

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VALDECIR FRANCISCO BALESTRIN**

**A PRÁTICA E O ESTÁGIO COMO COMPONENTES CURRICULARES E ESPAÇO  
DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO  
TÉCNICO**

**ERECHIM**

**2022**

**VALDECIR FRANCISCO BALESTRIN**

**A PRÁTICA E O ESTÁGIO COMO COMPONENTES CURRICULARES E ESPAÇO  
DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO  
TÉCNICO**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

**FREDERICO WESTPHALEN**

**2022**

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **1.1 Instituição de Ensino/Unidade**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Câmpus Frederico Westphalen.

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS.

### **1.2 Direção do Campus**

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Ezequiel Albarello

### **1.3 Departamento/Curso**

Departamento de Educação - Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

– coordenadora Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

### **1.4 Linha de Pesquisa**

Políticas Públicas e Gestão de Educação

### **1.5 Orientador**

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

### **1.6 Orientando**

Valdecir Francisco Balestrin

### **1.7 Temática**

Processos Educativos, políticas públicas e práticas pedagógicas.

**VALDECIR FRANCISCO BALESTRIN**

**A PRÁTICA E O ESTÁGIO COMO COMPONENTES CURRICULARES E ESPAÇO  
DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO  
TÉCNICO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Erechim, 30 de maio de 2022.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – Orientador  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

---

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

---

Profa. Dr. Almir Paulo dos Santos  
Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida; a Vânia, minha esposa, principal incentivadora da busca permanente pelo conhecimento; e ao Victor e ao Pedro, meus filhos, pelo estímulo e compreensão.

À URI, por meio dos professores Dr. Arnaldo Nogaro, meu orientador e um dos grandes mestres que a vida acadêmica me apresentou, sempre disponível, dedicado e presente em todos os momentos desta enriquecedora jornada; Dra. Edite Maria Sudbrack e Dr. Almir Paulo dos Santos, membros da Banca Examinadora, pelas melhorias sugeridas a esta dissertação, que discorre sobre “A prática e o estágio como componentes curriculares e espaço de aprendizagem profissional para estudantes do Ensino Médico Técnico”.

À direção, coordenação e aos professores da área técnica do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando, de Erechim, pela oportunidade de realizar a pesquisa de campo, norteadora deste estudo, e pela confiança na supervisão dos estágios dos alunos desta instituição.

Por fim, minha gratidão aos egressos do Ensino Médio Técnico deste Colégio, pelo aceite e imensurável contribuição a esta pesquisa.

## RESUMO

A dissertação “A prática e o estágio como componentes curriculares e espaço de aprendizagem profissional para estudantes do Ensino Médio Técnico”, teve como objetivo geral diagnosticar e interpretar percepções dos estudantes e egressos do Ensino Médio Técnico do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando, de Erechim – RS, a respeito da prática como componente curricular e investigar a relevância do estágio para a vida profissional do estudante. A inquietação que guiou a pesquisa centrou-se em um questionamento que buscou responder ao problema: a prática e o estágio, como componentes curriculares, constituem-se em elementos formativos de aprendizagem profissional para a vida do estudante de Ensino Médio Técnico? A pesquisa realizada foi documental e de campo, possui natureza qualitativa, concretizada entre 20 estudantes egressos a partir do ano de 2018 da referida escola. O instrumento para coleta de dados foi questionário online aplicado por meio do *Google Forms*. A orientação teórica segue a perspectiva hermenêutica e a análise dos dados a textual discursiva. A dissertação divide-se em quatro seções: na primeira aborda-se o termo currículo, aprofundando-o acerca dos seus componentes e discorre-se sobre a prática dentro do currículo; na segunda são tratados os assuntos relacionados à prática como espaço de formação e a disseminação teoria-prática e a prática no ambiente da pesquisa (Arboreto); na terceira o foco está no estágio com abordagem na legislação sobre o assunto (ensino técnico profissionalizante), na formação do estudante do Ensino Técnico de nível Médio, no campo de aprendizagem profissional e no ambiente da pesquisa. Na última traz-se os dados da pesquisa de campo com sua respectiva análise. O estudo confirma a importância da prática e o estágio como componentes curriculares e espaço de aprendizagem profissional para estudantes do Ensino Médio Técnico, contemplando os pilares educativo (formação), ecológico (sustentabilidade) e econômico (a viabilidade da pequena e grande propriedade). Metade dos participantes afirmou que foi imprescindível e os demais declararam ser muito importante e que os processos serviram como complementação além dos 3 anos do Ensino Profissionalizante. Com relação à contribuição das disciplinas práticas para o mercado de trabalho, a maioria disse que auxiliou e que a formação de nível básico realizada na escola contribuiu para mudar a visão de mundo. Ao serem questionados se as orientações e os estudos sobre os cuidados com o Meio Ambiente dados foram importantes na sua formação como Técnico em Agropecuária, 100% responderam que sim, o que denota o aprendizado da importância do cuidado do meio para garantir o futuro. De forma unânime os egressos que responderam ao questionário asseguram a contribuição essencial do estágio obrigatório para a formação humana e pessoal, inclusive mencionando que graças ao estágio dificuldades foram superadas, motivando-os a correr atrás dos sonhos e do projeto de vida.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Técnico. Estágio. Prática. Currículo.

## ABSTRACT

The thesis “The practice and the internship as curriculum component and the space to professional learning of students in technical high school” aimed to diagnostic and understand perceptions of Technical High School Ângelo Emílio Grando -RS students and egress about the practice as a curricular component and to examine the importance of the internship to the students professional lives. The research is based on a questionnaire which tried to answer the problem: the practice and the internship, as curricular components, are formative elements of professional learning to technical high school students. The documental, field and qualitative research happened with 20 egress students from Colégio Agrícola through 2018. The instrument used to collect the data was an online questionnaire on Google Forms. The theoretical orientation follows the hermeneutics perspective and the data analyses follows the discursive textual. The thesis is divided in for sections: the first points to the term curriculum, their components and the practice inside of it; the second points to the practice as formation space, the theoretic-practice dissemination and the practice in the research environment (Arboreto); the third points to the internship and the legislation (professional high school), the education of the high school students, their professional learning and research environment. The last one points to the field research data and its analyses. The study confirms the importance of practice and the internship as curricular components and the space of professional learning to High School students, considering the educative cornerstones: (formation), ecological (sustainability) and economic (the viability of the small and big proprieties). Half of the participants affirm the vital importance of the curricular components and the other ones affirm the importance to complete the education in the Professional School. In relation to the contribution to the practice subjects to the work field, most of them affirm the importance and also, that helped them to change their way to see the world. About the questions referring to the Environment in the Agriculture and Livestock Farming, 100% of the participants concord it was vital to their education, the importance of taking care of the environment. All of the egress concord about the internship to the human and personal education, including the help of the internship to them as motivation to go after their dreams.

Key-words: Technical High School. Internship. Practice. Curriculum.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Mapa do RS com o município de Erechim e Barão do Cotegipe destacados .....	13
Quadro 1 – Trabalhos encontrados e selecionados para análise .....	14

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	14
BNCC Base Nacional Comum Curricular .....	15
CEB Câmara de Educação Básica .....	25
CNE Conselho Nacional de Educação .....	25
CNS Conselho Nacional de Saúde .....	65
CRE Coordenadoria Regional de Educação .....	35
EMP Ensino Médio Profissionalizante .....	16
EPTNM Educação profissional técnica de nível médio inclui desde as qualificações profissionais técnicas de nível médio .....	27
IFAM Inst. Federal de Educação, Ciência e Tec. do Amazonas, Campus Humaitá .....	17
IFC/Ibirama Instituto Federal Catarinense - Câmpus Ibirama .....	14
IFG-Formosa Instituto Federal de Goiás - Câmpus Formosa .....	14
LDB Lei de Diretrizes e Bases .....	26
MEC Ministério da Educação .....	27
OIT Organização Internacional do Trabalho .....	10
PNE Plano Nacional de Educação .....	26
PPC Projeto Pedagógico de Curso .....	42
PUC/GOIÁS Pontifícia Universidade Católica de Goiás .....	15
SESu Secretaria de Educação Superior .....	40
UCPEL Universidade Católica de Pelotas .....	14
UEPS Unidades Educativas de Produção .....	12
UFG Universidade Federal de Goiás .....	14
UFMS Universidade Federal de Santa Maria .....	14
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná .....	14

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 O CURRÍCULO COMO SINALIZADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>19</b>
1.1 O que é e o que envolve o currículo .....	19
1.2 Componentes e sentido do currículo .....	23
1.3 Legislação sobre a educação profissional e tecnológica e a prática curricular .....	26
<b>2 A PRÁTICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>29</b>
2.1 Dimensões da prática .....	29
2.2 A prática dentro do currículo .....	32
2.3 O Arboreto: um exemplo de ambiente de prática .....	34
<b>3 ESTÁGIO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>38</b>
3.1 Estágio: necessidade e base legal .....	38
3.2 O professor formador/supervisor e a educação profissional .....	43
<b>4 PRÁTICA, ESTÁGIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO</b> .....	<b>45</b>
4.1 Metodologia da pesquisa e perfil do universo pesquisado .....	45
4.2 Estágio e área de atuação .....	51
4.3 Prática, estágio e formação profissional técnica de nível médio .....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>64</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>70</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional no Brasil iniciou em 1909 com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices pelo Presidente da República Nilo Peçanha, que foram instituídas para atender a população menos favorecida. No século passado essas escolas sofreram evoluções e alterações em suas nomenclaturas. Em 2008 passaram a denominar-se Institutos Federais, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é constituída por centros federais de educação tecnológica, unidades descentralizadas de ensino, escolas agrotécnicas e escolas técnicas federais.

Em 2017, dada à importância da oferta da Educação Profissional no Brasil, a nova Lei do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 16/02/2017) trouxe suas contribuições à oferta de educação profissional, introduzindo alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio. (GARCIA, 2018).

A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, que deve considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “[...] a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.” (BRASIL, 2018).

Neste sentido é importante lembrar, também, que a Organização Internacional do Trabalho – OIT (2012), define que a educação e a capacitação são essenciais para que os jovens possam se inserir com êxito no mercado de trabalho, servindo como um escudo para o desemprego. Conforme a OIT, o Brasil, caracterizado por desigualdades sociais, tem muitos jovens que se encontram excluídos do acesso e sentem dificuldades para permanecer na educação escolar já que a condição econômica ainda é um desafio aos sistemas de educação e formação, demandando que políticas públicas do setor sejam efetivas, de modo a garantir esse acesso e a permanência do estudante no curso, favorecendo a adaptação e mobilidade às constantes mudanças tecnológicas e sociais. (BASSO, 2015).

Sua necessidade está na importância da preparação de jovens e adultos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, que se modificou e avançou muito tecnologicamente, especialmente, neste último ano, motivado pela pandemia que exigiu de todos uma autoadaptação e de muitos uma reinvenção.

Neste contexto, apresenta-se neste texto os elementos pensados para compor a dissertação “A prática e o estágio como componentes curriculares e espaço de aprendizagem profissional para estudantes do Ensino Médio Técnico”. O objetivo geral da pesquisa proposta consistiu em diagnosticar e interpretar percepções dos estudantes e egressos do Ensino Médio Técnico do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó, de Erechim – RS, a respeito da prática como componente curricular e investigar a relevância do estágio para a vida profissional do estudante. Este é complementado pelos objetivos específicos para conceituar e caracterizar: currículo, prática e estágio; problematizar a respeito da escola técnica de nível médio enquanto espaço formativo e de aprendizagem profissional; diagnosticar percepções dos estudantes egressos a respeito da importância formativa da prática como componente curricular; e, investigar a relevância do estágio para a vida profissional dos estudantes egressos.

A inquietação que nos guiou a pesquisa centrou-se em um questionamento que definido como o problema da investigação: a prática e o estágio, como componentes curriculares, constituem-se em elementos formativos de aprendizagem profissional para a vida do estudante de Ensino Médio Técnico? Esta interrogação vem complementada por outras como: o estágio contribui para o futuro exercício profissional? As práticas nas aulas servem de referência para serem transpostas quando do exercício da atividade técnica? A formação técnica na escola constitui-se em um laboratório de aprendizagem profissional? O estágio serve para o estudante definir um campo de atuação futura? A pesquisa enquanto esforço investigativo foi na direção de trazer respostas a estes questionamentos.

Quanto à delimitação do tema, a pesquisa envolveu um grupo de 20 egressos do Ensino Médio Técnico do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó, de Erechim – RS, a partir do ano de 2018. Trazemos aqui aspectos relacionados aos elementos principais que permitem compreender o percurso trilhado, bem como os participantes, o instrumento de coleta de dados e sua análise. A base teórica estará dividida em três seções: na primeira seção será conceituado o termo currículo, aprofundando o tema acerca dos seus componentes e abordando a prática dentro do currículo; na segunda seção serão tratados os assuntos relacionados à prática como espaço de formação e a disseminação teoria-prática e a prática no ambiente da pesquisa (Arboreto); na terceira seção o foco será o estágio com abordagem na legislação sobre o assunto (ensino técnico profissionalizante), na formação do estudante do Ensino Técnico de nível Médio, no campo de aprendizagem profissional e no ambiente da pesquisa.

Enquanto pesquisador e docente, atuo como professor do Ensino Médio na formação de estudantes há 10 anos. Supervisiono estágios e acompanho os estudantes durante o processo formativo da escola e, também defino locais, vagas e espaços de realização dos estágios. Esta

experiência pessoal e profissional levou-me a identificar aspectos que considero relevantes no que diz respeito ao lugar da prática e do estágio na vida dos estudantes e, também, quando ingressam no mercado de trabalho. Este ingresso ocorre, muitas vezes, como um processo natural da realização de seu estágio. Desenvolvem seu estágio com determinação, vontade e empenho que, não raras vezes, são convidados a permanecer. Há também muitos casos em que os estudantes optam por realizar sua prática e estágio na propriedade de seus familiares, contribuindo assim para o desenvolvimento dela e para melhoria da renda familiar.

O Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando foi inaugurado em 09/04/1960. Em 1964, iniciou o Curso de Técnico em Agropecuária, com denominação de Ginásio Agrícola de Erechim, até 1967. A partir de 1972, o Colégio Agrícola passa a oferecer somente o Curso Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio. Desde 2012, o Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com regime de Internato.

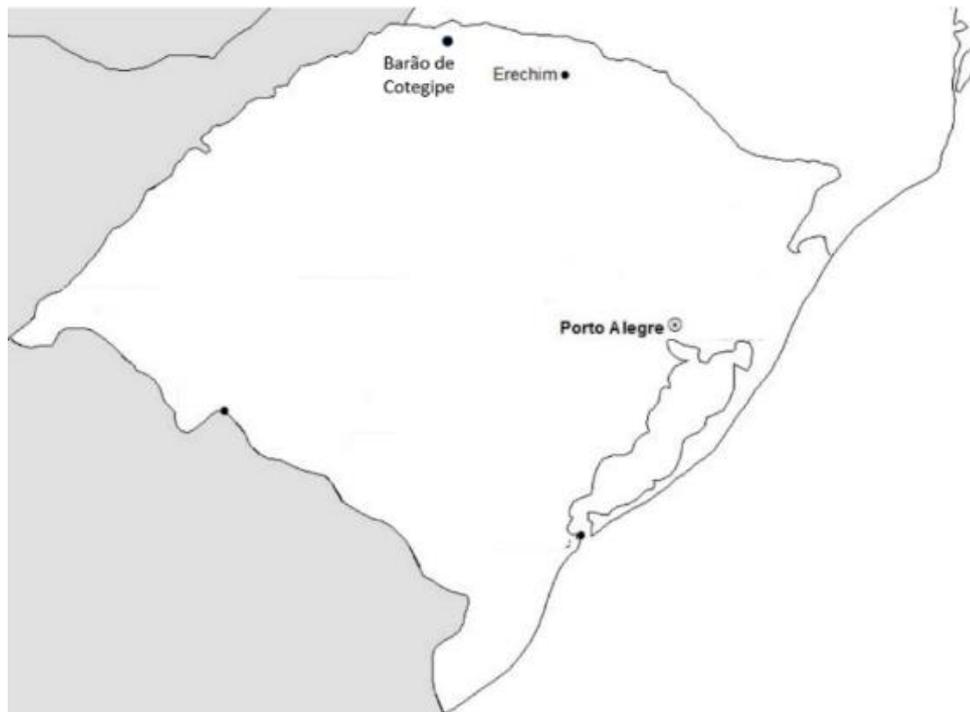
Os alunos são oriundos dos mais diversos municípios da Região do Alto Uruguai e o Colégio oferece infraestrutura de alojamento, cozinha, refeitório e padaria para o bem-estar dos educandos.

Desde a fundação em 1960, o Colégio Agrícola já formou mais de três mil alunos. Atualmente, a instituição tem 22 professores, 17 funcionários e 265 educandos, 39 deles já realizando seu estágio curricular.

Para desenvolver os componentes curriculares das áreas técnicas, o Colégio conta com 12 UEPS - Unidades Educativas de Produção: Agroindústria, Avicultura, Bovinocultura, Culturas, Desenho e Topografia, Fruticultura, Pequenos Animais, Ervas Medicinais, Jardinagem, Olericultura, Nutrição Animal, Suinocultura e Silvicultura.

Na disciplina de Silvicultura são desenvolvidas atividades de estudo e pesquisa da Primeira Floresta Demonstrativa e do Primeiro Arboreto do Alto Uruguai, que foi implantado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental São José, na Localidade de Povoado Sérvia, no Município de Barão de Cotegipe, sendo responsável pela sua implantação o professor Valdecir Francisco Balestrin.

Figura 1 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: AUTOR (2021)

Desta forma, a escolha do tema levou em consideração a importância formativa da prática e do estágio como componentes curriculares e espaço de aprendizagem profissional para estudantes egressos do Ensino Médio Técnico, contemplando os pilares educativo (formação), ecológico (sustentabilidade) e econômico (a viabilidade da pequena e grande propriedade).

Ao longo dos anos de minha experiência profissional sempre me interroguei a respeito da formação dos estudantes e do quanto isso contribui ou não para a sua vida profissional a tal ponto que escolhi esse tema para minha pesquisa no mestrado em educação. Acredito que poderei trazer boa contribuição para o conhecimento científico e para que a escola também tenha um diagnóstico mais preciso sobre seu trabalho e a formação dos estudantes. Apresentamos na sequência o estado do conhecimento que pode contribuir para demonstrar a relevância e os estudos que estão sendo feitos na área. Também apresentaremos o contexto da pesquisa por meio do histórico da instituição formadora, de um espaço de estágio (Arboreto) e da região de abrangência da pesquisa.

Para sustentar e validar um tema de pesquisa não basta a intenção do pesquisador e seus motivos subjetivos, há que se buscar argumentos de outra natureza como consultar bases de dados para saber se o pretense tema pode ser validade, se possui originalidade e se pode trazer contribuição agregando conhecimento novo à área. Desta forma, realizou-se o Estado do

Conhecimento. Buscou-se teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, também, na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Inicialmente a pesquisa foi pelas palavras-chaves “estágio”, “prática”, “currículo”, “aprendizagem” e “Ensino Médio Técnico”. Como o universo era infinitamente amplo, a busca foi refinada considerando os descritores “currículo no Ensino Médio”, “prática no Ensino Médio”, “aprendizagem no Ensino Médio” e “estágio no Ensino Médio” dos últimos cinco anos (2016-2021).

Não foram encontrados trabalhos de natureza similar. Daí buscou-se no levantamento outros que resultou na separação e análise de seis produções que têm relação indireta com o tema desta pesquisa, sendo quatro dissertações e duas teses (Quadro 1). Estes trabalhos serão apresentados destacando os tópicos principais que permitem a compreensão de como foram desenvolvidos e do que tratam.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados e selecionados para a análise

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INST.</b>	<b>PPG</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>ANO</b>
Adaptação No Ensino Médio Técnico: A Experiência De Adolescentes Que Saem De Sua Cidade Para Estudar	Raquel Flores de Lima	UFSM	PPG em Psicologia	Dissert.	2016
A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa	Bruna Antunes Furtado Pereira	UFG	PPG em Ensino na Educação Básica (CEPAE)	Dissert.	2017
A dimensão do estudo da ética no ensino médio técnico: uma abordagem com base nos profissionais de educação do IFAM/campus Humaitá-AM	Rodrigo Monteiro	IFAM	PPG em Ensino de Ciências e Humanidades	Dissert.	2018
Uma Análise De Efeitos Da Modulação Pedagógica Com	Gustavo Buschweitz Giusti	UCPEL	PPG em Letras	Tese	2017

Objeto De Aprendizagem No Ensino Técnico					
Formação Em Cursos De Ensino Médio Profissionalizante: Perspectivas De Continuidade Dos Estudos E Inserção No Mercado De Trabalho	Sonia Schappo Imhof	UNIOESTE	Educação	Dissert.	2016
BNCC do ensino médio: currículo, poder e resistência	Fabício Augusto Gomes	PUC/GOIÁS	PPG em Educação	Tese	2019

Fonte: BDTD e CAPES (2021).

A dissertação de título “Adaptação no Ensino Médio Técnico: a experiência de adolescentes que saem de sua cidade para estudar”, defendida em 2016 pela autora Raquel Flores de Lima, busca compreender como ocorre o processo de adaptação no ensino médio técnico de estudantes que saem de casa para estudar e passam a residir na moradia estudantil em uma escola técnica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Participaram deste estudo 12 adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, de ambos os sexos, provenientes de turmas de 2º ano de três cursos técnicos integrados ao ensino médio (Administração, Agropecuária, Manutenção e Suporte em Informática). Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas para coleta das informações. Os resultados encontrados indicam que é importante que as escolas técnicas desenvolvam estratégias para melhor auxiliar os estudantes que precisam sair de suas casas e viver em moradias estudantis, oferecendo suporte a esses alunos, a fim de promover o seu desenvolvimento emocional, psicossocial e acadêmico, além de avanços teóricos nesta área, que ainda é pouco estudada.

Já a dissertação sobre “A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa”, defendida em 2017 pela autora Bruna Antunes Furtado Pereira, discute a avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado em tempo integral do Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa. Os objetivos foram verificar como ocorre a avaliação, mapear os problemas enfrentados no modelo integral e verificar as práticas desenvolvidas no que tange à avaliação. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a estudantes e docentes. Diversos problemas foram mapeados a partir da análise das práticas desenvolvidas no modelo integral e a hipótese assumida inicialmente – e constatada a partir dos dados obtidos – é que a organização do trabalho pedagógico, da forma

como está estruturada no modelo de tempo integral, provoca, estimula ou amplia as distorções da avaliação da aprendizagem.

Na dissertação intitulada “A dimensão do estudo da ética no ensino médio técnico: uma abordagem com base nos profissionais de educação do IFAM/Campus Humaitá-AM”, defendida em 2018 pelo autor Rodrigo Monteiro, foi analisado um estudo acerca da conceituação da ética no processo ensino-aprendizagem, abordando os principais aspectos relativos à formação, conhecimento e práticas de ensino, com o escopo de avaliar o papel da ética e analisar o grau de importância dado ao assunto pelas instituições de ensino, especificamente no que concerne ao Ensino Médio Técnico, haja vista a proximidade dos estudantes em galgarem a maioria. A pesquisa que propôs observar acerca do aprendizado quanto aos preceitos éticos, e pretendeu verificar sobre a necessidade de estimular os estudantes ao pensamento crítico quanto ao tema, foi desenvolvida sob o enfoque da dialética e da leitura materialista histórica, pois traz à tona a essência do pensamento crítico estimulado por Karl Marx, e teve como resultado a identificação da importância da ética nas discussões dentro e fora das salas de aula, face a sua relevância social perante às questões atuais.

Na tese “Uma análise de efeitos da modulação pedagógica com objeto de aprendizagem no Ensino Técnico” e defendida em 2017 por Gustavo Buschweitz Giusti, o objetivo foi alertar sobre a distinção entre esse treinamento acadêmico e a formação do aluno, apresentando para isso o conceito de Modulação Pedagógica concebido como uma perspectiva docente apoiada na concepção de dialogismo do Círculo de Bakhtin e no diálogo deste com comentadores contemporâneos, entre os quais Ponzio, Brait e Sobral. O trabalho considerou o funcionamento do processo de transposição didática (Chevallard) num caso específico, com base nos passos necessários para transformar o saber científico em saber ensinado e com o intuito de verificar a produtividade do conceito de Modulação Pedagógica, uma turma de ensino integrado médio/técnico profissionalizante do curso de Eletrônica do Instituto Federal Sul Rio-grandense recebeu uma outra alternativa de construção do processo de ensino e aprendizagem durante o período de um semestre letivo. Como suporte pedagógico no processo, utilizou-se como objeto de aprendizagem o software de simulações de circuitos eletrônicos N.I. Multisim, e os resultados obtidos na experiência acadêmica demonstram que apesar de ser mais trabalhoso para o docente, esse modo de proceder se mostra recompensador.

Na dissertação defendida em 2016 e intitulada “Formação em cursos de Ensino Médio Profissionalizante: perspectivas de continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho”, a autora Sonia Schappo Imhof, teve por objetivo analisar as contribuições dos cursos de Ensino Médio Profissionalizante (EMP) do Instituto Federal Catarinense do Campus

Ibirama, na visão dos egressos, frente às possibilidades de continuação dos estudos em nível superior e às condições de inserção no mercado de trabalho. Esta pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a perspectiva histórico-crítica, numa abordagem qualitativa com coleta de dados por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Os sujeitos da pesquisa são egressos de 2014 do EMP do IFC/Ibirama e a análise desvelou que os cursos promovidos por essa instituição contribuem para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade em que está inserida, e que os estudantes recorrem aos cursos do Ensino Médio Profissionalizante do IFC/Ibirama com a perspectiva de qualificar-se para atender às especificidades imediatas do mercado, seja no nível profissional, seja no plano intelectual. Como resultado obteve que essa perspectiva de formação ainda é um desafio para o IFC/Ibirama, pois há obstáculos a serem superados para a construção de uma formação omnilateral que integre trabalho, ciências, tecnologia e cultura.

A tese sobre a “Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência”, defendida por Fabrício Augusto Gomes em 2019, se constitui em pesquisa do tipo análise documental, cujo tema é o currículo do ensino médio, vincula-se à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, tendo como objeto a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético e a fundamentação teórica foi concebida nos ciclos de políticas, na análise de conteúdo e análise do discurso. A investigação visou compreender como o governo reformista (2016 – 2018) redimensionou a legislação educacional para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que mantivesse e acentuasse a dualidade curricular estrutural do ensino médio. Empreendeu-se a análise dos documentos normativos, dos discursos e das ações de grupos políticos e de parcela da sociedade civil que objetivam silenciar vozes contrárias aos retrocessos sociais, notadamente no campo educacional, verificados na realidade brasileira pós-impeachment (2016) e intensificados após as eleições de 2018, quando gentes políticos utilizaram estratégias oficiais de limitação financeira das instituições de ensino, depreciação dos sujeitos da comunidade escolar/acadêmica e descrédito ao conhecimento científico. Essa política pública alinhou-se aos interesses do capital financeiro privado e impôs ao ensino médio uma lógica formativa aligeirada, direcionando a preparação de mão de obra para atender as demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho.

Como pode-se perceber pela leitura dos trabalhos apresentados não possuem relação direta ou similaridade com a pesquisa. Este aspecto reforça a relevância do trabalho, bem como

nos instigou e motivou na sua realização, o que o torna peculiar e fortalece a perspectiva de que pode agregar conhecimento científico para a área.

A arquitetura do texto da dissertação contempla quatro seções: na primeira aborda-se o termo currículo, aprofundando-o acerca dos seus componentes e discorre-se sobre a prática dentro do currículo; na segunda são tratados os assuntos relacionados à prática como espaço de formação e a disseminação teoria-prática e a prática no ambiente da pesquisa (Arboreto); na terceira o foco está no estágio com abordagem na legislação sobre o assunto (ensino técnico profissionalizante), na formação do estudante do Ensino Técnico de nível Médio, no campo de aprendizagem profissional e no ambiente da pesquisa. Na última traz-se os dados da pesquisa de campo com sua respectiva análise. Por fim vem as considerações conclusivas da pesquisa.

## 1 O CURRÍCULO COMO SINALIZADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O currículo está intrínseco no cenário educacional e visa contemplar as diversas realidades apresentadas nas secretarias de educação e nas salas de aulas. É o caminho percorrido por alunos em sala de aula, orientados por professores. Com origem nos debates sobre ele nos Estados Unidos (com autores como Goodson, Apple, Popkewitz, Dewey, dentre outros), é tido como uma das especialidades dos estudos educacionais sob uma ótica quase exclusivamente prática e organizacional.

Sempre em movimento, é dinâmico e acompanha os desenvolvimentos teóricos em outros campos. Conforme Garcia (2004), pensar, sentir e diferir resumem as preocupações que estiveram e devem permanecer na história do pensamento curricular. Segundo Veiga-Neto (2002), há que se considerar neste âmbito as transformações sociais, econômicas e culturais que estão ocorrendo no mundo de hoje.

[...] as instituições de ensino atentas às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudança precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade. (LIBÂNEO, 2011, p. 189)

Veiga-Neto (2002), ao enumerar premissas para discutir o assunto, ele sugere alguns passos para levar adiante a discussão, como por exemplo, compreender o currículo como uma porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.), estender o conceito de currículo para fora dos muros escolares, entender o currículo como a articulação entre a escola e a cultura, estando envolvido no estabelecimento da episteme da ordem e representação e de novas percepções, significações e usos do espaço e do tempo.

### 1.1 O que é e o que envolve o currículo

O termo currículo, conforme resume muito bem Pacheco (2001, p.15), utiliza-se com muitas e diferentes acepções. “[...] proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos [...]”. (PACHECO, 2001, p.15 e 16). Para Pacheco (2001, p. 16), se o curriculum vitae é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é um projeto que obedece a propósitos bem definidos.

[...] na 1ª perspectiva as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na 2ª perspectiva, lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada. (PACHECO, 2001, p. 16).

Silva (1999, p. 43) dissecou o sentido mais intrínseco do currículo, referindo-se à expressão *currere*.

É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.

Para Grundy (1987 *apud* PACHECO, 2001, p.18), “[...] o currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.”

Gómez (1994) considera a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, com responsabilidade específica, que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade própria. Assim, o autor refere-se a quatro propostas de cultura que se entrecruzam: pública, acadêmica, escolar e privada. Retiramos do texto a ideia do autor na íntegra para melhor compreensão do que ele propõe.

É este vivo, fluído e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura pública, situada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica refletida nas concreções que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores e práticas hegemônicas do cenário social; as pressões cotidianas da cultura escolar, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura privada, adquirida por cada aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu entorno, o responsável definitivo da natureza, sentido e eficácia do que os alunos e alunas aprendem em sua vida escolar. (GÓMEZ, 1994, p. 2).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Em 1949 a teoria curricular produz a mais densa resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/as com a abordagem feita por Tyler que se impõe quase sem contestação por mais de 20 anos.

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

O currículo é um “território em disputa”, como lembra Arroyo (2011). Ali habitam diferentes saberes com suas representações sociais, materializam-se relações de poder, “colonizam-se” espaços de pensamento. Para Costa (1998, p. 52) é nesse sentido que o currículo é produtivo: “[...] ele não se movimenta apenas no campo das narrativas sobre o dever ser, ele faz. [...] ele molda condutas de forma disciplinar e o disciplinar diz respeito a *disciplinaridade* e *disciplinamento*.” (grifo da autora).

No entendimento de Berticelli (1998, p. 165) currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém, isto é, diz respeito a um contexto, traz em seu bojo filosofias, ideologias, jogos de poder. “*Latissimo Sensu*, o currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. A normatividade maior ou menor, a maior ou menor prescritividade é que determinam os vários sentidos de currículo e seus vários conceitos.” (grifo do autor).

Desse modo, segundo Kemmis (1988, p. 44 *apud* PACHECO, 2001, p. 18), o currículo é uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso, e, também na relação com o contexto de implementação, geralmente a escola ou a instituição de formação. Berticelli (1998, p. 168) reforça esta forma de pensar ao afirmar que “[...] o currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo.”

No entendimento de Forquin (1996, p. 188), o termo “currículo” designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. “Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar.”

Já Sacristán (2000, p. 24), o currículo é uma intersecção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas.

Por isso argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidam na ação pedagógica. Âmbitos que envolvem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto. (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

Neste sentido, toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses (PACHECO, 2001). Neste sentido, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresenta em seu artigo sete a concepção de currículo, reforçando o posicionamento do autor.

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018).

No parágrafo segundo do artigo sete explicita o que se espera do currículo em termos de tratamento metodológico.

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho. (BRASIL, 2018).

Por isso o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, é um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

O currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível do plano normativo, ou oficial, e em nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2001, p. 20).

Para Sacristán (2000, p. 15) o currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é

diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos. Segundo Heubner (*apud* SACRISTÁN, 2000, p. 15), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura.

## 1.2 Componentes e sentido do currículo

A reflexão sobre o currículo leva-nos a diferenciar as formas como ele pode se manifestar. Pode-se falar de currículo explícito, oculto e nulo. O explícito é aquele “oficial”, pensado e explicitado no planejamento do professor e reconhecido pela escola. Sobre o currículo explícito Forquin (1996, p. 191) faz alusão a trabalhos que o denominam de “currículo real”, isto é, aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, “[...] que se pode conhecer por observação ou por pesquisa direta com os professores e os alunos, por oposição ao “currículo formal”, ou “oficial”, tal como aparece na análise dos programas e dos cursos.”

O oculto é constituído por atitudes, valores e comportamentos “[...] que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através de relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.” (SILVA, 2000, p. 33). Esta compreensão vem complementada pelo que Forquin (1996, p. 192-193) traz a este respeito, pois para ele, “[...] a ideia de alguma coisa implícita ou invisível, que a sociologia se dá por tarefa explicitar ou fazer aparecer, enquanto o currículo real requer apenas que seja inventariado ou descrito, tal como se manifesta nas atividades pedagógicas cotidianas.”

Ainda há o currículo nulo, que é aquilo que na escola não se trabalha, sobre o que se silencia, mas que diz respeito a estudantes, seu meio social, sua cultura, seus saberes. Sobre isso Lopes e Macedo (2011) fazem alusão a dois “silêncios” do currículo. O primeiro é sobre hegemonia, ideologia e poder; e, o segundo, o que acontece nas escolas. No tocante ao primeiro aparecem questões como: “[...] porque esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). Em relação ao segundo, as autoras reforçam que considerando que a experiência educacional “[...] dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessas experiências,” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35) o que nem sempre acontece.

Ao se referir ao currículo, Costa (1998, p. 41) diz não pensar simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos e experiências que compõem a atividade escolar, mas ele e seus componentes.

[...] constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo. (COSTA, 1998, p. 41).

A ideia da autora remete a pensar nas possibilidades e no que o currículo carrega em suas entranhas: ideologia, poder, cultura ..., ao mesmo tempo, que pode se constituir em um aliado que oportuniza o que Young (2007, 2016) denomina de conhecimento poderoso. O autor estabelece uma distinção entre o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”.

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Por sua vez, “A ideia de ‘conhecimento poderoso’, segundo Young (2016, p.34), começa com duas afirmações: (i) há um ‘melhor conhecimento’ em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento.” Em outras palavras é um território no qual são travadas disputas entre os diferentes tipos de conhecimento, sejam aqueles escolares ou os oriundos da realidade dos estudantes. Nesta perspectiva torna-se importante o professor estar ciente do que o currículo carrega consigo. Na visão de Young (2016, p. 34), o “[...] currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso.” É neste sentido que ele traz no seu bojo o que o autor denomina de conhecimento poderoso pela sua potencialidade para a vida dos estudantes, pela sua dimensão de “poder”. Ou seja, é “[...] aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos.” (YOUNG, 2016, p. 34). Esta forma de conhecimento não diz respeito ao acesso, mas o que permite novas formas de pensar e de ver o mundo. Ele não remete a uma desvalorização do conhecimento dos estudantes, mas orienta para que se perceba que há um conhecimento especializado sem o qual as oportunidades sociais ficam restritas e os estudantes não acessam as ferramentas necessárias ao embate do contexto, privado de poder e com grande força propulsora para a exclusão. A escola tem que estar atenta

a isso e os educadores desenvolver um olhar sensível para não se descuidar de aspectos importantes no que diz respeito à função social da escola e do conhecimento que circula nela.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 19) há certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: “[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.”

De acordo com Orientações para a formulação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB no 04/99 (BRASIL, 1999), o currículo deverá conter todas as informações relativas à organização curricular do curso, como por exemplo, os Módulos (Blocos ou Unidades), as Competências e Habilidades que lhes correspondem; às Bases Tecnológicas, Científicas e Instrumentais, Projetos, Seminários, Oficinas ou outros meios de organização da aprendizagem; os itinerários alternativos possíveis de serem percorridos pelos alunos e as terminalidades correspondentes (quando for o caso), a carga horária de cada módulo (ou similar) e as estratégias pedagógicas que serão adotadas no desenvolvimento do processo de constituição das competências.

O desenvolvimento de competências pressupõe que o estudante desenvolva a capacidade de, a partir dos conhecimentos adquiridos, resolver situações com as quais se depara no cotidiano. Não se trata de uma simples transposição do conhecimento adquirido, mas de utilizá-lo em contexto, de saber observar, analisar, compreender, avaliar diferentes variáveis que se apresentam para tomar decisões. Portanto, o desenho curricular do curso técnico deve traduzir a dinâmica deste processo.

A construção de competências requer o desenvolvimento de atividades variadas e recursos diversificados, mobilizados através do processo pedagógico planejado. Portanto, entende-se que o currículo de curso técnico voltado para competências, deve organizar diferentes recursos e atividades facilitadoras dessa construção, integrando teoria/prática, articuladas de tal modo que produzam os resultados esperados nos alunos. (BRASIL, 2001).

O mesmo documento também recomenda que as Matrizes Curriculares estruturadas no Plano, devem apresentar, por Módulo (ou similar), a correlação entre as competências, habilidades, bases tecnológicas, científicas e/ou instrumentais. As orientações discorrem, ainda, sobre a nova arquitetura pedagógica, que deve responder coerentemente aos requisitos da formação profissional moderna, planejando com criatividade desenhos curriculares, matrizes e estratégias pedagógicas que contribuam para produzir as competências que permitam garantir ao cidadão o permanente desenvolvimento de aptidão para a vida produtiva e social.

O Currículo a ser desenvolvido deverá assegurar a construção das competências gerais do técnico, estabelecidas pela Res. CNE/CEB nº 04/99 devidamente contextualizadas para o curso, bem como as competências específicas identificadas pela Instituição, a partir de estudos do processo produtivo ao qual o curso se refere e dos requisitos para o exercício da cidadania. Quando o curso indicar a realização de estágio profissional supervisionado, a última abordagem deste item de organização curricular deverá ser destinada ao plano de realização do estágio supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 8-10).

Várias são as concepções de currículo. Eisner e Vallance (1974 *apud* PACHECO, 2001, p. 33) propõe diferentes concepções sobre a natureza do conhecimento escolar, como por exemplo, currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos, cuja maior preocupação é com o aperfeiçoamento das operações intelectuais do que com os conteúdos; e o currículo como tecnologia, cuja preocupação é com o como se aprende e não propriamente com o que já que o currículo é visto como um processo tecnológico ou um meio para organizar a aprendizagem.

Já o pensamento curricular de Schwab (1985, p. 205, *apud* PACHECO, 2001, p. 38), parte dos quatro elementos que propõe na construção e definição de um currículo – alunos, professores, meio e conteúdos - que se conjugam através da emergência da prática. Além disso, ele propõe o discurso da prática que conferiria mais atenção àquilo que se faz e menos que se pretende fazer.

Sobre as formas de organização curricular, Pacheco (2001) defende que, além da seleção, é fundamental a estruturação dos conteúdos, sendo de admitir que o insucesso escolar dos alunos é, acima de tudo, um problema curricular.

### **1.3 Legislação sobre a educação profissional e tecnológica e a prática curricular**

Conforme o MEC, a educação profissional e tecnológica possui um vasto conjunto de leis e normatizações que definem seu papel e orientam a sua operacionalização. Dentre elas citam-se, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 205 define que a Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a educação profissional e tecnológica como modalidade da educação nacional, enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece metas e estratégias específicas para a educação profissional e tecnológica, e o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta dispositivos da LDB no tocante a educação profissional e tecnológica.

A resolução CNE/CP n.1/2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e em seu artigo assim a define:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021).

Para esta mesma Resolução (BRASIL, 2021), segundo seu Artigo 15, a educação profissional técnica de nível médio abrange: “I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.”

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresenta sua finalidade e situa-o como um direito da pessoa humana.

Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996. (BRASIL, 2018).

Segundo o MEC, a educação profissional técnica de nível médio inclui desde as qualificações profissionais técnicas de nível médio (EPTNM), como saídas intermediárias, até a correspondente habilitação profissional do técnico de nível médio. Inclui, também, a especialização técnica de nível médio, que complementa profissionalmente o itinerário formativo planejado e oferecido pela instituição.

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino para a modalidade de EPTNM.

Com carga horária variando entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica, podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica.

Os Cursos Técnicos podem ser desenvolvidos de forma articulada com o Ensino Médio ou serem subsequentes a ele.

A forma articulada pode ocorrer integrada com o Ensino Médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental, ou concomitante com ele, para estudantes que irão iniciar ou estejam cursando o ensino médio. A oferta pode ser tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas. Pode, ainda, ser desenvolvida em regime de intercomplementaridade, ou seja, concomitante na forma e integrado em projeto pedagógico conjunto. (BRASIL, 2018).

São cursos voltados aos concluintes dos cursos técnicos, com carga horária mínima de 25% da respectiva habilitação profissional que compõem o correspondente itinerário formativo da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio. Devem propiciar o domínio de novas competências àqueles que já são habilitados e que desejam especializar-se em um determinado segmento profissional.

As áreas dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, e possibilidades do respectivo perfil de formação podem ser acessadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação.

Os cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio são realizados em instituições devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino: Federal, Estaduais, Distrital e Municipais de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigentes correspondem ao conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos Sistemas de Ensino e pelas Instituições de Ensino Públicas e Privadas, na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da educação profissional técnica de nível médio e seus respectivos itinerários formativos.

## 2 A PRÁTICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Quando ouvimos alguém falar em prática o que entendemos? Qual nossa compreensão a respeito dela? Nossa vida é perpassada pela prática de diferentes naturezas e matizes. São práticas cotidianas, políticas, domésticas, pedagógicas, profissionais ... Neste projeto falamos de algumas em específico: pedagógicas, profissionais e docentes. Ou seja, do trabalho do professor e do aluno em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem; da ação do professor ao exercer a docência; e, da prática como campo de experimentação e simulação de exercício profissional futuro do estudante.

A palavra prática deriva do grego *praktiké* e do latim *practicus*, que tem o sentido de laborioso. No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2013) seu conceito é o que se opõe ao teórico, tudo o que se consegue realizar, executar, fazer; realização costumeira e cotidiana de algo, habilidade adquirida com a experiência; modo particular e comum de se comportar ou de realizar alguma coisa; uso contínuo, hábitos enraizados ou costumes, mas pode ser, também, tempo usado para se preparar para alguma tarefa.

### 2.1 Dimensões da prática

Conforme Real (2012, p.51), a discussão da prática como um componente curricular, por exemplo, se constrói na prática desenvolvida pelos agentes sociais, presentes nas instituições educacionais, ao colocar o currículo pretendido em ação, constituindo-se, portanto, em uma construção histórica. “[...] a questão central da discussão incide na ressignificação do conceito da relação teoria e prática implícito na reforma da formação de professores implementada a partir de 1995” (REAL, 2012, p. 51).

Na visão de Sartori (2013), na linguagem comum utilitarista, “prática” designa aquilo que facilmente pode se tornar ação, produzindo sucesso e vantagem. No entanto, a prática carrega dentro de si tensionamentos em função de sua relação com a teoria. Isto significa que, embora haja teorias que preconizam a separação teoria-prática, ela não existe. Querer estabelecer cisão entre elas é ignorar o movimento da realidade. Sartori (2013, p. 49) afirma que a “[...] prática não representa uma ação isenta de qualquer orientação, ou seja, uma ação que pode ser designada como neutra, tanto em termos de valores como de consequências e efeitos.”

Segundo Real (2012, p. 51), a partir da década de 1980 vários estudos vão apontar para uma nova relação entre teoria e prática, dando ao professor um novo papel, que demandará estar

mais próximo ao processo de aprendizagem de seus alunos. Todavia o marco na definição da “prática” como componente curricular é constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996.

Conforme Guedes (2009), a legislação se propõe a explicar as circunstâncias da teoria e da prática, principalmente depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, quando foram propostos muitos esclarecimentos para os termos “prática de ensino”, “prática”, “estágio supervisionado” e “teoria”. “Essa compreensão ou diferenciação tornou-se fundamental visto que cada um deles tem sua representatividade no universo curricular.” (GUEDES, 2009, p. 9415).

A autora, na perspectiva de avançar na compreensão da questão, cita os Pareceres CNE/CP n°s 9 e 28/2001 que fundamentam a Resolução CNE/CP n°s 01 e 02/2002:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (PARECER CNE/CP N°. 9/2001, p. 23, *apud* GUEDES, 2009, p. 9416).

Para Vázquez (1977), se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (a teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados.

Freire (1996, p. 43) vê na teoria o substrato fundamental para debruçar-se sobre a realidade a fim de passar da consciência ingênua para a crítica. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” O circuito realidade - reflexão - realidade cria as condições para o pensamento criativo e prospectivo.

Já segundo Pimenta (2012), a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.

Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Quer dizer, retomando Marx, não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo. Para o marxismo a prática (a prática transformada, objeto de nova práxis) é o critério de verdade. A prática que é critério de verdade é a prática enquanto atividade material, transformadora e social. Não a prática que, como no pragmatismo, tem como critério de verdade o êxito, a eficácia da prática individual. Aqui o prático é reduzido ao utilitário, ou seja, à correspondência de um pensamento com meus interesses. Para o marxismo é a prática social que revela a verdade ou a falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade. (PIMENTA, 2012, p. 105).

Benincá *et al.* (2010) precisa sua compreensão a respeito da prática e do seu uso, auxiliando a entender o que ela pode significar.

O termo “prática” é aqui utilizado no sentido amplo, referindo-se a qualquer atividade humana; envolve tanto as atividades da rotina, realizadas de forma autômata, como as ações mais complexas que requerem atenção e reflexão; são as atividades realizadas de forma isolada, ou seja, trata-se de toda e qualquer ação não ordenada em forma de processo. (BENINCA *et al.*, 2010, p.78).

A prática é uma forma de aprender por “imitação” de modelos, por observação e com isso criando seu próprio modo de ser, mas isso não significa que o “prático” necessita ficar reduzido ao instrumental, mas é usar adequadamente técnicas de intervenção a partir do uso de conhecimentos científicos. Pimenta e Lima (2004, p. 37) lembram que prática pela prática e o “[...] emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.”

A prática é o espaço que define a ação do professor. Ele pensa, mas é na prática que dá visibilidade ao seu planejamento e caracteriza sua condição de ensinante. Por isso que é o terreno carregado de inquietações e contradições, pois ela põe o professor diante de si mesmo, de suas fragilidades e potencialidades. Mas não é algo que diz respeito somente ao professor, o estudante também vai à prática, precisa dela para aprender, para compreender como certos conceitos e orientações ocorrem de fato. Sartori (2013, p. 52), lembra que “[...] a prática educativa precisa constituir-se em um fazer no qual não apenas as possibilidades como também os fins do ato de ensinar se traduzem em critério de autenticidade e emancipação.”

O exercício da prática com o estudante do ensino técnico de nível médio é uma estratégia formativa fundamental, pois permite a ele confrontar os diferentes aspectos da teoria estudada com o que encontra na “experiência” ou “a campo”. Ao deparar-se com a realidade vai refletir sobre ela com base nos conceitos científicos adquiridos e reavaliar posicionamentos ou pontos de vista. Levar o estudante a este exercício, aproximá-lo dos contextos profissionais leva-os a uma percepção diferenciada do que vão encontrar no mundo do trabalho, de quais serão os desafios com que vão se deparar e de como necessitam se preparar para isso. O impacto em sua formação será visível, pois vão realizar o circuito conhecimento – prática - conhecimento (teoria – prática – teoria) fazendo-os reavaliar o que sabem e o que mais vão precisar saber.

## 2.2 A prática dentro do currículo

De acordo com Pacheco (2001, p. 253), o estudo do currículo como teoria e práxis é uma questão em permanente debate, susceptível de divergências ao nível da justificação, concepção, desenvolvimento e avaliação de um propósito organizado em função de coordenadas sociais, econômicas, políticas e culturais. “O currículo é uma construção cultural, cuja análise deve ser procurada no espaço e no tempo que a enquadram, nos contextos que a referencializam e nos atores que direta e indiretamente a personificam.” (PACHECO, 2001, p. 253).

O grande desafio da pós-modernidade, como antecipa Forquin (1996), é o de saber como organizar tal dispositivo para uma sociedade cada vez menos identificada com a tradição e a autoridade e que, no quotidiano escolar, existe uma função de um ambiente de autoridade, de um saber representativo de uma tradição e transmissão cultural.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, económicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias, parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de realizar a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la. (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Conforme Sacristán (2000), o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Nesta direção Felício e Possani (2013) veem no movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores a condição de avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual. O currículo torna-se o campo privilegiado para trabalhar com as contradições, com o plural para inserir todos os que desejam aprender. Libâneo (2011, p. 205), sintoniza com esta posição ao afirmar que:

[...] aprendizagem de conteúdos concorre mais eficazmente para o desenvolvimento da personalidade se houver ligação entre o conteúdo e os motivos do aluno para aprendê-lo, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições e interesses da faixa etária atendida.

Ao problematizar a relação teoria-prática, Benincá *et al.* (2010, p. 45) faz alusão a três passos necessários para criar um circuito de compreensão da realidade e sua transformação. No

contexto pedagógico, num primeiro momento, há que se fazer a leitura do contexto no qual se realiza a ação; num segundo momento, deve vir a teorização ou distanciamento reflexivo da realidade que permita elevar os níveis de compreensão. Por fim, o terceiro momento que é o retorno à prática, não com a intenção de encerrar um ciclo, mas como curso dinâmico e criativo para transformar a realidade ou de onde emanam novas indagações e inquietações que serão a gênese de um novo percurso. Esta visão da prática pedagógica, segundo Benincá et al. (2010, p. 45) decorre, uma vez que:

[...] a relação pedagógica não é um produto mecânico do contexto sobre o aluno, professor e comunidade, pois vem carregada de toda subjetividade das consciências em relação; como se sente o professor diante do aluno, e vice-versa; as empatias, antipatias, preconceitos e disposição pessoal se fazem presentes na relação.

Conforme Sacristán (2000), o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

O currículo, no sentido que hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade ou um poder de inclusão que permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que se acredita ser a realidade da educação. O currículo também serve para imaginar o futuro, uma vez que reflete o que se pretende que os alunos aprendam e mostra o aquilo que se deseja para ele e de que maneira se acredita que possa melhorar. (SACRISTÁN, 2013, p. 09).

Para Aguiar (2017), “na dimensão criativa, o currículo escolar e as práticas de sala de aula são produzidas mais pelas circunstâncias, pelas formas peculiares de cada docente e discente reagirem diante do inesperado do que pelo plano elaborado a priori.” Isto é, além

[...] do mais, é essa dimensão do currículo que mais poderá interferir no sistema social em que está contextualizado e/ou inserido, rompendo com conhecimentos, valores e formas de agir, e, por isso, podemos atribuir-lhe um lugar especial para a mudança e para a inovação, aceitando o novo. (AGUIAR, 2017, p. 30).

Sacristán (2000) faz uma ponte entre a teoria e a ação, resumindo o currículo como configurador da prática.

A orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática. [...] A preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo. (SACRISTÁN, 2000, p. 47).

Para Felício e Possani (2013, p. 131), o currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, isto é, trata-se de uma prática que vigora no processo educativo empoderada, uma vez que não é neutra, pois ocorre entre os jogos de poder que constitui um cenário educativo.

Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores. (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131).

Já no caso do Curso Técnico em Agropecuária do Ensino Médio do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó, por exemplo, as práticas agrícolas são fundamentais para o desenvolvimento da produção primária de alimentos e criação. Neste contexto, o futuro técnico deve buscar conhecimento teórico para aplicar suas tecnologias em suas propriedades familiares, incentivando o empreendedorismo, considerando a realidade regional, visando promover a sustentabilidade da pequena propriedade familiar e inserindo o técnico em seu meio.

### **2.3 O Arboreto: um exemplo de ambiente de prática**

A Primeira Floresta Demonstrativa foi implantada em 06 de outubro de 1995 com oito espécies, numa área de mil e seiscentos metros quadrados (1.600 m<sup>2</sup>) para cada espécie e o espaçamento de plantio de três por dois metros (3m x 2m). O preparo do terreno envolveu limpeza da área com escarificação do solo, controle das formigas, adubação orgânica de toda a área, preparo das covas de trinta por vinte centímetros (30cm x 20 cm) e adubação com matéria orgânica.

Foram implantadas diferentes espécies a fim de observação e acompanhamento do desenvolvimento das mesmas, sendo elas: *Acácia Melanoxylon*, Bracatinga, Cinamomo Gigante Argentina, *Eucalipto Grandis*, *Eucalipto Dunii*, *Eucalipto Camaldulensis*, Acácia Negra e *Pinus Pátula*.

O plantio foi realizado pelos alunos e pais da comunidade local e desenvolvimento de cada espécie foi observado, analisado e registrado, para posterior análise, através de trabalhos realizados pelos educandos sob a coordenação do professor de Técnicas Agrícolas. Os tratos culturais foram realizados periodicamente com a participação dos alunos e de toda a comunidade.

Para o desenvolvimento das metas propostas foi desenvolvido o “Projeto Parceria”, com o intuito de envolver toda a comunidade local da Capela São Domingos. Foram realizados experimentos de culturas anuais no espaçamento entre as linhas, sendo que os lucros obtidos deste processo foram igualmente repartidos entre a escola e a capela. A parceria se constituiu no ponto de equilíbrio colocando a Floresta Demonstrativa à disposição de toda a comunidade bem como os conhecimentos produzidos através desta experiência.

O responsável técnico pela implantação da Floresta Demonstrativa foi o Prof. Valdecir Francisco Balestrin, que teve o apoio dos engenheiros florestais, Roberto Magnus Ferron e Jorge Silvano Silveira (in memoriam). A iniciativa também contou com a parceria da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE), da Cotrel, que doou as mudas; dos pesquisadores da Embrapa Florestas, de Colombo (PR); da URI Erechim, da Emater e da Prefeitura de Barão de Cotegipe, professores e comunidade do Povoado Sérvia.

A implantação da Floresta Demonstrativa em uma área ociosa foi a forma de observar a adaptação e o crescimento das plantas visando ao reflorestamento como uma fonte de renda para a pequena unidade familiar.

Realizar um experimento de adaptação de algumas espécies de árvores em área ociosa teve os objetivos de sistematizar esta prática visando à preservação ambiental e à viabilização ecológica e financeira da pequena propriedade rural da microrregião do Alto Uruguai; aproveitar espaço físico ocioso na escola, transformando-o numa área experimental de preservação; avaliar a adaptação de variadas espécies de plantas que possam ser introduzidas no local, transformando-se numa atividade rentável para as pequenas propriedades rurais; conscientizar sobre a importância do reflorestamento, tanto do ponto de vista ecológico, quanto financeiro; demonstrar a prática de uma forma de desenvolvimento sustentável, capaz de preservar; proporcionar aos alunos e também à comunidade um espaço de observação prática na implantação e manejo de uma área reflorestada, no sentido de permitir o emprego de técnicas que garantam sua rentabilidade através do equilíbrio ecológico; desenvolver, nos educandos, a consciência de que a preservação ambiental através do reflorestamento é viável; promover atitudes que conduzam às alterações de práticas agrícolas arcaicas e destrutivas, introduzindo uma nova visão de agricultura familiar e, também, uma nova maneira de trabalhar a preservação ambiental; reproduzir sementes das plantas que apresentarem condições de aclimatação para posterior distribuição; proporcionar aos pequenos produtores rurais locais um espaço de observação, análise e apoio para que reproduzam esta prática em suas propriedades; buscar parceria com a comunidade local e municipal no intuito de propagar atitudes de preservação.

Toda região do Alto Uruguai foi colonizada por imigrantes europeus, que aqui desenvolveram a prática da derrubada da mata para o desenvolvimento das práticas agrícolas. Para o período de imigração esta era uma prática aceitável e até necessária. Porém, não se pode aceitar que, hoje, após uma destruição generalizada da cobertura verde da região e do planeta como um todo, se continue desenvolvendo práticas agrícolas que exijam destruição ambiental.

Ao mesmo tempo que se questiona a destruição ambiental, há de se refletir sobre a real situação da pequena propriedade rural, que apresentando um quadro caótico, tende a práticas destrutivas, na ânsia exagerada de sobrevivência.

Considerando-se estes fatos, além de saber que no Estado do RS restam apenas menos de 15% das reservas florestas nativas, segundo Inventário Florestal Nacional do Ministério do Meio Ambiente (2018), se faz urgente desenvolver mecanismos que garantam o desenvolvimento da pequena propriedade rural aliado às práticas de preservação que venham a se constituir, também, em ganhos financeiros.

E, considerando que, a escola é o local para a disseminação dessas ideias inovadoras, capazes de conduzir a um desenvolvimento sustentável, e pelas dimensões que a questão ambiental reflete em nível mundial, exigindo, hoje, transformações urgentes das práticas humanas, e por se constituir em um veículo de transmissão de ideias, que venham a frutificar de forma positiva, a escola é o local onde se podem formar parcerias e, agregar toda a comunidade, com o intuito de um trabalho coletivo e eficaz.

O Primeiro Arboreto do Alto Uruguai foi implantado no dia 05 de junho de 1996 pela Escola Estadual de Ensino Fundamental São José. A iniciativa ocorreu um ano após a implantação da Primeira Floresta Demonstrativa.

Considerado o terceiro maior do Sul do país em espécies introduzidas, segundo dados da Embrapa Floresta, o Arboreto está localizado no Povoado Sérvia, área rural do Município de Barão de Cotegipe e surgiu da simples vontade de aproveitar melhor o terreno escolar, fazendo algo em prol da natureza e preservando o meio ambiente.

Idealizado pelo engenheiro florestal, Roberto Magnus Ferron, e pelo professor de Silvicultura, Valdecir Francisco Balestrin, o espaço, que tem mais de três hectares, é considerado um museu vivo de árvores e foi desenvolvido tendo como principais objetivos o educativo (estudo), o ecológico (o retorno dos animais na floresta) e o econômico (o valor imensurável da floresta).

Atualmente mantido pelo Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando, o Arboreto conta com mais de 200 espécies de árvores sendo a maioria nativas brasileiras em vias de extinção, como a canjerana, o cedro, a grápia e a tarumã, mas, também, com uma significativa

coleção de árvores exóticas de outros países, como por exemplo, a Teca, da Índia; Liquidambar Americano, Quiri, da China; Sequoia, a árvore maior do mundo, e o Carvalho Europeu, entre outras.

Além das propostas educativas, o espaço serve para o desenvolvimento de pesquisas científicas, abrigo para fauna local e outros fins.

O manejo, os tratos culturais e o estudo de cada espécie das árvores do Arboreto são realizados mensalmente pelos alunos dos 2os anos da disciplina de Silvicultura do Curso de Técnico Agropecuária Integrado Ensino Médio do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó.

### 3 ESTÁGIO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Por que preocupar-se com estudar e pesquisar a respeito da prática ou estágio? O que ele representa na formação profissional? Qual sua relação com o êxito ou fracasso futuro? Qual seu sentido? Qual seu objetivo? Somadas a estas questões poderiam vir outras tantas relacionadas ao momento da formação denominado “estágio”.

O exercício de qualquer profissão é demonstrado de forma prática, em ação, daí a importância de se aprender como fazer. Num primeiro momento, pode ser até de forma simulada, mas para que haja o real entendimento de como as coisas ocorrem dentro de determinada atividade laboral é preciso vivê-la e o estágio pode representar esta oportunidade.

O estágio está carregado de processualidade pois também faz parte do que se pode denominar de “constituição da identidade” de um profissional. Nele vai se deparar com questões técnicas, epistemológicas, contextuais e éticas da profissão. Ele poderá fortalecer as convicções a respeito da escolha feita ou fazer com que o profissional reavalie se quer exercê-la ou reorientar-se para outros campos ou áreas dentro dela. Em outras palavras, Pimenta e Lima (2004) consideram o estágio como uma oportunidade para o profissional compreender a complexidade das práticas organizacionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Dentro do propósito de compreender como o estágio foi se inserindo dentro das formações profissionais, especialmente de ensino médio, e como foi sustentado por atos legais, é que procedemos à escrita que segue.

#### 3.1 Estágio: necessidade e base legal

Segundo Colombo e Ballão (2014) o conceito de estágio passou por muitas transformações desde que foi referido pela primeira vez em 1080 d.C. Tem sua origem no termo latino *stagium*, significando residência ou local para morar. No ano de 1630, aparece na literatura francesa (*stage*) referindo-se ao período transitório de treinamento de um sacerdote para o exercício de seu ofício.

No Brasil, as mudanças no conceito de estágio foram acompanhadas pela evolução da legislação educacional. Os debates em torno de uma nova legislação sobre estágio ocorrida no Congresso Nacional Brasileiro, a partir da primeira década do século XXI, demonstraram a existência de um confronto entre aqueles que defendiam o estágio com foco no interesse da escola e os que focavam o interesse das empresas. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172).

Segundo Colombo e Ballão (2014, p. 74), no Brasil:

[...] estágio escolar somente foi instituído nas faculdades e escolas técnicas no final da década de 60, quando em 1967, sob a ditadura militar, o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002. Nesta norma foi definida a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa. Determinou ainda que o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais. Estabeleceu que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13o salário. Mas, o foco continuava no interesse das empresas, dando continuidade à política de estágio nascida com o Decreto-Lei nº 4.073/42. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 74).

No entender de Silva (2015, p. 188), o grau de valorização dos diferentes tipos de estágio está diretamente relacionado com o *status* social atribuído a cada profissão. “Nas profissões de maior reconhecimento social, a realização do estágio é um feito a ser exibido, naquelas de menor prestígio, uma tarefa a ser imperiosamente cumprida.”

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu artigo primeiro assim define o estágio:

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. (BRASIL, 2008).

A redefinição do estágio como componente curricular tem por base a análise das atividades de estágio, que já apontam para a compreensão do mesmo como unidade entre teoria e prática, como afirma Pimenta (2012, p. 19).

[...] o estágio terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como o “polo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola. [...] um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira. .

Conforme Pimenta (2012), a problemática do estágio sempre foi colocada como difícil de solução devido às condições para sua realização efetiva como carga horária de alunos e

professores, seja devido a diferentes entendimentos quanto a sua finalidade e função. Para a autora, o estágio deveria proceder à unidade entre teoria e prática, porque uma vez que o estágio não é *práxis*, é a atividade teórica, preparadora de uma *práxis*. “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho.” (PIMENTA, 2012, p. 27). O autor ainda reforça.

Por isso costuma-se denominá-lo a parte mais prática do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a parte mais teórica. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão. (PIMENTA, 2012, p. 27).

De acordo com Pimenta (2012, p. 84), uma proposta que avança na direção da unidade teoria-prática é encontrada na “Proposta para uma Política de Estágio Curricular dos Curso de Formação do Educador”, elaborada pela Secretaria de Educação de Pernambuco (PIMENTA, 2012, p. 84), que afirma ser o estágio um momento da integração entre teoria e prática.

A teoria e a prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação. Seu objetivo é formar um educador como profissional competente técnico, científica, pedagógica e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população.

Este mesmo material, tendo como orientação teórica o “Documento Final do Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, de Belo Horizonte (1986 *apud* PIMENTA, 2012, p. 84), e o “Documento Síntese dos Seminários Regionais sobre Estágio Curricular” do MEC/SESu (1987 *apud* PIMENTA, 2012, p. 85), define o estágio como não se resumindo à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas na teoria. “A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criativo, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade.” (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 1989 *apud* PIMENTA, 2012, p.85).

Moraes (1982), afirma que o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências de reflexão-ação-reflexão, que ultrapasse a experiência (restrita) no colégio de aplicação.

Já André e Fazenda (1991), sistematizam o estágio como órfão da prática e da teoria, e como lida basicamente com as questões da realidade concreta, da prática, o aluno vai perceber que para explicá-la e nela intervir é necessário refletir sobre a mesma, e que essa reflexão só não será vazia se alimentar-se da teoria.

Enquanto processo de apreensão da realidade, o estágio deve indicar como o aluno a apreende, deve conduzir o ver do aluno, para que ele enxergue em cada detalhe “o todo, a totalidade, o como agir”, que, somado ao “ver dos outros” pode descortinar novos horizontes para projetos educativos mais audaciosos. (ANDRÉ; FAZENDA, 1991, p.20).

Os mesmos autores também definem o estágio como um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através de observação e experiências no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar.

Já Berger (1985 *apud* PIMENTA, 2012, p. 87), chama a atenção para os fatos que concorrem para a desvalorização do estágio, apontando entre eles a ausência de intercâmbio de experiências entre os cursos e as escolas-campo (mercado de trabalho), acreditando que esse poderia favorecer a avaliação e a implementação do estágio.

Para Marx (2000) práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. No seu Manifesto de 1848, ela declara que não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Conforme Vázquez (1977, p.117), a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática. “Prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.”

O estágio, muito mais que uma obrigação ou exigência legal, para o exercício de uma profissão precisa ser compreendido dentro de uma dimensão formativa do estudante. Serve para que ele sinta a profissão, elabore juízos sobre ela e vá criando consciência do perfil e estatuto profissional necessário a ser desenvolvido.

[...] oferece ao educando a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído nas aulas teóricas, sob a supervisão de um profissional da área que irá orientar e corrigir o estagiário em todas as atividades desenvolvidas, para que no momento em que estiver atuando como profissional, este possa aplicar a experiência adquirida, e assim esteja menos sujeito a possíveis falhas no cumprimento de suas atribuições. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 173).

Ele oportuniza que o estudante, futuro profissional, vá abarcando aspectos da profissão que escolheu e compare como se encontra diante das necessidades que se apresentam. “Portanto, a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática.” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 173). Na visão de Silva (2015, p. 189), o estágio, ao possibilitar a relação teoria e prática, é um elemento desafiador: “[...] coloca em xeque a pertinência das teorias estudadas, a escolha profissional feita pelo estudante e o sentido social da sua profissão no contexto produtivo contemporâneo.”

Quem faz um curso profissionalizante tem como meta o mundo do trabalho. Há muitas situações em que os estudantes, especialmente de nível médio, não possuem ainda experiência do seu campo de ação profissional. O estágio é este primeiro ensaio, o que faz Silva (2015, p. 189) afirmar que a “[...] preparação para o trabalho produtivo é o objetivo principal do estágio.” Embora o estágio aponte para o futuro e para o mundo do trabalho, ele não pode estar dissociado do que a escola propõe como perfil do profissional a ser formado, por isso que o acompanhamento da instituição formadora é essencial para resguardar a sinergia necessária entre a formação e a profissão, evitando que haja desequilíbrio de uma em relação à outra. Aqui estamos falando do estágio obrigatório como requisito para conclusão de um curso de educação profissional. A Lei n. 11.788 (BRASIL, 2008), em seu artigo 2º atribui ao estágio caráter obrigatório e não obrigatório dependendo do que dispõe o projeto pedagógico do curso.

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. (BRASIL, 2008).

Como estamos falando do impacto do estágio na formação e identidade profissional de jovens de ensino médio, nossa referência é o estágio obrigatório, embora caiba ressaltar que o estágio não obrigatório, muitas vezes, é uma boa alternativa para a aprendizagem profissional conciliando aprendizagem com remuneração, o que é sempre importante, uma vez que é quase normal que jovens de camadas economicamente menos favorecidas tenham que ir para a educação profissional para se qualificar em busca de trabalho. Os jovens que são de segmentos com melhores condições econômicas podem usufruir de uma condição diferente de somente estudar. Pedagogicamente também é importante salientar que a legislação exige que haja acompanhamento de um profissional (professor) que fique como responsável para supervisionar se os objetivos estão sendo cumpridos e a legislação atendida.

A resolução CNE/CP n.1/2021, em seu artigo Art. 34 faz alusão ao estágio profissional supervisionado e como deve ser operacionalizado.

Art. 34. O estágio profissional supervisionado, quando previsto pela instituição em função do perfil de formação ou exigido pela natureza da ocupação, deve ser incluído no PPC à luz da legislação vigente acerca do estágio e conforme Diretrizes específicas a serem definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º O estágio profissional é desenvolvido em ambiente real de trabalho, assumido como ato educativo e supervisionado pela instituição de ensino, em regime de parceria com organizações do mundo do trabalho, objetivando efetiva preparação do estudante para o trabalho. §

2º O plano de realização do estágio profissional supervisionado deve ser explicitado na organização curricular, uma vez que é ato educativo de responsabilidade da instituição educacional. (BRASIL, 2021).

Pimenta e Lima (2004) vêm como sentido do estágio a aproximação com a realidade de forma intencional, como oportunidade de superação da dicotomia teoria – prática, como componente da formação e não somente como requisito “finalístico” de conclusão de um curso.

### **3.2 O professor formador/supervisor e a educação profissional**

Para Silva (2019), a forma como se entende o estágio dentro de uma sociedade é fundamental para sua execução e, considerar o estágio em seu caráter pedagógico, de formação complementar, envolve entendê-lo como etapa de aprendizagem. O estágio supervisionado deve proporcionar a compreensão do mundo do trabalho em sua complexidade, desenvolvendo uma práxis emancipadora, de forma que a teoria oriente a atividade em uma ação consciente.

A formação do professor para atuar na educação profissional e tecnológica começa a aparecer com mais intensidade nas preocupações dos gestores e como tema de estudo de pesquisadores. O campo da formação de professores mais amplo, seja para a educação básica ou superior, é tratado há algumas décadas, seja no Brasil ou fora dele. Já na especificidade da educação profissional é mais recente, até mesmo em decorrência do grande investimento e expansão dos Institutos Federais de Educação dos últimos governos, o que trouxe para dentro destas instituições grande número de professores, muitos sem formação pedagógica mais específica.

Exemplo desta expansão é o conteúdo do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, que conforme seu Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007).

Como lembram Teixeira, Santos e Machado (2017), trata-se de um assunto “em pauta”. As modificações no contexto demandam um professor que repense suas ações para qualificar suas práticas.

Com o avanço da educação profissional e tecnológica, surge também a necessidade de um profissional docente que reveja a sua prática, ou seja, que a execute de maneira reflexiva, trabalhando de forma coletiva para que o ensino atenda aos anseios dos estudantes jovens e adultos. (TEIXEIRA; SANTOS; MACHADO, 2017, p. 59).

Ensinar na área profissional possui particularidades que não podem ser ignoradas e as diretrizes dos cursos que formam professores nem sempre possuem esta clareza. Há necessidade de conhecimentos mais específicos, bem como de características peculiares dos estudantes e do contexto em que é desenvolvida a formação. No entender de Teixeira, Santos e Machado (2017, p. 60), o perfil que se espera do professor é que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos fragmentados.

Ele deve levar em consideração as especificidades locais, a contextualização do ensino e a relação teoria e prática, promovendo a emancipação do educando e formas alternativas de resolução de problemas que poderão ser enfrentados no mundo do trabalho pelo aluno. (TEIXEIRA; SANTOS; MACHADO, 2017, p. 60).

O professor necessita entender que a formação realizada deve estar vinculada a um exercício profissional. O estudante que vem para a educação profissional ou tecnológica tem urgência de inserir-se na atividade laboral, portanto, ele quer saber como o que ele aprende vai lhe servir para obter trabalho ou manter seu emprego, além de qual percurso tem que seguir para obter êxito. Além de saber, ele quer aprender como empregar este saber em seu favor e o professor não pode descuidar-se deste desejo do estudante. Caso contrário, ele deixa de se interessar por ele e não se envolve com o ensino e a aprendizagem.

Diante dessas responsabilidades, percebe-se que o trabalho do professor da educação profissional e tecnológica é bastante complexo. Ele deve estimular o aluno à reflexão e à criticidade, proporcionando o aprimoramento da linguagem e o uso adequado da tecnologia para formar um aluno comprometido e atuante na sociedade; capacitado a tornar-se um cidadão emancipado e com autonomia para o mundo do trabalho. (TEIXEIRA; SANTOS; MACHADO, 2017, p. 63)

O professor, como regra geral, não tem a formação inicial orientada para isso, emergindo a necessidade de suprir esta carência com programas de formação continuada. É por meio deles que o professor poderá satisfazer seus anseios profissionais, debater, trocar ideias e criar aproximações com colegas, não como ações esporádicas, mas como programas abertos e permanentes que sirvam para encontrar subsídios para a prática e de enfrentamento das dificuldades com que se depara.

## **4 PRÁTICA, ESTÁGIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

A presente seção abriga aspectos da metodologia da pesquisa, os dados coletados a campo, sua respectiva análise e contraponto com a literatura.

### **4.1 Metodologia da pesquisa e perfil do universo pesquisado**

A metodologia carrega consigo a alusão às teorias, concepções e métodos para realizarmos uma pesquisa. Paviani (2013), ao falar sobre métodos e concepções de pesquisa afirma que esta é uma construção e como tal requer, além de conhecimentos, imaginação ou pensamentos. Falar de método é transpor a racionalidade instrumental que o resume a procedimentos e modos de utilizar instrumentos. “O método é o modo básico de articular os atos de conhecer, o discurso e o chamado acesso ou a construção do real” (PAVIANI, 2013, p. 99). Trata-se de um processo racional que faz uso de técnicas, normas, teorias, explicações e abordagens rigorosas de fenômenos, eventos, informações etc. que se constituem em foco de interesse do investigador. Há que se ter clareza de que a pesquisa “[...] científica envolve relações entre teoria, método e problema científico.” (PAVIANI, 2013, p. 14). Para seguir o curso adequado e obter os resultados esperados há que se ter clareza quanto ao método e, também, a forma como utilizá-lo, o que se reflete na clareza da concepção metodológica expressa pelo pesquisador.

O pesquisador que não explicita as ações metodológicas e seus pressupostos teóricos fornece a falsa ideia de que o método se reduz a um mero esquema, pois o verdadeiro método consiste na articulação de um conjunto de elementos que caracterizam determinado processo de conhecer, efetivado numa determinada linguagem e numa concepção de realidade. (PAVIANI, 2013, p. 62).

A palavra “Pesquisa” no dicionário Houaiss (2009) remete à palavra investigação. Entretanto, para André e Ludke (1986), a pesquisa tem ganhado uma ampla popularização, o que compromete o seu verdadeiro significado, pois para as autoras, a forma, muitas vezes utilizada nos meios escolares, mais tem se caracterizado como uma atividade de consulta, deixando o significado de “pesquisa” de certa forma muito pequena para a dimensão que ela de fato tem.

A prática de pesquisa precisa estar presente na vida do educador, seja ele da educação básica ou no âmbito do ensino superior, pois proporcionará reflexão e aprimoramento de sua

prática. Como também proporcionará satisfação por parte do professor/pesquisador em estar ajudando a descobrir soluções para problemas na educação.

André e Ludke (1986, p. 5), já traziam as evidências de que as tendências de pesquisa em educação devem partir de preocupações com os problemas de ensino, quando falavam do papel do pesquisador: “[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.” Desta forma, como defendem as autoras não há como fazer uma separação de forma nítida do pesquisador e do seu objeto de pesquisa.

Conforme assegura Hoppen, Lapointe e Moreau (1996), é um enfoque que se constituirá em um conjunto de técnicas de caráter interpretativo com o objetivo de compreender e desvelar fenômenos sociais naturais de acordo com a observância de elementos relevantes. Segundo Gamboa (2012, p. 197) esse sujeito que elabora o conhecimento, é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, “[...] vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando realiza uma pesquisa”.

Desta forma, a utilização do enfoque qualitativo justifica-se na medida em que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.” (MINAYO, 2001, p.14). Além disso, oferece espaço para reflexão a partir da escuta individual dos sujeitos da pesquisa, garantindo um olhar crítico e profundo dos aspectos a serem investigados.

Na mesma linha de raciocínio, Gamboa (2012) afirma que os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa. Nesta ótica, a pesquisa científica caracteriza-se por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2010, p. 1), a partir de fundamentações teóricas que contribuem para a evolução de novos conhecimentos e técnicas nas distintas áreas de atuação.

Ao pesquisador, compete um olhar de proximidade e interação com os sujeitos da pesquisa a fim de apreender o universo das informações e percepções, atribuindo significado social com relação a conjuntura em que estão inseridos e as práticas que realizam. Para Gatti (2006), a escolha da abordagem de um problema de pesquisa vincula-se primordialmente aos objetivos que se tem, à maneira de se formular o problema, ao alcance pretendido quanto aos

resultados. Assim adotaremos como pressuposto teórico-metodológico a hermenêutica pelas possibilidades que ela oferece de interpretação da realidade pesquisada e dos dados dela oriundos. Recorreremos à “hermenêutica filosófica” para fundamentar alguns pontos de vista teóricos que nos permitam ancorar alguns posicionamentos que deem sustentação ao que pretendemos defender ao longo de nossa investigação.

Inicialmente, recorreu-se à base teórica para tratar dos conceitos que podem amparar o desenvolvimento da investigação, tais como de educação profissional, currículo, estágio, prática, dentre outros. Exige olhar sensível para a compreensão dos conceitos e entendimentos que contemplam os significados das expressões norteadoras e centrais visando extrair o núcleo base desses conceitos para relacionar à questão tensionadora da pesquisa, sendo que quanto aos objetivos a pesquisa será documental e de campo, pois segundo Lakatos (2019, p. 298) permitirá “[...] maior familiaridade com o problema” e irá à busca de informações onde os acontecimentos se dão.

A revisão de literatura, necessária ao desenvolvimento do trabalho, ocorreu por meio da consulta a livros, periódicos, coletâneas que possibilitaram a construção de uma base teórica que auxiliou na resposta para o problema de pesquisa apresentado, na costura teórica posterior à coleta dos dados, uma vez que permitiu “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa” (KÖCHE, 2009, p. 122). Entendemos que a consulta ao referencial teórico possibilita a reflexão e a compreensão acerca do tema, lançando luz ao caminho investigatório a ser percorrido pelo pesquisador através de uma análise em conjunto dos dados obtidos na pesquisa de campo a qual permite, de acordo com Gonsalves (2001), que o pesquisador contate diretamente com o sujeito ativo do objeto pesquisado, buscando a informação diretamente onde ocorreu ou ocorre para serem documentadas e tabuladas.

Neste sentido, a pesquisa se apresenta quanto à natureza, como teórico-empírica, pois analisará as informações resultantes da pesquisa bibliográfica e dos dados coletados junto aos pesquisados, reunindo as informações com objetivo de enriquecer o conhecimento originado pela investigação (CHIZZOTTI, 2001) de campo, que adotará abordagem qualitativa, a qual se preocupa com a utilização de diferentes olhares de interpretação para compreender e explicar os fatos identificados.

A pesquisa de campo<sup>1</sup> de natureza qualitativa foi realizada com um grupo de 24 egressos do Ensino Médio Técnico do Colégio Agrícola Ângelo Emílio Grando, a partir do ano de 2018. A escola envia para estágio, em média, cinquenta estudantes por ano. Considerando-se os anos de 2018 a 2020, soma-se em torno de cento e cinquenta estudantes. Definiu-se um extrato percentual de 15% destes para serem o corpus da pesquisa, o que resultou em 24, com proporcionalidade igual para meninos e meninas. O convite foi feito para ex-alunos que a escola possui contato. A inclusão dos egressos atendeu alguns critérios: ter sido aluno do colégio a partir do ano de 2018, concordar em participar por adesão voluntária e possuir mais de 18 anos. Fez-se contato com os estudantes por telefone e e-mail até encontrar o número mínimo da amostra. A partir de sua concordância em participar foi enviado o *link* para acesso ao questionário.

Após a aplicação do questionário, iniciou-se a interpretação e análise dos dados e das informações obtidas, o que possibilitou a sistematização do conhecimento resultante da investigação. A análise seguiu a perspectiva da análise textual discursiva proposta por Moraes (2003), em que as leituras são selecionadas por significado, para o autor, compreendida como sendo a unitarização. Posteriormente, conforme discorre Moraes e Galiuzzi (2016), as compreensões que surgirem serão a categorização dos resultados, se entrelaçarão com a pesquisa, de modo que passe a trazer um significado para ela. De acordo com os processos de análise textual discursiva proposto por Moraes (2003), eles são constituídos de 3 elementos - unitarização, categorização e comunicação. O autor cria uma metáfora para emergir a compreensão desse processo analítico: “uma tempestade de luz”.

Esse processo parte de textos já existentes e, também, da produção de materiais através de entrevistas e de observações. De acordo com Moraes (2003, p.191), esse tipo de análise pode ser assim organizado com os seguintes elementos principais:

Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. 2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. 3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa tramitou e foi aprovado em Comitê de Ética com o número CAEE 52042221.4.0000.5352.

dos passos anteriores. O texto segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados: 4. Um processo auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (MORAES, 2013, p. 191).

Conforme Moraes e Galiazzi (2016), o processo de unitarização possibilita ao autor ouvir outras vozes e dar sentido a sua, em um constante movimento de ressignificação, esse momento em que a desordem e o sentimento de estar perdido auxiliará na construção da subjetividade do autor e conseqüentemente na compreensão dos resultados. Para os autores as “certezas transformam-se em perguntas” e todo esse processo de intenso diálogo possibilita que outras teorias sejam construídas nesse “intenso diálogo teórico-empírico.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 120)

Para Moraes, a construção de novas compreensões, na pesquisa qualitativa, pode partir de duas categorias: a categoria *a priori* e categorias emergentes:

As primeiras correspondem a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados. Provém das teorias em que fundamenta o trabalho e são obtidas por métodos dedutivos. Já as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*. Sua produção é associada aos métodos indutivos e intuitivos. (MORAES, 2003, p.198).

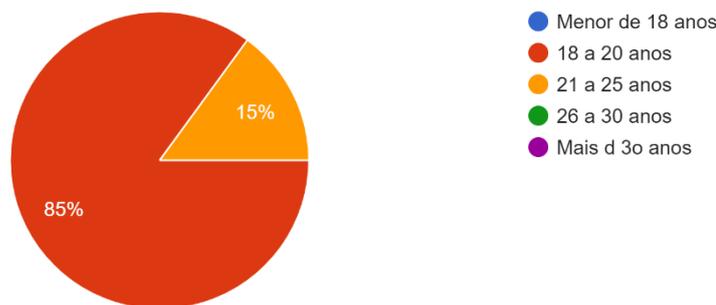
Há ainda uma terceira possibilidade sendo um misto das duas categorias, que parte da *priori*, mas que se complementa e reorganiza a partir da análise. O segundo momento desse processo pode ser considerado como sendo um movimento de reconstrução, onde o pesquisador deve estar atento ao novo e captar, como caracteriza Moraes, os raios dessa tempestade, que possibilitam o autor vislumbrar. A partir das novas compreensões por parte do pesquisador, vem a terceira fase da tempestade, que é a das produções escritas, que emergem das compreensões, denominadas pelo autor de produtos da análise. Essa metáfora “uma tempestade de luz” de Moraes (2003) nos ajuda a compreender como surgem as novas compreensões a partir do processo de pesquisa qualitativa.

Das questões do questionário, resultaram duas categorias de análise: Estágio e atuação na área, e, Prática, Estágio e formação profissional técnica de nível médio.

O universo da pesquisa é composto por 20 egressos da escola técnica<sup>2</sup>. O questionário aplicado tinha dez questões entre abertas e fechadas. Um dos critérios definidos foi a proporcionalidade entre meninos e meninas para que a pesquisa fosse fidedigna e não houvesse variáveis de gênero que interferissem nos resultados, uma vez que não está entre os objetivos qualquer comparativo de desempenho entre os sexos. No tocante à faixa etária, 85% (17 participantes) possuem idade entre 18 a 25 anos e 15% (3 participantes) entre 26 a 30 anos, como pode-se verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes

Idade:  
20 respostas



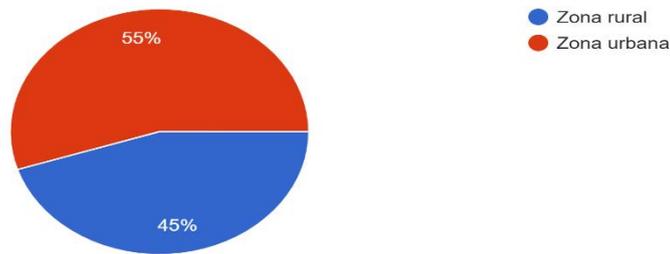
Fonte: O AUTOR (2022).

A origem dos egressos quando do seu ingresso na escola também foi averiguada. Dos 20 egressos, 55% (11 participantes) são oriundos da zona urbana e 45% (9 participantes) da rural. Como se trata de uma escola de formação técnica voltada à agricultura poderia se pensar que os maiores interessados seriam jovens da zona rural, mas não é o caso. Uma das hipóteses para que o percentual seja maior da zona urbana é a concentração populacional mais intensa nas cidades do que no campo, o que faria com que mais jovens tivessem sua origem no espaço urbano.

<sup>2</sup> Como o questionário foi anônimo, utilizaremos a letra E seguida de números de 1 a 20 para referir-nos aos participantes. Ex. E1, E2, E3 ...

Gráfico 2 – Origem dos egressos quando do seu ingresso na escola

Residência quando do ingresso no colégio:  
20 respostas



Fonte: O AUTOR (2022).

O que se pode pensar também é que como é uma escola tradicional e conceituada em decorrência de sua história de formação técnica atraia jovens interessados no mercado de trabalho que oferece, quase que imediato. As diferentes áreas e possibilidades de atuação do egresso são um atrativo que ultrapassa o contingente de jovens do campo.

#### 4.2 Estágio e área de atuação

No entendimento de Souza, Amarin e Silva (2011), o estágio, sendo obrigatório ou não, emerge como uma ferramenta fundamental e articuladora de integração entre a teoria e a prática, já que permite aos alunos terem contato direto com a realidade profissional, desenvolvendo competências e habilidades específicas para a sua futura profissão. Mesquita (2010) complementa que além de enfrentarem barreiras para ingressar no mercado de trabalho, os jovens são um dos grupos sociais em que o desemprego apresenta maior intensidade. Por todos esses aspectos, o estágio se transformou em uma importante possibilidade de aquisição de experiência profissional e garantia de renda para muitos. Este aspecto demonstra que o estágio tem que ser visto com seriedade tanto por quem vai fazê-lo, como pela organização que recebe o estagiário, para não o utilizar como mão de obra barata. “O estágio é muito importante para a juventude, tanto para a formação do futuro profissional como para a aquisição de contato com o mercado de trabalho. Mas, ele não pode ser utilizado apenas como um mecanismo de precarização e de diminuição de custos pelas empresas.” (MESQUITA, 2010, p. 93). Neste contexto, Bianchetti (2001, p. 206) apresenta a performance do mundo do trabalho que se instala no século 21, onde agregação, soma, superação são conceitos que devem ser encarados

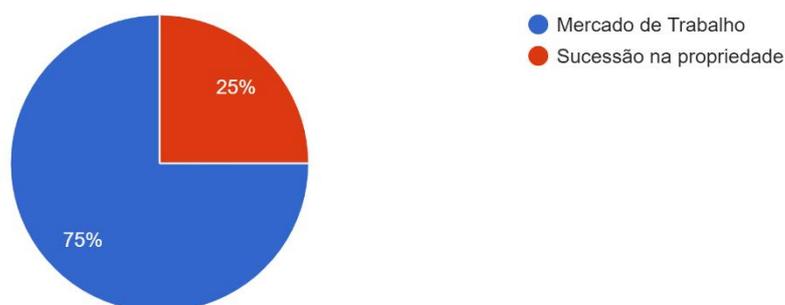
de forma assíncrona e não linear. “Ganha destaque a aprendizagem de atitudes, a disponibilidade para aprender e operacionalizar o aprendido.”

No bojo deste cenário o estágio entra como componente curricular da formação que serve de ensaio e ao mesmo tempo como início da constituição de uma identidade profissional. Se prestarmos atenção nas falas dos egressos poderemos identificar a relação entre currículo e formação. Em outras palavras, torna-se possível compreender qual o papel do currículo no percurso formativo do estudante sintonizando com o que Silva (1999, p. 12) prospecta ao dizer que ele produz sujeitos, “[...] estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.”

O tópico na sequência, onde vamos tratar das respostas de quatro questões referentes ao estágio e atuação profissional futura, nos auxilia a compreender melhor isto. No intuito de saber qual a perspectiva ou cenário futuro para trabalhar foram dadas duas opções: mercado de trabalho e sucessão da propriedade. Mercado de trabalho compreende todas aquelas oportunidades que são oferecidas no espaço externo à propriedade em que o egresso vai escolher uma área para trabalhar como assalariado ou outra condição. Sucessão da propriedade tem a ver com o retorno do egresso de onde ele veio para continuar e desenvolver setores da agricultura, criação de animais, produção leiteira ou outra. Acredita-se que com o conhecimento técnico o egresso possa melhorar o que está sendo feito na propriedade ou criar alternativas de geração de renda para melhorar o ganho e aumentar a qualidade de vida de sua família no campo. Mas as respostas obtidas demonstram que somente 25% (cinco participantes) dos egressos escolheram esta opção e aponta que 75% (15 participantes) deles desejam exercer a profissão fora da propriedade, como fica exposto no gráfico 3.

Gráfico 3 – Escolha profissional após o estágio

1 Qual sua escolha após o estágio?  
20 respostas



Fonte: O AUTOR (2022).

Esse resultado é explicado por Endlich (2006), que observa que o novo rural traz múltiplas atividades que vão sendo desenvolvidas no campo, além das primárias, e cada vez menos habitantes do campo trabalham na agricultura.

Para aprofundar a respeito de possíveis áreas de atuação foi questionado qual a área de interesse para trabalhar. Dos entrevistados 45% responderam agricultura (produção e comercialização), 15% pecuária (aves, suínos, gado de leite e corte), 10% máquinas (comercialização e assistência técnica) e 30% Outra. Se o egresso assinalava a opção “Outra”, solicitou-se que esclarecesse qual seria. As respostas foram: estou atuando em duas áreas dentro da minha propriedade, agricultura e pecuária; Crédito Rural; Agropecuário: revenda de insumos químicos para lavoura e assistência técnica; Topografia; Agricultura orgânica; e, Meio Ambiente (Geral). O gráfico abaixo ilustra o que descrevemos aqui.

Os egressos fazem alusão a perspectivas possíveis para trabalhar. Realizam escolhas que estão relacionadas ao seu potencial e às suas crenças de dar conta do campo pretendido. Fica nítida a compreensão do que o mundo do trabalho vai exigir deles. Para Echeverría (2015, p. 44-45), nem a escola nem o trabalhador do futuro terão a organização que hoje conhecemos, “[...] baseada na noção de horário, ou seja, em um número de horas diárias para se cumprir, com um momento para começar e outro para terminar, dia após dia.”

Gráfico 4 – Área escolhida para atuar

2 Que área escolheu para atuar?  
20 respostas



Fonte: O AUTOR (2022).

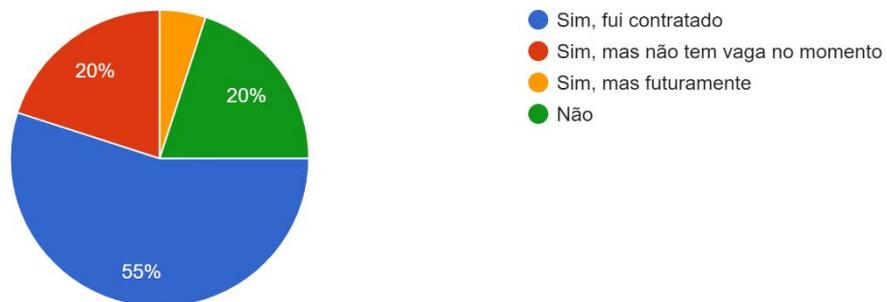
Com relação à situação trabalhista após o estágio, conforme respostas obtidas, tem-se que 55% (11 participantes) dos egressos foram contratados; 20% (4 participantes) seriam contratados, mas não tem vaga no momento; 5% (1 participante) seriam, mas futuramente, e 20% (4 participantes) não foram contratados, como revela o gráfico 5. Este raio X traz a realidade da profissão na região pesquisada e mostra que muitas empresas que recebem os

estagiários e avaliam seus trabalhos nem sempre tem disponíveis vagas para contratá-los naquele momento, todavia sinalizam que em futuro próximo podem o fazê-lo absorvendo os técnicos para atuar na empresa.

Gráfico 5 – Situação trabalhista após o estágio

4 Após o estágio houve interesse da empresa em contratação?

20 respostas



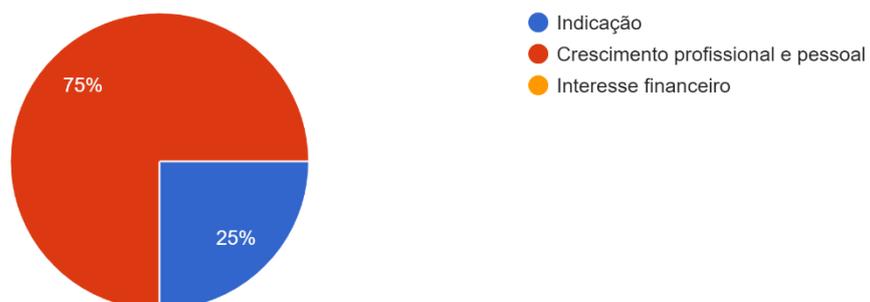
Fonte: O AUTOR (2022).

Também foi questionado aos egressos os motivos da escolha pelo estágio. Dos entrevistados, 75% (15 participantes) responderam que isso ocorreu por crescimento profissional e pessoal e 25% (5 participantes) por indicação. O resultado da pesquisa revela que os técnicos reconhecem a importância da escolha da empresa para o seu crescimento profissional e pessoal e levam em conta, também, a indicação, uma vez que pode ser a porta de entrada para o mercado de trabalho.

Gráfico 6 – Razões de escolha da empresa para estagiar

5 Qual o motivo que levou você a escolher a empresa?

20 respostas



Fonte: O AUTOR (2022).

### 4.3 Prática, estágio e formação profissional técnica de nível médio

Masschelein e Simons (2021, p. 18) alertam para uma face mais perversa da escola que atende a interesses exclusivos do mundo do trabalho dando ênfase às competências que dão “empregabilidade” ao estudante. Para os autores, a escola precisa oferecer mais. “A ênfase deve se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem - de preferência competências - que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho, mas também em um ambiente social, cultural e político.” No entendimento dos teóricos, a escola é igualmente, “[...] o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 25).

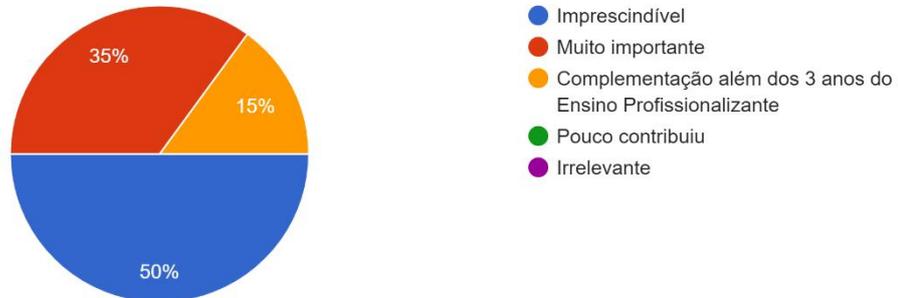
Os depoimentos dos egressos parecem ter sinergia com esta ideia quando revelam que a escola lhe deu as ferramentas para ingressar no mercado de trabalho e da ambiência social mais ampla. Isto nos mostra, enquanto educadores, o quanto a escola oportuniza formação que potencializa o desenvolvimento destes jovens. Masschelein e Simons (2021, p. 72) reforçam que a escola tem o dever de continuar a acreditar “[...] no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa.” Por isso, reconhecemos o valor da formação teórica dos estudantes *pari passu* à formação prática que os familiariza e incentiva ao exercício da atividade de sua escolha profissional, razão pela qual procuramos saber qual o sentido e importância que eles lhe dão.

Quanto à importância da prática e do estágio para a aprendizagem como estudante, 50% (10 participantes) responderam que foi imprescindível; 35% (7 participantes) classificaram como muito importante e 15% (3 participantes) disseram que ela serviu como complementação além dos 3 anos do Ensino Profissionalizante. Essa percepção dos próprios egressos confirma, na prática, que o estágio é o centro do processo de ensino-aprendizagem dos técnicos, que a partir dessa experiência terão a responsabilidade de conduzir a atividade profissionalmente nos diversos locais que estão aptos a trabalhar.

### Gráfico 7 – Importância da prática e do estágio para a aprendizagem como estudante

3 Qual a importância da prática e do estágio na sua aprendizagem?

20 respostas



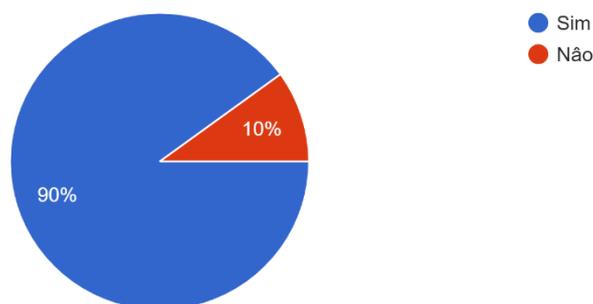
Fonte: O AUTOR (2022).

Com relação à contribuição das disciplinas práticas para o mercado de trabalho, dos 20 entrevistados, 90% (18 participantes) disseram que elas auxiliaram e 10% (dois participantes) declararam que não contribuíram. O levantamento expõe, mais uma vez, que o conjunto das disciplinas da área técnica vem, sim, ao encontro da formação profissional dos técnicos em agropecuária. Essa afirmação se confirma também nos exemplos de como essas disciplinas auxiliaram os egressos no mercado de trabalho, conforme relatos expostos no Quadro 2.

### Gráfico 8 – A contribuição das disciplinas práticas para o mercado de trabalho

6 As práticas das disciplinas durante a sua formação lhe auxiliaram no mercado de trabalho?

20 respostas



Fonte: O AUTOR (2022).

Os participantes tinham a possibilidade de justificar em caso de afirmar que as disciplinas práticas contribuíram para sua atuação no mercado de trabalho. No quadro abaixo destacamos as respostas mais relevantes que permitem construir juízos e elaborar nossas próprias percepções a respeito de como se pronunciaram.

Quadro 2 – Motivos que justificam a relevância da prática para o mercado de trabalho

A partir de matérias práticas, como: silvicultura, olericultura, fruticultura, fenômenos naturais, jardinagem, culturas e outras, consegui ampliar meu currículo e, também, as áreas que possuo entendimento. (...) Graças aos Professores e matérias que tivemos durante os 3 anos de Agrícola, hoje muitos de nós dispomos de amplos conhecimentos, que auxiliam em situações diversas do cotidiano, desde uma simples consulta a uma propriedade ou o domínio de um assunto até uma reunião com o pessoal do Governo. (E1)
Auxiliaram para que eu já tivesse conhecimento de como executar o trabalho desde a área animal até a agricultura. (E2)
Sim, pois aprendi a realizar ajustes em plantadeiras e, como calcular a quantidade de grãos por metro linear, aplicação de quantidade de defensivos por hectare, etc. (E3)
Identificação de pragas e doenças agrícolas, convivência com cliente e responsabilidade profissional. (E4)
Me permitiu a vivência profissional antes mesmo do ingresso no mercado de trabalho, a título de exemplo, cito conceitos relativos a Cadastro Ambiental Rural e à Legislação Ambiental. (E5)
Na aplicação de medicamentos, no cuidado de sempre oferecer o melhor ao produtor, incentivando a preservação do meio ambiente para obter produtos de qualidade. (E6)
A disciplina de Máquinas me ajudou, pois algumas coisas eu aprendi durante a aula prática, como trocar a plantadeira de inverno para verão e vice-versa e fazer a regulagem. Outra disciplina que me ajudou muito foi de Culturas Regionais, pois o conhecimento passado pelos professores me auxiliaram na hora de fazer a largada de uma plantadeira, ver a profundidade certa da semente para ter uma boa germinação. Além da teoria, a prática das disciplinas sempre é proveitosa, por mais que achamos que nunca iremos usar, ou precisar, a resposta é sim, em algum momento, no trabalho elas irão nos auxiliar. (E7)

A contribuição essencial do estágio obrigatório para a formação humana e pessoal dos egressos foi ratificada na resposta positiva dada de forma unânime à questão 7 da pesquisa, que tratou deste tema. Entre as justificativas estão a contribuição no desenvolvimento até da maturidade dos técnicos, tendo em vista que no decorrer desta prática eles têm o primeiro contato com as funções da profissão que escolheram, a exata noção das responsabilidades da sua atividade, da necessidade da competência profissional, da ampliação do conhecimento, da importância da relação interpessoal com os colegas, supervisores e orientadores e do respeito à individualidade de cada um.

Relatos dos próprios alunos dão conta que graças ao estágio dificuldades foram superadas, inclusive motivando-os a correr atrás dos sonhos e do projeto de vida. Também mencionam que o período de estágio serviu não somente para colocar em prática o aprendizado obtido durante os três anos de formação do Colégio Agrícola, mas também de forma muito complexa oportunizou acesso a tecnologias para atuar nas empresas. Além disso, eles citam a evolução quanto pessoas abrindo a mente para a realidade da vida adulta e, também, reconhecem que o estágio é uma excelente porta de entrada para o mercado de trabalho, uma oportunidade de atuar em empresas, ao lado de profissionais, que na grande maioria estão dispostos a repassar seus conhecimentos, e o início da carreira profissional.

Ter responsabilidade, aprender a trabalhar em grupo, ter paciência e, principalmente, buscar conhecimento permanente, também foram exemplos da contribuição do estágio para a formação humana e pessoal dos egressos.

Com relação às dificuldades encontradas durante a realização do estágio obrigatório, tema da questão 8, os egressos mencionaram, entre outras situações, a interação com os funcionários da empresa de estágio, a falta de experiência em alguns ramos, a pandemia, que afastou muitos dos seus locais de trabalho e ocasionou a alteração nas empresas que ofertaram os estágios; a falta de conhecimento em algumas áreas técnicas, a convivência com clientes de diversas culturas, a locomoção até o local do estágio, a distância de casa, as novas funções, a mudança de área de estudo e até, em algumas situações, o preconceito contra a mulher na profissão de Técnica em Agropecuária. Todavia, quase todos esses percalços foram superados com a troca de experiência e o aprendizado para a vida.

Quando questionados sobre a contribuição da formação de nível básico realizada na escola para mudar a visão de mundo, tema da pergunta 9, tem-se que 95% dos entrevistados responderam sim e 5% não (conforme gráfico 9). Para os egressos, a qualidade do ensino proporcionou conhecimentos diversificados, ensinando, também, uma forma mais correta e aberta de se expressarem. Eles também relatam que as experiências de se formarem ao mesmo tempo no Ensino Médio e Técnico agregam e abrem várias portas para o mercado de trabalho, pois ensinam um novo olhar para as áreas técnicas e as profissões futuras.

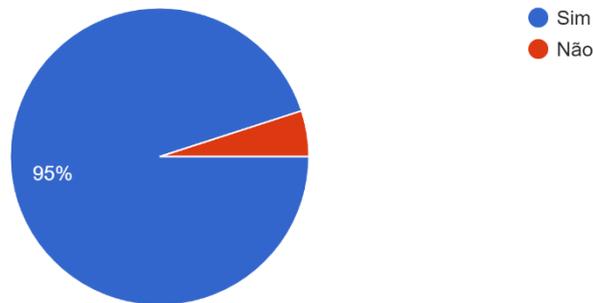
Comentam, ainda, que a interação com colegas e professores de diversas regiões do estado, fortaleceu laços e valores, preparando-os para a tomada de decisões e assumir novas responsabilidades, ajudando, também, na formação do caráter pessoal e profissional, além do conhecimento em geral.

Os entrevistados declararam a importância das informações recebidas durante os três anos de Colégio Agrícola, mas, também, a convivência com professores e colegas de mais de 40 municípios da Região do Alto Uruguai, pessoas de diferentes ideias, hábitos e costumes, que os oportunizaram descobrir e aprender muitas técnicas.

Preservar o meio ambiente, estar em constante evolução, seja por meio de cursos e práticas, sempre aprimorando conceitos para melhor atender e orientar; buscar tecnologias e sempre estar se atualizando de tudo o que acontece na área técnica, mudanças pessoais, nova visão e formas de atuar e aquisição de maturidade e experiência pessoal e profissional também estiveram entre os exemplos de contribuição da formação de nível básico realizada na escola para mudar a visão de mundo.

### Gráfico 9 – Contribuição da formação de nível básico

9 A formação de nível básico realizada na escola contribuiu para você mudar sua visão de mundo?  
20 respostas



Fonte: O AUTOR (2022).

Ao serem questionados se as orientações e os estudos sobre os cuidados com o Meio Ambiente dados foram importantes na sua formação como Técnico em Agropecuária, 100% responderam que sim. Havia a possibilidade de argumentar o porquê foram importantes. Com isso apontaram diversas razões que estão expressas no quadro abaixo:

#### Quadro 3 – Importância das orientações sobre meio ambiente

Aprendemos a preservar um dos bens mais preciosos que temos e orientar produtores para fazer as coisas certas sem agredir o meio ambiente com base na legislação. (E3).
Conservação de solo para melhor produção, preservação das nascentes por escassez de água e reposição de espécies nativas. (E6 e E7)).
Sim, o meio ambiente é a ferramenta de trabalho do Tec. em Agropecuária, saber cuidar dele e como o influenciamos é garantir o futuro. (E8).
Sim, pois hoje atuo com crédito em que envolve conhecimento sobre a legislação ambiental e seus motivos para realizarmos determinadas operações atreladas aos órgãos públicos. (E9).
Foi importante pois criou a preocupação com o ecossistema e a sua preservação para as futuras gerações. (E10).
Hoje em dia devemos ter muito cuidado com o nosso meio ambiente, principalmente em nossa área da agricultura onde envolve agrotóxicos, produtos químicos, também devemos sempre ser ciente com todo o resto tanto preservando nascentes de água quanto colocando o nosso lixo no lixo. (E11).
Sim, pois hoje vejo o quanto é importante não desmatar o pouco que restou de árvores, ter mais cuidado e manter elas ou cultivar em pedaços de lavouras que não são utilizados. (E12).
O meio ambiente e o Técnico em Agropecuária andam lado a lado para no futuro termos um mundo melhor, por isso sempre devemos optar por recursos renováveis. (E13)
Foram excelentes, hoje vejo que ter cuidado com o meio ambiente é de extrema importância para nós e as futuras gerações. (E14).
Foram tão importantes que hoje estou aprofundando meus estudos na área da Agroecologia, tanto que terei estufas de morangos totalmente biológicos. (E15).
A forma de cuidar do meio ambiente, a forma de como devemos prosseguir influenciou bastante. (E18)
Com certeza. Devemos cuidar do lugar onde vivemos. Além de aprender mais coisas, onde estas sempre vão ser utilizadas em algum momento da vida. (E19).
Como técnicos devemos saber orientar sobre a importância de cuidar de vertentes de água e da vegetação em geral, além de saber que temos que preservar o meio ambiente. (E20).

Fonte: O AUTOR (2022).

Charlot (2013, p. 88) lembra que mudou a concepção de formação profissional. O ritmo acelerado com que as tecnologias adentram ao mundo do trabalho e a dinâmica do conhecimento fazem com que a capacitação inicial perca seu valor e a formação necessite ser atualizada ao “longo da vida.” Mas neste cenário há um quesito que merece atenção, segundo ele.

Contudo, essa adaptação contínua requer uma boa formação básica, de nível médio. Esta constrói também no indivíduo competências intelectuais e sociais requeridas pelas situações modernas de trabalho: a reflexividade e a criatividade, para resolver os problemas; o senso de responsabilidade, para não estragar material frágil, caro e, às vezes, perigoso; a capacidade de trabalho em equipe etc.

Esta ideia nos coloca diante de um dilema que o “novo” ensino médio traz. Será que ele dará conta desta formação? Será capaz de oferecer espaço para o desenvolvimento de qualidades pessoais, cultura básica e competências profissionais, diante da necessidade de o estudante optar por itinerários formativos? O tempo será o melhor conselheiro para dar as respostas, mas nossa intuição e experiência como professor de uma escola técnica sinalizam que haverá muita dificuldade para que isso se concretize. Se pensarmos sob o viés de Goergen (2020, p. 124) veremos nossa preocupação aumentar.

Educar significa preparar os jovens de forma adequada e realista para a atuação no mercado de trabalho, mas pressupõe o enfrentamento da tarefa de desvelar e fundamentar, desde a perspectiva humanista, os sentidos antropológicos subjacentes às práticas pedagógicas, visando formar cidadãos subjetivamente conscientes e socialmente responsáveis.

Observe-se que a escola está cumprindo seu papel formativo pelos aspectos relevantes e imprescindíveis que foram trazidos pelos egressos. Reconhecem sua responsabilidade em orientar os produtores em relação a isso como respeitar a legislação, proteger o solo e as nascentes, reposição de espécies nativas. Este aspecto acreditamos que vem muito influenciado pelas práticas realizadas junto ao Arboreto e pela insistência na disciplina de Silvicultura da necessidade de preservação destas espécies para a biodiversidade.

Também aparece a preocupação com os agrotóxicos, produtos químicos e com a necessidade de desenvolvimento de práticas agroecológicas como mecanismos de proteção da vida e garantia de saúde para as próximas gerações. Os depoimentos demonstram que há assimilação dos conhecimentos trabalhados e das orientações dadas. Que o estudante leva isso

para sua vida e para a profissão, deixando claro que vale a pena trabalhar e insistir nestes princípios formativos básicos ao longo de sua formação técnica.

Investigamos a formação na escola técnica de nível médio que possui cunho profissionalizante, mas temos plena consciência de que sua responsabilidade vai muito além do preparo técnico ou de uma certificação. Temos clareza da missão mais ampla que é educar as novas gerações, prepará-las humana e profissionalmente, oferecer-lhes as condições para o exercício de uma cidadania plena. o trabalho formativo da escola é epistemológico, político, cultural, social e pedagógico. Durkheim (2012, p. 28) resume bem as atribuições dos educadores e da escola. “É preciso que o educador ajude as gerações mais jovens a tomarem consciência do novo ideal para o qual já se tende, embora de maneira confusa, e que os oriente nesse sentido. Não é suficiente que ele conserve o passado, é preciso que prepare o devir.” No entender de Von Zuben (2020, p. 75), o processo de formação não pode ser considerado uma imposição de normas instituídas. “Cada qual, com sua (liberdade) e iniciativa, no horizonte de suas circunstâncias, irá ‘iniciar’ algo novo, instituir sua trajetória, seu modo, atento sempre ao olhar do outro e ao reconhecimento da alteridade e da diferença, essenciais na sua própria existência.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa sobre “A prática e o estágio como componentes curriculares e espaço de aprendizagem profissional para estudantes do Ensino Médio Técnico” foi realizado com o objetivo geral diagnosticar e interpretar percepções dos estudantes e egressos do Ensino Médio Técnico do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó, de Erechim – RS, a respeito da prática como componente curricular e investigar a relevância do estágio para a vida profissional do estudante, além de conceituar e caracterizar currículo, prática e estágio; problematizar a respeito da escola técnica de nível médio enquanto espaço formativo e de aprendizagem profissional, e diagnosticar percepções dos estudantes egressos a respeito da importância formativa da prática como componente curricular.

Importante recordar que a coleta de informações foi por meio de um questionário com 10 perguntas entre abertas e fechadas, que foi respondido de forma anônima por 20 alunos egressos do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó, de Erechim RS, que foram escolhidos mediante sorteio entre os egressos desta instituição.

Um dos critérios definidos foi a proporcionalidade entre meninos e meninas, que fossem maiores de dezoito anos, para que a pesquisa fosse fidedigna e não houvesse variáveis de gênero que interferissem nos resultados, uma vez que não está entre os objetivos qualquer comparativo de desempenho entre os sexos.

Do questionário resultaram duas categorias de análise, sendo elas o Estágio e atuação na área, e, Prática, Estágio e formação profissional técnica de nível médio. Dos 20 entrevistados, a maioria possui idade entre 18 a 25 anos, é oriunda da zona urbana e deseja exercer a profissão fora da propriedade. A pesquisa também revela que a maioria deles escolheu para atuar a agricultura (produção e comercialização), seguida da pecuária (aves, suínos, gado de leite e corte) e máquinas (comercialização e assistência técnica). Todavia, entre as respostas também mencionaram Crédito Rural, Agropecuária (revenda de insumos químicos para lavoura e assistência técnica), Topografia, Agricultura Orgânica e Meio Ambiente (Geral).

O questionário aponta, ainda, que a maioria dos egressos foi contratado pelas empresas, cujo estágio foi motivado com vistas ao crescimento profissional e pessoal, além de indicação. Quanto à importância da prática e do estágio para a aprendizagem como estudante, metade afirmou que foi imprescindível e os demais declararam ser muito importante e que os processos serviram como complementação além dos 3 anos do Ensino Profissionalizante.

Com relação à contribuição das disciplinas práticas para o mercado de trabalho, a maioria disse que auxiliou e que a formação de nível básico realizada na escola contribuiu para

mudar a visão de mundo. Ao serem questionados se as orientações e os estudos sobre os cuidados com o Meio Ambiente dados foram importantes na sua formação como Técnico em Agropecuária, 100% responderam que sim, o que denota o aprendizado da importância do cuidado do meio para garantir o futuro. O que se pode depreender é que, mesmo que os estudantes quando realizam o ensino médio sejam relativamente jovens, assimilam a formação que recebem e a prática é fundamental, uma vez que permite que observem, acompanhem, tenham demonstrações de como se faz, observem resultados, permitindo que façam a transposição desses conhecimentos para sua vida posteriormente.

De forma unânime os egressos que responderam ao questionário asseguram a contribuição essencial do estágio obrigatório para a formação humana e pessoal, inclusive mencionando que graças ao estágio dificuldades foram superadas, motivando-os a correr atrás dos sonhos e do projeto de vida. O fato de 100% dos egressos avaliarem o estágio como essencial, oportunizando aprendizagem e ter produzido efeitos benéficos em sua formação revela o quanto ele consolida a relação teoria-prática. É nele que podem sentir o “fazer profissional”, sentir os obstáculos e oportunidades que se abrem. Por meio dele vislumbram alternativas para exercer a profissão de técnico uma vez que sua formação abre diferentes frentes para atuar, conforme expressaram em suas respostas. O estágio cria uma outra situação importante que é permitir ao estudante experimentar o campo profissional e fazer a opção pela área de maior interesse, afinidade ou que sinta maior perspectiva de crescimento dentro de uma organização, na sucessão da propriedade ou como empreendedor individual.

Diante do exposto, tem-se que o resultado da pesquisa confirma que os objetivos foram plenamente atendidos e mostra que os técnicos reconhecem a importância da escolha da empresa para o seu crescimento profissional e pessoal e levam em conta, também, a indicação, uma vez que pode ser a porta de entrada para o mercado de trabalho. Ou seja, confirmam que a prática e o estágio se constituem em componentes curriculares e excelente espaço de aprendizagem profissional.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Francisco de Paula Melo. O Currículo e a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 02, Vol. 01. pp. 508-526, Abr. de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-curriculo-e-a-pratica-docente>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- ANDRÉ, M. e FAZENDA, I. **Proposta Preliminar para as disciplinas Didática, Prática de Ensino e Estágio**. HEM/CEFAM. São Paulo/SP: SE/CENP, 1991.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BASSO, Claudia. **Os desafios na Educação Profissional: perspectivas de estudantes em curso técnicos do Pronatec no Senai/SC**. In: XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar. III Seminário Internacional de Representações Sociais - educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. 2015. PUCPR. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18774\\_10735.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18774_10735.pdf). Acesso em: 19 jul. 2021.
- BENINCÁ, Eli *et al.* Prática pedagógica, uma questão de método. In: BENINCÁ, Eli. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2010. p. 77-91.
- BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
- BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. **Rural/Urbano e Campo/Cidade: características e diferenciações em debate**. XXI Encontro Regional de Geografia Agrária. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2012. Disponível em: [http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1032\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1032_1.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**, que institui o Programa Brasil Profissionalizado. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm). Acesso em: 04 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 04 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação e atos normativos federais da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/legislacao>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e apresentação dos Planos de Cursos Técnicos com Base na Resolução CNE/CEB Nº 04/99a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oriplantec.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018**. Ministério da Educação. CNE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf). Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Ministério da Saúde. CNS. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. CNE. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. CNE. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 04 jul. 2021.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologias digitais e novas qualificações; desafios à educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

COSTA, Marisa V. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DURKHEIM, E. **Educação moral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ECHEVERRÍA, J. A escola contínua e o trabalho no espaço -tempo eletrônico. *In*: JARAUNA, B.; IMBERNÓN, F. (Orgs.) **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 38-50.

ENDLICH, Â. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. *In*: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão popular, 2006. p. 11-31.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: o dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21(1), p. 187-198, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Sílvio Ancizar Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de; CASTILHO, Maria Augusta de. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, Mai, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

GATTI, Bernardete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOERGEN, P. O sentido da educação na sociedade contemporânea. *In*: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Orgs.) **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Cultura escolar na sociedade pós-moderna. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 225. 1994, p.1-14, 1994. Disponível em: <https://toaz.info/doc-viewer> Acesso em: 19 set. 2021.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. **IX Educere** – 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3582\\_2162.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3582_2162.pdf). Acesso em: 03 jul. 2021

HOPPEN, Norberto; LAPOINTE, Liette; MOREAU, Eliane. Um guia para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação. **REAd**, Porto Alegre, RS, v.2, n.2, p. 1-34, nov. 1996. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19397/000300124.pdf?sequence=1> Acesso em: 19 mai. 2021.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, José. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *In*: PIMENTA, Selma. G.; ALMEIDA, Maria I. de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

MESQUITA, Marcos Roberto. O estágio e o mercado de trabalho juvenil no Brasil. **Polêmica**, v. 9, n. 4, p. 88 – 95, outubro/dezembro 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Arnaldo%20Nogaro/Downloads/2824-10646-1-PB.pdf> Acesso em: 03 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 17 dez. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2016.

- MORAES, Vera R. P. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 7(1), p. 61-69, jan-abr. 1982.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.
- PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. Caxias do Sul: Educs, 2013.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.
- RAULINO, Cíntia Grazielle de Souza; DIEMER, Odair. O Estágio supervisionado no Ensino Médio Integrado: A relação teoria e prática. **Braz. J. of develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 85475-85487, nov. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19418>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- REAL, Giselle Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.5, p. 48-62, maio/ago. 2012 Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2147>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e da ressignificação da prática**. Passo Fundo: UPF, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.
- SILVA, Vandei P. da. Estágio supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e de produção de riqueza. In: GATTI *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 187-200.
- SILVA, R. S. M. da. **Estágio Curricular e sua Contribuição na Construção da Identidade Profissional dos Estudantes da Educação Técnica de Nível Médio**. 2019. Dissertação

(Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas/Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SILVA, T. Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Vera Lúcia Pereira de; AMORIM, Tania Nobre Gonçalves Ferreira; SILVA, Ladjane de Barros. O estágio: ferramenta fundamental para a inserção no mercado de trabalho? **RACE**, Unoesc, v. 10, n. 2, p. 269-294, jul./dez. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Arnaldo%20Nogaro/Downloads/1725-Texto%20do%20artigo-7244-7338-10-20120911.pdf Acesso em: 03 fev. 2022.

SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão popular, 2006. 248 p.

STRIEDER, Roque. **Diretrizes para a elaboração de projetos de pesquisa: metodologia do trabalho científico.** Joaçaba, SC: Unoesc, 2009.

TEIXEIRA, B. W.; SANTOS, C. B. C dos; MACHADO, D. de Á. Formação docente: um assunto relevante para a educação profissional e tecnológica. *In*: BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de (Orgs.) **Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores.** Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, ano 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002. Disponível em: file:///C:/Users/anoga/Desktop/133-226-1-PB.pdf. Acesso em: jul. 2021.

VON ZUBEN, N. A. Sobre formação: da incerteza à compreensão. *In*: MENDONÇA, S.; GALLO, S. (Orgs.) **A escola: problema filosófico.** São Paulo: Parábola, 2020, p. 51-76.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

<https://forms.gle/Ktzf7AJFFWAAkQMe6>

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário anônimo, online, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “A prática e o estágio como componentes curriculares e espaço de aprendizagem profissional para estudantes do Ensino Médio Técnico” sob execução do pesquisador Valdecir Balestrin. A pesquisa busca diagnosticar e interpretar percepções dos egressos do Ensino Médio Técnico do Colégio Estadual Ângelo Emílio Grandó. Com isso busca-se subsídios para confirmar a relevância do estágio para a vida profissional do estudante.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI Erechim.

### INSTRUMENTO DE PESQUISA

Idade:

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Residência: ( ) Zona Rural ( ) Zona Urbana

#### **1 Qual sua escolha após o estágio?**

- ( ) Mercado de Trabalho
- ( ) Sucessão na propriedade

#### **2 Que área escolheu para atuar?**

- ( ) Agricultura (produção e comercialização de grãos)
- ( ) Pecuária (Aves, Suínos, Gado de Leite e Corte)
- ( ) Máquinas (Comercialização e assistência técnica)
- ( ) Outras. Cite: \_\_\_\_\_

#### **3 Qual a importância da prática e do estágio na sua aprendizagem?**

- ( ) Imprescindível
- ( ) Muito importante
- ( ) Complementação além dos 3 anos do Ensino Profissionalizante
- ( ) Pouco contribuiu
- ( ) Irrelevante

#### **4 Após o estágio houve interesse da empresa em contratação?**

- ( ) Sim, fui contratado
- ( ) Sim, mas não tem vaga no momento
- ( ) Sim, mas futuramente

( ) Não

**5 Qual o motivo que levou você a escolher a empresa?**

- ( ) Indicação
- ( ) Crescimento profissional e pessoal
- ( ) Interesse financeiro

**6 As práticas das disciplinas durante a sua formação lhe auxiliaram no mercado de trabalho? Em caso de resposta afirmativa de exemplos de como auxiliaram.**

- ( ) Sim
- ( ) Não

---

---

---

**7 A realização do estágio obrigatório contribuiu para a sua formação humana e pessoal? Em caso afirmativo de exemplos.**

- ( ) Sim
- ( ) Não

---

---

---

**8 Quais dificuldades você se deparou para a realização do Estágio obrigatório? Cite-as.**

---

---

---

**9 A formação de nível básico realizada na escola contribuiu para você mudar sua visão de mundo? Em caso afirmativo de exemplos.**

- ( ) Sim
- ( ) Não

---

---

---

**10 As orientações e os estudos sobre os cuidados com o Meio Ambiente foram importantes na sua formação como Técnico em Agropecuária?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**Em caso afirmativo, descreva esta experiência**

---

---

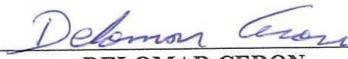
---

**ANEXO A**

**ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Eu, abaixo assinado(s), responsável(is) pelo Girassol Centro Educacional Montessori, autorizo a realização do estudo **A PRÁTICA E O ESTÁGIO COMO COMPONENTES CURRICULARES E ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO** a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: coleta de dados por meio de questionário (utilizando a plataforma *google forms*) a ser aplicado para egressos da escola.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

**DELOMAR CERON**

Diretor do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó

**Lista Nominal de Pesquisadores:**Valdecir Francisco Balestrin E-mail: [vfbaalestrin@gmail.com](mailto:vfbaalestrin@gmail.com) Telefone: 55 — 99764226