1960.

Os problemas encontrados com a implantação do novo modelo, complementadas pela constatação de que, por várias razões, a euforia do milagre não se concretizaria dentro das expectativas de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no ensino médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implementada, através do parecer nº 76/1975, que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044/1982.

Conforme Kuenzer, essa legislação somente normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando desse modo a organicidade da concepção de ensino médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na universidade.

Ainda para Kuenzer, os historicamente excluídos dos benefícios das classes médias, que se mantiveram na escola, se mantinham na mesma situação, uma vez que a qualidade dessa escola, que é a qualidade do propedêutico, não lhes forneceu elementos para o necessário salto qualitativo, nem era essa sua finalidade. Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores. Mantém-se, contudo, a equivalência, mas a velha dualidade estrutural volta à cena.

Ao longo da história esse modelo que foi sendo ajustado para atender às necessidades do mundo do trabalho e das relações sociais, se tornou orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo, constituindo a sua própria pedagogia, que continua tendo por finalidade atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, decorrentes de relações de classe bem delimitadas que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais.

Decorrente disso, a pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, propôs conteúdos que se organizavam em seqüências rígidas, visando respostas uniformes para procedimentos padronizados, separando dessa forma os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos, exercendo de modo rigoroso o controle externo sobre o aluno. Esse modelo respondeu de modo adequado às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma *taylorista-fordista*, regido pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo. Entretanto, devido as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em função da globalização da economia e da reestruturação produtiva, as antigas formas de organização taylorista-fordista deixam de ser dominantes. Em consonância com os novos paradigmas, baseado no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de

produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão da fábrica e o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Nessa nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade Kuenzer,(2005).

O novo modelo tem como referência um novo tipo de trabalhador, para todos os setores da economia, com capacidade intelectual que lhes permitam adaptar-se à produção flexível, como já visto anteriormente. Em relação às novas competências, Kuenzer destaca algumas, a saber: a capacidade de comunicar-se adequadamente, com os domínios dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Assim, já não é possível entender a formação profissional sem uma base sólida de educação geral. Sendo que fundamentada sobre a educação básica, ela deixa de repousar sobre a aquisição de modos de fazer, deixando então de ser concebida, como no taylorismo-fordismo, como conjuntos de atribuições individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos. Ao contrário: começa a ser concebida como resultado da articulação de elementos diferenciados, ou seja, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, como resultado de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais.

Em função disso, a qualificação profissional passa a ser alicerçada sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao trabalhador chegar ao domínio intelectual de técnico e das formas de organização social para ser capaz de criar soluções originais para problemas novos que exigem

criatividade, a partir do domínio do conhecimento. Para isso é preciso outro modelo de pedagogia, que seja determinada pelas mudanças no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender as demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O que se espera atingir é a capacidade para lidar com a incerteza, trocando a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, de modo a assegurar qualidade de vida e preservar a natureza Kuenzer,(2005).

É assim que, diante de todas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao longo do tempo, hoje é possível e necessário ao trabalhador exercer sua autonomia, ser polivalente, trabalhar em equipe e recontextualizar os conhecimentos adquiridos na escola em prática de trabalho, o que antes, como vimos, era impensável.

1.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO À LUZ DO DECRETO 5.154/04

Diante desse novo contexto do mundo do trabalho, a educação profissional, que formava trabalhadores especializados em funções específicas, prepara-se para articular-se com o atual estágio de desenvolvimento tecnológico e de organização do trabalho.

A diminuição dos níveis de hierarquia e maior autonomia do trabalhador exigem deste, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe, de interação social, espírito crítico, disciplina, capacidade de aprender novas funções e de se adaptar a novas situações, atitude mais aberta e favorável a mudanças, capacidade de identificar problemas e de tomar decisão, capacidade de seleção, trato e interpretação de informações. Desse modo, diante dessa nova realidade do mundo do trabalho, que tem requerido um novo perfil de trabalhador, consideramos relevante pontuar as modificações ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir do Decreto de número 5.154 de 23 de Junho de 2004.

O Decreto 5.154/04 revogou o decreto 2. 208 de 17 de abril de 1997, que propunha a separação entre o ensino médio e o profissional, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação como:

[...] linhas gerais que assumidas como dimensões normativas tornam-se reguladoras de um caminho consensual conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino, e como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (CURY, 2002, p.20)

O termo diretrizes significa *caminhos propostos para...*. Contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”

As DCNs consideram básica a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Com isso, a escola deve trabalhar os conteúdos relacionando aos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de pessoas que atende a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes. As DCNs se diferenciam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), pois quando se trata de DCNs se refere a leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, diferentemente dos PCN's que são apenas referências curriculares, não leis.

De acordo com o CNE, as Diretrizes Curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão,

visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. A Educação Profissional e a atual LDB tem por objetivo o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, com crescentes graus de autonomia intelectual. Além disso, estabelece;

- Educação Profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho.
- Educação Profissional articulada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia..
- Permanente desenvolvimento da capacidade de adaptar-se com flexibilidade às novas condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização.
- Zelo pela aprendizagem dos alunos, para que estes aprendam e tenham condições de ver o mundo com perspicácia e nele atuar.

É preciso observar alguns aspectos na oferta da Educação Profissional, dentre eles destacamos: i) organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e da estrutura tecnológica; ii) articulação de esforços das áreas de educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia; iii) itinerário, formativo; conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional de uma determinada área, possibilitando o seu contínuo e articulado aproveitamento de estudos; iv) etapa com terminalidade: saída intermediária de cursos técnicos de nível médio ou de cursos de graduação tecnológica que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria, integrante de correspondente itinerário formativo.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares, os critérios para planejamento, estruturação e organização de cursos e currículos para a Educação Profissional seguem as seguintes orientações;

- O atendimento a demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;

- A conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;
- A identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país;
- A organização curricular dos cursos e currículos por áreas profissionais, em função, da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica.

Na Educação Profissional o currículo é assumido como importante meio para se desenvolver competências profissionais e cognitivas. À escola cabe o compromisso relacionado ao perfil profissional de conclusão, claramente definido, com identidade própria e reconhecida utilidade no mundo do trabalho e na sociedade. Também organização curricular deve estar comprometida com os resultados, o que exige intencionalidade da escola nas pesquisas e propostas curriculares. Além disso, o novo paradigma curricular para a Educação Profissional estabelece:

- Duração dos cursos vinculada ao Perfil Profissional de conclusão e ao compromisso ético da escola com o desenvolvimento de competências e aptidões para a vida produtiva e social, num mundo em mudanças;
- Instituição de Educação Profissional assumida como centro de referência tecnológica (área profissional e região).

Em conformidade com o decreto 5.154/2004 e com fundamento no parecer Conselho Nacional de Educação Básica / Câmara de Educação Básica, CNE/CEB 3/98 as Diretrizes Curriculares Nacionais são atualizadas, configurando nova forma de oferecimento e de organização na Educação Profissional de Nível Técnico. Com isso no artigo primeiro será incluído na o § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98 , com a seguinte redação

§3º articulação entre educação do profissional técnica de nível médio e o ensino médio se dará seguintes formas:

I. Integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II. Concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino por instituições de ensino distintas das, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis ou mediante convênio de intercomplementaridade.

III. Subseqüente, oferecida somente a que já tenha concluído o Ensino Médio.

O Artigo 2º o artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98 passa a ter a seguinte redação:

Artigo 13. Os estudos concluídos no ensino médio serão considerados como básicos para obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio, decorrente da execução de curso técnico de nível médio e realizado nas formas integrada, concomitante ou subseqüente ao ensino médio.

Artigo 3º A nomenclatura dos cinco cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos;

I. Educação Profissional de nível básico passa a denominar-se formação inicial e continuada de trabalhadores;

II Educação Profissional de nível técnico passa a denominar-se educação profissional técnica de nível médio

III Educação Profissional de nível tecnológico passa a denominar-se Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

O Artigo 4º diz que os novos cursos de educação profissional técnica de nível médio oferecidos na sua forma integrada com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino, ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições de ensino e distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênios de intercomplementaridade, deverão ter seus planos de curso técnico de nível médio e projetos pedagógicos específicos contemplando essa situação, submetidos à devida aprovação dos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino.

No Artigo 5º podemos observar que os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aqueles que exigem um mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aqueles que exigem mínimo de 1.200 horas.

O Artigo 6º estabelece que os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio deverão considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular e de educação de jovens e adultos e praticar carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, de tal ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Finalmente, de acordo com o Artigo 7º, o diploma de técnico de nível médio correspondente aos cursos realizados nos termos do artigo 5º desta resolução terá validade tanto para fins de habilitação profissional quanto para fins de certificação do Ensino Médio, para a continuidade de estudos na Educação Superior.

É possível então observar, a partir da exposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir do Decreto de número 5.154 de 23 de Junho de 2004, as mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino, as quais apresentamos ao longo deste capítulo.

1.4 LEGISLAÇÃO PERTINENTE AO DIREITO DO ESTAGIÁRIO

Pelo fato da pesquisa ter como sujeitos estudantes - estagiários do curso subsequente de automação e controle industrial do IFBA, torna-se importante tratar do conceito de estágio e da legislação que prevê o mesmo.

Estágio não é emprego, é um momento na vida acadêmica para que o estudante possa colocar em prática aquilo que ele viu na sala de aula, absorver melhor conhecimento, refletir sobre suas aprendizagens e sobre a carreira que deseja prosseguir. O estágio curricular seja ele obrigatório ou não obrigatório tem o objetivo de propiciar ao estagiário o aprendizado social, profissional e cultural que possibilite ao estudante exercer sua autonomia e intervir em uma determinada realidade, havendo com isso um processo de troca de saberes, de conhecimentos. Independente da área que atuará, o estudante estará em contato com outros sujeitos com mais experiências, o orientando direta ou indiretamente para que possa exercer com fibra e responsabilidade

as atividades que lhes forem propostas. Nesse processo de interação é importante estar atento para as particularidades dos locais de estágio, as normas e rotinas de trabalho, pois apesar de não ser considerado emprego do ponto de vista burocrático, uma vez que o estudante não tem os mesmos direitos do trabalhador no que diz respeito a direitos trabalhistas e carteira assinada, proporcionando-lhe férias remuneradas dentre outros direitos, os estagiários, em determinadas situações, assumem as mesmas responsabilidades de um profissional efetivo da empresa, assumem coordenação de determinada área, substitui de forma irregular o profissional em determinada empresa. Muitas vezes o estágio passa a ser uma forma de sobrevivência dos jovens que estão se profissionalizando e iniciando carreira, ou seja, surge como uma estratégia de sobrevivência imediata na tentativa de superar as exigências do mercado de trabalho no que se refere às experiências em determinadas atividades. Sempre na tentativa de exercer o primeiro emprego os jovens buscam oportunidade no mercado de trabalho, mas defronta-se com a precarização das condições de trabalho e o aumento do desemprego, as tentativas de se inserir no mercado competitivo ainda se tornam mais difíceis quando se trata de primeiro emprego e do currículo com pouca experiência.

Ao participarem de entrevistas seletivas é sempre pedido ao candidato experiências para que possam assumir a vaga, essa experiência no sentido específico de já ter realizado aquela atividade em outros momentos, em outras empresas torna-se pré-requisito para assumir a vaga oferecida.

Nesse sentido criam-se estratégias para a busca dessas experiências cobradas no sentido de prática de trabalho, e para atender a essas exigências pessoas jovens e até mesmo adultas iniciam os trabalhos em Organizações não governamentais, ONG's, na área social como oficinairos, educadores social, animadores, atividades que não definem competências necessárias para o seu exercício, o que seria uma solução se torna um outro problema pois essa situação gera consequência sobre a condição do trabalho desenvolvido, em particular no que se refere a relação educativa que deveria está relacionado ao fato dos educadores assumirem a responsabilidade de ser um ponto de referência e de acompanhar as incertezas pessoais de seus alunos o que não os tornam tão diferentes da sua condição, que por sua vez estão muito próximos da realidade do seus alunos, com as mesmas incertezas quanto a busca pela qualificação no mercado de trabalho.

Nesse sentido é importante que se estruturam medidas para regulamentar e qualificar profissões que se originam no contexto social.

Contudo a outra condição para se preparar e se inserir no mercado de trabalho, construir experiências na área que deseja trabalhar é a partir do estágio, nosso ponto de discussão. Esse que como já foi dito é um momento de troca de saberes, de colocar em prática os conhecimentos construídos na sala de aula, absorver a realidade do trabalho em campo a partir da ótica do profissional em que brevemente se transformará.

Com o objetivo de tornar mais claras a relação entre empresários e estagiários assegurando direitos e deveres a ser cumpridos por ambas as partes, surge a Lei de estágio de número 11.788 de 25 e setembro de 2008. Essa lei é composta de 06 capítulos, que dispõem sobre o conceito jurídico da relação de estágio; da Instituição de Ensino; da empresa mantenedora do estágio; do Estagiário e da Fiscalização, além de disposições gerais.

Contudo destacaremos o que essa lei estabelece no que se refere à definição de estágio, aos direitos e deveres do estagiário, da instituição de ensino e das empresas que concederão o estágio. De acordo com essa lei em seu artigo 1º do capítulo I define estágio como;

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Quanto a obrigatoriedade do estágio no artigo 2º desse mesmo capítulo essa lei define que ;

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

O artigo 3º desse capítulo determina que o estágio não seja emprego, mas é importante considerar que estudantes do ensino superior na maioria das vezes tem o estágio como única fonte de renda para permanecerem nos seus estudos e pagando a matrícula, no caso de Instituições privadas.

Esse mesmo capítulo prevê que as atividades desenvolvidas no estágio estejam em consonância com a área de curso que o estudante realiza e que essa condição esteja estabelecida no termo de compromisso, além disso, o estudante deverá ser orientado por um professor e por um supervisor de estágio para o auxílio no que for necessário, principalmente na construção dos relatórios de estágio que deverão ser elaborados e entregue a cada seis meses de estágio a instituição de ensino e a parte cedente do estágio.

Art. 3º O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Art. 5º As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

O capítulo segundo dessa lei define a partir do artigo 7º as obrigações que devem ser cumpridas pelas instituições de ensino, com relação aos estágios de seus educandos. Ainda prevê que na construção do termo de compromisso deva ser

incorporado um plano de atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, essas atividades devem está relacionadas diretamente com a área de estudo do estagiário, caso o contrário é considerado irregularidade das funções de estágio.

Esse capítulo ainda prevê uma comunicação entre as instituições de ensino e os locais de estágio com o objetivo de fornecer informações quanto a regularidade na frequência do estagiário tanto na instituição quanto no estágio, o período letivo e o período de avaliações da instituição.

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.

Art. 8º É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6º a 14 desta Lei.

Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3º desta Lei.

O capítulo terceiro dessa lei se refere à parte cedente de estágio onde estabelece a partir do artigo 9º obrigações relacionadas ao oferecimento de estágio e direitos garantidos aos estagiários pela parte cedente, desde as instalações dos locais de estágio à contratação de seguro contra acidentes e contratação de profissional com formação e experiência no curso do estagiário para se tornar responsável pela supervisão de até dez estagiários.

Art. 9º As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;

II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;

IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;

V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;

VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário.

Parágrafo único. No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.

Os direitos e deveres reservados aos estagiários estão contidos no capítulo quarto dessa lei, onde prevê a partir do artigo 10 a jornada das atividades de estágios a quais realizarão os estagiários. Além disso, prevê que o estágio não poderá ultrapassar o período de dois anos, essa condição só poderá acontecer se o estagiário for portador de deficiência.

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

Com relação à remuneração e os benefícios para o estagiário, o artigo 12 e os incisos 1º e 2º estabelecem que

Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

§ 1º A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício.

§ 2º Poderá o educando inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

Art. 13. É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.

§ 1º O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

§ 2º Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

Art. 14. Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

Podemos compreender que as mudanças no mundo do trabalho refletiram também em modificações na educação profissional no que diz respeito ao estágio. A nova lei que regulamenta o estagiário no Brasil foi do ponto de vista acadêmico e

profissional um avanço para todos os estudantes que estavam em busca de um estudo prático na área de seu curso. A partir da nova lei de estágio o estudante deixa de exercer meras funções "mecânicas" e totalmente fora do âmbito dos estudos relacionados ao curso.

Essa Legislação enfatiza a necessária vinculação que deve haver entre a formação teórica do estagiário e a suas atividades de estágio na área e adquirir a prática, para sair da instituição de ensino preparado para o mercado de trabalho. Porém, não basta apenas o estagiário cumprir tarefas acerca do seu conhecimento teórico de sua instituição de ensino, ou seja, deverá este também dialogar com um profissional da área, por parte daquele que concede o estudo prático com o objetivo de construir experiências e saberes. Além disso, assegura ao estudante direitos do ponto de vista previdenciário e da Legislação relacionada a saúde e segurança no trabalho, sendo o reconhecimento desses direitos um ganho para os estagiários de todas as áreas. No capítulo que se segue estaremos falando sobre os conceitos essenciais para o estudo teórico sobre recontextualização do conhecimento profissional.

CAPÍTULO I

CONCEITOS ESSENCIAIS PARA O ESTUDO TEÓRICO SOBRE A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Como foi apresentado no capítulo anterior, uma série de modificações e novas formas de trabalho têm caracterizado a sociedade moderna. A crise do taylorismo - fordismo constituiu configurações distintas não apenas nos instrumentos de trabalho, como também nas relações dos sujeitos em situação efetiva de trabalho. As modificações no mundo do trabalho são caracterizadas também pelo Neoliberalismo, definido como uma corrente de pensamento que influencia diretamente na ausência de políticas econômico-social que provoca um redirecionamento na intervenção do Estado e conseqüentemente, garantia da liberdade econômica e política por meio do Mercado Livre.

Essa corrente foi difundida pelo mundo após a Segunda Guerra Mundial, a partir das organizações multilaterais criadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Países que adotaram essa corrente se opõem ao chamado Estado de Bem-Estar Social. São contra políticas efetivas que objetivam a redução das desigualdades social, política e econômica entre indivíduos. Sendo o objetivo final do neoliberalismo a defesa da moeda, a estabilidade de preços e o contrato da livre concorrência.

A competição é um aspecto que se acentua, em meio a essas transformações. Com isso a busca por qualificações profissionais ganham evidência em todos os níveis de profissões. Contudo, a formação para o trabalho em um primeiro momento da história se configurou na própria dinâmica da vida social e comunitária, juntamente com a própria atividade de trabalho e constituía um conjunto de práticas educativas, contribuindo para a formação da cultura no trabalho, sendo a única escola de que homens, mulheres, jovens e adultos, dispunham (MANFREDI, 2005).

A reestruturação produtiva, outra característica da modificação no mundo do trabalho, surgiu no início dos anos 70 do século XX. Contudo, esse processo no Brasil se iniciou na segunda metade da década de 1980 e acentuou-se nos anos 1990, com a abertura econômica do governo Collor. Este fenômeno é resultado da crise sofrida pelos países capitalistas centrais, após 25 anos de crescimento econômico, resultando na aceleração das taxas de inflação, na redução da produtividade e dos níveis de crescimento, na elevação dos déficits públicos, no aumento do desemprego e, sobretudo, no fim do modelo fordista de produção. A reestruturação produtiva acelera as transformações estruturais no âmbito da produção e do trabalho, marcada pelo paradigma tecnológico/organizacional do processo de trabalho, ou seja, flexibilidade, substituição da automação rígida pela automação flexível, o que permite rápidas mudanças no processo produtivo.

Esse novo modelo nos coloca diante das novas tecnologias, de novas formas e métodos de gestão. Nesse sentido há um movimento cíclico de adaptação as novas exigências, tanto do mercado, constituídos pelas grandes empresas quanto pelos profissionais. Ambos precisam se adequar as esses processos, entretanto, para os profissionais esse processo é mais acentuado, pois muitas vezes as condições objetivas de busca, de aperfeiçoamento são marcadas pela velocidade do tempo e o curto período que se tem para construir e ressignificar seus conhecimentos. Muitas vezes questões de ordem subjetiva e objetivas os impedem de voltar aos bancos das escolas ou curso de aperfeiçoamento para atenderem as exigências do mercado de trabalho.

As novas tecnologias relacionadas à noção de “*just-in-time*” geram eficiência na produção e diminuição de custos, sem desperdício ou sobra de tempo morto durante a jornada de trabalho. Dessa forma, as empresas necessitam de uma força de trabalho também flexível, profissional polivalente, aquele capaz de realizar várias tarefas. Em conseqüência os profissionais são obrigados a buscar o aperfeiçoamento e melhorias nas suas condições de realizarem o trabalho. A sociedade do conhecimento, tecnológica e informatizada, provoca mudanças no tempo e no espaço, o sujeito dessa sociedade precisa pensar bem e com razão, mobilizar conhecimentos, ter discernimento e apesar da velocidade em que se dão os fatos e acontecimentos, ser centrado.

Em meios a essas modificações, busca-se compreender como os sujeitos inseridos nesse contexto, constituídos por suas particularidades e sua pluralidade, suas diferenças, constroem e reconstroem conhecimento, mobilizam seus saberes, saberes estes constituídos de suas experiências e os recontextualizam, contribuindo para a formação das identidades e culturas profissionais, como os mesmos lidam com as situações de imprevisto no seu espaço de trabalho, chamadas Zonas Indeterminadas da Prática (SCHÖN, 2007), caracterizadas pelas incertezas no cotidiano de trabalho.

Nesse sentido, é necessário compreender três conceitos considerados fundamentais para essa construção, o conceito de *conhecimento profissional*, de *recontextualização do conhecimento* e de *Saberes profissionais*, que serão sendo apresentados neste capítulo.

2.1 CONHECIMENTO PROFISSIONAL

O conhecimento profissional é caracterizado por saberes acrescidos de experiências de vida, das relações sociais, e estão para além dos conhecimentos científicos. Esse conhecimento está relacionado às trocas de experiências que os sujeitos estabelecem nas suas interações. Para tratar sobre o conhecimento profissional, nos basearemos pelas idéias de Michael Polanyi.

Segundo Polanyi (1996), o conhecimento pode ser criado e representado de duas maneiras: a partir do conhecimento explícito, ou seja, o conhecimento expresso através da linguagem formal e sistemática, facilmente compartilhado e comunicado a partir de fórmulas científicas ou princípios universais, e o conhecimento tácito, aquele conhecimento difícil de ser formulado e comunicado, em um determinado contexto.

È a partir do conhecimento tácito que o ser humano vai realizar a mobilização de conhecimentos e criar suas próprias experiências, daí a importância que Polanyi ressalta dos conhecimentos tácitos na cognição² humana. Nesse sentido o conhecimento

² A cognição, ato ou processo de conhecer, inclui a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e o discurso. As tentativas de explicação da forma como a cognição trabalha são tão remotas como a própria filosofia. De fato, o termo tem origem nos escritos de Platão e Aristóteles. Com a separação entre psicologia e filosofia, a cognição tem sido investigada a partir de diversos pontos de vista.

explícito pode representar apenas “a ponta do *iceberg*” do conjunto de conhecimentos que uma pessoa possui.

A construção do conhecimento para Polanyi se dá a partir do envolvimento e compromisso pessoal que os sujeitos estabelecem com os objetos, o que ele denomina de “residir em”. Significa que saber algo é estar em constante processo de aprendizagem, e que esse processo não se esgota somente a partir dos conhecimentos técnicos científicos, mas também na formação de conceitos espontâneos ou cotidianos que ocorrem nas interações sociais e que justamente por se diferenciar dos conceitos científicos se complementam e contribuem para a construção do conhecimento profissional.

Outro conceito estudado e que está relacionado às idéias de Polanyi é o conceito de *Continuum experiencial*, proposto por Dewey. Esse conceito está ligado à aprendizagem. Este crítico afirma que os processos educacionais são uma construção contínua da experiência. É no princípio de continuidade proposto por Dewey que está o modo interativo de se relacionar das pessoas entre si e com o mundo a partir da ação, experimentação, experiência. Nesse sentido para esse autor é a experiência que

Envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes. (DEWEY, 1976, apud FARTES, 2000)

A experiência para Dewey é um fator que modifica não só o sujeito, mas também as condições objetivas em que se processam tais experiências. Dewey utiliza a noção de interação para compreender a experiência como força educativa. Com isso dois fatores da experiência se tornam evidentes: as condições objetivas e as condições subjetivas. Desse modo, o Conhecimento Profissional é caracterizado pelo sujeito da experiência, que atribui sentido a suas aprendizagens e estabelece relação de novos conhecimentos com conhecimentos já adaptados a sua cognição.

Pode-se entender esse sujeito da experiência como um sujeito único, com sua singularidade, interagindo desde o contexto local ao global. O local encontra-se de tal forma ligado ao global que influencia e é influenciado por este, Como afirma Giddens: “Poucas pessoas, em qualquer lugar do mundo, podem continuar sem consciência do

fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas por acontecimentos ou organismos distantes”. (GIDDENS, apud, SILVA 1997).

As relações vivenciadas no lócus do cotidiano, no espaço específico, são colocadas em questão pela experiência vivenciada do indivíduo no tempo e espaço global, por outro lado, o local também problematiza o global. É nesse contexto que a interação será um fator importante para a mobilização do conhecimento uma vez que o sujeito estabelece uma troca com seus pares a partir de mediação, no sentido de que a construção do conhecimento é mediada por várias relações e por outros sujeitos. Com isso faz-se necessário a compreensão dos conceitos de (VYGOTSKY, apud COUTINHO, 2004)³.

No processo de interação social, existem dois níveis de desenvolvimento identificados por este autor: um real, adquirido ou formado, e um potencial, onde aponta a capacidade do sujeito aprender com outra pessoa. É a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, distância entre aquilo que o sujeito pode fazer sozinho e o que é capaz de fazer com a intervenção do outro, e essa potencialidade não é igual para todas as pessoas.

É nesse sentido que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados e essa relação ocorre a partir das interações e da linguagem.

A linguagem também assume relevância, uma vez que fornece os conceitos e as formas de organização do real e estabelece a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Dessa forma, compreende-se que a interação e a linguagem são também elementos decisivos para o desenvolvimento e construção do conhecimento profissional. A linguagem corresponde ao sistema simbólico dos grupos humanos, representando um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos e a organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio da linguagem que há a transmissão e mobilização de

³ Teórico que construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio- histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse processo histórico-social. Sua aquisição central é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio.

conhecimento e ela, na espécie humana, é um dos fatores que diferencia o homem do animal inferior.

É a partir da linguagem que o desenvolvimento do homem se torna qualitativamente diferente do desenvolvimento da inteligência animal. Essa diferença é determinada pelo fato de que somente o homem pode se apropriar da experiência acumulada pela espécie humana no decurso da história social. (COUTINHO,2004)

A experiência social se apresenta dessa forma como capaz de dar um sentido às práticas sociais. Segundo Dubet (2003), experiência social, designa condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade.

Com isso é através das experiências que as aprendizagens e saberes ganham sentido, como bem afirma Charlot (2005) a respeito da importância da mobilização dos saberes pelo sujeito para se apropriar do conhecimento. Segundo esse autor, para que essa mobilização ocorra é necessário que a situação de aprendizagem tenha um sentido. É necessário que tal situação produza prazer, responda a um desejo.

O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, no qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontando com o “já aí” (o patrimônio humano o qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber e ainda mais compreender as relações com os saberes. (CHARLOT, 2005 p.45).

Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mais acesso mediado, através da interação social. O conhecimento não se dá apenas pela ação do sujeito sobre a realidade, mas também pela mediação feita por outros sujeitos.

A mobilização entre os saberes é elemento essencial para que ocorra o processo de Recontextualização, esse processo contribui para a formação das culturas

profissionais, estas que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos que representam a realidade, ou seja, o conjunto de construção e interpretação do mundo real. A cultura aponta o local das representações em que seus membros estão em constante processo de criação, recriação, interpretação e reinterpretação das informações, dos conceitos e dos significados. Esse movimento de construção e reconstrução resulta na formação das identidades profissionais, que vão sendo construídas e reconstruídas nos espaços de trabalho, caracterizando as relações entre os sujeitos.

É importante salientar que

No processo de socialização representantes/instituições sociais agem em uma relação contínua para a construção permanente do consciente. Este, caracterizado pelo auto-referência, ou seja, o consciente sabe que sabe (Burnham, 1998 p.51)

Contudo, o que caracteriza a subjetividade humana está além da consciência. A subjetividade humana caracteriza-se por duas possibilidades, a saber: a reflexividade e a vontade ou capacidade de atividade deliberada (BURNHAM, 1998 p.51).

Essa mesma autora utiliza as idéias de Castoriadis para definir o conceito de reflexividade. Este, entendido como “possibilidade de que a própria atividade do ‘sujeito’ se torne ‘objeto’, a explicitação de si como objeto não – objetivo, ou como objeto por posição e não por natureza”. Ou seja, ser objeto por posição e não por natureza significa assumir dupla postura de sujeito e objeto da sua própria existência, sujeito que se distancia de si mesmo com o objetivo de se conhecer melhor, refletindo sobre si próprio como objeto do conhecimento humano (CASTORIADIS, apud, BURNHAM,1998 P. 52).

Podemos entender que para esse autor a reflexão implica a possibilidade de cisão e da oposição interna, portanto, a possibilidade de questionamento sobre si mesmo. Outra característica que constitui a subjetividade do sujeito é a capacidade de atividade deliberada ou vontade, definida como:

(...) a possibilidade de um ser humano integrar nas retransmissões que condicionam os seus atos ou resultados de seu processo de reflexão (...). Em outras palavras: (...) a dimensão refletida do que nós somos enquanto seres imaginários, a saber, criativos, ou ainda: a dimensão refletida e prática de nossa imaginação como fonte de criação. (CASTORIADIS, apud, BURNHAM, p52)

Nesse processo de reflexividade e de capacidade deliberada da prática se estabelece a construção da autonomia. A maneira com os sujeitos lidam com as situações imprevistas no contexto em que vivem mais especificamente nos espaços de trabalho. Como atesta Dubet, (2003) : Essa distância crítica quando ocorre, define a autonomia dos atores, torna-os sujeitos, já que os atores não podem ser enclausurados nos seus papéis.

Essa identidade ainda em formação está relacionada à maneira como este lida consigo e com o mundo, e ainda como ele mobiliza e constrói os conhecimentos. A mobilização entre os saberes são consideradas essenciais para que haja o processo de Recontextualização. Dessa maneira os conhecimentos de mundo, as experiências e o contato com o antigo e o novo vai ganhando novas formas e sendo recontextualizadas.

É justamente o conceito de recontextualização que abordaremos a seguir, a partir das idéias de Bernstein, estabelecendo uma relação com as reflexões sobre conhecimento de Burnham.

2.2 RECONTEXTUALIZAÇÃO

O sujeito do conhecimento interage consigo mesmo e com o mundo, visando dessa forma à universalidade, capacidade de compreender o universo a sua volta. Esta capacidade de aprender diz respeito não apenas aos aspectos cognitivos, como também ao afetivo, constituindo assim a identidade de ser sujeito. É nas relações com seus pares que este construirá suas experiências, e é justamente nessas relações que há um movimento cíclico de aprendizagem, ou seja, de troca de conhecimento, que reflete nas dimensões afetivas e cognitivas dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido Burnham afirma que

[...] Nessa interação mediada por uma pluralidade de linguagens – verbais magnéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... - e de referenciais de leitura de mundo – o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... -os sujeitos intersubjetivamente, constrói, reconstrói a si mesmo, o conhecimento produzido e que produzem, as suas relações entre si e com a realidade, assim como pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social) transformam essa realidade num processo multiplamente cíclico que contém em si próprio tanto a face da continuidade como a da construção do novo. (BURNHAM, 1998 p 37)

Com isso, o sujeito dá sentido a tudo aquilo que aprende recontextualizando seus conhecimentos. **Bernstein**

Segundo Bernstein (1996), o conhecimento ou informações são transmitidos de determinada maneira de uma instância para outra, entretanto, ao ser posto em prática nessa instância receptora, passa por modificações. É colocado em prática de acordo com a realidade objetiva, com a necessidade real dessa instância, ou seja, essa “adaptação” para a realidade na qual será aplicado esse conhecimento ou informação é denominado de Recontextualização do Conhecimento por esse autor. É justamente nesse momento que o sujeito exerce sua autonomia, identifica as situações na prática em que lhes são exigidos a necessidade de adaptar seus conhecimentos profissionais aos problemas, aos imprevistos em seu cotidiano de trabalho.

Esse movimento por parte do profissional em se adaptar a situações novas e únicas exige também dele reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e definir os objetivos que deseja alcançar.

Os conhecimentos profissionais exigem também autonomia, discernimento, por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujo modo operatório são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotina, de procedimento ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 7)

As situações de imprevistos são definidas por Donald Schön como Zonas Indeterminadas da Prática, caracterizada pelas incertezas, singularidade e os conflitos de valores. Essas características escapam aos cânones da racionalidade técnica. (SCHÖN, 2000). Para lidar com essas situações é que o profissional através de atos complementares da sua concepção de vida aborda situações problemáticas diferentes, de acordo com as suas experiências, história passada, interesses. Ele recontextualiza o conhecimento guiado por uma apreciação da situação que dá a ela coerência e estabelece uma ação. Assim sendo, a definição de problemas nessa situação é uma maneira de apresentar uma visão de mundo.

Não é através de soluções técnicas para os problemas que converteremos situações problemáticas em problemas bem definidos; é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível. As pessoas que têm ponto de vista conflitante prestam atenção a fatos diferentes e têm compressões diferentes dos fatos que observam.

Os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação e construir um problema coerente e que se relacione com as condições imprevistas que lhe surge nas rotinas de trabalho. Para isso, é preciso que o sujeito mobilize os saberes profissionais e os recontextualize a determinadas situações. Esses saberes são caracterizados por suas experiências dentro e fora do contexto de trabalho.

O próximo conceito que trataremos é o conceito de saberes profissionais. Tomaremos como fonte para a compreensão desse saberes a Epistemologia da Prática Profissional proposta por Maurice Tardif.

2.3 SABERES PROFISSIONAIS

As experiências que constituem o conhecimento formal e tácito se completam e servem de base para que ele – o sujeito - construa sua autonomia, desta forma sabendo lidar com as situações imprevistas no seu espaço de trabalho. Os saberes estão relacionados à prática, a ação, a atividades, a situações, e exige dos seus envolvidos atributos relacionados não só aos aspectos cognitivos, mas também ao afetivo. Conhecer, aplicar, desenvolver, medir, dentre outros, são ações que se expressam no campo cognitivo e no campo afetivo.

A partir da Epistemologia da Prática Profissional (TARDIF, 2000), é que tem-se uma melhor compreensão sobre os saberes profissionais. A Epistemologia da Prática consiste no estudo sobre os saberes efetivamente utilizados pelos profissionais em seus espaços de trabalho. Nesse contexto, a noção de saberes tem um sentido amplo, ou seja, relacionam os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados e mobilizados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes a suas atividades de trabalho. (TARDIF 2000). Esses saberes são fortemente personalizados, apropriados, incorporados, marcados pelas experiências, pelos sujeitos da experiência, sendo estes caracterizados pela sua pluralidade e, ao mesmo tempo, sua singularidade. Constitui assim o Saber da Experiência definido por Bondía

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. (BONDÍA, 2002 p. 27)

Com isso, esses saberes são marcados por serem temporais e atemporais. Temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. São atemporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida de longa duração do qual fazem parte dimensões indentityárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases de mudanças. Além disso, são personalizados, ou seja, não se trata apenas de saberes formalizados, de saberes objetivados, mais sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Os saberes profissionais são também variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino, eles são antes ecléticos e sincréticos.

É desse modo que esse trabalho está sendo baseado nesses conceitos e definições, a partir dos quais estamos fundamentando os resultados a fim de entender como se dá a recontextualização do conhecimento profissional no trabalho, de alunos estagiários/trabalhadores em uma empresa do setor de petróleo e gás do estado da Bahia.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo está proposto na modalidade qualitativa. De acordo com Marli André (1995), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista do conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. O historiador Dilthey (apud ANDRÉ, 1995), foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. Ele afirma que por outro lado, quando se estuda história, o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. E que, além disso, o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão.

Então, com base nessas considerações Dilthey sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica à hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em consideração cada mensagem desse texto e suas inter-relações. Segundo Marli André, Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física. Ela coloca que para Weber o foco de investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, pois tanto quanto Dilthey, ele argumenta que para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto.

Ainda de acordo com Marli André, outros estudiosos das questões humanas e sociais compartilham das idéias de Weber e Dilthey e defendem a perspectiva de conhecimento que se tornou conhecida como idealista-subjetivista. Esta corrente, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Assim, em oposição a uma visão empiricista

de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Assim, conforme Marli André é com base nesses princípios que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de naturalista ou qualitativa, porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural e, porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, defendendo uma visão holística dos fenômenos, ou seja, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A abordagem qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia, ainda conforme essa autora. A fenomenologia dá ênfase aos aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Assim, o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 1985).

Sobre o método fenomenológico, Gil (1999), diz que tal método, tal como foi apresentado por Husserl (1859-1938), propõe-se a estabelecer uma base segura, liberta de proposições, para todas as ciências. Ele diz que para Husserl, as certezas positivas que permeiam o discurso das ciências empíricas são “ingênuas”. A suprema fonte de todas as afirmações racionais é “consciência doadora originária”. Vem então daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas”. Entendendo-se por coisa simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência. A fenomenologia não se preocupa, de acordo com Gil, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí.

Desse modo, a intenção da fenomenologia é proporcionar uma descrição direta da experiência da forma como ela é, sem considerar a sua gênese psicológica e as explicações causais que os especialistas podem dar. Gil diz que do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado

como um conhecimento que privilegia explicações em termo de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, não há para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações (GIL, apud BICUDO, 1994, p.18). Esse autor diz ainda que a fenomenologia ressalta a idéia de que o mundo é criado pela consciência, o que implica o reconhecimento da importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, ao contrário do positivismo que retifica o conhecimento, ou seja, transforma-o num mundo objetivo de “coisas”. (GIL, 1999, p.33). Assim, por considerarmos que se trata do estudo de uma realidade específica, onde se investigará o fenômeno, levando-se em conta os aspectos subjetivos do comportamento humano, a presente pesquisa foi proposta com uma abordagem fenomenológica, na modalidade qualitativa, do tipo estudo de caso.

3.1 CAMPO EMPÍRICO

Apesar de a pesquisa ter como sujeitos alunos trabalhadores de uma empresa de petróleo e gás do estado da Bahia, todo o processo investigativo se deu no Instituto Federal da Bahia, IFBA, pois os alunos estudam nessa instituição, de modo que todos os contatos e encontros aconteceram lá. Vale ressaltar que, o Instituto Federal é referência no ensino profissional não só na Bahia, mas em todo o país e desse modo, cabe aqui fazer um breve “passeio” pela história dessa instituição.

3.1.1. O Instituto Federal da Bahia – IFBA - Principais características históricas.

No estado da Bahia, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica instituiu-se no ano de 1910, a partir da instalação da primeira escola de aprendizes artífices, na cidade de Salvador, oferecendo cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. A escola funcionou provisoriamente no centro operário da Bahia, localizada no Pelourinho, mais tarde no Largo dos Aflitos, e, após 16 anos, em 1926, foi transferido para o Barbalho.

Com o decorrer dos anos a escola passou por algumas modificações, recebendo inclusive outras denominações, como Liceu Industrial de Salvador em 1937. O Artigo 37 da Lei nº 378 determinou que as escolas de aprendizes artífices fossem

transformadas em Liceus, destinado ao ensino profissional, de todos os ramos, é criado então o Liceu Industrial de Salvador. Em 25 de fevereiro de 1942 o Decreto Lei nº 4.127 instituem as Escolas Técnicas, que ofereciam os cursos técnicos, os cursos pedagógicos, os cursos industriais e os cursos de mestría. Nasce então a escola Técnica de Salvador. (ETS). Após a criação da Lei ordinária nº 4.759 de 20 de agosto de 1965 foi instituído que as escolas técnicas da união, vinculadas ao MEC, se tornassem qualificadas como federais e com a denominação do respectivo Estado.

Portanto, a escola técnica de Salvador passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia. (ETFBA).

No ano de 1993 ocorre a fusão do CENTEC e ETFBA resultando num Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia CEFET-BA. Essa fusão foi estabelecida pela Lei ordinária nº 8.711 de 28 de setembro de 1993. A partir de então, passou a ministrar além dos cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de graduação e pós-graduação, além de cursos de licenciatura para formação de professores. Nesse mesmo ano começa a construção da primeira unidade descentralizada de ensino em Barreiras. Em 1994 a UNED BARREIRAS inicia seus trabalhos e nesse mesmo ano são construídas as UNED's de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis.

Recentemente, no ano de 2009, o antigo CEFET torna-se o Instituto Federal da Bahia-IFBA, criado pela Lei nº 11.892/2008. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados brasileiros, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Também integram os institutos as novas escolas que estão sendo entregues dentro do plano de expansão da Rede Federal. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Institutos Federais, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos de nosso estudo foram os alunos-estagiários de empresas de petróleo e gás do estado da Bahia. Para atingir os objetivos da pesquisa, entrevistamos alunos do curso de Automação e Controle que estão estagiando ou trabalhando em empresas de

petróleo e gás, tendo sido usado como critério para a escolha dos alunos a disponibilidade dos mesmos para a participação na pesquisa, além de serem trabalhadores ou estagiários de empresas de petróleo e gás. A quantidade de alunos entrevistados se limitou a cinco em função do resumido número de alunos em atividade de estágio no período da pesquisa, o que inclusive é motivo de queixa por parte da turma.

3.3 A ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.

Para a pesquisa qualitativa adotada neste estudo recorreremos a entrevistas individuais. A trajetória da entrevista nas ciências humanas é longa. De acordo com Abramovay (2003), no século XIX diferentes campos das ciências sociais já utilizavam essa técnica, como no trabalho de campo de sociólogos e antropólogos e entrevistas clínicas desenvolvidas por psicólogos. As entrevistas diferem de uma conversa comum por seus objetivos específicos. Primeiro uma entrevista é parte de uma pesquisa científica e, por isso, deve conter informações válidas segundo determinada demanda, ou voltada a um objeto de estudo. Desse modo, cada pesquisa exige a construção de um instrumento particular que não deve ser utilizado da mesma forma.

De acordo com Kaufmann (apud ABRAMOVAY, 2003), a utilização da entrevista como método está apoiada na convicção de que os atores não são simples agentes, portadores de determinadas estruturas, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores. Assim, o trabalho sociológico implica explicar e interpretar a palavra dos atores por meio dos dados recolhidos. Desse modo, a compreensão do que diz uma pessoa se torna sociológico na medida em que a análise explica os comportamentos sociais.

Abramovay considera que existem grandes vantagens em utilizar essa técnica de entrevista: em primeiro lugar porque permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Segundo, porque admite que o entrevistador esclareça ao informante o exato significado do que pretende conhecer, tornando assim as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. Finalmente, porque esse instrumento permite a realização de comparações, devido ao grau relativo de homogeneidade

assegurado pelo roteiro comum. Ele propicia também análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas do que seria possível fazer nas entrevistas não-estruturadas.

Foram feitas entrevistas individuais semi-estruturadas nesta pesquisa. Neste tipo de abordagem, o entrevistador utiliza um amplo roteiro de entrevista, cobrindo diversos aspectos do fenômeno a ser estudado, de modo que, por meio de suas respostas, os informantes estão revelando sua representação sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas. Este formato é interessante também porque permite que a ordem das questões seja modificada de acordo com o andamento da entrevista, ou seja, os entrevistadores têm flexibilidade para explorar informações e idéias mais interessantes ou inesperadas, levantadas pelos informantes (ABRAMOVAY, 2003).

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados e as considerações finais da pesquisa

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo estaremos apresentando os dados e resultados da pesquisa empírica sobre a recontextualização do conhecimento profissional, saberes e práticas de alunos-trabalhadores (estagiários) do curso de Automação e Controle Industrial do Instituto Federal da Bahia - IFBA, no exercício efetivo de trabalho em empresas do setor de petróleo e gás do Estado da Bahia.

É importante registrar que para a realização dessa pesquisa foram necessárias várias visitas ao IFBA, onde fomos sempre muito bem recebidas por todos aqueles com os quais tivemos contato, principalmente pelo coordenador do Curso de Automação e Controle Industrial. As dificuldades para a realização das entrevistas se deram em função do reduzido tempo livre dos entrevistados, mas que, ainda assim, se dispuseram a nos conceder as entrevistas com muito boa vontade.

Iniciaremos o capítulo fazendo uma caracterização do Curso de Automação e Controle Industrial oferecido pelo IFBA e também da empresa do setor de petróleo e gás onde os alunos estagiam, com o propósito de conhecer a estrutura dos mesmos

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE AUTOMAÇÃO E CONTROLE INDUSTRIAL

O curso Técnico em Automação e Controle Industrial, de acordo com o Instituto Federal da Bahia, em atendimento à reforma da educação apresenta uma estrutura modular oferecendo ao aluno a possibilidade de ser certificado em módulos anteriores ao de uma formação completa do Técnico (habilitado) o que facilitará o seu ingresso nas entidades produtivas qualificando-os, como também aos empregados com experiência prática, mas sem uma certificação pertinente conseguir uma requalificação para o desempenho com qualidade de suas atribuições.

O Módulo I servirá de base a todos os outros módulos, isto é, para realizar o módulo II, o aluno já deverá ter concluído o módulo I com sucesso, sendo ao final deste certificado como Instrumentista mantenedor; para realizar o Módulo III o aluno já deverá ter concluído os Módulos I também sendo certificado ao final como Instrumentista de Sistema e para realizar o Módulo IV o aluno já deverá ter concluído com sucesso os módulos I, II, e III sendo ao final após Estágio Curricular, habilitado com diploma de Técnico em Automação e Controle Industrial.

MÓDULO I - ADEQUAÇÃO DA BASE CIENTÍFICA PARA O TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE INDUSTRIAL

As atividades para esse módulo serão voltadas para um requisito mínimo imprescindível ao bom desempenho dos módulos subsequentes. Estas atividades darão sustentação como base científica mínima aplicada, influenciando decisivamente no alcançar da qualidade nas competências gerais.

COMPETÊNCIAS

- Desenvolver cálculos de telemetria, reação dos controladores, comportamento das válvulas de controle, erro, desvio;
- Conhecer e aplicar técnicas de Física em Automação;

- Elaborar Projetos Parciais e Projeto Final e praticar auto – avaliação;
- Conhecer diferentes conceitos de Química aplicada à Automação;
- Conhecer Métodos e Técnicas de Leitura e Produção de textos;
- Conhecer Métodos e Técnicas de tradução/leitura Inglês;
- Interpretar e aplicar legislação e normas em Automação;
- Desenvolver a aplicar conhecimentos de informática;
- Esboçar em perspectiva um instrumento e/ou partes dele.

MÓDULO II - INSTRUMENTISTA MANTENEDOR

Neste módulo, serão desenvolvidas atividades que permitirão ao aluno o exercer da função de instrumentista, na área de indústria e sub - área de manutenção dos instrumentos utilizados em Automação . Estas atividades serão sustentadas pela base científica mínima aplicada adquirida no módulo anterior, devendo este instrumentista participar de equipes supervisionadas. Durante o curso deverá adquirir as seguintes competências:

COMPETÊNCIAS

- Analisar o funcionamento dos principais medidores das Variáveis de Processo: vazão pressão, temperatura e nível;
- Conhecer métodos e técnicas de funcionamento e aplicação dos Elementos Finais de Controle;
- Conhecer e aplicar os diferentes equipamentos de processo industrial;
- Desenvolver atividades de trabalho de equipe, na solução de situações problemáticas;
- Interpretar Normas de Higiene e Segurança do Trabalho aplicadas em Automação;

- Utilizar ISO-9000 nos serviços de manutenção.

MÓDULO III - INSTRUMENTISTA DE SISTEMAS

No módulo III serão desenvolvidas atividades que permitirão ao aluno o exercer a função de Instrumentista de Sistemas na área de indústria e sub - áreas de manutenção e projeto de sistemas de instrumentação utilizados em Automação . Estas atividades serão sustentadas pela base científica mínima aplicada e atividades desenvolvidas no Módulo I (pré-requisitos) anterior, podendo este Instrumentista participar e até mesmo supervisionar equipes de trabalho.

COMPETÊNCIAS

- Interpretar e elaborar Projetos de Sistemas de Automação;
- Conhecer métodos e técnicas dos Controladores dos Processos Industriais;
- Diferençar e aplicar os diversos Sistemas de Comandos Elétricos e conhecer métodos e técnicas dos analisadores de processos industriais;
- Conhecer e aplicar Sistemas Eletrônicos Analógicos na área de Automação;
- Conhecer e aplicar as Operações Unitárias.

MÓDULO IV - TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE INDUSTRIAL

As atividades desenvolvidas neste módulo permitirão ao aluno o exercer da função plena de Técnico de Automação e Controle Industrial, área de Indústria e sub - áreas de projetos, instalações e manutenção de sistemas de instrumentação utilizados em Automação . Estas atividades serão sustentadas pela base científica mínima aplicada, atividades desenvolvidas nos Módulos I e II (pré-requisitos) anterior, podendo este Técnico em Automação participar de equipes de gestão, supervisionar equipes de trabalho de projeto, instalação e manutenção de sistemas de automação industrial.

COMPETÊNCIAS

- Analisar diferentes estratégias de Controle Avançado;
- Conhecer e aplicar Sistemas Eletrônicos Digitais em Automação;
- Conhecer e aplicar Sistemas Eletrônicos Industriais aplicados à Automação;
- Diferenciar e aplicar os diversos Sistemas de Automação;
- Conhecer e aplicar os diferentes instrumentos eletrônicos microprocessados.

Para exercer a profissão o Técnico de Automação e Controle Industrial deverá ter registro junto ao Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura CREA, o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia da Bahia (CREA- BA). Esse órgão é uma autarquia federal que atua na fiscalização do exercício legal das profissões vinculadas ao setor tecnológico.

Contudo, o técnico em Automação e Controle Industrial só poderá receber a certificação e se cadastrar junto ao CREA após ter concluído a parte teórica do curso e a parte prática feita através de estágio curricular correspondendo a um total de 360 horas em empresas do setor industrial.

O Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Subseqüente em Automação e Controle Industrial, tem como objetivo geral formar profissionais técnicos de nível médio da Área de Controle e Processos Industriais, de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos. Tem ainda, como característica, a capacidade do trabalho em conjunto, conhecimento técnico, formação tecnológica e capacidade de mobilização destes conhecimentos, para atuar no mercado de trabalho de forma criativa, ética, empreendedora e consciente dos impactos socioculturais. O pré requisito para ingresso é ter o ensino médio completo e ter sido aprovado no processo seletivo feito pelo Instituto Federal da Bahia. A duração do curso subseqüente é de 1 ano e meio a 2 anos, a organização Curricular segue as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional em consonância com o Decreto 5. 154.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS EM QUE ATUAM OS ESTAGIÁRIOS DE AUTOMAÇÃO E CONTROLE INDUSTRIAL

Ao entrar em contato com os estudantes do curso subsequente fomos informados das dificuldades dos mesmos em realizar estágio. Contudo, foram identificados cinco estudantes em situação de estágio em quatro empresas distintas, as quais foram denominadas na presente pesquisa como empresa 1, empresa 2, empresa 3 e empresa 4. Foi feita a caracterização de cada uma delas para compreensão da política de gestão adotada por estas empresas e que tipo de trabalho é realizado no que diz respeito a produtos de fabricação e serviços.

A empresa 1 é a maior empresa de gases industriais e medicinais da América do Sul, presente em nove países do continente, responsável pelo fornecimento de soluções que exibem inovação, tecnologia e resultados para seus clientes. Sua linha de produtos e serviços inclui gases atmosféricos (oxigênio, nitrogênio e argônio), gases de processo (gás carbônico, acetileno, hidrogênio, misturas para soldagem), além de gases especiais e medicinais. A empresa apresenta forte presença em setores que são os pilares da economia nacional, responsáveis por atender grande demanda interna e exportadora: setor metal-mecânico, gás natural, de alimentos, bebidas, meio ambiente e segmento de clientes de pequeno consumo; além de ser fornecedora de todos os pólos petroquímicos, uma das maiores parceiras da indústria siderúrgica brasileira e do setor médico-hospitalar. Oferece projetos de gaseificação e co-geração através de Ilhas de Utilidades para a produção de energia elétrica, vapor, gás de síntese (SMR), bem como aplicações específicas para o segmento petroquímico e de refino, tais como tecnologias para redução de perdas, otimização energética, tratamento de resíduos líquidos, Unidades de Hidro-tratamento, Unidades de Hidrodessulfuração, Unidades de FCC, recuperação de enxofre (URE ou SAR).

A empresa 2 está localizada no litoral norte da Bahia, nas proximidades de Arembépe, há 20 km de Salvador, ocupa uma área de 837 hectares. Produz pigmento de dióxido de Titânio pelo processo sulfato, no qual utiliza ácido sulfúrico para extrair o TiO_2 do mineral de titânio (ilmenita). O pigmento bruto é então transformado em produto final com características de performance específicas para cada aplicação. Essa transformação é feita através de um processo que envolve tratamento de superfície

com vários produtos químicos e combinações de moagem e micronização⁴. Cerca de 50 por cento das necessidades da planta são atendidas por uma unidade de ácido sulfúrico instalada na própria fábrica, a qual usa enxofre entre seus principais insumos. O pigmento de TiO₂ é um pó branco, inorgânico e de uso seguro, utilizado para dar cor, brilho e opacidade a uma enorme gama de produtos do nosso dia-a-dia, como tintas, plásticos, papel, borracha, cerâmica, entre outros. Dependendo da composição do pigmento, é utilizado também em maquiagem, pasta de dente, protetor solar e ceras de depilação.

No caso das tintas, por exemplo, o TiO₂ confere maior poder de cobertura, brilho e durabilidade às fórmulas, permitindo que as tintas modernas sejam mais eficientes, mais fáceis de aplicar e tenham um baixo impacto ambiental. O TiO₂ também confere poder de cobertura e brilho a plásticos e borrachas. Sua gama de aplicações se estende a papéis, cerâmicas, vidros, couros, fibras sintéticas e formulação de cores para tintas artísticas.

A empresa 3 é uma empresa responsável pelo fornecimento de peças plásticas de aparências e de peças pintadas para o complexo industrial na região Nordeste. A unidade de negócios tem como objetivo reunir pesquisa e soluções para atender seus clientes com artigos essenciais para o bom funcionamento de um automóvel. Com o mais amplo e completo portfólio do mercado, a empresa é líder no fornecimento de: Plásticos adesivos, materiais de tratamento acústico, filmes, fluidos. A empresa se conecta a química e a inovação com os princípios de sustentabilidade para ajudar a resolver muitos dos problemas mais desafiadores do mundo, tais como a necessidade de água potável, geração de energia renovável e conservação, e aumento da produtividade agrícola.

A empresa 4 tem base em Taquipe e atua no campo da exploração de Petróleo a produção é gerada com base no sistema de gás lift, que consiste na injeção de gás nos poços forçando assim saída do óleo, os poços da região formam sete grupos, cada um deles controlados por um satélite. Em cada satélite existe um Controlador Lógico Programável (CLP) que controla injeção de gás nos poços e portanto a produção de

⁴ Micronização é um processo físico que se baseia na diminuição do material, ou seja, é um tipo de moedura que acontece em moinhos em elevadíssima rotação. A micronização deixa as partículas muito finas.

oléo. Todas as informações desse satélite são transferidas para a central de controle através da comunicação via rádio.

Vale ressaltar que o modelo de gestão das empresas se assemelham e de acordo com os estagiários os modelos de gestão estão pautados em um maior comprometimento com as questões relacionadas à saúde, segurança e meio ambiente e nos investimentos dessas empresas em tecnologia, qualidade, qualificação dos empregados e maior integração entre os grupos de áreas distintas.

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Essa pesquisa tem as seguintes questões norteadoras: Como os estagiários mobilizam os conhecimentos (formais e tácitos) e o recontextualizam na prática profissional? Que significados atribuem a tais conhecimentos? Como relacionam o aspecto da autonomia frente às rotinas específicas, representadas pelas normas e instruções da empresa para a execução do trabalho? E, sobretudo, de que maneira enfrentam as situações imprevistas no exercício de suas funções?

Com o objetivo de respondê-las, entrevistamos cinco estagiários do curso de Automação e Controle Industrial do formato subsequente do Instituto Federal da Bahia, que estagiam nas empresas acima citadas. As falas dos estagiários serão identificadas como E1; E2; E3; E4; E5. Esses estagiários têm uma faixa etária entre 21 e 33 anos, todos iniciaram o curso apenas com o segundo grau completo, com exceção de dois, que ao entrarem no IFBA, um possuía o ensino superior no curso de medicina veterinária e outro possuía o curso técnico em enfermagem. Atualmente todos já concluíram a parte teórica do curso de Automação e Controle Industrial, fazem o estágio e, à noite, estão cursando o nível superior. Uma parte está cursando Engenharia de Controle e Automação de Processo em uma universidade pública e outra parte faz curso superior de administração em uma universidade particular. Desse grupo um já concluiu o estágio e a empresa o efetivou, ou seja, já está na condição de funcionário da empresa. É importante destacar que o estágio nessas empresas tem duração de um ano, é remunerado e de acordo com os entrevistados tem a possibilidade de serem efetivados, dependendo da sua atuação e do grau de necessidade da empresa com relação ao quadro de funcionários.

• Mobilização dos conhecimentos formais e tácitos

Os entrevistados revelaram que o estágio é uma condição não só de relacionar o conhecimento teórico e prático, mas uma oportunidade de agregar valor para a vida de um modo geral, como nos revela o estagiário abaixo, que trabalha na planta de injeção de uma das empresas citadas, acompanhando atividades técnicas do técnico de injeção. Nós o identificaremos como E1.

Em relação a trabalho meu comportamento no trabalho é sempre aquela atitude de aprendizagem, sempre buscando informações porque afinal de contas a gente tá lá estagiando..., a gente tem o conhecimento teórico, mas agente procura também tá vendo lá na prática como são as coisas, sempre realmente agregando valor tanto para o estágio como para a vida mesmo

Podemos perceber diante dessa fala que a aprendizagem para esse estagiário não se esgota no conhecimento teórico que traz, mas na constante busca em conhecer, em construir conhecimento, agregando valores para a vida. Isso está de acordo com as idéias de Polanyi, (1996), para quem a construção do conhecimento se dá justamente a partir do envolvimento e compromisso pessoal que os sujeitos estabelecem com os objetos, o que ele chama de “residir em”. Para esse autor significa que saber algo é estar em constante processo de aprendizagem, e que esse processo não ocorre somente a partir dos conhecimentos científicos, mas também na formação de conceitos espontâneos ou cotidianos que ocorrem nas interações sociais.

A aprendizagem para esse estagiário não é apenas estar em contato com os conhecimentos construídos na escola, mas também colocar em prática os conhecimentos que trazem das suas experiências de vida, do que aprenderam com seus familiares, das relações de amizade que construíram. É justamente a partir dessa condição que ocorre a mobilização dos conhecimentos formais e tácitos.

Esses conhecimentos também precisam ser considerados no trabalho, além do conhecimento formal, para que a aprendizagem tenha um sentido, alcance o objetivo, para que realizem as funções que lhes foram designadas. Esses aprendizados para esse outro estagiário, que será identificado como E2, é um conjunto, segundo ele aprendizados vividos na família e no trabalho estão relacionados:

...é um conjunto e eu acho que não se separa não, porque a família quer queira quer não, está ligado ao meu trabalho e o meu trabalho quer queira quer não está ligado à família, porque nós somos único, nós somos humanos, nós não entramos na empresa e esquecemos de casa e também nos não chegamos em casa esquecemos da empresa.

Essas empresas possuem características próprias no modo de se relacionar com o estagiário. Em uma dessas empresas, ao chegar, o estagiário passa os primeiros seis meses em um processo dividido em três partes, como é o caso do E2: no primeiro momento há um treinamento, no segundo momento há a construção do processo; eles elaboram um projeto em equipe, são vinte e quatro pessoas, divididas em duas equipes onde há presença de estagiários de todas as áreas, química, elétrica, automação. Segundo eles um processo de interdisciplinaridade, e depois da construção desse projeto cada equipe apresenta o que construiu.

Lá eles têm uma metodologia muito boa, aquilo que aprendemos em sala de aula, vemos isto, aprendemos como fazer essa prática com pessoas mais experientes, depois retornamos a sala de aula e reinventamos isso e apresentamos isso ou seja, nós construímos na fábrica então isso agrega muito mais conhecimento do que só na sala de aula. (E2)

Podemos observar que na prática esses sujeitos articulam seus saberes, mobilizam conhecimento e dão um sentido a sua prática no trabalho. Os conhecimentos que trazem da escola são relacionados às aprendizagens estabelecidas nas relações interpessoais, demonstrando dessa forma que não se pode fragmentar saberes. Com isso constroem suas identidades profissionais considerando não apenas o saber da sua área específica, mas os saberes como um todo, aquele que aprenderam na família, na escola, nas relações de amizade.

Outra questão que merece destaque diz respeito ao processo seletivo que as empresas realizam. Como dito anteriormente, os estagiários da empresa 1 (E2 e E5) passam por um processo de formação antes de assumirem de fato a área que irá trabalhar.

A esse respeito o E5 afirma que apesar da bagagem dos conhecimentos técnicos que trazem do curso, eles continuam em processo de estudos na empresa, realizando atividades de pesquisa, apresentação de seminários e estudo em grupos. Nesse processo formativo são considerados não apenas os conhecimentos teóricos, mas também os aspectos interpessoais, as relações entre eles, as questões de liderança, autonomia e criatividade.

Desse modo observamos também que as empresas mudaram a sua forma de organização e gestão, diferente de períodos anteriores, quando exigiam dos

funcionários apenas o domínio de conhecimento técnico especializado. Hoje nota-se que elas dão uma visibilidade aos saberes que seus funcionários trazem de outras esferas.

• A recontextualização dos conhecimentos e a autonomia no trabalho

A condição vista acima permite que o sujeito recontextualize o conhecimento, construindo nesse caso um novo projeto, a partir da troca de saberes com outras pessoas mais experientes. Essa prática está relacionada ao conceito de recontextualização proposto por Basil Bernstein (1995). Esse autor afirma que um determinado conhecimento ou informação ao ser transmitido de uma determinada instância para outra, passa por modificações, é colocado em prática de acordo com a realidade objetiva, com a necessidade real dessa instância receptora.

Outro estagiário, que aqui será identificado como E3 e trabalha na área de hidrogênio realizando a função de operação de processo, nos revela que iniciativa e autonomia é muito importante para o desenvolvimento e construção de conhecimento. No seu cotidiano as iniciativas são um fator primordial para melhorar o seu trabalho e de um modo geral, o trabalho da empresa.

Como estagiário logo quando eu cheguei, tem um negócio chamado SKD, dados de produção diária isso é muito importante porque isso vai para o diretor da empresa. E eu comecei a ter conhecimento da área, dos problemas, do que acontecia, das coisas boas que acontecia na produção de sistemas que eu poderia melhorar lá com a instrumentação que é relacionada à instrumentação melhorada. Beleza! Comecei a reter esses conhecimentos. Quando passou uns dois meses, três meses por aí eu já comecei a mandar sozinho esse relatório, é o relatório que é realmente muito importante aos olhos do pessoal

Nessa outra fala desse mesmo estagiário podemos notar a prática da recontextualização do conhecimento de acordo com o conceito de Basil Bernstein. Diante das normas e rotinas de trabalho ele exerce autonomia e tem iniciativa.

Mas o que eu fazia mesmo para melhorar era: eu pegava os desenhos os fluxogramas, e você não tem noção! Tipo, a diferença do que está no desenho para o que está aplicado na área, aí, tipo, tem manômetro diversos outros instrumentos na área que está no desenho e não existe na área. Ai agente fez esse processo de melhoria mesmo continua pra o processo do que está aplicado, tá na área, tá no desenho. Então acho de verdade o mais importante que eu fiz, foi diferença para mim, foi isso. E foi uma coisa que eu perguntei, posso fazer? O pessoal perguntou: você tem conhecimento pra isso? Estudei, estudei muito para isso, o fluxograma, os desenhos, os

significados, a simbologia que é super importante na instrumentação, na automação é a simbologia.

A aprendizagem tem um sentido no momento que esse sujeito coloca em prática os conhecimentos teóricos, ou seja, mobiliza os conhecimentos formais e os transforma em conhecimentos tácitos, recontextualizando esses conhecimentos. Se observarmos no final da fala quando ele afirma, “Estudei, estudei muito para isso”, ou seja, tem o domínio dos conhecimentos teóricos e os formais construídos na escola, e além de ter esse conhecimento consegue de forma autônoma e segura mobilizá-los, construindo dessa forma os saberes profissionais que de acordo com Tardif (2000), são saberes que têm um sentido amplo, ou seja, relacionam os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes, nesse caso a atitude autônoma foi fator importante para a construção desses saberes.

Os conhecimentos de outras áreas também estão presentes na rotina desses estagiários, e a presença desses conhecimentos os ajudam a criar novas estratégias de aprendizagem. Observemos o que diz ainda esse estagiário.

O pacote Office que a gente tem o Power Point, Word, Excel tem tudo lá em inglês, em inglês técnico que eles falam eu estou muito mais além do inglês técnico justamente por isso, ex; quando abre uma tela de erro em inglês e eu visualizo dou um OK, NOT, YES. Pode ser besteira pra muitos mais me evoluiu de uma forma extraordinária.(estagiário 3)

A visualização do conhecimento teórico na prática lhes ajudam a apreender os conhecimentos e identificar seus instrumentos de trabalho de uma maneira mais fácil. O E3 afirma que essa condição lhe permite visualizar determinados equipamentos da área em que trabalha. Isso é outro fator importante para a construção do conhecimento profissional e a recontextualização desse conhecimento, uma vez que o sujeito precisa de fato se apropriar dos saberes aos quais se propõem a aprender para que possa recontextualizá-los.

....os cursos principalmente de operador do processo porque eu vi coisas básicas, eu vi em automação, em eletrônica, em mecânica mas eu vi o professor falando, eu não vi na área, eu não vi uma bomba aberta antes. Eu já vi agora, eu sei identificar qualquer equipamento industrial qualquer não vai, é muita pretensão, eu sei identificar muitos equipamentos industriais.

A experiência também se torna importante nos processos de aprendizagem no trabalho para esses estagiários. O E2 nos mostra que

O trabalho é um constante aprendizado, a gente tá o tempo todo aprendendo inclusive com pessoas que já conhece isso. Então nós conseguimos aproveitar isso de pessoas mais experientes, nós não fomos feitos prontos, nascemos e a cada dia é um novo, é uma nova ação, é um novo aprendizado.

Ter essa dimensão da aprendizagem é estar em processo de reflexividade sobre a prática, é o estado de compromisso ao qual Polanyi se refere quando fala do “residir em”, da relação que o sujeito estabelece com o objeto, com os seus pares.

Esse processo de reflexividade é entendido, de acordo com Castoriadis (apud BURNHAM 1998), como a possibilidade de que a própria atividade do sujeito se torne objeto, ou seja, que esse sujeito tenha a dimensão das suas ações, se distancie de si com o objetivo de se conhecer melhor, refletindo sobre si próprio como objeto do conhecimento humano, portanto, a possibilidade de questionamento sobre si mesmo.

Dubet (2003) atesta ainda sobre isso que essa distância crítica, quando acontece, define a autonomia dos atores tornando-os sujeitos, já que os atores não podem ser enclausurados nos seus papéis.

Com relação à autonomia e a criatividade frente às normas e rotinas de trabalho, o E4, que trabalha em um laboratório de automação e controle industrial na área direta de automação, afirma que:

Nesse ponto o estágio foi bem interessante porque o ambiente de trabalho foi bastante favorável, os colegas de trabalho maravilhosos, pessoal muito alto astral, e com relação ao conhecimento, a metodologia utilizada pelo supervisor para mim foi bem interessante, aquele tipo de coisa de não pegar na sua mão para te dizer o que você tem que fazer mas apenas dar ferramenta e você se vire, você busque, você descubra como é que você vai fazer. Então foi bem interessante assim de certa forma o que você aprendeu você demora para aprender, mais o conhecimento dificilmente você vai conseguir esquecer.

E ainda:

Com relação à autonomia, na medida em que você precisa tomar decisões, iniciativa, você tem de ter iniciativa tem que ter criatividade. Por exemplo, lá tínhamos que elaborar um documento, é O DDS Diálogo Diário de Segurança, então isso assim já envolve conhecimento do comportamento da organização, das rotinas da organização, você ficava bem entrosado a respeito disso, não apenas participar mais ter a iniciativa de elaborar o DDS você ficar cinco minutinhos durante cada manhã para fazer isso, daí então de certa forma permitiu utilizar mais esse lado criativo.

Esse estagiário ainda afirma que a busca pelo conhecimento deve ser constante e o contato com pessoas experientes e com as tecnologias são fundamentais para o crescimento profissional e pessoal do sujeito.

Sala de aula é importante, mas existem outras formas de você aprender, o contato com pessoas mais experientes isso é importante. A Internet hoje em dia é um suporte maravilhoso para qualquer área, você encontra informações diversificadas, é uma ferramenta muito boa, porém a sala de aula também é importante, mas sala de aula só não te leva muito longe não, você tem que realmente percorrer seus caminhos, é fazer cursos e o contato com a área em si é primordial .Se você ficar com conhecimento restrito apenas do curso você não consegue ir muito longe porque é uma área muito ampla

Isso significa que o sujeito está em processo de construção, de aprendizagem a todo tempo e segundo Burnham, no processo de interação mediado por uma pluralidade de linguagens.

os sujeitos intersubjetivamente, constrói, reconstrói a si mesmo, o conhecimento produzido e que produzem, as suas relações entre si e com a realidade, assim como pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social) transformam essa realidade num processo multiplamente cíclico que contém em si próprio tanto a face da continuidade como a da construção do novo. (BURNHAM, 1998 P. 37)

Não há um “parada” para aprender, o aprendizado ele é constante, o sujeito nas suas experiências mobiliza os saberes que aprendem, sejam eles acadêmicos, científicos (formais) , sejam eles pessoais (tácitos). O sujeito interpreta aquilo que aprende até para que possa adaptar à sua cognição novos conhecimentos, não desprezando aquilo que já possui esquematizado na sua mente e no processo de interação utiliza desses conhecimentos para aprender, elabora novos conceitos a partir do que já possui, independente do grau de conhecimento que tenha a respeito de determinado assunto, entretanto, para que isso ocorra é preciso que haja uma mediação.

É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. (CHARLOT,2005, P.45)

A construção do conhecimento não se dá apenas pela ação do sujeito sobre a realidade, mas também a partir da mediação feita por outros sujeitos, na troca de saberes. Esse mesmo autor afirma que o sujeito *é* relação com o saber, não ocorre uma relação restrita *com* o saber (CHARLOT, 2005), ou seja, está o tempo todo aprendendo, e é justamente partir da mediação com seus pares que este realiza seus processos de aprendizagem, alcançado de acordo com Vigotsky a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, distancia entre aquilo que o sujeito é capaz de aprender sozinho e o que é capaz e fazer com a intervenção de outro.

Em relações as situações de imprevistos, quando perguntados os estagiários afirmaram que ainda não se defrontaram com tais situações, embora no plano de curso conste como uma das competências a ser desenvolvida, às atividades de trabalho em equipe nas soluções de situações problemáticas. Contudo, entendemos que em tais situações a teoria ou as resoluções de situações hipotéticas podem até ajudar, no entanto, o sujeito só saberá efetivamente como agir quando estiver diante das zonas indeterminadas da prática, pois conforme Schön, (2007) ; Essas zonas indeterminadas da pratica - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores - escapam aos cânones da racionalidade técnica.

Durante a pesquisa foi possível observar que os estagiários têm a consciência de que somente os conhecimentos formais adquiridos no decorrer do curso não são suficientes para construção de suas competências e identidades profissionais. Isso fica claro quando eles colocam que, ao saírem do curso serão necessários apenas 30% do que aprenderam em sala de aula para essa construção e os 70% restantes sairão dos conhecimentos construídos no dia-a-dia, nas relações pessoais. Eles colocam ainda a importância do convívio com pessoas mais experientes na construção de suas aprendizagens, pois desenvolvem com isso sua autonomia e criatividade. Desse modo tornam-se sujeitos da experiência, motivados sempre pela vontade de conhecer e agregar valores de um modo geral, não só para a profissão, como também para a vida. Apesar de trabalharem em empresas distintas, a prática de construção de conhecimento entre eles se aproximam, pois conseguem identificar que a aprendizagem está além dos conhecimentos que trazem da sala de aula, que é um processo diário.

Assim, foi possível verificar que os alunos-estagiários do curso de automação e controle industrial do IFBA recontextualizam seu conhecimento, saberes e práticas em

situação de estágio de maneira que atribuem sentido as suas aprendizagens, constroem experiências e criam novas estratégias para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa nos permitiram responder de forma satisfatória às nossas questões norteadoras com relação à mobilização e recontextualização do conhecimento profissional, que como foi visto é constituído das experiências que os sujeitos vivem, experiência social a qual é capaz de dar um sentido às práticas sociais vivenciadas por ele. Esse sujeito apesar da sua pluralidade é único, singular, passa por experiências, interpreta tais experiências, construindo assim suas aprendizagens, caracterizadas pela mobilização de conhecimentos tanto no contexto acadêmico, profissional, como no contexto pessoal.

A mobilização dos saberes é histórica se pensarmos na evolução do homem primitivo que para construir seus instrumentos de sobrevivência, para descobrir elementos como o fogo, foi preciso identificar as suas necessidades, mobilizar saberes que iam sendo elaborados no dia-a-dia de modo espontâneo, passando de uma geração para outra com o objetivo de sobrevivência. Mais tarde esses saberes foram sendo reconfigurados, ganhando outras formas, sendo recontextualizados às situações as quais a humanidade necessitava do ponto de vista econômico, político e social.

Podemos perceber que ao longo das suas vivências o homem tornou-se sujeito que interage desde um contexto local ao global, fazendo seu percurso na história, atribuindo sentido as suas aprendizagens, construindo e reconstruindo saberes, sua condição humana lhe diferenciando de outros animais, pois somente o homem é capaz de realizar o processo de reflexão.

Assim, refletir sobre sua prática, sobre sua condição humana lhe possibilitou e possibilita criar novas estratégias de aprendizagens diante de uma sociedade onde as exigências no mundo do trabalho são cada dia mais crescentes. É justamente a partir da reflexividade que os sujeitos definem sua autonomia, tornando-se sujeitos da experiência, este que é constituído do saber de experiência, esse saber que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. (BONDÍA, 2002).

Esse trabalho se deteve em compreender a recontextualização do conhecimento Profissional no trabalho, o que nos permitiu perceber através do contato com os entrevistados, que hoje é preciso não só ter o domínio dos conhecimentos técnicos sobre determinada área, mas é preciso compreender que esses conhecimentos técnicos estão dentro de um conjunto maior de conhecimentos, o conhecimento de vida, conhecimento de mundo.

Essa noção distancia o homem da prática de trabalho meramente técnica, onde apenas realiza determinada função e não valoriza as relações interpessoais que ocorrem no setor de trabalho. Hoje podemos notar que até as relações entre as hierarquias nas empresas mudaram, não existem mais empregados de determinada empresa, existem associados, aproximações entre lideranças e, sobretudo, aproximações entre as áreas, contribuindo para a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS.

ABRAMOVAY, Miriam. **Ensino Médio: múltiplas vozes / Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro – Brasília: UNESCO, MEC, 2003.**

ANDRÉ. SP: , Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar / Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – Campinas Papirus, 1995.**

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL, MEC/ SETEC **Decreto N° 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004. ... Art. 8o Este Decreto** entra em vigor na data de sua publicação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/D5154.htm>

BRASIL, MEC/ SETEC. **___Lei n° 11. 788 de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio.** Disponível: < em www.planalto.gov.br.htm >. Acesso em: 25 mai. 2010.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle.** Petrópolis:Vozes, 1996

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o Saber de Experiência. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo p. 20-28, janeiro de 2002.

BURNHAM, Teresinha Fróes. **Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar.**, São Paulo , EDUFSCar, 1998. .

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005. Petrópolis: Vozes, 1996.

COUTINHO, Maria Teresa da Cunha. MOREIRA Mércia. **Psicologia da Educação. Um estudo dos processos psicológicos do Desenvolvimento e Aprendizagem Humanos, Voltado para a Educação.** Belo Horizonte: Formato, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil.** Educ. soc. Vol.23 n° 80 sept Campinas, 2002.

DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização: (Des)Fordizando a Fábrica: um estudo do complexo petroquímico.** 1ª reimpressão. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

DUBET, François. **Para Uma Sociologia da Experiência. Uma Leitura Contemporânea: Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n 09 , p. 174 -214, janeiro/junho 2003.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo.** 2000. 260f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação UFBA/FACED, Salvador, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Político- Pedagógico do Curso de Automação e Controle Industrial.**

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** São Paulo: Editora Autores Associados, 200.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre : Artmed, 2000.

SILVA , Antonio Ozaí da. **Anotações sobre a modernidade na obra de Antony Giddens Tradição e modernidade**: Continuidade e discontinuidades. Revista Espaço Acadêmico. Nº 47, São Paulo, 2004. Disponível: em:< www.observatoriodaimprensa.com.br/ >. Acesso em: 25 mai. 2010

SHULTZ, Theodor. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
------. *O Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. São Paulo p. 7, abril