

UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ
PPGCO – PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS
ORGANIZAÇÕES

**CONTRIBUTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA O ESTÁGIO
OBRIGATÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE MARINGÁ**

ELIZABETE DE CARVALHO NEVES AMORIM

MARINGÁ
2020

ELIZABETE DE CARVALHO NEVES AMORIM

**CONTRIBUTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA O ESTÁGIO
OBRIGATÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE MARINGÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGGCO
– Programa de Pós-Graduação em Gestão do
Conhecimento – UNICESUMAR como pré-requisito
obrigatório à obtenção do título de mestre em
Gestão do Conhecimento.

Linha de pesquisa: Educação

Orientadora: Dra. Regiane da Silva Macuch
Coorientadores:
Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia
Dra. Adriana Yanina Ortiz

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A524c Amorim, Elizabete de Carvalho Neves.

Contributos da Gestão do Conhecimento para o estágio obrigatório da educação profissional de nível médio na rede pública de ensino de Maringá / Elizabete de Carvalho Neves Amorim. – Maringá-PR: UniCesumar, 2020.

154 f. ; il. coloror ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Regiane da Silva Macuch.

Coorientação: Prof. Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia e Profa. Dra. Adriana Yanina Ortiz.

Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2019.

1. Ensino profissional. 2. Estágios. 3. Gestão do conhecimento. I. Título.

CDD – 374.013

Leila Nascimento – Bibliotecária – CRB 9/1722
Biblioteca Central UniCesumar

Ficha catalográfica elaborada de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELIZABETE DE CARVALHO NEVES AMORIM

**CONTRIBUTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA O ESTÁGIO
OBRIGATÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE MARINGÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGGCO – UNICESUMAR como
pré-requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em
Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Maringá, ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regiane da Silva Macuch – Orientadora
Centro Universitário de Maringá

Profa. Dra. Leticia Fleig Dal Forno
Centro Universitário de Maringá

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho à **minha família**, por toda a compreensão destinada a mim durante o processo de estudo, análise e conclusão deste trabalho de pesquisa que sempre foi um sonho e realizado agora no alto dos meus 52 anos de idade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, a Deus, aos meus pais, Maria de Carvalho e Osvaldo Francisco das Neves, eternos incentivadores dos meus estudos, por estarem sempre motivando o alcance dos meus sonhos e entendendo minha ausência.

Agradeço ao meu marido, Claudio Antonio Amorim, que sempre acreditou, incentivou, participou e acompanhou toda a minha jornada, sendo compreensivo nos momentos de angústia, nas ausências, na compra de livros. Que Deus o abençoe sempre pela força e fé na realização deste trabalho.

Agradeço, de todo coração, à amiga Dra Tereza Cristina. Pessoa especial que, desde o momento em que entrou em minha vida, me valorizou como pessoa e profissional e me incentivou nos momentos de angústia, trocando, comigo, conhecimento, experiências e aprendizados.

Agradeço à minha prima, Nataly de Carvalho Fugi, por estar ao meu lado compartilhando informações, discutindo o assunto e me apoiando incondicionalmente.

Agradeço à minha querida professora, Dra. Regiane da Silva Macuch, educadora exemplar que sempre ensinou utilizando o melhor recurso que um educador pode ter – a afetividade. É por meio de sua contribuição, experiência, força, determinação e muito conhecimento que entrego este trabalho e levo para a vida todo o aprendizado, afinal, “aprendizagem é o que fica quando todo o resto vai embora”.

Agradeço ao querido Prof. Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia que me acolheu na UniCesumar antes mesmo de me tornar aluna. Lutou comigo para eu conseguir realizar este mestrado, tornando isso possível com sua mediação junto à direção da instituição, e pelo seu positivismo dizendo sempre: “vai dar tudo certo, querida”.

Agradeço à Prof.^a. Dra. Adriana Laly Ortiz, pessoa especial, forte, determinada, possuidora de muito conhecimento e, principalmente, de “Foco”. Graças a suas contribuições, mesmo a distância, pude produzir aprendizagens significativas que possibilitaram a conclusão deste trabalho.

Agradeço a todos os coordenadores, professores e colaboradores do mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações da UniCesumar que atenciosamente se empenharam de maneira especial para atender às necessidades que constantemente surgiam e que foram superadas.

Agradeço, principalmente, ao educador Prof. Wilsom Matos que soube compreender e oportunizar, a mim e colegas, a realização deste mestrado. Sua inspiração e paixão pela educação sempre foram vistas por mim como um incentivo à profissão de professora. A sua crença de que a educação pode transformar o mundo em um lugar melhor para se viver me trouxe de volta à educação e me faz permanecer nela. Receba minha eterna gratidão e admiração.

Aos meus amigos de trabalho, pelas conversas animadoras e pelo incentivo constante.

A todos, minha gratidão.

RESUMO

A partir das considerações sobre o Estágio Obrigatório, como um componente curricular fundamental no processo de aprendizagem e formação profissional dos alunos dos Cursos Técnicos, buscou-se, neste estudo, analisar o estágio curricular obrigatório no Ensino Profissional da Rede Pública de Ensino de Maringá sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento. No marco da tradição mista de investigação, desenvolveu-se uma pesquisa de campo de tipo exploratória, descritiva e transversal. A coleta de dados realizou-se por meio de questionários aos professores e entrevistas com Coordenadores de Curso, coordenadores de Estágio e supervisores de Estágio bem como recolha de material documental. Para a análise dos dados qualitativos utilizou-se da Análise de Conteúdo, para os dados quantitativos Análise Estatísticas e para Leis e documentos a análise documental. Como resultado, explicitou-se o desenvolvimento do Estágio Obrigatório no contexto da cidade de Maringá, Paraná, relacionando-o aos contributos da Gestão do Conhecimento em seus processos, pessoas e tecnologias. Conclui-se que as práticas de estágio se encontram de forma sistêmica relacionadas aos métodos de gestão escolar e gestão do conhecimento, e, mesmo que não sejam perceptíveis para todos, o sucesso e/ou o fracasso do estágio obrigatório está ligado aos componentes da Gestão do conhecimento que priorizam o crescimento das pessoas, amparadas por processos eficientes, e viabilizados por tecnologias cada dia mais inovadoras. Como limitações da pesquisa pontua-se a investigação regionalizada. Por fim, sugere-se mais investigações sobre essa temática para que o estágio seja repensado por todos os responsáveis pela sua elaboração; atualizado dentro das novas necessidades de preparação e qualificação profissional oriundas deste século; e, que a GC possa estar presente como estratégia de ação de forma estratégica, sem que com isto, seus conceitos se sobreponham aos conceitos fundamentais do contexto escolar, mas que venham agregar saberes interdisciplinares para todos os envolvidos.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Estágio Obrigatório. Gestão do Conhecimento.

ABSTRACT

From the considerations on the Mandatory Internship, as a fundamental curricular component in the process of learning and professional training of the students of the Technical Courses, this study sought to analyze the mandatory curricular internship in the Professional Teaching of the Public Education Network of Maringá under the Knowledge Management perspective. Within the framework of the mixed investigation tradition, exploratory, descriptive and cross-sectional field research was developed. Data collection was carried out through questionnaires to teachers and interviews with course coordinators, internship coordinators and Internship supervisors as well as collection of documentary material. For the analysis of qualitative data the Content Analysis was used, for quantitative, data Statistical Analysis, and for Laws and documents, documentary analysis. As a result, the development of the Mandatory Internship was made explicit in the context of the city of Maringá, Paraná, relating it to the contributions of Knowledge Management in its processes, people and technologies. It is concluded that the internship practices are in a systemic way related to school management methods and knowledge management, and, even if they are not perceptible to all, the success and / or failure of the mandatory internship is linked to the Management components knowledge that prioritize the growth of people, supported by efficient processes, and made possible by increasingly innovative technologies. As research limitations, regionalized research is highlighted. Finally, further researches on this topic are suggested so that the internship is rethought by all those responsible for its elaboration; updated within the new needs of preparation and professional qualification arising from this century; and, that KM can be present as an action strategy in a strategic way, without this, its concepts overlapping the fundamental concepts of the school context, but that will add interdisciplinary knowledge to everyone involved.

Keywords: Medium Level Technical Vocational Education. Mandatory Internship. Knowledge management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Base de Dados para Pesquisa Científica.....	25
Figura 2 –	Apresentação dos critérios na consulta na Base de Dados.....	28
Figura 3 –	Base de Dados para Pesquisa Científica.....	33
Figura 4 –	Base de Dados para Pesquisa Científica.....	37
Figura 5 –	Base de Dados para Pesquisa Científica.....	38
Figura 6 –	Base de Dados para Pesquisa Científica.....	39
Figura 7 –	Página da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Diretrizes)....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Fases de busca na Revisão Sistemática da Literatura.....	27
Quadro 2 –	Resultados da Revisão Sistemática da Literatura com os descritores Educação Profissional nível médio <i>or</i> estágio obrigatório.....	29
Quadro 3 –	Resultados da Revisão Sistemática da Literatura com descritores Educação Profissional ou Estágio.....	34
Quadro 4 –	Resultados da Revisão Sistemática da Literatura com descritores Educação Profissional <i>or</i> Gestão do Conhecimento.....	39
Quadro 5 –	Acontecimentos e bases legais que norteiam a educação profissional de 1808 a 2018.....	45
Quadro 6 –	Componentes da Gestão do Conhecimento: pessoas, processos e tecnologias.....	74
Quadro 7 –	Ciclos da Gestão do Conhecimento.....	75
Quadro 8 –	Práticas de Gestão do Conhecimento.....	77
Quadro 9 –	Delineamento da pesquisa.....	81
Quadro 10 –	Relação de instituições de ensino e cursos.....	82
Quadro 11 –	Agrupamento das questões do questionário.....	85
Quadro 12 –	Categorias da Análise Qualitativa.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de artigos por descritor.....	31
Tabela 2 –	Publicações de 2008 a 2018.....	32
Tabela 3 –	Artigos classificados pelos descritores.....	36
Tabela 4 –	Artigos sobre a educação profissional.....	36
Tabela 5 –	Número de artigos do descritor.....	40
Tabela 6 –	Número de artigos por descritor.....	40
Tabela 7 –	Análise de componentes principais com rotação Varimax (N=30) ..	90
Tabela 8 –	Estatísticas de confiabilidade.....	93
Tabela 9 –	Distribuição da amostra segundo o sexo, estado civil, regime de trabalho e estabelecimento (N=30).....	94
Tabela 10 –	Distribuição da amostra segundo a concordância (dicotómica) com as questões Q9, Q12, Q17, Q23 (N=30).....	95
Tabela 11 –	Distribuição da amostra segundo a concordância (tricotómica) com a Escala Likert (N=30).....	96
Tabela 12 –	Diferenças nas questões do questionário segundo o sexo (N=30)....	98
Tabela 13 –	Diferenças nas questões 1 e 5 em função do estado civil (N=30).....	100
Tabela 14 –	Diferenças nos itens 7 e 9 em função do estabelecimento profissional onde atua (N=29).....	100
Tabela 15 –	Diferenças nos itens Q7 e Q18 em função do curso técnico (N=30).....	101
Tabela 16 –	Medianas nas dimensões da Escala de Likert e na Escala Total em função das questões 9, 12, 15 e 23 (N=30).....	102
Tabela 17 –	Diferenças nas dimensões da Escala Likert e Escala Total em função das questões 9, 12, 15 e 23.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BSC – *Balanced Scorecard*
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CE – Colégio Estadual
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRM – *Customer Relationship Management*
- DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
- DSS – *Decision Support System*
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ERP – *Enterprise Resource Planning*
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- GC – Gestão do Conhecimento
- GED – Gestão Eletrônica de Documentos
- IBM – *International Business Machines Corporation*
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IEL – Instituto Euvaldo Lodi
- KPI – *Key Performance Indicators*
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- NRE – Núcleo Regional de Educação
- ONG – Organização Não Governamental
- PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação Profissional
- PPGGCO – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações
- PROEP – Programa da Educação Profissional
- PSS – Processo Seletivo Simplificado
- QPM – Quadro Próprio do Magistério
- RSL – Revisão Sistemática da Literatura

SEBRAE	– Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAF	– Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	– Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	– Serviço Social do Comércio
SESCOOP	– Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	– Serviço Social da Indústria
SEST	– Serviço Social do Transporte
SPSS	– <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	– Tecnologia da Informação
UNICESUMAR	– Centro Universitário de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2	OBJETIVOS.....	20
1.2.1	Objetivo geral.....	20
1.2.2	Objetivos específicos.....	20
1.3	JUSTIFICATIVA.....	21
1.4	ADERÊNCIA DO TEMA AO PROGRAMA DE MESTRADO.....	22
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	23
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	24
2.1	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	24
2.1.1	Protocolo da Revisão Sistemática da Literatura.....	26
2.1.2	Resultados obtidos.....	27
2.1.3	Discussão.....	40
2.2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	44
2.2.1	A educação profissional no Paraná.....	55
2.3	ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	59
2.3.1	Histórico do estágio no Brasil.....	59
2.3.2	O estágio no Paraná.....	63
2.3.3	Função e relação do estágio com a matriz curricular dos cursos.....	67
2.4	GESTÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO.....	69
2.4.1	Histórico da Gestão do Conhecimento.....	69
2.4.2	Gestão do Conhecimento: pessoas, processos e tecnologias.....	72
2.4.3	Ciclos da Gestão do Conhecimento.....	74
2.4.4	Práticas e ferramentas de Gestão do Conhecimento.....	75
2.4.5	A Gestão do Conhecimento na Educação.....	77
3	METODOLOGIA.....	79
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	79
3.1.1	Aspectos éticos.....	79
3.1.2	Classificação da pesquisa.....	80

3.1.3	Sujeitos da pesquisa.....	81
3.1.4	Instrumentos/técnicas de coleta de dados.....	82
3.1.5	Técnicas de análise de dados.....	86
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
4.1	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	89
4.2	QUESTIONÁRIO.....	89
4.2.1	Análise de validade do questionário.....	90
4.2.2	Análise da confiabilidade do questionário.....	93
4.2.3	Caracterização da amostra.....	94
4.2.4	Testes de diferenciação.....	97
4.2.5	Diferenças nas dimensões da Escala Likert e da Escala Likert total...	102
4.3	ENTREVISTAS.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES.....	136

1 INTRODUÇÃO

A Gestão do Conhecimento (GC), como o próprio termo explicita, refere-se ao conhecimento que está contido nas pessoas e que é considerado, na administração contemporânea, o ativo mais importante de uma organização (URPIA *et al.*, 2016). A GC emerge da evolução da era industrial e da necessidade das mudanças ocorridas no regime de produção econômica, principalmente da revolução técnico-científica que alterou as bases produtivas da economia a partir da década de 1970 (ANTONELLO, 2002), mudanças essas que transformaram o processo de produção e de trabalho na indústria, na prestação de serviços, no sistema educativo e em outros relacionados à produção de bens e valores.

A GC não tem definição única, sendo variável de autor para autor. Nonaka e Takeuchi (2008) definem a GC como a capacidade de se criar um novo conhecimento e difundi-lo na organização. Davenport e Prusak (1998) a conceituam como ações que visam identificar, capturar, gerenciar e compartilhar as informações da organização. Sveiby (1998) propõe que GC é o processo de se criar valor a partir dos ativos intangíveis da organização.

A partir dessas definições, torna-se evidente que o conhecimento, na contemporaneidade, tornou-se o mais cobiçado insumo, tanto em organizações públicas quanto nas privadas (AGUNE, 2014), conhecimento esse capaz de criar valor e inovação para as organizações que objetivam transformar o conhecimento tácito em conhecimento organizacional, caracterizado como explícito, segundo Nonaka e Takeuchi (2008).

No caso da escola, enquanto organização social voltada para o ensino e a aprendizagem, “desde o início do século XXI, busca-se inserir inovações e mudanças no espaço escolar e suas práticas” (MINIOLI, 2013, p. 27). Decorrente disso, seus atores, ou seja, professores, diretores e coordenadores, necessitam de subsídios que possibilitem orientações sobre como avançarem e prepararem o futuro profissional, neste caso, o aluno, para um mercado em contínuas e rápidas transformações. Nesse sentido, e vislumbrando-se contribuir para superar esses desafios, é que este trabalho de mestrado se desenvolveu.

Acredita-se que, com a GC, é possível contribuir para se melhorar rotinas, processos de trabalho; otimizar tempos de resposta e mediar a disseminação do conhecimento nas organizações envolvidas com o estágio obrigatório. No caso

deste estudo, a prática pedagógica denominada estágio obrigatório pode utilizar-se da GC enquanto escopo integrativo para a proposição de novas estratégias e gestão daquele.

A integração da GC às práticas de estágio obrigatório pode produzir resultados significativos para a formação profissional dos alunos e consequentemente, ampliar a abrangência desse estágio como atividade pedagógica, conforme definido na lei nº 11.788/2008, em que se lê:

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 (BRASIL, 2008).

A lei nº 11.788/2008 define que o estágio faz parte do Projeto Pedagógico do curso e está integrado ao itinerário formativo deste objetivando o aprendizado de competências profissionais e a preparação do educando para a vida cidadã. Desse modo, o estágio pode ser caracterizado de duas formas, **obrigatório e não obrigatório** (BRASIL, 2008). Em ambas as formas, o estágio é de responsabilidade da instituição de ensino, devendo fazer parte do Projeto Político Pedagógico da instituição e contemplar os Termos de Convênio de Estágio, Termos de Compromisso e Plano de Estágio.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

O estágio obrigatório, bem como sua gestão, representa desafios educacionais que mobilizam educadores no contexto escolar além de envolver o tripé composto por empresa x escola x aluno. Entender as limitações e possibilidades que esse estágio traz para a educação, para a formação profissional e para as necessidades sociais de empregabilidade é um desafio, trata-se de um momento em que são avaliados todos os envolvidos no processo.

Para que o estágio se consolide, a empresa necessita abrir suas portas para que o aluno permaneça em seus espaços observando, acompanhando, participando e indagando sobre as rotinas de trabalho desenvolvidas em seu interior. Para a escola, o estágio é o momento da efetivação do conhecimento por meio da prática

pedagógica, envolvendo vários profissionais e a reorganização das ações pedagógicas, que incluem as ações burocráticas. Para o aluno, o estágio obrigatório é um momento singular, que oportuniza a vivência prática dos conhecimentos obtidos em sala de aula a partir do confronto direto com a realidade profissional empresarial. Esse momento pode definir se o aluno realmente quer seguir na profissão e se está apto para ingressar no mercado de trabalho (NISKIER; NATHANIEL, 2006).

Para a consecução do objetivo geral, faz-se imprescindível compreender o estágio obrigatório nos cursos técnicos da rede estadual de ensino do município de Maringá-PR, à luz da lei nº 11.788/08, que o sustenta em todo o território nacional, bem como seu desenvolvimento enquanto prática pedagógica para, então, se analisar os contributos que a GC pode oferecer ao processo do estágio curricular obrigatório.

A partir do contexto apresentado, busca-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: De que forma a GC, enquanto área de conhecimento interdisciplinar, composta por seus pilares pessoas, processos e tecnologias, pode contribuir para o desenvolvimento do estágio obrigatório nos cursos técnicos de nível médio?

O estágio obrigatório está contido na matriz curricular do curso, com carga horária definida em seu Plano de Curso e necessita de um Plano de Estágio elaborado pela instituição de Ensino e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, que deve ser cumprido na íntegra para aquisição de diploma. O estágio não obrigatório é atividade opcional ofertada ao estudante com a finalidade de aprendizagem para o trabalho e inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2008).

Já a deliberação 02/09 (PARANÁ, 2009), do Conselho Estadual de Educação (CEE), determina que, na forma de estágio não obrigatório, a instituição de ensino e a empresa contratante, mediante assinatura de termo jurídico próprio, podem contar com o auxílio do agente integrador de estágio público ou privado, desde que este assuma as responsabilidades que lhe cabem. Definida essa distinção na nomenclatura do estágio, ressalta-se que os cursos técnicos, por sua vez, fazem parte da modalidade da educação básica denominada pelo CEE como Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esta modalidade de educação está contemplada nas Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná com uma concepção que inclui os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como fundamentos que devem ser assegurados ao aluno enquanto futuro trabalhador (PARANÁ, 2009).

O objetivo da Diretriz Curricular Estadual é contribuir para a retomada da formação para o trabalho em forma de oferta pública na rede estadual de ensino. O aprendizado para a formação profissional nos cursos técnicos ocorre por meio de uma matriz curricular organizada de forma sistêmica, a qual é assim defendida por Minioli e Silva (2013, p. 83): “a visão sistêmica permite um olhar sobre a instituição de ensino como um todo, compreendendo a totalidade das atividades que oportunizarão a aprendizagem”.

Essa visão sistêmica leva em consideração a construção do conhecimento do aluno, a organização das práticas desenvolvidas, os direcionamentos, os acompanhamentos, a tomada de decisão com o objetivo de “construir o Processo de Ensino-Aprendizagem” (MINIOLI; SILVA, 2013). Esse olhar sistêmico deve pertencer a todos os envolvidos no processo de estágio obrigatório: os professores, coordenadores de curso, coordenador de estágio e supervisores de estágio. De acordo com Minioli e Silva (2013, p. 85), “o olhar sistêmico permite aos envolvidos, de forma coletiva, o planejamento, a organização e a reflexão contínua sobre a prática”.

Com essa visão sistêmica e com os contributos da GC, repensar-se-ão os documentos escolares como o Projeto Político-Pedagógico – PPP, o Plano de Curso, o Plano de Estágio, a lei nº 11.788/08, as deliberações 02/2009 e 05/2013 emitidas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE –, que versam sobre os cursos técnicos e sobre a oferta do estágio nesses cursos, e as instruções 28/2010 e orientação 05/2018, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED – sobre o estágio obrigatório e suas práticas pedagógicas.

É com esses documentos que a instituição de ensino norteia os processos do estágio obrigatório e permite ao aluno efetivar seu aprendizado teórico em confronto com a prática vivenciada no dia a dia do trabalho formal, e isso se torna um período de observação, reflexão, participação e integração com outros profissionais que já atuam na área na empresa. Nesse contexto, essa prática do estágio pode gerar, na instituição de ensino, novos conhecimentos interdisciplinares que agreguem valor à formação profissional e ao curso ofertado na rede pública de ensino.

No município de Maringá são ofertados 19 cursos distribuídos em sete colégios estaduais e, destes, somente quatro ofertam cursos que contemplam o estágio obrigatório: Técnico de Alimentos, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Edificações, Técnico em Meio Ambiente,

Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Estética, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Farmácia, Técnico em Química.

Os demais cursos não contemplam o estágio obrigatório na matriz curricular e os alunos podem realizar o estágio não obrigatório por meio de agentes de integração de estágio. Este último pode, segundo a lei 11.788/08, ser realizado como “atividade opcional” desde que seguidas todas as prerrogativas da referida lei. Trata-se dos cursos Técnicos em Administração, Informática, Logística, Vestuário, Contabilidade (Vide Apêndice A).

De acordo com o art. 6º da deliberação 05/2008 – CEE,

[...] a Educação Profissional de Nível Médio será desenvolvida de forma articulada ao Ensino Médio desde que seguido a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, Conselho Estadual de Educação – CEE, o PPP das instituições e seu Plano de Curso (PARANÁ, 2008).

Ainda, no art. 8º da mesma deliberação, definem-se as formas de oferta dessa modalidade de educação: **integrada**, para alunos que desejam cursar o ensino médio e a educação profissional de forma simultânea e com uma única matrícula; **concomitante**, para alunos que almejam cursar o ensino médio e a educação profissional com matrículas distintas para cada curso; e **subsequente**, para alunos que já concluíram o ensino médio (PARANÁ, 2008). No Paraná, atualmente, o CEE aprova somente os pareceres com oferta para as formas Subsequente e Integrada ao ensino médio conforme decisão da mantenedora, que é o governo de Estado, e da gestão da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

Os cursos que ofertam o estágio obrigatório em sua matriz curricular devem, durante o processo de estágio, “inserir o aluno nas realidades extra escolares do trabalho” [sic], conforme citam Niskier e Nathanael (2006, p. 126). Os autores relatam também a importância do estágio em dois aspectos: “o laboral e o social” – no primeiro o aluno descobre e adquire a certeza sobre sua “verdadeira vocação” e, no segundo, aprende sobre os “procedimentos ligados ao mundo da produção” por meio dos valores comportamentais possíveis de serem aprendidos somente no campo de trabalho (NISKIER; NATHANAEL, 2006, p. 129). Neste momento cabe perguntar: O que a GC tem a ver com o estágio na modalidade de ensino denominada educação profissional? Para se responder a essa questão, faz-se necessário se reportar ao exposto por Nonaka e Takeuchi (2008) que descrevem a GC como

[...] processo de criar continuamente novos conhecimentos, disseminando-os amplamente através da organização e incorporando-os velozmente em novos produtos/serviços, tecnologias e sistemas perpetuando a mudança no interior da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 115).

Os referidos autores enfatizam que cada membro da organização traz conhecimentos tácitos que são difíceis de explicitar para o grupo no momento de elaborar um projeto/ação e que existem barreiras organizacionais como a “linguagem, as histórias organizacionais, procedimentos e os paradigmas da empresa” que atrapalham o compartilhamento do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 123).

Para Minioli e Silva (2013, p. 26), “nas instituições de ensino também observa-se [sic] alguns desafios na transformação do conhecimento tácito para explícito”, no uso e no reuso das informações extraídas do conhecimento tácitos dos indivíduos e na forma de sistematização destes conhecimentos em conhecimento organizacional. As autoras seguem dizendo que, no espaço escolar, a “informação” necessita ser compartilhada dentro e fora da sala de aula, nas ações pedagógicas envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, nas disciplinas, na operacionalização do PPP e do currículo. Acrescentam, ainda, que a informação e o conhecimento no espaço escolar devem ser construídos analisando-se os processos de “captura, organização e registro, disseminação e compartilhamento” das práticas desenvolvidas no fazer pedagógico (MINIOLI; SILVA, 2013, p. 27).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analizar o estágio curricular obrigatório no ensino profissional da rede pública de ensino de Maringá sob a perspectiva da GC.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1- descrever os documentos legais que efetivam o estágio obrigatório da educação profissional técnica de nível médio no Brasil;
- 2- explicitar o desenvolvimento do estágio obrigatório no contexto geral do Estado de Paraná e, em específico, da cidade de Maringá;

- 3- explorar os conceitos de GC relacionados ao tripé pessoas, processos e tecnologias, aplicados à educação profissional;
- 4- relacionar a percepção dos professores sobre o estágio obrigatório;
- 5- analisar os processos e práticas do estágio obrigatório sob os conceitos de GC;
- 6- analisar os contributos da GC ao estágio obrigatório.

1.3 JUSTIFICATIVA

O estudo proposto por meio deste trabalho teve como ponto de partida a experiência profissional de mais de dez anos da pesquisadora com a educação profissional e também pela atuação daquela no Núcleo de Educação de Maringá, órgão mediador entre a Secretaria de Educação de Estado e escolas. Durante esse período, a profissional teve a possibilidade de acompanhar os Planos de Curso e Planos de Estágio desenvolvidos pelos colégios estaduais que ofertam a educação profissional nas escolas da rede pública de Maringá e que estão sob a jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Maringá – NRE.

O estágio obrigatório, como componente curricular, se encontra dentro desse contexto escolar no Paraná. Pela análise do Plano de Estágio dos cursos técnicos, observa-se a falta da socialização e disseminação dos conhecimentos adquiridos durante o processo de estágio entre as outras disciplinas que fundamentam teoricamente esse aprendizado. Percebe-se que a GC é utilizada constantemente nos processos escolares e nas práticas de estágio mas pouco conhecida no ambiente escolar por ser uma nova teoria de gestão das organizações.

Ainda, deve ser de interesse da instituição de ensino a ampliação do estágio junto às empresas, ao setor produtivo local para além das preocupações do estágio obrigatório. Nessa relação escola x empresa, segundo Niskier e Nathanael (2006) pode surgir um canal de inovação, de empreendedorismo e de outras oportunidades. Para o jovem, torna-se um processo de aprendizagem profissional, um estágio não obrigatório, um emprego, uma oportunidade de extensão de estudos, uma ideia de empreendedorismo; para a empresa, pode se constituir num espaço de recrutamento de novos colaboradores e talentos necessários à empresa/indústria. Com essas possibilidades, a GC está presente intermediando essas pessoas com processos inovadores e mediados pela tecnologia.

Dessa forma e com esse objetivo, foi importante realizar uma Revisão Sistemática da Literatura – RSL – que demonstrasse o que foi produzido sobre o estágio no período de 2008 – 2018. Nesta RSL, verificou-se que, dos 539 artigos pesquisados e dos 25 selecionados, pouco se produziu sobre a relevância da GC para o estágio. Em toda essa revisão sistemática utilizando-se o portal de periódicos da CAPES, verifica-se que muito se escreve sobre a educação profissional, sobre estágio mas muito pouco sobre a GC enquanto contributo para o estágio obrigatório dentro da educação profissional técnica de nível médio. Posteriormente, por meio da coleta e análise de dados, tornar-se-á possível mensurar a percepção dos professores sobre o estágio obrigatório, apresentar resultados alcançados e propor possibilidades de estudos aprofundados sobre o estágio obrigatório nos cursos técnicos por meio dos contributos da GC.

1.4 ADERÊNCIA DO TEMA AO PROGRAMA DE MESTRADO

O Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas organizações da Unicesumar, por sua natureza interdisciplinar, aborda o conhecimento em suas formas tácitas e explícitas, contemplando assuntos relacionados às organizações públicas e privadas em duas linhas de pesquisa: Organizações e Conhecimento, Educação e Conhecimento. Assim, o presente trabalho está inserido na linha de Educação e Conhecimento, uma vez que o tema escolhido está centrado nos “Contributos da Gestão do Conhecimento para o Estágio Obrigatório da educação profissional de nível médio na rede pública de ensino de Maringá-PR”.

Como a instituição de ensino é uma organização de caráter educacional, necessita gerir o conhecimento que emerge em seus espaços, buscando, sempre, melhorar as práticas e a gestão para possibilitar disseminá-lo. Neste estudo, acredita-se que a GC pode trazer possibilidades de transformação para o estágio obrigatório que, como componente da matriz curricular, é elemento fundamental para a formação profissional. O perfil do aprendiz que busca cursos técnicos centra-se na aquisição de conhecimentos para atuar no mercado de trabalho como profissional devidamente certificado por meio de uma rede de ensino regulamentada pelas leis do país.

A GC é aqui entendida como possibilidade de se incrementar o crescimento organizacional para a excelência dos processos. Tem-se que as organizações educacionais públicas que necessitam promover a qualidade de seus serviços para

alcançar a educação de qualidade em uma sociedade aprendente organizada devem objetivar que, em seus processos educacionais, os atores sociais que estão inseridos na escola, como o pedagogo, professor, coordenador ou aluno, tenham acesso às formas de organizar, sistematizar, aperfeiçoar seus conhecimentos a fim de tirar o melhor proveito das ações propostas.

Gerenciar a comunicação, as informações e os registros das atividades escolares facilita a disseminação, o compartilhamento, o armazenamento e até mesmo o descarte de informações relevantes e pode gerar novos conhecimentos significativos para a aprendizagem. O tema escolhido para este estudo visa contribuir para mudanças e inovações no campo da educação profissional com base no tripé pessoas, processos e tecnologias da GC. Desse modo, na próxima seção, apresenta-se a estrutura deste trabalho de pesquisa.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em cinco seções que buscam analisar as contribuições da Gestão do Conhecimento ao Estágio Obrigatório nos cursos técnicos. Na primeira, apresenta-se a introdução, contextualizando-se o problema da pesquisa, seus objetivos gerais e específicos, a justificativa e a aderência do tema ao PPGGCO e a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, encontram-se a Revisão Sistemática da Literatura, o protocolo, os resultados obtidos e a discussão além da fundamentação teórica que sustenta a construção desta pesquisa, ressaltando-se o histórico da educação profissional no Brasil, no Paraná, o histórico do estágio no Brasil e no Paraná, a Gestão do Conhecimento, seu histórico, suas práticas e ferramentas e a GC na educação e no estágio obrigatório.

Na terceira seção, encontra-se a metodologia, delineando-se os procedimentos metodológicos, as técnicas de análise de dados e os aspectos éticos que envolvem a pesquisa.

Na quarta e penúltima seção, apresentam-se os resultados e discussões do questionário e da entrevista.

Na última e quinta seção, são apontadas as considerações finais desta pesquisa, incluindo uma perspectiva de sugestão para estudos futuros.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Com intuito de delimitar um período de produção acadêmica sobre o tema, foi adotada uma data de corte, os últimos dez anos de 2008 a 2018, sendo identificado que muito pouco se tem produzido sobre o estágio pós-lei nº 11.788/08. A revisão sistemática foi feita na base de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, trata-se de uma biblioteca virtual que disponibiliza materiais para pesquisa científica com mais de 45.000 publicações.

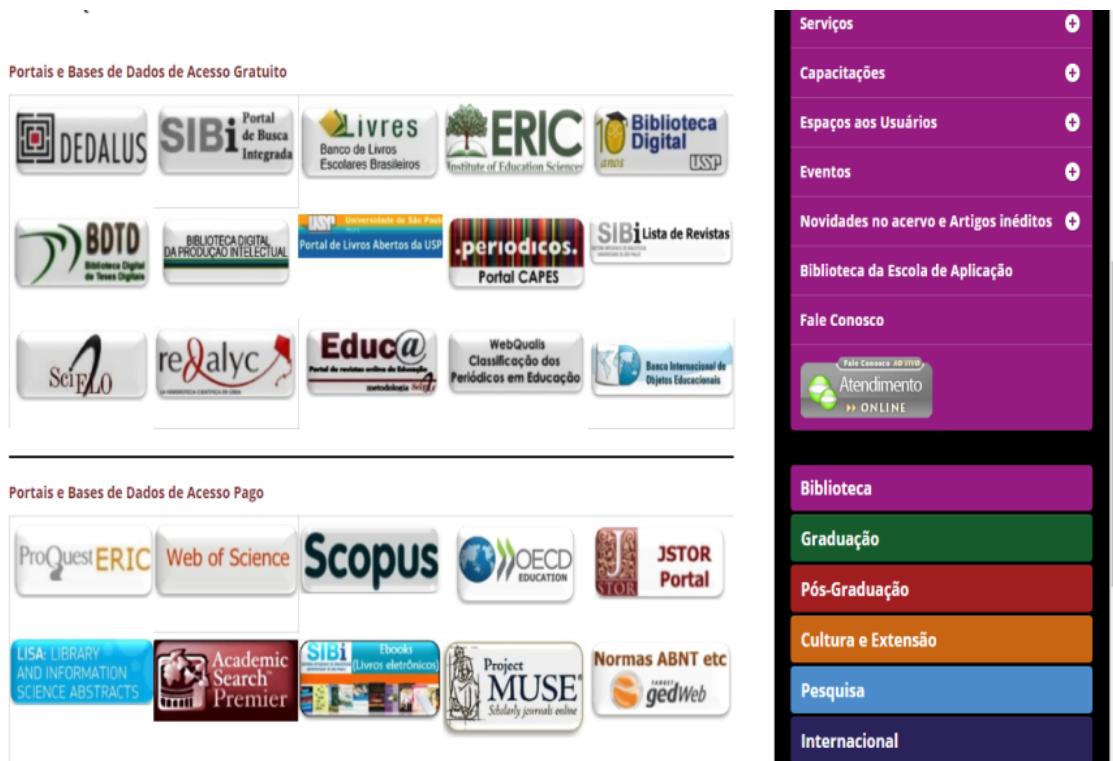
Sendo o estágio obrigatório um componente curricular fundamental para a formação profissional dos alunos que frequentam cursos técnicos, cursos superiores e tecnólogos, procurou-se identificar, dentro desse recorte cronológico, os trabalhos que abordaram essa temática de alguma forma, com o objetivo de investigação.

A Revisão Sistemática da Literatura, daqui em diante RSL, quanto aos procedimentos da pesquisa, inclui a revisão das informações e conhecimentos obtidos mediante fontes seguras sobre um problema científico formulado e que propõe respostas ou uma conclusão sobre o tema a ser investigado.

Segundo Teixeira e Demarchi (2016, p. 109), “as revisões de literatura reúnem os conhecimentos e informações sobre determinado problema científico, sobre um tema a ser estudado e quando se pretende o que, quando, onde e por que”. Acerca de determinado assunto, é necessário se ater a diversas fontes de informação como artigos, teses, livros, base de dados e muitos outros, para se conseguir chegar à resposta do problema. A localização dos estudos relacionados à problemática proposta deve ser feita por meio de uma busca sistematizada da literatura. Sugere-se que sejam identificados palavras-chave ou descritores considerando o tema da pesquisa. Nesse momento, a presença do orientador da pesquisa é fundamental para a análise com precisão das palavras-chave/descritores, principalmente se o tema não for muito discutido dentro do contexto em que está inserido.

Quando se trata de uma RSL, é necessário escolher uma “base de dados”. Essas bases podem ser encontradas na internet, algumas são pagas e outras, gratuitas. No caso da grande área da educação, uma delas é a CAPES, e outras que se observam na Figura 1.

Figura 1 – Base de Dados para pesquisa científica



Fonte: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/capacitacao-usuarios/guias-bases-de-dadosfeusp>

Esta RSL é a busca de dados, em acervos bibliográficos, para se encontrar pesquisas de outros autores objetivando-se elaborar uma fundamentação teórica sobre determinado assunto. É também um procedimento científico e metodológico rigoroso de pesquisa, contendo resultados qualitativos, quantitativos e que podem responder a uma questão ou problematização sobre o que se pretende pesquisar.

Teixeira e Demarchi (2016, p. 107) afirmam que a RSL é “baseada num processo de revisão abrangente, imparcial e reproduzível, capaz de identificar, avaliar e sintetizar as evidências dos estudos e assim obter uma visão geral e confiável da conclusão sobre o tema”.

O objetivo desta RSL para a pesquisa pretendida neste trabalho é analisar os instrumentos utilizados para se investigar a GC no estágio obrigatório da educação profissional de nível médio na rede pública de educação, visando evidenciar as lacunas existentes sobre o tema.

Para a elaboração dessa RSL, é necessário desenvolver um protocolo que é um rigoroso planejamento que apresente uma direção da pesquisa realizada e os critérios seguidos na sua elaboração. Com planejamento, definição metodológica das etapas e com um protocolo claro, aumenta-se a confiabilidade na pesquisa realizada.

Especificamente nesta RSL que tem como tema da pesquisa “Contributos da Gestão do Conhecimento para o Estágio Obrigatório da Educação Profissional de Nível Médio na Rede Pública de Educação de Maringá”, foram pesquisados, na Base de Dados da CAPES, alguns descritores, entretanto não foram localizados artigos, textos, teses, dissertações e outros relacionados ao tema pesquisado. Foi verificado que pouco tem se produzido sobre estágio obrigatório na educação profissional de nível médio e menos ainda sobre a GC nesse contexto. Por esse motivo, somente com três palavras-chave/descritores de pesquisa foi possível encontrar produções correlatas ao tema/problema: *educação profissional nível médio; estágio obrigatório e Gestão do Conhecimento*. Os resultados foram encontrados, quando aplicadas três buscas distintas, usando-se dois descritores cada vez. Foi necessário utilizar a busca pelo item “**no assunto**” e o operador booleano “OR” e “AND”.

No descritor “*Educação Profissional nível médio*”, buscou-se desenvolver um histórico da educação profissional para se entender seu contexto e organização nos últimos anos. O intuito foi traçar um paralelo entre o desenvolvimento dessa modalidade de ensino e suas transformações, objetivando-se entender a função do estágio no contexto histórico da educação profissional.

Com o descritor “*estágio obrigatório*”, realizou-se uma busca sobre a descrição histórica do estágio nas últimas décadas. Observou-se que são poucos os autores que versaram sobre esse assunto.

No descritor “*Gestão do Conhecimento*”, pretendeu-se conhecer melhor os autores que teorizam sobre GC com o interesse de analisar como esta pode ser aplicada na análise do estágio obrigatório dentro das instituições de educação da rede pública de ensino, proporcionando o desenvolvimento do estágio obrigatório de maneira mais sistemática, qualitativamente falando.

A seguir, apresentam-se o protocolo da RSL e o resultado das buscas realizadas.

2.1.1 Protocolo da Revisão Sistemática da Literatura

Objetivo: Analisar as publicações sobre o estágio obrigatório e possíveis contribuições da GC neste componente curricular ofertados pela educação profissional técnica de nível médio na rede pública de ensino.

Problema da pesquisa: Como a GC pode contribuir para o desenvolvimento do estágio obrigatório realizado nos cursos técnicos da educação profissional de nível médio?

Base de dados: Portal de periódicos CAPES.

Critérios de inclusão: artigos que, no resumo, contemplassem a educação profissional e o estágio obrigatório ou abordassem a educação profissional técnica de nível médio e cursos técnicos do ensino médio.

Critérios de exclusão: artigos relacionados a estágio na educação superior, educação infantil, educação especial; área de saúde; gêneros específicos; questões religiosas ou étnicas; rede particular de ensino ou país que não fosse o Brasil.

A RSL foi dividida em cinco fases de busca a partir de palavras-chave/descritores e operadores booleanos. O Quadro 1 apresenta as fases de busca.

Quadro 1 – Fases de busca na Revisão Sitemática da Literatura

Fase	Descriptor/Palavra-chave	Operador	Descriptor/Palavra-chave
1	Educação Profissional	OR	Estágio Obrigatório
2	Educação Profissional	OR	Estágio
3	Educação Profissional Nível Médio	AND	Gestão do Conhecimento
4	Educação Profissional	AND	Gestão do Conhecimento
5	Educação Profissional	OR	Gestão do Conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

2.1.2 Resultados obtidos

Na primeira busca, foram filtrados 290 artigos com as palavras-chave/descritores: **educação profissional nível médio or estágio obrigatório**, dos quais, foram selecionados 12 conforme os critérios de inclusão apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Apresentação dos critérios na consulta na Base de Dados

The screenshot shows the search interface for the FE-USP library's database. On the left, a sidebar lists various categories: BUSCA (Buscar assunto, Buscar periódico, Buscar livro, Buscar base), INSTITUCIONAL (Histórico, Missão e objetivos, Quem participa, Documentos), ACERVO, NOTÍCIAS, SUPORTE (Treinamentos, Materiais didáticos, Perguntas frequentes, Help desk, Dispositivos). The main search area is titled 'Nova Busca' and includes a search bar with fields: 'no assunto' (contém) 'educação profissional nível médio' and 'Qualquer' (contém) 'estágio obrigatório'. To the right, there are filters for 'Convidado(a)', 'Meu Espaço', 'Minha conta', 'Identificação', 'Ajuda', and 'Data de publicação' (Qualquer ano), 'Tipo de material' (Todos os itens), 'Idioma' (Qualquer idioma), 'Data Inicial' (01/01/2008), and 'Data Final' (31/12/2018). Below these are buttons for 'Selecionar bases de dados para busca', 'Buscar', 'Clear', and 'Busca simples'. The search results show 290 items, ordered by Relevância, with 10 results per page. A detailed result is shown for an article by Mousquer, Patricia, titled 'A gestão do estágio obrigatório na educação à distância', published in Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, 2017, Vol.22(2), pp.390-404. The result includes a summary and a link to the full text.

Fonte: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/capacitacao-usuarios/guias-bases-de-dadosfeusp>

Quadro 2 – Resultados da RSL com os descritores educação profissional nível médio *or* estágio obrigatório

(continua...)

	Titulo	Autor	Ano	Descriptor	Periódico
1	A Gestão o Estágio Obrigatório na Educação à [sic] distância	Patricia Mousquer	2017	Estágio Obrigatório. Biblioteconomia. Educação a Distância	Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 22, n. 2, p. 390-404
2	Estágio não obrigatório: contribuições para a Formação Acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES	Jaqueleine Lavall; Júlia Elisabete Barden ^(*)	2014	Estágio não obrigatório. Formação. Mercado de trabalho	Revista Gestão Universitária na América Latina, v. 7, n. 2, p. 47-68
3	Comunidade de aprendizagem da docência em Estágio curricular Obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos	Rafael Soave Guerta; Cristiane Cordeiro de Camargo	2015	Formação inicial de professores. Estágio Curricular. Prática reflexiva. Ensino de biologia. Ambiente de aprendizagem	Ciência & Educação, v. 21, n. 3, p. 605-621
4	Concepções de Formação Profissional Técnica de Nível Médio adotadas pelo IFNR: especificidades e (des)continuidades	José Moises Silva; Antonio Cabral Neto	2015	Educação profissional, Formação Profissional técnica de nível médio, Formação unilateral, Formação omnilateral	Holos, v. 5, p. 201-212
5	Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Monica Ribeiro da Silva; Lucas Barbosa Pelissari; Allan Andrei Steimbach	2012	Juventude e Educação – Permanência e Abandono Escolar – Ensino Médio – Educação Profissional Técnica de nível Médio	Educação e Pesquisa, v. 39, n. 2, p. 403-417
6	A pesquisa como princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional	Salete Valer; Angela Brognoli; Laura Lima	2017	Pesquisa Científica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ensino de línguas	Fórum Linguístico, v. 14, n. 4, p. 2785-2803
7	Juventude, Escola e Trabalho: sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	Márcio Luiz Bernardim; Monica Ribeiro da Silva	2016	Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ensino Médio. Ensino Médio Integrado. Juventude e educação. Juventude, escola e trabalho	Educação em Revista, v. 32, n. 1, p. 211-234
8	Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de Estágio Supervisionado	Lívia Chaves de Melo; Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva ^(**)	2013	Ensino de língua estrangeira. Gênero. Discurso científico	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 8, n. 1, p. 95-119

	Titulo	Autor	Ano	Descriptor	Periódico
9	Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor	Wagner Rodrigues Silva; Bruno Gomes Pereira	2016	Ensino de Língua. História das disciplinas escolares. Políticas Curriculares	Domínios de Linguagem, v. 10, n. 1, p. 146-165
10	Ensino Médio articulado ao Ensino Profissionalizante: novas perspectivas	S. L. M. Freire; N. R. Lima(**)	2012	Ensino Médio. Ensino articulado. Profissionalizante	Holos, v. 28, n. 2, p. 105-113
11	A Formação Docente para Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá-Campus Macapá: um estudo de caso	Isabella Abreu Carvalho Guedes; Liliane Barreira Sanchez	2017	Educação Profissional. Formação de professores. Prática docente	Holos, v. 33, n. 7, p. 238-252
12	Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção	Filomena Lucia Gossler Rodrigues Silva	2016	Plano Nacional de Educação (2014-2024). Formação de Professores. Educação Profissional	Holos, v. 32, n. 6, p. 156-177

(*) <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n2p47>

(**) http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000100007&script=sci_abstract&tlang=pt

(***) <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/879>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na seleção dos dados, foram encontrados 12 textos relacionados à pesquisa utilizando as palavras-chave/descritores “**Educação Profissional nível médio or Estágio Obrigatório**”, tendo como filtro os termos pesquisados em artigos, ordenados por relevância, idioma português, tópicos Brasil e educação revisados por pares, base de busca “no assunto”.

Tabela 1 – Número de artigos por descritor

Descritores	Quantidade
Educação Profissional Nível Médio	07
Estágio Obrigatório	05

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Os artigos pesquisados foram publicados nos períodos de 2008 até dezembro de 2018.

Tabela 2 – Publicações de 2008 a 2018

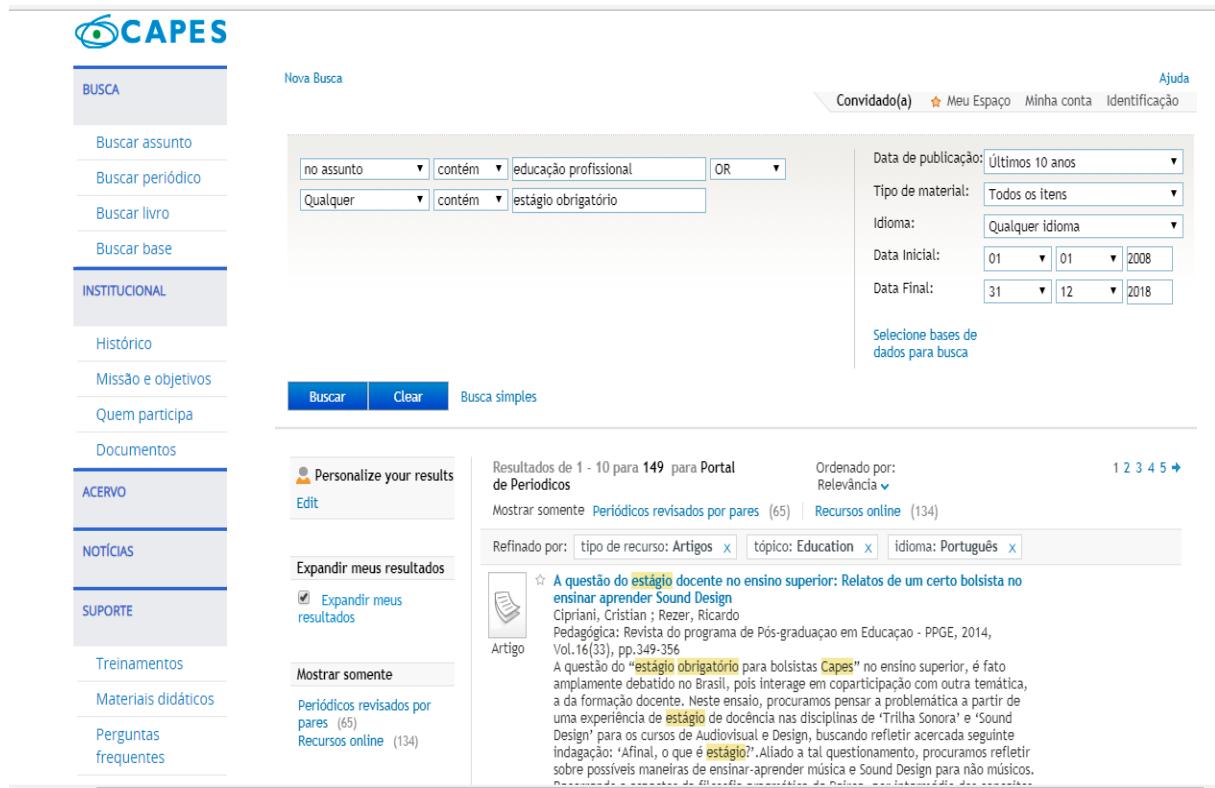
Ano	ISSN	Periódicos	Nº
2012	1517-9702 1678-4634 © ProQuest LLC All rights reserved	Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Ensino Médio articulado ao Ensino Profissionalizante: novas perspectivas	02
2013	2176-4573 2176-4573 1983-4535	Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de Estágio Supervisionado	01
2014	1050-0719 1983-4535	Estágio não Obrigatório: contribuições para a Formação Acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES	01
2015	1980-850X 1807-1600 1807-1600 1982-6621 1015-9001 1980-5799	Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos Concepções de Formação Profissional Técnica de Nível Médio adotadas pelo IFNR: especificidades e (des)continuidades Juventude, Escola e Trabalho: sentidos a [sic] Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor	02
2016	1980-5799 DOI: 10.15628/holos.2016.4986	Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção	03
2017	1414-0594 1984-8412 DOI: 10.15628/holos.2017.6093	A Gestão do Estágio Obrigatório na Educação à [sic] distância A pesquisa como princípio Pedagógico na Educação Profissional técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional A Formação Docente para Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá-Campus Macapá: um estudo de caso	03
2018	-----	-----	00

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Foi possível observar que os artigos científicos relacionados ao tema/problema são escassos em comparação com a relevância da problemática. No período de 2008 a 2010 e no ano de 2018, nenhum artigo foi encontrado com os descritores pesquisados.

Na segunda busca, seguindo-se o protocolo, foram filtrados 149 artigos, com as palavras-chave/descritores **educação profissional or estágio** utilizando-se como filtro os termos pesquisados em artigos, ordenados por relevância, idioma português, tópicos *Brazil* e *Educacion*, revisados por pares. Dos artigos, 12 foram selecionados dentro dos critérios de inclusão, como demonstra a Figura 3.

Figura 3 – Base de Dados para Pesquisa Científica



The screenshot shows the CAPES database search interface. The search query in the main search bar is "no assunto contém educação profissional OR Qualquer contém estágio obrigatório". The search results page displays 149 results, with the first result being an article titled "A questão do estágio docente no ensino superior: Relatos de um certo bolsista no ensinar aprender Sound Design". The article is by Cipriani, Cristian ; Rezzer, Ricardo and is from the Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, 2014, Vol.16(33), pp.349-356.

Fonte: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/capacitacao-usuarios/guias-bases-de-dadosfeusp>

Quadro 3 – Resultados da RSL com os descritores Educação Profissional ou Estágio

(continua...)

	Título	Autor	Ano	Descritor	Material	Metodologia
1	A relação entre educação e Trabalho: um contexto de contradições e aproximação com Educação Profissional	Taise Tadielo Cezar; Liliana Soares Ferreira	2016	Educação. Trabalho. Educação Profissional	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 2141-2158	Estudo Bibliográfico
2	Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: limites e possibilidades	Eliane Cleide da Silva Czernisz; Marci Batistão	2015	Política Educacional. Educação Profissional. Ensino médio. Currículo	Educação: Teoria e Prática, v. 25, n. 49, p. 253-267	Pesquisa e análise Documental
3	Gestão da Educação Profissional em áreas rurais e urbanas do Brasil	Aurélio Ferreira Borges; Maria dos Anjos Cunha Silva Borges; Anderson Alves Santos; José Luiz Pereira de Rezende	2013	Educação Profissional. Transição Rural e Urbana. Favelas e Periferia	Revista Iberoamericana de Educación, v. 62, n. 1, p. 1-11	Pesquisa analítica sobre os principais pontos conflituosos do entendimento, da interpretação e da instituição da gestão da Educação Profissional em áreas de transição rural e urbana do Brasil
4	Coordenadores de curso no Ensino Técnico: relato de pesquisa-ação voltada à Gestão da Educação Profissional	Paulo Constantino; Marcia Poletine	2018	Educação profissional. Coordenação de cursos. Formação continuada.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 1, p. 44-58	Pesquisa-ação
5	Expansão da Ed. Superior e Educação Profissional no Brasil: tensões e perspectivas	Domingos Leite Lima Filho	2015	Educação superior. Educação profissional. Políticas Educacionais	Revista Educação em Questão, v. 51, n. 37, p. 195-223	Análise Documental e Revisão Bibliográfica
6	Formação inicial de trabalhadores: Políticas, desafios e conquistas na Educação Profissional	Aparecida de Fátima Soane Lomônaco; Eneida de Mattos Faleiros	2010	Educação Profissional. Agente Comunitário de Saúde	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 4, n. 1, p. 133-143	Pesquisa natureza qualitativa com coleta aleatória dos dados discursivos de 100 profissionais, que constituem a base empírica da pesquisa, de janeiro a maio de 2008

	Titulo	Autor	Ano	Descriptor	Material	Metodologia
7	Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura	Luiz Antônio Cunha	2014	Política educacional. Ditadura. Educação Profissional	Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p. 912-933	Análise Bibliográfica da Lei 5.692/71
8	Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica	Ailton Vitor Guimarães	2016	Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho não material. Produção não material	Pedagógica: Revista do programa de pós-graduação em Educação – PPGE, v. 18, n. 39, p. 196-228	Pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo
9	A filosofia da tecnologia e a Formação de Professores da Educação Profissional: algumas reflexões	Lristina Aoyama Barbosa	2013	Formação de professores. Concepções de tecnologia. Educação profissional e Tecnológica	Revista Eixo, v. 2, n. 2, p. 66-78	Pesquisa bibliográfica investigativa qualitativa
10	Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas	José Angelo Gariglio; Suzana L. Burnier	2014	Formação de professores. Saber profissional. Prática de ensino	Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p. 934-959	Pesquisa bibliográfica
11	Educação e Trabalho: a orientação vocacional/profissional com jovens de escola Pública	Fernando Paulino Pereira; Ramon Arthur Jacinto da Silva	2011	Orientação Vocacional. Profissional. Educação. Trabalho	Pedagógica: Revista do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, v. 13, n. 27, p. 417-444	Pesquisa-ação
12	Formação Profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas	Tarcisio Patrício de Araújo; Roberto Alves de Lima	2014	Formação profissional. Avaliação de políticas. Competitividade. Educação. Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)	Estudos Avançados, v. 28, n. 81, p. 175-190	Revisão crítica da bibliografia

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os pontos selecionados nos artigos foram título, autor, ano de publicação, resumo, descritor e descrição do material extraído de revistas ou artigos simples. Nesse processo, realizou-se a análise dos critérios de inclusão.

Após busca dos artigos sobre educação profissional e estágio, pesquisados na Base de Dados da CAPES, foi possível selecionar também 12 artigos e seus descritores, conforme descreve a Tabela 3.

Tabela 3 – Artigos classificados pelos descritores

Descritores	Quantidade
Educação Profissional	12
Estágio	00

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Observa-se que, nesta pesquisa, não apareceu nenhuma publicação a respeito do estágio. Todos os artigos relatam e tratam da educação profissional. Os artigos pesquisados foram publicados nos períodos de 2008 até o segundo semestre de 2018, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Artigos sobre educação profissional

Ano	ISSN	Periódicos	Quantidade
2010	1982-5587	Formação inicial de trabalhadores: Políticas, desafios e conquistas na Educação Profissional	01
2011	1984-1566	Educação e Trabalho: a orientação vocacional/profissional com jovens de escola pública	01
2012	-----	-----	00
2013	1681-5653	Gestão da Educação Profissional em áreas rurais e urbanas do Brasil	02
	2238-5630	A filosofia da tecnologia e a Formação de Professores da Educação Profissional: algumas reflexões	
	1980-5314	Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura	
2014	1980-5314	Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas	03
	1806-9592	Formação Profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas	
	1981-8106	Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: limites e possibilidades	
2015	0102-7735	Expansão a [sic] Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil: tensões e perspectivas	02
	1981-1802	A relação entre Educação e Trabalho: um contexto de contradições e aproximação com a Educação Profissional.	
2016	1982-5587	Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica	02
	1984-1566	-----	
2017	-----	Coordenadores de curso no Ensino Técnico: relato de pesquisa-ação voltada à Gestão da Educação Profissional	00
2018	1982-5587	-----	01

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Após a pesquisa por assuntos relacionados à educação profissional de nível Médio e estágio obrigatório, voltou-se às buscas para a Gestão do Conhecimento a fim de se embasar a pesquisa proposta nesta dissertação de mestrado.

A terceira busca utilizou as palavras-chave/descritores **educação profissional nível médio and Gestão do Conhecimento**, seguindo critérios de pesquisa nos últimos dez anos, em artigos, revisados por pares, Brasil.

Os resultados desta pesquisa foram inconclusivos, ou seja, não apresentaram nenhum resultado relevante. Os artigos encontrados eram relacionados a trabalhos em ONGs, cursos superiores e suas formas de gestão, especialização em Odontologia, específicos na área de saúde, voltados para a gestão econômica, indústria do cinema, formação de agentes de saúde, educação a distância, gastos públicos, turismo e outros. Como esses artigos/temas estão dentro do protocolo de exclusão, conclui-se que não são relevantes a esta pesquisa de RSL, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Base de Dados para Pesquisa Científica

The screenshot shows the CAPES database search interface. The search query is 'educação profissional nível médio AND gestão do conhecimento'. The results page displays 77 items, with the first result being an article titled 'O radio educativo e a cibercultura nos processos de mobilização comunitária. (texto em português)' by Krohling Peruzzo, Cicília M. The article is from the journal 'Revista Famecos - Mídia, Cultura e Tecnologia', Vol.18(3), p.933(26). The search interface includes filters for publication date (ultimo 10 anos), material type (Todos os itens), language (Qualquer idioma), and date range (Dia, Mês, Ano).

Fonte: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/capacitacao-usuarios/guias-bases-de-dadosfeusp>

A quarta busca realizou-se no periódico da CAPES com o intuito de se verificar, conforme protocolo estabelecido, artigos que retratassem pesquisas realizadas sobre a Gestão do Conhecimento na educação profissional. Para isso,

redirecionou-se a busca com as palavras-chave/descritores **educação profissional and Gestão do Conhecimento**, suprimindo-se “Ensino Médio”.

Como resultado desta busca, encontrou-se um total de 16 artigos sendo que nenhum continha assuntos relevantes a este PDM. Os artigos citados tratavam de temas relacionados ao financiamento e gestão de educação básica, educação a distância, educação superior, educação e risco social do currículo, projetos, expressões religiosas em educação, entre outros. A Figura 5 a seguir comprova a pesquisa nesta busca de dados da CAPES.

Figura 5 – Base de Dados para Pesquisa Científica

The screenshot shows the CAPES database search interface. The search query is set to 'Qualquer' (Any) and 'contém' (contains) 'educação profissional' and 'gestão do conhecimento' with an 'AND' operator. The search results page displays 16 items, with the first result being a document titled 'Financing and management of basic education: historical and political assumptions/Financiamento e gestao da educacao basica: pressupostos historicos e politicos/Financiacion y gestion de la educacion basica: supuestos historicos y politicos'. The document is by Moreira, Jani Alves Da Silva and Barros, Fabiana Pereira, published in Acta Scientiarum, Education (UEM), 2015, Vol.37(4), p.437(11). The abstract discusses the financing and management of basic education in Brazil, mentioning the critical and historical analysis of the purposes, developments, and the modus public education was financed and administered from its origin to the present.

Fonte: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/capacitacao-usuarios/guias-bases-de-dadosfeusp>

Na quinta busca da RSL, realizou-se nova busca no periódico da CAPES com o intuito de se encontrar, conforme protocolo estabelecido, artigos que trouxessem artigos/pesquisas realizadas sobre a Gestão do Conhecimento na educação profissional. Para isso, redirecionou-se a busca tendo-se como palavras-chave/descritores **educação profissional or Gestão do Conhecimento**, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Base de Dados para Pesquisa Científica

Fonte: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/capacitacao-usuarios/guias-bases-de-dadosfeusp>

Desta pesquisa, encontraram-se sete textos sendo somente um deles de pouca relevância para a pesquisa e contemplando os critérios de inclusão propostos nesta metodologia de pesquisa, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Resultados da RSL com os descritores educação profissional or Gestão do Conhecimento

	Título	Autor	Ano	Descriptor	Material	Metodologia
1	Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da Lei Orgânica do Industrial	Mário Lopes Amorim	2013	Ensino Industrial. Cursos Técnicos. Período Vargas	História da Educação, v. 17, n. 41, p. 123-138	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tabela 5 – Número de artigos do descritor

Ano	ISSN	Periódicos
2013	1414-3518	Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da Lei Orgânica do Ensino Industrial <i>Requirement for the development of our industries: technical education in the context of the Organic Law of Industrial Education</i>
	2236-3459	

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

2.1.3 Discussão

As buscas realizadas resultaram num total de 539 artigos pesquisados e distribuídos conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Número de artigos por descritor

Pesquisa	Descriptor	Artigos	Artigos selecionados
1º	Educação Profissional nível médio <i>or</i> Estágio obrigatório	290	12
2º	Educação profissional <i>or</i> estágio	149	12
3º	Educação profissional nível médio <i>and</i> Gestão do Conhecimento	77	00
4º	Educação Profissional <i>AND</i> Gestão do Conhecimento	16	00
5º	Educação Profissional <i>OR</i> Gestão do Conhecimento	07	01
TOTAL		539	25

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A RSL possibilitou perceber que não existe grande produção científica de artigos sobre o tema educação profissional, GC e estágio. Apesar de ser um tema importante para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos técnicos, aparentemente educação Profissional e estágio não é foco de estudos e busca por melhorias nesse processo de aquisição prático do conhecimento. A falta de artigos relacionados ao tema levou à ampliação da busca a partir da revisão de outro material bibliográfico, exceto aqueles contidos na base de dados da CAPES e que conformam o corpo de textos da RSL apresentada. Neste caso, foram consultados documentos como leis, diretrizes, deliberações, orientações, instruções, pareceres, livros, artigos e dissertações.

Esta busca trouxe alguns materiais de relevante importância para o alcance dos objetivos que se pretendem com esta pesquisa. Nesta busca, encontra-se a LDB nº 9.394, de 1996, que lança a modalidade de educação profissionalizante como uma etapa importante para a educação e que deu início ao processo de valorização do estágio como um componente curricular auxiliar no processo de aprendizagem para a profissionalização.

Outro documento, a lei nº 11.788/2008 revelou a necessidade da existência de um documento norteador da função de cada ator durante o estágio e de como deve ser sua organização, acompanhamento na empresa, na instituição de ensino e quais os deveres e direitos do aluno no estágio. Essa lei demonstra que a sociedade deve estar em parceria com o trabalho da escola quando o que se busca é a formação plena para a profissão.

As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Estado do Paraná, de 20 de setembro de 2012, também reforçam a necessidade de se ter um norte para a educação nesse Estado:

[...] formam o conjunto articulado de **princípios e critérios** a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na **organização** e no **planejamento, desenvolvimento e avaliação** da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da **certificação profissional** de cursos (PARANÁ, 2012, grifos nossos).

As deliberações do Conselho Estadual de Educação, principalmente a deliberação nº 05/2013 (PARANÁ, 2013b), que dispõe sobre as normas para a educação profissional técnica de nível médio e da especialização técnica de nível médio, também somaram como subsídio para esta revisão da literatura enquanto que o Conselho Estadual de Educação estabelece normas à oferta dessa modalidade de educação profissional para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

A deliberação 02/09 do CEE estabelece normas para a organização e a realização de estágio obrigatório e não obrigatório na educação superior, na educação profissional técnica de nível médio e especialização técnica de nível médio, no Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, no ensino médio, nas séries finais do ensino fundamental, inclusive nas modalidades educação de jovens e adultos e educação especial (PARANÁ, 2009).

Por sua vez, a SEED, como mantenedora da educação profissional no Paraná, também define instruções que orientam os procedimentos do estágio aos estudantes da educação profissional técnica de nível médio, do ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental na educação de jovens e adultos – instrução nº 028/2010 – SUED/SEED (PARANÁ, 2010).

Assim sendo, outros artigos encontrados em revistas e livros foram também revisados. O livro de Cupertino Júnior e Lara (2017), intitulado “A educação profissional no Paraná pós 1990: concepções e reflexões”, demonstra a perspectiva da educação profissional pós-1990 e considera as concepções e reflexões sobre esse assunto. Os autores abordam as diferenças e desigualdades sociais que refletem nas dinâmicas escolares. A obra fornece condições para se entender a educação profissional na sua relação com o modo de produção e organização social e o histórico dessa modalidade de educação pós-1990, por meio de análise bibliográfica de produções sobre o assunto, como também dos documentos oriundos da SEED. Esse livro, inclusive, é uma das últimas publicações editadas sobre a educação profissional.

Outras publicações também analisam o panorama da educação profissional no contexto histórico brasileiro, no passado e atualidade. Ciavatta e Ramos (2011) debruçaram-se para pensar a educação profissional como possibilidade de formação profissional integrada ao ensino médio, desde que seja superada a visão pedagógica e incentivadas a gestão e participação democrática nas instituições educacionais. Nesse foco, Souza, Andrade e Aguiar (2014) explicitaram a morosidade na proposição de ações efetivas para a formação de professores para o ensino profissional a partir do estudo sobre as legislações dos últimos 30 anos.

Colombo e Ballão (2014) escreveram acerca da busca histórica das legislações sobre o tema estágio, sendo apresentada uma analogia entre as normas que regulamentaram o estágio escolar, a partir da década de 1940, e a atual Lei do Estágio, nº 11.788/2008, e analisam os avanços e os desafios em sua implantação, procurando verificar se ocorreu ou não avanço na regulação desse processo pedagógico, conceituando-o como componente curricular.

Na área de Gestão do Conhecimento, verificou-se na RSL que não há produções de artigos que contemplem a Gestão do Conhecimento no estágio nem mesmo na educação profissional. A partir de vários textos pesquisados,

hipotetiza-se que a GC tem muito a contribuir para essa modalidade denominada educação profissional, como também para o componente curricular que é o estágio, e, que por sua importância, este poderia muito contribuir para a formação profissional necessária ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, Santos Neto e Almeida Júnior e Valentim (2013) discutem a relação que as sociedades da informação, da comunicação e do conhecimento apresentam com a apropriação da informação e que, embora seja questão fundamental para geração e construção do conhecimento, ainda não está clara para maioria dos sujeitos, bem como é pouco lembrada pela sociedade. Por sua vez, Gadotti (2005) discute, no artigo “Informação, Conhecimento e Sociedade em rede: Que potencialidades?”, que a questão problema está sobre o papel do conhecimento na sociedade em rede, tendo os fóruns como espaços de emancipação das pessoas e formação do conhecimento.

Jannuzzi, Falsarella e Sugahara (2016) realizaram uma pesquisa estruturada a partir de um levantamento bibliográfico sobre conceitos e modelos teóricos de Gestão do Conhecimento. O estudo procurou fazer uma interseção entre o conteúdo levantado nesses textos e os elementos construtivos da informação e do conhecimento, a fim de incitar uma discussão sobre as condições de se realizar uma Gestão do Conhecimento nas organizações.

Sobre a GC e sua influência na educação, Santos e Paula (2012) desenvolveram um estudo de caso em uma escola pública de Minas com o objetivo principal de identificar as práticas de gestão escolar compatíveis com a Gestão do Conhecimento. Como resultado, foram identificadas as práticas compatíveis com o modelo teórico da GC, os processos de aprendizagem organizacional e os fatores favoráveis e desfavoráveis a esta. Os autores concluíram que o modelo de análise utilizado na pesquisa pode servir como um bom instrumento de gestão escolar. Também, com o objetivo de abordar princípios de gestão do conhecimento aplicados para fins educacionais, Emydio e Rocha (2012) elaboraram um estudo de caso na rede de ensino do município de Garça, interior do Estado de São Paulo, sobre a relação do professor com as tecnologias e advertiram que esse é um campo fértil para a implementação de práticas de Gestão do Conhecimento e o uso correto de redes interativas para a disseminação de conhecimento. Finalmente, Nonaka e Takeuchi (2008) conceituam a Gestão do Conhecimento nas organizações como forma de melhoria nos processos e desenvolvimentos da gestão organizacional.

Apresenta-se, a seguir, a fundamentação teórica, contendo a história da educação profissional no Brasil, a educação profissional no Paraná, o estágio no Brasil e no Paraná e o contexto da Gestão do Conhecimento no âmbito educacional. Cabe salientar que a construção deste referencial teórico inclui bibliografia que comporta o *corpus* da RSL, mas também outros documentos, livros, artigos que, para os fins desta pesquisa, foram considerados relevantes.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A história da educação profissional no Brasil expressa a necessidade de formação do homem para o trabalho para sua inserção no mercado produtivo, oportunizando condições de aprendizagem e o desenvolvimento do trabalhador. Nesse contexto, a educação profissional no Brasil passou por inúmeras transformações e, para se entender o seu contexto, é necessário compreender os cenários político, social e econômico que sempre permearam suas transformações até os dias atuais (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017). A educação profissional e tecnológica se configura, hoje, como uma importante estrutura para a conquista dos jovens no acesso às inovações tecnológicas e científicas da contemporaneidade, especialmente porque a educação profissional apresenta características diferenciadas da prática de ensino acadêmica. Nesse sentido, busca-se, na atualidade, melhorar as práticas que norteiam a educação profissional no sentido de incluí-las na sociedade do conhecimento. Para isso, é necessário conhecer o desenrolar histórico dessa modalidade da educação básica e, para tal, elaborou-se um quadro histórico com os principais acontecimentos e bases legais que nortearam a educação profissional até hoje.

Quadro 5 – Acontecimentos e bases legais que norteiam a educação profissional, de 1808 a 2018

(continua...)

Ano	Evento Histórico ou Finalidade
1808	Com a chegada da família real portuguesa em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (MEC).
1889	No final do período imperial e um ano após a abolição do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (MEC).
1906	O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações: realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial; o projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho; a Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares; declaração do presidente da República, Afonso Pena: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (MEC).
1909	Criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2009, p. 2; WITTACZIK, 2008, p. 79).
1909	O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1927	O Congresso Nacional sancionou, em 1927, o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país (BRASIL, 2009, p. 4).
1930	Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa inspetoria foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, 2009, p. 4).
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1931	O decreto nº 20.158, de 30/6/1931, reformou o ensino comercial que, entre outras providências, organizou essa modalidade nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador (SIEVERT, 2015).
1931	Criação do Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 10.850, de 11/4/1931. Conselho destinado a assessorar o ministro na administração e direção da educação nacional (SIEVERT, 2015).

Ano	Evento Histórico ou Finalidade
1937	A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial (BRASIL, 2009, p. 4). A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão de obra para os dois principais pilares da economia: a indústria e o comércio. Surgimento do denominado Sistema S (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1941	Em 1941, vigorou uma série de leis conhecidas como a "Reforma Capanema" que remodelou todo o ensino no país e tinha como principais pontos: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades (BRASIL, 2009, p. 4).
1942	O decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (BRASIL, 2009, p. 4).
1942	Criação do SENAI (S pioneiro). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1943	Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Social da Indústria (SESI). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1959	Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais (por meio do decreto 47.038/59) (SIEVERT, 2015). No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 2009, p. 4).
1961	Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O ensino profissional readquire sua natureza educativa. Equivalência entre cursos técnicos e secundários para fins de ingresso em curso superior (SIEVERT, 2015).
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos (BRASIL, 2009, p. 4).

Ano	Evento Histórico ou Finalidade
1978	Em 1978, com a lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Essa mudança confere, àquelas instituições, mais uma atribuição – formar engenheiros de operação e tecnólogos –, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde (BRASIL, 2009, p. 4).
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE) (WITTACZIK, 2008, p. 80).
1994	Em 1994, a lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 2009, p. 5).
1996	Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a lei 9.394/96, considerada a segunda LDB, que dispõe sobre a educação profissional num capítulo separado da educação básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009, p. 5).
1997	O decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP (BRASIL, 2009, p. 5).
1999	Em meio a complexas e polêmicas transformações da educação profissional do país, retoma-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978 (BRASIL, 2009, p. 5).
	De 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades, configurando, melhor, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira (BRASIL, 2009, p. 5).
2003	A educação profissional do Paraná, segundo a Diretriz Curricular do Paraná, foi retomada em 2003 pela Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2003).
2004	Decreto 5.154/04. Normatiza e estabelece que a educação profissional deverá ser organizada por áreas profissionais, em correspondência a cada estrutura sócio-ocupacional e à base tecnológica requerida e, ainda, mediante processos articulados, envolvendo trabalho, estruturas de emprego e fundamentos e tendência científica e tecnológica. Institui 12 eixos tecnológicos (SIEVERT, 2015).
2005	Em 2005, com a publicação da lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Também nesse ano houve a transformação do CEFET – Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil (BRASIL, 2009, p. 5).
2005	Surge o Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Nesse mesmo tempo, a lei federal 11.129/05 instituiu o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude (SIEVERT, 2015).
2005	Em 2005, a Secretaria de Estado da Educação – SEED – ampliou a oferta da educação profissional articulada ao ensino médio na forma integrada, inicialmente nos Colégios Agrícolas com duração de 4 anos.
2006	Decreto 5.478: estabelece o Proeja – Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio. Dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores bem como sobre a educação profissional técnica de nível médio (SIEVERT, 2015).
2006	Ainda no ano de 2006, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado (BRASIL, 2009, p. 5).

Ano	Evento Histórico ou Finalidade
2006	05 a 08 de novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira (BRASIL, 2009, p. 5).
2007	Em 2007, há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009, p. 5).
2007	O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, elaborado durante o ano de 2007, esteve em consulta pública, por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Em processo de revisão final, entrou em vigência ainda no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de cursos técnicos por todo o Brasil (BRASIL, 2009, p. 7).
2008	Lei 11.741 de 2008: altera dispositivos da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a intenção de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (SIEVERT, 2015).
2008	Lei 11.892/08 – institui a Rede Federal de Educação Profissional (SIEVERT, 2015).
2009	Em 2009, no Paraná, foram publicadas, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), documento que deve ser adotado nas escolas públicas estaduais como norteador da prática docente em todas as disciplinas, inclusive na de arte (PARANÁ, 2009).
2013	Em 2013, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, conforme previsto na lei estadual nº 4.978/1964, no decreto estadual nº 5.499/2012, na deliberação CEE/PR nº 03/2013, na lei federal nº 9.394/1996, no decreto federal nº 5.154/2004, nas resoluções CNE/CEB nos 04/2012 e 06/2012 e na indicação nº 001/2013 da Câmara de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio lança a deliberação 05/2013 que estabelece normas sobre a educação profissional técnica de nível médio e de especialização técnica de nível médio, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2013a, p. 1).
2018	Atualmente, a lei 13.415/18 dispõe sobre as alterações que ocorrerão para o ensino médio nesta reformulação da BNCC (BRASIL, 2017).

Fonte: Reorganizado pela autora (2019)¹.

Nesse quadro histórico de anos e fatos, observa-se, em síntese, que, no período de 1889 até 1930, a educação profissional focava na industrialização nacional fazendo parte desse novo processo capitalista, que tinha como finalidade “a preparação para o mundo do trabalho e a habilitação para o trabalho. Uma vislumbrando a politécnica² e a outra a qualificação profissional” (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 35).

A partir de 1930, houve maior interesse do Estado na população e na organização nacional, na defesa de uma escola pública e gratuita a toda a população. A Reforma de Francisco Campos, em 1932, lançada a partir do

¹ O histórico dos acontecimentos e bases legais que norteiam a educação profissional de 1808 a 2018 foi reorganizado com base em Sievert (2015), Paraná (2013a), Wittaczik (2008), Brasil (2009) e Paraná (2009).

² De acordo com Kuenzer (1992, p. 87), “a politécnica no contexto da formação dos trabalhadores é também e fundamentalmente uma questão de natureza epistemológica, posto que: A politécnica supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história”.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propunha que o Estado organizasse um Plano Geral de Educação definindo uma escola pública, laica, unitária, obrigatória e gratuita. Começou-se a pensar numa política de valorização da escola com o “objetivo de redução e nivelamento das desigualdades sociais utilizando o chamado Ensino Secundário” (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 54).

Com a Constituição Federal, em 1937, na Era Vargas, a educação secundária foi dividida entre a educação voltada para a intelectualidade e a educação manual/prática (BRASIL, 1937). Nesse período, o governo criou o Sistema S, mais precisamente em 1942, formado por organizações e instituições sendo um de seus objetivos o fomento da educação profissional, composto pelas instituições SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR, SENAT, SEST, SEBRAE, SEScoop e IEL. Ainda, a criação do sistema S tinha como objetivo “tornar o trabalhador mais produtivo mediante uma qualificação apropriada para o desenvolvimento específico de um determinado trabalho” (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 54). Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), foi por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos que “[...] aprovaram-se Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961”.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934. O primeiro projeto de Lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, sendo necessários 13 anos de debate até a elaboração do seu texto final. A lei nº 4.024/61 destinava “à Educação profissional e Média um caráter prático mantendo o trabalho intelectual distante desta modalidade de ensino” (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 56). “Cresce e expande o sistema S com suas escolas de formação profissional na tentativa de suprir as necessidades de mão-de-obra do mercado” (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 56).

Após o Golpe de 1964, surgiram novas políticas para a educação profissional baseadas na nova LDB 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (BRASIL, 1971).

A LDB 5.692/71 reformou o ensino de 1º e 2º graus com uma “formação voltada à preparação de um cidadão habilitado para desenvolver trabalhos práticos,

distante de uma condição crítica e intelectual" (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 56). A história relata ainda que, durante a ditadura militar, com o desenvolvimento da industrialização, a educação com a LDB 5.692/71

[...] reconheceu a integração do Ensino Profissionalizante ao Sistema Regular de Ensino com equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico para prosseguimento dos estudos rompendo com a tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão [...] (SOUZA; ANDRADE; AGUIAR, 2014, p. 3).

A obrigatoriedade do ensino de 2º grau atrelado a uma profissão não agradou o sistema de ensino particular e nem o público que questionavam sobre o despreparo dos professores, o aumento de custos escolares, a redução da carga horária e outros itens que eram vistos como requisitos fundamentais para o ingresso no ensino superior. Essa lei tinha os propósitos atender à demanda por técnicos exigida pelo mercado e diminuir a pressão sobre o ensino superior. Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2012, p. 8) esclarecem que

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico.

Portanto, a política educacional que tinha os objetivos de formar e demandar os alunos para o ensino superior, com a lei 5.692/71 condicionava a formação de técnicos de nível médio que atenderiam às necessidades de sustentação econômica desse momento produtivo por meio da profissionalização. Nesse contexto, a nova lei apresentou caráter extremamente profissionalizante à educação, com o objetivo de formação de mão de obra técnica que atendesse à sustentação do capital, preparando o aluno dessa modalidade para desenvolver trabalhos práticos. A lei serviu para alavancar o Brasil na busca de uma posição no cenário mundial, entretanto essa obrigatoriedade de atrelar o segundo grau à profissionalização encontrou resistência nos setores públicos e particulares (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017).

De acordo com Cupertino Júnior e Lara (2017, p. 63), as estruturas sociais estavam mais organizadas por meio de sindicatos que postulavam suas vertentes políticas, “havendo um crescente de movimentos sociais, a população aumentava a sua descrença política”. Esses e outros fatores foram condicionantes para a redemocratização do país e para as “Diretas Já”. Os professores não ficaram de fora deste movimento e, comprometidos com a educação pública, fizeram, no decorrer dos anos 1980, a defesa de uma “educação unitária, omnilateral³ e politécnica”, tendo como prioridade não somente preparar o aluno para o trabalho e “sim para a vida”. Isso significaria desenvolver “competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Emergiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação desse período, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos e “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Essa lei apresentava diversas mudanças em relação às leis anteriores sendo que as mais importantes foram: 1- substituir o propedêutico e profissionalizante por uma educação única por meio da modalidade de educação profissionalizante; 2- estabelecer dois níveis para a educação – sendo a educação básica e a educação superior – e duas modalidades de ensino: a educação de jovens e adultos, a educação especial e a modalidade complementar que é a educação profissional (BRASIL, 1996).

Ainda, conforme a lei 9.394/96, a educação profissional não se preocuparia somente com a formação dos técnicos para atuar no mercado de trabalho, mas propunha a requalificação para o trabalhador, levando ao desenvolvimento de habilidades e competências para a vida cidadã e para o mundo contemporâneo.

³ De acordo com Ribeiro, Sobral e Jataí (2016, p. 3), “a formação omnilateral em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Embora, como já foi dito, a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio básico na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana, ampliando-se, inclusive, em outros aspectos da vida em comum para o construto da sociedade comunista. A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social”.

Entretanto, a dualidade formação profissional e trabalho deveria priorizar a preparação do estudante para o atendimento ao setor produtivo que o mercado de trabalho exigia. No artigo 39, a lei fazia referência à “aprendizagem permanente”, levando a que a formação profissional se destacasse como um processo contínuo de aprendizagem, cabendo a todas as esferas sociais promover uma educação voltada para a vida e não somente para o atendimento das necessidades de mercado (BRASIL, 1996). Ciavata e Ramos (2011, p. 31) corroboram ao dizer que esse ensino destinado à classe trabalhadora “tornaram meios de acesso aos setores ocupacionais”. O currículo permitiria ao trabalhador se qualificar ou requalificar por meio de diferentes itinerários formativos em cursos com “currículos flexíveis”.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, e com a lei n. 9.394/96, foi estabelecida uma nova configuração para a educação profissional, com o decreto nº 2.208/97, de 17 de abril 1997 (BRASIL, 1997), o que teve significativa repercussão nos Sistemas Federal e Estadual de Ensino. Este decreto estabelecia a educação profissional como modalidade de ensino diferente da educação básica, demonstrando novamente o interesse econômico, a lucratividade, a produção e não a formatação de uma política educacional de formação profissional. Com esse novo ordenamento, as ações foram conduzidas pelo Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) para oferta da educação profissional de nível básico, baseada no art. 3º do decreto nº 2.208, de 17 de abril 1997 (BRASIL, 1997), que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e é “[...] destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (BRASIL, 1996).

Cupertino Júnior e Lara (2017, p. 65) destacam o seguinte aspecto:

O documento 2208/97, ancorado e sustentado pelo projeto de Lei 1.603/96 e pela LDB 9394/96, integrantes do novo Plano de Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso, apresenta ideias e demandas próprias do Toyotismo, por considerar elementos como: flexibilização, trabalho em equipe, entre outros.

De acordo com o texto produzido pelo Ministério da Educação e intitulado “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2009), que trata do histórico da educação profissional, foram desenvolvidas, para a educação profissional, políticas públicas voltadas para o atendimento do Ministério

do Trabalho. Para essa articulação entre educação e trabalho, foram liberados recursos do Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Nesse período, a educação profissional passou a ser ofertada por escolas técnicas, Sistema S, ONGs, entidades sindicais e escolas profissionais. Ainda, o decreto nº 2.208/97, além de regulamentar a educação profissional, criou o Programa da Educação Profissional – PROEP.

Como ressaltam Cupertino Júnior e Lara (2017, p. 69), esse período histórico, “voltado somente para as necessidades de atendimento do mercado produtivo, levou a sociedade a um descrédito, a um pessimismo tanto na educação como na política como um todo”. Esse processo de generalização e descrença em uma política educacional emancipadora para o trabalhador foi alterado com a nova eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no início de 2003 que trouxe a perspectiva de um governo democrático popular. A alteração de alguns nomes na esfera educacional no MEC e a realização de vários seminários em maio e junho de 2003 com os temas Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” (CIAVATA; RAMOS, 2012) culminaram no decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

Este decreto-lei nº 5.154/2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**⁴ e dá outras providências, como resumidamente descrito a seguir. O decreto busca desenvolver a educação profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada, como a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Estes cursos e programas de formação inicial e continuada estariam organizados por áreas profissionais, ofertados segundo **itinerários formativos**⁵ que objetivam “desenvolver aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004).

⁴ Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999), elaboradas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), “introduziram um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 11).

⁵ “Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas”. Fonte: Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012, p. 2).

Ainda sobre o decreto nº 5.154/2004, a educação profissional de nível médio será articulada ao ensino médio seguindo o contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de acordo com as normas dos Sistemas de Ensino e as especificidades de cada instituição no seu Projeto Pedagógico. Essa oferta se dará de forma **integrada** para os concluintes do ensino fundamental, por meio de matrícula única na mesma instituição de ensino; **concomitante**, para alunos que almejam cursar o ensino médio e a educação profissional com matrículas distintas para cada curso; e **subsequente**, para o aluno que já concluiu o ensino médio. Para a diplomação, o aluno deverá concluir o ensino médio e os estudos na educação profissional.

O decreto promoveu, também, a reestruturação curricular dos cursos, favorecendo a formação do cidadão-aluno-trabalhador e o acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade com a perspectiva da oferta pública da educação profissional técnica de nível médio.

Como citado anteriormente, o decreto-lei nº 5.154/2004 estabeleceu também as Diretrizes e Bases da Educação Nacional as quais normatizam e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino em todo o território nacional e são produzidas, elaboradas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação o qual emitiu a resolução CNE/CEB nº 04/99 que resolve, por meio dos Art. 1º e 2º:

A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parágrafo único. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico (BRASIL, 1999, p. 1).

No Estado do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação formulou as Diretrizes Estaduais do Paraná para todos os seguimentos curriculares as quais se encontram disponíveis no site da SEED para consulta, conforme se pode ver na Figura 7.

Figura 7 – Página da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Diretrizes)



Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

A educação profissional também apresenta uma diretriz própria para o Estado do Paraná. Definir como se deu o desenrolar da educação profissional no Paraná é assunto para o próximo tópico.

2.2.1 A educação profissional no Paraná

De acordo com as Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (2006), a educação profissional do Paraná foi retomada em 2003 pela Secretaria Estadual de Educação por meio de discussões com os professores da rede estadual. Realizaram-se oficinas, seminários, cursos, encontros periódicos, contribuições de pesquisadores renomados no meio acadêmico, articulação com instituições de ensino superior, com interlocutores de outras instâncias administrativas, com órgãos do governo e comunidade (PARANÁ, 2006). Esse trabalho culminou na construção do documento orientador do currículo da educação profissional para a rede de ensino público do Paraná que são as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no Paraná (PARANÁ, 2006).

Nesse processo, o currículo da educação profissional também sofre alterações, como extraído da DCE:

Priorizando esta modalidade de oferta e considerando as questões socioeconômicas das regiões do Estado e suas necessidades de geração de renda, foi reestruturado o currículo dos cursos técnicos favorecendo a formação do cidadão e do aluno trabalhador. Ocorre a promulgação do Decreto 5.154/04 em substituição ao n. 2.208/97. Este novo decreto enfatizava o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada ao Ensino Médio (PARANÁ, 2006, p. 18).

No Paraná, de acordo com o documento norteador das Diretrizes da Educação Pública, a partir de 2003 ocorreu o fortalecimento dessa integração entre a educação profissional e o ensino básico. Nesse período, precisamente em 2003, a educação profissional se resumia em ofertas nos Colégios Agrícolas e nos Cursos de Formação de Professores. A nova política proporcionou a retomada da oferta pública e gratuita, como também assumiu “a concepção de ensino e currículo em que, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação política” (PARANÁ, 2006, p. 15).

A Secretaria de Estado da Educação, em sua Diretriz Curricular, reassume a importância da educação profissional política, proposta na LDB (BRASIL, 1996), reafirmando uma concepção

[...] que rompe com a dimensão que articula diretamente ao mercado e trabalho e a empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada (PARANÁ, 2006, p. 20).

Esta abordagem das diretrizes aponta que a formação humana não pode estar atrelada à produção de pessoas capazes de executar, mas à integração entre as dimensões da vida que incluem o trabalho, a ciência e a cultura e uma ação formativa educacional preconizada pela educação pública, gratuita e de qualidade, como é expresso nos princípios da educação.

De acordo com Griebeler (2011, p. 2), foi a partir de 2003, no governo de Roberto Requião, que se representou uma mudança na esfera educacional do Paraná contrária à política neoliberal que propunha “uma ação pedagógica voltada

para o desenvolvimento de competências e habilidades”, vivenciada no período do governo de Jaime Lerner de 1995. Nessa nova proposta, o professor era incluso na reformulação da proposta curricular.

Como cita Griebeler (2011, p. 4), o governo de Roberto Requião marcou a retomada e o crescimento dos cursos técnicos no Paraná e a

reorganização dos departamentos no estado do Paraná por níveis e modalidades, sendo criado o Departamento do Ensino Médio (DEM), o Departamento do Ensino Fundamental (DEF), o Departamento de Educação Infantil (DEI), o Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA), o Departamento de Educação Especial (DEE), a Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos (CADEP) e o Departamento de Educação Profissional (DEP)”. Bem como o encerramento das atividades da PARANATEC, empresa privada que até 2002 foi responsável pela oferta da Educação Profissional no Paraná.

Em 2005, a Secretaria de Estado da Educação – SEED – ampliou a oferta da educação profissional articulada ao ensino médio, na forma integrada, inicialmente nos Colégios Agrícolas, com duração de quatro anos, em período integral. Quando integrada à EJA, a duração era de três anos, ou subsequente ao ensino médio, com duração de um a dois anos, dependendo da matriz curricular do curso. Percebem-se avanços e limites para a efetivação do conhecimento em sua totalidade, sem este ser fragmentado entre conhecimento científico e conhecimento técnico.

Nesse contexto, constata-se que a educação no Estado do Paraná vem sendo ofertada, entretanto os documentos que norteiam essa modalidade de educação não se limitam aos descritos aqui. Em 2013, o Conselho Estadual de Educação do Paraná emitiu a deliberação 05/13 que articula o ensino médio à formação profissional

No artigo 6º da deliberação 05/13, formaliza-se que

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, atendida a legislação pertinente, será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, observados: I – os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II – as normas emanadas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná; III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2013b, p. 4).

A mesma deliberação 05/13 do CEE propõe um currículo voltado para as necessidades da formação unitária sem perder a visão científica do processo de aprendizagem:

a unidade entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como forma de garantir uma identidade unitária de curso, e se expressará na relação entre o Ensino Médio e a qualificação para o trabalho; na interdisciplinaridade; na relação entre a teoria e a prática; na integração entre saberes necessários à produção do conhecimento, à intervenção social e à participação no desenvolvimento socioeconômico ambiental, devendo constar no plano de curso e no Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino (PARANÁ, 2013b, p. 4).

Essa deliberação também regulamenta outras normatizações da educação profissional de nível médio como carga horária, os 20% de atividades não presenciais, as formas de oferta subsequente, integrada e concomitante ao ensino médio, a certificação e terminalidade dos cursos, a organização curricular, o plano de curso, o perfil profissional de cada curso, o aproveitamento dos estudos, o credenciamento e a validação dos cursos nas instituições públicas e particulares. Essa deliberação resulta na normatização das instituições de ensino que pretendem oferecer essa modalidade de educação, impedindo que instituições clandestinas não tenham validade na oferta em território nacional.

Outro ponto importante da deliberação 05/13 é expresso em seu capítulo II, artigo 5º, que trata da organização dos cursos em eixos tecnológicos, segundo itinerários formativos, em função do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Em parágrafo único, a deliberação define itinerário formativo como

o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificados por instituições educacionais legalizadas (PARANÁ, 2013b, p. 3).

Esses itinerários formativos estão descritos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (BRASIL, 2016), que é um instrumento disciplinador da oferta de cursos técnicos e orientador das instituições no planejamento dos cursos técnicos, na qualificação profissional e nas especializações técnicas de nível médio. Esse documento foi instituído pela portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, que está na sua 3º edição, sendo atualizado periodicamente para atender às necessidades “socioeducacionais”. Ele apresenta 227 cursos, agrupados em 13 eixos tecnológicos,

com a seguinte descrição por curso: cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, “[...] de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo” (PARANÁ, 2013b, p. 8).

Esse catálogo referencia que, em todo o território nacional, só podem ser abertos cursos técnicos que estejam contemplados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, caso contrário, será cancelada a autorização de funcionamento do curso ou deverá ser solicitada ao Ministério da Educação – MEC – a inclusão do mesmo no catálogo.

Entendida a educação profissional como um processo crescente na educação pública do Paraná, conclui-se que todo o movimento desta modalidade de educação passou por lutas, questionamentos, leis, decretos e deliberações que buscam normatizar e regular a formação dos jovens frente ao mercado de trabalho. Entre essas possibilidades de aprendizagem, um componente curricular necessário a essa formação é o estágio que será abordado na próxima seção.

2.3 ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.3.1 Histórico do estágio no Brasil

A LDB nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, abrange os mais diversos tipos de educação e estabelece os princípios gerais da educação no Brasil. Desde a sua promulgação até hoje, sofreu atualizações importantes, sendo a última em março de 2017, que traz, em seu texto, no artigo 82, que “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (BRASIL, 1996).

Assim como a LDB, o estágio também sofreu diversas alterações até chegar à lei que o regulamenta atualmente em todo o território nacional – a lei nº 11.788/2008. Colombo e Ballão (2014) contextualizam que

[...] o estágio 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).

O estágio funciona como mediador entre a teoria e a prática, oportunizando o aprendizado do aluno para a inserção ou reinserção deste no mercado de trabalho, “oportunizando um ganho pedagógico no sentido de pensar teses ou teorias a serem adequadas em sala de aula vivenciadas na realidade profissional” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 173).

Contextualizando o histórico do estágio no Brasil, entende-se que, com “a chegada da família Real no Brasil que foram implantados os primeiros cursos superiores e a ideia que para se empregar era necessário estudar” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 173). As primeiras normas legais de regulamentação do estágio datam de 1940, quando o Conselho Nacional de Educação – CNE – emitiu pareceres para os seguintes documentos: o decreto-lei nº 4.073/42, a portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, o decreto nº 66.546/70, o decreto nº 75.778/75, a lei nº 6.494/77 e o decreto nº 87.497/82. O decreto-lei nº 4.073 instituiu o estágio como “um período de trabalho” realizado sob o controle de um docente com nuances de obtenção de mão de obra barata para atender à industrialização. A partir do final de 1967, período da ditadura militar, o estágio foi implantado nas faculdades e escolas técnicas e entendido como sendo importante para a aprendizagem. Ainda, com a lei 4.073/42 e com a portaria 1.002 do Ministério do Trabalho e Previdência Social, definiu-se a elaboração de um contrato que deveria conter informações acerca do estágio sobre sua duração, carga horária, valor da bolsa e seguro pessoal. Estabelecia, também, que não haveria vínculo empregatício nem encargos sociais como férias e 13º salário.

Em 1970, com o desenvolvimento proposto pelo governo militar, foram criados os “estágios práticos” por meio do decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970, que eram “focados na administração de obras do governo e pagamento de “bolsas de estudos” sem a geração de vínculo empregatício” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 175). Com a consolidação da LDB 5.692/71, revestiu-se todo o ensino de 2º grau de um caráter formal de habilitação profissionalizante de técnico e tornou

possível a certificação com saída intermediária na qualidade de auxiliar técnico, possibilitando a continuidade dos estudos e ingresso no ensino superior. Quanto ao estágio, esta LDB evidenciava este como “elemento complementar à formação do educando” e como “forma de cooperação entre empresas e escolas” (ANDRADE; RESENDE, 2015, p. 59).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho sempre foram os pilares para a construção educacional. O estágio continuou avançando não como política de formação, mas em atendimento a necessidades e interesses empresariais. Em 07/12/1977, a lei nº 6.494/77 entrou em vigor e permaneceu por uma década, sendo alterada somente em 1994 com a lei nº 8.859 que incluía estudantes com deficiência nos estágios. Outra alteração significativa ocorreu em 2000, com a medida provisória nº 1.952-24 que “permitiu o estágio para estudantes matriculados no Ensino Médio não Profissionalizante” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 175). Outra característica marcante sobre o estágio aparece na lei nº 6.494/77 regulamentada pelo decreto nº 87.497/82:

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos desse Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sobre responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

Nota-se que a lei nº 6.494/77 abriu espaço para muitas formas de estágio e o colocou como atividade de competência da instituição de ensino a quem caberia a decisão sobre a matéria. Percebe-se o início de uma tomada de consciência sobre o estágio enquanto componente curricular. O quarto artigo continua informando sobre a regulação da escola sobre o estágio por meio de

[...] inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica; b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo; c) condições imprescindíveis para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos §§ 1º e 2º do artigo 1º da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977; d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação do estágio curricular (BRASIL, 1977).

Outras premissas importantes da lei nº 6.494/77 são a elaboração de instrumento jurídico em que serão acordadas as condições de realização do estágio; produção de termo de compromisso celebrado entre estudante e empresa com a interveniência da instituição de ensino; quando o estágio curricular não for verificado em qualquer atividade pública e privada, inclusive como prevê o § 2º do artigo 3º da lei nº 6.494/77, não ocorrerá a celebração do termo de compromisso; o não vínculo empregatício; a instituição de ensino poderá utilizar os serviços dos agentes de integração de estágio; autorização de estágios somente para estudantes universitários e ou técnicos profissionalizantes; possibilidade de realização de estágio em diferentes espaços por meio da execução de projetos sociais; exigência do seguro contra acidentes pessoais, entretanto o artigo não estabelece de quem é a responsabilidade pelos custos desse seguro pessoal; o quinto artigo estabelece que as instituições de ensino devem conciliar os horários de aula com os horários de desempenho do estágio, podendo o estágio ser realizado nas férias, a partir de acordo entre as partes estagiário/concedente, com interveniência da instituição de ensino (ANDRADE; RESENDE, 2015).

Andrade e Resende (2015) concluem esse histórico sobre o estágio relatando que, após 30 anos de vigência da lei nº 6.494/77 e da lei nº 8.859/94, estas foram revogadas. Aprovou-se a lei nº 11.788 pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, definindo novas regras para estágios e apresentando uma nova concepção de estágio ao explicitar:

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 (BRASIL, 2008).

Dentro desse contexto, os atores escola e estagiários passaram a ter tratamento diferenciado dentro da empresa, como também a instituição de ensino passou a ser a responsável pelo estágio, gestora do processo. O estágio, por sua vez, passou a pertencer aos documentos escolares com a inserção do estágio obrigatório e do não obrigatório nestes, inclusive no Projeto Pedagógico do curso. Outro fator importante é o rigor no controle das ações dos estagiários que passou a ser exigido pela escola em forma de relatórios semestrais e finais. “As empresas

também passam a emitir relatórios contribuindo com a instituição de ensino no controle, acompanhamento do estágio" (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 180).

A lei nº 11.788/08 também regulamentou o estágio obrigatório e o não obrigatório. Documentos como o termo de compromisso passaram a ser assinados entre as partes: aluno, empresa e instituição de ensino. As férias se tornaram compatíveis com as férias escolares; o tempo de estágio não poderia passar de dois anos; o seguro de acidentes pessoais para o estagiário se tornou obrigatório; houve acréscimo da responsabilidade de acompanhamento pedagógico do estágio, que passou a ser compartilhado entre escola e empresa. A carga horária de estágio ficou determinada em 6 horas diárias com no máximo 30 horas semanais, com cedência de bolsa para o estágio não obrigatório e acréscimo do benefício do vale transporte. A lei também autorizava o estágio aos estudantes do ensino médio, profissional e superior e aos alunos do fundamental no caso da educação de jovens e adultos (EJA). Autorizou, ao agente integrador de estágio, intermediar o estágio, como também estabeleceu o mínimo de estagiários por empresa. Regulou o estágio para estudantes com deficiência, estabeleceu relatórios semestrais que deveriam ser apresentados pelos estudantes, definiu o acompanhamento da escola por um coordenador/pedagogo aos alunos estagiários.

No Paraná, a SEED emitiu a instrução 28/2010 que estabelece os critérios a serem seguidos para a execução do estágio obrigatório neste Estado, assunto que será abordado na próxima seção.

2.3.2 O estágio no Paraná

Após a estruturação da lei nº 11.788/08, o Conselho Estadual de Educação – CEE – encaminhou para todos os Sistemas de Ensino a deliberação nº 02/09 que estabelece normas para a organização e a realização de estágios obrigatório e não obrigatório na educação superior e na educação profissional técnica de nível médio e especialização técnica de nível médio, no Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, no ensino médio, nas séries finais do ensino fundamental, inclusive nas modalidades educação de jovens e adultos e educação especial. Esse documento vem deliberar sobre o estágio obrigatório e o não obrigatório e traça as disposições preliminares sobre o estágio no Paraná, conforme a lei nº 11.788/08, descrevendo-o:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar orientado e supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho de educandos que estejam freqüentando 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. Todas as atividades de estágio previstas e desenvolvidas nos cursos elencados no *caput* desse artigo, serão consideradas como parte do currículo, devendo ser assumidas pela Instituição de Ensino como Ato Educativo (PARANÁ, 2009, p. 1).

A deliberação nº 02/09 sintetiza a lei nº 11.788/09 e trata das especificidades para a educação pública do Estado do Paraná, deliberando sobre as atribuições da mantenedora e da instituição de ensino; os direitos e deveres do estagiário; as atribuições do ente concedente de estágio; as atribuições do agente integrador; a fiscalização.

Baseada na lei nº 11.788/09 e na deliberação 02/09 do CEE, a SEED encaminhou, para toda a rede pública assim como a particular de ensino do Paraná a instrução nº 028/2010 – SUED/SEED a qual tem por objetivo a orientação dos procedimentos de estágios para os estudantes da educação profissional técnica de nível médio, do ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (PARANÁ, 2010).

Esta instrução estabelece as disposições preliminares confirmando o estágio como ato educativo supervisionado, voltado às exigências “cognitivas, pessoais e sociais do educando” “prevalecendo sobre o produtivo”. Define, ainda, como estagiários os alunos do ensino médio, da educação profissional, da EJA, tanto para o estágio obrigatório como para o não obrigatório, e a idade mínima de 16 anos para estagiar. Dispõe que as atividades de estágio inevitavelmente são integradas ao currículo, previstas no Projeto Político Pedagógico, na Proposta Curricular e no Regimento Escolar, com as duas formas de estágio (obrigatório ou não) devendo estar contempladas nesses documentos.

Para os cursos técnicos, com estágio obrigatório na matriz curricular, o estágio também deverá estar descrito no Plano de Estágio de cada curso e posteriormente registrado no histórico escolar do aluno. A instrução nº 028/2010 estabelece uma consonância com o eixo tecnológico, com a matriz curricular e com o perfil do curso, que está descrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, como

citado anteriormente. Quanto ao estágio não obrigatório, a instrução o prevê como uma atividade opcional para o aluno, sem interferir na aprovação/reprovação deste, respeitando a carga horária estabelecida na lei nº 11.788/08.

A instrução nº 028/2010 confere ao estágio a frequência regular do aluno estagiário; o não vínculo empregatício; a responsabilidade dos pais para o estagiário portador de deficiência; a “compatibilidade entre as atividades e o Termo de Compromisso” desenvolvido por meio da mediação de um professor designado para esta função pela escola; definição do mantenedor do estágio (PARANÁ, 2010).

O estágio obrigatório ou não-obrigatório, concebido como procedimento didático pedagógico e como ato educativo intencional, é atividade pedagógica de competência da instituição de ensino e será planejado, executado e avaliado em conformidade com os objetivos propostos para a formação profissional dos estudantes, com os previstos no Projeto Político-Pedagógico e descritos no Plano de Estágio (PARANÁ, 2010).

A instrução nº 28/2010 descreve que os alunos matriculados em cursos de educação profissional podem realizar, no estágio obrigatório, atividades inerentes aos conteúdos teórico-práticos previstos no Plano de Estágio do curso ou no Eixo Tecnológico a que este pertence.

O avanço proposto na lei nº 11.788/08, ao nortear o estágio como atividade curricular e escolar, é considerado um avanço pedagógico, pois o estágio deixa de ser algo informal para se tornar um componente curricular. Nos parágrafos seguintes, o documento continua esclarecendo quais as funções da instituição de ensino e do coordenador do estágio na instituição. Entre essas funções, destacam-se o Termo de Convênio de Estágio, o Termo de Compromisso de Estágio como responsabilidade da instituição de ensino; a aprovação do Plano de Estágio que deverá ser feita pelo NRE jurisdicionado à instituição.

Sobre a jornada de estágio, a instrução nº 028/2010 – SUED/SEED orienta que aquela deverá ser compatível com o descrito nos Termos de Cooperação e de Compromisso e seguindo a lei nº 11.788/08, tendo duração de 4 horas (20 horas semanais) para os alunos do ensino médio e educação especial e 6 horas (30 horas semanais) para a educação profissional de nível médio e EJA, sem interferência na frequência das aulas. A duração do estágio não pode passar de dois anos na mesma empresa, a bolsa auxílio é compulsória para o estágio não obrigatório e facultativa no estágio obrigatório. Os benefícios são vale transporte, vale

alimentação, férias, 13º salário e outros. Esses benefícios não configuram vínculo empregatício e as férias devem coincidir com as escolares.

Outros aspectos relevantes da instrução 028/2010 – SUED/SEED referem-se ao compromisso da empresa frente ao estágio; à celebração de convênio e do Termo de Compromisso com a instituição de ensino e o estudante; à oferta de instalações que tenham condições de proporcionar ao estudante atividades de aprendizagens social, profissional e cultural; à indicação de funcionário do quadro de pessoal da empresa com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário com os objetivos de orientar e supervisionar até dez estagiários simultaneamente; à contratação de seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário cuja apólice seja compatível com valores de mercado, devendo isso constar no Termo de Compromisso de Estágio nos casos de estágio não obrigatório. No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro contra acidentes pessoais poderá, alternativamente, ser assumida pela mantenedora/instituição de ensino.

Outros pontos da instrução 028/2010 – SUED/SEED são relacionados à entrega do termo de realização do estágio à instituição de ensino por ocasião do desligamento do estagiário, com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho; ao relatório de atividades, enviado à instituição de ensino e elaborado pelo funcionário responsável pela orientação e supervisão de estágio, com prévia e obrigatória vista do estagiário e com periodicidade mínima de seis meses; à remuneração do agente integrador pelos serviços prestados, se houver (PARANÁ, 2010).

Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio no Projeto Político Pedagógico. Essa parte da instrução que também aparece na lei sustenta e visa impedir o encaminhamento de estágios em desvio de função ou sem a autorização da instituição, também evita que o aluno faça estágios que não estejam contemplados como formação para a vida e para a carreira profissional.

Compreendendo-se os encaminhamentos do Sistema Estadual de Ensino para o Estágio, cabe entender a função do estágio na matriz curricular da educação profissional e sua gestão na formação profissional dos alunos matriculados nos cursos técnicos. Esse será o assunto da próxima seção desta dissertação.

2.3.3 Função e relação do estágio com a matriz curricular dos cursos

O estágio, no decorrer da história, passou por inúmeras transformações muitas vezes marcadas por necessidades emergentes do mercado de trabalho. Como cita a lei vigente no território nacional – nº 11.788/08 -, o estágio obrigatório ou não tem o objetivo de atender às demandas de formação prática requeridas pelas organizações.

Oliveira (2009, p. 107) afirma que “os estágios se tornaram importante meio de inserção profissional progressiva, estimulando escolas e universidade a ampliar sua prática”. Nesse sentido, o objetivo do estágio se amplia, tornando-se este atividade fundamental para o início da formação profissional no curso em que o aluno está matriculado. Segundo o autor, o estágio tem uma função pedagógica, atuando como uma estratégia de aprendizado e de profissionalização e completando o processo de aprendizagem do aluno, devendo ser acompanhado pelos professores. É considerado, também, um meio de inserção profissional do aluno no mercado de trabalho e na vida profissional, desenvolvendo as habilidades e atividades necessárias à formação pessoal, cultural e social.

O estágio, de acordo com a lei nº 11.788/08, decretos e instruções da SEED, se apresenta como estágio obrigatório e não obrigatório, o que os diferencia é sua inserção na matriz curricular e sua vinculação com as disciplinas do currículo ofertado no curso em que o aluno está matriculado. O **estágio obrigatório** apresenta essa característica e está presente na matriz curricular contida no Plano de Curso, fazendo parte do itinerário formativo necessário à certificação no curso. O **estágio não obrigatório** é uma atividade pedagógica e que pode acontecer paralela à formação do curso e não está contemplada na matriz curricular do curso, entretanto deve estar contida no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

Ambos (os estágios obrigatório e não) objetivam preparar o aluno para o mercado de trabalho, revisar conceitos teóricos aprendidos nas aulas, criar situações reais do trabalho, promover a vivência prática da futura profissão, capacitar o aluno para o mercado de trabalho, proporcionar relacionamentos com os profissionais que atuam no mercado, abrir espaço para a empregabilidade, acelerar a formação profissional desse aluno, favorecer o confronto entre a teoria escolar a prática profissional, propiciar a escolha correta da profissão, permitir a aplicação

prática dos conceitos e teorias, possibilitar a definição de concepções de gestão nos diferentes segmentos de produção (comércio, indústrias, prestação de serviço), melhorar as relações interpessoais, possibilitar a criação de novos métodos de trabalho, aprimorar as competências pessoais e sociais, favorecer a crítica argumentativa sobre os conceitos teóricos, integrar conhecimentos (OLIVEIRA, 2009).

Portanto, segundo Colombo e Ballão (2014, p. 173), “o estágio é a aplicação prática da teoria apreendida em sala de aula e que permitirá ao aluno aquisição do conhecimento de forma prática, palpável, estimulada por um meio de aprendizagem diferente da sala de aula”.

Para as empresas, o estágio se constitui em um meio que contribui para a formação profissional dos alunos, preparação para a efetivação no mercado de trabalho, formação de mão de obra qualificada, um meio de socialização, prática e formação ética para a vida profissional, uma forma de ligação com os sistemas de ensino. Essa ligação é fundamental para a atualização de práticas e desenvolvimento de competências nos futuros trabalhadores e nas organizações (OLIVEIRA, 2009).

Para a instituição de ensino, o estágio é uma forma organizada por leis, decretos, deliberações, instruções e regras próprias a cada sistema de ensino, principalmente quando se trata do estágio obrigatório (OLIVEIRA, 2009).

No sistema de ensino da Rede Pública Estadual, campo de estudo desta pesquisa de mestrado, o estágio está organizado conforme instruções oriundas da Secretaria de Estado da Educação – SEED – e de acordo com os Planos de Curso que são encaminhados pela SEED para as instituições de ensino públicas do Paraná. Esses Planos de Curso são formulados por profissionais de diversos segmentos profissionais da SEED e posteriormente aprovados pelo CEE do Paraná.

Esses planos contemplam informações sobre a identificação do estabelecimento de ensino, justificativa, objetivos, dados gerais do curso, perfil profissional de conclusão de curso, organização curricular contendo as informações relativas à estrutura do curso conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ementas, conteúdos estruturantes e específicos, matriz curricular, sistema de avaliação e critérios de aproveitamento de conhecimentos, competências e experiências anteriores, articulação com o setor produtivo, relação de docentes, recursos materiais (laboratórios e bibliotecas), e Plano de Estágio (PARANÁ, 2014).

No Plano de Curso há um item denominado Plano de Estágio que trata especificamente da forma como o estágio está descrito na matriz curricular, podendo ser obrigatório ou não. No Plano de Estágio, a instituição descreve informações fundamentais para se entender a estruturação do estágio no curso, como identificação da instituição de ensino, identificação do curso, coordenação de estágio, justificativa, objetivos do estágio, local de realização do estágio, distribuição da carga horária, atividades do estágio, atribuições do estabelecimento de ensino, atribuições do coordenador, atribuições do órgão/ instituição que concede o estágio, atribuições do estagiário, forma de acompanhamento do estágio, avaliação do estágio (PARANÁ, 2014).

Conforme Oliveira (2009), as instituições de ensino organizam a gestão do estágio de acordo com as especificidades do campo de estágio, dos objetivos do estágio no curso, com as normas gerais das organizações, a carga horária, período e atividades de cada estágio em cada curso. Esse autor menciona que existem normas para a organização do estágio e que estas variam conforme o nível de ensino: médio, técnico ou superior. Entender o processo de gestão do estágio mediado pelo currículo descrito na matriz curricular e orientado pelos diversos órgãos deliberativos – CEE e SEED – torna-se possível compreender o papel da Gestão do Conhecimento e a atuação desta na organização do estágio.

Até o momento, buscou-se esclarecer como o estágio ocorre no Brasil, no Paraná e nas instituições de ensino dentro da articulação com as organizações cedentes de espaços para o estágio. Na próxima seção, o estudo se voltará para a Gestão do Conhecimento para finalmente se esclarecer, nesta dissertação, a interface do tripé educação profissional, estágio e GC e como a Gestão do Conhecimento pode contribuir para a o estágio das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino.

2.4 GESTÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

2.4.1 Histórico da Gestão do Conhecimento

A GC tem seu crescimento nas crises dos sistemas de produção e nas mudanças econômicas de produção do capital, decorrentes da Era Industrial, da nova ordem econômica que impulsionou os estudos organizacionais baseados no

conhecimento, posicionando este conhecimento como uma solução para os problemas das organizações no atual contexto econômico (ANTONELLO, 2002).

Com e dentro desse contexto, chegou-se à denominada “sociedade do conhecimento, sociedade da informação” em que a competitividade das organizações é dependente da Gestão do Conhecimento que é um modelo de gerenciamento organizacional com foco na aprendizagem, no conhecimento e na inovação (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Santos Júnior, Almeida Júnior e Valentim (2013) discutem a sociedade do conhecimento, a sociedade da informação e a sociedade da comunicação, apontando que, em comum entre essas terminologias, estão as relações humanas quanto à informação, conhecimento e tecnologia, relações que dependem da aprendizagem que será a geradora do conhecimento. Assim, segundo Burnham (2000, p. 34),

[...] a aprendizagem passa a ser considerada como um processo de ligação entre indivíduo e o mundo em que vive, garantindo-lhe a construção de seus próprios senso e sentidos, em múltiplos âmbitos, a partir de suas próprias leituras de mundo, de suas interações sócio-culturais e também da informação e do conhecimento acumulado e disponível na sociedade.

Para a autora, é com essa aprendizagem que explodem o conhecimento social, o conhecimento tecnológico, as relações de gênero, étnicas, as relações de trabalho e que se tornam “desafios” para a educação escolar.

Segundo Gadotti (2005), é a partir do conhecimento que é possível relacionar-se e compreender as circunstâncias sociais, conhecer o mundo, adquirir habilidades e competências para relacionar-se e tomar decisões da vida, seja esta social, política ou econômica. Para o autor, é a partir do conhecimento que se constrói o presente, projeta-se o futuro, continua-se aprendendo, inovando e conhecendo o que já se conhece e aprendendo cada vez mais.

Conhecer é construir categorias de pensamento, é «ler o mundo e transformá-lo», dizia Freire. Não é possível construir categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece (GADOTTI, 2005, p. 46).

Assim, o conhecimento não deixa o sujeito inerte ao meio que o envolve mas o coloca como autor da ação, por isso o conhecimento tem que ter significado para que a aprendizagem cumpra seu papel político e social a que se destina na

formação humana. Portanto, a atuação do indivíduo frente à informação é que dá sentido e significado à utilidade que o indivíduo obterá com ela, ou seja, se ela ficará no campo da informação por si só ou se será transformada em conhecimento.

Para Nonaka e Takeuchi (2008), a definição do que seja conhecimento é a junção destes dois tipos, o tácito e o explícito, que são paradoxais e envolvem dois opostos que, fundidos, por meio de processos mentais únicos do indivíduo, produzem um novo conhecimento e dialético que, por não ser estático, está em constante movimento, buscando sempre a contradição nas coisas, nos objetivos. O conhecimento é adquirido nesse movimento de cognição, de insights nos indivíduos e nas relações destes com o mundo.

Ainda sobre o conhecimento, Nonaka e Takeuchi (2008) relatam que o grande desafio de diversas instituições está em transformar o conhecimento tácito em explícito e em conhecimento organizacional para ser utilizado no processo de trabalho e gestão das organizações. Para isso, esses autores relatam quatro modos de conversão de conhecimento: do tácito para tácito, denominado “socialização” em que se compartilha o conhecimento tácito de maneira direta; a “externalização” em que se articula o conhecimento tácito por meio do diálogo e reflexão entre os indivíduos; a “combinação” em que se sistematizam e se aplicam o conhecimento explícito e a informação; e a “internalização” que nada mais é do que adquirir conhecimento tácito na prática.

Todo esse conhecimento, assim como o sucesso da GC, é possível somente com a atuação do desejo e da vontade humana. O ser humano é o ativo mais importante de uma organização, surgindo todas as possibilidades de gerenciamento do conhecimento sendo capaz de determinar a sobrevivência da organização e sua competitividade.

Em função deste estudo, busca-se entender o que a GC traz de mudanças e possibilidades de transformação para as organizações. Observar a necessidade de inovação de produtos e serviços faz com que o conhecimento e a aplicabilidade deste dentro das organizações tornem-se importantes para a melhoria da gestão desse conhecimento e o desenvolvimento do negócio. Para esse crescimento organizacional evidencia-se a necessidade da informação que se converte em conhecimento a partir da assimilação e da modificação da estrutura dos seus receptores (JANUZZI; FALSARELLA; SUGAHAR, 2006).

Percebe-se, a partir da literatura utilizada neste projeto, que os pesquisadores indicam a GC como meio de auxiliar as organizações na criação de modelos, técnicas, sistemas de informações que estruturam os “ativos intangíveis de uma organização”. Nesse aspecto, as referidas autoras retratam a relevância em se compreender a GC como algo que vai muito além da adoção de tecnologia para se organizar e compartilhar conhecimento nas organizações, pois a Gestão do Conhecimento deve contribuir com o pensamento sistêmico de uma organização.

Sob esse ponto de vista, que defende uma totalidade sistêmica, observa-se que o pensamento sistêmico auxilia de forma significativa a gestão do conhecimento, pois permite a visualização e caracterização da complexidade que envolve o discurso. Considerando essa estrutura conceitual, torna-se possível debater a gestão do conhecimento dentro de um quadro abrangente e unificado com base em seus processos dinâmicos, metodologias, teorias, princípios, ferramentas e técnicas, como também em fatores de condução do processo, traduzidos pelas pessoas e cultura, (JANNUZZI; FALSARELLA; SUGAHARA, 2006, p. 103).

Nesse contexto, é importante ressaltar que a GC é alicerçada na relação entre três eixos que a constituem – pessoas, processos e tecnologias. As pessoas são as detentoras de conhecimento no aspecto individual e que, a partir da adoção de ferramentas tecnológicas para coletar informações ou gerenciá-las, promovem a constituição de processos que organizam uma entidade e promovem a constituição de conhecimento não mais individual, mas organizacional. Vale ressaltar o papel da tecnologia como meio de se coletar, organizar e disseminar informação e promover mais rapidamente e com melhor qualidade a comunicação entre os envolvidos.

Baseada nesse tripé de tecnologias, pessoas e processos é que a organização consegue transformar dados em informações e, consequentemente, em conhecimento, sistematizando os processos e usando esse conhecimento para crescer e evoluir com seu grupo, o que será abordado na próxima seção.

2.4.2 Gestão do Conhecimento: pessoas, processos e tecnologias

Os variados estudos e publicações sobre GC abordam que a mesma é composta por elementos, pilares, componentes e dimensões formados pelo tripé pessoas, processos e tecnologias. Observa-se que não há um consenso sobre como se definir a nomenclatura utilizada para esse tripé, entretanto, ao se analisar o

desenvolvimento da GC ao longo da história e principalmente após o século XX, verifica-se que o valor organizacional não estava somente nos seus ativos tangíveis, ou seja, “financeiros qualitativos mas também no seu ativo intangível que é formado pelas ativos intelectuais, pelo capital intelectual e pelo conhecimento” (NEVES; VARVAKIS; FIALHO, 2018, p. 153). Esses ativos intelectuais ficaram durante muito tempo voltados somente para a Gestão de Recursos Humanos das empresas e que somente mais tarde se tornariam “teorias e práticas da disciplina GC”.

Ainda, segundo esses autores, os ativos que integram o capital intelectual são de base “qualitativa e subjetiva” e somente pessoas possuem o conhecimento tácito, que, segundo Nonaka e Takeuchi (2008), não pode ser expresso por imagens, documentos pois é aquele que está na mente humana, na mente de cada colaborador da organização, sendo fruto da aprendizagem deste.

Relembrando, Nonaka e Takeuchi (2008) destacam dois tipos de conhecimentos: o tácito e o explícito. O primeiro, imensurável, faz parte das experiências de vida, da socialização, da interação, seja com o meio, com as pessoas, com a informação ou com a forma como o indivíduo se apropria e interage com a vida. O conhecimento explícito pode ser “expresso em palavras, números ou sons e compartilhado na forma de dados, formulas [sic] científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 19-20).

Resumidamente, a interação contínua, dinâmica e simultânea entre o conhecimento tácito e o conhecimento implícito gera um novo conhecimento. Nonaka e Takeuchi (2008) relatam que o grande desafio de diversas instituições está em transformar o conhecimento tácito em explícito, ou seja, conhecimento individual em conhecimento organizacional para que possa ser utilizado no processo de trabalho e na gestão das organizações. Para isso, relatam quatro modos de conversão de conhecimento, conhecidos como ciclos de Gestão do Conhecimento.

Portanto, a aprendizagem, com a influência da cultura, dos valores, dos comportamentos, torna-se características próprias das pessoas que criam processos utilizando-se de tecnologias “para alcançar a solução de problemas organizacionais que levam a uma melhor tomada de decisão” (SERVIN; BRUN, 2005, p. 46).

Segundo Neves, Varvakis e Fialho (2018, p. 154), “os componentes da GC estão centrados nos pilares: pessoas, processos, e tecnologias facilitam o uso da GC nas organizações” e podem ser entendidos conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Componentes pessoas, processos e tecnologias

Componentes	Características
Pessoas	Uso do conhecimento pessoal em contextos organizacionais. O conhecimento é algo que emana das pessoas: elas criam, compartilham e usam o conhecimento. A influência da cultura, dos valores e dos comportamentos integra o elemento pessoas (NEVES; VARVAKIS; FIALHO, 2018).
Processos	É um conjunto de processos por meio dos quais as organizações buscam, organizam, disponibilizam, compartilham e usam a informação e o conhecimento com a finalidade de melhorar seu desempenho. O olhar estratégico se volta para os processos organizacionais e a infraestrutura que geram barreiras ou facilitam o ciclo GC (NEVES; VARVAKIS; FIALHO, 2018).
Tecnologias	Envolvem a criação de procedimentos para se coletar, organizar, armazenar e recuperar dados e informações. Este elemento é um importante facilitador da maioria de iniciativas de GC, ajuda a conectar pessoas com pessoas, viabilizando o compartilhamento do conhecimento tácito (NEVES; VARVAKIS; FIALHO, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Neves, Varvakis e Fialho (2018, p. 154).

Os componentes da GC (pessoas, processos e tecnologias) formam o todo organizacional e são inter-relacionados entre si, sendo dependentes um do outro. É necessário que a organização mantenha seus processos organizados utilizando as facilidades da tecnologia alicerçadas aos conhecimentos pessoais e intransferíveis das pessoas, dessa forma, a organização alcançará sucesso do ciclo que promove produtos e serviços.

2.4.3 Ciclos da Gestão do Conhecimento

Quando se fala em GC, refere-se aos dois tipos principais de conhecimento descritos por Nonaka e Takeuchi (2008) como tácitos e explícitos. O explícito é facilmente transmitido de forma sistemática e o outro, o tácito, é de difícil transmissão por estar e pertencer ao conjunto de características singulares que formam o sujeito. Para a transmissão deste conhecimento, Davila, Fraga e Diana (2014/2015) expõem que foram desenvolvidos ciclos que são etapas interligadas, sendo cada ciclo diferente e que como objetivos “capturar (criar, recuperar), compartilhar (disseminar) e aplicar (utilizar) conhecimento para agregar e gerar valor na organização” (DAVILA; FRAGA; DIANA, 2014/2015, p. 45).

Seguem alguns modelos que esclarecem como o conhecimento é gerenciado nas organizações através dos ciclos da GC no Quadro 7.

Quadro 7 – Ciclos da Gestão do Conhecimento

Autor	Modelos de Ciclos
Nonaka e Takeuchi	Socialização Externalização Combinação Internalização
Meyer e Zack	Adquirir Refinar Armazenar Distribuir Apresentar
Bukowitz e Williams	Obter Aprender Contribuir; Avaliar; Construir/Manter; Eliminar
McElroy	Produção do Conhecimento; Aprendizagem Organizacional; Integração do Conhecimento; Repositório/ Conteúdo/Estrutura; Ambientes de Processamento de Negócios
Wigg	Obter Conhecimento; Analisar o conhecimento; Reconstruir/Sintetizar o conhecimento; Codificar o conhecimento; Organizar o conhecimento
Dalkir	Captura /criação do conhecimento; Compartilhamento/disseminação do conhecimento; Conhecimento; Aquisição/ aplicação do conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Davila, Fraga e Diana (2014/2015, p. 52).

Os ciclos propostos nos estudos da GC, quando incorporados na organização, fortalecem a capacidade desta de aprender promovendo dinamismo e avaliação constante nas práticas da GC. Essas práticas são o assunto para a seção seguinte.

2.4.4 Práticas e ferramentas de Gestão do Conhecimento

A GC apresenta práticas e ferramentas voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento. Batista *et al.* (2005) classificam a prática de GC em três categorias: práticas relacionadas à **gestão de pessoas** que facilitam a transferência, a disseminação e o compartilhamento de informações e de conhecimento; a estruturação dos **processos organizacionais** que funcionam como facilitadores da geração, retenção, organização e disseminação do conhecimento organizacional; e as relacionadas à base **tecnológica e funcional** que servem de suporte à GC organizacional, incluindo a

automação da gestão da informação, dos aplicativos e das ferramentas de TI para a captura, difusão e colaboração do conhecimento.

Gonçalves e Vasconcelos (2010, p. 7), baseadas em autores como Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (1998), Terra (2000) e Probst, Raub, Romhardt (2002), apresentam que

[...] as práticas de Gestão do conhecimento promovem: 1) regularidade na execução; 2) têm como fim a gestão da organização; 3) os padrões de trabalho são a sua base; 4) são direcionadas para produção, retenção, disseminação, compartilhamento ou aplicação do conhecimento dentro da organização e na relação desta com o exterior.

Quanto às ferramentas de GC, Davenport e Prusak (1999, p. 156) relatam que “o objetivo é tornar a existência do conhecimento na empresa acessível para que possa fluir sendo a tecnologia um meio, um suporte à GC”. Nesse sentido, verifica-se que as práticas e ferramentas de GC se tornam fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, dentro das organizações, assim como para o da competitividade, qualidade, criatividade e eficiência organizacional.

Na literatura sobre GC, alguns autores fazem referência à prática e outros, à ferramentas de GC. Ambas podem ser consideradas um meio, uma forma de se executar uma ação dentro organização e até mesmo uma ação humana que envolve o conhecimento humano (CABRAL, 2017). Bento (2016) agrupou as práticas em especificidade e área de atuação descrevendo como estas práticas podem ser aplicadas dentro de um contexto educacional.

Quadro 8 – Práticas de GC

Agrupamento	Objetivo	Ferramentas agrupadas por área de atuação na organização
Gestão de recursos humanos	Facilitar a transferência, disseminação e compartilhamento do conhecimento e da informação	1. Fóruns /listas de discussão 2. Educação corporativa 3. Narrativas 4. Mentoring 5. Coaching 6. Universidade Corporativa 7. Comunidades de prática
Estruturação de processos organizacionais	Facilitar a geração, retenção, organização e disseminação do conhecimento organizacional	8. Benchmarking 9. Melhores práticas 10. Memória organizacional 11. Inteligência organizacional 12. Mapeamento do conhecimento 13. Gestão por competências 14. Banco de competências organizacionais 15. Banco competências individuais 16. Gestão do capital intelectual
Base tecnológica e funcional	Dar suporte à gestão do conhecimento organizacional, incluindo a automação da gestão da informação, dos aplicativos e das ferramentas de Tecnologia da Informação (TI) para captura, difusão e colaboração	17. Portais / intranets / extranets 18. Sistemas de workflow; 19. Gestão de conteúdo 20. Gestão Eletrônica de Documentos (GED) 21. Data warehouse 22. Decision Support Systems (DSS) 23. Balanced Scorecard (BSC) 24. Data mining 25. Customer Relationship Management (CRM) 26. Key Performance Indicators (KPI) 27. Enterprise Resource Planning (ERP)

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Bento (2016, p. 38).

Segundo Urpia *et al.* (2018, p. 118), com os meios de práticas de GC podem-se conseguir “melhores condições de qualidade no ensino” se estas forem apresentadas aos gestores escolares como uma proposta de “ação” dentro do contexto escolar.

2.4.5 A Gestão do Conhecimento na educação

No aspecto educacional, a escola também é uma instituição constituída por pessoas, processos e tecnologias. A GC também pode ser aplicada nessa estrutura com o objetivo de provocar evolução em seus processos no que tange ao estágio obrigatório na educação profissional, que é a temática deste estudo.

A pesquisa de Santos e Paula (2012) é um registro sobre a GC no cenário educacional. No estudo desses pesquisadores, os professores fazem essa relação do uso da GC na gestão escolar como possibilidade de transformação e melhor

disseminação do conhecimento na instituição de ensino. A possibilidade de uso da GC neste tipo de instituição é possível quando se aplica a GC na aquisição e geração do conhecimento, na disseminação, no compartilhamento e transferência do conhecimento.

Mais um exemplo de GC no ambiente escolar é o trabalho de Emydio e Rocha (2012) que descrevem sobre a possibilidade de se utilizar a GC para a educação por meio do uso da tecnologia pelos professores no momento de disseminação das informações e promoção do conhecimento. Segundo Urpia *et al.* (2016, p. 106), o tema gestão escolar é “intrínseco à prática educativa” influenciando “no processo de aprendizagem” e na “qualidade dos serviços educacionais prestados”. A qualidade da gestão escolar sofre influência da gestão do capital intelectual que é uma área fundamental na GC.

Os sujeitos desta pesquisa são os professores da rede pública estadual de ensino, portanto, está se referindo à educação pública. A GC no setor público cresceu muito embora não haja muitas produções a respeito, sendo um desafio desenvolver, no setor público, práticas sistemáticas para o atendimento das demandas sociais (KOHAN, 2019). Batista (2012, p. 49) descreve que a GC na administração pública é considerada um método de “Criar, compartilhar e aplicar o conhecimento para aumentar a eficiência; melhorar a qualidade e a efetividade social; e contribuir para a legalidade, imparcialidade, moralidade e publicidade na administração pública e para o desenvolvimento brasileiro”.

Com essa observação, a GC na administração pública converge para o fomento da participação social na tomada de decisões, como também fornece instrumentos que podem auxiliar na solução de problemas, melhorando os níveis de qualidade da gestão pública que neste estudo está relacionada à educação.

Todos esses estudos e interpretações de diversos autores deixam claro que a GC pode ser aplicada em várias organizações e que a instituição de ensino pode e deve utilizar a GC para desenvolver melhor seus processos, disseminá-los entre as pessoas, utilizando as tecnologias a favor da promoção de uma gestão escolar que atenda às necessidades sociais que lhe são impostas na formação e aprendizagem dos alunos. Percebe-se que o estágio obrigatório, sendo um componente curricular, pode ser gerido com a ajuda da GC, obtendo-se melhores resultados na sua execução.

Nesse cenário, a próxima seção orientará os caminhos metodológicos para se entender a percepção dos professores sobre o estágio.

3 METODOLOGIA

A pesquisa surge da necessidade de se investigar o conhecimento acerca de determinado assunto, conhecer algo ou solucionar um problema. Cartoni (2010, p. 10) relata que a elaboração de um trabalho científico, de uma pesquisa é comparado a uma “garimpagem intelectual”, e seu processo segue princípios metodológicos que têm a função de orientar o “caminho das pedras” sobre o objeto de pesquisa e que esse é o primeiro passo no “processo de investigação”, na busca de resultados satisfatórios seguidos por um “planejamento cuidadoso” e “reflexões sólidas”.

A metodologia científica é capaz de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através da construção do conhecimento. O conhecimento só acontece quando o estudante transita pelos caminhos do saber, tendo como protagonismo deste processo o conjunto ensino/aprendizagem. Pode-se relacionar então metodologia com o “caminho de estudo a ser percorrido” e ciência com “o saber alcançado” (PRAÇA, 2015, p. 73).

Considera-se que a metodologia utilizada na pesquisa proporcionará, ao estudante, o alcance do conhecimento necessário para desvendar o problema sobre seu eixo de pesquisa. Nesse sentido, a autora citada acima descreve que, com os procedimentos metodológicos e o planejamento da pesquisa definido, será possível seguir os próximos passos de coleta dos dados, definir a amostragem, tabular e tratar os dados e interpretar os resultados.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir desta seção, descrevem-se procedimentos metodológicos adotados na investigação e execução deste trabalho desde a classificação da pesquisa, os sujeitos respondentes, os instrumentos de coleta de dados, a técnica de análise dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

3.1.1 Aspectos éticos

Quanto aos aspectos éticos que envolvem a pesquisa, esta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unicesumar,

parecer nº 3.258.001. Para se manter a confidencialidade dos entrevistados, foi utilizada a letra P (Professores) e, em seguida, com números de 1 a 15. Assim, foram buscados contributos para o estágio obrigatório nos cursos técnicos da Rede Estadual de Ensino de Maringá por meio da Gestão do Conhecimento.

3.1.2 Classificação da pesquisa

Pesquisa de natureza aplicada, com foco no aprimoramento dos conhecimentos para a área do estágio obrigatório nos cursos técnicos. Considera-se uma pesquisa aplicada quando se “busca avançar o conhecimento para a solução de um problema específico” (BERTOLINI *et al.*, 2016, p. 96).

A abordagem da pesquisa foi mista e com objetivos exploratórios, descritivos e analíticos. Segundo Praça (2015), é definida como *exploratória* a pesquisa que busca se familiarizar com os fenômenos surgidos durante a investigação, explorando os próximos passos mais profundamente e com maior precisão, buscando dar suporte às hipóteses e tentando preencher as lacunas existentes. Também estabelece bases e fundamentos preparatórios para a pesquisa descritiva, “podendo-se a partir dela formular novas hipóteses ou alterar o enfoque ao objeto de estudo” (BERTOLINI *et al.*, 2016, p. 99).

A pesquisa descritivo-analítica caracteriza-se como os estudos que buscam analisar projeções, opiniões, percepções e para que os problemas sejam resolvidos e as práticas, melhoradas. Ela visa descrever a característica de uma população/fenômeno e “estabelecer variáveis e utiliza-se de técnicas e instrumentos para a coleta de dados que se apresentarão em forma de levantamentos” (BERTOLINI *et al.*, 2016, p. 100). Para esta pesquisa, especificamente, foram utilizados questionários e entrevistas.

A pesquisa apresenta um *corte transversal* e tem como principal característica ser realizada em um único e curto espaço de tempo, buscando, assim, obter dados fidedignos a fim de elaborar conclusões confiáveis e gerar novas hipóteses para pesquisas futuras (ZANGIROLAMI-RAIMUNDO; ECHEIMBERG; LEONE, 2018).

E, por último, a pesquisa de campo realizou-se por meio da observação da realidade, da coleta de dados e análise e interpretação com uma fundamentação teórica que possibilite a explicação do problema pesquisado. Para Fontelles *et al.* (2009, p. 7), a pesquisa de campo tem como finalidade “[...] responder aos problemas

relacionados a grupos, comunidades ou instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade, sendo mais frequentemente utilizada pelas áreas das ciências humanas e sociais" (FONTELLES *et al.*, 2009, p. 7).

Com esse procedimento de pesquisa de campo, buscou-se compreender a percepção que os professores e coordenadores de curso, coordenadores de estágio e supervisores de estágio têm sobre este e como a GC pode contribuir para o mesmo. Assim sendo, a estrutura da pesquisa ficou assim delineada.

Quadro 9 – Delineamento da pesquisa

Natureza	Aplicada
Abordagem	Quanti-qualitativa
Objetivos	Exploratórios, descritivos
Procedimentos	Bibliográfica, Pesquisa de Campo, Análise Estatística com apoio do Software SPSS Análise de Conteúdo
Coleta de dados	A) Questionários – professores dos cursos técnicos B) Entrevistas – coordenadores de curso, coordenadores de estágio e supervisores de estágio C) Documentos – leis, pareceres, planos
Análise de Dados	A) Sistema SPSS para questionário B) Análise de Conteúdo para entrevistas C) Análise Documental

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.1.3 Sujeitos da pesquisa

Atendendo aos objetivos de investigação, foram selecionadas escolas do município de Maringá que ofertam cursos técnicos subsequentes com eixos tecnológicos diferentes: ambiente e saúde, produção industrial, segurança, infraestrutura. Em Maringá há um total de sete escolas (vide Apêndice A) que ofertam cursos técnicos, das quais, apenas quatro têm estágio obrigatório. Para não se identificar e expor as instituições de ensino e os profissionais respondentes da pesquisa, denominar-se-ão os colégios pelas letras A, B, C e D. No Quadro 10, distribuem-se as instituições de ensino e os cursos ofertados.

Quadro 10 – Relação de instituições de ensino e cursos

Instituição	Curso Técnico em
Colégio A	Análises Clínicas
	Farmácia
	Química
Colégio B	Alimentos
	Nutrição e Dietética
Colégio C	Enfermagem
	Saúde Bucal
	Estética
Colégio D	Meio Ambiente
	Segurança do Trabalho
	Edificações

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esses cursos são ofertados no período noturno e têm, em sua matriz curricular, a obrigatoriedade de realização do estágio obrigatório. O período de coleta desses dados se deu entre os dias 29/05/2019 a 30/06/2019, dado este importante, pois a educação profissional subsequente apresenta oferta semestral, e a contratação de professores acontece também semestralmente ou a critério definido pela SEED e de acordo com o interesse público.

O grupo de sujeitos que participaram desta pesquisa são professores, coordenadores de curso, coordenadores de estágio e supervisores de estágio dos cursos técnicos citados. A técnica de amostragem empregada foi a amostragem não probabilística por conveniência, pois nem todos os professores que compunham a população se mostraram interessados em participar da pesquisa.

3.1.4 Instrumentos/técnicas de coleta de dados

O procedimento de RSL tornou possível maior entendimento sobre o campo de estudo escolhido para a pesquisa. Realizou-se a RSL para se efetivar o levantamento documental que pudesse orientar o pesquisador sobre o que foi produzido até o momento sobre o tema de estudo.

Para a coleta de dados, foi disponibilizado *questionário online fechado* com *link* de acesso à plataforma *GoogleForm* com convite enviado por e-mail institucional e/ou aplicativo *WhatsApp* para todos os professores que lecionavam nos cursos técnicos nas já referidas instituições e cursos. O questionário em formato de Escala

do tipo Likert consistia em um conjunto de itens em forma de afirmações com os respondentes manifestando sua reação escolhendo um dos pontos da escala.

O questionário (vide Apêndice B) foi construído em seis seções contendo a primeira a apresentação e convite para participar, a segunda, pelo termo de confidencialidade e de consentimento livre e esclarecido com o respondente assinalando a concordância com os termos, a terceira composta por informações sociodemográficas contendo informações sobre gênero, idade, data de nascimento, Estado de nascimento, cidade de residência, estado civil, título de graduação, instituição de ensino de conclusão de graduação, instituição de segunda graduação, estabelecimento onde atua profissionalmente, curso técnico em que trabalha, tempo de atuação na rede estadual, regime de trabalho. A penúltima seção traz questões que deram suporte para a coleta da percepção dos professores e a última seção, o agradecimento por participar da pesquisa.

O questionário foi organizado pela Escala de Likert de 6 pontos, sendo, 1 “totalmente em desacordo” e 6 “totalmente de acordo”, e composto por 28 afirmações baseadas em apreciações gerais acerca do estágio obrigatório. Essas afirmações estavam relacionadas aos três construtos envolvidos na gestão do conhecimento: processos, pessoas e tecnologias.

Para a construção do questionário, a autora usou como subsídio orientador de base o questionário desenvolvido pelo Prof. Sidenei Rocha de Oliveira (2009) da Universidade Federal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, o qual utilizou esse questionário, para a construção de sua tese de doutorado intitulada: “Estágios para Universitários: Representações e implicações na inserção dos jovens brasileiros e franceses”. Como este instrumento de coleta de dados não respondia a todas as necessidades desta pesquisa, foram elaboradas outras questões que pretendiam identificar as concepções dos respondentes sobre o estágio, assim, o questionário de Oliveira (2009) foi adaptado para atender ao objetivo desta pesquisa. A tese de Oliveira (2009) foi orientadora para o entendimento sobre a empregabilidade do jovem no estágio, diferentemente da proposta conduzida nesta pesquisa.

Outra forma de validação do questionário deu-se por meio de consulta a quatro professores doutores da área de educação. O procedimento adotado foi o envio de uma carta convite, via e-mail, aos professores, acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento identificador do respondente e avaliativo para comentários e sugestões. O retorno das avaliações foi positivo com

alguns apontamentos e sugestões sobre a estrutura das questões, concordância ortográfica, quantidade de informações, redação das questões, clareza, conteúdo, obtenção de dados sobre a temática em estudo. As sugestões referem-se a alterações na descrição das questões, do número de cursos pesquisados e da amostra e da formulação de questões relacionadas à GC. As alterações foram consideradas e realizadas pela pesquisadora.

Da formulação de cada um dos itens do questionário, estes passaram a integrar o instrumento que visava levantar as percepções dos professores sobre os processos, pessoas e tecnologias envolvidas no estágio obrigatório, a partir da valoração que os educadores realizaram em resposta direta a esses itens, sem intermediários. Esse instrumento, desenvolvido em contexto brasileiro, mesmo que resulte da conjunção de alguns aportes teóricos e empíricos, tem a vantagem de juntar uma série de percepções iluminadas pelos componentes da Gestão do Conhecimento em um único instrumento e também coloca o estágio obrigatório no centro da avaliação.

O questionário foi aplicado a uma amostra de professores da Rede Estadual Pública de Ensino do município de Maringá e que lecionam em cursos técnicos que têm estágio obrigatório em sua matriz curricular. O procedimento de aplicação ocorreu primeiramente por meio da submissão de documentos de autorização ao NRE de Maringá solicitando à SEED autorização para a realização da pesquisa nas instituições de ensino jurisdicionadas ao NRE de Maringá. A SEED permite a realização de pesquisa em suas instituições de ensino desde que cumpridas todas as exigências da resolução nº 406/2018 – GS/SEED. Após alguns dias e de posse do Termo de Concordância da Pesquisa emitido pela SEED, foi possível visitar as escolas e conversar com os professores e explicar os objetivos da pesquisa, como também ter acesso a e-mails e números de WhatsApp para envio do *link* de acesso ao questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A acolhida, por parte da direção das instituições e dos professores, foi intensa sendo que somente uma professora se eximiu de participar. Essa ação de aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu em dois períodos sendo o primeiro de visita e diálogo com os respondentes em 20/05/2019 a 29/05/2019 e o segundo relacionado ao prazo de espera pelas respostas que compreendeu o período de 29/05/2019 a 29/06/2019.

Na data de 29/06/2019, o *link* foi fechado para não mais receber respostas online. O inconveniente da pesquisa foi o número pequeno de respondentes em

relação à amostra apesar de toda a insistência nas respostas realizadas pela pesquisadora. De um total de 28 itens iniciais, foi necessário excluir seis (8, 13, 25, 26, 27, 28), por não se integrarem em nenhum dos fatores definidos: apresentavam saturações inferiores ou não se agrupavam sistematicamente com iguais itens nas várias análises, fazendo com que a interpretação psicológica do fator ou dimensão ficasse pouco clara. O questionário ficou, então, formado por 22 itens. Os testes de validação foram realizados com as 28 questões.

Quadro 11 – Agrupamento das questões do questionário

Questões
Conheço detalhadamente o Plano de Estágio do curso técnico que leciono.
Fui orientado sobre como deve ser a avaliação do estágio no final do curso.
A lei 11.788/08 normatiza o estágio no Brasil.
Estou satisfeito com a forma com que o estágio é desenvolvido no curso.
Acompanho as atividades que os alunos desenvolvem no campo de estágio obrigatório.
Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso.
A instrução 28/2010 da SEED permite a orientação quanto aos procedimentos do estágio.
As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional.
Conheço toda a matriz curricular do curso que leciono.
Conhecer as empresas onde meus alunos realizam estágio obrigatório é importante para o desenvolvimento das aulas e disciplina(s) que ministro.
Conforme a deliberação 02/2009 CEE, o estágio obrigatório e o não obrigatório deveriam estar previstos no Projeto Político Pedagógico e Plano de Curso.
O estágio obrigatório beneficia minha disciplina.
Na minha percepção, as empresas recebem bem os estagiários.
O estágio fortalece a empregabilidade do aluno depois de formado.
As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho.
Consigo perceber que o interesse do aluno pelo curso aumenta no momento em que começa a fazer o estágio.
O aluno deve fazer um trabalho de conclusão de estágio ao final deste.
Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso.
A tecnologia que os alunos conhecem nas empresas fomenta o interesse deles no curso.
Acredito que as inovações tecnológicas podem colaborar para o desenvolvimento do estágio obrigatório dos alunos.
Faço uso de ferramentas tecnológicas em minhas aulas.
Considero importante, como professor/a, conhecer os documentos que envolvem o estágio obrigatório.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A *entrevista* foi proposta aos professores que desenvolvem funções de apoio ao estágio obrigatório, determinadas, assim, pelo setor de Recursos Humanos da SEED. Nessas funções de apoio, encontram-se os coordenadores de curso, coordenadores de estágio e supervisores de estágio. Foram realizadas entrevistas

com 15 professores que atuam nessas funções em quatro escolas estaduais da Rede de Ensino do município de Maringá. Estas ofertam cursos técnicos e têm o estágio obrigatório como componente curricular em suas matrizes curriculares.

O número de 15 participantes corresponde ao número total de coordenadores de curso e de estágio bem como dos supervisores de estágio nas escolas selecionadas. Alguns professores, em razão de sua formação, acumulam mais de uma função, podendo ser coordenadores de curso e supervisores de estágio ou coordenadores de estágio e supervisores de estágio, desde que não haja confronto de horários. As referidas entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, categorizadas e, posteriormente, analisadas.

O roteiro de entrevista semiestruturado (vide Apêndice C) utilizado nas entrevistas, *a priori*, esteve organizado em 22 questões e, no desenrolar das entrevistas, foi adequado para o entrevistado ter maior flexibilidade para falar o que e como considerasse mais conveniente sobre o assunto abordado. Sempre houve professores que falavam muito e outros mais objetivos. Com a variedade de entrevistados, tempo e interesse, foi possível observar que alguns gostaram da participação a qual os fez pensar, refletir, analisar a postura profissional frente ao estágio. Essas respostas foram transcritas e analisadas.

3.1.5 Técnicas de análise de dados

A análise dos dados quantitativos obtidos nesta pesquisa foi realizada por meio do aplicativo IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 23. Este software permite o gerenciamento de dados numéricos, execução de análises e conclusão de resultados que podem ser expressos em forma de gráficos e tabelas. Para a análise de confiabilidade dos dados do questionário, utilizou-se a estatística de *alpha de Cronbach* empregada como medida estimativa entre duas amostras onde foi possível obter uma correlação média entre as perguntas por meio do cálculo da variância – o coeficiente (CRONBACH, 1951).

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados quantitativos, foi escolhida a técnica de Análise de Conteúdo, de Lawrence Bardin. Para Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), consideram que a

técnica de Análise de Conteúdo é “composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores que permitem a realização de inferência de conhecimentos” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14).

A classificação, a comparação das falas e depoimentos dos entrevistados foram feitas por meio das três fases envolvidas na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011):

1. a pré-análise, que consiste na sistematização das ideias iniciais e que tem três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação da hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamental a informação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Esta pré-análise apresenta as seguintes etapas: a) leitura “flutuante”; b) escolha dos documentos, c) formulação das hipótese e objetivos; d) referenciação dos índices e elaboração dos indicadores; e) preparação do material;
2. a exploração do material, que consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131);
3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que consistem na condensação e estoque das informações. Nesse momento, o analista pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos (BARDIN, 2011, p. 131).

A leitura interpretativa das perguntas e das respostas permite uma análise e, segundo Bardin (2011, p. 68), na “leitura flutuante” como na “análise de respostas a questões abertas” surgem intuições que possibilitam o levantamento de hipóteses ligadas às relações que os indivíduos têm inerentes ao objeto de estudo. No caso deste estudo, o objeto é a percepção dos professores sobre o estágio obrigatório, e faz-se necessário recorrer às teorias que decorrem entre “projeção teórica”, “conteúdo do texto” para a “explicitação dos indicadores que permitam a inferência”, como diz Bardin (2011, p. 68). A categorização, segundo Bardin (2011, p. 147), “é uma operação de classificação de elementos por diferenciação e em seguida por reagrupamento”.

As categorias para a análise ficaram assim definidas, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 – Categorias da Análise Qualitativa

Categorias de Análise de Conteúdo das Entrevistas
Documentos orientadores do estágio obrigatório
Relação estágio obrigatório e empresa
Práticas pedagógicas, documental e avaliação do estágio obrigatório
Tecnologias no estágio obrigatório
Aquisição/compartilhamento do conhecimento no estágio obrigatório

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A análise das entrevistas deu-se pelos critérios de caracterização semântica em categorias temáticas que, segundo Bardin (2011, p. 119), objetiva “fornecer por condensação uma representação simplificada de dados brutos”. Os dados analisados foram agrupados por categorias tendo como títulos as semelhanças encontradas nas questões elaboradas *a priori*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Pela RSL realizada, conclui-se que não existe grande produção científica de artigos sobre o tema educação profissional e estágio. Apesar de ser um tema importante para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos técnicos, aparentemente a educação profissional e o estágio não são foco de estudos e busca por melhorias nesse processo de aquisição prático do conhecimento.

A falta de artigos relacionados ao tema levou à ampliação da busca a partir da revisão de outro material bibliográfico, fora aqueles contidos na base de dados da CAPES e que conformam o corpo do referencial teórico mostrado na seção 2, anteriormente apresentada. Neste caso, foram consultados documentos como leis, diretrizes, deliberações, orientações, instruções, pareceres, livros, revistas, artigos e dissertações, documentos escolares como o PPP, Regimento, Plano de Curso e Plano de Estágio. Os documentos analisados foram extraídos do site da SEED, do Conselho Estadual de Educação – CEE – e das instruções e orientações encaminhadas para as instituições de ensino e disponibilizadas pelo NRE de Maringá.

4.2 QUESTIONÁRIO

Foram respondentes do questionário 31 professores, de uma amostra de 115 pessoas, sendo que um foi retirado por responder em duplicidade, ficando a amostra com 30 respondentes válidos. A técnica de amostragem empregada foi a amostragem não probabilística por conveniência, pois nem todos os professores que compunham a população se mostraram interessados em participar da pesquisa.

Um segundo passo foi analisar a estrutura do questionário por meio de diversas análises de componentes principais, com rotação Varimax, eliminando-se alguns itens que não saturavam nos três fatores definidos, *a priori*. Os três agrupamentos solicitados ao programa SPSS corresponderam às dimensões mais relevantes subjacentes ao questionário e, a partir disso, foi elaborada a escala final.

Os dados obtidos da aplicação dos questionários foram introduzidos em uma planilha Excel e logo foram exportados ao SPSS para ser alvo de diversos procedimentos de análises estatísticas. Os resultados apresentam-se na

continuação, primeiro, a análise de validade e, logo depois, a confiabilidade do questionário.

4.2.1 Análise de validade do questionário

A análise de validade consistiu em se estudar se o questionário avalia as dimensões teorizadas como percepções dos professores sobre o estágio obrigatório. Para isso, a análise de componentes principais apresentou-se como o método mais adequado. Os fatores foram definidos a partir dos itens com maior saturação em cada dimensão, atendendo também à coerência de cada item para cada fator. A Tabela 7 apresenta os três fatores específicos encontrados, com seus itens respectivos e a pontuação obtida na matriz fatorial, com rotação varimax. Essa tabela também demonstra a porcentagem de variância explicada por cada dimensão, sendo que, nos dois primeiros fatores encontra-se a maior porcentagem.

A Tabela 7 apresenta as questões separadas conforme componentes da GC: pessoas, processos e tecnologias.

Tabela 7 – Análise de componentes principais com rotação Varimax (N=30)

(continua....)

		Componente		
		1 Processos	2 Pessoas	3 Tecnologias
Q5	Conheço detalhadamente o Plano de Estágio do curso técnico que leciono.	,850		
Q11	Fui orientado sobre como deve ser a avaliação do estágio no final do curso.	,829		
Q1	A lei 11.788/08 normatiza o estágio no Brasil.	,679		
Q24	Estou satisfeito com a forma com que o estágio é desenvolvido no curso.	,606		
Q7	Acompanho as atividades que os alunos desenvolvem no campo de estágio obrigatório.	,583		
Q12	Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso.	,580		
Q3	A instrução 28/2010 da SEED permite a orientação quanto aos procedimentos do estágio.	,532		
Q9	As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional.	,494		
Q4	Conheço toda a matriz curricular do curso que leciono.	,347		
Q14	Conhecer as empresas onde meus alunos realizam estágio obrigatório é importante para o desenvolvimento das aulas e disciplina(s) que ministro.	,298		

		Componente		
		1 Processos	2 Pessoas	3 Tecnologias
Q02	Conforme a deliberação 02/2009 CEE, o estágio obrigatório e o não obrigatório deveriam estar previstos no Projeto Político Pedagógico e Plano de Curso.		,277	
Q19	O estágio obrigatório beneficia minha disciplina.		,328	
Q16	Na minha percepção, as empresas recebem bem os estagiários.			,804
Q17	O estágio fortalece a empregabilidade do aluno depois de formado.			,780
Q15	As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho.			,703
Q18	Consigo perceber que o interesse do aluno pelo curso aumenta no momento em que começa a fazer o estágio.			,626
Q10	O aluno deve fazer um trabalho de conclusão de estágio ao final deste.			,259
Q23	Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso.			,347
Q21	A tecnologia que os alunos conhecem nas empresas fomenta o interesse deles no curso.			,883
Q20	Acredito que as inovações tecnológicas podem colaborar para o desenvolvimento do estágio obrigatório dos alunos.			,807
Q22	Faço uso de ferramentas tecnológicas em minhas aulas.			,715
Q6	Considero importante, como professor/a, conhecer os documentos que envolvem o estágio obrigatório.			,376
% de variância		19,68	17,01	11,56
% variância total			48,26	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Atendendo ao conteúdo dos itens e para interpretação correta dos fatores, foram definidos os construtos teóricos que melhor expressaram o conteúdo de cada um dos fatores, considerando-se também a literatura revisada. Os fatores componentes foram definidos da seguinte forma.

1- Fator I (processos). Para o estágio obrigatório, o fator **processos** está relacionado à organização realizada para a efetivação do estágio e seu desempenho. Na estrutura escolar, ele engloba todos os conhecimentos teóricos adquiridos pelos alunos durante as aulas e que culminam na ação denominada estágio obrigatório. Como outras atividades presentes na

escola, o estágio agrega um conjunto de conhecimentos que necessitam ser aplicados no momento em que acontece o estágio na empresa. É um processo que, segundo Nonaka (1994), está relacionado à gestão, utilização, criação e difusão do conhecimento. Esses processos incluem um “grupo de atividades estruturadas com a finalidade de agregar valor ao cliente” (TORRES; FERRAZ; SANTOS-MATOS, 2016, p. 5), gerando recursos concretos para as organizações, ou, no caso, para as instituições de ensino e alunos. As percepções dos professores sobre esse fator processo tende a isto: entender que é necessário gerir o conhecimento existente e que é apresentado por meio dos documentos escolares (leis, diretrizes, deliberações, orientações, instruções, PPP, Regimento Escolar, Plano de Curso e de Estágio) além de utilizá-lo de forma a construir um caminho para a efetivação do conhecimento no estágio e difundir este conhecimento no momento em que o aluno ingressar no mercado de trabalho. “Práticas e ações ligadas à estruturação dos processos organizacionais funcionam como facilitadores da geração, retenção, organização e disseminação do conhecimento organizacional” (URPIA; SARTORI; TENÓRIO, 2018, p. 91).

- 2- **O Fator II (pessoas).** Está ligado à capacidade de cada indivíduo de criar, “compartilhar e usar o conhecimento de forma particular e única a partir de sua experiência de vida, valores, crenças, comportamentos” (NEVES; VARVAKIS; FIALHO, 2018, p. 154). Ainda segundo os autores, a GC relacionada aos aspectos de gestão de recursos humanos compõe os ativos intangíveis de uma organização formada pelo seu capital intelectual, presente nas pessoas. Este fator, relacionado a pessoas, “promovem a transferência, a disseminação e o compartilhamento de informações e de conhecimento” (URPIA; SARTORI; TENÓRIO, 2018, p. 92). As questões relacionadas ao fator pessoas buscam responder, segundo as percepções dos professores, como as empresas recebem o estagiário (Q16), como o estágio promove a empregabilidade dos alunos (Q17), os conhecimentos tácitos e explícitos necessários ao estágio (Q15), os conhecimentos que os alunos assimilam pré e pós-estágios (Q 23).
- 3- **Fator III (tecnologias).** Neste fator estão inseridas as questões que expressam a percepção dos professores sobre a importância e influência das tecnologias no estágio. Busca-se a percepção sentida pelo professor

nas questões Q20, Q21, Q22 que demonstram um fator satisfatório para a presença das tecnologias no estágio obrigatório. As tecnologias são utilizadas pelas pessoas e organizações com os mais diversos objetivos, entre estes, como ferramenta de comunicação e gestão empresarial. Na instituição de ensino, as tecnologias estão presentes na administração e na gestão escolar, no processo de acompanhamento da prática pedagógica, nos registros escolares, entre outros. No estágio, as bases tecnológicas também estão presentes nos laboratórios específicos de cada curso, os quais são equipados para demonstrar aos alunos como usar os equipamentos e materiais no exercício profissional. A GC apresenta ferramentas que auxiliam a geração, o compartilhamento, o armazenamento e a disseminação do conhecimento em busca de melhores resultados. Algumas destas ferramentas são “intranets e extranets, portais, a gestão eletrônica de documentos, rede de documentos digitais, workflow, Enterprise Resource Planning (ERP), Customer Relationship Management (CRM)” (URPIA *et al.*, 2018, p. 90).

4.2.2 Análise da confiabilidade do questionário

Com a finalidade de se verificar se as dimensões processos, pessoas e tecnologias avaliam, com fidelidade, aspectos relacionados, mas diferentes das percepções dos professores face ao estágio obrigatório, determinou-se a consistência interna de cada uma delas, a partir do valor do coeficiente *alpha de Cronbach*. A Tabela 8 verifica consistências internas aceitáveis para as dimensões processos (,78), pessoas (,744), tecnologias (,687). Nesse sentido, os valores do *alpha de Cronbach* são considerados suficientes para estabelecer comparações entre grupos. A confiabilidade da escala total também verifica um valor de *alpha* moderado, portanto, aceitável.

Tabela 8 – Estatísticas de confiabilidade

Fatores	Alpha de Cronbach	N de itens
Processos	,788	12
Pessoas	,744	5
Tecnologias	,687	5
Escala Total	,768	22

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

As características psicométricas do questionário, em termos de confiabilidade e validade, são, em geral, satisfatórias. Portanto, este instrumento pode ser considerado útil e adequado para avaliar as percepções dos professores face ao estágio obrigatório numa população brasileira. Destaca-se que o questionário está dirigido para professores que trabalham na Rede Estadual de Ensino do município de Maringá, população que carecia, ao menos no Brasil, de instrumentos que abordassem questões vinculadas ao estágio obrigatório, contribuindo, assim, com um aporte substantivo para a investigação na área e nesse contexto. No entanto, é importante continuar com a realização e o aprofundamento de outros estudos que possam confirmar a potencialidade deste instrumento.

4.2.3 Caracterização da amostra

A Tabela 9 apresenta a distribuição da amostra segundo o sexo, estado civil, regime de trabalho e estabelecimento onde os professores desempenham-se laboralmente. A observação desta tabela permite identificar, quanto ao estado civil, que a maioria é casado/a; que grande parte dos professores estão em um regime de trabalho PSS; e que, no geral, majoritariamente, distribuem-se entre os Colégios C e A.

Tabela 9 – Distribuição da amostra segundo o sexo, estado civil, regime de trabalho e estabelecimento (N=30)

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Estado civil	Casado/a	03	13	16
	Solteiro/a	01	08	09
	Divorciado/a	01	02	03
	União Estável	00	02	02
Regime de trabalho	QPM	03	09	12
	PSS	02	15	17
	Outro	00	01	01
Estabelecimento profissional onde atua	Colégio Estadual C	00	11	11
	Colégio Estadual A	02	11	13
	Colégio Estadual D	03	02	05
	Colégio Estadual B	00	01	01
Total		05	25	30

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Com o intuito de se observar a variabilidade das respostas a cada uma das questões, as respostas dadas pelos/as professores/as na Escala Likert utilizada inicialmente (de 1, total desacordo, a 6, total acordo) foram recodificadas em

dicotômicas (total desacordo e total acordo) e tricotômicas (total desacordo, nem de acordo nem em desacordo, total acordo). Algumas das mais relevantes (por mostrarem maior variabilidade) são apresentadas nas tabelas seguintes.

Tabela 10 – Distribuição da amostra segundo a concordância (dicotômica) com as questões Q9, Q12, Q17, Q23 (N=30)

			Frequência	%
Q9. As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional	Em desacordo	11	36,7	
	De acordo	19	63,3	
Q12. Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso	Em desacordo	11	36,7	
	De acordo	19	63,3	
Q17. As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho	Em desacordo	8	26,7	
	De acordo	22	73,3	
Q23. Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso	Em desacordo	11	36,7	
	De acordo	19	63,3	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na Tabela 10, pode observar-se, em relação com as quatro questões apresentadas, que, no geral, a maior parte da amostra concorda com os itens, apresentando porcentagens superiores ao 50%. No entanto, é interessante também observar o desacordo com os itens de um número importante dos professores respondentes. Isso, considerando-se o conteúdo de cada uma das questões, deve-se ao fato dos professores entenderem na Q9 que há necessidade de modificações no processo de estágio. Os processos existentes variam de curso, especificidade e Plano de Estágio apresentado. Entretanto, em razão da necessidade de cumprimento de toda a matriz curricular, ocorre redução na carga horária do estágio diminuindo o tempo de permanência do aluno no campo de prática (empresas). A Q17 confirma a percepção dos professores quanto à preparação das empresas em receber o estagiário. Verifica-se que a empresa não conhece, ou conhece superficialmente, os procedimentos que devem ser adotados durante o estágio. Nesse momento, a função dos coordenadores de estágio e supervisores de estágio é fundamental para se compartilhar o conhecimento, sugerir, orientar a empresa sobre o estágio e a importância enquanto componente curricular para a formação profissional do aluno. A Q23 também apresenta um número significativo de professores que não acreditam que o estágio necessita ser conhecido por todas as disciplinas. Para essa questão, pode-se verificar que os professores não têm a percepção sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos do curso, ficando cada

professor responsável somente pelos conteúdos de sua disciplina, sem compreender que o estágio é a soma de todos os conteúdos que culminam com o aprendizado prático.

Nesse sentido, pode-se retomar o ciclo integrado de GC proposto por Dalkir (2011): captura e criação do conhecimento, aquisição e aplicação do conhecimento, compartilhamento e disseminação do conhecimento. Todo esse ciclo deve ser mediado por contextualizações, avaliações e atualizações constantes. Assim, o estágio deixará de ser mais uma disciplina dentro da matriz curricular e passará realmente a ser conhecimento aplicado e efetivado na prática.

Tabela 11 – Distribuição da amostra segundo a concordância (tricotômica) com a Escala Likert (N=30)

		Frequência	%
Q9. As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional	Total desacordo	5	16,7
	Nem de acordo nem em desacordo	12	40,0
	Total acordo	13	43,3
Q10. O aluno deve fazer um trabalho de conclusão de estágio ao final deste	Total desacordo	1	3,3
	Nem de acordo nem em desacordo	7	23,3
	Total acordo	22	73,3
Q12. Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso	Total desacordo	5	16,7
	Nem de acordo nem em desacordo	10	33,3
	Total acordo	15	50,0
Q15. As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho.	Total desacordo	4	13,3
	Nem de acordo nem em desacordo	11	36,7
	Total acordo	15	50,0
Q16. Na minha percepção, as empresas recebem bem os estagiários.	Total desacordo	1	3,3
	Nem de acordo nem em desacordo	9	30,0
	Total acordo	20	66,7
Q23. Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso.	Total desacordo	7	23,3
	Nem de acordo nem em desacordo	9	30,0
	Total acordo	14	46,7

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A Tabela 11 possibilita observar que existe coesão quanto à conformidade das respostas Q9 e Q23. Estas apresentam a falta de percepção dos professores sobre o acompanhamento de todos os envolvidos com o estágio. O estágio pode ser entendido, na escola, como principal disciplina, pois ele avalia todas as outras disciplinas e dele depende o sucesso do curso. Se a instituição envia bons

profissionais para o estágio, a empresa passa a buscar a escola para contratação, a escola começa a ter aumento de procura por seus serviços e, consequentemente, agrega valor ao seu produto. Os ganhadores finais de todo esse processo serão o aluno e o mercado de trabalho. O estágio é o avaliador final da instituição de ensino e de seus serviços.

Quanto às Q15 e Q16, ambas demonstram que os professores apresentam indiferença em relação ao dueto estágio x empresa. Talvez isso ocorra em função de os professores entenderem que essa responsabilidade seja do coordenador de estágio ou supervisor de estágio. Outra conclusão plausível de se intuir é que os professores conhecem a empresa e entendem que os profissionais que estão à frente do estágio (na empresa) não compreendem, de forma pedagógica e nem legal, a real função do estágio na formação do aluno que será um futuro profissional. Voltando-se para a possibilidade de superação destas dicotomias com a GC, é possível reforçar que com o uso das bases tecnológicas, poderia preparar-se um manual específico sobre o estágio a ser compartilhado com as empresas. Ou, ainda, sugerir a criação de espaços de compartilhamento da informação, como exemplo, pode-se citar a participação da empresa em eventos da instituição de ensino, convidando a empresa para participar de palestras sobre o estágio, café do conhecimento e até mesmo criando um espaço BA⁶ dentro da empresa.

A Q10 também demonstra que há certa insegurança quanto aos processos avaliativos que envolvem o aprendizado do estágio. Como componente curricular, o estágio também é avaliado através de nota de 0 a 10 e isso consta no histórico escolar do aluno.

4.2.4 Testes de diferenciação

Com a finalidade de se estudar como se comportam as variáveis consideradas no estudo, explorou-se qual o efeito que poderiam exercer as variáveis sociodemográficas em cada um dos itens do questionário nas suas dimensões particulares e total, variáveis como sexo em cada uma das respostas dadas pelos

⁶ Na busca por uma “tomada de decisão” na escola, Nonaka e Takeuchi (2008) relatam como estratégia da GC a criação de espaços próprios denominados por eles como “Ba”. A tradução para o português se refere a “lugar”. Segundo Medeiros, Macedo e Trindade (2013, p. 65), o espaço Ba pode ser entendido como “um espaço propício ao surgimento de relacionamentos”. Este espaço pode ser físico (escritório, espaço reservado para negócios), virtual (e-mail, teleconferência), mental (experiências, ideias, ideais) ou alguma combinação entre eles (NONAKA; KONNO, 1998).

sujeitos da amostra aos itens componentes do questionário. Desenvolveu-se uma análise das diferenças a partir da aplicação do teste *U de Mann-Whitney* para cada uma das questões segundo o sexo. A Tabela 12 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 12 – Diferenças nas questões do questionário segundo o sexo (N=30)

(continua...)

	Sexo	N	Postos de média	U de Mann- Whitney	Sig.
Q1. A lei 11.788/08 normatiza o estágio no Brasil	Masculino	5	17,10	54,500	,577
	Feminino	25	15,18		
Q2. Conforme a deliberação 02/2009 CEE, o estágio obrigatório e o não obrigatório deveriam estar previstos no Projeto Político Pedagógico e Plano de Curso	Masculino	5	14,50	57,500	,637
	Feminino	25	15,70		
Q3. A instrução 28/2010 da SEED permite a orientação quanto aos procedimentos do estágio	Masculino	5	16,60	57,000	,691
	Feminino	25	15,28		
Q4. Conheço toda a matriz curricular do curso que leciono	Masculino	5	18,50	47,500	,229
	Feminino	25	14,90		
Q5. Conheço detalhadamente o Plano de Estágio do curso técnico que leciono	Masculino	5	18,50	47,500	,231
	Feminino	25	14,90		
Q6. Acho importante, como professor/a, conhecer os documentos que envolvem o estágio obrigatório	Masculino	5	16,00	60,000	,655
	Feminino	25	15,40		
Q7. Acompanho as atividades que os alunos desenvolvem no campo de estágio obrigatório	Masculino	5	13,50	52,500	,516
	Feminino	25	15,90		
Q9. As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional	Masculino	5	16,50	57,500	,763
	Feminino	25	15,30		
Q10. O aluno deve fazer um trabalho de conclusão de estágio ao final deste	Masculino	5	16,60	57,000	,691
	Feminino	25	15,28		
11. Fui orientado sobre como deve ser a avaliação do estágio no final do curso	Masculino	5	16,80	56,000	,641
	Feminino	25	15,24		
Q12. Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso	Masculino	5	15,50	62,500	1,000
	Feminino	25	15,50		
Q14. Conhecer as empresas onde meus alunos realizam estágio obrigatório é importante para o desenvolvimento das aulas e disciplina(s) que ministro	Masculino	5	14,60	58,000	,671
	Feminino	25	15,68		
Q15. As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho	Masculino	5	15,20	61,000	,927
	Feminino	25	15,56		
Q16. Na minha percepção, as empresas recebem bem os estagiários	Masculino	5	20,50	37,500	,091
	Feminino	25	14,50		
Q17. O estágio fortalece a empregabilidade do aluno depois de formado	Masculino	5	16,50	57,500	,520
	Feminino	25	15,30		

	Sexo	N	Postos de média	U de Mann-Whitney	Sig.
Q18. Consigo perceber que o interesse do aluno pelo curso aumenta no momento em que começa a fazer o estágio	Masculino	5	16,50	57,500	,520
	Feminino	25	15,30		
Q19. O estágio obrigatório beneficia minha disciplina	Masculino	5	16,50	57,500	,520
	Feminino	25	15,30		
Q20. Acredito que as inovações tecnológicas podem colaborar para o desenvolvimento do estágio obrigatório dos alunos	Masculino	5	16,50	57,500	,520
	Feminino	25	15,30		
Q21. A tecnologia que os alunos conhecem nas empresas fomenta o seu interesse no curso	Masculino	5	16,00	60,000	,655
	Feminino	25	15,40		
Q22. Faço uso de ferramentas tecnológicas em minhas aulas	Masculino	5	19,00	45,000	,184
	Feminino	25	14,80		
Q23. Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso	Masculino	5	15,00	60,000	,881
	Feminino	25	15,60		
Q24. Estou satisfeito com a forma com que o estágio é desenvolvido no curso	Masculino	5	17,70	51,500	,460
	Feminino	25	15,06		

* $p < 0,05$

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O *Test de Kruskal Wallis* (X^2) trata-se de um teste que averigua se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal. Esse teste foi aplicado para as 28 questões em função das variáveis estado civil, máximo grau acadêmico alcançado, estabelecimento profissional onde atua, curso técnico, regime de trabalho e outra profissão (se exerce outra profissão). O Máximo grau acadêmico alcançado e Regime de trabalho não trazem resultados significativos, no entanto, embora não em todas as questões, as outras variáveis consideradas nas análises permitiram observar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo. Nas tabelas seguintes são destacados apenas os resultados com significância estatística.

A Tabela 13 mostra que, em função do estado civil dos sujeitos, existem diferenças significativas na Q1. A lei 11788/08 normatiza o estágio no Brasil, $X^2 = 10,919$, $p=,012$; 5. Conheço detalhadamente o Plano de Estágio do curso técnico que leciono, $X^2 = 8,510$, $p=,037$. Contar com o antecedente do estágio aumenta as probabilidades de empregabilidade futura para os alunos, $X^2 = 9,000$, $p=,029$. Para se conhecer onde residem as diferenças encontradas, executou-se o teste *U de Mann Whitney*, evidenciando-se diferenças entre os sujeitos casados e solteiros na Q1, apresentando-se ($U=44,000$, $p=,023$, e 5. $U=40,000$, $p=,005$) diferenças favoráveis às pessoas casadas. Isso quer dizer que os casados manifestaram maior concordância com as Q1 e Q5, em comparação com os solteiros. Para a Q18, as

diferenças foram encontradas entre os sujeitos casados e os divorciados, favorável aos primeiros, $U=16,000$, $p=,021$.

Tabela 13 – Diferenças nas questões 1 e 5 em função do estado civil (N=30)

	Estado Civil	N	Postos média	χ^2	df	Sig.
Q1. A lei 11.788/08 normatiza o estágio no Brasil	Casado/a	16	19,09	10,919*	3	,012
	Solteiro/a	9	13,06			
	Divorciado/a	3	10,33			
	União Estável	2	5,50			
Q5. Conheço detalhadamente o Plano de Estágio do curso técnico que leciono	Casado/a	16	16,63	8,510*	3	,037
	Solteiro/a	9	13,50			
	Divorciado/a	3	13,50			
	União Estável	2	18,50			

* $p<,05$; ** $p <,01$

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na Tabela 14 mostram-se diferenças estatisticamente significativas nas Q7, $\chi^2 = 12,526$, $p=,006$ e 9, $\chi^2 = 9,159$, $p=,027$. O teste U de Mann Whitney permitiu evidenciar que as diferenças encontram-se entre quem desempenha trabalho no Colégio Estadual C e quem trabalha no Colégio Estadual A, Q7, $U=22,000$, $p=,001$, e 9. $U=31,500$, $p=,011$, diferenças favoráveis aos trabalhadores do Colégio Estadual C. Nesse sentido, os professores do Colégio Estadual C manifestaram maior concordância com a afirmação que versa tanto sobre acompanhar as atividades dos alunos no campo do estágio obrigatório quanto as horas de estágio serem suficientes para se trabalhar teoria e prática profissional. Os docentes do outro estabelecimento, pelo contrário, se manifestaram mais em desacordo.

Tabela 14 – Diferenças nos itens Q7 e Q9 em função do estabelecimento profissional onde atua (N=29)

Estabelecimento profissional onde atua	N	Postos média	χ^2	df	Sig.
Q7. Acompanho as atividades que os alunos desenvolvem no campo de estágio obrigatório	Colégio Estadual C	11	12,526**	3	,006
	Colégio Estadual A	13			
	Colégio Estadual D	5			
	Colégio Estadual B	1			
Q9. As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional	Colégio Estadual C	11	9,159*	3	,027
	Colégio Estadual A	13			
	Colégio Estadual D	4			
	Colégio Estadual B	1			

* $p<,05$; ** $p <,01$

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A análise desta Tabela 14 demonstra que os cursos dos Colégios Estaduais C e B acompanham os alunos no campo de estativo com frequência, fato este, explicado por se tratarem de cursos nas áreas de saúde e alimentação. Quanto as horas de estágio serem suficientes para o aprendizado prático, os Colégios Estaduais C e D percebem serem suficientes, ao passo que os Colégios Estaduais A e B não apresentam a mesma percepção.

A Tabela 15 apresenta os resultados diferenciais nos itens Q7, $X^2 = 14,282$, $p=.027$; e Q18, $X^2=18,643$, $p=.005$ de acordo com o curso técnico. Sobre estas diferenças, o teste *U de Mann Whitney* evidenciou que os professores que se desenvolvem no curso de Enfermagem concordam com o acompanhamento das atividades dos estudantes no estágio obrigatório, em relação com os professores do curso Segurança do Trabalho, $U=4,500$, $p=.010$, e Farmácia, $U=9,000$, $p=.004$. Farmácia, no entanto, se diferencia de Edificações na percepção de que o interesse do aluno pelo curso aumenta no momento em que começa a fazer o estágio, $U=.000$, $p=.008$.

Tabela 15 – Diferenças nos itens Q7 e Q18 em função do curso técnico (N=30)

	Curso Técnico	N	Postos média	X^2	Df	Sig.		
Q7. Acompanho as atividades que os alunos desenvolvem no campo de estágio obrigatório	Nutrição e Dietética	1	21,00	14,282*	6	,027		
	Segurança do Trabalho	3	12,67					
	Farmácia	7	9,71					
	Edificações	1	21,00					
	Enfermagem	9	21,00					
	Química	6	10,83					
Q18. Consigo perceber que o interesse do aluno pelo curso aumenta no momento em que começa a fazer o estágio	Estética	3	21,00					
	Nutrição e Dietética	1	16,50					
	Segurança do Trabalho	3	16,50					
	Farmácia	7	16,50					
	Edificações	1	1,50					
	Enfermagem	9	16,50					
		Química	6	18,643**				
		Estética	3	,005				

* $p<.05$; ** $p <.01$

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

4.2.5 Diferenças nas dimensões da Escala Likert e da Escala Likert total

Com o intuito de se estudar o comportamento das variáveis consideradas dimensões (processos, pessoas, tecnologias) da Escala Likert utilizada para se coletar a percepção dos professores sobre o Estágio Obrigatório, indagou-se o efeito de variáveis sociodemográficas e das questões que conformam a escala. A respeito das primeiras, os resultados encontrados não são significativos, portanto, não serão referidos aqui. Nenhuma variável considerada nas análises (sexo, idade, estado civil, entre outras) teve influência na variabilidade das dimensões da Escala de Percepção dos professores.

No entanto, foi aprofundada, no estudo, a questão sobre as diferenças nas dimensões em função do grau de concordância com quatro questões: Q9. As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional; Q12. Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso; Q15. As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho; Q23. Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso, conforme a Tabela 16.

Tabela 16 – Medianas nas dimensões da Escala de Likert e da Escala total em função das questões 9, 12, 15 e 23 (N=30)

		Q15. As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho		Q9. As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional		Q12. Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso		Q23. Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso	
		N	Postos de média	N	Postos de média	N	Postos de média	N	Postos de média
Processos	Em desacordo	8	11,25	11	10,55	11	11,05	11	13,68
	De acordo	22	17,05	19	18,37	19	18,08	19	16,55
Pessoas	Em desacordo	8	6,75	11	18,23	11	14,41	11	17,64
	De acordo	22	18,68	19	13,92	19	16,13	19	14,26
Tecnologias	Em desacordo	8	15,00	11	16,36	11	15,09	11	8,95
	De acordo	22	15,68	19	15,00	19	15,74	19	19,29
Total		30		30		30		30	

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Desenvolveu-se o teste *U de Mann Whitney* para se confirmarem diferenças entre os sujeitos da amostra. Na Tabela 17, observa-se que existem diferenças significativas na dimensão pessoas, $U=18,000$, $p=,001$, e na escala total, $U=40,500$, $p=,026$ em função da Q15, favorável às pessoas que concordam com tal afirmação. Nesse sentido, as pessoas que concordam com o fato de as empresas estarem preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho apresentam maior percepção da dimensão pessoas e do estágio obrigatório no geral, do que as pessoas que pensam que as empresas carecem de preparação.

Observam-se também diferenças entre os professores que acreditam que as horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional, e quem não está de acordo com isso, em nível da dimensão processos, $U=50,000$, $p=,019$. São os primeiros os que demonstram maior percepção dos processos envolvidos no estágio obrigatório.

Segundo a Q12, há diferenças estatisticamente significativas na dimensão processos, $U=55,500$, $p=,025$, e na escala total $U=53,500$, $p=,028$, diferenças que são favoráveis aos sujeitos que indicaram receber e estudar o Plano de Estágio quando entraram no curso. Ha maior percepção dos processos e do estágio obrigatório em geral por parte das pessoas que têm conhecimento sobre o plano de estágio.

Por último, a respeito da afirmação que versa sobre se os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso, existem diferenças em nível da dimensão tecnologias, $U=32,500$, $p=,002$, favoráveis a quem está em acordo com tal afirmação. Assim, os professores que pensam que é importante que todos os docentes envolvidos possam corrigir e acompanhar os relatórios do estágio obrigatório têm maior percepção da dimensão tecnologias.

Tabela 17 – Diferenças nas dimensões da Escala Likert e Escala total em função das questões 9, 12, 15 e 23

			Processos	Pessoas	Tecnologias	Percepções professores sobre o EO
Q9. As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional.	U de Mann-Whitney Sig.	50,000* ,019	74,500 ,193	95,000 ,680	82,500 ,343	
Q12. Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso.	U de Mann-Whitney Sig.	55,500* ,035	92,500 ,603	100,000 ,845	53,500* ,028	
Q15. As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho.	U de Mann-Whitney Sig.	54,000 ,110	18,000** ,001	84,000 ,850	40,500* ,026	
Q23. Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso.	U de Mann-Whitney Sig.	84,500 ,388	81,000 ,308	32,500* ,002	86,000 ,425	

* p<,05; ** p <,.01

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Conclui-se, nesta análise quantitativa, que os professores apresentam percepção positiva sobre a importância do estágio obrigatório, mas necessitam de maior qualificação e envolvimento interdisciplinar em relação ao estágio obrigatório. Também é possível repensar as Leis que norteiam o estágio, os documentos emitidos pela mantenedora, os documentos escolares e principalmente, o Plano de Estágio, para que esses proporcionem aos professores um olhar mais atualizado e consistente frente às demandas de formação exigidas pela sociedade atual no que tange ao desenvolvimento e qualificação profissional.

Percebe-se que os coordenadores de curso, coordenadores de estágio e supervisores de estágio exercem função fundamental nessa demanda. Assim, torna-se fundamental que as instituições envolvidas no processo de estágio (escola-empresa) deixem de fazer separadamente e passem a fazer o que lhes cabe juntas, utilizando o conhecimento e a GC para o desenvolvimento deste.

4.3 ENTREVISTAS

Para análise das entrevistas com os 15 professores que desenvolvem as funções de coordenadores de curso, coordenadores de estágio e supervisores de estágio, estão descritos os PPP das quatro instituições de ensino da rede de ensino do município de Maringá: Colégio Estadual A; Colégio Estadual B; Colégio Estadual C e Colégio Estadual D que ofertam cursos técnicos e que têm o estágio obrigatório como componente curricular em suas matrizes curriculares. Alguns dos professores, em razão de sua formação, acumulam mais de uma função, podendo ser coordenadores de curso e supervisores de estágio ou coordenadores de estágio e supervisores de estágio, desde que não haja confronto de horários.

Na caracterização sociodemográfica dos 15 entrevistados, há 12 mulheres e três homens, sendo dez casados, três solteiros, um em união estável e um divorciado. O tempo de atuação no magistério variou bastante, de três meses até 20 anos, sendo que o regime de trabalho ficou equilibrado entre oito do Quadro Próprio do Magistério – QPM – e sete do Processo Seletivo Simplificado – PSS – e, para além de professor também, oito dos entrevistados atuam em outra profissão.

As entrevistas foram realizadas nas instituições de ensino onde os professores desenvolvem suas funções relacionadas ao estágio, no período de 29/05/2019 a 30/06/2019 nos momentos denominados como hora atividade dos professores. A hora atividade é um espaço de intervenção pedagógica que ocorre nas escolas com os objetivos de acompanhar, orientar, avaliar e desenvolver ações que fomentem a qualidade do curso e o alcance dos seus objetivos.

Relembra-se que as categorias de Análise de Conteúdo das entrevistas foram organizadas em cinco dimensões: a) documentos orientadores do estágio obrigatório, b) relação estágio obrigatório e empresa, c) práticas pedagógicas, documental e avaliação do estágio obrigatório, d) tecnologias no estágio obrigatório e e) aquisição/compartilhamento do conhecimento no estágio obrigatório

A categoria *documentos orientadores do estágio obrigatório* relaciona-se ao conhecimento que os professores apresentam quanto às funções ligadas ao estágio e aos documentos escolares responsáveis por nortear o estágio obrigatório. Estes documentos são a lei nº 11.788/08, que orienta a execução do estágio no Brasil; a deliberação 02/09 do CEE; a instrução 28/2010; os documentos que norteiam o trabalho pedagógico na escola como o PPP, o Regimento Escolar, o Plano de curso,

o Plano de Estágio. Nesta categoria, verificou-se que os professores, em sua maioria, conhecem a lei nº 11.788/08 sendo que alguns a leram na íntegra, outros, em partes que a consultam e compartilham com os alunos. Seguem, por exemplo, algumas das falas mais expressivas que foram transcritas dessa categoria.

P5: “[...] Já li a lei, várias vezes temos que consultá-la para reformular os contratos de estágios, renovação de curso etc.”.

P12: “[...] Apenas a lei em partes, no caso, os parágrafos direcionados ao estágio específico do cursos técnico profissionalizante.

P15: “[...] Eu vou te falar que eu já li partes dela, as partes que me interessavam. Na sua totalidade eu não li. Gostaria que alguém, um dia, conversasse conosco com maior propriedade sobre a lei, porque uma coisa é o que eu li, o que eu entendi da lei, não é? Uma outra coisa é alguém que tenha esse domínio que venha compartilhar conosco esse conhecimento, aliás, já solicito isso há tempos”.

P14: “[...] Sim, já li sim. Hoje não lembro todos os itens. Quando saiu esta lei, eu estava na coordenação do estágio. Quando vai começar o semestre, a gente reúne os alunos e passa toda a informação sobre o estágio. Hoje eles estão tranquilos porque hj a gente coloca no grupo do watts e facilita muito.

Os termos que emergem dos discursos e que podem ser analisados são “várias vezes”, “parágrafos”, “consultá-la”, “reformular”, “em partes”, “li partes dela”, “conversasse”, “propriedade”, “entendi”, “domínio”, “compartilhar”, “conhecimento” “não lembro”, “reúne”, “informação”. Por meios dessas expressões e comentários, observa-se que houve possível leitura superficial referente ao documento em questão e que não ocorreu um estudo de todos os envolvidos no processo sobre a referida lei, a qual apresenta uma especificidade importante para os profissionais que trabalham com estágio, seja na instituição de ensino ou na empresa.

A lei nº 11.788/08 orienta a execução do estágio no formato de estágio obrigatório bem como não obrigatório. Quanto aos demais documentos emitidos pelo CCE e SEED, percebe-se que oito das respostas das entrevistas foram positivas em afirmar que conhecem a deliberação 02/99 do CEE e a instrução 28/2010 da SEED. Os demais respondentes apresentaram resposta como não conhecer ou conhecer parcialmente.

P13: “[...] Já vi. Ela é direcionada não só ao estágio mas como deve ser efetivo este estágio”.

P14: “[...] Esta deliberação eu conheço mas não sei detalhadamente. Ontem ainda dei uma lida nela. Uma delas é uma determinação do Estado sobre o estágio”.

P15: “[...] Que falam das normas dos cursos técnicos? Não, as que falam sobre as regras dos estágios de acordo com a SEED, o estágio. Li porque eu vivo isto a cada semestre com os grupos de estágio”.

Os professores que exercem funções de apoio nos cursos técnicos nas funções de coordenadores de curso, coordenadores de estágio e supervisores de estágios são normalmente profissionais liberais atuando em duas profissões, sendo uma delas a de professor. A maioria possui formação pedagógica exigida e cumpre a solicitação do Estado do Paraná para que o professor conclua esta formação pedagógica no período de dois anos após sua inserção no quadro de professores do Estado do Paraná, independentemente de seu regime de trabalho PSS ou QPM. Alguns desses professores entrevistados cumprem dupla jornada de trabalho, outros se dedicam somente ao magistério nos cursos técnicos.

Nas entrevistas, verificou-se que os professores têm uma ideia sobre esses documentos, conhecendo-os parcialmente. Nota-se que estes são documentos emitidos pelo CEE e SEED, duas instituições que legalmente regulamentam o que deve ser realizado nas instituições em relação ao estágio.

Outros documentos fundamentais para o processo pedagógico nas instituições de ensino são o PPP, o Regimento Escolar, o Plano de Curso e o Plano de Estágio. O Plano de Curso é considerado o documento mais importante para um curso técnico por trazer informações específicas do curso como metodologia, sistema de avaliação e critérios, matriz curricular, ementas. Os Planos de Curso visam incentivar o diálogo entre aluno, supervisor de estágio e coordenadores de curso pois esses planos serão desenvolvidos em várias empresas e será durante o estágio que o aluno experimentará, na prática, os “conhecimentos aprendidos no curso” e também desenvolverá uma “visão articulada sobre todos os componentes curriculares que contem no curso” (MOUSQUER, 2017, p. 390).

O Plano de Estágio está contido no Plano de Curso e passa por avaliação nos órgãos reguladores NRE, na SEED e no CEE. “Este Plano de Estágio é responsável

pela parte operacional de execução do estágio obrigatório para que se efetive com sucesso" (MOUSQUER, 2017, p. 401).

Os respondentes relataram conhecer esses documentos embora não tenham lido a todos como é possível confirmar nas falas a seguir:

P2: "[...] *Da disciplina que atuo, sim*".

P4: "[...] *Conheço. Temos mais contato e mais acesso ao plano de curso. Os demais só conhecem*".

P5: "[...] *Eu não li na íntegra, já tive noção sobre eles. Inteiramente não os li*".

P6: "[...] *Já tive acesso a todos posso dizer que conheço sim*".

P13: "[...] *Sim. Tenho conhecimento. Participamos da elaboração dos mesmos*".

P14: "[...] *Sim eu conheço. Atuo há tanto tempo que já participei de algumas mudanças neste período. Já estive em Curitiba mudando a matriz curricular porque no primeiro módulo, semestre, no passado havia muita evasão. Neste período diminuímos a carga horária do estágio de 170 horas para 84 horas por semestre sendo 168 para todo o curso. Ficou com 84 horas no segundo semestre e depois 84 no terceiro. Retiramos o estágio do primeiro semestre porque sobrecarregava o aluno, gerava muita evasão. O aluno precisa tirar férias para fazer o estágio. A lei de estágio não obriga a empresa particular a dar espaço para que eles possam fazer o estágio. Muitos fazem até aos sábados, negociam banco de horas, tiram férias. Depois da mudança surtiu mais efeito*

P15: "[...] *Sim. Hoje eu conheço porque ao longo do período na coordenação eu tive acesso a essa documentação até para montar todo o trabalho de revalidação do curso. Então eu tive que ler, eu tive que entender para poder tá escrevendo e realizar o trabalho. Vocês me ajudaram*".

Nota-se que os professores conhecem os documentos escolares que estão mais próximos da sua realidade de trabalho, no caso, o Plano de Curso e o Plano de Estágio. Entretanto, para o estágio obrigatório efetivar sua função, que é a preparação para o trabalho, é necessário que ocorra a interdisciplinaridade no curso. Nesse sentido, o estágio é um componente curricular que deve obrigatoriamente transitar em todas as disciplinas para que o aluno consiga fazer a relação entre a teoria (ofertada nas disciplinas) com a prática social do estágio. Schwartz (2011) apresenta que a teoria do estágio promove a reflexão da realidade, sua compreensão e sua possível transformação e que está relacionada aos

conhecimentos tácitos dos alunos e que a prática pode resultar em ações inovadoras para o aprendizado de sua futura profissão.

Outro ponto importante de análise sobre os documentos escolares foi quanto à disponibilidade e acesso dos professores àqueles. Percebe-se que esses documentos ficam disponíveis na secretaria da instituição, na coordenação pedagógica e são trabalhados nas reuniões pedagógicas, como enfatizado pelos respondentes nas entrevistas.

P3: “[...] Sim, fica à disposição de toda a comunidade escolar. A maioria dos professores toma ciência de alguns destes documentos nas reuniões pedagógicas, dias de planejamentos. Mas falta tempo específico para ser realizado um estudo mais aprofundado por todos”.

P6: “[...] Sim, por muito tempo ficou na sala dos professores e agora encontram-se na coordenação pedagógica à disposição”.

P12: “[...] No setor pedagógico e também cópias do plano de curso, plano de estágio na coordenação de curso. Não, apenas as ementas das disciplinas que lecionam em sala”.

Os respondentes também afirmam que os documentos são orientadores do trabalho pedagógico e fundamentais para a efetivação do estágio obrigatório. A exemplo, ressalta-se a fala do entrevistado P3 que cita:

P3: “[...] Com certeza, para realizar os contratos dos estagiários por exemplo, precisamos estar legalmente amparados”.

Outro respondente reforça a importância de documentos orientadores quando diz:

P12: “[...] Sim, eles são fundamentais, uma vez que, baseado em princípios éticos e pedagógicos, estabelecem como o estágio supervisionado deve acontecer”.

O conhecimento sobre os documentos que norteiam o estágio obrigatório está ligado aos processos organizacionais e a algumas práticas apresentadas pela GC. Estas práticas fomentam ações entre os colaboradores para que “a informação e o conhecimento circulem na organização” (URPIA *et al.*, 2018, p. 123). Como exemplo, as práticas possíveis de serem aplicadas para o estágio são *melhores práticas* que podem solucionar problemas por meio de banco de dados, manuais.

Estes poderiam conter todos os documentos que norteiam o estágio, como também a relação de possíveis empresas e um manual de orientação de como o estágio será operacionalizado no curso. Este manual seria um disseminador de informações específicas sobre o estágio e, ao mesmo tempo, um sistema de inteligência para o estágio; memória organizacional que para as empresas se organizassem sobre os processos, produtos ou serviços. No caso de aplicação para o estágio, poderia ser utilizado como memória das melhores produções, textos, artigos produzidos pelos alunos no fim do estágio. Seria um instrumento de consulta para novos estagiários e, ao mesmo tempo, um instrumento de seleção de novos talentos que poderiam fazer parte de um repositório dos melhores alunos para possíveis contratações por empresas.

Finalizando-se a análise da categoria *documentos orientadores do estágio obrigatório*, conclui-se que os professores respondentes dessas entrevistas apresentam percepção positiva importante sobre os documentos escolares e sua importância no processo de aprendizagem dos alunos.

A categoria *relação estágio obrigatório e empresa* retrata as percepções dos professores relacionando as empresas onde os alunos realizam o estágio. Ao ser perguntado se as empresas estão preparadas para receber e acompanhar os estagiários, a maioria dos professores respondeu “não”, ‘nem todas’, “não estão”, “algumas”, “creio que sim”. Nos relatos, destacam-se os registros: mão de obra temporária, nem sempre é possível o professor acompanhar o aluno, as empresas necessitam ser conscientizadas de que estágio faz parte do processo de ensino e aprendizagem, as empresas não se preparam. Contudo, as empresas ganham com a presença de estagiários. Conforme Niskier e Nathanael (2006) por meio de um programa de estágios, a empresa pode selecionar seus recursos humanos, estar próxima das instituições de ensino, facilitar a ampliação dos seus conhecimentos tecnológicos, atender às necessidades de formação de profissionais capacitados, ter a possibilidade de aprender com os estagiários revendo seus processos, conceitos e organizar uma nova cultura organizacional.

Nesse momento, a GC pode estar presente com suas *práticas sobre os processos organizacionais* que, segundo Bento (2016, p. 93), “facilitam a geração, retenção, organização e disseminação do conhecimento” e, com as práticas de recursos humanos, a “transferência, facilitação e disseminação do conhecimento e da informação”. Conforme Niskier e Nathanael (2006) ao abrirem as portas ao

estágio, as empresas agregam valor aos seus produtos e serviços, a instituição pública de ensino agrega valor ao atendimento sistêmico das demandas sociais públicas, neste caso, a educação.

Relativamente ao número de alunos acompanhados durante o estágio, os professores relataram que

P2: “[...] Quanto menos, melhor aprendizagem”.

P3: “[...] São muitos alunos para acompanhar e poucas horas”.

P11: “[...] Não, muitos alunos em diversas empresas, de diversos setores, o que prejudica muito o processo de ensino e aprendizagem”.

P15: “[...] Eu acho muito complicado com uma turma de 20 alunos”.

Percebe-se que os professores sentem que a empresa necessita ser orientada sobre como atender a o estágio e que elas também enfrentam problemas ao receber/acompanhar o estagiário:

P13: “[...] Nós estamos concorrendo com uma diversidade de instituições para atender. Eu já fui numa determinada empresa e encontrei 2 de uma instituição, 3 de outra. A empresa não pode ter tantos estagiários que acaba atrapalhando o ritmo da empresa”.

Entre as funções do supervisor de estágio, estão o acompanhamento, orientação e controle das atividades do estudante. O fator tempo de contratação do professor em relação à quantidade de alunos acompanhados torna-se um componente negativo para o estágio. Durante a entrevista, confirmou-se essa percepção que se resume na fala dos professores a seguir.

P11: “[...] Não muitos alunos em diversas empresas de diversos setores, o que prejudica muito o processo de ensino e aprendizagem”.

P15: “[...] Eu vou fazer essa supervisão de um estágio e não posso passar por lá correndo. Eu tenho que fazer essa supervisão com um aluno e ver o que ele está fazendo, permitir que ele apresente a empresa para mim, conversar com o dono da empresa e estabelecer uma relação de trabalho com essa pessoa. Isso envolve tempo. Eu penso que são muitos alunos e que nós deveríamos ter mais tempo disponíveis para poder trabalhar com eles. Só que como eu não

recebo por isso. E eu faço notar o que me é possível. Se eu tivesse esse horário remunerado pra fazer isso, com certeza seria um trabalho muito mais eficiente do que é realizado.

Na finalização da análise da categoria *relação estágio obrigatório e empresa*, conclui-se que, na percepção dos professores em relação a este item, há necessidade de melhorias na comunicação entre instituição de ensino e empresa sobre o acompanhamento do estágio. A melhoria da comunicação faz-se necessária para que, juntas, trabalhem o estágio obrigatório como componente curricular significativo para a formação do futuro profissional.

Complementando, chega-se a categoria *práticas pedagógicas, documental e avaliação do estágio obrigatório*. Nesta categoria, percebeu-se como os professores apresentam conhecimentos fragmentados sobre o que é o estágio e o que está posto na escola como prática estabelecida. Nota-se que cada escola determina sua prática levando em consideração a especificidade do curso. Como exemplo, verificou-se, durante as entrevistas, que o estágio que mais se diferencia é o do curso de Enfermagem. Neste curso, há a obrigatoriedade de acompanhamento de um professor “supervisor de estágio” da instituição de ensino aos estagiários, normalmente um número de seis alunos.

Para os demais cursos, o acompanhamento das atividades dentro da empresa acontece com a orientação do colaborador da empresa designado para tal ação denominado como supervisor de estágio. Este supervisor, como exige a lei do estágio 11.788/08, deve ter formação acadêmica ou experiência profissional na área de conhecimento específica e relacionada ao curso/estágio. O supervisor de estágio da instituição de ensino passa pelo campo de estágio para orientar, esclarecer dúvidas, solicitar documentos, reforçar a avaliação. Os relatos dos professores quanto às práticas desenvolvidas para e durante o estágio confirmam o anteriormente citado:

P3: “[...] O estagiário preenche uma Ficha de Estágio do Curso onde consta o local do estágio, data e horário de início e fim, assinatura do responsável da clínica ou entidade após o término do estágio e assinatura do coordenador/supervisor. O estagiário preenche diariamente as atividades executadas na clínica ou entidade”.

P5: “[...] O aluno sabe que tem uma responsabilidade pelo Termo de Compromisso, que é sem bolsa, há necessidade de aplicar o conhecimento fazendo o estágio, a questão da frequência é muito

enfatizada e também para o desenvolvimento ético do aluno, ele tem que ter uma assiduidade, uma pontualidade, mostrar o conhecimento que adquiriu durante o estágio, saber trabalhar bem em equipe e tudo isto é posto na documentação a ser preenchida”.

P6: “[...] Os alunos preenchem uma ficha individual diariamente, relatando tudo o que fizeram, observaram e auxiliaram, sendo assinada pelo professor ao término de cada dia. O supervisor preenche uma ficha de avaliação ao término do período do estágio, nela assinam professor, aluno e coordenação. As fichas são unidas e arquivadas na pasta individual do aluno”.

P13: “[...] Hoje os alunos preenchem alguns documentos: a carta de apresentação que é a solicitação; depois ele tem o termo, onde ele faz o acordo de convênio; depois ele tem a planilha de horários e aí é feito um plano, um cronograma onde ele vai fazer as suas horas. Depois temos um termo onde a empresa diz que o estágio foi realizado. Aí ele tem a apresentação do projeto dele, que ele faz o projeto ele apresenta um trabalho e apresenta para uma banca. Nós aqui temos uma banca, ele faz o estágio, elabora o projeto e apresenta o documento”.

A avaliação do estágio não apresenta coesão entre as instituições de ensino. Cada instituição realiza sua própria avaliação dentro de contextos estabelecidos pelos coordenadores de curso, coordenadores de estágio, supervisores de estágio, equipe pedagógica e direção. A lei e os demais documentos preconizam que se deve seguir o que está posto no Plano de Curso aprovado pelo CEE. Sendo assim, quanto aos instrumentos avaliativos determinados pela instituição de ensino ao estágio, os professores entrevistados apresentam percepções distintas. Alguns acreditam que a forma determinada atende aos objetivos do estágio, outros creem que a avaliação deve ser diferente e sugerem mudanças. Nesse sentido, optam pelo que é tradicionalmente proposto e que já acontece há muitos anos. Nos relatos a seguir dos entrevistados, observa-se a variedade de opiniões:

P1: “[...] Poderia ser monografia”.

P3: “[...] Poderia ter uma avaliação prática e uma teórica sobre os conteúdos vistos no estágio. Realizar um artigo de estudo de caso, por ex.”.

P6: “[...] Não acho válido os modelos mencionados, tendo em vista que o processo é prático, acredito que o portfólio ou estudo de caso seja mais válido”.

P13: “[...] Uma pequena dissertação explicando o que ele fez, o que ele viu traduz para nós isso numa apresentação e nós avaliamos. Nós ensinamos até oratória com esta apresentação porque ele

aprende a se comportar diante de uma plateia e como ele deve falar as palavras técnicas sobre o que aprendeu”.

P14: “[...] O que a gente exige é um relatório onde ele coloca tudo o que ele viveu na empresa, como fez o estágio. Neste relatório pedimos um histórico da empresa, uma introdução e tudo o que ele desenvolveu na empresa”.

Nesse contexto de seleção dos instrumentos avaliativos do estágio, Valer, Brognoli e Lima (2017) enfocam que é necessário, em qualquer modalidade de ensino, educar pela pesquisa e mantê-la como “caminho didático e investigativo para atingir independência intelectual, pensar por si só e (re)construir o conhecimento”. Sobre o mesmo assunto, a resolução 05/213 do CEE afirma, em seu artigo 21, que

A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente” (PARANÁ, 2013b, p. 33).

Na educação profissional ocorre heterogeneidade de idades nos diferentes cursos, como o de tempo de formação no ensino médio que pode ter sido concluído há pouco ou muito tempo, os alunos podem apresentar dificuldades de letramento, de análise discursiva, de gêneros discursivos. O momento de elaboração de um instrumento avaliativo para o estágio seria uma boa ocasião para se mudar tal realidade e ampliar o gosto pela pesquisa e escrita dos alunos. O respondente P15 relata a dificuldade dos alunos com o preenchimento dos documentos relativos ao estágio:

P15: “[...] Primeiro tem que ensiná-los a ler os documentos. A maioria deles recebe o documento do estágio e começa a escrever loucamente. Eles não leem então normalmente eu peço para que eles providenciem um rascunho dessa documentação. Eu faço uma aula com eles para preencher essa documentação, para que eles possam fazer de maneira adequada. Tem que organizar. Eles querem fazer tudo de uma vez e não é possível”.

Ainda sobre as práticas pedagógicas e avaliativas do estágio obrigatório, os professores foram interrogados se mudariam o formato do estágio e quais as sugestões para essa mudança. As respostas e sugestões foram desde um “não” até sugestões de mudança no horário, redução da carga horária, aumento na carga horária, condensação em um único semestre, presença do professor na empresa,

aumento de professores como supervisores de estágio, ampliação de carga horária prática na escola, dispensa do trabalho para que os alunos possam realizar o estágio, entre outros. Tais respostas demonstram que os professores têm uma percepção positiva sobre a necessidade de alterações na prática e na avaliação do estágio, haja vista que a última lei aprovada sobre o estágio é de 2008 e que muitas coisas desta lei necessitam ser alteradas após 12 anos de sua implantação.

Para esta categoria de análise que representa as dificuldades dos professores quanto ao consenso sobre os instrumentos avaliativos, a CG pode oferecer sugestões substanciais. A exemplo, é possível citar algumas ferramentas de GC ligadas às práticas de Recursos Humanos que auxiliam o gestor no sentido de construir equipes competentes para trabalhar com o estágio obrigatório. Dentre estas práticas, pode-se citar a formação de *Comunidades de Práticas* que são grupos organizados que permitem a colaboração de pessoas internas, externas e especialistas e que possuem visão ampla sobre o conhecimento que se pretende socializar. Para Santos e Paula (2013), as comunidades de práticas possibilitam a formação de redes de pessoas para a troca de informações, experiências individuais que culminam em conhecimento coletivo. Essa prática melhora os relacionamentos interpessoais, permite o compartilhamento das ações que foram sucesso não só em uma escola, mas entre escolas.

A prática de GC denominada *melhores práticas* interage com a educação, pois, no ambiente educacional, seja ele qual for, o foco das pessoas é o conhecimento. Outras práticas interessantes de serem desenvolvidas na gestão do estágio obrigatório são o *Mentoring* e o *Coaching*. Como se identificou que as percepções dos professores são distintas sobre as leis e os processos no estágio, o *mentoring* pode vir a possibilitar parcerias com profissionais especialistas no assunto que podem observar, analisar e desenvolver ações que venham a otimizar a *performance* do grupo. Como uma parte dos professores contratados nos cursos técnicos são PSS, é importante que a capacitação deles ocorra de forma constante, não só do estágio, mas no todo. O *coaching* é uma prática de GC que pode ser aplicada durante o estágio. Como exemplo, a designação de especialistas contratados e experientes para orientar sobre a função de coordenador ou supervisor de estágio promove a ampliação e a abrangência do estágio, com metodologias inovadoras de encaminhamento, avaliação, conclusão e

compartilhamento dos conhecimentos, criando-se um canal de geração de ações inovadoras para a empresa concedente do estágio.

Finalizando-se a análise da categoria *práticas pedagógicas, documental e avaliação do estágio obrigatório*, conclui-se que a GC pode contribuir para que a relação de estágio obrigatório entre instituição de ensino e empresa se mão dupla. A empresa ganha ao proporcionar espaço de aprendizagem para os alunos e a instituição de ensino é beneficiada ampliando qualitativamente (competitividade) sua atuação no anseio social de ascensão por meio da educação profissional.

Em relação à quarta categoria, *tecnologias no estágio obrigatório*, verificou-se, pela fala dos professores, que muitos alunos apresentam dificuldades em relação ao uso de computadores e instrumentos encontrados no campo de estágio. Segundo essa percepção dos professores, os alunos mais novos conseguem utilizar este recurso com menor grau de dificuldade do que os alunos com maior idade. Os professores a seguir relatam essa dificuldade:

P15: “[...] Alguns, com certeza os mais jovens, não têm dificuldade. Eles têm aula de informática, inclusive é nítido isso dentro da aula de informática. Os mais jovens realizam e aqueles alunos mais velhos ou com pouca habilidade dentro da tecnologia como eles têm dificuldade no uso dessa tecnologia. Eu penso que tem muito a ver com as gerações”.

P5: “[...] Temos alunos mais jovens que são muito bons. Os mais velhos sentem muita dificuldade e necessitam de ajuda. Tem alunos que caminham sozinho com a informática, outros preciso sentar do lado. Ele não vem com o conhecimento pronto sobre informática. Alguns deles nem sabe ligar o computador, não sabem o que é um email, não sabem o que é um site, o que é o google e você tem que ajudá-los em todos estes aspectos.

Todos os professores entrevistados relataram que o conhecimento tecnológico é fundamental para a prática do estágio e são muitos os instrumentos e equipamentos com que os alunos se deparam no campo de estágio que necessitam de conhecimentos específicos para seu manuseio e aplicação. O P13 ressalva:

“[...] Temos muitos aparelhos eletrônicos em campo de estágio que auxiliam muito no processo, como computadores para realização de relatórios de enfermagem e checagem de medicações, monitores de Sinais Vitais, Oxímetros de pulso, Bomba de Infusão Contínua entre outros. Além de contar com um sistema informatizado de assistência que diminui erros de prescrição médica e agiliza exames”.

Outros professores têm a percepção sobre a necessidade de se ampliar a matriz curricular do curso para que o mesmo tenha uma disciplina voltada para a área tecnológica:

P7: “[...] Como a saúde hoje tem muitos equipamentos com tecnologia avançada, os alunos deveriam ter em sua grade curricular uma disciplina que os orientasse quanto ao uso pelo menos do computador”.

Ficou evidente, por meio das entrevistas, que, quanto ao uso das tecnologias, os professores consideram que os alunos têm baixo nível de conhecimento tecnológico. Muitos utilizam o computador e celular no modo básico em termos de conhecimentos e habilidades. Na elaboração dos relatórios finais do estágio, os professores relataram que os estudantes apresentam dificuldades de registro e apresentação dos conhecimentos adquiridos no estágio, e que, sem dúvida, o uso das tecnologias fomentaria um grande avanço no registro e compartilhamento das informações realizadas em campo.

P9: “[...] Acredito que, se houvesse um meio de se registrar eletronicamente, seria mais proveitoso. Registro de horas e dias de estágio, registro das atividades de estágio e contrato com as clínicas de estágio.

Esses depoimentos dos professores revelam que os recursos tecnológicos presentes no campo de estágio são ferramentas que motivam o aluno para o curso, como citado pelo professor:

P14: “[...]. Em algumas empresas eles ficam maravilhados com as máquinas”.

Os relatórios dos estagiários bem organizados e bem escritos facilitariam a criação de uma *memória organizacional* sobre os resultados significativos a outros futuros estagiários.

P15: “[...] Um HD ou dentro de um HD externo. Algo que ocuparia menos espaço. Nós temos vários desses relatórios. Eles são guardados em arquivo morto na escola. Em minha opinião esse monte de papel ocupa muito espaço”.

P4: “[...] Ajudaria em não ficar acumulando papéis e documentos”.

Nesta categoria, foi possível inferir também que os professores compreendem as diferenças entre o conhecimento tecnológico dos jovens em comparação com o dos alunos de maior idade e que buscam promover ações para minimizar e suprir esses déficits. Também, reconhecem que o campo de estágio é propício para que o aluno possa ter contato com inovações tecnológicas e que o uso destas tecnologias facilitaria o processo de gestão do conhecimento relativo ao componente curricular – estágio. Neste sentido, a GC poderia contribuir muito para o estágio por meio de práticas de *Base Tecnológica*. Os processos de Gestão do Conhecimento funcionam neste sentido – ligar pessoas aos processos organizacionais mediados pelas tecnologias e suas diversas ferramentas. Com o surgimento das “tecnologias de informação e comunicação, conhecidas como TIC, revolucionou-se as formas de coletar, organizar, armazenar e disseminar informações” [sic] (SILVA, 2016, p.163).

As instituições de ensino, não raras vezes, enfrentam diversos problemas no gerenciamento dos seus documentos, recuperação das informações e compartilhamento destas e, por meio de recursos tecnológicos, poderiam ter esse processo mais bem organizado. Na Base Tecnológica da GC são muitas as ferramentas que podem contribuir para o estágio obrigatório sendo algumas delas os *portais intranets/extranets*. Estes permitem o compartilhamento de informações entre setores, departamento e indivíduos, como, por exemplo, *sistemas de workflow* que o Estado do Paraná já possui, e, no estágio, poderiam ser utilizados para o controle de documentos e prazos; *Gestão de Conteúdo e Gestão Eletrônica de Documentos* (GED) (SILVA, 2016), que são muito utilizados na educação em função da grande quantidade de documentos que necessitam ser armazenados e consultados pela equipe escolar.

Segundo Silva (2016), a utilização da GED na organização escolar traz benefícios como rapidez na localização de documentos, eliminação de arquivos duplicados, liberação de espaço físico, atualização constante de documentos e dados, diminuição de custos com fotocópias e agilização no compartilhamento de documentos.

Finalizando-se a análise da categoria *tecnologias no estágio obrigatório*, conclui-se que a importância da tecnologia na formação profissional é inegável, sendo fundamentais investimentos na área tecnológica por parte da mantenedora à educação e principalmente para os cursos técnicos, haja vista que são estes cursos os responsáveis pela formação profissional. Incluem-se nesta categoria o

investimento em capacitação constante dos professores para uso dessas novas tecnologias, compartilhamento de metodologias ativas que promovam o acesso dos alunos a esse aprendizado.

A última categoria relacionada às percepções dos professores referentes à *aquisição/compartilhamento do conhecimento no estágio obrigatório* apresenta a importância da aquisição do conhecimento e do compartilhamento deste para a efetivação da aprendizagem após a realização do estágio. Esta categoria se divide em duas subcategorias que foram alinhadas a partir das seguintes perguntas: a) Você considera que o estágio permite a aquisição do conhecimento? Como?; b) Você considera que no estágio há compartilhamento de informações?

Como resposta à pergunta A, obteve-se com unanimidade um “sim” seguido das seguintes observações:

P1: “[...] Sim, pois ele estará em contato com o paciente”.

P2: “[...] Sem dúvida, sim”.

P4: “[...] O estágio permite muito”.

P5: “[...] Sim. Ele sai um aluno preparado”.

P7: “[...] Sim, com a aplicação da teoria na prática”.

P9: “[...] Sim. O aluno pode desenvolver a parte prática do curso e obter um maior conhecimento e realidade da profissão”.

P12: “[...] Sim, e muito. No estágio eles observam e participam de análises nem sempre possíveis na escola, lá também desenvolvem a maturidade profissional interagindo com outros profissionais”.

P13: “[...] Sim, com certeza. Inclusive os alunos, quando vão apresentar os trabalhos, eles compararam o que viram na empresa com o que estudaram durante a aula. Ele faz associação de conhecimentos”.

Como análise desse grupo de respostas, percebe-se que os professores concordam que o estágio proporciona a relação entre teoria e prática. A aprendizagem significativa é possível quando o aluno faz, executa a atividade e não somente quando decora ou codifica conceitos prontos e previamente elaborados.

Para a resposta B, verifica-se que também houve consenso entre os professores e que todos percebem que há compartilhamento de informações durante o estágio. Compartilhar informações e conhecimento, segundo Dalkir (2011),

é desenvolver um ciclo composto pela “captura e criação do conhecimento, compartilhamento e disseminação do conhecimento, aquisição e aplicação do conhecimento”. Em resumo, capturar o conhecimento é codificá-lo e identificá-lo; compartilhar é torná-lo acessível às pessoas; e aplicá-lo é colocá-lo em prática individual ou coletivamente. Portanto, na percepção dos professores, estes realizam ações ligadas à GC nos processos de estágio, mesmo quando desconhecem a nomenclatura da área, como é possível identificar nos depoimentos a seguir.

P1: “[...] Sim, nas clínicas de estéticas, onde os funcionários ou até mesmos os proprietários das clínicas orientam, transmite conhecimento, informações sobre os protocolos de tratamentos estéticos”.

P4: “[...] Eles são orientados, sabem que têm que fazer o estágio, que é uma disciplina, que vai ajudar na formação deles. Lá na empresa eles têm o supervisor, que vai passar todas as informações, toda a base científica. Eles sabem que não vão chegar lá e só entregar caixinha. Não é isto que a gente quer. Eles têm que levar o conhecimento daqui e lá eles vão adquirir mais ainda porque vão vivenciar na prática”.

P5: “[...] Existe um momento que compartilhamos o conhecimento durante as aulas práticas de técnicas laboratoriais”.

P7: “[...] Sim, a todo momento porque a enfermagem ocorre sempre em equipe multiprofissional”.

P9: “[...] Os profissionais que acompanham o estágio, juntamente com outros profissionais que por hora se encontram nas clínicas, compartilham conhecimento e experiências com os alunos”.

P15: “[...] Penso que no estágio existe compartilhamento de informação o tempo todo. O estagiário está lá para aprender a aprender. Aquele técnico responsável, se bem orientado, vai transformar o estágio num grande momento de aprendizagem. Isto vale para lá na empresa, o responsável técnico da empresa tem que saber o que vai fazer com o aluno e nós, professores, que somos “pano de fundo”, orientadores para que este estágio seja “o estágio”.

Entretanto, observa-se que o compartilhamento das informações ocorre de maneiras informais e nem sempre positivas, como relatam alguns professores:

P14: “[...] Há um compartilhamento deste conhecimento através de comentários com os colegas. De maneira formal não há momentos nem tempo para este compartilhamento. Os alunos trabalham o dia todo, não há horários para se reunir com eles”.

P11: “[...] Sim, principalmente entre a empresa e o aluno, porém isso é pouco avaliado pela escola, justamente porque a supervisão é mínima”.

P12: “[...] Há nos breves momentos em que na sala de aula, um aluno ou outro pergunta ao colega sobre como é o estágio em “tal lugar”, ou quando um professor comenta algo na sala e então o aluno diz ter visto esta atividade na prática no estágio”.

P14: “[...] Sim, permite. Há um compartilhamento deste conhecimento através de comentários com os colegas. De maneira formal não há momentos nem tempo para este compartilhamento. Os alunos trabalham o dia todo, não há horários para se reunir com eles a não ser sábado e domingo.

Nesta análise de conteúdo das entrevistas, verificou-se que a GC, com seu tripé formado por pessoas, processos e tecnologias, se faz presente na percepção dos professores em todo o desenvolvimento do estágio obrigatório sem que estes tenham conhecimento do que seja GC. Alterar essa realidade dependerá da elaboração de um projeto de práticas estruturais de GC que qualquer organização pode criar. Confirma-se a percepção dos professores quanto à necessidade de preparação das empresas para receber os estagiários, reforçando a importância dos coordenadores. Enfatiza-se a percepção sobre a importância da interdisciplinaridade para o fomento do estágio e das práticas, ferramentas, ciclos de GC para a sistematização do conhecimento produzido no estágio. Dentre as boas práticas, destacam-se as ferramentas de GC ligadas às práticas de Recursos Humanos, à formação de Comunidades de Prática, ao desenvolvimento de bases tecnológicas, à Gestão de Conteúdo e Gestão Eletrônica de documentos, Mentoring, Coaching, memória organizacional e outros.

Em atendimento aos objetivos propostos nesta dissertação de mestrado, foram elaborados passos para a conclusão da mesma. Em atendimento aos objetivos 1, 2 e 3, realizaram-se uma extensa RSL, a análise de vários documentos de domínio público, de documentos escolares, além de ampla literatura sobre os documentos relacionados à educação profissional, ao estágio e à GC. Este estudo possibilitou a descrição dos documentos, a explicitação do desenrolar do estágio obrigatório no decorrer do tempo, assim como explorou a GC e as possibilidades da contribuição desta ao estágio.

Em atendimento aos objetivos específicos 4 e 5, realizaram-se duas pesquisas, sendo uma quantitativa e outra qualitativa, com a intenção de se

mensurar informações e analisar a percepção dos professores sobre o estágio obrigatório. Esta análise desvelou que os professores possuem conhecimento sobre o estágio, os processos deste e as tecnologias que o envolvem. Entretanto, também percebeu-se que as ações desenvolvidas dentro das instituições escolares e empresariais seguem um padrão tradicional, estanque e condicionado ao que se julga ser o certo no que diz respeito ao estágio obrigatório. Há uma latente necessidade de se extrapolar os paradigmas existentes sobre o estágio e repensá-lo para além da execução de uma ação ou tarefa. É necessário repensar as leis que o norteiam, os documentos emitidos pela mantenedora, os documentos escolares, principalmente o Plano de Estágio, e dar a esses documentos, um olhar mais atualizado e consistente frente às demandas de formação exigidas pela sociedade no que tange à formação e qualificação profissional. É fundamental que as instituições envolvidas nesse processo deixem de fazer separadamente o que fazem para executar o que lhes cabe, juntas, utilizando o conhecimento a favor do coletivo. Nesse sentido, faz-se necessário e urgente se repensar a gestão escolar e do conhecimento dentro das instituições envolvidas com o processo de estágio profissional com a finalidade de promover a aprendizagem efetiva de todos os envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em atendimento ao objetivo geral desta dissertação que foi analisar o estágio curricular obrigatório no ensino profissional da rede pública de ensino de Maringá com a perspectiva da GC, considera-se que as práticas de estágio fazem parte do componente curricular e que se encontram, de forma sistêmica, relacionadas às práticas de gestão escolar e gestão do conhecimento. Muito embora não se percebam o sucesso e o fracasso do estágio obrigatório, este está intimamente ligado aos processos que envolvem o tripé pessoas, processos e tecnologias considerados na GC. Esse tripé prioriza a importância das pessoas, amparadas por processos eficientes e viabilizados por tecnologias cada dia mais inovadoras.

Quando se trata de escolas públicas, esse celeiro de capital intelectual (professores, coordenadores, supervisores, direção, agentes escolares) apresenta relações interpessoais, atitudes, competências, habilidades, motivação e organização para difundir o conhecimento e ampliar a disseminação deste, alterando as relações sociais e produtivas a partir desse ativo fundamental para as organizações que são as pessoas. São esses atores educacionais capazes de utilizar e combinar vários conhecimentos, gerando procedimentos extraídos dos modelos de GC para promover o melhor desenvolvimento do estágio.

No setor público educacional, foco de análise neste trabalho, percebe-se o grande desafio que é desenvolver qualitativamente práticas que modernizem a gestão escolar pública. Um dos fatores do fracasso escolar está ancorado em processos de gestão que não se inovam, em pessoas que não são qualificadas adequadamente e em tecnologias que apresentam déficits em relação ao ambiente empresarial, em especial, naqueles, que, muitas vezes, são os espaços do estágio obrigatório para os cursos técnicos aqui analisados. Isso tudo se encontra em déficit histórico, permeado por fracassos retratados pelos índices avaliativos como IDEB, Prova Brasil e a recentemente criada Prova Paraná.

Como resultados alcançados desta pesquisa, percebeu-se que o estágio não mudou nos últimos anos desde a promulgação da lei nº 11.788/08. Apesar de todos os avanços tecnológicos, educacionais e mudanças na BNCC ocorrida nos anos de 2018 e 2019, não houve melhorias no desenvolvimento e efetivação do estágio obrigatório, estando este fadado ao esquecimento e tradicionalismo recorrente nas práticas escolares baseadas na transmissão de informações. Em GC, sabe-se que

a informação necessita estar organizada, analisada, armazenada e acessível para que se torne conhecimento.

Nesse contexto, os resultados demonstram que os professores mostram perceber que o estágio necessita de mudanças que envolvem as categorias de GC: pessoas envolvidas com o conhecimento sobre o estágio, procedimentos mais adequados à atualidade e muitas inovações. Percebem, mesmo sem conhecer a GC, que as práticas, os ciclos, processos, ferramentas podem ser utilizados anterior e posteriormente ao estágio. Vislumbram subliminarmente que todos os envolvidos com os procedimentos do estágio necessitam conhecer o que o estágio propõe na formação profissional do aluno do curso técnico.

Nesse sentido, a GC pode alavancar o processo de estágio nas instituições de ensino que ofertam o curso técnico adequando a implementação de práticas relacionadas a recursos humanos (pessoas), aos processos organizacionais (processos), utilizando-se de bases tecnológicas (tecnologias) e funcionais de identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação de conhecimentos que venham dar não só uma nova roupagem ao estágio obrigatório, mas maior efetividade, focada no momento atual da sociedade do conhecimento.

Como pontos frágeis neste estudo considera-se que somente a percepção dos professores e gestores do estágio profissional não é suficiente para se ter abrangência do contexto referente, mas, com ela, já se pode ter uma visão do que se faz necessário no campo em questão. Para se pensar com maior profundidade sobre a gestão do conhecimento no estágio obrigatório, seria necessário também investigar o que pensam os alunos, as empresas e os agentes mediadores do binômio escola-empresa. Como perspectiva de trabalhos futuros, sugere-se que o estágio seja repensado por todos os responsáveis pela sua elaboração; atualizado dentro das novas necessidades de preparação e qualificação profissional oriundas deste século; e que a GC esteja presente como estratégia de ação. Como contribuição para o estágio obrigatório, a partir deste estudo acadêmico, sugere-se a elaboração de um manual específico sobre o estágio a ser compartilhado com as empresas contendo toda a parte legal que envolve o estágio obrigatório e, principalmente, a parte pedagógica que abrange o ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que as instituições de ensino necessitam atualizar sua gestão com base em planos de implementação focados na gestão do conhecimento e que usem seus ciclos, ferramentas e práticas em favor da educação que leve o

aluno à preparação qualificada para a inserção profissional e social. O conhecimento deve servir para enaltecer as pessoas que são os agentes concretos de mudança tanto da cultura organizacional como da social.

REFERÊNCIAS

- AGUNE, R. O Governo no século XXI. In: _____ et al. (org.). **Dá pra fazer: Gestão do conhecimento e inovação em governo**. São Paulo: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2014. p. 23-29.
- AMORIM, M. L. Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da Lei Orgânica do Industrial. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 123-138, ago. 2013.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE', M. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. **Revista Multitexto**, Montes Claros, v. 3, n. 1, p. 58-64, 2015.
- ANTONELLO, C. S. Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e Gestão do CONHECIMENTO. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26, 2006. Salvador. **Anais...** Brasília, DF: ANPAD, 2002. p. 1-15.
- ARAÚJO, T. P.; LIMA, R. A. Formação profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 175-190, ago. 2014.
- BARBOSA, L. A. A filosofia da tecnologia e a Formação de Professores da Educação Profissional: algumas reflexões. **Revista Eixo**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 66-78, dez. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2011.
- BATISTA, E. de O. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília, DF: Ipea, 2012.
- BATISTA, F.; QUANDT, C.; PACHECO, F.; TERRA, J. Gestão do Conhecimento na administração pública. **Texto para Discussão**, Brasília, DF: Ipea, n. 1095, p. 40-45, Jan. 2005.
- BENTO, J. C. **Análise do nível de implantação e alcance das práticas da gestão do conhecimento em instituição privada de ensino superior**. Orientadora: Ely Mitie Massuda. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2016.
- BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Juventude, Escola e Trabalho: sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-234, mar. 2016.
- BERTOLINI, S. M. M. G. et al. **Pesquisa Científica do planejamento à divulgação**. Jundiaí: Paco, 2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro 1937. Disponível em: Http://Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Constituição. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicação Original [Diário Oficial da União de 27/12/1961] (p. 11429, col. 1). Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/545856>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria de Relações do Trabalho, 1977. Disponível em: <http://www.fssestagio.uerj.br/legislacao/lei6494.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 1 de agosto de 1982 . Regulamenta a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/8/1982, Página 15412 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1982, Página 150, v. 6 (Publicação Original). Brasília, DF, 1 ago. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87497-18-agosto-1982-437538-norma-pe.html>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril 1997 . Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. Resolução do CNE/CEB nº 04/99. Quadro das Áreas Profissionais e Cargas Horárias Mínimas. Brasília, DF: Secretaria da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.788 de 2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 3. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BURNHAM, F. T. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. B. **Informação & Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 7-283.

CABRAL, M. P. **Gestão do conhecimento no ensino público**: um estudo de caso em escolas públicas participantes do PEEB. Orientador: Flávio Bortolozzi. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2017.

CARTONI, D. M. **Ciência e Conhecimento Científico**. São Paulo: Anhanguera Educacional, 2010.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>. Acesso em: 27 set. 2019.

CEZAR, T. T.; FERREIRA, L. S. A relação entre Educação e Trabalho: um contexto de contradições e aproximação com a Educação Profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2141-2158, nov./dez. 2016.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Re. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 1-29, jan./abr. 2012.

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

CONSTANTINO, P.; POLETINE, M. Coordenadores de curso no Ensino Técnico: relato de pesquisa-ação voltada à Gestão da Educação Profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 44-58, jan./mar. 2018.

CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the Internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cafajeste. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400912&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2020.

CUPERTINO JÚNIOR, F. R. C.; LARA, T. **A educação profissional no Paraná pós 1990**: concepções e reflexões. Maringá: Gráfica Aleluia, 2017.

CZERNISZ, E. C. S.; BATISTÃO, M. Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: limites e possibilidades. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 253-267, ago. 2015.

DALKIR, K. W. **Knowledge Management in theory and Practice**. Burlington: Elsevier, 2011.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial**. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

DAVILA, G. A.; FRAGA, B. D.; DIANA, J. B. O Conhecimento na prática: um estudo nos núcleos empresariais. **Int. J. Knowl. Eng. Manage.**, Florianópolis, v. 3, n. 7, p. 43-64, nov. 2014/fev. 2015.

EMYDIO, M. M.; ROCHA, R. F. Gestão do conhecimento na área educacional: A tecnologia como instrumento facilitador. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Educacional Dom Bosco, 2012. p. 1-12. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/31316263.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FERREIRA BORGES, A.; BORGES, M.; SANTOS, A.; REZENDE, J. Gestão da Educação Profissional em áreas rurais e urbanas do Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 62, n. 1, p. 1-11, maio 2013.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, S. H.; FARIAS, R. G.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev. para. Med.**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 1-8, jul./set. 2009.

GADOTTI, M. Informação, conhecimento e sociedade em rede: Que potencialidades? **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, n. 23, p. 43-57, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, , v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014.

GONÇALVES, S. F. R.; VASCONCELOS, M. C. R. L. Práticas e Ferramentas de Gestão do Conhecimento no Âmbito da Administração Tributária de Minas Gerais: Oportunidade para uma Política Institucional. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 35., 2010. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2010. p. 1-16.

GRIEBELER, J. R. C. **A política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Paraná**: uma análise da Implementação no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no Município de Medianeira - Paraná (2003-2010). Orientadora: Ireni Marilene Zago Figueiredo. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

GUEDES, I.; SANCHEZ, L. A Formação Docente para Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá-campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, Natal, v. 33, n. 7, p. 238-252, dez. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GUERTA, R. S.; CAMARGO, C. Comunidade de aprendizagem da docência m estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 605-621, 2015.

GUIMARÃES, A. V. Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica. **Pedagógica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**, João Pessoa, v. 18, n. 39, p. 196-228, 2016.

JANNUZZI, C. S. C.; FALSARELLA, O. R.; SUGARAH, C. R. Gestão do conhecimento: um estudo de modelos e sua relação com a inovação nas organizações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n.1, p. 97-118, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362016000100097&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2018.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201600, p. 1-19, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e201600.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

KUENZER, A. Z. **A questão do ensino médio no Brasil**: a difícil superação da dualidade estrutural. Campinas, SP: Papirus, 1992 (Coletânea CBE. Série trabalho e educação).

LAVALL, J.; BARDEN, J. E. Estágio não Obrigatório: contribuições para a Formação Acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 47-68, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n2p47>. Acesso em: 11 mar. 2020.

LIMA FILHO, D. L. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 51, n. 37, p. 195-223, abr. 2015.

LOMÔNACO, A. de F. S.; FALEIROS, E. de M. Formação inicial de trabalhadores: Políticas, desafios e conquistas na Educação Profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 133-143, maio 2010.

MEDEIROS, C. D.; MACEDO, M.; TRINDADE, E. P. O conceito *BA* como proposta para o compartilhamento do conhecimento em uma agência bancária. **Revista Inovação**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2013.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de Estágio Supervisionado. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 95-117, jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/13714>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MINIOLI, C. S.; SILVA, H. F. N. **Gestão do Conhecimento no espaço escolar**: a memória organizacional como estratégia para a organização do trabalho pedagógico. Curitiba: CRV, 2013.

MOUSQUER, P. Estágio Obrigatório: Biblioteconomia – Educação a Distância. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, São José, v. 22, n. 2, p. 390-404, 2017.

NEVES, M. L. C.; VARVAKIS, G. J.; FIALHO, F. A. P. Pessoas, processos e tecnologia na gestão do conhecimento: uma revisão da literatura. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 20, n. 51, p. 152-167, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/49214>. Acesso em: 11 mar. 2020.

NISKIER, A.; NATHANIEL, P. **Educação, Estágio & trabalho**. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

NONAKA, I. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. **Source:** **Organization Science**, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1 Feb. 1994. Disponível em: <https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.5.1.14>. Acesso em: 22 set. 2019.

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram dinâmica de inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, v. 40, n. 3, 1 Apr. 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/41165942>. Acesso em: 22 set. 2019.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

OLIVEIRA, S. R. **Estágios para Universitários**: Representações e implicações na inserção dos jovens brasileiros e franceses. Orientadora: Valmiria Carolina Piccinini. 2009. 408 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes da Educação Profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 2 de jun. 2018.

PARANÁ **Deliberação 05/2008 – CEE**. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba SEED , 2008.

PARANÁ. **Deliberação nº 02 do Conselho Estadual de Educação do Paraná**. Normas para a organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação Superior, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio, no Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, no Ensino Médio, nas Séries Finais do Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/De liberacoes/2009/deliberacao_02_09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

PARANÁ. **Instrução nº 028/2010 – SUED/SEED de 23 de novembro de 2010**. Orienta os procedimentos do Estágio dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do Ensino Médio, da Educação Especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade Profissional da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2010%20sued%20seed/Instrucao_0282010_Estagio.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

PARANÁ. **Resolução nº 06/2012, de 12 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Curitiba: SEED, 2012.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR Nº 03/2013.** Dispõe sobre as normas para a regulação, supervisão e avaliação da Educação Básica em instituições de ensino mantidas e administradas pelos poderes públicos Estadual e Municipal e por pessoas jurídicas ou físicas de direito privado, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2013a.

PARANÁ. **Deliberação nº 05/2013** Dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio, Paraná. Curitiba: CEE, 2013b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/deliberacao_05_13. Acesso em: 12 jun. 2018.

PARANÁ. **Proposta de Projeto de Lei do Sistema Estadual de Ensino.** Revogação da Lei Estadual nº 4.978/1964. Curitiba: SEED, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Consultas/consultapublicalei4970.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PAULINO-PEREIRA, F. C.; SILVA, R. A. J. Educação e Trabalho: a orientação vocacional/profissional com jovens de escola Pública. **Pedagógica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**, Chapecó, v. 13, n. 27, p. 417-444, 2011.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da Pesquisa Científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**, Recife, v. 8, n. 1, p. 72-87, jan./jul. 2015.

PROBST, G.; RAUB, S., ROMHARDT, K. **Gestão do Conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RIBEIRO, E. C. S.; SOBRAL, K. M.; JATAÍ, R. P. Omnilateralidade, politecnia, Escola Unitária e Educação Tecnológica: uma análise marxista. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1.; JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 7., 2016. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: JOINGG; JOREGG; Universidade Federal do Ceará, 2016. p. 1-8.

SANTOS NETO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; VALENTIM, M. L. Sociedade da informação, do conhecimento ou da comunicação? A questão da apropriação da informação. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2013. Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 179-197. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2013/secin2013/paper/viewFile/102/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SANTOS, M. J.; PAULA, C. P. A. Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso de uma escola pública. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, n. Especial, p. 159-174, out. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/download/12540/8033>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SCHWARTZ, M. A. M. Contribuição de estágio supervisionado no desenvolvimento de aptidões e formação de competências. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 4, p 105-11, 2001.

SERVIN, G.; DE BRUN, C. ABC of Knowledge Management. **National Library for Health**, Specialist Libray, July 2005.

SIEVERT, G. L. Educação profissional: legislação e história. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2015. p. 1-12.

SILVA, F. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção. **Holos**, Natal, v. 32, n. 6, p. 156-177, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SILVA, J. M. S.; CABRAL NETO, A. Concepções de Formação Profissional Técnica de Nível Médio adotadas pelo IFNR: especificidades e (des)continuidades. **Holos**, Natal, v. 5, p. 201-212, out. 2015.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B. P.; STEIMBACH, A. A. Juventude e Educação – Permanência e Abandono Escolar – Ensino Médio – Educação Profissional Técnica de nível Médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Estágio. Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. **Domínios de Língua@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 146-165, mar. 2016.

SOUZA, A. C. R.; ANDRADE, M. C. F.; AGUIAR, A. F. S. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, Manaus, v. 1, n. 7, p. 2-11, 2014.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TEIXEIRA, J. J. V.; DEMARCHI, I. G. Procedimentos de pesquisa: revisão sistemática, estratégias e diretrizes para a pesquisa científica. *In: BERTOLINI, S. M. M. G. et al. Pesquisa Científica do planejamento à divulgação*. Jundiaí: Paco, 2016. p. 105-128.

TERRA, J. C. **Gestão do conhecimento, o grande desafio empresarial**: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

TORRES, A. I. P.; FERRAZ, S. dos S.; SANTOS-RODRIGUES, H. F. M. Os processos de gestão do conhecimento influentes na inovação organizacional. **Ijkem, Int. J. Knowl. Eng. Manage**, Florianópolis, v. 5, n. 12, p. 1-28, jul./out. 2016.

URPIA, A. G. B. C. et al. Práticas de Gestão do Conhecimento de recursos humanos em escolas públicas. **Navus, Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 115-124, jan./mar. 2018.

- URPIA, A. G. B. da C.; MASSUDA, E. M.; BORTOLOZZI, F.; FORNO, L. F. D.; MACUCH, R. da S. A Gestão do Conhecimento nas escolas da AMUSEP *In: MENEGASSI, C. H. M.; BORTOLOZZI, F.; TENÓRIO, N.; SARTORI, R. (org.). Gestão do Conhecimento nas organizações: Inovação, Educação, Tecnologias e Gestão.* São Paulo: Gregory, 2016. p. 86-106.
- URPIA, A. G. B. da C.; SARTORI, R.; TENÓRIO, N. As práticas da gestão do conhecimento por meio de um diagnóstico das bases tecnológica e funcionais em prefeituras municipais da região da AMUSEP. *R. Tecnol. Soc.*, Curitiba, v. 14, n. 33, p. 86-106, jul./set. 2018.
- VALER, S.; BROGNOLI, A.; LIMA, L. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio para a constituição do ser social e profissional. *Forum Linguistic.*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2785-2803, out./dez. 2017.
- WITTACZIK, L. Educação profissional no Brasil: histórico. E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º sem., 2008.
- ZANGIROLAMI-RAIMUNDO J.; ECHEIMBERG, J. O.; LEONE C. Research methodology topics: Cross-sectional studies. *Journal of Human Growth and Development*, v. 28, n. 3, p. 356-360, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADOS NO NRE DE MARINGÁ

Município	Cursos Técnicos
Maringá	Enfermagem (S) Saúde Bucal (S) Estética (S)
	Formação de Docentes (I) Administração (S/I) Secretariado (S) Logística (S)
	Administração (S/I) Informática (S/I) Contabilidade (S)
	Vestuário (S)
	Química (S) Farmácia (S) Análises Clínicas (S)
	Meio Ambiente (S) Segurança do Trabalho (S) Edificações (S) Técnico em Des. Construção Civil (S)
	Nutrição e Dietética (S) Alimentos (S)
Astorga	Administração (S) Informática (S)
	Formação de Docentes Administração (S) Secretariado (S)
Colorado	Formação de Docentes Administração (S) Secretariado (S)
Floresta	Formação de Docentes
Mandaguaçu	Administração (S) Informática (S) Recursos Humanos (S)
	Técnico em Química (S) Técnico em Alimentos (S) Técnico em Nutrição Dietética (S)
	Formação de Docentes Administração (S/I) Recursos Humanos (S) Logística (S)
Mandaguari	Formação de Docentes Química (S)
	Formação de Docentes Administração (S/I) Informática (S) Vendas (S)
	Formação de Docentes
Paiçandu	

	Administração (S) Informática (S) Recursos Humanos (S)
Sarandi	Administração (S/I) Informática (S/I) Secretariado (S) Recursos Humanos (S)

S: Subsequente: para alunos que já concluíram o EM

I: Integrado: para alunos concluintes do 9º ano

Fonte: NRE de Maringá.

Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1007>. Acesso em: 27 nov. 2019.

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO PROFESSORES

APRESENTAÇÃO:

Este questionário visa coletar dados para uma investigação no âmbito de mestrado em Gestão do Conhecimento nas organizações e busca analisar a contribuição da Gestão do Conhecimento no estágio obrigatório nos cursos técnicos. Sua participação é muito importante. Por favor, leia com atenção e escolha as respostas que melhor expressem sua opinião. As respostas são confidenciais e serão utilizadas somente para este fim de pesquisa. Conto com sua participação.

Grata, Elizabete C. Neves Amorim

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE:

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido(a) pelo(s) pesquisador(es) Regiane da Silva Macuch, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia, Adriana Yanina Ortiz e Elizabete de Carvalho Neves Amorim, em relação à minha participação no projeto de pesquisa intitulado: Contributos da Gestão do Conhecimento para o Estágio Obrigatório da Educação Profissional de nível médio na Rede Pública de Ensino de Maringá, cujo objetivo é analisar o Estágio Curricular Obrigatório no Ensino Profissional da Rede Pública de Ensino de Maringá sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento.

Eu fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar desta pesquisa.

() CONCORDO

PERFIL DO PROFESSOR – INFORMAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Sexo: Masculino

Feminino

Outro

Idade:

Data de Nascimento:

Estado de Nascimento

Cidade de residência:

Estado civil: casado

solteiro

divorciado

viúvo

outro

Título de Graduação

Nome da instituição de ensino em que concluiu o seu curso de graduação:

Se tem uma 2º Graduação, por favor indique:

Nome da instituição de ensino em que concluiu o seu 2º curso de graduação:

Máximo grau acadêmico alcançado:

1. Graduação
2. Especialização
3. Mestrado
4. Doutorado
5. Outra opção

Estabelecimento de ensino da rede estadual pública em Maringá onde atua profissionalmente:

Curso técnico onde atua:

1. Vestuário
2. Segurança do trabalho
3. Enfermagem
4. Farmácia
5. Análise Clínicas
6. Edificações
7. Meio Ambiente
8. Química
9. Saúde Bucal
10. Estética
11. Nutrição e Dietética
12. Alimentos

Tempo de atuação (em anos) no curso técnico na rede estadual:

Regime de trabalho:

- a. Estatutário
- b. PSS
- c. Outro

Além de professor, exerce outra carreira profissional?

Sim Não

Caso tenha outra atividade profissional, indique qual.

As afirmações que seguem referem-se a questões vinculadas ao estágio obrigatório.

Utilizando uma escala de 6 pontos, em que **1** é “**totalmente em desacordo**” e **6** significa “**totalmente de acordo**”, marque o número que indique o grau de concordância que tem para você cada uma das seguintes afirmações.

Por favor, responda atendendo ao seguinte:

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
1	2	3	4	5	6

O ESTÁGIO		1	2	3	4	5	6
1	A lei 11. 788/08 normatiza o estágio no Brasil						
2	Conforme a deliberação 02/2009 CEE, o estágio obrigatório e o não obrigatório deveriam estar previstos no Projeto Político Pedagógico						
3	A instrução 28/2010 da SEED permite a orientação quanto aos procedimentos do estágio						
4	Conheço toda a matriz curricular do curso que leciono						
5	Conheço detalhadamente o Plano de Estágio do curso técnico que leciono						
6	Considero importante, como professor/a, conhecer os documentos que envolvem o estágio obrigatório.						
7	Acompanho as atividades que os alunos desenvolvem no campo de estágio obrigatório						
8	Considero o estágio obrigatório necessário para a formação do aluno						
9	As horas de estágio que o aluno faz são suficientes para confrontar a teoria com a prática profissional						
10	O aluno deve fazer um trabalho de conclusão de estágio ao final deste						
11	Fui orientado sobre como deve ser a avaliação do estágio no final do curso						
12	Recebi e estudei o Plano de Estágio quando entrei no curso						
13	Acredito no estágio como processo fundamental para a aprendizagem dos alunos na sua futura profissão.						
14	Conhecer as empresas onde meus alunos realizam estágio obrigatório é importante para o desenvolvimento das aulas e disciplina(s) que ministro.						
15	As empresas estão preparadas para orientar os estagiários nos conhecimentos que necessitam aprender para atuar no mercado de trabalho						
16	Na minha percepção, as empresas recebem bem os estagiários						
17	O estágio fortalece a empregabilidade do aluno depois de formado						

18	Consigo perceber que o interesse do aluno pelo curso aumenta no momento em que começa a fazer estágio					
19	O estágio obrigatório beneficia minha disciplina					
20	Acredito que as inovações tecnológicas podem colaborar para o desenvolvimento do estágio obrigatório dos alunos					
21	A tecnologia que os alunos conhecem nas empresas fomenta o interesse deles no curso					
22	Faço uso de ferramentas tecnológicas em minhas aulas					
23	Os relatórios de estágio devem ser analisados por todos os professores do curso					
24	Estou satisfeito com a forma com que o estágio é desenvolvido no curso					
25	O estágio pode ser visto como um projeto profissional para os alunos					
26	É necessário ter reuniões para os alunos compartilharem o aprendizado nos estágios					
27	Contar com o antecedente do estágio aumenta as probabilidades de empregabilidade futura para os alunos					
28	Disponho de informações acerca do que é Gestão do Conhecimento					

APÊNDICE C ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADOR DE CURSO, COORDENADOR DE ESTÁGIO E SUPERVISOR DE ESTÁGIO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE:

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido(a) pelo(s) pesquisador(es) Regiane da Silva Macuch, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia, Adriana Yanina Ortiz e Elizabete de Carvalho Neves Amorim, em relação à minha participação no projeto de pesquisa intitulado: Contributos da Gestão do Conhecimento para o Estágio Obrigatório da Educação Profissional de nível médio na Rede Pública de Ensino de Maringá, cujo objetivo é analisar o Estágio Curricular Obrigatório no Ensino Profissional da Rede Pública de Ensino de Maringá sob a perspectiva da GC.

Eu fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e me retirar do estudo sem qualquer prejuízo se assim o desejar. Declaro que CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar desta pesquisa.

() Concordo

Identificação de entrevistado:

- 1- Sexo:
- 2- Idade:
- 3- Data de nascimento:
- 4- Cidade de residência:
- 5- Estado civil:
- 6- Título de graduação:
- 7- Se tem uma 2º graduação, por favor indique:
- 8- Máximo grau acadêmico alcançado:
- 9- Estabelecimento de ensino da rede estadual pública em Maringá onde atua profissionalmente:
- 10- Curso técnico onde atua (colégio):
- 11- Curso técnico em que coordena/supervisiona o estágio:
- 12- Função: coordenador de curso; supervisor de estágio obrigatório; coordenador de estágio
- 13- Tempo de atuação (em anos) no curso técnico na rede estadual:
- 14- Regime de trabalho:
- 15- Além de professor, exerce outra carreira profissional? Qual?

Questões da entrevista:

1. Quando você começou a trabalhar com a educação profissional, foi esclarecida a função da escola pública? Como você define esta função?
2. Neste momento você conhece todos os documentos que norteiam o trabalho pedagógico, como, por exemplo, Regimento, PPP, Plano de Curso, Plano de Estágio?
3. Estes documentos ficam à disposição dos professores? Eles leem?
4. O Plano de Curso é compartilhado com os demais professores?
5. Você já leu na íntegra a lei 11.788/08 que normatiza o estágio no Brasil?
6. Já conheceu e leu a deliberação 02/09 do CEE e a instrução 28/2010 da SEED?
7. Você considera que estes documentos realmente orientam seu trabalho como coordenador/supervisor de estágio?
8. Você teve acesso ao Plano de Curso aprovado pelo CEE quando assumiu esta função?
9. Você teve acesso ao Plano de Estágio aprovado pelo NRE?
10. Você acredita que as empresas estão preparadas para receber/ acompanhar os seus alunos no EO? Comente.
11. Quantos alunos você acompanha no estágio como coordenador/supervisor? Curso Técnico em Estética – acompanhamento semanal – total de quatro clínicas visitadas na média de dez alunos.
12. O que você pensa sobre este número de alunos? São muitos ou são poucos? Comente.
13. Como você avalia os documentos que os alunos preenchem durante o estágio? Você indicaria outro caminho para esses registros? Quais são estes registros?
14. Como você pensa que deveria ser a avaliação do estágio? Produção de artigo, monografia ou outro tipo de avaliação?
15. Como a tecnologia poderia ajudar no processo de aquisição do conhecimento no período do estágio?
16. Seus alunos utilizam tecnologias durante o estágio? Quais?
17. O EO, como é formatado hoje, prepara/qualifica o aluno para o exercício profissional? Comente.
18. Você considera que o estágio permite a aquisição do conhecimento? Como?
19. Você considera que no estágio há compartilhamento de informações? Em quais momentos isso ocorre?
20. Existem, no site da instituição, informações sobre o estágio para os alunos?
21. Você mudaria o formato do estágio? Como seria este formato?
22. O que você tem a acrescentar sobre o EO para esta pesquisa?

APÊNDICE D DOS RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA COM DESCRIPTORES

RESULTADOS DA RSL COM DESCRIPTORES EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NÍVEL MÉDIO OR ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

TÍTULO: A Gestão do Estágio Obrigatório na Educação a Distância
AUTOR: Mousquer Patricia
RESUMO: Apresenta relato de experiência na gestão do estágio obrigatório no âmbito do curso de Biblioteconomia, modalidade EaD da Universidade de Caxias do Sul. Trata-se do resultado de uma pesquisa exploratória e descritiva que contém informações de orientação, legislação, o papel da coordenação, do professor orientador, do supervisor de estágio (bibliotecário) e do aluno. O resultado desse estudo demonstrou que o gestor deverá estar atento aos pontos fortes e fracos da organização e propor soluções caso seja necessário. Deve-se, ainda, valer-se de estratégias para propor melhorias e ater-se à legislação em vigor na busca de soluções. Conclui-se que, a partir do planejamento estratégico iniciado com o diagnóstico e a elaboração dos planos de ensino foi possível elaborar melhorias na organização de pequenos passos contribuindo no desempenho da gestão da coordenação do curso de Biblioteconomia no que concerne à orientação do estágio obrigatório.
FONTE: Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, 2017, v. 22(2), p. 390-404

TÍTULO: Estágio não Obrigatório: contribuições para a Formação Acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES
AUTOR: Jaqueline Lavall; Júlia Elisabete Barden
RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo verificar as contribuições do estágio não obrigatório para a formação acadêmica e profissional dos estudantes da Univates. Para atingir esse objetivo, buscou-se compreender o perfil dos estagiários, cursos e empresas concedentes, a relação estabelecida entre a teoria com a prática e com o mercado de trabalho, além de verificar a necessidade de adotar novas práticas pela Univates em relação aos estágios não obrigatórios de seus estudantes. A revisão da literatura trata de temas como a evolução do estágio no Brasil, aspectos da Lei nº 11.788/08, que regulamenta o estágio não obrigatório, e conceitos de estágio. No que se refere à metodologia, trata-se de um estudo exploratório, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e levantamento. Os resultados apontam que o estágio não obrigatório contribui de forma positiva para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Em contrapartida, foi revelado certo descontentamento com a supervisão realizada pela Univates, o que pode ser visto como uma oportunidade de melhoria para a Instituição
FONTE: Revista Gestão Universitária na América Latina, 01 May 2014, v. 7(2), p. 47-68

TÍTULO: Comunidade de aprendizagem da docência em Estágio curricular Obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos
AUTOR: Guerta, Rafael Soave; Camargo, C.
RESUMO: Estudos recentes na área de formação de professores têm se preocupado em entender quais são os saberes envolvidos na prática docente, bem como os processos de desenvolvimento de tais conhecimentos. O presente trabalho, inserido no paradigma da racionalidade prática, fundamenta-se na concepção de que a construção e acúmulo de conhecimentos pelo professor se dão ao longo de sua vida, por meio de suas experiências pessoais, formativas e profissionais, e compreende a reflexão como processo potencializador da aprendizagem profissional da docência. Participaram desta investigação alunos graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no

período de estágio curricular obrigatório, cujas práticas formativas configuraram uma comunidade de aprendizagem. Foram investigados os diferentes tipos de conhecimentos docentes e em quais ambientes de aprendizagem sua aquisição foi favorecida durante o período de estágio. As potencialidades do estágio inicial como período de intensa aprendizagem docente, bem como algumas dificuldades e sugestões, são discutidas.

FONTE: Ciência & Educação, 2015, v. 21(3), p. 605-621

TÍTULO: Concepções de Formação Profissional Técnica de Nível Médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades

AUTOR: José Moisés Silva; Antonio Cabral Neto

RESUMO: O artigo trata das concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN. Discute essas concepções a partir dos quatro Projetos Político Pedagógicos (PPPs) construídos no período de 1970 a 2010, abrangendo três institucionalidades: ETFRN (1970-1998), CEFET-RN (1999-2008) e IFRN (a partir de 2009). O objetivo é analisar como se configuram as concepções de formação profissional adotadas nos PPPs, com ênfase nas especificidades e (des)continuidades entre os referidos projetos. Como orientação teórico-metodológica adotou-se a dialética e como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e as entrevistas com sujeitos que participaram do grupo de trabalho que coordenou a elaboração dos PPPs. Os resultados evidenciam que entre os PPPs, dos períodos analisados, há mais continuidades do que rupturas em relação às concepções de formação profissional adotadas. Conclui-se que, embora a utopia do IFRN, no momento atual, seja consolidar, em suas ações educativas, a concepção de formação humana integral, na prática, essa é apenas uma possibilidade em construção.

FONTE: Holos, 01 October 2015, v. 5, p. 201-212

TÍTULO: Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

AUTOR: Monica Ribeiro da Silva; Lucas Barbosa Pelissari; Allan Andrei Steimbach

RESUMO: O artigo aborda a temática das relações entre juventude e escolarização, propondo-se a discutir as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio. Inicialmente, apresenta uma discussão conceitual sobre juventude, escola e trabalho para, em seguida, expor os resultados de duas pesquisas empíricas que se ocuparam de analisar o que levam os jovens a abandonar ou a permanecer na escola. Os dois cursos investigados foram definidos por possuírem, ambos, elevada procura, sendo que em um deles há alto índice de abandono, ao passo que o outro apresenta uma permanência acima da média se comparada a outras escolas de ensino médio. A análise sinaliza que a grande procura pelos cursos técnicos nas áreas pesquisadas deve-se ao fato de os jovens buscarem encontrar formação de qualidade superior, profissionalização em áreas que representam certo status ou, ainda, garantia de empregabilidade. Em uma das situações, ao se frequentar a escola, as ilusões iniciais dissolvem-se, problemas para acompanhar a realização do curso evidenciam-se e a relação entre a escola e o jovem mantém-se distante, o que leva ao abandono. Contrariamente, em outra situação, a permanência é explicada devido ao grau de experiências positivas que os jovens podem viver enquanto estão matriculados em uma instituição de tempo integral, interna e bem estruturada

FONTE: Educação e Pesquisa, 01 January 2012

TÍTULO: A pesquisa como princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional
AUTOR: Valer, Salete; Brognoli, Ângela; Lima, Laura
RESUMO: Os documentos oficiais lançados na última década para a Educação Básica têm reforçado a necessidade de uma educação politécnica e universal, propondo a pesquisa como princípio pedagógico, inclusive para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este artigo objetiva depreender quais práticas de letramento e tecnologias estão envolvidas nesse princípio, objetos de ensino dos componentes de Línguas (materna e adicionais). Buscou-se em Brasil (2013), Brasil (2015), Demo (2006, 2015), Martins (2009) e Rojo (2005, 2013) as bases documentais e teóricas para análise do objeto em estudo, tendo como enfoque metodológico a pesquisa documental. Os resultados indicam que os componentes curriculares de Línguas possuem papel fundamental em relação ao ensino do letramento envolvido na prática da pesquisa. Conclui-se que o letramento relativo às práticas investigativas e ao uso das tecnologias digitais devem ser utilizados como recursos pedagógicos também nos demais componentes curriculares, a fim de que a qualificação proposta seja ampliada nessa modalidade de educação.
FONTE: Fórum Linguístico, 2017, v. 14(4), p. 2785-2803

TÍTULO: Juventude, Escola e Trabalho: sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
AUTOR: Márcio Luiz Bernardim; Monica Ribeiro da Silva
RESUMO: O estudo que deu origem a este texto trata das relações de jovens com a escola e com o trabalho e dos sentidos que eles atribuem à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Empreendemos uma pesquisa empírica com jovens estudantes-trabalhadores matriculados no Ensino Médio noturno público em Curitiba e região metropolitana. Tal investigação foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, de caráter exploratório quantitativo, contemplou mais de 4.000 estudantes em 18 estabelecimentos; a segunda, de caráter qualitativo, contemplou quatro turmas do quarto ano do Ensino Médio Integrado. A análise dos dados primários, à luz da produção dos campos teóricos relacionados ao tema, da legislação educacional e dos embates teórico-metodológicos e ideológicos que permeiam as disputas pela última etapa da educação básica permitiu uma aproximação com os sentidos que os jovens atribuem ao Ensino Médio em geral e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em particular.
FONTE: Educação em Revista, 01 March 2016, v. 32(1), p. 211-234

TÍTULO: Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de Estágio Supervisionado
AUTOR: Lívia Chaves de Melo; Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva
RESUMO: Neste artigo, investigamos práticas de citação de literatura científica na escrita reflexiva do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por professores em formação, em disciplinas de estágio obrigatório em Ensino de Língua Inglesa numa Licenciatura em Letras. Analisaremos, especificamente, como esses professores se representam a partir de citações de literatura científica, e caracterizaremos algumas funções exercidas pelas citações na escrita reflexiva emergente na esfera acadêmica. Utilizamos a abordagem dialógica da linguagem dos estudos bakhtinianos como referencial teórico de base, além de aportes teórico-metodológicos acerca de tipos de sequência e de discurso propostos por Adam e Bronckart. Os resultados da pesquisa mostram que a prática de citação da literatura científica é uma invocação de autoridade com função de erudição, amplificação e ornamentação do discurso produzido, podendo orientar a ação pedagógica desenvolvida pelo professor em formação no estágio supervisionado.
FONTE: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, 01 June 2013, v. 8(1), p. 95-119

TÍTULO: Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor

AUTOR: Wagner Rodrigues Silva; Bruno Gomes Pereira

RESUMO: Caracterizamos as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como componentes curriculares catalisadores de saberes necessários à formação inicial do professor. Desenvolvemos uma análise crítica e comparativa entre as ementas das disciplinas de estágio supervisionado e demais disciplinas da matriz curricular de uma Licenciatura em Língua Portuguesa. Esta pesquisa está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, sendo a investigação do tipo documental e desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. As análises revelaram que as disciplinas de estágio se diferenciam dos demais componentes curriculares por proporcionarem alguma articulação entre teorias acadêmicas e demandas da prática pedagógica no local de trabalho do professor.

FONTE: Domínios de Linguagem, 01 March 2016, v. 10(1), p. 146-165

TÍTULO: Ensino Médio articulado ao Ensino Profissionalizante: novas perspectivas

AUTOR: S. L. S. L. M. FREIRE e N. R. LIMA

RESUMO: Neste artigo pretendemos discutir sobre a nova proposta do Ensino Médio articulado ao Ensino profissionalizante, nas instituições SESI e SENAI na cidade de Mossoró/RN. Essa proposta tem por finalidade proporcionar a formação integral, alicerçada nas dimensões do trabalho, ciência e cultura e ampliar as possibilidades de inserção do cidadão na vida produtiva e social, bem como dar continuidade ao seu itinerário formativo, contribuindo para a formação continuada e permanente do aluno. Dessa maneira, objetivamos com esse estudo analisar as contribuições dessa articulação para ensino-aprendizagem do aluno e as possibilidades de construção de novos conhecimentos. O estudo fundamenta-se em documentos como referenciais normativos, pedagógico, operacionais e financeiros nacionais para a articulação da educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI (2006), relatório de mapeamento e diagnóstico do Projeto EBEP, Educação básica do SESI articulada com educação Profissional do SENAI (2001; 2011). A ênfase dada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9.394/96, para a educação profissional deixa claro que deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada numa perspectiva do exercício pleno da cidadania. Esta pesquisa é resultado de um trabalho exploratório bibliográfico que tem como objetivo maior compreender as reflexões e proposições atribuídas a essa articulação médio com o ensino profissionalizante na contemporaneidade.

FONTE: HOLOS, 2012, v. 28(2), p. 105-113

TÍTULO: A Formação Docente para Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá-campus Macapá: um estudo de caso

AUTOR: Guedes, I; Sanchez, L.

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) no trabalho dos professores de educação profissional técnica do Instituto Federal do Amapá (IFAP), configurando-se como um estudo de caso, com a finalidade de levantar dados sobre suas práticas pedagógicas e dar visibilidade ao perfil desses profissionais. Destacou-se as questões e dificuldades que envolvem a formação de professores e as especificidades que envolvem o professor que atua na educação profissional tecnológica. Para essa investigação fez-se aplicação de questionários junto aos professores de formação técnica e de formação geral, além da gestão pedagógica, que resultou numa análise de dados e falas confrontadas com reflexões teóricas. A partir disso, foi possível compreender e identificar as concepções sobre a educação profissional,

bem como levantar dados com os próprios docentes sobre suas formações, identidades, experiências, práticas, concepções, importância da formação pedagógica para a atuação profissional, dificuldades enfrentadas, entre outras. Nas considerações finais, problematizou-se o que foi abordado e percebido através dos dados coletados, bem como se apresentaram propostas que viabilizem melhorias na formação docente para a educação profissional.

FONTE: HOLOS, 2017, v. 33(7), p. 238-252

TÍTULO: Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção

RESUMO: O texto, baseado em análise documental e revisão bibliográfica, discute as relações entre o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, Resolução 02, de 2015. Além disso, discute os impactos das políticas educacionais sobre a construção/fabricação da identidade profissional dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As reflexões realizadas permitem-nos concluir que a aprovação de tais diretrizes contribui para o alcance da Meta 15 do PNE (que trata da implantação de uma Política Nacional de Formação de Professores) e da sua estratégia 15.9 (que versa sobre a implantação de cursos e programas especiais de formação para os professores não licenciados e em efetivo exercício na docência). Entretanto, não ultrapassam a perspectiva histórica de políticas provisórias e emergenciais para a formação de professores da EPT, apesar de avançarem em relação a carga horária e a concepção que a orienta. Os dados analisados nos possibilitam verificar ainda que a ausência de políticas contínuas de formação de professores para a EPT produziram um índice de 63,25% dos professores da Educação Profissional Técnica De Nível Médio (dados do Censo Escolar de 2012) sem a formação legalmente estabelecida para a docência, produzindo impactos sobre a construção/fabricação da sua identidade profissional que, no atual contexto, alinha-se ao projeto nacional em desenvolvimento, comprometido com os interesses do sistema produtivo capitalista.

FONTE: HOLOS, 2016, v. 32(6), p. 156-177

RESULTADOS DA RSL COM DESCRIPTORES EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OR ESTÁGIO

TÍTULO: A relação entre Educação e Trabalho: um contexto de contradições e aproximação com a Educação Profissional

AUTOR: Tadielo Cesar, Taise; Soares Ferreira, Liliana

RESUMO: O artigo foi produzido, a partir de um estudo bibliográfico, com a finalidade de apresentar breve reflexão sobre as categorias trabalho e educação, seguida de análise sobre como estas estão inseridas nos discursos da atual política pública de educação profissional, especialmente no documento de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFS. Foram consideradas para o estudo produções teóricas de autores que vêm estudando sobre estas duas categorias centrais, contextualizadas nos movimentos históricos e políticos da educação profissional no Brasil. Partindo destas leituras, realizou-se análise documental da legislação e textos periféricos que abordam a Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e concede nova institucionalidade às Escolas Técnicas Federais e aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETs. Tal análise consistiu em conhecer, na tentativa de compreender como e se tal legislação aborda, no interior de seu discurso, as categorias trabalho e educação.

FONTE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2016, v. 11(4), p. 2141-2158

TÍTULO: Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: limites e possibilidades

AUTOR: Eliane Cleide da Silva Czernisz; Marci Batistão

RESUMO: Este texto analisa a integração do ensino médio à educação profissional, desenvolvida pelo Estado do Paraná no período de 2003 a 2010. Os argumentos apresentados foram obtidos a partir de discussão bibliográfica e análise de documentos e legislação da educação, que fundamentam, também, as questões relativas ao sentido assumido pelo currículo para o processo de integração da educação profissional ao ensino médio no Paraná. A análise realizada permite observar que os percalços que se apresentaram durante tal processo indicam divisões e antagonismos que se encontram na base da organização da sociedade capitalista e, por isso mesmo, representam importante complexidade. Também, possibilita o entendimento da constante necessidade de reflexão acerca dos limites e possibilidades da educação profissional integrada ao ensino médio como uma questão imprescindível a um país que busca o desenvolvimento, mas que tem, fundamentalmente, o dever de pensar na melhoria das condições de vida dos trabalhadores, garantindo-lhes a formação profissional como direito social.

FONTE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2016, v. 11(4), p. 2141-2158

TÍTULO: Gestão da Educação – Profissional em áreas rurais e urbanas do Brasil

AUTOR: Ferreira Borges, Aurélio; Cunha Silva Borges, Maria Dos Anjos; Alves Santos, Anderson; Luiz Pereira de Rezende, José

RESUMO: A organização e o aperfeiçoamento do conhecimento de áreas de transição são importantes para a fixação e as metodologias de políticas educacionais, com expressiva importância social, ao serem tomadas por instituições e associações responsáveis por sua efetivação. O objetivo da pesquisa foi analisar os principais pontos conflituosos do entendimento, da interpretação e da instituição da gestão da educação profissional em áreas de transição rural e urbana do Brasil. Concluiu-se que as disposições legais no Brasil encontram-se desatualizadas quanto à conceituação de meio rural e urbano. O mesmo aplica-se a outros conceitos como o de área de transição, periferia e favela, conceitos que devem ser buscados na geografia e na demografia como ciências da educação.

FONTE: Revista Iberoamericana de Educación, 2013, v. 62(1)

TÍTULO: Coordenadores de curso no Ensino Técnico: relato de pesquisa-ação voltada à Gestão da Educação Profissional

AUTOR: Constantino, Paulo; Poletine, Marcia

RESUMO: Relata uma pesquisa que pretendeu desvelar o papel dos coordenadores de cursos na educação profissional técnica. Durante as diferentes fases da pesquisa-ação, com intervenções realizadas pela Supervisão Educacional das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, São Paulo, entre os anos de 2011 e 2014, percebeu-se que as atribuições previstas nas diretrizes oficiais da instituição, bem como a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os administrativos, direcionavam decisivamente os papéis que estes profissionais acabavam por assumir. Entretanto, no percurso, é possível que o trabalho do coordenador de curso acabasse por ser associado ao serviço burocrático ou ao mero atendimento de demandas cotidianas. Superando tal postulado, entendemos que o coordenador de curso precisa ser um elemento ativo no planejamento e execução do trabalho pedagógico das habilidades que coordena um colaborador ativo no processo de ensino, na formação continuada de seus pares e no refinamento das práticas docentes. Os resultados das avaliações institucionais demonstram a contribuição que as ações da pesquisa ofereceram nos últimos anos ao grupo focal de 22 escolas localizadas na Região de Marília.

FONTE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2018, v. 13(1), p. 44-58

TÍTULO: Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil: tensões e perspectivas

AUTOR: Domingos Leite Lima Filho

RESUMO: O texto analisa a expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil no período de 1995 a 2014. Procedeu-se análise documental e revisão bibliográfica da temática e adotou-se o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico para identificar o sentido e significado desse movimento de expansão no contexto neoliberal de redefinição do papel do Estado. Constatou-se que as políticas educacionais que realizam essa expansão apresentam elementos de continuidade que evidenciam o processo de privatização mediante a utilização do financiamento público e de formas de regulação do Estado para induzir o fortalecimento do mercado educacional.

FONTE: Revista Educação em Questão, 01 April 2015, v. 51(37), p. 195-223

TÍTULO: Formação inicial de trabalhadores: Políticas, desafios e conquistas na Educação Profissional

AUTOR: Aparecida de Fátima Soane Lomônaco; Eneida de Mattos Faleiros

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir a formação inicial junto à proposta de Habilitação do Agente Comunitário de Saúde (ACS). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com coleta aleatória dos dados discursivos de 100 profissionais, que constituem a base empírica da pesquisa, de janeiro a maio de 2008. As perspectivas delineadas para a Educação Profissional Brasileira no setor saúde, com destaque para a inclusão social dos trabalhadores pela elevação de sua escolaridade, impõem políticas públicas educativas específicas. A proposta para profissionalização do pessoal de nível médio em atuação no setor da saúde é de uma política de formação a partir de itinerários formativos. Em 2004, o referencial curricular para o Curso Técnico de ACS propõe um curso modular com carga horária de 1200 horas, com conteúdo teórico e prático. Em 2007, a Escola Técnica de Saúde da UFU, em parceria com a Escola de Saúde Pública de MG e GRS de Uberlândia e Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, desenvolve o Módulo I do Curso de formação inicial, carga horária de 400 horas, envolvendo 857 alunos e 200 professores. Conclui-se haver melhoria satisfatória na prestação de serviços pelo profissional melhor capacitado e pela necessidade de um amplo debate sobre a continuidade das políticas públicas para a Educação Profissional.

FONTE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 May 2010, v. 4(1), p. 133-143

TÍTULO: Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura**AUTOR:** Cunha, Luiz Antônio

RESUMO: Este artigo analisa a Lei n. 5.692/71, produto de uma das mais importantes políticas educacionais da ditadura brasileira (1964/1986): a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Estudantes, administradores educacionais e empresários do ensino resistiram a essa política, resistência essa que adquiriu expressão aberta em 1974, quando a crise econômica mundial e a vitória do partido de oposição na eleição legislativa anunciaram o esgotamento do regime. Nesse contexto, várias decisões do Conselho Federal de Educação reinterpretaram a letra da lei e mudaram seu espírito, no sentido da atenuação do caráter profissional do ensino de 2º grau.

FONTE: Cadernos de Pesquisa, 2014, v. 44(154), p. 912-933

TÍTULO: Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica**AUTOR:** Guimarães, Ailton Vitor

RESUMO: Este artigo tem como objetivo abordar o trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos significados conferidos a eles na produção acadêmica do campo trabalho e educação. Parte dessa abordagem integra pesquisa de doutorado, cuja metodologia, tendo a dialética materialista como princípio, também se expressa aqui, incluindo, nos métodos e procedimentos de pesquisa, dois movimentos interligados e, necessariamente, integrados por correlações em espiral: a pesquisa bibliográfica e documental; e a pesquisa de campo, propriamente dita. Aborda-se o trabalho na produção da existência e da subsistência humanas, o trabalho na/da escola e conceitos e concepções da EPT, considerando que, a partir de um movimento dialético de abordagem e de construção da realidade, é possível se colocar em posição de contestação, defesa e reivindicação de melhores condições de existência e se articular na transformação das condições atuais em que se encontra a educação no país.

FONTE: Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, 2016, v. 18(39), p. 196-228

TÍTULO: A filosofia da tecnologia e a Formação de Professores da Educação Profissional: algumas reflexões**AUTOR:** Cristina Aoyama Barbosa

RESUMO: Este ensaio teórico busca apresentar algumas reflexões sobre a necessidade da inclusão da filosofia da tecnologia nos cursos de formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica. Para tanto, fará diálogos com alguns filósofos desse campo de conhecimento articulando suas ideias com os resultados obtidos em algumas investigações brasileiras sobre concepções docentes de tecnologia. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e utilização da pesquisa bibliográfica como meio de investigação. As interlocuções realizadas, entre as teorias filosóficas e as pesquisas educacionais empíricas, indicam que os professores, de modo geral, apresentam visão acrítica de tecnologia, culminando na reafirmação do modelo tecnológico vigente, que aumenta as diferenças entre classes sociais e privilegia grupos como detentores da tomada de decisão sobre os aspectos tecnológicos.

FONTE: Revista Eixo, 01 December 2013, v. 2(2), p. 66-78

TÍTULO: Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas**AUTOR:** Gariglio, José Angelo; Burnier, Suzana L.

RESUMO: Este artigo relata os resultados de uma pesquisa sobre os saberes da base profissional de professores da Educação Profissional – EP – que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas. Objetivou-se analisar os processos constitutivos da prática docente de oito professores da EP e as características de seus saberes pedagógicos, bem como

identificar os modelos de ação pedagógica que orientam e estruturam a prática de ensino desses docentes. Os resultados da pesquisa mostram que os saberes pedagógicos desses professores guardam marcas do contexto de ensino situado da EP e de espaços e tempos de formação profissional próprios das áreas tecnológicas e por experiências e aprendizagens não formais e informais.

FONTE: Cadernos de Pesquisa, 2014, v. 44(154), p. 934-959

TÍTULO: Educação e Trabalho: a orientação vocacional/profissional com jovens de escola Pública

AUTOR: Paulino Pereira, Fernando; Da Silva, Ramon Arthur Jacinto

RESUMO: Este trabalho procura investigar os efeitos do trabalho em grupo e relatar o caminho percorrido por um projeto de extensão em Orientação Vocacional/Profissional (OVP) em uma escola específica da rede pública da cidade de Catalão, em conjunto com o curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. A perspectiva sócio-histórica da Psicologia Social foi adotada como base teórica, pois, para permitir uma melhor compreensão do fenômeno da escolha profissional, basicamente depõe nas relações sociais e da linguagem, construindo os alicerces na edificação do sujeito humano. Com o objetivo de inserir a OVP nas escolas, utilizando-se de técnicas de intervenção grupal, por meio da pesquisa-ação e o diário de campo, perceberam-se pontos positivos significativos que podem conceder à OVP status de contribuinte para as escolhas profissionais dos jovens de baixa renda.

FONTE: Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, 2011, v. 13(27), p. 417-444

TÍTULO: Formação Profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas

AUTOR: Tarcisio Patrício de Araujo; Roberto Alves de Lima

RESUMO: O artigo apresenta uma revisão crítica da experiência de qualificação profissional no Brasil, examinando o presente estágio da política de formação profissional, e são consideradas perspectivas. O atual padrão educacional restringe o avanço da formação profissional da força de trabalho e os números da qualificação profissional no país se contrapõem aos resultados obtidos. Escassez de trabalhado qualificado e restrições ao funcionamento da formação escolar básica como requisito para adequada inserção ocupacional do indivíduo são questões-chave. Busca efetiva de avanços na qualidade da educação e redefinição do sistema de formação profissional da força de trabalho condicionam metas de elevação da taxa de crescimento da economia. Infelizmente, não se percebem ações concretas dirigidas a tais propósitos, o que condena o país a conviver, no médio prazo, com importantes restrições a avanços em produtividade do trabalho e em competitividade da economia; mantido tal panorama, eventual elevação da taxa de crescimento da economia continuará sendo restrinida pela insuficiência de força de trabalho qualificada – cenário aparentemente mais provável.

FONTE: Estudos Avançados, 01 August 2014, v. 28(81), p. 175-190

RESULTADOS DA RSL COM DESCRIPTORES EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OR GESTÃO DO CONHECIMENTO

TÍTULO: Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da Lei Orgânica do Industrial
AUTOR: Mario Amorim, Brasil
RESUMO: O objetivo desse artigo é compreender a criação dos cursos técnico-industriais de nível médio no Brasil, a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), em um contexto de rápida industrialização do país, levando em conta os interesses da classe empresarial e do Estado. Utilizam-se como referência alguns artigos sobre a organização didático-pedagógica dos referidos cursos, publicados na revista Labor, da Escola Técnica de Curitiba. Procura-se identificar as influências de diversas concepções pedagógicas para o ensino profissional presentes na estruturação desse ramo de ensino, bem como destaca a importância conferida ao ensino técnico na preparação e conformação de mão-de-obra qualificada. Palavras-chave: ensino industrial, cursos técnicos, período Vargas, revista Labor.
FONTE: História da Educação, 01 August 2013, v. 17(41), p. 123-138