

TERESINHA AZEVEDO CORTÉS

Proposta de Estágio Supervisionado de Orientação
Educacional: um Processo Desenvolvimentista como
Alternativa de Prática Social

Dissertação de mestrado apresentada
para obtenção do título de mestre em
Educação na Universidade do Paraná.

CURITIBA

1983

ERRATA

Substitui-se o texto apresentado à página 8 pelo que se segue: Por outro lado, não se pode negar este mesmo significado do estudo para o professor de Estágio Supervisionado ao participar do processo de desenvolvimento pessoal profissional do estagiário.

O mesmo pode-se considerar com relação ao profissional que no Campo do Estágio Supervisionado assiste ao estagiário.

Considerando o acima exposto, mediante a reflexão e análise da prática atual do ESOE, tal e qual vem sendo realizada pelos alunos-estagiários de Orientação Educacional da Universidade Federal do Paraná, o presente estudo visa:

1. interpretar o modelo de ativação do desenvolvimento vocacional proposto por Pelletier e colaboradores, como possível metodologia a ser considerada num processo de Estágio Supervisionado;

2. considerar uma alternativa de proposta de ESOE relacionada ao desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal.

4. PRESSUPOSTOS

Os pressupostos que fundamentam o estudo do ESOE foram gerados a partir da prática do Estágio Supervisionado, na Universidade e no Campo de Estágio, junto aos alunos de Orientação Educacional na Universidade Federal do Paraná. Assim se expressam:

PROFESSOR ORIENTADOR

HELOISA LÜCK

Doutor em Educação pela Universidade de Colúmbia-EUA

Professor Adjunto da UFPr.

CO-ORIENTADOR

CORINA LÚCIA COSTA RAMOS

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Professor Assistente da UFPr.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Professora Heloisa Lück pela segurança de sua orientação a quem devo a realização desta dissertação.

À Professora Corina Lúcia Costa Ramos pelo constante incentivo na realização deste exercício acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A todos os colegas do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná, pelo muito que contribuíram para a realização deste trabalho. De um modo todo especial,

A Professora Lealis Baby Sponholz, parte desta caminhada, e as alunas da Habilitação de Orientação Educacional, hoje, colegas de trabalho na Universidade, ou na Comunidade, presenças significativas nas diferentes etapas desta história.

A Justiniano, Luíza, Fernando e Alessandra, sem os quais a história não teria sentido.

A meu pai, meus irmãos e amigos, por terem revelado muitas das interveniências entre a educação e o trabalho.

RESUMO

A necessidade de se buscar alternativas aos muitos questionamentos em torno da formação do Orientador Educacional, especialmente em relação ao Estágio Supervisionado, direcionou o enfoque do presente estudo que procurou responder a objetivos formulados a partir de indagações nascidas na vivência do ESOE na Universidade, na Comunidade junto ao estagiário de Orientação Educacional.

Os objetivos com os quais o estudo a viabiliza buscam:

- refletir e analisar a prática atual do ESOE;
- interpretar o modelo de ativação do desenvolvimento vocacional proposto por Pelletier e colaboradores;
- considerar alternativas de uma proposta de ESOE relacionada ao desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal.

As respostas às indagações buscadas no estudo da Concepção Operatória de Pelletier foram sendo complementadas por um conjunto de leituras, questionamentos e reflexões, como respostas às críticas em torno não só do papel do Orientador Educacional, mas também das teorias psicológicas do desenvolvimento, que foram sendo incorporadas à prática do Estágio Supervisionado.

A reflexão desta prática, revela a existência de um novo sentido do ESOE para o aluno, e que também não é o mesmo, para a Universidade e Campo de Estágio. É visto como relacionado ao desenvolvimento vocacional e não dessemelhante de uma prática social. Implica a existência de tarefas a cumprir, a partir de uma nova dimensão, de experimentar situações de aprendizagem e como prática social representa uma ação-reflexão compartilhada também na comunidade.

SUMMARY

The need for the search of alternatives to the many questions regarding the curriculum of the Guidance Counselor, specially at the field work period, directed the present study that aimed to answer the questions raised in the daily experience of the Guidance and Counseling Supervised field work at University and Community with the students of Guidance and Counseling.

The objectives that guided this study are:

- to study and analyze the present practice of the Guidance and Counseling Supervised field work;
- to interpret the model of activation of the vocational development proposed by Pelletier and his collaborators;
- to consider the alternatives of a proposition related to the vocational development and personal growth, for the Guidance and Counseling Supervised field work;

The answers to the questions on the Study of Operatory Conception by Pelletier, were complemented by reading, questioning and thinking, as well as responding to criticisms about the role of the Guidance Counselor and the psychological theories of human development in regard to the Supervised field work practice.

A new meaning of the Guidance and Counseling Supervised field work was revealed to the student, other than that of the University and the school field work. It is seen as related to the vocational development and not different from a social practice. It involves the existence of tasks to be done under a new dimension of experiencing field work situations and it represents an action-reflection shared with the community too, as a social practice.

SUMÁRIO

	Página
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
SUMMARY	vii
SUMÁRIO	ix
CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	
1.1 Introdução: como o estudo foi gerado	2
1.2 Colocação do problema.	5
1.3 Importância e objetivos do estudo	7
1.4 Pressupostos	8
CAPÍTULO II - UMA ABORDAGEM SOBRE O DESENVOLVIMENTO VOCA- CIONAL: CONCEPÇÃO OPERATÓRIA UMA METODOLOGIA APLICÁVEL AO ESOE	
2.1 Apresentação	11
2.2 Tarefas do desenvolvimento vocacional	21
2.3 Princípios de Aprendizagem do desenvol- vimento vocacional	37
CAPÍTULO III - PROPOSTA DE ESOE: UM NOVO SENTIDO RELACIO- NADO COM O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL	
3.1 Caracterização da nova proposta	52
3.2 O contexto da proposta	59
3.3 O ESOE: um problema importante para o aluno-estagiário resolver.	68

CAPÍTULO IV - O PROCESSO DO ESOE: ENFOQUE DESENVOLVIMENTISTA DE NATUREZA SOCIAL

4.1	Tarefas desenvolvimentistas do ESOE . . .	77
4.2	Dimensão social da prática do ESOE Experenciar aprendizagens de um saber fazer competente e significativo . . .	89

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO 95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 104

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. INTRODUÇÃO: COMO O ESTUDO FOI GERADO.

O presente estudo tem sua origem no concreto da realidade de um dentre os muitos profissionais na área da educação que, como em muitas outras, buscam e procuram respostas aos constantes desafios que lhes são oferecidos pelo cotidiano do trabalho.

Como qualquer outro trabalho, também representa o produto da realidade de muitas pessoas, não só daquelas que no momento são parte desta realidade, configurada pelo Estágio Supervisionado de Orientação Educacional (ESOE), cuja maturidade o trabalho pretende demonstrar. Neste sentido ele é o fruto de muitas sínteses da realidade, não só da autora, em diferentes épocas e momentos.

A maturidade da proposta de ESOE resulta de um trabalho que se realizará em equipe na Universidade e no Campo de Estágio em Instituições escolares, por mais de cinco anos.

A experiência neste exercício intelectual, através do qual os dados são agora aqui arquitetados e os elementos, dispostos, as ligações estabelecidas à semelhança de qualquer outra atividade humana, expressa um trabalho que, por circunstância do momento, constitui uma atividade específica da área pedagógica, porém assumido como exercício profissional.

Pretende-se, com esta reflexão, realizar mais uma possível síntese necessária para tornar concreto o que até agora representa nada mais que a etapa exploratória, inicial de mais um ciclo de desenvolvimento, com a qual se pretende cumprir as exigências necessárias ao término de um curso de mestrado.

Tal experiência, revelou não só a existência de sínteses parciais e igualmente provisórias mas também diferentes níveis de elaboração em que as mesmas se realizaram, nos diferentes momentos, como respostas às indagações e questionamentos, oriundos de duas ordens de necessidades pertencentes a dois mundos, nem sempre associados - educação e trabalho - e que muitas vezes são isoladamente tratados.

A extensa exploração da experiência de ESOE, nesta ação-reflexão representada por este trabalho acadêmico, possibilitou a descoberta de uma nova forma de perceber a existência de problemas a resolver. Muitos deles se apresentam, no início, limitados, mas seus contornos, ampliam-se na medida em que, ante a cada questionamento, há uma nova busca, uma nova reflexão e, por conseguinte um novo questionamento.

Da mesma forma surge uma nova percepção quanto à existência de tarefas a realizar, não só junto ao aluno na Universidade, mas também na comunidade. Igualmente descobre-se a existência de novas formas de tratar estas tarefas, junto aos alunos nas salas de aula, mas também junto a eles na comunidade.

Graças aos desafios do cotidiano da profissão e ao convívio com as diferentes realidades dos Serviços de Orientação Edu-

cacional (OE) na comunidade, muitas intenções foram sendo corporificadas, o que não significa ter havido necessária reflexão em torno das opções que tiveram que ser assumidas, muitas delas nem sempre em atenção à continuidade do desenvolvimento quer seja do ESOE, ou das pessoas nele envolvidas, mas ante às contingências naturais do trabalho.

Mesmo assim, as informações necessárias à continuidade ao processo de ESOE, foram sendo enriquecidas pelos questionamentos compondo um conjunto significativo não só em quantidade mas também na sua diversidade. Esta situação contribui para que o problema extrapole às dimensões inicialmente formuladas nos limites da formação profissional do Orientador Educacional. Os questionamentos ao ESOE não se comprimem mais no âmbito do currículo de formação do Orientador Educacional mas fazem incursões no âmbito da educação e do trabalho, pois ao realizar-se num contexto natural do exercício profissional passa a ser visto como totalidade dentro de uma totalidade maior.

A complexidade da questão torna-se tão grande a ponto de facilitar experimentar, na imaginação, constantes desafios à criação de uma imagem nova de um profissional também novo, porque nascido da nossa realidade. É esta a imagem que se reaviva nesta necessária revisão de etapas ante a certeza de que a exploração não terminou e, em muitos pontos, se mostra inconsistente. Urge rever a caminhada, pensar, julgar os obstáculos, procurar encontrá-los não só em termos individuais, mas também avaliá-los dentro de todo um contexto, de forma a perceber o grau de dificuldade e perceber em que nível de desenvolvimento estão sendo resolvidos os problemas pela maneira como são tratados e resolvidos.

Esta revisão de etapas torna-se importante não só para selecionar a opção considerada a melhor e possa ser útil à continuidade da caminhada, como também estaria facilitando antecipar as dificuldades ao formular escolhas substitutivas, no sentido de que os elementos organizados ofereçam pistas à continuidade dos questionamentos.

Desta feita, ante a consciência da necessidade de se terminar o presente trabalho, como também o conhecimento do risco a ser assumido ao continuá-lo, está presente a responsabilidade pessoal e a social diante da profissão. Resta, portanto, considerar o sentido deste compromisso, não só em termos do presente, de um fazer competente, mas seu sentido pessoal de compromisso com a própria natureza do trabalho e da educação, em termos de "verdades", mesmo sabendo-as, relativas, temporárias. Busca-se aquilo que, sendo necessário agora, reveste-se do útil, com o qual, outros profissionais possam também construir suas "verdades" do amanhã.

2. COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

A questão do ESOE é aqui considerada num contexto mais amplo que o da formação do OE que, por sua vez, é vista na sua totalidade maior da educação e do trabalho, situação esta que coloca a questão do desenvolvimento vocacional como parte essencial da formação profissional. Neste sentido o ESOE é relacionado a uma das etapas do contínuo desenvolvimento pessoal e profissional do qual o vocacional é parte significativa.

Nesta perspectiva de desenvolvimento, assim considerada, qual seja em termos de formação para o trabalho, o processo de Estágio Supervisionado, implica mais que um tratamento cognitivo em torno de informações e conteúdos, pois demanda também desenvolver um conjunto de habilidades e atitudes que assegurem ao aluno-estagiário um saber fazer que seja competente e significativo ao mesmo tempo; porque este saber fazer que é dimensionado no presente, necessário por conservar o útil do passado, para projetar-se no verdadeiro do futuro, não pode ser somente competente; ele necessita revestir-se da significatividade necessária à continuidade do desenvolvimento em termos pessoais do indivíduo e sociais da profissão.

É no sentido da tridimensionalidade do tempo que o saber fazer apontado pelo bom senso como o necessário agora, ao questionar o sentido do útil do passado na continuidade do desenvolvimento, realiza a verdadeira "praxis" e com ela constrói o verdadeiro, do futuro indivíduo e da sociedade, que é sempre relativo, e que se constrói a cada momento.

Nesta dimensão de presente, passado e futuro, questiona-se:

1) Como pode o ESOE oferecer ao aluno-estagiário situações de aprendizagem propulsoras da continuidade do desenvolvimento profissional e crescimento pessoal?

2) Como pode o ESOE contribuir para o encaminhamento das questões educacionais da comunidade, qual seja, aquelas questões diretamente relacionadas ao que fazer do OE como profissional da educação?

3) Como pode o ESOE contribuir para a Universidade criar um novo tipo de relacionamento com o campo de ESOE, facilitando assim as bases para formação de um novo tipo de profissional da educação?

3. IMPORTÂNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A importância do estudo que ora se realiza, se faz na medida em que o ESOE possa ser visualizado como um "período de iniciação profissional" no qual o aluno, a partir das relações do contexto da educação e do trabalho, se constrói e constrói a sua realidade profissional e pessoal. Neste sentido é inquestionável sua importância, não só para o aluno, à Universidade e ao Campo de ESOE, visto que possibilita:

- ao aluno-estagiário: adquirir um maior conhecimento da realidade profissional e, a partir da percepção de si mesmo e do conhecimento da percepção do outro, situar-se como sujeito de seu próprio desenvolvimento.
- à Universidade: exercitar novas formas de seu papel de ensino, pesquisa e extensão.
- ao Campo de Estágio: exercitar novas práticas do saber fazer competente e significativo.

Igualmente torna-se importante destacar o significado do estudo no sentido de se experimentar novas formas de se atender à continuidade do desenvolvimento pessoal profissional do aluno-estagiário, cuja constante necessidade nem sempre é considerada.

Por outro lado, não se pode negar este mesmo significado do estudo para o professor de Estágio Supervisionado ao participar do processo de desenvolvimento pessoal profissional do estagiário.

O mesmo pode-se considerar com relação ao profissional que no Campo do Estágio Supervisionado assiste ao estagiário.

A partir destas expectativas o objeto do presente estudo nada mais é do que comunicar uma experiência que se faz significativa a partir do exercício profissional que pretende ser, o de um saber fazer competente e que se propõe a:

- 1 - refletir e analisar a prática atual do ESOE, que vem sendo realizada na Universidade e nas Instituições da Comunidade, pelos alunos-estagiários de Orientação Educacional da Universidade Federal do Paraná.
- 2 - interpretar o modelo de ativação do desenvolvimento vocacional proposto por Pelletier e colaboradores, como possível metodologia a ser considerada num processo de Estágio Supervisionado.
- 3 - considerar alternativas de uma proposta de ESOE relacionada ao desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal.

4. PRESSUPOSTOS

Os pressupostos que fundamentam o estudo do ESOE foram gerados a partir da prática do Estágio Supervisionado, na Universidade e no Campo de Estágio, junto aos alunos de Orientação Educacional na Universidade Federal do Paraná. Assim se expressam:

- o ESOE constitui parte integrante do currículo da formação profissional do aluno, não podendo ser visto independente deste;
- o desenvolvimento vocacional constitui-se num processo integrado ao desenvolvimento geral do indivíduo não ocorrendo de forma isolada;
- o ESOE, como atividade teórico-prática e exercício orientado da profissão, não estando dissociado da formação geral do aluno, é considerado numa dimensão de educação e trabalho;
- o ESOE, visto numa dimensão de educação e trabalho reveste-se de um novo sentido para o aluno, para a Universidade e para o Campo de Estágio;
- o relacionamento do ESOE à educação e ao trabalho, implica vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional;
- vivenciar situações de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional não é diferente de situações consideradas como de verdadeira "praxis";
- a "praxis" vivenciada no ESOE tende a refletir situações teóricas do contexto acadêmico e situações do contexto profissional, o que não difere da prática social.

CAPÍTULO II

UMA ABORDAGEM SOBRE O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL:
CONCEPÇÃO OPERATÓRIA, UMA METODOLOGIA APLICÁVEL AO
E S O E

2.1 APRESENTAÇÃO

Representa, a Concepção Operatória do Desenvolvimento Vocacional, uma das mais recentes colocações dentro da Orientação Vocacional, cujos princípios orientadores formulados no início da década de 1970, se devem a três professores canadenses Denis Pelletier, Giles Noiseux e Charles Bujold.

Em termos metodológicos, a Concepção Operatória tem sido vista como uma das alternativas a ser considerada, em relação às tarefas do desenvolvimento não só no plano vocacional, mas no social ou pessoal, até mesmo no familiar, dado o caráter operacional e desenvolvimentista de sua abordagem. Nesta concepção o ponto de vista operatório é aquele segundo o qual, o desenvolvimento pessoal ou profissional, constitui um problema a ser resolvido a longo prazo e como tal não existe um momento exato no qual o problema deixe de existir considerando que o desenvolvimento vocacional ocorre por meio de sucessivas etapas que permeiam toda a vida do indivíduo.

Ressalte-se ainda, a consideração, dentro do enfoque operatório, de que a escolha de uma profissão, a despeito do que a mesma representa para a continuidade do desenvolvimento do indivíduo, a maior parte das vezes, representa um fato isolado deste. Esta situação levou autores a considerar as decisões no campo profissional, uma ocorrência das necessidades ditadas pelo contexto

sócio-econômico e cultural, e não como acontecimento psico-biológico, que atenda interesse real do indivíduo, ou mesmo, do contexto social, quando este é estruturado a partir de interesses individuais.

Não existe melhor exemplo desta situação, que o oferecido pela escola, através de sua organização curricular, determinando os momentos decisórios, nem sempre considerados em função do alcance de um grau de maior maturidade pessoal ou profissional do aluno-estagiário.

Assim ocorre quando o aluno ingressa na vida acadêmica, ou mesmo durante a realização do curso, ao realizar diferentes opções e assumir decisões, sem ter sido em nenhum momento levado a questionar das mesmas, de seu sentido para a continuidade de desenvolvimento pessoal ou profissional. A estas situações do currículo, inclui-se o período de realização do Estágio Supervisionado, como inicial ao ingresso no mundo do trabalho, que é oferecido ao aluno, como complementação dos estudos teóricos, a despeito do sentido social da prática que nele se realiza: o de preparar hoje, o profissional de amanhã.

Sabe-se, na realidade, que este sentido de desenvolvimento implícito na idéia de estágio, como prática comprometida com um agora, que ao realizar-se a partir dos pressupostos do passado, pretende construir o amanhã profissional do próprio aluno, nem sempre tem sido assim considerado nas propostas de estágio. O que normalmente ocorre é a preocupação em cumprir o dispositivo legal ao realizar uma prática quase sempre alheia às questões de desenvolvimento, quer seja do indivíduo quer da sociedade.

Preocupações desta natureza quanto ao tratamento dado ao desenvolvimento vocacional, é que impulsionaram a equipe de Pelle-
tier a propor uma metodologia de ativação do desenvolvimento voca-
cional.

Tal metodologia volta-se às questões relativas à neces-
sidade de se acelerar o processo de ingresso do indivíduo na força
de trabalho, ativando as tarefas de cada etapa, de forma que o a-
luno possa explorar, cristalizar, antes que tenha de especificar
uma preferência vocacional. O que sempre ocorre, independente de
estar o mesmo preparado ou não, para realizar decisões. Como ati-
var este desenvolvimento, quais os pressupostos fundamentais e que
comportamentos devem apresentar os sujeitos considerados vocacio-
nalmente maduros, constituem as preocupações deste modelo de Ati-
vação do Desenvolvimento Vocacional.

Representa pois a Concepção Operatória do Desenvolvimen-
to Vocacional e Pessoal uma abordagem com a qual, habilidades e a-
titudes, específicas aos estágios de desenvolvimento são exercita-
dos em situações apropriadas.. É um modelo que visa favorecer a
maturidade vocacional, por meio da vivência de situações experien-
ciais, na qual o indivíduo empenha-se como um todo, usando seus
recursos cognitivos e afetivos. Dada a flexibilidade e versatili-
dade de seus princípios representa um processo que pode ser desen-
volvido em relação a tarefas de desenvolvimento em outras áreas que
não a específica ao plano do desenvolvimento vocacional e em si-
tuações que não sejam única e exclusivamente de escolha de uma
profissão. A experiência revela possibilidades que apontam para o
uso desta metodologia no ESOE, a partir da consideração a alguns

de seus aspectos que se apresentam como significativos a uma situação de Estágio Supervisionado.

A proposta da equipe de Pelletier (1977), diz respeito à instrumentação do indivíduo, no sentido de fazer dele *"um agente ativo de seu desenvolvimento, por lhe permitir desenvolver meios de ajustar-se de maneira esclarecida às exigências do sistema aumentando seu repertório de respostas em face dessas exigências e exercendo sua versatilidade diante dos problemas complexos que deve enfrentar"* (p. 226).

Criar alternativas ante à complexidade das questões que o Orientador Educacional, como qualquer outro educador enfrenta hoje, é uma questão que necessita ser considerada. Neste sentido tem-se realizado estudos em torno da Concepção Operatória de Pelletier e colaboradores. Dentre eles destacam-se, o trabalho coordenado por Oliveira (1977), para a Secretaria da Educação e da Cultura da Bahia, e o estudo coordenado por Melchior (1980), para a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. A estes acresce-se o estudo realizado por Ferretti (1980), sobre o Processo de Orientação Vocacional dentro do Processo de Ensino-Aprendizagem no qual aponta a metodologia de Pelletier e colaboradores, como uma possível alternativa às preocupações com o estímulo e utilização do pensamento reflexivo. Merece considerar-se também a abordagem realizada por Magalhães (1977) em torno de uma experiência de Estágio Supervisionado, onde a metodologia desenvolvimentista representa o recurso metodológico para a apresentação do tema do estudo realizado em nível de mestrado.

Sabe-se existir outros estudos e pesquisas a partir da Concepção Operatória de Pelletier e colaboradores, o que vem atestar a fertilidade de suas proposições, que continuam oferecendo pistas quando consideradas a partir das críticas registradas sobre a precariedade do enfoque psicológico às questões do desenvolvimento vocacional, em cujo rol se infere a proposta referida. Entretanto, graças a existência destas críticas e dos questionamentos a partir delas é que neste estudo se considera a proposta metodológica do desenvolvimento vocacional de Pelletier e colaboradores.

A METODOLOGIA DE ATIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

A metodologia de desenvolvimento vocacional proposta pela Concepção Operatória fundamenta-se na concepção desenvolvimentista de Super (1962) e em três princípios básicos de aprendizagem.

Para Donald Super (1962) o desenvolvimento vocacional ocorre durante todo o período de vida da pessoa, como um processo que se estende da infância até a velhice. Seu desenrolar é ordenado e previsível. É dinâmico, resulta das interações entre os conhecimentos do indivíduo e as solicitações da cultura. Ocorre por estágios, e cada estágio implica na realização de tarefas que, quando cumpridas satisfatoriamente, facilitam o alcance das tarefas seguintes.

Na concepção desenvolvimentista de Super (1962), a escolha vocacional resulta de um processo mais amplo, que ele denominou desenvolvimento vocacional, cujas proposições fundamentais são inspiradas na teoria da auto-imagem.

São muitos seus estudos a respeito da auto-imagem e a percepção das ocupações dos quais extrai as bases de sua tese fundamental. Segundo sua teoria, os papéis profissionais que as pessoas assumem, nada mais são que uma tentativa de atualizar a auto-imagem, embora para alguns indivíduos ela represente a tentativa de realização de uma imagem ideal, e não a imagem real.

Para Super, o auto-conceito representa o elemento orientador responsável pelas escolhas que o indivíduo realiza no campo profissional. Considera ainda, ser a satisfação no campo do trabalho tanto maior, quanto o trabalho permitir a pessoa realizar seus valores e utilizar seus talentos, ou seja, satisfazer suas ambições e atender suas aspirações.

Coube a Pelletier e colaboradores, a tarefa de acrescentar à concepção de estágios e tarefas do desenvolvimento vocacional a idéia de processos cognitivos internos, subjacentes a cada tarefa. Mobilizar, estimular estes processos, significa facilitar a realização das tarefas do desenvolvimento.

Com base também nos estudos a respeito da educabilidade dos processos cognitivos, a equipe de Pelletier, propõe uma metodologia da ativação do desenvolvimento vocacional, a partir do pressuposto de que é possível melhorar a qualidade das escolhas a serem realizadas desde que sejam trabalhadas as atitudes cognitivas e habilidades intelectuais.

Segundo este princípio, o desenvolvimento das habilidades intelectuais não se deve apenas a processos cognitivos intro-

duzidos pelo educador. É justamente a partir da atitude que o indivíduo assume frente às tarefas que tem de realizar, e da informação que deve elaborar, que irá ocorrer o desenvolvimento dessas habilidades. Para os autores, a atitude é considerada como uma disposição da pessoa a exercer a habilidade, e não pode ser ignorada em qualquer programa de desenvolvimento pessoal.

Desta feita, acresce-se a consideração de que não só o momento em que o indivíduo se desvincula dessas tarefas e a maneira como o faz revelam sua maturidade vocacional, mas também, a consciência desse momento e sua atitude frente a ele.

Para Pelletier e colaboradores (1977), as atitudes representam o caminho para o desenvolvimento das habilidades. Na metodologia que os autores propõe, desenvolver habilidades, adquirir atitudes e conhecimentos, ou mobilizar os existentes, diz respeito a instrumentar o indivíduo em relação às tarefas vocacionais. Segundo eles, estas constituem a principal meta da educação. A este respeito, assim eles se expressam:

— "as metas centrais da educação, a nosso ver, consistem em instrumentar o indivíduo em relação às tarefas vocacionais. Essa instrumentação compreende certas habilidades que se devem desenvolver atitudes e conhecimentos que se devem adquirir ou mobilizar quando já existentes" (p. 89).

Esta instrumentação a que se referem os autores, como já foi visto, não se realiza exclusivamente pela transmissão de conhecimentos. Cada tarefa requer a iniciativa e a participação do

indivíduo no nível das operações internas pelas quais a informação é tratada, o que conduz a inferir a possibilidade de participação do indivíduo não somente em nível das operações internas, mas, também no nível da ação, ou seja, da "práxis", com que a instrumentalização se realiza.

Portanto, o alcance da maturidade profissional requer mais que conhecimentos e implica também atitudes. Atitudes estas, a partir das quais, conhecimentos e solicitações da cultura, interagem de forma a promover um desenvolvimento que embora individual, ao referir-se ao vocacional da pessoa, é também social ao relacionar-se ao mundo da educação e do trabalho.

Considera-se assim importante, não só a posse deste conhecimento, mas a atitude com relação a este conhecimento e a atitude com relação às necessidades com os quais o aluno interage em atenção às demandas do desenvolvimento individual ou social.

A proposta metodológica apresentada pela Concepção Operatória, diz respeito às exigências que são vistas num contexto individual do desenvolvimento como inerentes à maturidade vocacional, fruto não somente de um comportamento intelectual. A maturidade vocacional depende da realização de tarefas específicas a cada estágio do desenvolvimento e implica em algumas exigências que lhe são inerentes e que assim se enunciam:

- *"Chegar a uma consciência positiva de si mesmo;*
- *abrir-se a múltiplas atividades, tolerar a complexidade das escolhas;*

- despertar para suas capacidades introspectivas;
- explicitar as auto-imagens;
- conceptualizar suas experiências;
- procurar a informação em função de sua identidade pessoal;
- ajustar suas aspirações e sua propensão ao risco;
- integrar grande número de variáveis ao mesmo tempo;
- elaborar estratégias de mudança e de estabilidade em face de suas decisões" (p. 90).

Uma vez definidas estas exigências, em função do individual, o tratamento das informações em nível da experiência do concreto real do indivíduo, não somente em nível de operações internas, estaria facilitando a passagem de uma abordagem individual a uma abordagem psicossocial da questão do desenvolvimento vocacional.

A Concepção implícita nesta metodologia é a de que as pessoas que satisfazem as exigências apresentadas têm mais probabilidade de se auto-determinarem e se atualizarem a despeito das condições existentes no meio, garantia que lhe é conferida a partir do caráter desenvolvimentista de suas atividades, e dos pressupostos nos quais a metodologia se embasa e que são:

- 1º) a experiência por si só não assegura a aprendizagem e conseqüentemente não favorece o desenvolvimento;
- 2º) na realização das etapas do desenvolvimento, os fatores intelectuais e as atividades cognitivas exercem importantes papéis;

3º) as etapas do desenvolvimento podem ser operacionalizadas e descritas.

A operacionalização e descrição de cada etapa se faz a partir da identificação de tarefas específicas a cada estágio do desenvolvimento, e exige a mobilização de determinado tipo de pensamento, responsável pelas operações e habilidades necessárias à realização de cada uma delas.

Pelletier e colaboradores (1977), destacaram e operacionalizaram quatro tarefas do desenvolvimento vocacional, relacionando os estágios de desenvolvimento vocacional proposto por Super, e os processos cognitivos a eles subjacentes, com base na teoria da inteligência de Guilford.

Assim, à tarefa de exploração corresponde o pensamento criador, à tarefa de especificação, o pensamento conceitual; à tarefa de especificação, o pensamento avaliativo; e à tarefa de realização, corresponde o pensamento implicativo.

O contexto metodológico da proposta de Pelletier e colaboradores se efetiva a partir de três princípios de aprendizagem e abrange três diferentes dimensões:

1º) A experiencial, que implica na participação do aluno vivenciando experiências.

2º) A dimensão mediacional, por meio de uma abordagem cognitiva a esta vivência, pois que os conteúdos teoricamente tratados e mediatizados pela prática são refletidos e criticamente analisados compondo assim uma terceira dimensão.

- 39) Dimensão fenomenológica, ao integrar lógica e psicologicamente a experiência, tornando-a significativa na medida em que representa um ato de intervenção criativo na realidade do qual o indivíduo é o sujeito.

Este processo faz com que se torne explícita a significação potencial de uma experiência, e *"pode por sua vez estimular o indivíduo a viver outras experiências das quais inferirá novos significados"* (Pelletier et alii, 1977, p. 222). Explicitar, o que antes fora potencial deveria constituir preocupação sempre presente no decorrer de todo o processo de estágio.

Em síntese, a metodologia que a Concepção Operatória privilegia, diz respeito a um modelo segundo o qual, a ativação de desenvolvimento vocacional não se concretiza somente com o fornecimento de informações facilitadoras do processo decisório, mas sim, pela mobilização cognitiva e afetiva, mediatizada pela experiência de situações o mais próximo possível da realidade, não desprovidas do tratamento cognitivo necessário às situações vivenciais características de aprendizagem significativas.

2.2 TAREFAS DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

Tarefa de Exploração

A exploração representa a etapa inicial de mais um ciclo do desenvolvimento vocacional. Como comportamento, depende de um certo número de habilidades e atitudes ligadas ao pensamento cria-

dor, sendo visto como capaz de favorecer a acumulação de dados, utilizados na formação da auto-imagem e da profissão.

Estando relacionado ao pensamento criativo, diz muito mais à ampliação de aspectos, à redefinição de elementos a considerar num fenômeno de que à análise e avaliações dos mesmos. Está mais ligado a um comportamento perceptivo intuitivo, à divergência, à multiplicidade e à abertura, de que a qualquer atitude avaliativa, ou de julgamento.

Para Jordaan, segundo Pelletier et alii (1977), no comportamento exploratório estão presentes cinco elementos considerados essenciais, que são: a pesquisa, a experimentação, a investigação, a tentativa e o teste de hipótese, e são fundamentais à formação de uma auto-imagem e da imagem da profissão. Isso num contexto de ESOE implica dissociação destas imagens, de um contexto maior que o individual do aluno, ou o social da profissão.

Numa linguagem operatória, explorar significa buscar, procurar, pesquisar e inventariar informações. Aquele que explora deve observar, analisar, questionar, imaginar, formular hipóteses e interpretar informações. Esta tarefa pode ser facilitada graças ao desenvolvimento das sensibilidade às incoerências do senso de hipóteses, da abertura à experiência, da capacidade de ir além das aparências, da intenção e atenção para questionar a evidência e para retornar o que é familiar em uma nova ingenuidade. (Melchior, SP, 1980, Coord.)

Dada a predominância do pensamento criador, o interesse na exploração é muito maior pelo que é possível do que pelo que é lógico. Muito embora no comportamento exploratório o indivíduo não necessite tomar decisões finais, entretanto, em muitos momentos ele necessita da garantia da abertura e mesmo contar com a segurança de que há alternativas a escolher.

A validade da exploração está diretamente relacionada à possibilidade de se poder considerar todos os aspectos possíveis de uma situação, todos os elementos de um problema, pois a pessoa criadora é capacitada para mais facilmente ir além das aparências dos fatos que observa, podendo melhor perceber o sentido de sua experiência. Tal pessoa tem um tipo de pensamento penetrante, vê com mais facilidade um número maior de aspectos em uma dada situação, pois percebe melhor as transformações, dada a grande sensibilidade aos problemas.

A sensibilidade aos problemas, definida como a habilidade para ver as implicações decorrentes de uma informação dada (Guilford e Hoepfner, 1971, in: Pelletier et alii, 1977, p. 51), apresenta ser uma habilidade relacionada ao comportamento exploratório, da mesma forma que a fluidez e a flexibilidade também são outras duas habilidades tomadas como importantes na exploração.

A pessoa fluída apresenta melhores condições de aproveitar a exploração, ao enriquecer a informação que adquire, pela informação que já possui, em relação a outra que não seja fluída. Isto ocorre porque, *"a pessoa fluída pode produzir informação a partir da que tem na memória, e essa produção implica uma evocação de informações em resposta a indícios aos quais esta informação não*

fora associada quando da aprendizagem" (Guilford e Hoepfner, 1971, in Pelletier et alii, 1977, p. 51).

A flexibilidade remete à diversidade, em confronto com as transformações. Representa a versatilidade do indivíduo para modificar, permutar, transpor os elementos de uma informação, ou mesmo de uma situação quando analisada, daí que, a posse de um amplo esquema teórico facilita a liberação da criatividade, ao mesmo tempo que favorece uma percepção menos alienada da realidade.

Como uma das habilidades facilitadoras do comportamento exploratório, a flexibilidade diz respeito à posse de um repertório diversificado de informações, a qual se acresce a observação anterior, para que tal diversificação não se traduza somente pela quantidade, mas pela qualidade, o que implica todo um contexto de ordem valorativa do qual a sociedade é responsável.

Uma exploração rica e que dê frutos depende da capacidade do indivíduo de não fechar a informação em classes rígidas e em organizações fixas, pois que, a flexibilidade se traduz pela versatilidade para modificar, permutar, transpor os itens de uma informação para outra.

Originalidade, autonomia penetração são também significados atribuídos por Pelletier e colaboradores, à exploração que se traduz pelo comportamento de obter informações incomuns e pouco acessíveis em relação ao meio sócio-cultural imediato do indivíduo. A autonomia aqui considerada, a capacidade de penetração, auxiliada pela originalidade são habilidades que antecipam a reflexão

quando desenvolvidas num contexto comprometido com a elaboração de um conhecimento não aleatório da realidade tanto do meio, quanto de si mesmo.

O tratamento operatório dado por Pelletier e colaboradores à exploração, limitando-se aos estudos teóricos de Guilford para com algumas das habilidades por ele isoladas e a tarefa de exploração, conduz à uma nova formulação dessa tarefa, com os seguintes significados a seguir descritos:

1. Descobrir a existência de problemas a resolver e tarefas a realizar, não só na sociedade, mas também no meio imediato a cada indivíduo. Isto significa a sensibilidade aos problemas, o que não satisfaz se não estiver embasada a confiança de que existem outras alternativas possíveis.

2. Acumular o maior número de informações sobre o ambiente e sobre si mesmo. É o que se refere à fluidez. Embora haja concordância na importância de um número abundante de informações, faz-se necessário considerar também a qualidade de tais informações, não só quanto ao ambiente, sua procedência, tipo de mensagem de que é portadora, como também não desconhecer as circunstâncias nas quais foi forjado o auto-conceito do indivíduo, ou melhor até que ponto a auto-imagem está comprometida com fatores exclusivamente individuais ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo esta proposta metodológica explorar significa uma nova leitura dos fatos, uma ampliação dos elementos a considerar em qualquer fenômeno, conseqüentemente numa redefinição do problema. Implica a existência de habilidades intelectuais e atitudes

cognitivas identificadas por Pelletier, que resumidamente são assim expressas:

Habilidades Intelectuais:

- Sensibilidade aos problemas, ou seja descobrir no meio imediato, na sociedade, problemas para resolver e tarefas a realizar "problematizar o problema".
- Fluidez, habilidade para colher grande número de informações a respeito de si mesmo e sobre o ambiente.
- Flexibilidade - habilidade de produzir e lidar com uma diversidade de informações, versatilidade.
- Originalidade, autonomia, penetração, habilidade para munir-se de informações dificilmente acessíveis e incomuns relativas ao meio sócio-cultural imediato do indivíduo.

Atitudes Cognitivas:

- Propensão ao risco, disposição para decisões com algum controle das variáveis envolvidas e parcial domínio das informações envolvidas.
- Descontração, disposição para colocar-se no lugar do outro, disposição para sair de dentro de si.
- Envolvimento, disposição para considerar como pessoal aplicável a si mesmo numa situação psicológica geral.
- Tolerância à ambigüidade: disposição pessoal para aceitar a coexistência de aspectos diferentes e mesmo contraditórios; aceitar a complexidade das questões e reconhecer que as respostas são únicas e definitivas.

Em síntese, a exploração é muito complexa, e o comportamento operatório implica um certo número de habilidades e atitudes. Quem explora deve observar, proceder a tentativas, proferir juízos, formular interferências, interpretar informações, ser capaz de ver todos os aspectos possíveis de uma situação, ou seja, todos os elementos de um problema: possuir sensibilidade aos problemas-significa descobrir a existência dos mesmos, identificá-los.

Por outro lado, um comportamento exploratório necessita ser fluído e flexível, para produzir outras informações a partir das já existentes, enriquecendo-as e reformulando-as quando necessário, impedindo a fixidez que leva o indivíduo a não considerar o problema de outras formas, detendo-se numa solução prematura. A flexibilidade implica ver o problema sob diferentes ângulos.

Como comportamento, a tarefa de exploração tem um sentido profundo para a continuidade do desenvolvimento, representa o comportamento esperado a todos aqueles que preocupados com a criação de novas realidades, não fecham numa única alternativa e partem sempre em busca de novos enfoques, novos caminhos. Tais pessoas encontram sempre motivos para nova exploração.

TAREFA DE CRISTALIZAÇÃO

A cristalização representa o momento de se colocar ordem nas informações coletadas; é quando o indivíduo sente a necessidade de esclarecer a confusão que se estabeleceu. Cristalizar quer dizer esclarecer a situação e dar coerência às imagens que elaborou a respeito de si mesmo, e do mundo do trabalho e suas implicações no contexto sócio-político-cultural.

O que importa na cristalização é reduzir a complexidade da tarefa exploratória de forma a assimilar as novas informações à organização pessoal. A cristalização representa pois, a redução do múltiplo e dos possíveis a conceitos inclusivos e a contingências englobantes que ocorrem graças às habilidades próprias do pensamento categorial ou conceptual.

Para Super (1962) o indivíduo, quando se encontra no nível de cristalização, pode expressar apenas uma preferência provisória e vaga. Como tal, deve eliminar certas preferências, delimitar o campo das mesmas. Assim, pois, cristalizar significa organizar, classificar, estruturar. Face à diversidade, à abundância de dados e de experiências vivenciadas, o indivíduo sente necessidade de uma organização interna, ou seja:

- destacar as tendências;
- extrair o essencial, ignorando o insignificante;
- encarar as possibilidades gerais;
- ressaltar os traços, motivos, valores que são constantes em todas as circunstâncias.

O indivíduo que cristaliza atende à necessidade de reunir, de estabelecer nexos e identificar similitudes entre as diferentes percepções de si e do mundo e de ordenar as informações inventariadas na tarefa anterior de exploração, reduzindo assim a complexidade e a multiplicidade, em categorias mais amplas e inclusivas.

Aquele que cristaliza deverá reunir, relacionar, reduzir ao essencial as diversas experiências vivenciadas, e que tenham

significado para a continuidade do desenvolvimento vocacional. Implica na realização de subtarefas que assumem significado especial ante a diferentes situações e que são:

- constatar a necessidade de fazer escolhas;
- dar-se conta da multiplicidade de pontos de vista a partir dos quais se podem tomar decisões;
- inferir as significações que podem ter os resultados das decisões anteriores;
- organizar as informações sobre a educação e trabalho com base nos elementos do desenvolvimento vocacional.

Para Pelletier et alii (1977) o auto conhecimento, e uma imagem positiva de si mesmo, correspondem a um nível conceptual mais elevado. Considera-se a partir dos estudos realizados por Combs (1980) ser significativo o papel da percepção na formação desta auto-imagem, do auto conceito com que o indivíduo seleciona, e classifica suas informações.

Fato este que coloca o perceber no elenco das habilidades intelectuais responsáveis pela tarefa de cristalização.

Considera-se que o sucesso das tarefas de cristalização depende do quanto rica tenha sido a etapa anterior da exploração. Cristalizar implica atitudes e habilidades do pensamento categorial, identificadas por Pelletier e colaboradores utilizados para facilitar a realização desta tarefa. Tais habilidades e atitudes são:

Habilidades Intelectuais:

- classificar
- reunir
- agrupar
- estabelecer relações
- generalizar
- abstrair
- conceituar

Atitudes Cognitivas:

- envolvimento
- disposição para organizar
- disposição para classificar
- disposição para assumir o processo de escolha

Propõe-se ainda que a situação de aprendizagem de cristalização deve ter características determinadas, dentre as quais se ressalta especificamente que:

- a) seja experiencial, isto é, que estimule o maior número de canais de apreensão;
- b) modifique habilidades e atitudes características do pensamento categorial;
- c) atenda a alguma necessidade do sujeito e tenha significação para ele;
- d) esteja relacionada a algum comportamento esperado da tarefa de cristalização.

A tarefa de cristalização pode ser facilitada pela mobilização do processo de conceptualização, de forma a não comprometer a qualidade emotiva da inter-relação. Da mesma forma, deve-se evitar mobilizar conteúdos apenas semânticos e simbólicos, por comunicarem uma realidade não presente.

Em síntese: na Concepção Operatória do desenvolvimento, cristalizar representa o momento de organizar os elementos, estruturar, reduzir a complexidade, em função dos interesses e valores. Ressalte-se a importância de se considerar, a par dos interesses pessoais do indivíduo, também os sociais da profissão.

TAREFA DE ESPECIFICAÇÃO:

A especificação, na Concepção Operatória, é "*considerada o ponto de interseção dos valores do indivíduo com as possibilidades do meio*" (Pelletier, et alii, 1977, p. 56). O que distingue a especificação da cristalização é a atitude, embora uma preferência específica deva ser mais consistente que uma preferência apenas cristalizada. Na especificação, há muito mais conhecimento dos elementos do problema e dos passos para resolvê-lo.

Especificação é o momento do desenvolvimento vocacional em que o indivíduo é chamado a decidir entre alternativas. Representa o confronto entre valores pessoais e as possibilidades oferecidas pelo contexto, tarefa esta que exige um envolvimento pessoal profundo. Implica coordenar o desejável com o provável, o que deseja com que é possível realizar. Ou melhor, significa o confronto dos valores e necessidades do indivíduo com as possibilidades reais de concretização das aspirações determinadas pelas con-

dições do indivíduo e pelo contexto sócio-econômico-cultural.

Converter uma preferência vocacional geral ou provisória, em uma preferência específica, resulta de uma seleção de possibilidades inventariadas e organizadas e diz respeito à tarefa de especificar ou decidir.

O processo decisório envolvido nesta tarefa, envolve três momentos:

- a) ante um problema a ser resolvido, o indivíduo defronta-se com duas ou mais alternativas, entre as quais deve optar, com base nas informações que possui;
- b) ante uma situação dimensiona as conseqüências das alternativas e avalia sua utilidade, ou seja sua desejabilidade em função de seus valores, bem como as probabilidades de ocorrência dessas conseqüências, tomando como base dados objetivos (probabilidade objetiva) ou sua estimativa pessoal das chances que tem para concretizar tais conseqüências (probabilidade subjetiva);
- c) a partir dessas estimativas, estabelece um compromisso entre as avaliações de desejabilidade e probabilidade de ocorrência das conseqüência, escolhendo a alternativa cujas conseqüências satisfaçam em mais alto grau os critérios de desejabilidade e de probabilidade.

Na escolha de alternativas, o indivíduo deve estar preparado para comparar variáveis, julgar alternativas e formas de agir, estabelecer prioridades, dimensionar o que é desejável e possível. São características de comportamento que dizem respeito ao pensamento avaliativo.

O pensamento avaliativo é definido por Pelletier et alii (1977) como aquele que *"compara diversos itens conforme critérios lógicos de identidade e de coerência, conforme critérios experienciais de satisfação com respeito às necessidades sentidas ou ainda segundo critérios pragmáticos (probabilistas) de realização com referência a metas fixadas"* (p. 49).

A especificação representa o momento de confronto entre os valores embasados em critérios individuais, a despeito do caráter social das situações relacionadas ao desenvolvimento vocacional. Numa linguagem resumida, o exercício do pensamento avaliativo envolve:

Habilidades Intelectuais

- comparar
- analisar
- hierarquizar
- criticar
- escolher

Atitudes Cognitivas

- tolerância à ambigüidade
- preferência por complexidade

- propensão ao risco
- atitude reflexiva
- independência de julgamento

Os processos de comparar, analisar, hierarquizar, assumem, sentido outro quando orientados para valores a partir de critérios não somente individuais. Não só a crítica, mas também a auto-crítica é que juntamente com as habilidades de comparar, analisar, e escolher, irão compor o processo de comparação, característico da especificação.

Nesta fase é que o indivíduo se engaja num processo onde vão surgir os melhores valores para realizar os objetivos mais pertinentes que deverá tentar, as adaptações mais felizes que terá de fazer, tendo em vista suas necessidades e as condições de sua realidade.

Pelletier et alii (1977) ressaltam a importância do "senso crítico", como também a presença de um centro interno de avaliação, uma boa capacidade de integração, como condição para que leve em conta diversas considerações ao mesmo tempo. É quando o indivíduo começa a comparar os diversos aspectos de si mesmo que se torna capaz de descobrir a importância de algum deles. Numa situação de ESOE torna-se importante considerar-se também a presença da auto-crítica (Konder, 1981).

Os comportamentos finais desta etapa de especificação se expressam nas operações de:

- identificar os valores e as necessidades subjacentes dos comportamentos;

- ordenar, segundo a importância, as necessidades e os valores;
- obter informações segundo critérios determinados;
- encontrar possibilidades que são conseqüentes às necessidades e valores identificados;
- decidir integrando todos os elementos já considerados.

Sintetizando: as intenções do indivíduo, de estabelecer mudanças e de utilização de suas possibilidades de ação começam a ser consideradas num contexto avaliativo de deliberações, de verificações e de realismo. Graças à possibilidade de análise, da tarefa anterior da cristalização, e a habilidade de crítica presente na tarefa de especificação é que através da reflexão compartilhada o aluno poderá melhor dimensionar o que é desejável e possível a partir de critérios também sociais da profissão.

TAREFA DE REALIZAÇÃO

Representa, a realização, a última tarefa de um ciclo desenvolvimental. Após explorar todas as possibilidades pessoais e as do meio, após restringir o número de escolhas possíveis para especificar uma escolha, o indivíduo deve materializar seu projeto. Isto implica não somente expressar uma preferência, envolvendo um comportamento motor. Como tal deve planejar, isto é considerar e decidir pelos diversos meios para realizar a escolha especificada.

Quando a tomada de decisão for antecedita por um complexo processo de exploração, cristalização e especificação, abre-se uma vasta perspectiva para uma série de novas aprendizagens, favo-

recedoras do desenvolvimento da autonomia face a novas realidades.

Na tarefa de realização são mobilizados processos ligados ao pensamento implicativo, que requer habilidades no sentido de visualizar por antecipação os obstáculos que terá de superar as iniciativas que terá de tomar, os comportamentos que deverá tentar.

A partir desta consideração para Pelletier e colaboradores a etapa de realização significa:

1. Rever as etapas da decisão e rever sua estabilidade e certeza. Representa um momento importante do desenvolvimento pessoal e profissional. É o confronto direto do indivíduo com a sociedade, no qual outros valores, muitas vezes, até então não considerados, são retomados, ante a realidade que não mais lhe é estranha, mas com a qual se compromete para materializar sua decisão;

2. Desta forma comprometida é que operacionalizar e planejar as etapas da decisão, representa um passo a mais na concretização de um projeto maior, cujas bases nem sempre estão devidamente solidificadas, dado o caráter pouco exploratório com que as escolhas normalmente ocorrem, havendo muitas vezes necessidade de se retomar o processo;

3. O comportamento que diz respeito ao antecipar as dificuldades será tanto mais real, na medida em que a dimensão humana da pessoa e do trabalho for uma preocupação predominante na análise dos prováveis fatores responsáveis por tais dificuldades;

4. Formular escolhas substitutivas implica acreditar na existência de outras maneiras de resolver as questões educacionais mesmo consciente das limitações existentes.

Nesta fase o indivíduo deve estar em condições de:

- prever dificuldades relacionadas a uma decisão;
- tornar operacionais suas intenções;
- inserir a proposta num contexto, avaliar as dificuldades e os obstáculos impostas pelo meio.

Sintetizando: representa a última etapa de mais um ciclo de desenvolvimento. Como tarefa desenvolvimentista a realização significa: planejar, antecipar dificuldades, prever escolhas substitutivas e antecipar comportamentos. Representam situações de aprendizagem e de desenvolvimento, capazes de facilitar a existência de novas situações de aprendizagem.

2.3 PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

Pelletier e colaboradores (1977) ao propor o modelo de ativação do desenvolvimento vocacional o fez baseado em estudos de teorias de aprendizagem, cujos resultados indicam que são mais significativas as situações de aprendizagem quando baseadas em três princípios, a saber:

- 1º) Qualquer proposta de ativação do desenvolvimento implica experiências que se devem viver;
- 2º) Tais experiências devem ser tratadas cognitivamente;

39) A integração lógica e psicológica de tais experiências representa a condição para o desenvolvimento.

Embora tais princípios refiram-se exclusivamente ao tratamento a ser dado às situações de aprendizagem, nada impede que a sua operacionalização seja em função dos mais diferentes conteúdos, promovendo desta forma o progresso não só no plano de habilidades e atitudes mas dos conhecimentos exigidos ao desempenho pessoal e profissional necessário à nossa atual realidade.

Dada a importância desses princípios para o desenvolvimento vocacional na experiência de Estágio Supervisionado, os mesmos são examinados individualmente a seguir:

Primeiro Princípio: *A ativação do desenvolvimento implica experiências que se devem viver.*

Não há dúvida de que o conhecimento procede da experiência; o que existe são indagações de como uma situação se torna experiência. Para os professores, a verdadeira aprendizagem deve basear-se no concreto ao passo que os terapeutas acreditam no contato com a vida emocional e corporal para que a mudança ocorra. Tanto uns quanto outros, aceitam o mesmo princípio de que o conhecimento procede da experiência.

Pelletier et alii (1977) indicam que para vivenciar uma experiência não há necessidade de um acontecimento necessariamente excepcional, podendo mesmo ser, um passeio pela floresta, um encontro com um amigo, uma leitura. Para os autores, pouco importa a circunstância, *"afinal de contas, a experiência... é você mesmo em*

sua totalidade ... sem fragmentação" (p. 92). A experiência existe sempre no indivíduo, ela é tudo que se passa, no momento, no organismo e pode ser sentido por ele.

"É tudo que em um momento dado pode entrar e ser reconhecido no campo de consciência de uma pessoa" (p. 92).

Quanto mais numerosos os meios de apreensão utilizados pelo indivíduo mais vale a experiência, maior é a apreensão da realidade. Assistir a uma peça teatral não é o mesmo que participar da peça, como também é diferente a experiência de quem escreveu a peça. A realidade *"me é revelada ao mesmo tempo por aquilo que escuto, pelo que vejo, pelo que toco, pelo que experimento, pelo que faço"* (p. 93).

Uma experiência é vivenciada quando todo o conjunto de reações e interações do indivíduo está comprometido e por meio dele o conteúdo da aprendizagem se manifesta. É no concreto profissional da realidade futura do aluno na ação e interação, que ele, em contato com suas emoções e sentimentos, experiencia situações de aprendizagem e desenvolvimento. Nenhum outro momento do currículo favorece este tipo de aprendizagem tanto quanto aquelas que o período do estágio oferece, quando o aluno não se torna espectador, mas, como sujeito de um processo, se faz co-autor.

Segundo o Modelo Morfológico da Inteligência de Guilford, Pelletier e colaboradores atribuíram aos diferentes conteúdos sobre os quais a inteligência humana opera, diferentes níveis de experiência. Assim:

- a) O conteúdo simbólico e semântico oferece o mais fraco nível experiencial, na medida em que comunica uma realidade não presente;
- b) O conteúdo figural é de nível intermediário de engajamento, pois o conteúdo de aprendizagem é percebido e imaginado.
- c) O conteúdo comportamental oferece o melhor nível experiencial, pois o indivíduo mergulha no ambiente por meio da personalidade, é solicitado na subjetividade de suas emoções e reações.

Em síntese, uma situação é tanto mais experiencial quanto mais abrangente forem os meios pelos quais a realidade é revelada, *"quando o indivíduo está completamente envolvido, quando a sua atenção é indivisa, sem fragmentações"* (Pelletier et alii, 1977 p. 92).

Como o indivíduo não é uma abstração, está inserido em vários contextos nos quais atua, reagindo e interagindo, sendo influenciado, ao mesmo tempo que influenciando, faz deste primeiro princípio uma questão intimamente relacionada à exploração das experiências vivenciais de cada pessoa. A partir da relevância do cotidiano, de como esse cotidiano é vivenciado desde os relacionamentos mais simples com os grupos mais próximos, família, vizinhança, escola, trabalho, lazer, até os mais complexos de natureza sócio-político-econômico e cultural.

Segundo Princípio: *A ativação do desenvolvimento implica experiências que se deve tratar cognitivamente.*

Os muitos comportamentos intelectuais comprometidos numa atividade constituem os processos cognitivos, que as pessoas usam para atingir seus objetivos e para sua adaptação ao meio.

Os processos cognitivos ignorados no plano prático e operacional, passam a ser conhecidos como instrumentos de adaptação e desenvolvimento da pessoa.

Na Concepção Operatória do Desenvolvimento Vocacional a cada tarefa do desenvolvimento estão implicados processos cognitivos característicos de um modo de pensamento; assim, a tarefa de exploração: envolve a habilidade do pensamento criador; a de cristalização, a habilidade do pensamento conceitual; a de especificação, a habilidade do pensamento avaliativo e a de realização, a habilidade do pensamento implicativo.

Embora seja claro o fato de cada etapa do desenvolvimento associar-se a um tipo de pensamento e considerar-se observável essa seqüência, exploração, cristalização, especificação, realização, há de se considerar ainda que para Pelletier e colaboradores (1977) os conteúdos não se encontram no mesmo nível de evolução.

Alguns conteúdos podem estar sendo especificados, enquanto outros, necessitam ser explorados. Alguém pode achar-se no nível de especificação no que toca a sua escolha profissional, mas no nível de exploração no tocante aos empregos que vai exercer de-

pois de formado (Pelletier e colaboradores, 1977 p. 105). Ou mesmo pode encontrar-se num nível de exploração quanto ao último enfoque teórico sobre o desenvolvimento vocacional.

Os processos cognitivos implicados em uma etapa são considerados dominantes e não exclusivos, pois alguém pode fazer julgamentos sem que tenha chegado à fase de especificação.

Este segundo princípio consiste em tratar cognitivamente a experiência, o que significa harmonizar as tarefas e os processos cognitivos, apropriados a cada uma delas. Tal procedimento representa a síntese de uma nova metodologia de facilitação do desenvolvimento vocacional e se resume em dois objetivos:

- 1) ativar as operações e processos apropriados se o indivíduo já os possui;
- 2) desenvolver, se necessário, habilidades e atitudes indispensáveis ao exercício dessas operações e processos.

Assim, o Estágio Supervisionado pode apresentar as mais diversas situações. Para alguns alunos-estagiários, o estágio poderá apresentar-se com poucas chances de exploração, se assumido simplesmente como complementação do número de créditos necessários para cumprir as exigências curriculares. Entretanto, para outros, poderá apresentar um campo grande de exploração, por representar o estágio o primeiro contato com a realidade da escola, particularmente o primeiro contato com o concreto da profissão. Porém o estágio pode assumir um sentido outro, tanto para aquele que como profissional realiza uma nova experiência, e o outro que pela pri-

meira vez faz a experiência da realidade. Neste caso o estágio é assumido como um desafio, uma nova realidade, um novo conhecimento a ser conquistado. O sentido com que o estágio é assumido irá determinar para cada aluno o que necessita explorar mais. Que conteúdos e informações, necessitam ser organizados, cristalizados antes que tenham de ser especificados; da mesma forma poderá haver situações nas quais se farão necessárias as atitudes e habilidades da tarefa de realização.

O que se pretende mostrar, é que muito embora possa se organizar todo um processo no sentido de que cada experiência possa ser tratada no nível do processo já atingido, não se satisfaz no sentido da continuidade do desenvolvimento como aqui se pretende considerar.

É importante descobrir o sentido da experiência, e que este sentido seja assumido. Só assim poderá buscar o nível de desenvolvimento a ser tentado ante cada problema que o estagiário necessita resolver. Assim, poderá ter que iniciar uma ampla exploração diante do concreto da realidade profissional do orientador educacional quanto ao papel da profissão no contexto maior da sociedade.

O importante é não fechar-se sem antes ter esgotado seu processo de busca, isto é, exploração-cristalização-especificação e realização. Para isto, necessita conhecer o sentido de seu que fazer agora, considerar suas conseqüências em termos de continuidade do desenvolvimento vocacional, a partir do estágio de desenvolvimento da profissão. Com este conhecimento realizar sua síntese, embora precária e provisória.

Terceiro Princípio: *A ativação do desenvolvimento implica em experiências a serem integradas lógica e psicologicamente.*

Integrar quer dizer elaborar uma nova maneira de perceber, a partir das experiências e da observação, constituindo - se, portanto, um processo indissociável da aprendizagem e, como tal, não se processa isoladamente nem tampouco num vazio.

A existência de experiência implica uma certa seqüência, na qual os conceitos mais simples são dominados antes dos mais complexos, o que requer um relacionamento lógico, não arbitrário entre as unidades de aprendizagem, com vista à realização de experiências, cujos efeitos revestem-se do caráter cumulativo à promoção do desenvolvimento.

A interação lógica consiste pois, em relacionar não arbitrariamente cada unidade de aprendizagem a um conjunto que preceda e que lhe suceda. Portanto, a seqüência das experiências deve prever um efeito cumulativo.

A integração psicológica consiste em relacionar a experiência atual, tal como é vivida, com um conjunto de experiências já organizadas, de modo que o novo acontecimento seja incorporado à história do sujeito, aumentando o seu repertório de adaptação. Transforma algo novo em familiar.

A integração lógica implica em se conhecer o nível de desenvolvimento alcançado, ou melhor, detectar o nível de consciência em que se encontram as informações e conceitos até então dominados, de forma a facilitar a realização de experiências de carã-

ter desenvolvimentista. A integração psicológica ao relacionar a experiência atual, como é vivida, ao conjunto de experiências estruturadas, deve também analisá-las não só em função do desenvolvimento pessoal do indivíduo mas como "praxis" deve também se questionar as suas conseqüências futuras.

Fator importante de evolução, é representado pela capacidade do indivíduo de desestruturar suas maneiras de ver e construir outras mais adequadas às experiências e observações pessoais. Esta capacidade facilita às pessoas descondicionarem-se das idéias pré-concebidas dos estereótipos e preconceitos, deixando-se condicionar pelo real tal como é percebido e experimentado.

Também, o desenvolvimento desta capacidade de desestruturar para construir outras maneiras de ver, irá depender também do nível em que os conhecimentos, não só relativos à profissão, são dominados, e da maneira como os fatos são percebidos, principalmente os relacionados à educação e ao trabalho.

A importância da capacidade de desestruturar as maneiras de ver é enriquecida da capacidade reflexiva, para que, outros enfoques, possam ser acrescidos à formulações realmente mais adequadas às experiências e observações pessoais.

Considera-se, a partir das colocações de Pelletier et alii (1977) que a posse de tal capacidade não envolve processos conscientes, não existindo, portanto, um momento particular no qual o indivíduo resolva transformar seus esquemas.

Para Pelletier e colaboradores (1977), tal característica representa acima de tudo *"uma atitude positiva em face de sua própria experiência, de uma certa confiança em face de si mesmo como fonte interminável de informações"* (p. 111). O que de certa forma, condiciona a necessidade de um senso crítico, profundamente desenvolvido ao fazer uso da capacidade de desestruturar as maneiras de ver, para que seja real a opinião segundo a qual aquilo que se vive vale a pena ser considerado. Situação diferente pode representar, nada além que uma postura ingênua que só viria reforçar e garantir as estruturas existentes quando não se questiona o verdadeiro sentido das mesmas.

Considera-se ainda, ser a integração psicológica facilitada quando há uma disposição interna para preparação ou condição por parte do indivíduo. Tal disposição segundo Pelletier e colaboradores (1977), ocorre quando o indivíduo pressente que a atividade proposta responde a uma problemática, a uma necessidade existente anteriormente. Isto torna importante se ter sempre presente o cotidiano da realidade de cada problema quando analisado em função da continuidade do desenvolvimento para assim traduzí-los em situações de aprendizagens.

São estas situações nascidas da realidade que melhor oferecem a garantia de que a iniciativa da experiência irá reverter-se de uma significação potencial, ou seja, quando a experiência a ser vivenciada é vista pelo sujeito como ligada à sua evolução, ao mesmo tempo que contribui para uma mudança também do contexto de um desenvolvimento mais humano.

Dentre as condições apontadas por Pelletier e colaboradores (1977) como antecipadores de desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal, a primeira delas é o sentimento da própria responsabilidade.

Tal sentimento repousa na existência de uma real possibilidade de fazer uma escolha, pois, aquele que participa se não o faz por uma decisão pessoal, dificilmente conseguirá mobilizar suas experiências passadas, para dar um sentido ao que está vivendo, naquele dado momento.

Dado que numa sociedade estruturada como a nossa onde são tão poucas as chances de opção, em que os papéis desempenhados são prescritos ou mesmo determinados por circunstâncias alheias aos interesses maiores do indivíduo e da sociedade é que a estimulação do pensamento reflexivo amplia o espaço para propostas pedagógicas de caráter experiencial no qual o participante assume determinadas situações, consciente de ser talvez a única opção alternativa viável no momento, mas com a certeza da existência de uma outra realidade nascida daquela opção.

A segunda condição diz respeito à consciência das necessidades, representa a decisão quanto à participação ou à recusa naquilo que outros exprimem como intenção. Diz respeito "*à avaliação subjetiva, global, aproximativa em termos de 'isto tem algo a me dizer', 'isto não me impressiona' etc.*" (Pelletier et alii, 1977, p.113).

Para muitos indivíduos, esta consciência não ultrapassa o nível das necessidades vitais mais primárias, consideradas bási-

cas do desenvolvimento e que na maior parte das vezes, muitas das propostas de experiências pouco tem a ver com aquilo que realmente lhes diz respeito.

Desta forma, na medida em que experiências de aprendizagem tiverem como centro a preocupação com a dignidade de cada ser humano em si mesmo, não somente como fator de produção ou de consumo, e que possam descobrir que a dignidade própria de cada indivíduo se afirma na dignidade do outro, esta consciência será ampliada, dado que as necessidades individuais estarão fatalmente ligadas às necessidades sociais.

A terceira condição diz respeito à segurança do risco, que decorre do conhecimento dos objetivos, conseqüentemente de poder formular expectativas e necessidades que deseja satisfazer e antecipar resultados.

Não conhecer os objetivos leva a comportamentos defensivos, reações desfavoráveis, até mesmo provoca uma falsa participação, enquanto que na medida em que conhece os objetivos é que pode apreciar se a experiência representa ou não um valor potencial.

Na medida em que o indivíduo assume a situação como a única viável no momento, porém na certeza de que sua opção facilitará outras realidades, que a dimensão das necessidades se coloca em nível pessoal e profissional do desenvolvimento, a segurança do risco é garantida não só pelo conhecimento dos objetivos, mas por aceitá-los como pessoais e sentir neles o valor potencial a ser vivenciado.

Esta terceira condição implica no dimensionamento de objetivos em níveis mais amplos que o individual, dado que o homem não existe num vazio, ele existe no mundo, e este se modifica na medida em que os homens comprometidos com tal procedimento agem sobre ele.

A aprendizagem, seja ela qual for, implica um certo risco, quer seja rever posições, modificar comportamentos, ou mesmo partir para uma nova forma de ver as coisas, o que importa, é que tudo isto seja assegurado, até mesmo não mudar em nada.

Mesmo satisfeitas estas condições - sentido de responsabilidade, consciência das necessidades e segurança do risco - que emprestam significação potencial à experiência, esta simplesmente como experiência não assegura a aprendizagem e desenvolvimento. Para que tal aconteça é necessário que a situação seja simbolizada e generalizada, ou seja, a significação potencial necessita ser explícita.

A significação explícita constitui-se em transformar um conteúdo figural e comportamental da experiência em uma realidade semântica que se harmonize com o mundo interior do indivíduo. Significa crescimento, evolução, desenvolvimento, é quando se concretiza a integração psicológica. É quando se torna explícito aquilo que era uma significação potencial, que por sua vez torna-se fonte de significação potencial para explicitação de novas vivências.

Importa considerar qual o significado para cada um da experiência em curso, o que ela sugere como princípio, o que tende

a demonstrar, o que acrescenta ao que é já conhecido, o que une essa experiência a outras aprendizagens anteriores, e também qual seu sentido para o desenvolvimento não só pessoal mas também social.

Estes questionamentos, como busca das significações explícitas, comporta uma grande diversidade de situações, pois as experiências assumem os mais diferentes sentidos para as pessoas pois cada um tem uma dinâmica própria para interpretar seus esquemas e conhecimentos acumulados.

Os princípios propostos no modelo de ativação:

- experiências que se devem viver;
- experiências que se devem tratar, cognitivamente;
- experiências que se devem integrar lógica e psicologicamente

pretendem mobilizar o indivíduo em todos os sentidos. Na Concepção Operatória significa mobilização total de tudo aquilo que ele é, de tal forma que uma vez tratada cognitivamente a experiência, conforme a tarefa proposta, a significação explícita se torna a significação potencial de uma outra experiência que se deve viver, tratar conforme a tarefa e integrar psicologicamente.

Isto implica ampliar reciprocamente o universo conceitual e a disposição a viver experiências proporcionando logicamente um novo dimensionamento da problemática e a ampliação do espaço individual e social de cada indivíduo que como tal não mais será o mesmo que antes.

CAPÍTULO III

PROPOSTA DE ESOE: UM NOVO SENTIDO RELACIONADO
COM O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA NOVA PROPOSTA

Constitui esta proposta a síntese com a qual se pretende comunicar o novo sentido do ESOE, para o aluno estagiário, para a Universidade e para o Campo de Estágio. Este sentido do Estágio Supervisionado, por ser relacionado ao desenvolvimento vocacional, diz respeito a duas realidades: educação e trabalho, cujo relacionamento representa uma ação pedagógica de natureza reflexiva e transformadora e se compromete com um presente profissional antecipatório de um passado de trabalho donde o futuro da profissão estará sendo construído.

Representa, ainda, o exercício orientado da profissão, caracterizado por atividades teórico-práticas realizadas no contexto natural de trabalho, e que se constituem como que um período de iniciação profissional. "Rito de passagem" da vida acadêmica para a vida profissional, da subcultura do mundo jovem para o mundo adulto.

Quer o ESOE, seja visto como ação pedagógica, como exercício orientado da profissão, como prática profissional, ou como período de iniciação ao mundo do trabalho, todas estas maneiras de ver, são abordagens de um único contexto, que é o de facilitar ao aluno a passagem de um ciclo de desenvolvimento que se caracteriza por vivências do mundo acadêmico, para outro ciclo, representado

pelo exercício de uma profissão que se caracteriza por vivências do mundo do trabalho.

Vivências estas, que não diferem de qualquer outra que se realiza no contexto da profissão, e como tal, representa um trabalho. Como qualquer outra atividade humana, não pode ser destituída do sentido de ação pela qual, *"o homem não transforma apenas as coisas materiais e a sociedade, mas realiza-se a si mesmo. Aprende muitas coisas, desenvolve as próprias faculdades, sai de si e supera-se a si mesmo"*. (João Paulo II, 1981, p. 92).

AÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL: UMA DIMENSÃO DA PRÁTICA QUE SE REALIZA NO ESOE

A prática do ESOE, relacionada ao desenvolvimento vocacional, ao realizar-se no contexto real do trabalho, muito embora constitua parte significativa da preparação para o mesmo, distingue-se de qualquer outra constante do processo ensino-aprendizagem, orientando-se por princípios próprios à natureza teórico - prática de um processo pedagógico e de trabalho. Processo este, que a partir dos pressupostos do passado da educação e do trabalho, se radica nas estruturas do presente, porém comprometido com suas experiências no futuro, numa dimensão de exercício orientado da profissão. Difere do trabalho, como tal, pela ausência do vínculo empregatício. Graças a esse fator, e à ausência de qualquer outro compromisso, a prática do ESOE se assemelha a uma verdadeira "ação educativa".

O sentido de "prática educativa" apoia-se na natureza pedagógica por excelência da ação que se desenvolve no ESOE, ao re-

lacionar-se com o desenvolvimento vocacional e constitui-se num permanente "ato de conhecer". Deve sua prática revestir-se da característica própria às atividades de natureza educativa, assumidas como atividade complementar do currículo. Tornando-se significativas, para a futura atuação do profissional no campo do trabalho, quando comprometidas com a criação de um conhecer dinâmico, permanentemente reflexivo, como o descrito por Oliveira e Oliveira (1981) como sendo *"centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem"* (p. 19).

Uma proposta de ESOE, desta natureza, como "ação educativa" decorre da própria essência teórica-prática que se pretende caracterizar o sentido de um conhecer reflexivo, direcionado a preparar no agora, o quanto antes, o passado com o qual o amanhã profissional da mesma forma, estará sendo construído, decorrente do sentido antecipatório das vivências com as quais o estágio se constitui também num "exercício orientado da profissão".

Desta forma, a prática do ESOE, quando relacionada ao desenvolvimento vocacional do aluno estagiário, é muito mais de natureza transformadora do que repetitiva ou de continuidade do que existe, comprometendo-se com a produção de novos conhecimentos, num processo de transformação radical de seu ambiente de trabalho. Devendo pois, mesmo as práticas consagradas pelo uso serem reconsideradas para conhecimento dos mecanismos, pelos quais foram produzidas e continuam presentes, questionando-se seu atual sentido num contexto maior da educação, e da própria formação profissional.

Embora o ESOE preocupe-se com o desenvolvimento pessoal e profissional de cada aluno estagiário em particular, não poderá

alienar-se da realidade na qual o Orientador Educacional atua. A consideração do ambiente do futuro trabalho, num processo de estágio relacionado ao desenvolvimento vocacional, é inerente ao sentido educativo das suas atividades. Este sentido expressa-se mediante uma nova consideração: a da existência de aprendizagem em todo e qualquer processo de trabalho, do qual não está excluída a prática, que comumente ocorre no estágio, só pelo fato de estar a mesma relacionada a uma situação de ensino-aprendizagem.

Considerar o ambiente de estágio é antecipar a realidade profissional do Orientador Educacional, é dimensionar a preparação para o trabalho, não somente a partir de uma abordagem psicológica de desenvolvimento, mas, ampliar à sua formação para uma *"perspectiva social, sem ficar bloqueada no indivíduo, como se este se desenvolvesse unicamente pelo estímulo de fatores genéticos"* (Bartolomeis, 1981, p. 21).

Significa, considerar-se as experiências do ESOE num contexto social maior da educação e do trabalho, de forma a detectar os aspectos conflitantes e contraditórios do exercício profissional, que dificilmente seriam revelados noutra situação. Significa também cuidar que o estagiário seja visto exclusivamente como força de trabalho, nem sempre desprezível, tornando-se, portanto, elemento valioso como força transformadora do futuro ambiente de trabalho, sem consideração à sua aprendizagem.

Em síntese, um processo de ESOE relacionado com desenvolvimento vocacional que se caracteriza como ação pedagógica e profissional:

- orienta-se por princípios próprios à natureza teórico-prática de um processo que por ser pedagógico e por estar relacionado com o currículo de formação profissional do aluno, não está dissociado do contexto natural da profissão;

- caracteriza-se por ser dinâmica, de natureza desenvolvimentista predominantemente reflexiva e transformadora, comprometida com a busca de alternativas de ação;

- utiliza o passado para fazer do presente uma função do futuro.

PERÍODO DE INICIAÇÃO PROFISSIONAL: O ENCONTRO ENTRE DUAS SUB-CULTURAS

Ao considerar-se o sentido de ação pedagógica e profissional, outra dimensão se faz presente num processo de ESOE, relacionado ao desenvolvimento vocacional e que merece ser considerada. Ante à existência de um processo capaz de facilitar ao aluno o relacionamento de conceitos teóricos questionáveis em função da prática, o conhecimento do contexto real do trabalho, a percepção dos seus elementos de permanência, a reflexão das interveniências destes elementos gerados no contexto de trabalho e da educação, pode-se considerar o ESOE como o período de "iniciação profissional".

Como período preparatório ao ingresso no mundo do trabalho, o ESOE, além de facilitar ao aluno questionar sua aprendizagem, pode também contribuir para desmistificar a suposição de que os jovens sejam sempre somente aprendizes, e os adultos sejam sempre somente trabalhadores. Assim, da mesma forma que facilita a

unicidade entre teoria e prática, pode revelar os interrelacionamentos entre os elementos da educação e do trabalho, comprometidos com o processo da continuidade do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Nesta mesma ordem de pensamento, o caráter de ação pedagógica e profissional como um novo sentido para o ESOE, ao ser visualizado como um período de iniciação ao mundo do trabalho, representa também o ponto de interseção entre duas sub-culturas. A semelhança de qualquer outra cultura, caracteriza-se por experiências entre dois mundos, até então dissociados, paralelos, não relacionados, dominados por interesses, a maior parte das vezes conflitantes - o da educação e do trabalho, situação que se agrava ainda mais na medida em que o mundo acadêmico, predominantemente jovem, continue como representante de uma sub-cultura caracterizada pelo predomínio de situações de aprendizagens sistemáticas dissociadas da realidade de trabalho, da mesma forma que a sub-cultura do trabalho venha a se caracterizar como própria do mundo dos adultos. Este mundo preocupado por sua vez, única e exclusivamente com a competência profissional, estabelece o predomínio do fazer sobre o saber, acarretando uma dissociação entre ambos.

O que torna a situação ainda mais preocupante, é a observação de que a competência do saber fazer atual nem sempre tem sido a de transformar o útil de hoje em verdades necessárias à criação do útil de amanhã. A possibilidade de se encontrar novas verdades do saber fazer competente, não só necessário a cada época, mas como útil e verdadeiro, possa projetar-se no futuro.

Esta separação entre uma pseudo cultura do mundo do jovem e a do mundo do adulto criada pela separação entre a educação e trabalho, gera uma outra realidade que é a separação entre teoria e prática, como se uma pudesse subsistir sem a outra, sem que houvesse prejuízo de ambas.

Assim a preparação profissional de um indivíduo ao se "fazer" de forma a relacionar aprendizagem e trabalho através de mediações que não seriam somente ideais ou abstratos, mas concretos, quando associadas ao processo ensino-aprendizagem, estará assegurando a verdadeira unidade entre teoria e prática, ao mesmo tempo que facilita a escola realizar seu papel de como *"mediadora no seio da prática social global"* (Saviani, 1980 p. 120), promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e social da profissão.

Por outro lado, no confronto destas realidades pessoal do aluno e a social da profissão, é que melhor seriam explicitadas as imagens da realidade do trabalho e da educação, a partir da própria percepção que se tem delas. Este relacionamento far-se-á na medida em que as atividades do ESOE possam assemelhar-se a uma verdadeira "praxis". Ou seja, aquela na qual *"o homem destrói a natureza, enquanto material e múltipla, e a reconstrói como humana e espiritual, impregnando-a com a idéia criadora"* (Roxo, 1979. p. 64).

Quanto mais as atividades desenvolvidas no ESOE se aproximarem deste tipo de "praxis", criativa e mediadora, entre o material e o humano, tanto mais elas se constituirão na vivência profissional necessária a um que-fazer significativo, não porque competente, mas sobretudo porque como ação educativa está mais preo-

cupada com a criação, do que a pura e simples transmissão de conhecimentos.

A percepção deste novo sentido de ESOE como ação educativa, porque traduz uma ação pedagógica e profissional, conduz à busca de um novo sentido para o aluno, não podendo este, da mesma forma, continuar sendo o mesmo, para a Universidade e a Instituição que o acolhe na comunidade.

Julga-se com estas considerações caracterizar o novo sentido de estágio, como ação pedagógica e profissional. Representa um período de atividades teórico-práticas de iniciação profissional, constituindo-se ponto de interseção entre duas sub-culturas, a do mundo acadêmico e a do mundo do trabalho até então isoladamente tratados.

3.2 O CONTEXTO DA PROPOSTA

Sabe-se que a qualidade do Estágio Supervisionado depende sobremaneira da qualidade de relação entre as instituições envolvidas. O que se observa comumente no entanto, é que as relações da comunidade acadêmica com a Instituição que recebe o estagiário, nem sempre são pautadas por características semelhantes às desejáveis às Instituições educativas. Tais Instituições deveriam facilitar aos seus elementos colaborar na solução das necessidades dessa realidade, comprometendo-se numa ação deliberada em conjunto.

Em se tratando de uma situação de Estágio Supervisionado como período preparatório ao ingresso no mundo do trabalho, a idéia

de comunidade educativa, muito embora bastante limitada à situações específicas de um processo de Estágio Supervisionado, significa a possibilidade de se experimentar situações de vivências dentro da dimensão referida, enfatizando as relações do aluno com a Universidade e Campo de Estágio, num processo de ESOE relacionado ao desenvolvimento vocacional.

Num contexto de estágio desta natureza o problema do aluno, ao concluir sua formação acadêmica, não é uma questão pura e simples de desenvolver competência técnica ou teórica, pois assume uma perspectiva mais ampla ao sentido do seu saber fazer, em termos da continuidade de um desenvolvimento não somente individual, mas social com a qual a profissão também se atualiza e alcança um nível de desenvolvimento mais compatível com a demanda social da realidade.

Esta maneira de considerar o ESOE, implica num novo papel para a Universidade, comprometendo-se ela com a criação de novas realidades pessoais e sociais. Ocorre, freqüentemente, aceitar-se a idéia da Universidade como construtora e responsável por transformações sociais, papel nem sempre, igualmente enfatizado, quanto ao seu comprometimento com as transformações em nível pessoal do indivíduo.

Dentro da proposta do ESOE, relacionado ao desenvolvimento vocacional, as duas realidades, a individual e a social, deverão ser observadas e desenvolvidas pela comunidade educativa no mesmo nível de prioridade, pois de uma depende a realização da outra. Igual tratamento deve ser considerado pela comunidade profis-

sional ao conceber o trabalho como prática educativa, responsável pelas transformações e mudanças, conseqüentemente comprometido com situações de aprendizagem e desenvolvimento.

O processo de ESOE deixa de ser um processo de relações unilaterais para pautar-se por uma nova forma de participação e ação conjunta da Universidade - aluno - Campo de Estágio. Representa ela uma ação compartilhada no contexto do estágio, no sentido não só de detectar questões que precisam ser resolvidas no contexto de uma situação de exercício orientado da profissão, como também na busca do conhecimento necessário ao estudo desta questão.

Esta forma de ação compartilhada, entre instituição formadora, aluno e a Instituição que o recebe, pode favorecer à Universidade pautar seus esforços no sentido de facilitar ao estagiário complementar sua experiência teórico-prática, da mesma forma que lhe facilita tornar-se o elemento responsável pela continuidade do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, este tipo de relacionamento, extra muros da Universidade, pode significar um passo a mais para a conquista do seu real sentido de comunidade educativa. Situação esta desejável, hoje, mais que antes quando os problemas da escola desafiavam os limites da educação e que dificilmente poderão ser resolvidos no âmbito desta.

Facilitar este relacionamento num processo de estágio supervisionado apresenta-se como um procedimento estratégico, porém, pela natureza dinâmica e impermanência, de sua relação é algo que

tem de ser criado, e que não se faz de um dia para outro, devendo ser construídos quotidianamente, como uma conquista gradual, representando um aspecto novo a ser considerado. Este relacionamento supõe *"um processo comunitário de discernimento de decisão e, sobretudo, de compromisso e ação. Isto implica um mínimo de estruturas, nascidas da própria vivência, que deve ser dinâmica, criativa, e em constante revisão"* (Educación Hoy 6, p. 1167).

O sentido de comunidade educativa e profissional a partir do qual se pretende pautar as relações da Universidade com o aluno e, deste com o Campo de Estágio, decorre da própria natureza de totalidade de educação e do trabalho na formação profissional. Este tipo de relacionamento é fundamental em compromissos de ação-reflexão, a partir de decisões conjuntas sobre a viabilidade de tais procedimentos.

A opção por esta modalidade de ESOE, atribui à presença da Universidade junto ao aluno no Campo de Estágio uma outra função até agora não experimentada. Nesta nova função como "comunidade educativa", o aluno representa o centro de um processo, cuja interação Universidade - aluno - Campo de Estágio, num sentido de reciprocidade pretende facilitar ao mesmo iniciar um novo ciclo de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, a Universidade estará criando as bases para formar um novo tipo de educador, capaz de articular o trabalho desenvolvido na escola com o processo de produção de um conhecimento que revele adequadamente as relações fundamentais da sociedade (Sales, 1981).

Neste sentido a presença da Universidade junto ao aluno deve ser de fomentar um contínuo e significativo questionamento, análise e reflexão da sua prática e da prática com a qual a profissão vem fazendo sua história assistindo-o na construção de um saber fazer competente, mas também significativo. O papel da Universidade no ESOE, seria instrumentalizar o aluno, oferecendo o substrato teórico necessário à realização das análises com as quais estaria construindo a sua realidade. O que de certa forma, estaria desviando a atenção da Universidade da *"relação didática de uma sala de aula para o ambiente geral da experiência do aluno e do professor, ambiente institucionalmente caracterizado por objetivos, conteúdos, instrumentos, tipo de gestão e de participação"* (Bartolomeis, 1981, p. 18), que muito tem a ver com a maneira pela qual se constrói a realidade do trabalho. Em consequência estaria, oferecendo os elementos necessários à formação de um novo saber, porque não existente em nenhum compêndio pedagógico, porque ainda não teorizado.

Por outro lado, na medida em que a Universidade objetivada na ação direta do aluno e indireta do Professor Coordenador do ESOE, ofereça as sínteses provisórias com a qual o aluno-estagiário organize o substrato teórico, necessário à compreensão daquela realidade profissional, que lhe é confusa, estará facilitando a criação de novos conhecimentos nascidos do concreto real da profissão, fruto da ação e participação conjunta da Universidade com a comunidade. Procedimento desta natureza implica um certo consenso quanto à existência de implicação da escola e do trabalho para a continuidade do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Considera-se trabalho e educação, comprometidos com a produção de novas formas de desenvolvimento, pessoal e social e são estritamente relacionados à maneira como é produzida a realidade humana em seu conjunto não podendo tratá-los isoladamente. "E, se o homem é aquele ser que para existir necessita estar continuamente produzindo sua própria existência, então não se pode falar em realidade humana não desenvolvida ou já desenvolvida; ela está sempre em desenvolvimento" (Saviani, 1980, p. 75), comprometendo-se pois, o exercício profissional com a continuidade desta existência.

Neste sentido ante a continuidade desse desenvolvimento, o ingresso no mundo do trabalho não pode significar o encerramento do ciclo educacional; muito ao contrário, deve o trabalho constituir-se numa rica fonte de transformação, mudança e de novas aprendizagens.

A consideração de Bartolomeis (1981), quanto à importância de se transformar o ambiente de trabalho, reforça o sentido que se pretende atribuir ao papel da Universidade junto ao Campo de Estágio e associando-o ao ponto de vista da necessidade de se considerar um novo papel para o educador. Ponto de vista este que se fortalece ante à posição de Gramsci (1978), quanto a formação de um novo tipo de intelectual que estaria sendo preparado, não para levar o conhecimento pronto, mas ao contrário, que fosse instrumentalizado no sentido de "*elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um, em determinado grau de desenvolvimento, ...* (p. 8) de modo a fundamentar uma nova concepção do mundo.

A questão assim colocada endossa uma preocupação deste estudo, ao pretender com um novo papel da Universidade e do Campo de ESOE, facilitar a criação de uma nova imagem da profissão e do trabalho. Imagem esta que, de uma forma ou de outra, está contribuindo na formação de uma consciência profissional, que mais cedo ou mais tarde reflete no comportamento futuro do aluno no trabalho e na vida pessoal.

Esta nova forma de participação da Universidade no contexto real do trabalho pode representar um mecanismo especial de ensino, por facilitar ao aluno o exercício de uma prática orientada não no sentido somente de aplicar princípios e técnicas específicas da profissão. Mas instrumentalizando-o técnica e teoricamente para aquisição do saber, mas também em sua criação e uso consciente do mesmo, no sentido da continuidade do desenvolvimento em termos pessoais do indivíduo e sociais da profissão.

Esta forma de ensino numa situação de ESOE representa também um esforço, não propriamente de extensão, mas de conscientização que, bem realizado, permitiria um conhecimento mais crítico dos interrelacionamentos da educação e do trabalho, facilitando aos envolvidos no processo do ESOE a posse de instrumentos teóricos e práticos que os impulsionem *"assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo com o qual se humanizem"* (Freire, 1975, p. 36).

Esta postura no relacionamento da Universidade para com o Campo de Estágio, ao refletir os problemas assumidos pelo estagiário, não difere do relacionamento da Universidade com o aluno ,

na reflexão dos problemas de desenvolvimento, relacionadas ao exercício da profissão.

Acredita-se poder afirmar, não só a partir da observação, mas da vivência de experiências dessa natureza, que este tipo de ação e participação da Universidade como "comunidade acadêmica e profissional", pode favorecer ao aluno-estagiário, explorar situações facilitadoras da continuidade de seu desenvolvimento. Acresce-se ainda, o que é mais importante em termos de futuro da formação dos profissionais de amanhã, que na dinâmica deste intercâmbio com a comunidade, o ESOE, pode representar a perspectiva de novas alternativas para o campo de estágio, ao construir uma prática mais verdadeira porque pensada, refletida e questionada, à luz de valores gerados nesta mesma prática.

Procedimento este, capaz de criar expectativas não só para o aluno, mas também para o próprio ambiente do Estágio Supervisionado, na medida em que aluno-estagiário e o profissional que o assiste, possam juntos serem sensíveis aos problemas, e nessa mesma medida possam descobrir as realidades de seu ambiente, e nessa descoberta gerar *"comportamentos exploratórios que se traduzirão em procura de informações"* (Pelletier, et alii, 1977 p. 165).

A prática realizada no ESOE num contexto natural da profissão, ao ser questionada, refletida, à luz de suas implicações para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, difere do tipo de prática, quando não problematizada a questão do desenvolvimento vocacional do aluno-estagiário. Tanto para a Universidade, tanto para o aluno, quanto para o campo de ESOE, ela representa uma prática social de caráter inovador no sentido do desenvolvimento ao

ser refletida e questionada (Ferretti, 1980) à luz das implicações do contexto profissional da qual ela emerge, confirmando assim, novamente, o caráter das práticas realizadas como facilitadoras de desenvolvimento profissional e crescimento pessoal. Não se pode negar neste contexto de Estágio Supervisionado a importância da natureza transformadora das condições materiais e das formas espirituais, com que a Universidade enquanto Instituição pode criar ou apenas reproduzir, ao considerar o ambiente na qual o estagiário realiza sua prática. Justificando-se, portanto, a ênfase no criar, transformar, provocar mudanças, com que a proposta pretende se viabilizar.

Como exercício orientado da profissão o ESOE seria também excelente mecanismo de pesquisa, constituindo-se fonte inesgotável de informações para atualização e reformulação da proposta curricular. Ao mesmo tempo que estaria facilitando a formação de um profissional mais consciente da sua realidade de trabalho.

Por outro lado, constituir-se-ia na alternativa segundo a qual num enfoque desenvolvimentista se viabiliza a perspectiva de Estágio Supervisionado como, o mecanismo pelo qual o concreto empírico caótico asseguraria a fonte de dados para a reflexão pedagógica (Wachowicz, 1982).

Perspectiva esta, capaz de assegurar não só a unidade teórico-prática das experiências do ESOE, mas, a existência de síntese, fruto do alcance de mais uma etapa do desenvolvimento pessoal do aluno-estagiário e social da profissão.

O ESOE, neste caso, dimensionado num contexto de comunidade educativa, desta forma relacionado ao desenvolvimento vocacional, pode significar também para a Universidade uma nova forma de oferta de serviços à comunidade. Nova porque, a preocupação não seria a de oferecer respostas prontas, acabadas, aos questionamentos da escola, dos professores e dos alunos, mas, participar com eles da busca de soluções que deverão ser encontradas no seio desta mesma prática, junto de uma ação refletida, não isolada, mas compartilhada e sim, um pensar na ação (Furter, 1966).

Acresce-se ainda, nesta forma de intercâmbio da Universidade com a comunidade a importância de se considerar, a possibilidade de revitalização dos conteúdos, atualização dos conhecimentos e reformulação de procedimentos existentes no contexto do trabalho, ao facilitar aos profissionais da comunidade, a participação efetiva em experiências de aprendizagens e desenvolvimento.

3.3 O ESOE: UM PROBLEMA IMPORTANTE PARA O ALUNO-ESTAGIÁRIO RESOLVER

Constitui o ESOE, período em que o aluno, como profissional em formação, pessoa em desenvolvimento, na condição de aprendiz ligado à Instituição formadora, e como profissional, inserido no mundo do trabalho, é colocado ante um problema, com situações comparáveis àquelas facilitadoras da passagem de um para outro ciclo de desenvolvimento vocacional.

Apresenta-se como situações nem sempre isentas de conflitos, inseguranças, por mais natural e tranquilo que tenha sido

para o aluno-estagiário, o alcance das etapas teóricas anteriormente propostas pelo currículo. Assumir o ESOE não deixa de ser uma situação nova e desafiadora, mesmo para aqueles que já atuam como profissionais.

É uma experiência que se reveste de um novo sentido para o aluno, quando considerado como prática curricular, que se desenvolve, num contexto pedagógico, da educação e do seu futuro trabalho. E o aluno dele participa como aprendiz de tarefas cuja natureza teórico-prática, estão diretamente relacionadas a situações de aprendizagem de um saber fazer competente e significativo.

Na dualidade deste binômio educação-trabalho, como aprendiz de um profissional - aprendiz é que a inserção do aluno no concreto da profissão mediatizado pela "praxis" representa mais que aproximação ingênua da realidade, mas o passo necessário a um conhecimento mais crítico desta realidade na qual se está e procura (Freire, 1979).

A partir deste sentido, é que o estágio se constitui num problema importante a ser resolvido pelo aluno, envolvendo questões subjetivas e objetivas, até certo ponto complexas, quando analisadas em sua essência. Tal análise é de suma importância desde o primeiro momento, em que o aluno estagiário se inicia no processo de estágio, quando, muitas vezes o faz tendo como meta apenas a realização de uma tarefa necessária para a conclusão do curso, e sem perspectiva de desenvolvimento profissional.

No entanto, para que tal ingresso se processe de modo significativo para o indivíduo e para a sociedade, ou seja, que

envolva o aluno como pessoa em desenvolvimento, a situação de inserção no mundo do trabalho, e o tratamento dos problemas desta realidade, revestem-se da complexidade inerente aos problemas de desenvolvimento humano e profissional, quando analisados em seus opostos, se apresenta de forma subjetiva.

Esta subjetividade, quando desvelada, representa o motor que faz com que o aluno, ante a realidade da profissão e a realidade de seu próprio desenvolvimento, retome o problema real da formação profissional, analise e questione o verdadeiro sentido da profissão, não dissociado do contexto maior da sociedade.

Indubitavelmente, a formação profissional se insere no âmbito maior da sociedade, comprometendo-se, de certa forma, com o processo contínuo do desenvolvimento no tocante à maneira como a mesma é assumida. Portanto, o aluno ao realizar o ESOE deve agir conscientemente, de forma não alienada de si mesmo, nem tampouco da realidade profissional da qual participa.

O que aqui se considera como ação alienada é aquela que, ao ser realizada, não favorece a realização integral do ser do homem, pois constitui um impedimento à aquisição da meta essencial pela qual o homem se define, isto é sua liberdade (Pinto, 1979, p. 370).

Esta liberdade, se torna cada dia mais difícil de ser conquistada, procurada pelo homem, mas que dificilmente será encontrada se a sua procura tiver unicamente uma categoria de análise; pois o importante não é possuir uma determinada categoria, o melhor é que saiba procurar, que queira continuar a busca de ou-

tras categorias, de outros substratos teóricos, talvez até mesmo não categorizados. Mas, que busque conhecer os mecanismos responsáveis pelas interveniências, para com eles realizar sua síntese pessoal.

Esta se faz na medida em que, consciente da importância do exercício profissional na continuidade do desenvolvimento, possa perceber as implicações existentes no contexto da educação e do trabalho. Como também identificar as questões principais postas pela prática da Orientação Educacional, buscando suas implicações e a partir deste conhecimento, problematizar as questões do contexto profissional numa dimensão social de que também se reveste este tipo de prática de ESOE.

Com este procedimento o aluno possa perceber os seus condicionamentos e junto com outros, parta para um processo de reflexão e análise dos conceitos internalizados das suas percepções e da percepção das outras pessoas a respeito do problema e conheça o processo no qual foram geradas. O que importa é que a partir de cada reflexão e ação-reflexão, continue seu processo de exploração em busca de novas categorias e com ele realize as tarefas de mais uma etapa de seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, o trabalho que o aluno realiza na condição de estagiário, ou seja, como aprendiz e profissional, deve ser mais que simples atividade reprodutora, e sim "ação" transformadora, que não desprezando o que vem sendo feito, deve servir-se do passado, para fazer do presente uma função do futuro. Revela nesta ação sua personalidade, facilitando-lhe o desenvolvimento, ao mes-

mo tempo, que descobre "no seu agir, a tridimensionalidade do tempo, como dimensão do seu ser" (Kosik, 1976, p. 182).

A descoberta deste agir como dimensão humana, ou seja, de passado, presente e futuro, só se faz quando o trabalho adapta às exigências humanas, aquilo que é natural, inumano, ao mesmo tempo que realiza os fins humanos, naquilo que é natural e no material da natureza. Esta "ação" é o que diferencia o agir humano do animal, pois só o homem domina o tempo, ao criar a própria realidade do qual participa (Kosik, 1976).

ETAPA EXPLORATÓRIA INICIAL DE UM NOVO CICLO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

O ESOE, como problema relacionado ao desenvolvimento vocacional, representa o período intermediário entre a vida acadêmica e a vida profissional, constitui uma nova etapa exploratória de um novo ciclo de desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal.

Como ação educativa e profissional, deve facilitar ao aluno-estagiário, perceber o significado e a importância do trabalho, e das implicações do exercício profissional para a continuidade do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Por outro lado, permite-lhe conscientizar-se de sua posição no ciclo do desenvolvimento vocacional, e de perceber o processo com o qual este desenvolvimento vem se fazendo, e posicionar-se frente ao mesmo.

Neste sentido o ESOE poderá representar para cada aluno a perspectiva de um projeto pessoal próprio, caracterizado por si-

tuações todas elas de caráter exploratório, permanentemente reflexivas voltadas ao conhecimento não só da sua percepção da realidade profissional mas também da percepção que as pessoas têm dos problemas a elas relacionados.

Em tais situações vivenciadas na realidade, a partir da qual a história da profissão vem se fazendo, o aluno, de certa forma com ela se compromete a partir do momento em que, participando da realidade, nela age e com ela interage, como aprendiz e profissional, na simultaneidade da condição de agente e ao mesmo tempo paciente, porque sujeito das suas ações.

Isto se faz na medida em que, Universidade e Campo de Estágio possam facilitar ao aluno estagiário, na condição de aprendiz-profissional, e de profissional-aprendiz, vivenciar uma ação compartilhada. E nesta ação conjunta possa cumprir todas as tarefas de mais um ciclo exploratório de desenvolvimento, com o qual a experiência da realidade, na qual está e procura conhecer, é refeita ante cada resposta, cada solução, na tentativa de uma nova leitura desta mesma realidade, que embora continue a mesma, mas, que se refaz ante a cada processo de busca de deliberação e de resolução.

"Este processo se define por uma série de tarefas que deve cumprir uma seqüência de iniciativas que deve tomar" (Pelletier et alii, 1977, p. 88) no sentido da apropriação dos instrumentos teóricos ou práticos necessários à solução das tarefas desenvolvimentistas com que a proposta de ESOE é formulada.

O que se propõe faz sentido porque, é através desta primeira experiência de trabalho que o aluno-estagiário, participa da realidade da sua profissão, ao se propor a reconstruir criativamente o que existe de humano, e significativo no contexto real da mesma distinguindo-se assim, *"do resto das criaturas, cuja atividade, relacionada com a manutenção da própria vida, não se pode chamar trabalho"* (João Paulo II, 1981, p. 6).

Neste contexto exploratório, caracterizado por uma prática educativa, predominante reflexiva, voltada ao conhecimento de si mesmo, do conhecimento da sua percepção da realidade profissional, e do conhecimento da percepção que os outros têm dessa mesma realidade, é que o aluno numa ação compartilhada, pode cumprir as tarefas relativas às diferentes etapas de mais um ciclo de desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal.

O aluno ante este processo exploratório de desenvolvimento vocacional, pode melhor realizar uma nova leitura dos fatos da educação e do trabalho, redefinir os fenômenos do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade e do próprio exercício profissional e ampliar os elementos comumente considerados, numa situação de estágio, dimensionando-os num contexto maior do que seu próprio curso, situando-o no contexto maior da educação e do próprio trabalho.

Como etapa exploratória de mais um ciclo do desenvolvimento vocacional, o ESOE significa um período de iniciação ao mundo do trabalho, no qual o aluno pode realizar a experiência de uma auto-aprendizagem compromissada com o sentido futuro, na medida em

que, não apenas faz uso, mas também transforma as aprendizagens do passado. Nesta concepção de presente, passado e futuro, a partir da ação-reflexão compartilhada, o aluno poderá mais facilmente criar uma auto-imagem positiva de si mesmo e da mesma maneira poderá formar uma consciência profissional menos ingênua. Por outro lado, estaria facilitando a formação de um profissional, *"inserido em sua época, mas em certa medida, insatisfeito, e portanto procurando ultrapassá-la"* (Schwartz, 1976, p. 42).

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DO ESOE:

ENFOQUE DESENVOLVIMENTISTA DE NATUREZA SOCIAL

4.1 TAREFAS DESENVOLVIMENTISTAS DO ESOE

Tarefas desenvolvimentistas são as que mais diretamente se relacionam às experiências do Estágio Supervisionado como período de iniciação profissional e exercício orientado da profissão. Representa um conjunto de posturas necessárias às questões problematizadas na realidade profissional, ou seja, atitudes e habilidades que devem se fazer presentes, ante a cada situação complexa e importante, na qual o aluno-estagiário é solicitado a decidir. São situações comuns à abordagem desenvolvimentista de Estágio - Supervisionado e que requerem soluções cujos conhecimentos quando não existentes devem ser buscados.

A semelhança de outras situações de desenvolvimento, este processo caracteriza-se pela existência de tarefas a cumprir e iniciativas a tomar, a partir da qual as experiências do ESOE, podem-se transformar numa real experiência de aprendizagem e desenvolvimento, porque não dissociada da prática social.

Experiência verdadeira porque, seu ponto de partida é a prática profissional do Orientador Educacional, a qual se dirige e a ela retorna, como uma nova ação. Esta nova ação junto a um processo exploratório de busca, onde cada questionamento "*comporta um tempo de exploração, um tempo de cristalização, outro de especificação e, finalmente, um período de realização*" (Pelletier et alii, 1977, p. 88).

Processo este que no ESOE se define pela existência de tarefas que assim se expressam:

- sensibilizar-se pelos problemas do desenvolvimento como tarefa exploratória;
- perceber os fatores envolvidos nas questões de desenvolvimento pessoal e profissional como tarefa de cristalização;
- comparar os valores pessoais e as possibilidades do meio, como tarefa de especificação, e
- antecipar dificuldades com base em experiências anteriores, como tarefa de realização.

O ESOE, como etapa exploratória inicial de mais um ciclo de desenvolvimento vocacional, pretende facilitar ao aluno posicionar-se de forma crítica ante à realidade do trabalho e suas implicações para a continuidade do desenvolvimento. Neste contexto exploratório, para que o aluno valorize seu exercício profissional em termos de passado, presente e futuro, necessita posicionar-se ante a realidade pessoal do indivíduo e social da profissão. A partir deste posicionamento poderá melhor conscientizar-se de sua posição no ciclo do desenvolvimento vocacional, percebendo assim a etapa do desenvolvimento em que se encontra diante de cada realidade, e em que nível se encontram os instrumentos necessários à posse das mesmas. Igualmente poderá perceber quais tarefas a cumprir, ante cada desafio que a realidade do trabalho se lhe antepõe à continuidade do processo de desenvolvimento pessoal e social.

Isto representa a vivência de situações a partir das quais, o "saber fazer aquilo que o bom senso aponta como necessã -

rio" (Mello, 1981, p. 145) se faça também significativa para o estagiário. Isto poderá ser facilitado na medida em que sensível às questões do desenvolvimento, possa perceber os fatores comprometidos, e seja capaz de posicionar-se criticamente frente a eles, e partir para uma nova ação. O alcance deste processo significa o cumprimento de mais uma etapa de um ciclo de desenvolvimento vocacional e implica a realização das tarefas a seguir descritas:

SENSIBILIZAR-SE COM OS PROBLEMAS DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL, COMO TAREFA EXPLORATÓRIA

A necessidade de se recuperar a essência dos problemas do desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal e buscar o sentido dos mesmos para a continuidade do desenvolvimento, faz da sensibilidade aos problemas, a habilidade principal da tarefa exploratória.

Numa perspectiva desenvolvimentista de ESOE como ação pedagógica e profissional, esta habilidade deve estar presente em todos os momentos; graças a ela, o aluno no contexto natural da profissão, poderá ter uma visão menos superficial dos elementos da educação e do trabalho, e perceber suas implicações para a continuidade do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Estas implicações são quase sempre acobertadas por pseudo problemas, dificilmente relacionados ao desenvolvimento vocacional que melhor poderão ser desvelados. A problematização das questões educacionais do contexto do trabalho, é facilitada quando, o aluno, frente à realidade do exercício profissional, percebe a continuidade do desenvolvimento, e com esta percepção, descobre

situações que, necessárias hoje, possam transformar-se no útil do amanhã. É capaz de ver no ambiente de trabalho problemas a resolver e tarefas a realizar ou mesmo aperfeiçoar.

Representa pois a sensibilidade aos problemas, a habilidade a partir da qual o aluno cumpre a tarefa exploratória inicial deste ciclo do desenvolvimento, com a qual o ESOE pretende facilitar ao mesmo um conhecimento menos ingênuo da realidade profissional ao realizar no Estágio Supervisionado um projeto pessoal próprio.

Para realizar uma exploração válida o aluno necessita problematizar as questões do dia a dia do trabalho. Para isto ele observa, analisa o sentido atual do fazer e questiona suas consequências para a continuidade do desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta situação poderá ser facilitadora, pela presença da fluidez e da flexibilidade com as quais o aluno poderá mais facilmente lidar com informações divergentes e até mesmo contraditórias, advindas do contexto da educação e do trabalho, tornando-o mais sensível às suas implicações.

Da mesma forma, considera-se ser a originalidade e a penetração, outras duas habilidades também responsáveis pela maior ou menor sensibilidade às questões do contexto educacional e profissional relacionadas ao desenvolvimento.

Justamente no ESOE, ante a existência de situações nem sempre previsíveis, é que o aluno poderá desenvolver ao máximo sua

originalidade ao formular hipóteses, não só de futuros prováveis, como também de futuros possíveis e previsíveis (Mc Daniel, 1977), no campo da educação e do trabalho. Como também ser-lhe-á facilitado extrair das experiências, neste contexto, o conteúdo para suas aprendizagens.

Da mesma forma, observa-se ser importante a penetração. Graças a ela é que o aluno poderá ver os fatos além das suas aparências e perceber na dimensão educacional e profissional dos mesmos as fontes geradoras destes fatos que se relacionam com o desenvolvimento.

Observa-se pois, que no ESOE como exercício orientado da profissão, a importância da flexibilidade, fluidez, originalidade e penetração, como habilidades associadas à sensibilidade aos problemas, podem facilitar a problematização das questões relacionadas ao desenvolvimento vocacional, presentes no trabalho do Orientador Educacional.

O aluno-estagiário, para cumprir a tarefa de exploração, deve problematizar as questões educacionais existentes no contexto do estágio. Para isto ele necessita:

- observar os fatos relacionados com as situações de aprendizagem;
- analisar estes fatos em função do desenvolvimento;
- questionar suas implicações para a continuidade do mesmo;
- interpretar informações oriundas do contexto da educação e do trabalho, inferindo o seu sentido a um contexto maior da sociedade;

- formular hipóteses da existência de futuros possíveis e previsíveis a partir da vivência de situações prováveis de aprendizagem.

No final desta fase exploratória, o aluno deve:

- descobrir a existência de problemas e questões a resolver, não só no meio imediato de seu trabalho, mas na sociedade em geral, reconhecendo a interdependência entre os mesmos. Deve também descobrir que existem tarefas que ele pode realizar tanto num contexto quanto no outro.
- acumular grande quantidade de informações sobre si mesmo e o ambiente não só imediato, mas também mediato, no que diz respeito à educação e ao trabalho, como também ao exercício profissional e ao desenvolvimento vocacional.
- estas informações devem compor um repertório diversificado não só a respeito de si mesmo, como também do ambiente.
- aceitar a complexidade das questões do desenvolvimento e experimentar não só na imaginação, os mais diferentes papéis com os quais a história da profissão vem se fazendo.

PERCEBER OS FATORES ENVOLVIDOS NAS QUESTÕES DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL, COMO TAREFA DE CRISTALIZAÇÃO

A percepção, como maior responsável pela formação da au-

to-imagem, tem um papel importante para o aluno-estagiário, transformando-se na habilidade principal da tarefa da cristalização.

Numa situação de Estágio Supervisionado de natureza desenvolvimentista, o aluno estagiário, ante a diversidade de suas vivências e multiplicidade de pontos de vista, a partir das quais as questões do cotidiano profissional podem ser consideradas, da mesma forma necessita também reduzir a complexidade de suas experiências.

Para atender a esta necessidade de organização interna, e que sua instrumentalização seja no sentido da continuidade do desenvolvimento, o aluno necessita relacionar sua percepção com o conhecimento da percepção que estejam tendo as outras pessoas, a respeito das questões problematizadas no contexto do trabalho.

O relacionamento deste conhecimento com a própria percepção que se tem da questão, diante da complexidade da mesma para a formação profissional poderá favorecer ao aluno-estagiário inferir o significado social do exercício profissional.

Por outro lado poderia melhor perceber os mecanismos dos processos geradores destas percepções e da mesma forma generalizar a respeito das existentes no contexto social maior. Este procedimento estará facilitando ao aluno, uma forma mais consciente de organizar e estruturar as diferentes percepções de si e do mundo. Da mesma forma que permite ordenar a multiplicidade de informações inventariadas na tarefa anterior a partir de critérios mais amplos que os exclusivamente individuais.

Reunir e classificar estas percepções, extrair delas o necessário do momento, para numa perspectiva não alienada, complementar a preparação acadêmica do futuro profissional, constitui uma tarefa da cristalização.

A cristalização representa um momento importante do ESOE e é quando o aluno expressa apenas uma preferência vaga e provisória, por determinadas posturas, diante de muitas questões, não só do trabalho, da profissão especificamente, mas também pode expressar uma postura ante a própria realidade pessoal e social. É justamente no ESOE, que o aluno-estagiário conta com a segurança que precisa para tentar as mudanças necessárias, ensaiar novas maneiras de ver os fatos, os acontecimentos.

Assim, diante dos desafios do cotidiano do trabalho, e da continuidade do desenvolvimento, ao destacar as tendências, para extrair delas, o essencial à realização de seu projeto pessoal, o aluno-estagiário, encara as possibilidades de adequar as intenções às ações, e estas aos objetivos que necessita atingir (Saviani, 1980, p. 194). É quando, ante a necessidade de reduzir a complexidade de suas experiências e, dar maior coerência a sua organização, o aluno percebe os elementos da estrutura social e as interveniências desses para o desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

Para que o aluno possa cristalizar uma preferência em termos de desenvolvimento, pessoal e social, necessita estar atento aos mecanismos com os quais o desenvolvimento se processa, conhecer a percepção que se tem dos mesmos e perceber os inter-relacionamentos existentes no contexto social da educação e do traba-

lho, e a partir desses elementos inferir o significado que os mesmos possam ter para a continuidade do desenvolvimento. No ESOE como ação pedagógica e profissional a percepção dos fatores envolvidos numa questão, poderá facilitar ao aluno:

- 1 - classificar, reunir e agrupar informações a partir de critérios pessoais do indivíduo e sociais da profissão;
- 2 - estabelecer relações entre as percepções a respeito dos diferentes fatores envolvidos nas questões problematizadas;
- 3 - abstrair e generalizar o conhecimento das percepções do contexto do ESOE a contextos outros.

CONFRONTAR OS VALORES PESSOAIS E AS POSSIBILIDADES DO MEIO, COMO TAREFA DE ESPECIFICAÇÃO

Numa situação do ESOE, o confronto entre os valores pessoais e as possibilidades do meio, está presente em todos os momentos. É quando o aluno diante das questões problematizadas, tendo explorado e cristalizado suficientemente encontra-se perante a necessidade de decidir por uma maneira ou outra de tratar a questão; surge então o encontro entre os valores pessoais e as possibilidades do meio, entre o que é desejável e o que é provável. É quando após encarar as possibilidades de adequar as intenções às ações e estas aos objetivos que necessita atingir, instrumentaliza-se no sentido de uma prática que se faz desejável no agora, não somente porque possível naquele contexto profissional, mas porque necessária à continuidade do desenvolvimento.

O aluno-estagiário compara as diferentes realidades, analisando cada uma delas não dissociadas do contexto histórico no qual foram geradas. Da mesma forma que a realidade do profissional é a mesma do aluno, a deste difere de um contexto para outro. Igualmente a realidade de cada aluno estagiário é única, como também é única a realidade de cada contexto de estágio.

É na tarefa de especificação que o aluno se defronta com o problema dos valores ao considerar a desejabilidade das intenções formuladas ante as possibilidades do meio que quase sempre se apresentam obstaculizantes. Um amplo domínio de conteúdos, considera-se importante e necessário, mas não o suficiente a considerar-se na forma como os mesmos foram assimilados, ou como foram selecionados, necessitando-se também a presença de um desenvolvido senso crítico, no qual a atitude questionadora, reflexiva e crítica, se faz acompanhar de uma constante e permanente auto-crítica.

Graças à auto-crítica é que o aluno-estagiário pode mais facilmente conscientizar-se do nível de desenvolvimento em que se encontra e do nível em que seus conteúdos foram assimilados. A partir deste conhecimento, pode iniciar novas buscas e se instrumentalizar ante cada questão da realidade. A atitude reflexiva facilita os questionamentos quanto à existência de objetivos reais e ao mesmo tempo que a auto-crítica surge como condição de que intenções e ações possam adequar-se a interesses sociais da profissão da mesma forma que se adequam ao pessoal individual do aluno-estagiário.

No ESOE, para que o confronto de valores se dê no nível do social e pessoal, necessita confrontar o que deseja e o que é

possível. Para isto necessita conscientizar-se do nível de desenvolvimento em que se encontra e também em que nível seus conhecimentos são assimilados. Para especificar um comportamento, transformando uma atitude provisória numa atitude específica, diante das questões problematizadas no contexto profissional, deve o aluno:

- analisar os elementos de permanência diretamente relacionados às questões problematizadas;
- questionar e refletir as interveniências dos elementos buscando seu sentido para a continuidade do desenvolvimento;
- questionar e refletir o próprio processo de desenvolvimento vocacional.

Após cumprir a tarefa de especificação o aluno poderá mais facilmente:

- identificar os valores e as necessidades subjacentes a um comportamento facilitador da continuidade do desenvolvimento profissional e crescimento pessoal;
- ordenar estes valores, segundo a importância pessoal do indivíduo e social da profissão;
- obter informações, segundo critério, não somente pessoais, a partir dos quais possa considerar os elementos envolvidos na questão.
- encontrar alternativas de ação de ESOE, conseqüente às necessidades e valores de continuidade do desenvolvimento.
- decidir-se coerentemente nas diferentes situações diante das questões problematizadas.

ANTECIPAR DIFICULDADES COM BASE EM EXPERIÊNCIAS ANTERIORES, COMO TAREFA DE REALIZAÇÃO

Como em qualquer outra situação desenvolvimentista, também no ESOE não basta ter encontrado a melhor solução, é preciso materializá-la na realidade. Para isto o aluno-estagiário necessita, rever as etapas, considerando o sentido de cada uma delas para a organização de futuras experiências de aprendizagem. Representa a etapa final de mais um ciclo do desenvolvimento vocacional.

A consideração das questões problematizadas, a consideração aos fatores nelas envolvidos e o confronto entre o desejável e o possível, neste momento da tarefa de realização, são novamente retomados no sentido de busca do seu significado para o contexto da prática que sendo competente, se faz significativa ao realizar-se num contexto de estágio como exercício orientado da profissão, numa perspectiva desenvolvimentista.

Este procedimento de busca do sentido das experiências que se faz ao refletir a caminhada, significa mais que antecipar dificuldades; implica também conhecer a força que se atribui ao sistema e à sociedade, na continuidade do desenvolvimento; da mesma forma que se consideram as conseqüências de cada experiência a partir de seu sentido no passado, ao formular escolhas substitutivas, prever as iniciativas a tomar, ou que comportamentos tentar.

Em síntese, numa proposta de ESOE, de natureza desenvolvimentista, a tarefa de realização corresponde ao momento em que o aluno busca no passado o sentido das etapas anteriores da decisão. Representa um processo compartilhado de busca de alternativas,

no sentido de tornar as intenções o mais próximo possível das transformações permanentes do real (Sales, 1982). Este procedimento permite ao aluno-estagiário:

- prever as conseqüências de cada experiência a partir do questionamento do seu sentido no passado.
- formular alternativas substitutivas, de um saber fazer que, sendo competente, é também significativo.
- antecipar dificuldades no sentido de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

4.2 DIMENSÃO SOCIAL DA PRÁTICA DO ESOE

EXPERENCIAR APRENDIZAGENS DE UM SABER FAZER COMPETENTE E SIGNIFICATIVO

Representa a dimensão com a qual, ao cumprir as tarefas do desenvolvimento o aluno experencia aprendizagens significativas de um saber fazer competente, que partindo da prática a ela retorna, numa abordagem mais consciente.

Experenciar aprendizagens significativas, para Rogers (1970), é mais que acúmulo de fatos, porque não se limita a um aumento de conhecimentos, mas provoca uma modificação no comportamento do aluno-estagiário, que reflete em suas ações no futuro.

Entende-se por aprendizagens de um saber fazer competente, aquela que, como prática educativa, se realiza no contexto na-

tural do trabalho, e pretende ser competente porque se fez significativa. É, competente quando, como ação profissional transformadora da realidade, a partir do conteúdo desta mesma realidade, busca se apropriar *"dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social"* (Saviani, 1982, p. 61).

É significativa a aprendizagem no ESOE porque os conteúdos que nele são veiculados, da mesma forma que as técnicas utilizadas, representam situações de aprendizagens, também significativas àqueles que devem dominá-las, não somente, àqueles a quem são destinadas.

A competência desse saber fazer, no ESOE como etapa exploratória de mais um ciclo do desenvolvimento vocacional, requer que o aluno estagiário, perceba o que pode fazer no Campo do Estágio Supervisionado, distinga os limites da sua ação, mas ao mesmo tempo busca alternativas para ela. Na medida em que, o ESOE atende a uma problemática já suscitada no aluno estagiário, e vai de encontro a uma problemática social, o mesmo é assumido como propulsor de auto-aprendizagem.

Este tipo de aprendizagem ocorre quando o aluno é colocado ante si mesmo, suas percepções de pessoa e de mundo, e busca conhecer as percepções das pessoas envolvidas nas questões geradas no contexto educacional e profissional, e estas são problematizadas a partir de contexto do desenvolvimento.

São situações do saber fazer que tem um caráter espaço temporal determinado como qualquer outra, também não se sucede no

vazio, encerra um aqui e agora de cada estagiário, que não oculta as experiências passadas e busca modificar de certa forma as experiências futuras e assumem um sentido especial para cada aluno.

Como parte de um processo formativo de intervenção na realidade revela a dimensão social de todo e qualquer trabalho, porque, como inter e intrapessoal não se processa somente dentro da pessoa, ao mesmo tempo que depende de condições objetivas. (Dewey, 1976), que as torna significativas quando auto iniciadas e assumidas.

Experenciar aprendizagem de um saber fazer competente e significativo, num processo desenvolvimentista de prática social implica que o aluno-estagiário se coloque frente à instituição escolar numa atitude de observação participativa no contexto de ESOE, tanto na Universidade junto aos colegas estagiários e o professor responsável pelo estágio, quanto na comunidade junto de outros profissionais, discute, questiona os problemas da prática profissional.

Nesta ação compartilhada, o aluno-estagiário poderá melhor reelaborar a experiência, repensar as falhas e buscar as causas, perceber o sentido do atual fazer na preparação das futuras experiências pessoais e profissionais.

CONHECER E INTERPRETAR A REALIDADE PROFISSIONAL

O conhecer que se privilegia nesta proposta é uma decorrência natural do próprio sentido do estágio, quando assumido pelo aluno, como projeto pessoal auto propulsor de desenvolvimento. Im-

plica atuar sobre a realidade para *"captar o que ela pode ser a partir do que é"* (Mello, 1982, p. 15) representa mais que *"um acréscimo de fatos a outros fatos e de noções a outras noções"* (Kosik, 1976, p. 41).

Dado o caráter social e dinâmico das situações de aprendizagem, e a especificidade das relações do ESOE, com a Universidade e comunidade, aprender o que a realidade profissional possa vir a ser, a partir do que é, significa interpretá-la num contexto tridimensional de presente, passado e futuro.

O concreto real do aluno-estagiário se constrói a partir de diferentes realidades, com as quais se comprometem a Universidade e a Instituição que o recebe. São Instituições como quaisquer outras, têm sua história própria, da mesma forma que o aluno tem a sua, da qual são produtos, sendo impossível conhecer a realidade profissional independente do processo na qual a mesma foi gerada *"é impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzido"* (Luchamann e Berger, 1978, p. 79-80).

A própria natureza das situações de ESOE, por si só, adquire uma institucionalidade própria, dotada de características singulares, das quais o ato de conhecer, mais que qualquer outra situação do currículo, representa o resultado de uma intervenção numa realidade que também não continuará a mesma, como também será diferente a do aluno estagiário. Por outro lado, esta realidade profissional não é de todo estranha. Será tanto mais real, quanto mais crítico seja o conhecimento que se tem dela.

Neste sentido, conhecer e interpretar a realidade profissional significa o agir no concreto da profissão, como parte de outras realidades, das quais não se pode deixar de considerar a realidade da educação e do trabalho, devendo ser pensadas *"como totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação"* (Freire, 1979, p. 21). Caracterizam-se estas partes pelo que de incompleto, dinâmico e aberto se representam, e encerram um conteúdo que *"não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes 'aqui e agora' "* (Luchamann e Berger, 1978, p. 39) mas, principalmente no passado de trabalho da Orientação Educacional, passado este que não pode ser considerado independente do passado do próprio educador e muito menos, não pode ser analisado independente do nosso contexto histórico político social.

Numa proposta de ESOE como prática social desenvolvimentista, pensar o estágio como parte da formação profissional, implica não dissociá-la da sua totalidade maior da educação e do trabalho. Da mesma forma, que o desenvolvimento vocacional deve servir-se como fenômeno que abraça outras realidades, nas quais se comprometem tanto a escolar quanto a profissional.

Em síntese, conhecer e interpretar a realidade profissional, como dimensão do experimentar aprendizagem de um saber fazer competente, significa participar da construção deste saber, pois só na realidade junto com os que participam desta realidade é que o conhecimento do aluno-estagiário necessário às necessidades e expectativas do momento é verdadeiro porque pretende ser o útil para a continuidade do desenvolvimento. Isto significa, considerar se também a qualidade e o sentido do conhecer, na construção da realidade pessoal do indivíduo e social do profissional.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivos, refletir e analisar a prática atual do ESOE, interpretar o modelo de ativação do Desenvolvimento Vocacional proposto por Pelletier e colaboradores e considerar alternativas de uma proposta de ESOE relacionada ao desenvolvimento vocacional como resposta às preocupações em torno da formação do Orientador Educacional.

Os pressupostos nos quais o estudo se fundamenta, podem ser resumidos na consideração de que o ESOE, como parte da formação do aluno-estagiário, representa a vivência de situações de trabalho, não dessemelhantes de outras da realidade profissional. Implícita nesta consideração está a idéia de que as experiências que se realizam no estágio, estão relacionadas ao trabalho e a educação e são vistas como prática social facilitadoras de situações de aprendizagens e desenvolvimento.

A consideração a alguns pressupostos desenvolvimentistas de Pelletier e colaboradores e da reflexão da prática atual do ESOE procurou responder aos questionamentos, quanto às possibilidades apontadas pelo Estágio Supervisionado.

O trabalho de realização do estudo pode ser visto como vivência de um processo reflexivo, que se fez em etapas, que se interligam nos diferentes momentos ante aos questionamentos. Houve um tempo de exploração onde descobriu-se a existência de um es-

treito relacionamento entre as questões tratadas como específicas do Estágio Supervisionado e as preocupações do cotidiano profissional. A partir destas questões buscou-se informações. Inicialmente na psicologia para responder a preocupação com a formação integral do Orientador Educacional e que foram complementadas com leituras e questionamentos em torno da educação, do papel da escola no contexto sócio-econômico e político atual e particularmente pelos questionamentos ao papel do especialista. Paralelamente desenvolveu-se estudos direcionados da Concepção Operatória de Pelletier e colaboradores.

Ante à complexidade de tantas informações, para responder à necessidade do estudo buscou-se associar as diferentes percepções, classificando-as, reunindo-as em conjuntos amplos em torno da prática, cumprindo assim a tarefa de cristalização. Nesta etapa em que se experencia a metodologia que pretende justificar a proposta de ESOE como prática social, a Concepção Operatória de Pelletier e colaboradores apresentou-se como a metodologia necessária ao momento, capaz de facilitar a continuidade dos questionamentos em torno do ESOE. A partir dos conhecimentos de seus pressupostos e da percepção dos existentes na realidade do ESOE formulou-se os pressupostos do presente estudo. Cristalizando assim uma preferência em torno das questões de estágio, relacionando-as ao desenvolvimento vocacional e a mesma prática social.

Numa terceira etapa deste trabalho, posições foram assumidas, selecionando-se as alternativas consideradas viáveis aos objetivos propostos. Cumprindo assim a etapa de realização, na qual a precariedade da abordagem desenvolvimentista é complementada pela ação reflexiva da própria prática.

Nesta buscou-se perceber as interveniências, e conhecer as permanências e com elas, partir das experiências anteriores antecipar as dificuldades. Representa a última etapa e nela procura responder as questões propostas inicialmente ao mesmo tempo que, comunica a nova síntese, cujas idéias básicas e fundamentais, a seguir são apresentadas.

O caráter desenvolvimentista das experiências e a natureza social da prática de ESOE junto ao aluno estagiário na Universidade no Campo de Estágio, diz respeito a um processo no qual estão envolvidos aluno-estagiário, Professor responsável pelo Estágio Supervisionado na Universidade e aqueles com os quais o aluno-estagiário se relaciona, age e interage.

O aluno-estagiário representa o centro deste processo no qual cada elemento que dele participa assume um papel diferente dos papéis comumente atribuídos ao Coordenador, Supervisor de Estágio na Universidade, ou ao Profissional da Instituição que recebe o aluno-estagiário e o acompanha. Este ambiente caracteriza-se pela existência de um contexto facilitador de aprendizagem e desenvolvimento, e pela reciprocidade de relações entre Professor responsável pelo estágio na Universidade aluno-estagiário - Orientador Educacional do Campo de Estágio. Nesta relação cada elemento assume posições diferentes porém necessárias que se complementam, na medida em que, o ESOE como prática social, considere também o sentido do trabalho para a continuidade do desenvolvimento pessoal do aluno e social da profissão.

A comunidade, através da Instituição na qual se realiza o ESOE, representa um elemento novo neste processo de Estágio Su-

pervisionado, envolvendo-se diretamente com situações de aprendizagem oferecidas pelo Estágio Supervisionado. A importância do contexto profissional é reconhecida e assumida como fonte de experiência a partir da qual, os conteúdos são extraídos e com eles se elaboram as experiências, retornando renovadas, como uma nova vivência. Vivência esta que sendo nova para o aluno, tem um significado diferente para o Campo de Estágio.

Por outro, a comunidade acadêmica, da mesma forma que se preocupa com as experiências de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, deve considerar também a existência de possíveis transformações ou mudanças no ambiente do Estágio Supervisionado, não podendo de forma alguma permanecer alheia a estas transformações.

Tal situação significa mais que desviar o foco de atenção exclusivamente da relação professor-aluno. Implica a passagem de um conceito individualista-didático da formação do Orientador Educacional, para um conceito social formativo do seu trabalho (Bar tolomeis, 1981, p. 50), na comunidade junto aos demais colegas educadores.

Neste sentido, professor e aluno posicionam-se como agentes sociais. O professor, embora em posição diferente do estágioário, está envolvido também em experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Só que seus conhecimentos e experiências são diferentes. *"Enquanto o professor tem uma compreensão que se poderia denominar de síntese precária, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detêm relativamente à prática social"* (Saviani, 1982, p. 61).

A diferença de conhecimentos e experiências facilita a cada um dos participantes envolver-se no processo e ante às questões problematizadas na prática profissional, realizar uma ampla exploração e cumprir todas as tarefas de cada etapa de seu desenvolvimento. Assim, professor e aluno, como agentes sociais, comprometidos no mesmo processo, buscam um novo conhecimento, uma nova compreensão para com ela formular uma nova síntese. Isto viria favorecer ao professor uma constante atualização, permitindo-lhe maior conhecimento do aluno-estagiário e maior domínio da realidade profissional ao participar da construção da mesma.

O papel do professor responsável pelo estágio junto ao aluno-estagiário é fundamental no alcance destas tarefas desenvolvimentais com as quais ambos apropriam-se *"dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social"* (Saviani, 1982, p. 61). Tal procedimento permite ao professor reduzir a precariedade inicial de sua síntese e ao aluno-estagiário, e o Orientador Educacional que o assiste, o alcance de um nível mais sintético de conhecimento da realidade profissional.

A metodologia que o estudo preconiza, diz respeito a uma abordagem psicossocial da formação do Orientador Educacional. Reflete uma preocupação diretamente relacionada com a sua preparação para o trabalho como profissional da educação, diretamente comprometido com as questões do desenvolvimento, devendo portanto centrar-se simultaneamente na formação pessoal do aluno e na social da profissão.

O contexto desta metodologia deve comprometer-se, portanto, com as situações do trabalho e as encara como experiências de aprendizagem, a despeito do paradoxal que pareça ser. Busca envolver o profissional da comunidade e aqueles elementos diretamente relacionados às questões problematizadas na prática social. As questões do dia a dia do trabalho do Orientador Educacional são assumidas como um desafio, numa atitude até mesmo de "audácia" a semelhança daquela atitude considerada por Bollnow (1974) como necessária a todo ato educativo. Caracteriza-se pela atitude permanentemente reflexiva, e as experiências representam tentativas de busca de novas alternativas expostas portanto a um certo risco que é assumido de forma compartilhada, ante a perspectiva de um novo conhecimento, um novo comportamento para o aluno-estagiário, e uma nova possibilidade que se apresenta para estudo das questões da educação e do trabalho. Possibilidade esta, que não se limita ao contexto até então considerado por uma proposta pedagógica, ao dimensionar-se num contexto da comunidade educativa.

O caráter psicológico da abordagem desenvolvimentista complementa-se na prática social, que o aluno-estagiário realiza, ao cumprir as tarefas das diferentes etapas do desenvolvimento vocacional numa nova dimensão de experiências de aprendizagem.

Configura-se desta forma uma nova maneira de tratar as experiências no Estágio Supervisionado. Pretende através das vivências do trabalho, mobilizar o aluno como um todo, pois é justamente no Estágio que ele melhor revela sua personalidade.

A partir dos pressupostos formulados o estudo aponta em direção às seguintes conclusões.

1. O ESOE como parte integrante do currículo da preparação do Orientador Educacional para o trabalho está diretamente relacionado à quantidade e qualidade das informações que o aluno necessita para organizar o substrato teórico com o qual organiza suas análises, conhece a si mesmo e busca o conhecimento necessário ao alcance de mais uma etapa do desenvolvimento pessoal do indivíduo e social da profissão.

2. As experiências do ESOE podem ser vistas como facilitadoras de aprendizagem de desenvolvimento não só para o aluno - estagiário mas também para todos os elementos que se comprometem com as questões problematizadas na prática social e buscam soluções.

3. O processo do ESOE assim configurado requer uma nova postura do aluno, da Universidade e do Campo de Estágio Supervisionado.

4. Cada situação do ESOE se apresenta como uma nova oportunidade de o aluno-estagiário reiniciar uma nova exploração, desde que saiba ser sensível aos problemas. A própria escolha do local do estágio pode constituir-se numa questão de aprendizagem e desenvolvimento, podendo ser assumida como projeto pessoal próprio ou simplesmente como conclusão do curso sem nenhuma outra perspectiva, nem mesmo as decorrentes da própria responsabilidade social do trabalho.

5. Para o aluno, o ESOE significa o exercício orientado da profissão, um período de iniciação profissional; representa a

etapa exploratória de mais um ciclo de desenvolvimento vocacional. O aluno é o centro de um novo relacionamento da Universidade com a comunidade, e é considerado como pessoa em desenvolvimento profissional em formação.

6. Para a Universidade, apresenta-se o ESOE como uma nova forma de ensino e pesquisa e extensão e para o Campo de Estágio representa um meio de refletir a prática. Representa a tentativa de formular as bases de um novo tipo de educador, nascido na própria realidade social, ao experimentar uma forma de ensino, cujo conteúdo é extraído da própria realidade do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BARTOLOMEIS, Francisco de. Avaliação e Orientação, Objetivos Instrumentos, Métodos. Lisboa, Livros Horizonte Ltda, 1981.
02. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - DEM - Fundação CE-NAFOR - Metodologia para o Treinamento do Aluno de 2º Grau na Habilidade de Tomada de Decisões Profissionais. São Paulo, 1977.
03. BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade. 4a. ed. Petrópolis, Vozes, 1978.
04. COMBS, Arthur. Novas Perspectivas para as Profissões de Ajuda. Prospectiva, v.1 nº 7, outubro, 1980.
05. DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anésio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional, 1976. 101 p.
06. EDUCACIÓN HOY, Perspectivas Latino Americanas nº 6. Educación Liberadora. Dimension Sociologica. Bogotá, Asociación de Inblicaciones Educativas, 1972.
07. FERRETI, Celso João. O Processo de Orientação Vocacional dentro do Processo Ensino-Aprendizagem. Prospectiva v.1 Nº 6, abril, 1980.
08. FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
09. FURTER, Pierre. Educação e Reflexão. Petrópolis, Vozes, 1966.
10. GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
11. JOÃO PAULO II. Carta Encíclica de João Paulo II sobre o Trabalho Humano. São Paulo, Editoras Paulinas, 1981.
12. KONDER, Leandro. O que é Dialética. São Paulo, Brasiliense. 1981.

13. KOSIK, Karl. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
14. MC DANIELD, Michael A. O Currículo de Amanhã, Hoje. In: Toffler, Alvin. Aprendendo para o Futuro. Rio de Janeiro, Artenova, 1977.
15. MELCHIOR, Renata N. Barby (org.) e outros. Programas de In - formação Profissional. Sugestões de Metodologia. Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1980 (mimeogr.)
16. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º Grau. Da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo, Cortez Editora, 1982.
17. OLIVEIRA, Alice Maria Barbosa e outros. A Orientação Educacional na Bahia. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino de 1º Grau. Salvador, 1977. mimeogr.
18. OLIVEIRA e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de e Miguel Darcy. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: Pesquisa participante. Org. Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo, Brasiliense, 1981.
19. PELLETIER, Denis e BUJOLD, Charles, NOISEUX, Gilles. Desenvolvimento Vocacional e Crescimento Pessoal. Petrópolis, Vozes, 1977.
20. PINTO, Alvaro Vieira. Ciência e Existência. Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
21. ROGERS, Carl R. Tornar-se Pessoa. Lisboa, Moraes, 1970.
22. ROXO, Roberto Mascarenhas. Trabalho e Teologia, In: Trabalho e Teologia. São Paulo, Edições Paulinas, 1979.
23. SALES, Ivandro da Costa. Pesquisa - Confronto sobre Cultura Popular: Lições de uma Experiência do Setor Público. In: Pesquisa Participante. Organização Carlos Rodrigues Brandão, São Paulo, Brasiliense, 1981.

24. SAVIANI, Demerval. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo Cortez Edit. 1980.
25. SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: Para Além da "Teoria da Curva da Vara", ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, Ano 1, nº 3, 1982.
26. SUPER, Donald E. Psicologia de la Vida Profesional. Madrid, Rialp, S/A, 1962.
27. WACHOWICZ, Lilian Anna. A Formação do Educador In: A Formação do Educador. Associação Nacional de Educação, 1981.