

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

**UMA REFLEXÃO SOBRE PONTOS BÁSICOS A SEREM
CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO
ADMINISTRADOR ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada por
EVALDO ANTONIO MONTIANI FERREIRA
Para obtenção do Título de Mestre em Educação

Curitiba – Março – 1980

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ,
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UMA REFLEXÃO SOBRE PONTOS BÁSICOS A SEREM CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR

POR EVALDO ANTONIO MONTIANI FERREIRA
Dissertação submetida como requisito
parcial à obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

CURITIBA,

o

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

A partir de uma experiência vivida por um grupo de professores, desde a implantação da Habilitação em Administração Escolar, o presente trabalho se propõe a uma revisão dos pressupostos básicos que vem orientando o Estágio Supervisionado da referida Habilitação, toma como ponto de partida a teoria do conhecimento, e como ponto de chegada, a consciência de um repensar mais amplo, acerca do curso de Pedagogia.

Aponta a contradição marcante que vinha se praticando: um enfoque funcionalista da Escola como Sistema Social, contra uma concepção de conhecimento baseada nas relações do homem com o mundo.

A revisão dos pressupostos é estabelecida sobre uma abordagem dialética do Estágio voltada para a "*praxis*", afastando o Educador-Administrador da visão tecnocrática que vem marcando o pensamento pedagógico posterior a Lei 5540/68.

Denuncia a preconceituosa separação teoria X prática que, teimosamente, permanece nas "*melhores intenções*".

Tenta explicitar o choque de concepções de mundo entre professores e alunos, demonstrando que a raiz do antagonismo não se resume em simples problema de comunicação, mas em bases histórico culturais.

Fundamentado nessa problemática e nas contradições existentes na realidade social o estudo propõe uma posição desveladora , por parte dos professores, assumindo a perspectiva da Educação Conscientizadora, atribui ao Estágio Supervisionado em Administração Escolar (ESAE) uma dimensão particular dessa prática conscientizadora e "*desideologizadora*".

Ataca, finalmente, o mito do conhecimento neutro, propondo um repensar urgente sobre as atuais bases do Curso de Pedagogia , onde, em última análise, o Estágio se situa. Fixa, para esse intento, alguns pontos básicos como: combater ferrenhamente a dicotomia teoria X prática e assumir criticamente a evolução dos caminhos e descaminhos que marcaram o passado da Educação Brasileira, único alicerce capaz de sustentar as verdadeiras possibilidades sociais de sua Administração.

ABSTRACT

Having as a starting point an experience of a group of instructors initiated with the establishment of the qualification program of School Administration, the present study has the purpose to revise the basic assumptions which have been guiding the Supervised Field Work of that program. The study begins with the theory of knowledge and has as a reaching point the consciousness of an open examination about the Pedagogy course.

It points out the deep contradictions which have been practiced: a functionalistic frame of reference of the school as a Social System, against a view of knowledge based in the relationship of man with the world.

The revision of the assumptions is established over a dialectic analysis about the Supervised Field Work guided to a "*praxis*", removing the Administrator-Educator from the technocratic point of view which has been shaping the pedagogical thinking subsequent to the 5.540/68 Law.

The study exposes the biased break between theory and practice which stubbornly persists in the "*best intentions*".

It attempts to explain the conflict between instructors and students about the image of the world, showing that the roots of the antagonism do not circumscribe in a simple question of communication, but in a historic-cultural basis.

Further on, based in this problematic and in these contractions which exist in the social reality, the study presents a revealing position taken by the teachers, undertaking a perspective of an Education geared towards social consciousness it ascribes to the Supervised Field Work in Educational Administration (ESAE) a singular dimension of this desideologizing and conscious education.

Finally, it attacks the myth of the neutral knowledge and proposes an urgent analysis of the Pedagogy Course in which the Supervised Field Work is inserted. For this purpose, it delineates a few basic points such as: to attack strongly the dichotomy theory and practice, and to undertake critically the evolution of tracks taken and lost of the tracks which have marked the past of the Brazilian Education, the sole foundation able to sustain the true social possibilities of its Administration.

EM MEMÓRIA

*de minha mãe, que soube unir
pensamento e ação.*

ESPECIAIS AGRADECIMENTOS

*Ao Dr. Lauro Esmanhoto, incentivador
incansável.*

Ao Dr. Marcos Eduardo Klüppel, orientador de todos os momentos.

*Ao Mestre José Vicente das Neves Miranda,
colaborador dedicado.*

À Mestra Acácia Zeneida Kuenzer Zung, amiga do coração.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos:
meu espaço de luta.

A minha companheira:
Suzana, meu amor, meu esteio.

Aos nosso filhos:
Adriana, Fabiano e Christiano,
nosso objetivo de luta.

Ao meu pai:
amigo velho, que me ensinou
a gostar de ler e interpretar.

Aos meus sogros:
pelo incentivo e compreensão.

Ao mano Beto
pela confiante expectativa.

Ao livreiro Chain:
pelo Crédito Educativo e Bibliográfico.

À Aurora:
datilógrafa do impossível.
vii

APRESENTAÇÃO

Com o advento da Lei 5540/68 participaram da reestruturação do Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Paraná em 1972 os professores: Maria Dativa de Salles Gonçalves (Professora desde 1968 naquela entidade de ensino, que convidou seus colegas da Universidade Federal do Paraná para trabalharem na então recém criada Habilitação Específica em Administração Escolar), Sonia Maria Coimbra Kenski, Nilcêa Maria de Siqueira Pedra e Evaldo Antonio Montiani Ferreira. Os professores estabeleceram para esta habilitação, desde a listagem de Disciplinas até a proposta metodológica, dentro de uma concepção de Educação e de papel social de Pedagogo, no caso, com Habilitação Específica em Administração Escolar coerente com as condições da época.

Um tratamento especial foi dado desde o início, no sentido da busca de uma estratégia para a efetivação da exigência legal (contida no Parecer 252/69 que integra a Resolução nº 2 de maio de 1969) do Estágio Supervisionado em Administração Escolar (ESAE).

A possibilidade que se apresentava era de se fazer com que os alunos pudessem viver concretamente os conteúdos desenvolvidos ao longo de sua formação. Desde o início a idéia central era aproveitar o dispositivo legal no sentido de um envolvimento dos alunos numa perspectiva pedagógica mais ampla e coerente com seu papel social e já tentando vivenciar a atuação futura do profissional-especialista. Em síntese, havia-se assumido a letra da Lei.

No referido grupo de professores, encontravam-se as mais variadas experiências, desde treinamento de profissionais em empresas até movimentos de alfabetização. A experiência de criação de um Estágio Supervisionado em Administração Escolar com a preocupação objetiva de uma orientação voltada para as reais possibilidades de atuação no processo educativo, como principal prerrogativa do educador, em particular do Administrador Escolar no Brasil, serviu de base para todo o questionamento posterior que viria e que vem realimentando toda a experiência de Estágio Supervisionado em Administração Escolar (ESAE) e do próprio curso de Administração Escolar.

Posteriormente, já por volta de 1975, a chefia do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (nessa época a Chefia do Departamento de Planejamento e Administração Escolar era exercida pela Professora Helena Wenzel Mosca de Carvalho) solicitou ao mesmo grupo que trouxesse essa experiência vivida para a Habilitação em Administração Escolar. Desde então iniciou-se um trabalho mais sistematizado, contando com o interesse e experiência dos professores do Departamento, principalmente daqueles que estavam envolvidos com os estágios de Supervisão Educacional e Orientação Educacional.

Motivados por este novo desafio depurou-se, ainda mais, os meios de como realizar Estágio, de como proceder no seu encaminhamento. Neste aspecto não se registraram grandes impasses. Toda via a questão central se encontra nos seus critérios básicos, em termos de princípios, para uma perspectiva de fundamentação que norteie a prática do Estágio Supervisionado.

A intenção do presente trabalho é refletir sobre o sentido dessa prática educativa, tendo como ponto central uma concepção de Educação Brasileira e as possibilidades do Educador-Administrador como participante deste contexto. Possivelmente alguns aspectos dessa reflexão, podem gerar temas para futuras discussões quanto a uma "*filosofia de estágio integrado*" envolvendo todas as habilitações, que é a mais cara expectativa. A presente proposta é restrita ao âmbito do Estágio Supervisionado em Administração Escolar (ESAE) em virtude das limitações de conhecimento quanto aos conteúdos das demais habilitações.

O Roteiro para Estágio que se analisa no presente trabalho (anexo) sintetiza um esforço metodológico dos professores: Evaldo Antonio Montiani Ferreira, Maria Dativa de Salles Gonçalves e Sonia Maria Coimbra Kenski, constituindo-se numa tentativa de estabelecer os rumos, que lhes pareciam mais adequados num determinado momento, onde alunos e professores-supervisores pudessem se apoiar, no decorrer do trabalho junto à realidade escolar.

Í N D I C E

	Página
RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	iii
MEMÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vi
APRESENTAÇÃO.....	viii
ÍNDICE.....	xi
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Justificativa.....	1
1.2. Objetivos.....	9
1.3. Definição de termos.....	9
1.4. Delimitação do Problema.....	11
2. ESTÁGIO: UMA TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO.....	18
3. O ESAE E O CONHECIMENTO.....	27
4. ESTÁGIO: UMA SIMPLES TERMINOLOGIA OU UMA PROPOSTA DE TR <u>A</u> BALHO?.....	36
5. UMA ANÁLISE DO MODELO PROPOSTO.....	47
5.1. Quanto aos objetivos expressos no roteiro para o Está- gio Supervisionado na Habilitação de Administração Es- colar.....	50
5.2. Quanto à proposta metodológica contida no Roteiro para o Estágio Supervisionado na Habilitação de Administra- ção Escolar.....	52

	Página
5.3. Quanto ao quadro analítico contido no Roteiro para a Estágio Supervisionado na Habilitação de Administração Escolar.....	55
6. UMA TENTATIVA DE CONCLUIR E RECOMENDAR.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	66
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	70
ANEXO.....	71
ANEXO 1 - ROTEIRO PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA HABILITAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	72

1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificativa.

A escolha do presente tema para desenvolvimento de um trabalho de dissertação surgiu da necessidade de uma reflexão que veio se avolumando durante os últimos anos de atividade, direta ou indiretamente ligados à supervisão do ESAE.

Tal necessidade se define, ainda mais, a partir da consciência do que se tem em mãos: vários procedimentos... opiniões dos alunos estagiários... troca de experiências com outros professores... e um processo de amadurecimento, com a constatação flagrante que se assumira a prescrição legal após 68, sem um questionamento sequer, sem buscar seus fundamentos, sem estabelecer as relações necessárias, obedientemente.

Há pois, um vazio a ser coberto: refletir sobre a prática que se vem cometendo, reposicionar-se no trabalho a partir das primeiras tentativas de sistematizar a habilitação em Administração Escolar como um todo e o ESAE em particular. Recuperar o Educador capaz de pensar com uma profunda consciência do seu tempo e da sociedade em que vive. Propor a retomada de um debate mais amplo em torno dos fins da Educação Brasileira, interrompido pelo formalismo sistêmico de um desvio histórico; aceitar a perspectiva mais ampla e mais rica de educar para a sociedade.

O presente trabalho quer dar início ao desafio objetivo de se pensar no Educador - administrador, orientador, supervisor. .. envolvido no "fazer pensado", crítico, atento, voltado para o homem a ser educado e para as relações entre escola e sociedade . Quer, por outro lado, iniciar um diálogo, menos preconceituoso, e mais aberto, com as demais habilitações, visando libertar o curso da saga das "especializações e habilitações prematuras, acríticas, supostamente demandadas por um mercado de trabalho 'moderno'". (Arroio, 1979, p. 46).

Assim, fundamentalmente o que orienta, de modo concreto , essa abordagem do estágio é a necessidade de uma retomada de posição relativa às concepções que circulam entre os professores da área, sem suficiente análise crítica, a saber:

1. A absorção das concepções importadas da Administração de Empresas pela Administração Escolar sem nenhum critério vem se caracterizando como verdadeira ideologia, supondo que sistemas e modelos formulados por pesquisadores e cientistas da Administração de outros contextos, de outras empresas, poderão, algum dia , solucionar problemas relativos à educação brasileira.

Aceitar essa perspectiva implica em não assumir o caráter histórico da educação brasileira, negar as raízes culturais do país, entrar pelo "viés" economicista da educação (que entende o processo educativo como investimento ou consumo).

"As pesquisas orientadas pelo economicismo tendem a compreender a educação em termos de estudo de custo/benefício, onde as realidades políticas, sociais, culturais aparecem simplesmente como dados, ou 'perturbadoras' da ordem natural das coisas".
(Cunha, 1978, p.8).

2. A racionalidade exagerada que vem sendo concedida à Administração Escolar prejudica a dimensão política da Educação na medida em que não se consideram os seus fatores estruturais . Tal atitude vem permitindo o desenvolvimento de mitos do tipo escola igualitária, igualdade de oportunidades. Numa sociedade de sigual... Enfim, deve-se questionar a idéia de racionalidade com forte conotação funcionalista, hoje, entre os professores de Administração Escolar, e, que, de certa forma, marca, indelevelmente, o ESAE. Não se tem feito as análises relativas aos condicionantes históricos, de ordem socio-econômica, onde se originam as teorias de administração, que são contraditoriamente usadas como critérios de observação das escolas (campos de estágio). O que se tem evidenciado nessas teorias é sua maior ou menor possibilidade de controle, o pragmatismo do processo de tomada de decisão, a sofisticação do sistema de informações e conceitos como eficiência, racionalidade, controle, produtividade... (Arroio, 1979)

É exatamente sobre o tipo de postura inocente e gratuita que se procura iniciar um debate, tendo como ponto de partida a análise do ESAE que vem se oferecendo aos alunos de Pedagogia da UFPr.

Em resumo, o que se deseja nesta oportunidade é abrir uma discussão mais ampla sobre o trabalho que se vem realizando na área da educação, em particular da Administração Escolar, tendo

como ponto de partida o ESAE, por sua peculiaridade e perspectivas metodológicas.

A preocupação com a formação sistemática do Administrador Escolar não é muito antiga. Talvez, em nível oficial, remonta aos estudos preliminares da reforma universitária de 1968. Sua extensão se verificou com o advento da Lei 5692/71. Essa preocupação legal existe, portanto, a bem pouco tempo, muito embora alguns educadores pioneiros houvessem se sensibilizado com o problema anteriormente.

As prescrições relativas à formação do administrador geral remontam às formulações tayloristas e fayolianas; os primeiros a se preocuparem com a descrição dos requisitos básicos sobre o comportamento administrativo se enquadraram no chamado Movimento das Relações Humanas.

Elton Mayo, como resultado do seu famoso experimento -Howthorne - chega a descrever o comportamento do administrador como o de um motivador social, um dinamista de grupo.

Já é hábito partir-se da proposta da Administração como processo generalizado, onde se caracteriza um tipo de comporta - mento específico de administrador, para depois se pensar no Admi - nistrador Escolar. É difícil, neste momento, de cogitar na formação do Educador Especialista em Administração Escolar brasileiro. De modo particular, buscando uma postura metodológica condizente com prática profissional específica desse mesmo Educador: uma postura esclarecedora das possibilidades e reveladora do sentido de sua

ação profissional sistematizadora, provocando nele alterações profundas, mudanças substantivas, nos rumos e nos resultados da sua visão da "praxis" educativa.

A questão é estabelecer, ao longo do processo de formação, possibilidades ao futuro Educador-Administrador de se inserir como co-criador de uma realidade ao invés de simples herdeiro de um universo escolar estático e acabado, sempre modelado por outros.

Por mais cuidadoso que seja o tratamento dado aos conteúdos "puramente teóricos" das matérias desenvolvidas durante a formação do Educador-Administrador observar-se-á o caráter abstrato do ensino, pouco vinculado ao contexto. Isso quer dizer que os conhecimentos aí adquiridos dificilmente podem ser utilizados diretamente para o domínio e transformação da realidade.

Essa perspectiva crítica sugere a importância de desenvolver nos alunos um pensar coerente sobre a realidade, o que implica em esclarecer o equívoco em que a teoria é identificada com o verbalismo, com o falar abstrato. Daí as divisões entre professores e ou programas teóricos e professores e ou programas práticos, os primeiros tratariam de assuntos de forma muito distanciada da ação, enquanto os outros trabalhariam conteúdos bem próximos da ação. Tal análise deveria ser feita sobre teóricos e verbalistas. O que se deve opor à prática não é a teoria, da qual é inseparável, mas o verbalismo, o falar abstrato, o pensar falso. Não é o caso de se colocar na presente proposta, antagonicamente, de um lado os ativistas e de outro lado os verbalistas, pois não é possível identificar teoria com verbalismo, nem identificar prática com ativismo. Para o verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.

Assumindo essa impossibilidade de separação entre prática e teoria, coloca-se em questão a fundamentação teórica, por exemplo, de uma prática como o ESAE, pois toda prática educativa implica numa teoria educativa. Nesse caso, a fundamentação teórica do estágio se explica ao mesmo tempo em sua prática, não considerando esta situação como definitiva, acabada, mas como um dinamismo, um fluxo contínuo em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem, simultaneamente, como acontece na realidade social.

Por outro lado, o estágio, também se caracteriza por ser uma possibilidade de se rever um conteúdo, toda uma vida acadêmica, sendo mesmo um momento de avaliação.

Assim, um dos momentos mais propícios para a inserção do estudante no seu "que fazer" pedagógico-profissional ocorre na prática do estágio supervisionado realizado nos estabelecimentos de ensino da comunidade. Essas escolas são efetivamente, campo fértil para que o estagiário desenvolva a sua percepção de unidade da prática e da teoria do domínio da Educação; para que tal tomada de consciência se dê, é fundamental, também, a compreensão da unidade entre a teoria e a prática social, a qual se consuma numa sociedade concreta onde a escola é componente do contexto: histórico, social, cultural, econômico, político, não idêntico a outro contexto.

Portanto, uma proposta de estágio fundamentada na prática social, que não dissocia a aprendizagem dos conteúdos (como um ato criador) do exercício da compreensão crítica daquela prática (como um movimento). Sem ter, contudo, a veleidade de ser a mola mes

tra da liberdade, essa proposta de estágio promove uma formação profissional do Educador-Administrador mais liberta das saídas tecno-burocráticas e mais coerente com suas possibilidades de atuação.

"Não é acertado pretender que a educação tenha cumprido, em uma época e no interior de uma sociedade, uma função exclusiva ou mesmo dominante, em termos absolutos. Entre os seus propósitos explicitados ou implícitos a educação possui, certamente, mais de um objetivo, alguns referentes mais aos sujeitos de suas práticas, outros mais à sociedade ou às instituições promotoras. Entretanto, em qualquer formação social, objetivos dirigidos aos sujeitos estão subordinados a uma visão mais global que se tenha da sociedade, bem como dos seus mecanismos de controle social. São estes últimos os que regulam, em última instância, os efeitos previstos da educação em cada um dos seus modos e níveis de funcionamento". (Ramalho, 1976, p. 23/24).

Não se tem em mente, neste trabalho, estudar o fenômeno educativo em toda sua extensão e complexidade. Nem se tem a pretensão de atribuir ao ESAE as virtualidades de salvador da Educação Brasileira ou mesmo de se retificar o Curso de Pedagogia por este simples instrumento da prática educativa. O que se tenta esclarecer é que não se pode pensar em uma prática educativa isoladamente de uma teoria da Sociedade. O que se deve assinalar, sempre, é a vinculação das diversas práticas educativas com a ideologia mais ampla, legitimadora da sociedade.

A reflexão sobre certos pontos fundamentais na estruturação de Estágios fornecem uma proposta mais ampla de trabalho, notadamente, com uma função mais crítica, longe da obediência burocrática, pura e simples, sem abusos de tecnologia educacional, ou

seja: pensar nos seus fins, refletir sobre suas possibilidades teóricas, sabendo que a sua operacionalização não é independente, em momento algum, desses construtos teóricos.

Fora de uma interpretação social da realidade, uma teoria da educação ou uma prática educativa soam falso, passam a ter aspectos enganosos, *"uma vez que a sociedade é o processo social inclusivo que articula as várias atividades sociais"*. (Ramalho, 1976, p. 24). A vida na sociedade, constitui-se, portanto, numa complexa configuração de práticas diferentes.

Não seria repetitivo afirmar que o Educador-Administrador se situa na sociedade desempenhando sua prática, mas que esse desempenho só se completa na medida em que ele perceba a teoria que vigora para interpretar o processo social e que conseqüentemente vaza, explícita ou implicitamente, para o processo educacional em que este profissional se situa.

Não possuindo a autonomia, romanticamente desejada por muitos educadores, a atividade educativa é dependente de uma teoria da sociedade, que lhe delimita a ação. Neste sentido, qualquer educador, especialista ou não, é veiculador de uma dada interpretação da realidade social, em grande parte, inconscientemente.

"É preciso cuidado, também, para não se cair no simplismo de olhar a educação como simples reflexo, sem qualquer influência no todo social. Ela possui uma relativa autonomia e vai contribuir, também, para a formação da totalidade que constitui a sociedade". (Ramalho, 1976, p. 24).

É dentro desta perspectiva que se deve propor a formação do Educador-Administrador (esta afirmação se estende, obviamente, aos Educadores de um modo geral), onde o Estágio pode desempenhar uma parte importante nessa abertura, como um dos instrumentos mais completos.

1.2. Objetivos

1.2.1. Refletir criticamente sobre os fundamentos da proposta metodológica contida no roteiro para Estágio Supervisionado na Habilitação de Administração Escolar do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1.2.2. Estabelecer pressupostos que orientem a discussão para uma nova proposta metodológica de Estágio Supervisionado, mais ampla e mais voltada para a prática social.

1.2.3. Rever as posições assumidas no decorrer do trabalho ligado direta ou indiretamente ao ESAE.

1.2.4. Sugerir um reposicionamento do pensamento pedagógico discutido a partir do referencial contido no presente trabalho.

1.3. Definição de termos.

Administração Escolar: ação que tenta evitar que a atribuição particular de cada sujeito perca a perspectiva do todo, dos

resultados últimos da instituição escolar, assim como tenta evitar o empreendimento das operações parciais que possam invalidar os resultados últimos buscados pela Filosofia e Política da Educação.

Administrador Escolar: é aquele que canaliza as energias disponíveis da entidade escolar para a concentração de esforços, que, assegurando unidade, coesão dos recursos humanos e do trabalho em si mesmo, otimiza a consecução das finalidades procuradas. É encarregado de criticar constantemente o processo educativo global de sua escola, envolvendo nesta atividade - com fins de conscientização e participação democrática - todos os componentes do sistema Escolar.

Dialética: é a base real do movimento de totalização, encontra-se na relação dos homens com a natureza, com as "condições de partida" e nas relações dos homens entre si. É nesse sentido que se encontra a sua gênese, como resultante do confronto dos projetos. "Somente os caracteres do projeto humano permitem compreender que este resultado seja uma realidade nova e provida de uma significação própria". (Sartre, 1972, p. 84).

Discurso Teórico: "na sua significação mais geral é um discurso que tem por efeito o conhecimento de um objeto". (Althusser, 1978, p. 15).

Estágio: é a possibilidade de objetivação de um saber ao nível da coerência que a "praxis" exige, constituindo-se como etapa-síntese de um conhecimento específico (elaboração e aplicação) em situações concretas. Em outras palavras: é a manifestação do aprofundamento de um conhecimento crítico na realidade explícita.

Ideologia: "é uma realidade objetiva, estritamente ligada à estrutura social e é herdada pelos indivíduos como a própria estrutura social em que eles nascem. No que diz respeito ao conhecimento, a ideologia falsifica a percepção imediata da realidade. Está a tal ponto presente nos atos e nos gestos dos indivíduos que é indistinguível de sua experiência vivida. Quando o indivíduo julga estar perante uma percepção pura da própria realidade, de fato encontra-se frente a uma percepção marcada pelas estruturas invisíveis da ideologia que a desfigura". (Cavazzuti, 1977, p. 43).

Praxis: "é uma passagem do objetivo ao objetivo pela interiorização; o projeto, como superação subjetiva da objetividade em direção à objetividade, tenso entre as condições objetivas do meio e as estruturas objetivas do campo dos possíveis, representa em si mesmo a unidade em movimento da subjetividade e da objetividade, estas determinações cardeais da atividade". (Sartre, 1972, p.82).

Processo Administrativo (Escolar): é o produto das ações administrativo-organizacionais que surgem com o planejamento, a execução, a avaliação e o controle dos resultados os quais demandam a facilitação dos objetivos da Educação, politicamente delimitados.

Totalidade: a noção de "Totalidade envolve a natureza e o seu devir, o homem e a sua história, a sua consciência e os seus conhecimentos, as suas idéias e suas ideologias. Determina-se, como 'esfera das esferas', totalidade infinita de totalidade móveis, parciais, implicando-se reciprocamente em profundidade, nos e pelos conflitos". (Lefebvre apud Japiassu, 1975, p. 58).

1.4. Delimitação do Problema.

Os problemas cruciais da educação brasileira solicitam, cada vez mais, a participação de educadores possuidores de:

- a) ... "uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras"; (Saviani, 1976, p. 22).
- b) um cabedal de conhecimento crítico inerente à prática social da profissão;
- c) um esquema concreto de referência com um mínimo de objetividade.

Os especialistas em educação, de um modo geral, são profissionais que deveriam ser formados pelas atuais Faculdades de Educação. Na visão de Anísio Teixeira a Faculdade de Educação se caracterizaria como a "escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos e não apenas de busca do conhecimento pelo conhecimento". (Teixeira, 1969, p. 241). Esta posição implica numa forma de integração na Universidade, onde a Faculdade de Educação tenha seu ponto de apoio nos demais centros de formação, absorvendo deles todo saber que estejam produzindo e devolvendo-lhes novas questões hauridas da aplicação especializada do conhecimento produzido, ou seja, da prática educativa.

Nessa perspectiva, o sentido das Faculdades de Educação é privilegiado, pois absorve a plenitude do conhecimento, protagonizando sua aplicação. Ainda, nesse mesmo raciocínio, ele é veiculadora da comunicação cultural, assumindo, portanto, um papel crítico no contexto das Ciências Humanas.

Lamentavelmente, esse caráter tem sido descuidado em favor de aspectos tecnocráticos cujo critério de adoção das linhas de pensamento que prevalece é o estar "na moda", tornando assim o papel das Faculdades de Educação inócuo. Essa inocuidade é relativa, se o objetivo é formar um educador incapaz de um questionamento mais profundo, do tipo "cartorial, fazedor de objetivos instrucionais", neste caso, o termo inocuidade não cabe; porém se a intenção é formar um Educador que se situe na realidade brasileira, criticamente, que assuma o seu compromisso histórico-social e que realize o seu trabalho sabendo se desvencilhar dos vieses cartoriais, então, inocuidade cabe muito bem.

A moda atual nas Faculdades de Educação é o largo emprego da tecnologia, repleta de resultados rápidos e por isso mesmo vinculada a imposições de habilidade técnica como condição de eficiência.

"Os princípios organizatórios não são necessariamente explícitos como uma forma de conhecimento social objetivo e, no entanto, não só regulam as relações mesmo de grupos tidos como antagônicos - como constituem matéria prima inicial das representações com que a própria sociedade 'pensa sobre si'. Se se ampliasse a idéia de ideologia, apenas para tornar mais claras essas considerações, poder-se-ia afirmar que, em conjunto, princípios organizatórios desta natureza constituem uma verdadeira 'ideologia de base' da sociedade". (Ramalho, 1976, p. 15).

Maior habilidade técnica para mais eficiência não representa a mera escolha de um modelo educacional adequado às necessidades do momento ou às imposições do contexto social. Nessa opção existe, internamente, um comprometimento com a ideologia vigente, de modo concreto, na medida em que recursos oficiais fomentam es-

tudos e pesquisas dentro da perspectiva tecnológica. Por outro lado, a rapidez tecnológica, acima referida, responde ao educador mal avisado quanto aos seus anseios imediatistas de quantidade de resultados alcançados. Entretanto, esse mesmo item serve, num plano político, ao tecnocrata, que vê, no resultado imediato, a possibilidade de "amarrar" os resultados ao seu período de ingerência, o que sem dúvida o prestigia. Essa situação estabelece uma certa impropriedade entre o fazer e o poder, entre o plano da legitimação e o plano real. Transfigura a linha de ação técnica em ordem, imposição, portanto, plena da "lógica" dos cursos de Pedagogia, em que a onda tecnológica enfatizou a importância dos meios, e a sua utilização indiscriminada, obscurecendo as próprias finalidades da Educação. Nessa perspectiva os educadores, originários desse tipo de curso, vão se confinando em clausuras distanciadas da realidade, desvinculando-se das raízes culturais brasileiras.

É claro que a problemática, aqui assinalada, não é exclusiva dos cursos de Pedagogia, tendo em vista a crise em que se encontram as Ciências Humanas, nesse momento, em nosso país.

"Na formação de especialistas em educação devem entrar diferentes componentes: a) educação geral; b) ciências básicas para a educação; c) ciências fundamentais da educação; formação profissional. O primeiro está constituído pela parte da educação universitária comum a todos os estudantes e volta da para a formação cultural básica necessária a toda pessoa humana, independentemente da área profissional ou acadêmica específica. O segundo está intimamente ligado ao primeiro por aqueles campos do saber como teologia, filosofia, história, economia, sociologia, estatística, psicologia e outros, que constituem a base para a compreensão global do fenômeno educacional. O terceiro componente refere-se a aqueles ramos das ciências básicas aplicadas diretamente à educação: biologia educacional, sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia da educação etc.

O quarto diz respeito aos elementos especificamente profissionalizantes, de acordo com as diferentes áreas de habilitação propostas. (Candau, 1977, p. 32/33).

Referindo-se à integração curricular continua a autora:

"Na organização do currículo de qualquer habilitação profissional no campo da educação, estes quatro componentes devem ser incluídos não de uma maneira meramente justaposta, e sim em interrelação vital e dinâmica, tendo-se sempre presente que se visa formar integralmente um profissional. Problemas com a dosagem desses diferentes componentes devem sofrer um planejamento cuidadoso em função de uma clara definição do profissional que se deseja formar". (Candau, 1977. p. 32/33).

Entretanto, o que se vem notando, de fato, é exatamente a justaposição disciplinar, com algumas tentativas de articulação interna, em algumas entidades, sem a preocupação de formação profissional no seu sentido maior. A causa está, de modo geral, na pouca importância que se dá à sistematização das bases histórica, filosófica, científica e tecnológica necessárias à formação do educador de um modo geral. É imprescindível esclarecer que a sistematização das bases referidas se dá a partir da articulação, mas não somente da articulação interna do curso, mas de uma articulação maior, de modo dialético, originada das exigências da realidade educacional. Se o curso não possui essa coerência, corre-se o risco de formar educadores-especialistas que ignoram a correlação entre o sistema social e o sistema educacional, voltados para aspectos de "eficiência" que nada têm a ver com o novo, com a mudança, mas comprometidos com o tradicionalismo e o medo de participar de uma estrutura social complexa, onde os fazeres são cada vez mais equilibrados entre os participantes da construção social. A eficiência do profissional da educação deve estar voltada para uma ação eficaz, que no dizer de Trigueiro Mendes:

"... é antes de tudo, a ação que muda a consciência - a própria e a dos outros. Eles (os educadores) precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades". (Mendes, 1977, p. 99).

Nesse sentido, o ESAE se apresenta como uma das possibilidades do futuro educador experimentar um modo de ação que emerge de uma realidade apreendida e atuar sobre ela, modificando-a.

O ESAE tem essa característica muito marcada porque é geralmente, terminal na formação das lideranças escolares que *"precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades"*. (Mendes, 1977, p.99)

A adoção de uma posição metodológica em frente ao ESAE , dentro das perspectivas oferecidas pelos atuais cursos de Pedagogia, exige um estudo demarcatório em torno dos seus critérios de aplicação e de seus fins(propósitos). Estes critérios, estabelecerão as bases para um projeto pedagógico que integre conhecimento, aluno, escola e professor supervisor de estágio numa mesma ação na realidade. Os fins presentes no projeto pedagógico, entretanto, são aqueles que estruturam o ser e a cultura do homem no seu *"que fazer"* existencial-profissional. São os valores da própria educação, os quais defrontam as aspirações e necessidades do indivíduo e do meio na relação de constante oposição entre homem e sociedade. Educação, que encaminha o binômio Homem-Sociedade a alternativas de compromisso, de integração, ou de ruptura.

A presente proposta circunscreve a temática em torno de uma reflexão crítica sobre pontos que devem orientar a prática do ESAE como uma das possibilidades do futuro Educador-Administrador experimentar um modo de ação sobre uma realidade apreendida e atuar sobre ela, modificando-a.

Procurará demonstrar a estreita relação da concepção de Escola e Sociedade na determinação da linha diretora do estágio e na dicotomia existente entre as disciplinas gerais, e ou específicas e a estruturação dessa prática educativa.

Em última análise, o problema em estudo propõe uma reflexão sobre o significado do ESAE na formação do Educador-Administrador, da importância dessa prática para o futuro profissional, especificamente: da consubstanciação da prática, tanto quanto possível, com o plano teórico; dos critérios de análise do contexto escolar para o futuro profissional; do tipo de abordagem do fenômeno educativo que vem sendo desenvolvida na concepção do ESAE no Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná.

2. ESTÁGIO: UMA TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO

O Estágio é o espaço de uma realidade vivida, para sentir e para saber o que se sentiu. "E sentir é já superar, em direção à possibilidade de uma transformação objetiva". (Sartre, 1972, p. 83).

Estágio é um conceito relativamente novo na linguagem educacional brasileira. Pelo menos, em termos oficiais, ela aparece com a legislação que ampara a chamada Reforma Universitária: O Decreto Lei nº 53, de novembro de 1966, o Parecer nº 252 de abril de 1969, apenso à Resolução nº 2 de maio de 1969 e a Lei 5540 de outubro de 1968, que formam o bloco básico dessa reestruturação de ensino superior. Esse contexto legal, ao se referir ao preparo de professores e especialistas em Educação, determina, de modo expresso, que a competente formação pedagógica fique a cargo da unidade própria de ensino profissional e aplicado. A medida em questão desmembrou das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a seção de Pedagogia, tornando-a autônoma, com o nome de Faculdade de Educação, o que a caracterizaria como unidade específica de profissionalização e aplicação de conhecimento. Assim, o Art. 1º da Resolução nº 2/69 fixa o seguinte:

"A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado, com modalidades diversas de habilitação".

O desenvolvimento da parte teórica do currículo mínimo contido na presente Resolução exige para habilitação específica em Administração Escolar (exercícios nas escolas de 1º e 2º graus) as seguintes matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos da Administração Escolar e Estatística Aplicada a Educação , além daquelas normalmente exigidas na parte comum: sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática.

Fica bastante claro, portanto, que se trata da formação do Educador com Habilitação Específica em Administração Escolar, e não do Administrador Geral, pura e simplesmente. Essa intenção se torna bastante incisiva nesta mesma Resolução, que mais adiante reza que o estudante deve possuir alguma experiência de magistério, para a homologação de sua habilitação.

Além dessa proposta fica inserida na referida legislação *"a obrigatoriedade, sob a forma de estágio supervisionado, da prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso"*. (Artigo 6º da Resolução 2/69).

Nesse artigo, inclui-se, obviamente, a habilitação em Administração Escolar, ficando assim configurada uma abertura, uma possibilidade do estudante colocar os conteúdos teóricos da parte comum bem como da parte diversificada, em confronto no plano real, ou seja, na organização escolar.

A obrigatoriedade, sob forma de Estágio Supervisionado, na prática específica do futuro profissional leva a entender que o estágio deva ser orientado por alguém mais experiente; que o estagi

giário ou candidato à Administração Escolar seja guiado, no sentido de melhor aproveitar as oportunidades que lhe serão oferecidas e que o trabalho de que venha a encarregar-se durante esse período ou formação seja revisto criticamente e dirigido para dar-lhe ensejo de viver situações similares e aquelas que irá encontrar na vida profissional.

Essa compreensão do problema coloca, imediatamente, uma série de questões ali não definidas e que por isso ficam na competência das Faculdades de Educação.

Antes, porém, de examiná-las, deve-se considerar que todos os problemas a resolver dependem, em primeiro lugar, do conceito de Administração Escolar e "*a fortiori*" o de Administrador Escolar que se tem em mente.

Administração Escolar é a ação que tenta evitar que a atribuição particular de cada sujeito perca a perspectiva do todo, dos resultados últimos da instituição escolar, assim como, a nível dos processos e métodos, intervêm no empreendimento das operações parciais que possam invalidar os resultados últimos buscados pela Filosofia e Política da Educação.

Nesse sentido, o Administrador Escolar é o Educador que canaliza as energias disponíveis da Entidade Escolar para a concentração de esforços, que, assegurando unidade, coesão dos recursos humanos e do trabalho em si mesmo, orienta a consecução das finalidades procuradas. É encarregado de analisar e interpretar constantemente o processo educativo global e de sua escola, envolvendo nesta atividade - com fins de conscientização e participação democrática - todos os componentes do Sistema Escolar.

Então, a área de atividade do Educador-Administrador Escolar compreende, obviamente, uma ação generalizada na organização escolar, que garanta a integração do esforço pedagógico, tendo sempre em vista o processo como um todo, almejando os fins últimos da Educação.

Nesta perspectiva a natureza do processo administrativo está vinculada aos objetivos pedagógicos de uma organização altamente especializada e comprometida com a sociedade que, no mínimo, se perpetua através dela. Como entender o administrador escolar que não seja, a um mesmo tempo, íntimo ao trato pedagógico (prática interna básica da instituição escolar) e canalizador do esforço comum em prol das finalidades procuradas (processo administrativo)? O processo administrativo escolar é aqui entendido como produto das ações administrativo-organizacionais que surgem com o planejamento, a execução, a avaliação e o controle dos resultados os quais demandam a facilitação dos objetivos da Educação em um dado momento histórico-cultural e politicamente definidos.

Entende-se, nesse trabalho, o Administrador Escolar como um Educador objetivado. Um Administrador que não tivesse a formação pedagógica, provavelmente, daria especial ênfase às técnicas e processos, evidenciaria os meios, o que comprometeria, de algum modo, as próprias finalidades da Educação e esse é um risco que a Escola não pode correr.

É indispensável, portanto, que o Administrador Escolar, seja, basicamente, um Educador.

Esta condição, pura e simplesmente, não satisfaz a exigência da Educação. É necessário precisar qual é o conceito de Educador em questão.

Para se pensar em Pedagogia, é necessário que se parta da idéia de Homem. A idéia de Homem não é, nesse sentido, um "*a priori*", um ponto previamente fixado do qual se deva partir, mas, sim, uma preocupação constante. Uma busca, uma angústia e uma esperança, o Homem concreto na sociedade em que vive e que viveu, com a qual é historicamente comprometido. Esse ponto de partida distancia, saudavelmente, qualquer compromisso de conceituação de pedagogia válida universalmente, para todos os homens e consequentemente manipulável, adaptável e tecnicamente satisfatória.

A Pedagogia deve surgir da prática e da reflexão sobre essa prática. Entendem-se prática educativa não no sentido restrito de métodos e técnicas, mas no sentido de prática social, trabalho. Só assim a Pedagogia cobriria todo o seu sentido que é, basicamente, ação social (não há educação fora da sociedade); e o seu agente, o educador, cumpriria "*o seu papel na sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, a teoria e a prática da transformação*". (Gadotti, 1978, p.6).

Acreditar nas possibilidades de uma Pedagogia neutra é, em primeiro lugar, uma atitude ingênua. É admitir que não há vinculação de determinada corrente ideológica na adoção de uma linha pedagógica.

"A ideologia não é mero reflexo conceptual de uma dada situação, pois ela apreende e engloba fragmentos da realidade como atitudes, situações etc. E, na interação com outros níveis estruturais, a ideologia pode até ser agente de transformações. A ideologia, por isso mesmo, não está definida de uma vez para sempre. Ela não constitui um composto facilmente definível porque delimitado. Entretanto, ela pode ser compreendida, na medida em que relacionarmos as aspirações de certos grupos da sociedade com o sistema econômico que os sustenta". (Lima, p. 37).

Não existe portanto, neutralidade axiológica. A crença na neutralidade, é uma omissão com relação à intencionalidade da Educação, e o que é pior, escamoteia a política do mais forte, a política da dominação.

A idéia de uma Pedagogia neutra é comprometida com a sua função utilitária. O Educador que aspira produzir assépticamente, tem a possibilidade de ver suas idéias sendo utilizadas, pelo menos para servir aos objetivos de uma situação social, ou política, que não corresponde, muitas vezes, aos seus anseios.

A explicação desse fenômeno está ligada ao fato de que o nível de intervenção que a cúpula de um subsistema educacional de seja, deve assegurar o funcionamento do sistema social vigente. A atuação desses grupos, em geral, se direciona não no sentido de obter a mais correta interpretação da realidade educacional para uma crescente intervenção; visa porém, obter a forma mais eficiente de intervenção na realidade educacional sem prejuízo do "status quo", sem mudanças, sem alterações profundas.

O tributo que a sociedade paga a essa "Neutralidade Pedagógica" é imenso. O conservadorismo docente possui sérias implicações com esse fenômeno.

É latente no Educador a idéia de que a Educação não pode ser agente de mudança social. E não procura questionar e refletir sobre a premissa. Só lhe resta, então, uma possibilidade de atuação - as técnicas pedagógicas - no âmbito dos métodos e técnicas de ensino.

Uma atuação nesse campo, representa para o educador menos avisado, um alto grau de funcionalidade. Porque lhe traz resultados rápidos e representativos de sua atuação sobre as pessoas.

As seduções que esse tipo de prática possibilita são inúmeras; se não houver uma preocupação mais consistente, em termos de uma reflexão mais profunda sobre a prática, o pedagógico se reduz a um receituário de habilidades, técnicas e manipulações.

Esse tipo de desvio conceitual não ocorre tão somente no sentido de uma hipertrofia técnico-pedagógica. Pode-se observar outros desvios, outros "ísmos", tais como: Economicismo, Psicologismo, Sociologismo, Historicismo, Legalismo, etc. Não se deve, evidentemente, ignorar o valor desses aspectos na consciência pedagógica. É claro que a sistematização pedagógica (conhecimento pedagógico) implica diretamente em bases histórica, filosófica, econômica, psicológica, sociológica... também, não se nega o caráter de pensamento rigoroso (científico) como sustentação da estrutura do arcabouço conceitual do pensamento pedagógico, e, nem por

outro lado se exime o aspecto técnico, pois desse modo deixar-se-ia de lado sua viabilidade.

Entretanto, não se pode esquecer que esses aspectos fundamentais se integram, dialeticamente, no contexto da realidade educacional. Desta maneira, o Educador deve imprimir em sua ação toda consciência do processo histórico da sociedade em que vive, fundamentado por uma sólida bagagem teórica. Nesse sentido, seu trabalho se desenvolve no aqui e no agora, comunicando, interpretando, cativando pessoas num contato humano entusiasmante e comprometido com a realidade a construir.

A situação estágio possibilita ao futuro Educador-Administrador o exercício da prática pedagógica-específica (administrativa) na realidade social, em defrontamento com o seu potencial teórico.

Esse exercício é enriquecido pelo contacto que se desenvolve a partir das oportunidades que a escola (campo de Estágio) oferece ao aluno-estagiário.

... "por mais reduzido que seja, o campo dos possíveis sempre existe e não devemos imaginá-lo como uma zona de indeterminação, mas, ao contrário, como uma região fortemente estruturada, que depende da História inteira e que envolve suas próprias contradições. É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a História: seu projeto toma então uma realidade que o agente talvez ignore e que, pelos conflitos que ela manifesta e que em geral, influencia o curso dos acontecimentos" . (Sartre, 1972, p. 79/80).

Todos os aspectos da entidade escolar: a estrutura, os cargos e pessoas que ocupam funções dentro desta estrutura, o relacionamento dos setores da escola e os níveis deste relacionamento, o processo educativo como um todo, enfim, todos os componentes da escola, se apresentam ao estagiário como objeto de estudo, como determinantes que irão configurar a realidade da escola (objeto de estudo), tal como ela é, e não, como aparentemente é.

O trabalho que se desenvolve, tendo como origem o espaço que a escola oferece ao estagiário, é a seara que o professor-supervisor passa a cultivar. Nesse enfoque, o eixo da tarefa se desloca do sentido tradicional do professor para o de agente de mudança. Para que esse deslocamento se dê, no seu melhor sentido, é importante que o conceito de estágio seja claro para que a atuação do supervisor se efetive. O que ocorre, geralmente, é uma preocupação maior com a operacionalização do próprio estágio, no sentido de técnica, já citado anteriormente. É comum encontrar-se em manuais de estágio, exclusivamente, o preceito legal como fundamentação, como se isso fosse o suficiente. Necessário se faz compreender o estágio como uma possibilidade de objetivação do saber ao nível da coerência que a "praxis" exige. Constituí-lo como síntese do conhecimento específico (elaboração e aplicação) em situações concretas. Entendê-lo como manifestação do aprofundamento crítico do conhecimento na realidade explícita.

3. O ESAE E O CONHECIMENTO

O saber do Educador-Administrador como produto teórico, deve ser compreendido como expressão extraída da prática do trabalho educativo.

No caso do administrador escolar, formado nas universidades, o conhecimento tem sido, até agora, desarticulado da realidade. Todo o conhecimento em Administração Escolar como produto teórico, tem sido oferecido por meio de uma educação livresca, que veicula teorias estrangeiras e que limita a possibilidade de confrontação do exercício profissional com o "que fazer" da Administração Escolar no Brasil. É um típico produto teórico que não tem surgido da abstração ativa. Desta forma, a Administração Escolar é influenciada por teorias modernizantes, sistematizantes e tecnologizantes (as quais pressupõem, no mínimo, certa homogeneidade sócio-econômica da realidade brasileira, sem uma análise crítica, sem um estudo de viabilidade junto às bases). Tal situação vem impedindo o comprometimento com o processo histórico e social que atrasa a presença e o desenvolvimento de uma administração escolar brasileira. Não se tem dado a devida importância ao fato de que os processos e métodos da Administração Escolar, usualmente inspirados em correntes exôgenas e ideologias exóticas vêm, a maioria das vezes, provocar um desvio na interpretação do contexto escolar, entendendo-o como um elemento da realidade dada, sem a devida análise da totalidade em que se insere, esquecendo que essa mesma realidade é uma construção humana.

Urge a Administração Escolar assumir a realidade histórica da estrutura escolar brasileira com todos os seus desvios e precariedades. Um passo dessa natureza, para alguns, poderia trazer algum tipo de risco para a Administração Escolar no Brasil, mas, necessariamente, fará nascer o pensamento próprio, responderá à necessidade de originalidade, à criticidade e autonomia de uma Administração Escolar do Brasil. Ora, uma consistência maior do pensamento e da ação da Administração Escolar adquire validade, na medida em que realize, unitariamente, a teoria e a prática. Logo, a Administração Escolar, para adquirir esta validade de consistência, deve ter sua origem na prática escolar, no sentido de que um juízo, um raciocínio sobre um fenômeno administrativo da escola, só pode ser verificado pelo desenvolvimento do fenômeno mesmo.

É justamente dentro desse critério da prática como noção de verdade que se propõe outro problema para o ensino... o da metodologia.

A atividade docente nos cursos universitários limita-se, quase que exclusivamente, à atividade teórica: é o que Althusser chama de "*Prática-Teórica*". Esse procedimento leva, tanto professores como alunos com maior ou menor profundidade, ao comprometimento com uma "*dialética*" na qual se discute a compreensão de determinadas categorias conceituais, nem sempre as mais importantes, que levam a uma exoterização do conhecimento (até de um hermético vocabulário) e uma percepção dogmática dos processos e dos métodos, bem como da realidade educacional brasileira. Esse aspecto torna-se mais grave, em particular quando se trata da problemáti-

ca da busca de uma metodologia para a Administração Escolar brasileira.

Os ESAEs podem ser um bom passo, no sentido de que, aproximando professores e alunos do contexto escolar, dentro de uma perspectiva de contacto com a realidade social e de trabalho sistemático, possibilitem a compreensão da realidade da Educação e, a um mesmo tempo, permitam a participação nos processos de transformação da mesma.

Essa posição sobre a metodologia se compromete diretamente com o problema do conhecimento. Conhecimento é a resultante do confronto homem/mundo. Entende-se aqui a prática como fundamento do conhecimento, dada a impossibilidade de conhecer fora da atividade prática do homem e a improbabilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto for considerado como mero produto da consciência. Conhecer, no caso, significa conhecer objetos e fenômenos que se integram na relação entre homem e mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece tendo em vista a atividade prática do homem. Esta posição implica em admitir que a concepção particular de cada um está condicionada pela correspondente posição social ocupada pelo indivíduo e o tipo de relações (de produção, sociais, afetivas, etc.) estabelecidas. A concepção de mundo suporta um dinamismo, na medida em que as referidas relações vão sofrendo mudanças significativas. Todas as pessoas expressam uma interpretação da realidade, por meio da concepção do mundo que lhes é peculiar. A peculiaridade de percepção é determinada pela posição social ocupada pelo sujeito. Mesmo que se admita, logicamente, a existência de um mundo

concreto (objetivo), mais abrangente, mais totalizante, que aquele que propicia a interpretação pessoal, ainda assim, ele é interpretado segundo a posição social do observador, segundo seu contexto referencial. (Freire, 1979)

Pode-se recorrer aqui ao exemplo de um acidente de trânsito: os observadores, ou melhor, aqueles que tiveram a possibilidade de presenciar o acidente, darão uma versão diferente do mesmo acidente, dependendo da posição ocupada em relação ao evento.

Em primeiro lugar, as diferenças são determinadas pela maior ou menor possibilidade de acesso ao conjunto (dos determinantes do evento) e seus diversos detalhes. (Berger & Luckmann, 1978)

Em segundo lugar, estas diferenças poderiam ser mais contrastantes levando-se em conta o grau de sensibilidade (visual, auditiva, olfativa, etc.) do observador. (Berger & Luckmann, 1978)

Finalmente, e em terceiro lugar: o grau de experiência e ilustração de cada um dos indivíduos ao longo de sua existência (Berger & Luckmann, 1978)

Esse aspecto da condição humana, é, sem dúvida, importante na abordagem dos problemas relativos ao conhecimento e, por outro lado, propõe uma outra questão: como o homem toma conhecimento de si mesmo? O homem como tal, trabalha, e ao fazê-lo, se defronta com a natureza, criando seu mundo social. Assim o trabalho, que transforma a natureza, também se constitui num modo de ligação energética entre o homem e a natureza. Essa relação de defron

tamento entre trabalho humano e força natural, conduz o homem ao conhecimento de si mesmo. O mundo das coisas se transforma em mundo de coisas para o homem. O trabalho humano é o elemento de mediação, permitindo que o homem se realize, se encontre, em si e nos outros. É por essa razão que o trabalho sempre é especial, como o homem também o é. Daí, pode-se inferir que o homem conhece na medida em que trabalha. O trabalho, como forma de conhecimento, não somente demonstra o que o homem é, como também faz com que o homem seja. Haurir o pensamento do mundo, isso é o que, precisamente, o homem faz. Tem uma concepção do mundo porque há um mundo que pode ser pensado, que precisa ser trabalhado, que deve ser transformado. Fazer surgir o mundo do pensamento pressupõe a sintetização do mundo já trabalhado, já antropologizado. O mundo do homem, a realidade do homem, é obra desse mesmo homem, resultado do seu empenho-desempenho e de sua participação definida na história. (Freire, 1974)

Cada passo do desenvolvimento humano acarreta, na sua totalidade, a ampliação do conhecimento em geral. Cada etapa do desenvolvimento da humanidade significa, também, a ampliação do conhecimento dessa mesma humanidade. Decorre daí que o grau de inserção, na estrutura social de produção, em um dado momento do processo de desenvolvimento e dentro de uma formação histórico-social dada, caracteriza o desenvolvimento dos homens. Isto posto, pode-se admitir que o aperfeiçoamento dos processos e técnicas do trabalho em geral têm íntima relação com a expansão do conhecimento.

Nas sociedades complexas, a posição que o indivíduo ocupa no quadro geral da organização social do trabalho, implica em uma particular concepção do mundo e, conseqüentemente, em um maior ou menor nível de compreensão da totalidade (visão de conjunto) e dos vários elementos constitutivos (segmentos) dessa totalidade. Por outro lado, sabe-se que não é possível desprezar esses elementos constitutivos do conjunto, pois os mesmos se constituem nas bases da concepção do mundo. Resulta daí que, a nível de conjunto, explicá-se o mundo das generalidades, em detrimento do detalhe, o que provoca sérios equívocos, já que o geral não pode existir independentemente do particular. Se, contrariamente, a concepção do mundo é produto dos detalhes, da apreensão fragmentária, do mesmo modo se provoca outra série de equívocos, visto que o particular não pode existir dissociado do geral. (Berger & Luckmann, 1978)

Depreende-se, então, que o modo de ver o mundo, a postura diante do cotidiano, enfim, a percepção subjetiva, está fortemente ligada à individualidade de cada um, sendo expressa através de crenças, convicções, princípios, critérios de análise sobre a realidade... O conjunto das percepções do mundo dão consistência ao sistema de elaboração característico da sociedade em que se localiza, como um grande código de expressão. Os critérios, sumariamente vagos, de certo ou errado, não cabem no julgamento da concepção do mundo. O que realmente importa é que essa concepção do mundo o torna mais suportável e suficientemente compreensível, decorrendo daí que, em grande parte, todas as pessoas dependem da subjetivação que fazem do mundo. (Sartre, 1972)

A concepção de mundo que as pessoas possuem são muitas vezes condicionadas pela ideologia vigente. Essa representação do mundo favorece, na maioria dos casos, uma postura ingênua com relação à realidade.

Especificamente, no aspecto da Administração Escolar, o que se observa neste sentido é que se trabalha ingênuamente, com modelos teóricos, na melhor das hipóteses acríticos, montados sobre bases bem diversas do contexto brasileiro, como se houvesse uma só realidade, estável e funcional. Seria o caso de se supor, por absurdo, que todos os acidentes de trânsito (no exemplo anterior) fossem iguais e que houvesse uma única e universal *"Teoria Descritiva dos Acidentes de Trânsito"*.

O que se pretende é que o Educador-Administrador pense criticamente em determinada ação educativa transformadora e sobre os resultados obtidos à partir dela. Qualquer posição ingênua, que não leve em conta o contexto histórico-cultural, especificamente humano, em que ocorre determinado fenômeno educativo, pode conduzir a equívocos perigosos. É comum encontrar-se tanto nos professores como nos alunos-estagiários uma tendência a reduzir a ação transformadora da educação a um simples ato mecânico e superficial.

O ESAE, ao assumir as concepções de Administração e de Educação trabalhadas no interior dos conteúdos teóricos do curso, na tentativa de integração final, com sentido de culminância mesmo, pode admitir uma concepção de Administração da Educação fortemente marcada por modelos teóricos que não dizem respeito à realida-

de educacional em que ocorre o curso. Os ESAEs são realizados em escolas da comunidade (realidade concreta em que ocorre o curso) que na maioria dos casos nada tem em comum com os modelos teóricos adotados no desenvolvimento do curso.

O Mecanicismo, o Tecnicismo, o Economicismo, são, por sua vez, dimensões de uma mesma percepção acrítica do processo da educação, são limitações do possível educacional. No aspecto humano, essas concepções ou limitações, ou ainda "vieses" (Cunha, 1978) implicam, na desvalorização do aluno estagiário, situando-o como puro objeto do processo transformador da educação. Tais posições impedem um trabalho com os alunos estagiários como sujeitos, também, do processo transformador da Educação.

Não se pode esquecer, na universidade, notadamente nos cursos empenhados na formação de educadores, que o conhecimento científico e o domínio de determinadas técnicas, assim como a postura dos alunos no mundo, se encontram condicionados histórico-culturalmente. Nessa perspectiva deve-se entender o conhecimento científico, o domínio de determinadas técnicas, característicos da comunidade universitária, e a postura dos alunos no mundo, como manifestações culturais de um determinado momento da história:

"assim, o conhecimento é um momento da 'praxis' , mesmo da mais rudimentar; mas este conhecimento nada tem de um saber absoluto: definido pela negação da realidade recusada em nome da realidade a produzir, ele permanece cativo da ação que ilumina e desaparece com ela".(Sartre, 1972, p.79)

O ESAE promove o reencontro, em um trabalho comum (professor-supervisor e aluno-estagiário) na realidade escolar, cria a oportunidade de identificação das possibilidades e limitações comuns. O professor sai da universidade com o aluno para um encontro na realidade objetiva. A relação no mundo se dá a nível de processo (trabalho) transformador da educação, onde ambos se situam como sujeito e objeto da realidade, inseridos "*nas estruturas de uma sociedade que se criou pelo trabalho humano, que definem para cada um uma situação objetiva de partida: a verdade de um homem é a natureza de seu trabalho*"... (Sartre, 1972, p. 79)

4. ESTÁGIO: UMA SIMPLES TERMINOLOGIA OU UMA PROPOSTA DE TRABALHO?

... A linguagem não apenas nos ajuda a compreender 'por que' as coisas são como são, como nos permite, igualmente, ver o que poderia acontecer. Desse modo, nossa visão da realidade está estreitamente ligada à linguagem: "... (Lawton, 1979, p. 28).

"O mundo está fora: não é linguagem nem a cultura que estão no indivíduo como uma marca registrada pelo seu sistema nervoso; é o indivíduo que está na cultura e na linguagem". (Sartre, 1972, p. 95).

A concepção particular do mundo é a expressão da subjetividade de cada um. Essa concepção está ligada às condicionantes culturais da sociedade em que o indivíduo se situa. Tratando-se pois, da subjetividade, essa interpretação do mundo tem muito mais a ver com os aspectos emocionais do que com os aspectos reais e concretos. É por isso que popularmente se afirma: "Cada cabeça é uma sentença", ou "Cada cabeça é um mundo".

A interpretação do mundo se vincula a aspectos emocionais, a aspirações pessoais e não a situações concretas. Decorre daí a dificuldade daqueles que pretendem se comunicar acerca de fenômenos concretos, utilizando-se de elaborações simbólicas ou conceituais. À primeira vista, pode parecer, somente, um problema de linguagem, porém as causas se situam em bases mais remotas: nas

crenças mais profundas, na história de cada um (em um dado contexto). Deste modo, as vivências são, a um mesmo tempo: pessoais, únicas, próprias, e, também: coletivas, comuns, sociais. É nessa perspectiva que as coisas se identificam na multiplicidade, pois em cada coisa existe a particularidade (o que faz com que a coisa seja a coisa), mas por outro lado, as coisas só são "*esta coisa*" na medida em que haja um universo de outras (coisas) determinando as. Todas as coisas se identificam na contradição a elas externas e que as condicionam em seu desenvolvimento interno. Esse aspecto particular da vivência é precisamente o que limita a comunicação, já que a linguagem é um meio que deve permitir a identificação. Assim, a vivência pessoal é precisamente a base do processo que gera a idéia que se quer comunicar, e a linguagem, a condição para que a comunicação se dê. Essa mesma característica vivencial do conhecimento é a que determina, em certas condições, que uma mesma palavra, símbolo ou conceito, seja compreendido de maneira diferente, (neste particular é que se admite a afirmação popular de que "*cada cabeça é uma sentença*"). Portanto, temos dois elementos dinâmicos que atuam na possibilidade de comunicação das idéias entre as pessoas: a vivência e a linguagem. Há sem dúvida, uma série de condições que implicam na utilização de determinados termos na conotação mesmo que esses termos tomam na linguagem corrente. As condições aqui referidas são aquelas proporcionadas pelo variação do tipo de vivências que os indivíduos possuem e têm relação com a posição social desses mesmos indivíduos. (Berger & Luckmann, 1978)

A questão se agrava na medida em que se constata a capacidade mais ou menos limitada, para efetuar o intercâmbio de conhecimento; essa limitação é proveniente das diferentes concepções

de mundo, do sistema de elaboração cultural que cada grupo, cada classe transmite no bojo de seus mitos, lendas, crenças, ideologias... aos indivíduos.

"Esperamos ter tornado claro que a sociologia do conhecimento pressupõe uma sociologia da linguagem, e que uma sociologia do conhecimento sem uma sociologia da religião é impossível (e vice versa)". (Berger & Luckmann, 1978, p. 243)

Ora, a linguagem científica (no sentido de linguagem formal) possui um sistema de palavras e termos convencionados para expressar cada conceito. Assim é que somente os "iniciados" possuem o domínio do "ídioma exotérico" veiculado na Universidade. Nesse sentido a linguagem da Ciência é, também, parte da cultura de classe.

O universitário, de modo geral, assume a linguagem do curso que faz, pode-se dizer que utiliza a linguagem científica própria relativa ao curso que frequenta. Assim, aprende a linguagem e raramente a compreende. Mas não somente o simples uso da linguagem científica provoca a alteração da concepção de mundo (de subjetiva para objetiva); geralmente ocorre a alteração do "ídioma", mas persiste concepção subjetiva do mundo.

Esse fenômeno complexo é normalmente entendido como um problema de comunicação entre dois mundos que se supõem distintos. Ora, o que se almeja do ensino universitário é que haja uma troca do universo conceitual que o rigor científico considera inadequado para fins de conhecimento, por outro universo mais adequado e

suficientemente preciso. Os estudantes chegam à universidade com seu universo conceitual em consonância com seu mundo de crenças, articulado com seu meio, produto da cultura que sua classe possui e que se constitui num legado da família, dos amigos, do trabalho, da escola anterior, do grupo religioso... esse universo conceitual é marcado por uma extrema funcionalidade para o estudante no dia a dia de sua existência, por isso o estudante crê, acredita no seu mundo. Os professores, por sua vez, procuram partir do raciocínio mais frio, com um certo grau de abstração pois a concepção do mundo da ciência é uma concepção objetiva que se interessa por explicar os fenômenos em sua essência, em sua dinâmica interna. O conjunto de variadas explicações, os diversos tipos de análise, o modo de propor o raciocínio revelam a concepção do mundo e até, em certo sentido, a ideologia do grupo intelectual que orienta a universidade e realiza a docência.

... "a linguagem não é apenas a manifestação exterior do pensamento íntimo e sim que 'informa', torna possível e mesmo produz algumas espécies de pensamento. Isso implica que, quanto mais conhecemos a linguagem de um indivíduo ou de um grupo, mais podemos fazer deduções sobre seu pensamento".
(Lawton, 1979, p. 27)

A nível da subjetividade dos próprios intelectuais, há que se admitir que a explicação fria do mundo tenha origem em um certo marco de crenças, na história pessoal, nas experiências... nesse sentido o intelectual também acredita em seu mundo.

Na universidade, portanto, se defrontam esses dois tipos de crenças, ambos com as concepções de mundo produzidas a partir das vivências que a prática social, de algum modo, deu validade.

Do ponto de vista da objetividade científica, as explicações e interpretações que os intelectuais (grupo social que vive de atividades profissionais ou técnicas) fazem do mundo são consideradas de ampla credibilidade.

Existe uma aceitação tácita neste sentido, e é exatamente essa aceitação que leva o estudante a submeter-se ao processo de aprendizagem, que o predispõe a aprender. Essa predisposição não tem origem numa posição crítica sobre um dado sistema de crenças e concepções anteriores, mas geralmente se caracterizam como simples prolongamento dessas mesmas crenças e concepções.

Os professores, de um modo geral, não atentam para este aspecto e passam a medir e opinar sobre a quantidade de informação acumulada pelo estudante que chega à universidade. A preocupação se restringe em avaliar quanta informação tem o estudante sobre algumas disciplinas. Paulo Freire classifica essa concepção como "*concepção bancária de educação*". (Freire, 1976)

Infere-se daí que as perspectivas do ensino na universidade (no sentido de postura metodológica) devam ser compreendidas como o enfrentamento de várias concepções do mundo, processo pelo qual se pode propiciar ao estudante um retomar crítico de concepções anteriores, dando lugar à concepção objetiva que a ciência possui, isto é, um modo de interpretação da realidade mais indicado para operar com o mundo concreto.

Uma perspectiva de ensino assim proposta, implica numa desocultação da realidade, numa Educação crítica.

"Ela (a Educação) afirma que os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são a fim de construir um futuro com mais sabedoria. Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo". (Freire, 1979, p. 81/82).

É nesse sentido que o presente trabalho enfoca o ESAE:

"uma proposta de estágio fundamentada na prática social, que não dissocia a aprendizagem dos conteúdos (como um ato criador) do exercício da compreensão crítica daquela prática (como um movimento). Sem ter, contudo, a veleidade de ser a mola mestra da liberdade, essa proposta de estágio promove uma formação profissional do Educador-Administrador mais liberta das saídas tecno-burocráticas e mais coerente com suas possibilidades de atuação". (Vide p. 6)

- Como proposta metodológica fundamentada na prática social, o estágio constitui um momento de despojamento (por parte do professor supervisor) dos elementos da dicotomia professor-aluno, passando a ser um retomar com o aluno do objeto de estudo comum: a realidade escolar;

- como ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, a situação Estágio propicia a análise conjuntural dos conteúdos teóricos estudados nas disciplinas de formação

geral do curso de Pedagogia e específicas da Habilitação em Administração Escolar em situações concretas na escola (campo de estágio). Esse trabalho de crítica deve ser feito sobre aqueles conteúdos (gerais e específicos) com a intenção de demonstrar que cada realidade escolar é uma realidade própria e única;

- como promotora da formação profissional, a atuação do aluno-estagiário no ESAE é um processo libertador na medida em que busca o esclarecimento da realidade escolar, evidenciando seus problemas, sua finalidade e funcionalidade, seus mitos, suas ideologias... A intenção de tal postura crítica é descortinar para os estagiários as possibilidades de sua atuação também como sujeitos na ação escolar (como Educador-Administrador) e não somente como objeto de esquemas tecno-burocráticos idealizados nos gabinetes.

Enfim, o que se quer demarcar, neste capítulo, é que a linguagem que se vem utilizando na formação dos educadores pode estar mais voltada para significados sem referência na realidade objetiva, muitas das vezes inculcados por uma dependência cultural exagerada. Ora, nos cursos de Pedagogia, que se destinam a formar Educadores, esse aspecto merece especial atenção.

O Educador é precisamente aquele que educa, isto é, aquele que realiza a ação educativa, de modo coerente, em uma situação precisa.

O aluno de Pedagogia (de qualquer habilitação) deve ter em mente que nenhuma ação educativa se explica por si mesma, mas que é resultante de um processo histórico. Daí a grande preocupa-

ção que os cursos de Pedagogia (livre das influências tecnocráticas) têm, atualmente, com as disciplinas da área de História da Educação. Não somente a consciência histórica, na formação do Educador não é suficiente para uma postura coerente diante da realidade escolar, pois a realidade não se apresenta de modo linear, claro, arrumado; é, todavia, complexa, colocando, continuamente, problemas que exigem reflexão. Essa constante reflexão sobre a realidade sugere uma sólida fundamentação filosófica para o educador. (Saviani, 1976)

A partir do binômio: consciência histórica-capacidade de reflexão, já se pode perceber a realidade com certa clareza e consequentemente perceber suas necessidades.

É precisamente a possibilidade de perceber as necessidades da realidade que permite o estabelecimento de objetivos para ação educativa. Porém, a realização de objetivos supõe a existência de meios adequados. Sobre esse aspecto Saviani faz a seguinte colocação:

"A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade, ou seja: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela... E, para o conhecimento da situação contamos hoje com um instrumento valioso: a Ciência. O Educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta..." (Saviani, 1976, p. 19).

Já se viu anteriormente (página 40) "que a ciência como um modo de interpretação da realidade é o processo mais indicado para operar com o mundo concreto"...Em alguns poucos cursos de Pedagogia ainda se encontram alguns professores que fazem dos alunos um repositório do idioma da ciência pedagógica (o pedagôgês), sem lhes possibilitar um posicionamento crítico sobre o sistema de crenças e concepções anteriores que persistem e que dão forma ao referencial conceitual do futuro educador. O que se nota, então, é que alguns alunos de certos cursos de Pedagogia dominam um idioma pedagógico sem a desejável referência no discurso teórico das ciências pedagógicas, o que de certa forma determina a impotência dos educadores quanto a uma ação educativa adequada sobre a realidade objetiva.

Existe uma interpretação enganosa que coloca o educador de um modo geral e, ou aqueles que possuem habilitação específica como profissionais que não necessitariam, em sua formação, de aprofundamento científico, já que desempenham atividades técnicas e que, como tal a formação básica se constituiria num treinamento específico objetivando a execução de tarefas determinadas.

É claro que existe na formação pedagógica um aspecto técnico a se considerar, pois qualquer ação na realidade envolve um componente técnico. O que é então a técnica? A definição mais simples estabelece que é a "maneira julgada correta de se executar uma tarefa". O aspecto técnico inserido na ação educativa deriva do conhecimento científico, fundamenta-se em princípios científicos estabelecidos e à rigor se constitui na tecnologia da educação. Somente nessa perspectiva é que se pode discutir o problema.

o que está longe de admitir a educação como tarefa essencialmente técnica.

De que modo, então, se proporia a superação de uma concepção de mundo dada, para uma melhor compreensão e domínio do "que fazer" do Educador-Administrador e em prol de uma ação mais adequada à realidade educativa?

Provavelmente existem vários modos, entretanto, o Estágio Supervisionado tem se apresentado, num primeiro momento, como uma possibilidade no sentido de que se defrontam: professor-supervisor e alunos, mediatizados pela realidade escolar (campo de estágio). Tudo o que se passa, então, a discutir, se localiza em torno de elementos determinantes da realidade concreta de um universo educativo.

Como já se afirmou anteriormente, a sistematização da educação implica no conhecimento das bases: históricas, filosóficas, científicas e tecnológicas do fenômeno educativo. Nunca é demais lembrar que esses fundamentos se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educativa, e que o ESAE se dá, precisamente, a nível da realidade socialmente construída.

Deve-se atentar, ainda, que a educação como produto teórico, não é uma derivação da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, etc., mas que essas matérias se constituem em elementos que permitem a interpretação, de modo sistemático e coerente, da realidade Educacional.

Num segundo momento, o ESAE se apresenta como uma situação de trabalho. É no trabalho que se compõe a integralidade do indivíduo; o trabalho é essencialmente método e se constitui, sempre, numa oportunidade de reformular a concepção do mundo. É liberdade.

O ESAE, como situação de trabalho requer um constante diálogo entre os participantes (professor supervisor - alunos estagiários) em busca da interpretação analítica do contexto escolar, o mais próximo do real.

O trabalho desenvolvido no ESAE promove a desocultação dos elementos constitutivos da realidade escolar provocando um posicionamento mais crítico em face do fenômeno educativo como um todo; liberta, conseqüentemente, o aluno-estagiário para uma avaliação de sua própria fundamentação teórica, superando assim as flutuações e o enciclopedismo.

5. UMA ANÁLISE DO MODELO PROPOSTO

Desde o primeiro momento do trabalho relativo à formação, no Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná, do Administrador Escolar houve uma justa preocupação quanto ao estabelecimento de um roteiro que possibilitasse orientação segura ao Estagiário (Anexo 1). Essa intenção provinha da necessidade de demarcação de um caminho, no sentido de metodologia, sem, contudo, estirpar a liberdade de uma ação criadora sobre a realidade educativa, o que é ponto fundamental para o estagiário, tendo em vista sua ação futura.

A forma evoluída desse roteiro foi apresentada aos alunos estagiários do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná do primeiro semestre de 1978. Tomando como base este documento e procedendo-se a uma observação mais cuidadosa são notadas aspectos relevantes na sua conceituação.

Segundo o documento em questão, a finalidade do Estágio, além da aproximação Universidade/Comunidade, seria fornecer aos estagiários o instrumental suficiente para que atuassem "de forma eficaz, consciente e crítica no desempenho de suas funções como especialistas da educação".

Objetivamente, propõe-se à "aplicação dos conteúdos estudados nas disciplinas de formação geral do Curso de Pedagogia e específicas da Habilitação de Administração Escolar a situações con

cretas da realidade escolar". Em segundo lugar deseja "permitir a análise crítica de uma unidade escolar buscando alternativas de solução para a problemática constatada". Em terceiro lugar almeja que no decorrer do Estágio haja a possibilidade do "desenvolvimento de algumas atitudes necessárias ao desempenho profissional do administrador escolar"...

Posteriormente, o documento já referido apresenta a "Metodologia de Trabalho" a ser desenvolvida pelos alunos-estagiários nas escolas da comunidade adredemente escolhidas como campo de estágio.

"Em nível de escola os grupos de alunos desenvolvem seu trabalho, seguindo uma sistemática previamente estabelecida que é constituída de quatro etapas complementares e interrelacionadas, ou seja, pré-diagnóstico, que propicia o primeiro contacto com a instituição, a identificação de sua estrutura e condições de funcionamento, e o primeiro levantamento de seus problemas; o diagnóstico, que implica na realização de uma análise da problemática real da escola a partir de modelos teóricos delineados; o planejamento e a programação onde são estabelecidas as propostas de ação de caráter geral, que permitem a médio e longo prazo a solução de problemas constatados. E finalmente a elaboração de projetos, onde devem ser evidenciadas as formas de operacionalização de um programa, ou partes de um programa, elaborados de tal forma que sejam passíveis de serem executados pelo estabelecimento de ensino".

Logo a seguir o documento passa a apresentar a "Sistemática de Avaliação", "Programação do Trabalho de Estágio no Tempo" e um "Quadro Descritivo das Etapas", bastante detalhado:

"1. Pré diagnóstico";

"2. Diagnóstico";

"3. Planejamento e Programação";

"4. Elaboração de Projeto".

Para cada uma dessas etapas o documento desdobra, explicativamente e estabelece: os "Objetivos Específicos da Etapa", descrevendo as atividades implícitas e indicando os requisitos referentes ao cumprimento da etapa.

A etapa de número 2 (Diagnóstico) que tem como objetivo específico "relacionar e descrever os problemas da escola a partir de um modelo de análise", apresenta a atividade da etapa em questão da seguinte forma: Elaboração de um Modelo de Análise para investigação dos problemas tomando por base o estudo da escola como sistema social (conceito e indicadores) "e mais tarde: Comparação da situação descrita com o modelo de análise proposto atendendo a critérios categorizados por Lahore".

Tomando por base as finalidades, os objetivos, a metodologia do trabalho a ser desenvolvido e o quadro descritivo das etapas, expressos no documento "Roteiro para o Estágio Supervisionado na Habilitação de Administração Escolar", pode-se estabelecer certas observações importantes sobre alguns aspectos relativos ao enfoque tendo em vista os pressupostos anteriormente levantados neste trabalho.

Assim, estabelecer-se-iam três ordens de observações sobre o referido Roteiro, a saber:

- quanto ao objetivo;
- quanto a metodologia;
- quanto ao quadro analítico.

5.1. Quanto aos objetivos expressos no roteiro para o Estágio Supervisionado na Habilitação de Administração Escolar.

De início coloca-se em questão o conceito de "aplicação dos conteúdos estudados nas disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e específicas da Habilitação de Administração Escolar a situações concretas da realidade escolar", utilizado como objetivo no Roteiro de Estágio. Chama-se a atenção para o comprometimento do termo "aplicação" com a antiga e histórica dicotomia trabalho intelectual "versus" trabalho manual, teoria "versus" prática, educação geral "versus" formação especial. O Roteiro pelo seu objetivo inicial, não atenta para esse problema, reforçando a idéia que depois do curso teórico chega-se a um momento de aplicação. A justaposição do Estágio específico, no curso de Pedagogia, para cada Habilitação Específica, não soluciona o problema dicotômico, em certo sentido poder-se-ia afirmar que até o reforça. No dizer de Trigueiro Mendes no seu artigo (1974, p. 92):

"A relação Educação-Trabalho não se resolve em termos de contigüidade, colocando-se, por exemplo, lado a lado, no mesmo espaço escolar, os instrumentos que servem a uma e a outra, mas em termos de fusão, com a conseqüente reestruturação de ambos. Ensina-nos o método estrutural que uma estrutura não muda por agregação de novas peças, mas por substituição do princípio de estruturalidade, que é interior e global". (Mendes, 1974, p. 8).

A questão se situa, aparentemente, no equívoco dos conceitos de geral (teórico) e prático (o que envolve a ação), no caso objetivo determinado pelo emprego do termo "aplicação", aplicar na ação, no real; no Roteiro para Estágio em análise, objetiva-se a aplicação dos conteúdos a situações concretas da realidade, como que conteúdos e situações concretas da escola não fossem elementos constitutivos da realidade. Entretanto, a questão tem suas origens em um plano mais complexo, isto é, no próprio contexto cultural, onde se originam os conceitos.

O que se evidencia, como ponto fundamental dessa primeira observação, é que o conceito de aplicação se compromete com a convergência que vem se processando historicamente e com o pressuposto que defende a associação da aprendizagem dos conteúdos teóricos como ato criador ao exercício da compreensão crítica da prática social.

O segundo objetivo do Roteiro para Estágio: "*Permitir a análise crítica do contexto administrativo-pedagógico de uma unidade escolar buscando alternativas de solução para a problemática constatada*", sofrerá uma análise posterior, juntamente com os aspectos da metodologia proposta no referido Roteiro.

Como terceiro objetivo, o documento em estudo se refere ao desenvolvimento de atitudes necessárias ao desempenho profissional do Administrador Escolar. O que se discute nesse objetivo é que se estaria atribuindo uma tal especificidade de ação ao Administrador Escolar que os atributos profissionais mais abrangentes não lhe serviriam. Ocorre que a "*descrição das atitudes a serem*

desenvolvidas no processo de estágio" na página 88 do Roteiro, são desejáveis para o Educador de um modo geral, qualquer que seja a habilitação. Por outro lado, desenvolver atitudes não se constitui numa preocupação que alcance tão somente este momento preciso (do Estágio) mas a todo o Curso de Pedagogia, que trata, de maneira ampla da Formação do Educador. O que se deseja formar é um profissional com tirocínio para enfrentar os desafios da realidade brasileira, consciente das possibilidades e limitações, liberto de prescrições comportamentalistas.

"O indivíduo não cai dentro de uma profissão como um objeto passivo se encaixa dentro de um escaninho, ou um bicho-da-seda dentro de seu casulo. Ele se torna elemento ativo e criador, não só porque se movimenta dentro do seu emprego, como também porque é capaz de olhar o mundo, além deste, como um horizonte de possibilidades para sua promoção humana e social. Ele precisa estar armado de uma consciência crítica e prospectiva para não cair num emprego como uma pedra cai num poço, mas para mergulhar numa corrente que pode levá-lo sempre adiante. A sua habilidade fundamental é exercer criadoramente o seu ofício, aperfeiçoando-o, extraíndo dele uma consciência gratificante que está ligada a um 'opus' (no sentido de obra) - nunca a uma tarefa - e transcendendo-o sempre para outros ofícios mais próximos de sua ambição criadora e de sua capacidade". (Mendes, 1974, p. 94).

5.2. Quanto à proposta metodológica contida no Roteiro para o Estágio Supervisionado na Habilitação de Administração Escolar.

Esta segunda observação, que se refere objetivamente à metodologia, se relaciona, de início, com o segundo objetivo do Roteiro para o Estágio, que visa: "permitir (ao estagiário) a análise crítica de uma unidade escolar buscando alternativas de solução para a problemática constatada", que se apresenta um tanto

vago, pois não fica suficientemente clara a direção da análise crítica proposta, não se percebendo a intencionalidade da "análise crítica do contexto administrativo-pedagógico" e não determinando, também, onde buscar "alternativas de solução para a problemática constatada". Não há indicação do nível de comprometimento dessas alternativas de solução.

No segundo passo da "Metodologia de Trabalho", na página 76 do Roteiro em anexo que propõe: "o diagnóstico que implica na realização de uma análise da problemática real da Escola, a partir de modelos teóricos delineados" observa-se a complementação, ainda que de modo parcial, do objetivo referido acima. O conceito de modelo implica em admitir uma concepção funcionalista e fragmentária da realidade que se caracteriza por aglutinar uma série de comportamentos dos componentes de uma realidade dada. Em alguns casos, os modelos se apresentam com real utilidade, pois permitem entender fatos e relações até então desconhecidos. A limitação que se assinala é relativa à noção de totalidade que na concepção de Modelos fica extremamente prejudicada, admitidas as dificuldades de se considerar todos os elementos e todas as relações que constituem a realidade, e sem levar em conta que não se possui nenhuma garantia quanto à validade e universalidade dos modelos, tendo em vista que cada realidade é uma realidade. Há que se admitir, também, que em uma realidade existe um conjunto incontável de elementos e relações, os quais configuram a evolução efetiva de toda, ou de parte dessa mesma realidade. Outro problema que se deve assinalar com relação aos modelos é que geralmente eles trazem a concepção de mundo de quem os formulou, e raramente são concebidos com os mesmos elementos constitutivos do contexto

em que se deseja aplicá-lo. Impõe-se assim a idéia de uniformidade em detrimento da singularidade que toda realidade possui. A adoção constante e indiscriminada de modelos, sem a exaustiva e necessária confrontação com o contexto, é uma crítica que se vem fazendo aos tecnocratas que promovem, pela incorporação de modelos exógenos, a veiculação de ideologias exóticas e alienantes.

Outro sentido em que o termo é utilizado pelos tecnocratas "se refere a uma determinada combinação de políticas e medidas para orientar a evolução da realidade". (Withaker Ferreira, 1979, p. 85). Neste sentido poder-se-ia admitir, por exemplo, a orientação da política educacional brasileira baseada no modelo chinês, o que seria um absurdo dado que a realidade chinesa não tem nada a ver com a realidade brasileira. Mesmo que os modelos fossem elaborados, com a melhor das intenções, por organismos internacionais, com toda a imparcialidade não seria possível admitir um modelo único de educação, por exemplo, para países em desenvolvimento.

Retomando a colocação sobre a metodologia de trabalho proposta no Roteiro para Estágio em face dos pressupostos apresentados no presente trabalho, deve-se considerar a impropriedade do conceito de "Modelos Delimitados". Mais apropriado seria a referência do seguinte modo: "a partir dos critérios hauridos da prática pedagógica". Prática aqui tem o sentido que Trigueiro Mendes lhe atribui: "Prático é o que produz a 'praxis' ou dela resulta, a praxis é a ação do homem pleno, em plena inserção no mundo: ação-pensamento fundidos no engajamento social, segundo a forma dialética".

Diante desta perspectiva é conveniente levantar a questão da articulação necessária entre as matérias e disciplinas do próprio curso de Pedagogia no sentido da coerência originada nas exigências da "praxis". Isto importaria em admitir as estruturas educacionais como algo histórico, e não como um "Insight" da imaginação fecunda para organizar sistemas abstratos, ou de verdades carterais e intemporais do receituário tecnocrático.

5.3. Quanto ao quadro analítico contido no Roteiro para o Estágio Supervisionado na Habilitação de Administração Escolar.

O que mais chama a atenção na apresentação do quadro analítico é que na identificação da etapa 2 (Diagnóstico), precisamente nos pontos 2 e 5 da Descrição das Atividades da Etapa, o Roteiro para Estágio recomenda textualmente a adoção do modelo de análise - Escola como Sistema Social - de Martinez e Lahore.(1977)

Esta recomendação contém implicações que requerem uma análise mais acurada. Sem que se pretenda criticar a obra "Planejamento Escolar" de Martinez e Lahore, como um todo, há que se alertar para determinadas posições adotadas pelos autores da obra e que foram assumidas pelos professores que elaboraram o Roteiro que ora se discute. Precisamente, neste sentido, de influência indicada, é que se propõe a presente análise.

No capítulo - Escola como Sistema Social - Martinez e Lahore adotam como referência, o enfoque de Talcott Parsons (citando como fontes: "Toward a general theory of action" e "The social

system") utilizando, corretamente, a terminologia empregada pelo teórico funcionalista.

Como Parsons, Martinez e Lahore, ao conceberem a Educação como Subsistema do Sistema Social Maior incorporam os valores genéricos como continuidade, conservação, ordem, harmonia, equilíbrio pré-existentes numa sociedade dada, perspectivas estas que seriam naturais, no sentido de imanentes. A posição, que ora se examina, vem determinar uma concepção de educação conservadora. A educação deixa de ser fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias arcaicas para ser instrumento adaptativo, histórico e acrítico, utilizado pelas gerações mais velhas, sobre as gerações mais novas no sentido de manter a estrutura e funcionamento de uma sociedade dada.

A escola tem, assim, mera função de agência conservadora dos valores dominantes.

Martinez e Lahore expressam, claramente, essa posição após descreverem as funções dos vários setores da escola.

"A todas as funções descritas, realizadas por um ou mais setores internos do sistema 'escola', devem-se, por outra parte, acrescentar as que podem ser chamadas de globais: são as relações que o sistema como tal mantém com o sistema maior ou sociedade global.

São fundamentais estas duas:

a) Função de integração. A escola participa das atividades integrativas, que são destinadas a manter a coesão social por meio da transmissão de valores, conhecimentos e atitudes próprios da sociedade e cultura a que pertence. Esta função que se espera da escola refere-se à manutenção de boas relações entre as demais unidades do sistema global, ao que iria se incorporando o 'produto' da escola. (Mendes, 1974, p. 10).

b) Função de manutenção de modelos. A escola participa do processo geral de socialização; ou melhor, é a agência social encarregada de incorporar (socializar) novos membros. Ocupa-se com que meninos e jovens aprendam os comportamentos adequados, segundo os modelos vigentes, para integrar-se como membros úteis à sociedade adulta". (Martínez & Lahore, 1977, p. 64/65).

Aqui se revela a grande contradição interna do Roteiro de Estágio, e entre as finalidades: "Preparar profissionais capazes de atuarem de forma eficaz, consciente e crítica no desempenho de suas funções como especialistas da educação e o modelo proposto". (Ver página 75 do Roteiro).

Existe uma impropriedade entre a finalidade de número 2 do Roteiro para Estágio e o Modelo Funcionalista de Escola como Sistema Social preconizado por Martínez, Lahore e Parsons.

No modelo funcionalista a educação não possui uma dimensão inovadora e emancipatória, ela (a educação) é minimizada ao nível de instrumento de manutenção dos valores vigentes, que são transmitidos de geração em geração, sem uma análise no sentido, por exemplo, de se saber se esses valores não estão a serviço de interesses de grupos ou ideologias. A sociedade como sistema é um todo harmonioso composto por elementos (indivíduos). "Em síntese: os atores (as unidades do sistema social) se integram em grupos e sub-grupos, e diferenciam-se pelas posições que aí ocupam, o que implica para cada qual um rol a desempenhar e garante-lhe determinado status". (Johnson, apud Martínez & Lahore, 1965, p. 37).

Enfim, os "atores" em interdependência suportam o equilíbrio funcional do todo (sistema).

O funcionalismo isola, como modelo, os conflitos e contradições, escamoteando com isso as diversidades sociais existentes. O sistema escolar se caracteriza para os funcionalistas como instrumento fundamental no ajustamento do indivíduo na sociedade. Os conflitos e contradições são apontados como disfunções sistêmicas e não como relações existentes no contexto.

Nesse sentido, não se configura a possibilidade de atuação crítica: "se a escola é um sistema social que deve persistir, é indispensável que nela se cumpram funções; e estas se cumprirão segundo as estruturas existentes no sistema". (Martinez e Lahore, 1965, p. 62).

"Estrutura, portanto, será a ordem em que se encontram distribuídas as diferentes partes: no caso do sistema 'escola', as partes ou elementos serão os diversos 'roles' ou subgrupos integrados em torno a determinadas atividades". (Martinez e Lahore, 1965, p. 59).

Tendo em vista que o enfoque funcionalista propõe para a educação uma função de manutenção e reprodução (ambas no sentido amplo), não sobra, para o Objetivo proposto no Roteiro para Estágio, "espaço" necessário para: "preparar profissionais capazes de atuarem de forma eficaz, consciente e crítica no desempenho de suas funções como especialistas da Educação".

Em segundo lugar se registra um descompasso da mesma natureza entre o objetivo geral (b) e a proposição do modelo de análise sugerido no Roteiro para Estágio. A contradição entre os objetivos (considerados como intenção) e o modelo proposto por Martinez e Lahore é de ordem conceitual, pois a posição assumida pelos referidos autores não comporta uma atitude crítica, além dos limites da constatação do mero desequilíbrio funcional...

"a escola enquanto sistema social, como um todo composto de partes que mantêm entre si um tipo de relação funcional com respeito ao todo e a cada uma das partes, e a sociedade global. Tal descrição supõe que o sistema se encontra num estado que se designa de relativo equilíbrio; vejamos o que sucede quando alguma das partes do sistema se modifica, quantitativa ou qualitativamente, ao introduzir ou suprimir algum elemento". (Martinez e Lahore, 1977, p. 67).

E mais adiante: *"Em suma, a mudança, numa das partes, afeta o resto e obriga a uma reordenação para alcançar outra situação de equilíbrio em que as modificações permaneçam integradas."* (Martinez e Lahore, 1977, p. 69).

Enfim, ainda que de forma comprometida, mas valendo em sua intencionalidade, os objetivos propostos no Roteiro para Estágio procurem expressar um certo potencial de transformação intrínseco na ação educativa, o modelo assumido tende obstinadamente à conservação, à permanência do "status quo". Confirma-se assim a contradição interna do Roteiro para Estágio.

O que se intenciona com esse trabalho é abrir uma linha de debate, um processo de discussão que venha influir não só, como também no estágio em nível de uma proposta metodológica de exercício da compreensão crítica de toda prática social, que tem na Educação uma de suas manifestações mais legítimas e na Escola uma probabilidade de transformação.

Essa compreensão crítica não pode se restringir a constatações das disfunções de ordem quantitativa e qualitativa; nem ficar restrita aos limites do modelo funcionalista, ou de algum outro modelo tecnoburocrático. Assim, não se pode conceber o ESAE dissociado do Curso de Pedagogia, como a parte prática do curso e da habilitação específica; tal separação levaria fatalmente à dicotomia teoria "versus" prática, educação geral "versus" formação profissional.

O estágio, vale explicar, nada mais é do que um dos ângulos de um mesmo problema, qual seja o de formação do Educador Brasileiro, mais consciente do espaço a ser criado na sociedade para a maior coerência de suas possibilidades. *"E o possível mais individual não é senão a interiorização e o enriquecimento de um possível social"*. (Sartre, 1972, p. 81).

6. UMA TENTATIVA DE CONCLUIR E RECOMENDAR

Dentro do trabalho desenvolvido ao longo da experiência no ESAE e no andamento da presente dissertação, pode-se admitir que o contacto dos alunos com a realidade escolar, apesar das deficiências do modelo adotado, vem, de algum modo, trazendo para o curso uma linha de discussões mais consequentes, mais providas de significação, no lugar da simples verbalização subjetiva e vazia. Essa constatação, entretanto, não satisfaz, de modo algum, as exigências da ação educativa nas condições brasileiras, mas mostra um caminho... Recomendar-se-ia, a partir daí, que se fosse oferecendo aos alunos do curso de Pedagogia maiores possibilidades de estágios nos estabelecimentos de ensino da comunidade sob a égide das mais variadas disciplinas, infelizmente, ainda tidas como "puramente teóricas".

"A realidade social deve ser trazida para dentro da universidade, e o trabalho intelectual da comunidade universitária deve ser concebido em função de um conhecimento mais profundo e de um aperfeiçoamento desta realidade". (Goergen, In Rezende, 1979, p.34)

Essa perspectiva abre um espaço vital para o estudante: de confrontação, de questionamento, de objetivação do saber a nível da coerência que a "praxis" exige. As exigências da "praxis" sempre suscitam a dúvida, que entrou pela mão de Descartes, na história da Ciência e da Filosofia, como atitude básica de todo o homem

que descobre o mundo e se descobre. A dúvida proporciona ao aluno a busca dos critérios que somente o conhecimento pode oferecer. A dúvida criadora e a necessidade de coerência se identificam na ânsia de conhecimento. O posicionamento diante do real solicita do professor-supervisor uma posição desveladora das contradições existentes, com vistas à superação. É a possibilidade essencial de dar à educação a dimensão conscientizadora sobre a realidade social e individual. É a abertura maior capaz de formar a consci-ência crítica de si mesmo e da sociedade.

Nesse sentido é possível admitir-se o Estágio como uma possibilidade metodológica de uma prática educativa mais liberta dos restícios da concepção bancária cumulativa de capital informativo teorizado.

Ainda que sem intenção de aprofundamento, pode-se incluir no presente trabalho uma contribuição ao reestudo geral do curso de Pedagogia. Essa perspectiva é válida e talvez suscite uma an-gústia inquietante. Justifica-se a angústia pelo desgaste dos cur-sos de Pedagogia atualmente.

Os estágios aqui sugeridos, podem ser traduzidos pelo es-forço que as disciplinas da educação devem fazer no sentido de trazer, aos seus alunos, a possibilidade de desocultação da reali-dade distorcida pela ideologia dominante. Essa desocultação se processa na medida em que se concretize uma atuação comum (profes-sor e aluno) no contexto, numa mesma perspectiva de desafio das forças de mudança e permanência. Discutir o contexto das discipli-nas tidas como "*puramente teóricas*" à luz dos problemas concretos

encontrados na realidade da educação é a conversão da percepção de subjetiva para objetiva, do que ocorre em uma realidade determinada; com essa conversão estabelece-se um defrontamento aberto, consciente, "*desideologizado*", com a realidade desvelada.

Trazer os objetivos expressos nos planos das escolas de 1º e 2º graus da periferia de um grande centro urbano, para ser discutido na disciplina de Filosofia da Educação Brasileira, por exemplo, se apresenta como uma excelente oportunidade de conversão da percepção do aluno. O trabalho do professor ao desvelar as relações contraditórias entre a proposta da escola, e as condições sócio-políticas-econômicas vigentes o recoloca na "*praxis*", não como o veiculador de um saber pronto, acabado e absoluto cada aula passa a ser o produto do seu empenho-desempenho com seus alunos, em um esforço comum de inserção no real. Define-se, então, o conhecimento da complexidade da realidade e a perspectiva de um possível histórico para ambos (professor e aluno), no sentido de "*conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer*". (Freire, 1976, p. 41).

Uma proposta que endosse posturas isoladas do contexto, por exemplo: Uma Filosofia da Educação Brasileira pela Filosofia da Educação Brasileira, sem nenhum vínculo com a realidade, que não seja: um esforço de desvendar o pensamento educacional no Brasil, de evidenciar as ideologias dominantes, tomaria um sentido de frenagem da transformação e aceleraria a reprodução.

Se não houver a preocupação constante, nas disciplinas que compõem o curso de formação do Educador, de desenvolvimento de seus conteúdos pela realidade, mediante um esforço crítico, não ocorrerá conhecimento, porém mitificação do conhecimento. É ingenuidade admitir-se um conhecimento neutro, um conjunto de métodos e técnicas assépticas para uma ação educativa intencional (política) que ocorre em uma realidade que também não é neutra, muito menos asséptica.

"De tal forma que, se os responsáveis pela Universidade e pelo desenvolvimento da educação interrogassem hoje nossas Faculdades, eu me pergunto o que elas teriam a dizer? Elas são frequentemente as últimas a tomarem conhecimento das inovações e das reformas. Não foi isso que aconteceu recentemente com a questão da extinção do curso de Pedagogia, que colheu os Pedagogos de surpresa? Pergunto, pois, se as nossas Faculdades de Educação têm ainda alguma coisa a dizer sobre a educação? O que justifica ainda a existência dessas Faculdades? Nós, educadores, aceitamos muito submissos as reformas, talvez porque estamos confundindo educação com obediência. Nossa pedagogia parece formar pedagogos obedientes, servis".
(Gadotti, 1978, p. 7).

Embora admitindo-se o pressuposto da extinção consumada é muito importante um reestudo do rescaldo do curso de Pedagogia, tal como é hoje, com suas Habilitações, seus problemas, sua inconsistência, suas crises.

Recomenda-se, com certa urgência, portanto, um repensar sobre a reestruturação que sofreram os cursos de formação de educadores e sua divisão em habilitações - que habilitam para um fazer específico - administração, orientação, supervisão, etc... como se a educação se resumisse, somente, em uma expressão técnica

e não fosse, também um pensar crítico. A separação entre o saber e o fazer denota uma atitude funcionalista, portanto dicotômica com relação a realidade social. Esse repensar não quer eliminar o que se vem fazendo desde o início da reestruturação. É um repensar muito amplo e muito próprio de um esforço comum, sem tripudiar ou anular as teorias e práticas precedentes, mas assumí-las como contribuição à compreensão do processo histórico. Repensar, principalmente, no sentido de uma redefinição dos conteúdos e fins do Curso de Pedagogia como um todo, recuperar o sentido social da Administração da Educação, corajosamente, pondo em questão seu passado elitista e reacionário, assumindo os equívocos e descaminhos. Assim, constata-se que o ESAE, ao adotar um Modelo Funcionalista para uma análise da realidade escolar, fornece uma visão comprometida da realidade ao Administrador Escolar. Esse problema se constitui numa tarefa urgente: rever o roteiro de estágio dentro de uma perspectiva mais voltada para a "praxis". Essa revisão deve acontecer dentro de uma reflexão maior, em todo o curso de Pedagogia, envolvendo todo o pensamento acerca da educação brasileira contemporânea, com a humildade de quem quer procurar, sem arrogância de quem só admite acertar.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Sobre o trabalho teórico. 2a. Edição. Liv. Martins Fontes, Portugal, 1978. 85 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação, poder e participação. In Educação & Sociedade, UNICAMP/Cortez e Moraes, ano 1 nº 2, janeiro de 1979.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. Dicionário Analógico da Língua Portuguesa; Idéias Afins. Brasília, Coordenada. 685 p.
- BERGER, Peter I. & LUCKMANN. A construção social da realidade. 4 ed. Trad. FERNANDES, Floriano de Souza. Petrópolis, Vozes, 1978. 247 p.
- BRUGGER, Walter. Dicionário de Filosofia. Trad. CARVALHO, Antonio Pinto de. São Paulo, Herder, 1962. 703 p.
- CANDAU, Vera Maria F. A formação profissional dos especialistas em educação: uma nova perspectiva. Forum Educacional, Rio, F. G.V., 1 (4): 87-100, out/dez 77.
- CARNEIRO LEÃO, A. Introdução à administração escolar. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1939. 427 p. (Apendices p. 398)
- CAVAZZUTI, Tommaso. A epistemologia de Louis Althusser, In Revista de Cultura Vozes. nº 5, Petrópolis, 1977. p. 43 a 55.
- CERDEIRA, Theodolindo A. & MELLO, Maria Angela G. Manual de estágio supervisionado em administração escolar. UnB., Fac. de Educação, 1976.
- CHISHOLM, Roderick M. Teoria do conhecimento. 2 ed. Trad. CABRAL, Álvaro. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974. 148 p.
- CUNHA, Luis Antonio Rodrigues. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In Seminário sobre a Produção Científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação: linhas de pesquisa, teses e integração discente. UFPr., Curitiba, 1978. Mimeografado.
- CUVULLIER, Armand. Pequeno Vocabulário da Língua Filosófica. 2 ed. Trad. OLIVEIRA, Lolio Lourenço de. & PENNA, J. B. Da - masco. São Paulo, Nacional, 1969. 209 p.
- DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. O estágio em administração escolar. V Simpósio Brasileiro em Administração Escolar. Niterói, ANPAE, 1971. 38 p.

- DIEGUEZ, José Luis Rodrigues. La función de control en la educación. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas do Instituto de Pedagogia "San José de Calasanz", 1973. 224 p.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, nº 3, ano I, maio de 1979.
- FACÓ, Lirêda. Estágio; uma experiência em administração escolar. Fortaleza, Edições a Fortaleza, 1973. 86 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 506 p.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Ilus. Claudius. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 157 p.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 149 p.
- _____. Conscientização; teoria e prática da libertação. Trad. SILVA, Katia de Mello e. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 102 p.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. 218 p.
- GADOTTI, Moacir. As ciências da educação. Ano zero. In: REZENDE, Antonio Muniz de. Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Petrópolis, Vozes, 1979. 220 p.
- _____. Revisão crítica ao papel do pedagogo na atual sociedade brasileira: introdução a uma pedagogia do conflito. In Educação & Sociedade. UNICAMP/Cortez & Moraes. Ano I, nº 1, 1978.
- GOERGEN, Pedro L. Teoria e prática: problema básico da educação. In: REZENDE, Antonio Muniz de. Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Petrópolis, Vozes, 1979. 220 p.
- GOLDMANN, Lucien. A criação cultural na sociedade moderna: por uma sociologia da totalidade. Trad. SILVA, Rolando Roque da. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. 118 p.
- _____. Ciências humanas e filosofia. 3 ed. Trad. GARANDE, Lupe Cotrim & GIANNOTTI, José Arthur. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. 118 p.
- GRIFFITHS, Daniel Edward. Teoria da administração escolar. Trad. DIAS, José Augusto. São Paulo, Cia. Ed. Nacional e Ed. da USP., 1970. 138 p.
- JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro, Imago, 1975. 185 p.
- _____. Para ler Bachelard. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976. 180p.
- JENSON, Theodore J. & CLARK, David L. Princípios de administração escolar. Trad. DUGGAN, Carolina. Buenos Aires, Troquel, 1968. 152 p.

- LAWTON, Denis. *Pesquisa sobre as relações entre linguagem e escola*. In: BRANDÃO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, F. Alves, 1979. 159 p.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis, Vozes, 1977. 268 p.
- LIMA, Danilo. *Educação, igreja e ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978. 139 p.
- LOBROT, Michel. *A pedagogia institucional*. Trad. GONÇALVES, José. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973. 529 p.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1970. 303 p.
- MARTINEZ, Maria Josefina & LAHORE, Carlos E. Oliveira. *Planejamento escolar*. Trad. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & LUNARDI, Sandra Machado. São Paulo, Saraiva e FENAME, 1977. 205 p.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. *Filosofia da educação fundamental e média*. In: *Revista de Cultura e Vozes*. nº 2. Petrópolis, 1974. p. 5 a 12.
- _____. *Notas para a filosofia da educação brasileira*. Forum Educacional, Rio de Janeiro, FGV., 1 (1): 93-110, jan/mar., 1977.
- PEREIRA, José Carlos. *Saber os rumos do sistema educacional brasileiro*. Forum Educacional. Rio de Janeiro, FGV., 1 (4):87-100 out/dez., 1977.
- PEREIRA, Luis. *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. 3 ed. São Paulo, Pioneira, 1978. 158 p.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 537 p.
- RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade; um estudo de sociologia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. 183 p.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Administrar é educar ou deseducar?* In: *Educação & Sociedade*. ano I, nº 2. UNICAMP/Cortez & Moraes, janeiro de 1979.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Questões preliminares*. In: _____. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. 220 p.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Trad. Japiassu, Hilton. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977. 172 p.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação; contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 160 p.

- SALVADOR, Angelo Domingos. Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica: elaboração e relatório de estudos científicos. Porto Alegre, Livraria Sulina Editora, 5 ed., 1976. 260 p.
- SARTRE, Jean Paul. Questão de método. 3 ed. Trad. JÚNIOR, Bento Prado. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1972. 148 p.
- SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo, Saraiva, 1973. 146 p.
- _____. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. In: Didata. nº 5. 1976. p. 13 a 22.
- _____. Correntes e tendências da educação brasileira. São Paulo, PUC, 1979. Mimeografado.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Instituto de Educação. Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento. O estágio em administração escolar. Uma experiência na Guanabara. V Simposio Brasileiro de Administração Escolar. Niterói, ANPAE, 1971.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico; diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1975. 96 p.
- SPINA, Segismundo. Normas gerais para os trabalhos de grau: um breviário para o estudante de pós-graduação. São Paulo, Livraria Editora Fernando Pessoa, 1974. 55 p.
- TEIXEIRA, Anísio Spinola et alii. Natureza e função da administração escolar. In: Administração escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador, Bahia, ANPAE, 1968. Cap. 1 p. 9-17.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da praxis. 2 ed. Trad. CARDOSO, Luiz Fernando. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 454 p.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

DECRETO nº 14342/69 GE-CLEE, p. 717 - Aprova Regulamento de Provimento de Cargos de Direção.

DECRETO nº 17/71 CEE-CLEE p. 649 - Fixa normas para qualificação de registro de Diretor de Estabelecimento de Ensino Médio.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, Conselho Federal de Educação. Currículos mínimos dos cursos de nível superior, 1 ed., 1974. Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

PARECER nº 867/72 CFE - Experiência de magistério exigida para habilitações do Curso de Pedagogia.

PARECER nº 1706/73 CFE - Possibilidade de aproveitamento de profissionais portadores de Registro de Diretor expedido pelo MEC, até a data da promulgação da Lei 5692/71.

PARECER nº 3484/75 CFE - Estudos Superiores de Educação. Habilitações e Cursos de Graduação. Indicação 67/75.

PARECER nº 0085/77 CFE, Doc. 194. p. 396 - Habilitações do Curso de Pedagogia, Explicitação em documento oficial.

PARECER nº 2126/77 CFE, Doc. 201, p. 17 - Consulta sobre o art. 84 da Lei 5692/71 direitos dos especialistas da educação.

PARECER nº 2718/77 CFE, Doc. 203, p. 45 - Complementação de estudos, imposta a licenciados em Pedagogia.

PORTARIA nº 1815/69 SEC-CLEE, p. 777 - Fixa normas para a realização das eleições para os cargos de Direção do Ensino Primário e Médio.

PORTARIA nº 708/71 SEC-CLEE, p. 635 - Institui normas para a transmissão do cargo de direção nos estabelecimentos oficiais estaduais de ensino.

RESOLUÇÃO nº 13/69 CEE-CLEE, p. 787 - Fixa normas para registro de Diretor de Estabelecimento de Ensino Médio.

RESOLUÇÃO nº 2630/74 SEC-CLEE, p. 299 - Aprova critérios para indicação de Diretor Geral de Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Graus.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

ROTEIRO PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA HABILITAÇÃO DE ADMINIS-
TRAÇÃO ESCOLAR

PROFESSORES

Evaldo Antonio M. Ferreira
Maria Dativa de S. Gonçalves
Sonia Maria Coimbra Kenski

SUMÁRIO

1. Justificativa
2. Finalidades
3. Objetivos Gerais
4. Metodologia de trabalho
5. Sistemática de Avaliação
6. Programação do trabalho de estágio no tempo
7. Quadro descritivo das etapas
8. Anexos
 - 8.1 Horários de trabalho e local do estágio
 - 8.2 Entrevistas de orientação
 - 8.3 Leituras realizadas
 - 8.4 Relatório individual - mapa de acompanhamento
 - 8.5 Ficha de frequência do estagiário
 - 8.6 Modelo de ficha de acompanhamento individual do estagiário
 - 8.7 Descrição das atitudes a serem desenvolvidas no processo de es
tágio.

1. JUSTIFICATIVA

O Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, prevê o estágio supervisionado como uma das condições para a formação do Especialista em Educação, através das habilitações específicas do Curso de Pedagogia. Estabelece que "será obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática de atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% da duração fixada para o curso em cada caso". (Art. 6º)

Com base neste parecer, o Conselho de Ensino e Pesquisas da Universidade Federal do Paraná, através das resoluções 46/75 e 08/77, fixou o mínimo de 180 horas para as atividades de estágio no Curso Regular de Pedagogia e na Complementação Pedagógica das habilitações específicas de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, oferecidas pelo Setor de Educação.

O estágio supervisionado, além de requisito legal, impõe-se do ponto de vista pedagógico, pois garante a formação teórica-prática, permitindo que o aluno não só ensaie e teste, mas também aplique postulados teóricos a situações concretas da realidade educacional.

Considerando a relevância do estágio na formação do especialista em educação os professores de Administração Escolar do Departamento de Planejamento e Administração Escolar elaboraram o presente documento objetivando fornecer indicações metodológicas para a atuação dos Estagiários da habilitação de Administração Escolar.

2. FINALIDADES

- 1) Aproximar Universidade e Comunidade escolares para troca de experiências, aproveitamento e aplicação racional das conquistas científicas no aprimoramento de nossos sistemas escolares.
- 2) Preparar profissionais capazes de atuarem de forma eficaz, consciente e crítica no desempenho de suas funções como especialistas da educação.

3. OBJETIVOS GERAIS

- a) Propiciar a aplicação dos conteúdos estudados nas disciplinas de formação geral do Curso de Pedagogia e específicas da habilitação de Administração Escolar a situações concretas da realidade escolar.
- b) Permitir a análise crítica do contexto administrativo-pedagógico de uma unidade escolar buscando alternativas de solução para a problemática constatada.
- c) Possibilitar o desenvolvimento de algumas atitudes necessárias ao desempenho profissional do administrador escolar, como: responsabilidade, colaboração, iniciativa, ética profissional, abertura a crítica, capacidade de comunicação, equilíbrio. (Ver anexo 8.7).

4. METODOLOGIA DE TRABALHO

O estágio em Administração Escolar é realizado em unidades de ensino, sejam estaduais, municipais ou particulares selecionadas pelo supervisor, tendo em vista a abertura que apresentem ao processo de estágio. Nestas escolas atuam equipes de alunos esta-

giários, constituídas após um trabalho de dinâmica de grupo, orientado por psicólogos.

A nível de escola os grupos de alunos desenvolvem seu trabalho, segundo uma sistemática previamente estabelecida que é constituída de quatro etapas complementares e interrelacionadas, ou seja, pré diagnóstico, que propicia o primeiro contato com a instituição, a identificação de sua estrutura e condições de funcionamento, e o primeiro levantamento de seus problemas; o diagnóstico que implica na realização de uma análise da problemática real da escola a partir de modelos teóricos delineados; o planejamento e a programação onde são estabelecidas as propostas de ação de caráter geral, que permitam a médio e longo prazo a solução de problemas constatados; e finalmente a elaboração de projetos onde devem ser evidenciadas formas de operacionalização de um programa ou partes de um programa, elaborados de tal forma que sejam passíveis de serem executados pelo estabelecimento de ensino.

As três primeiras etapas exigem um trabalho bastante integrado da equipe de estagiários, que devem dividir atribuições e responsabilidades, e apresentar como produto de seu trabalho não a somatória de partes realizadas individualmente, mas a visão que o grupo como um todo, possui da escola, campo de estágio. A elaboração de projetos é um trabalho individual, embora cada projeto deva articular-se com as etapas anteriores e a linha de programação estabelecida pelo grupo.

Durante o desenvolvimento de todo o processo de estágio os alunos são acompanhados pelo supervisor que realiza entrevistas individuais, orienta o grupo, visita o estabelecimento de ensino. Além deste acompanhamento do supervisor, são realizados três seminários nos quais os estagiários devem sintetizar os trabalhos de cada etapa através de relatórios escritos e apresentá-los, oral

mente, à discussão. Destes seminários participam o supervisor e os professores de administração escolar do Departamento, bem como, o diretor do estabelecimento de ensino quando convidado.

No seminário final de apresentação de projetos individuais, o estagiário descreve sucintamente o trabalho elaborado, e tem o produto de seu trabalho analisado pela equipe de professores de Administração Escolar, através de encontros individuais com cada aluno.

5. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

A sistemática adotada para avaliar os alunos-estagiários, implica na utilização de procedimentos que garantam a avaliação formativa, ou de acompanhamento do processo, e a somativa ou de produto.

No que diz respeito ao acompanhamento do estagiário, será preenchida ao término de cada etapa, ficha de avaliação individual. (Modelo no anexo 8.6)

Para o preenchimento da ficha, o supervisor considerará os dados obtidos através de entrevistas, relatórios individuais, observações quando a participação, assiduidade e desenvolvimento de atitudes.

Serão realizadas, no mínimo duas entrevistas por etapa, com cada um dos estagiários. O supervisor utilizará como critério básico de seu roteiro de perguntas, os quadros descritivos das etapas. Os relatórios individuais, a serem elaborados de acordo com o modelo do anexo 8.4, devem ser apresentados pelo aluno, quando da realização da entrevista.

Durante a entrevista o supervisor poderá apresentar sugestões ao aluno estagiário, visando oferecer subsídios para a continuidade do seu trabalho; tais sugestões serão registradas na

ficha, entrevistas de orientação. (Modelo, no anexo 8.2)

Nos seminários conclusivos de cada etapa, o supervisor apreciará o trabalho escrito e oral do grupo, face aos objetivos da etapa e fará anotações em relação a participação de cada estagiário.

A assiduidade evidenciar-se-á pela apresentação, ao final de cada etapa, da ficha de frequência (modelo, no anexo 8.5) ao local de estágio, assinada pelo estagiário e rubricada pelo diretor do estabelecimento de ensino.

As atitudes, descritas no anexo 8.7, também serão levadas em conta no processo de avaliação, embora não tenham sido estabelecidos critérios específicos de mensuração. O supervisor registrará na ficha individual, observações realizadas nos diversos momentos que mantenha contatos com o estagiário.

A avaliação final resultará das informações registradas nas fichas de avaliação individual. Após a análise das informações e conceitos parciais atribuídos, o supervisor apresentará os resultados finais sob a forma de valores numéricos, conforme exigência regimental da Universidade.

O supervisor poderá, em seu julgamento final, levar em conta informações complementares prestadas pelos professores de Administração Escolar que participem do processo de estágio, e aquelas fornecidas pelo diretor do estabelecimento de ensino, embora não tenha sido elaborado um instrumento específico para este fim, e não seja solicitada uma apreciação em relação ao trabalho de cada estagiário.

Concluídas as atividades de estágio, o supervisor solicitará aos alunos uma apreciação crítica do conjunto de situações por eles vivenciadas, em todo o processo de estágio. Esta avaliação objetiva rever e/ou aperfeiçoar a metodologia do estágio e a

sua sistemática de avaliação, tendo em vista o trabalho a ser desenvolvido com outros grupos de estagiários da habilitação de Administração Escolar.

6. PROGRAMAÇÃO DO TRABALHO DE ESTÁGIO NO TEMPO

ETAPAS DE TRABALHO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
1. Dinâmica de Grupo	de 15 a 25 de agosto	10 horas
2. Pré-Diagnóstico	de 26/8 a 26/9	44 horas
3. Primeiro Seminário	27/9 1º grupo	04 horas
	28/9 2º e 3º grupo	
4. Diagnóstico	29/9 a 3/11	60 horas
5. 2º Seminário	4/11 - 1º grupo	04 horas
	5/11 2º e 3º grupo	
6. Programação	de 7 a 17/11	18 horas
7. Elaboração de Projeto	de 18/11 a 5/12	36 horas
8. 3º Seminário	5/12 - 1º grupo	04 horas
	7/12 - 2º grupo	
	8/12 - 3º grupo	
	TOTAL	180 horas

Observação - todas as quartas feiras serão realizadas entrevistas individuais a serem previamente marcadas pelo supervisor.

7. QUADRO DESCRITIVO DAS ETAPAS

IDENTIFICAÇÃO DA ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ETAPA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA ETAPA	INDICADORES DE CUMPRIMENTO DA ETAPA
1. Prê diagnós- tico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as característi- cas do estabelecimento esco- lar que serve como campo de estágio. 2. Enumerar os problemas ini- cialmente percebidos (gerais e/ou específicos). 3. Listar, a partir dos proble- mas constatados, prováveis hipóteses para investigação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento das atividades, di- visão de tarefas e responsabi- lidades para observação e identi- ficação da escola. 2. Observação e identificação das características da escola, como um todo e em seus vários seto- res. 3. Levantamento e descrição de pro- blemas a partir dos primeiros dados coletados. 4. Formulação de hipóteses para in- vestigação posterior. 5. Elaboração de relatórios indivi- duais e grupais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatório individual das tarefas executadas (escrito). 2. Relatório grupal descritti- vo atendendo aos objetivos da etapa (escrito). 3. Relatos individuais do de- senvolvimento das ativida- des em entrevistas indivi- duais. 4. Apresentação do relatório grupal descritivo em ses- são de seminário.
2. Diagnóstico (Descrição da situação, julgamento e avaliação da situação, ex- plicação dos fatores da situação, e prognóstico).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar e descrever os problemas da escola a par- tir de um modelo de análise. 2. Identificar os fatores que estão produzindo deficiên- cias e/ou obstruindo a fun- cionalidade da escola. 3. Avaliar a relevância dos fa- tores identificados para a determinação da situação problemática. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redefinição dos problemas a se- rem pesquisados. 2. Elaboração de um Modelo de aná- lise para investigação dos pro- blemas tomando por base o estu- do da escola como sistema so- cial (conceitos e indicadores). 3. Construção de instrumentos para a investigação dos problemas a partir do modelo elaborado. 4. A partir dos instrumentos elabo- rados, coleta e análise estatís- tica dos dados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatório individual das tarefas executadas (escrito) 2. Relatório grupal de análi- se e síntese que atenda aos objetivos da etapa. 3. Relatos individuais do de- senvolvimento das ativida- des em entrevistas indi- viduais. 4. Apresentação do relatório grupal de análise e sínte- se em sessão de seminário.

IDENTIFICAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ETAPA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA ETAPA	INDICADORES DE CUMPRIMENTO DA ETAPA
<p>3.Planejamento e programação</p> <p>4.Elaboração de projeto.</p>	<p>4.Configurar a situação problemática como um todo e suas tendências.</p> <p>1.Elaborar propostas gerais de ação visando a solução da problemática da escola.</p> <p>2.Garantir a integração entre programas e projetos elaborando alternativas de solução.</p> <p>1.Montar um projeto de caráter administrativo-pedagógico coerente com a linha de programação estabelecida.</p>	<p>5.Comparação da situação descrita com o modelo de análise proposto atendendo a critérios categorizados por Lahore.</p> <p>6.Levantamento das disfunções percebidas entre a situação descrita e o modelo proposto e identificação dos fatores que causam os problemas.</p> <p>7.Definição da situação problemática como um todo e indicação de prováveis consequências.</p> <p>8.Elaboração de relatórios individuais e grupais.</p> <p>1.Descrição das linhas gerais de ação.</p> <p>2.Montagem de uma estrutura programática a ser desenvolvida na escola a partir dos resultados do diagnóstico.</p> <p>3.Descrição dos programas propostos.</p> <p>4.Enumeração de projetos vinculados aos programas.</p> <p>1.Escolha da temática a ser trabalhada a nível de projeto.</p> <p>2.Definição da estrutura do projeto.</p> <p>3.Detalhamento das diversas etapas do projeto.</p> <p>4.Relato do trabalho desenvolvido</p>	<p>1.Indicadores de cumprimento da etapa.</p> <p>2.Documento escrito do qual conste; a linha geral de ação proposta, a estrutura programática, a descrição dos programas e enumeração dos projetos vinculados a programas, que sirva de introdução à apresentação dos projetos individuais por ocasião do último seminário.</p> <p>1.Projeto individual escrito, que atenda aos objetivos da etapa.</p>

8. ANEXOS

8.1 HORÁRIOS DE TRABALHO E LOCAL DE ESTÁGIO

		2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	S
M	Entrada						
M	Saída						
T	Entrada						
T	Saída						
N	Entrada						
N	Saída						
TOTAL DE HORAS							

LOCAL DE ESTÁGIO:

1. _____

Rua: _____ Nº _____

Bairro: _____ Fone: _____

DATA: ____/____/____

Assinatura do Professor.

8.2 ENTREVISTAS COM O ORIENTADOR

DATA	ETAPA	ASSUNTOS TRATADOS	RESPONSÁVEL

8.3 LEITURAS REALIZADAS

TÍTULO	AUTOR	EDITORA

8.4 RELATÓRIO INDIVIDUAL - MAPA DE ACOMPANHAMENTO

DATA	ETAPA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	RÚBRICA DO PROF.

8.6 FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DO ESTAGIÁRIO

NOME: _____

ESCOLA: _____

ETAPA DO TRABALHO: _____

Entrevistas especificação das datas de realização.

ASPECTOS A CONSIDERAR	OBSERVAÇÕES			
Objetivos da Etapa				
Atividades da Etapa				
Relatório escrito Individual				
Relatório do Grupo				
Participação em Seminário				
Atitudes -responsabilidade -colaboração -iniciativa -ética profissional -abertura a crítica -capac.de comunicação -equilíbrio				
Assiduidade				
Avaliação final da etapa	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	EXCELENTE
	Não cumpriu nenhum objetivo e atividade.	Cumpriu parte dos objetivos e atividades.	Cumpriu a maior parte dos objetivos e atividades.	Cumpriu todos os objetivos e atividades.

8.7 DESCRIÇÃO DAS ATITUDES A SEREM DESENVOLVIDAS NO PROCESSO DE ESTÁGIO.

RESPONSABILIDADE - ser pontual na entrega de trabalhos, apresentando-os com precisão e ordem; comparecer no local de estágio e nas reuniões com os colegas e com o supervisor, nos dias e horários marcados.

COLABORAÇÃO - Contribuir para a maior produção da escola e dos colegas de estágio; manter bom relacionamento no trabalho em grupo.

INICIATIVA - procurar individualmente ou em grupo alternativas para solução de problemas surgidos no desenvolvimento do estágio, sem necessariamente recorrer ao supervisor.

ÉTICA PROFISSIONAL - guardar sigilo das informações obtidas na escola, sabendo encaminhá-las com objetividade.

ABERTURA À CRÍTICA - aquiescer às sugestões do supervisor e dos colegas; reconhecer claramente suas possibilidades e limitações.

CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO - apresentar abertura e acolhimento, saber relatar objetivamente suas experiências, bem como, fazer-se claro nos diálogos com os colegas, com o pessoal da escola e com o supervisor.

EQUILÍBRIO - ser controlado na manifestação dos sentimentos e emoções, enfrentando com objetividade os problemas sem envolver-se emocionalmente.