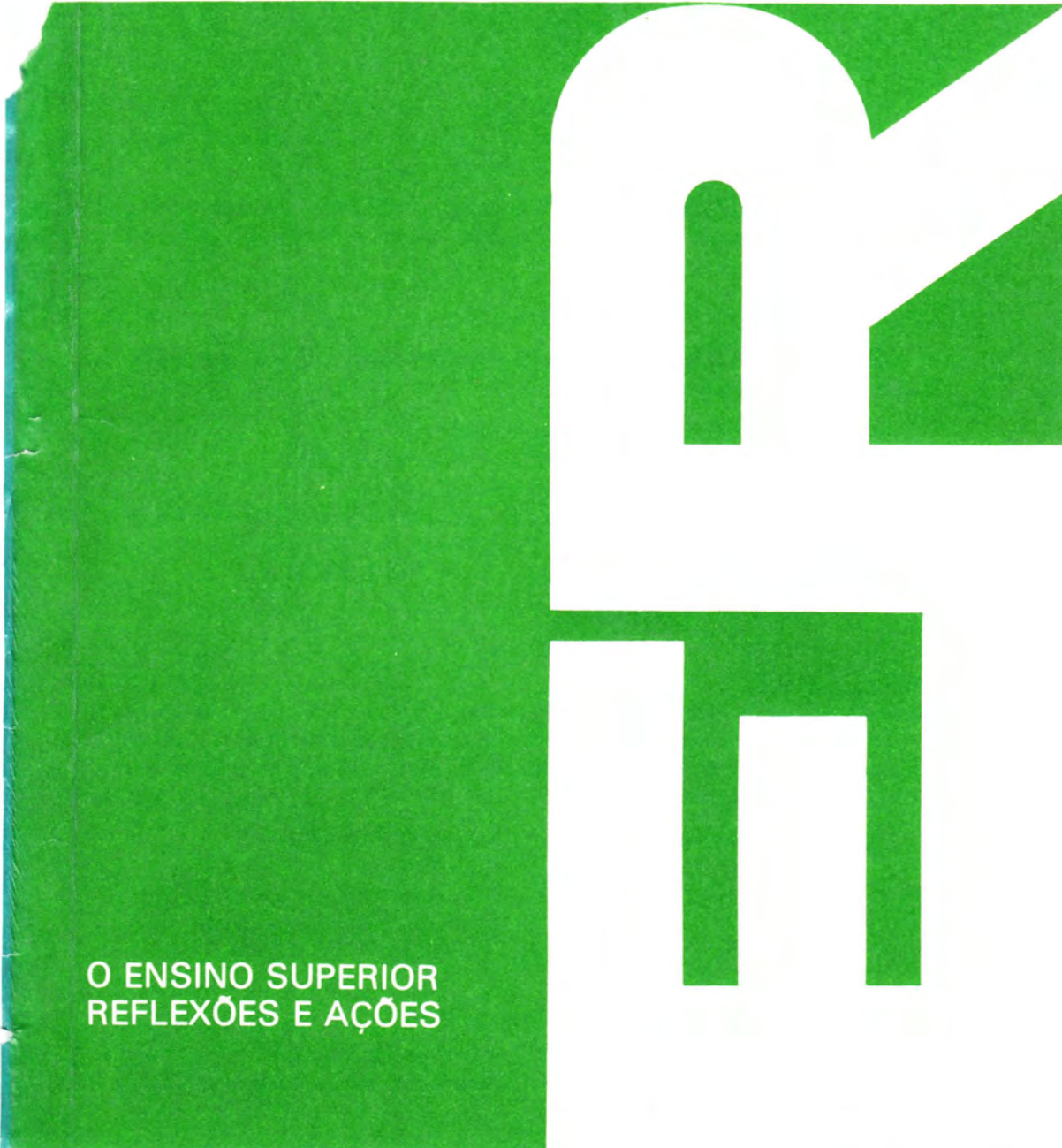




O ENSINO SUPERIOR
REFLEXÕES E AÇÕES

EDUCAÇÃO E REALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 7

n. 1

Janeiro / Abril 1982

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

<i>Educ. e Real.</i>	<i>Porto Alegre</i>	<i>v.7</i>	<i>n.1</i>	<i>p.1 — 113</i>	<i>jan./abr.1982</i>
----------------------	---------------------	------------	------------	------------------	----------------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente *Juracy C. Marques*

Vice-presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*

Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*

Flávia Maria Sant'Anna

Juan José Mourão Mosquera

Rute Vivian Angelo Baquero

Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores dos artigos

submetidos a este número:

Arabela Campos Oliven

Carmen Baía de Solari

Juracy C. Marques

Lucia Beatriz Velloso Gaspar

Maria Beatriz Moreira Luce

Marisa Faermann Eizirik

Merion Campos Bordas

Rovílio Costa

Equipe de trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membro da Sec. Exec.: *Rovílio Costa*

Assessoria Técnica: *Merion Bordas*

Nilva Carmen Postal Bristoti

Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehnem*

Distribuição e assinaturas: *Jacy Busato*

Jornalismo: *Marcelo Costa Souza*

Diagramação e arte: *Aldaneir Areias*

Aldo Luiz Jung

*EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-*

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)



CDU 37(05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
------------------------	---

Pesquisas

O supervisor escolar: um inventário de funções e atribuições. Maria Isabel Edelweiss Bujes	7
--	---

Artigos Teóricos

Problemas atuais da pesquisa em educação no Brasil. Angela M. Brasil Biaggio	23
Núcleos temáticos e metodologia de pesquisa em educação: análise de uma experiência. Alceu R. Ferrari	31
Enfoques de Psicologia Social e problemas de gerência na Universidade. Juracy C. Marques	43
Da platéia ao palco: reflexões sobre a relação professor-aluno. Fernando D. de Ávila Pires	53
O estágio na formação do professor e o papel dos Colégios de Aplicação. Vera Regina Pires Moraes	61
Como podemos colaborar na formação do profissional da educação? Lucia Beatriz Velloso Gaspar	71
Um modelo humanístico de ensino — aprendizagem para alunos de Arquitetura. Mônica Zielinsky Arregui	77
Análise da evolução da educação brasileira. Guacira Lopes Louro	95

Comunicação

Doutorado em Educação da UFRGS é o primeiro do Brasil a ser credenciado	113
---	-----

EDITORIAL

O momento vivenciado pelo ensino superior brasileiro reflete características e contradições moldadas ao longo do processo de sua história.

É, no entanto, um momento único, pois os problemas, que hoje emergem, guardam as peculiaridades do "aqui e agora" educacional e espelham as turbulências de um contexto em mudança.

As políticas e ações administrativas, nos diversos níveis, são acompanhadas por pressões sem precedentes dos vários segmentos educacionais que demandam participação nas decisões. O crescente questionamento da hierarquia de autoridade é acompanhado pela reivindicação de autonomia institucional e individual, quando não, autogestionária. É questionado o papel das instituições de ensino superior, na tentativa de encontrar sua identidade. É questionado o papel da pesquisa educacional e de suas metodologias na busca de modelos alternativos. É questionado o papel dos professores e especialistas, bem como a formação que lhes está sendo oferecida.

Num ambiente com tantas dúvidas e contradições cumpre REFLETIR SOBRE O ENSINO SUPERIOR E SUAS AÇÕES para que os novos caminhos se fundem nos anseios dos vários segmentos e não de uns poucos, nas condições e possibilidades das instituições e do país e não nos modismos, na flexibilidade e não na intolerância, no pluralismo e não no dogmatismo.

Maria Estela Dal Pai Franco,
Vice-Diretora
Faculdade de Educação - UFRGS.

O SUPERVISOR ESCOLAR: UM INVENTÁRIO DE FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES

Maria Isabel Edelweiss Bujes
Assessoria pedagógica às unidades de ensino PUC —RS

RESUMO

O presente trabalho constitui um resumo do relatório da pesquisa: "O supervisor escolar: um inventário de funções e atribuições".

Essa pesquisa, realizada em 28 escolas de Porto Alegre, teve como objetivo auxiliar a definir as funções do supervisor escolar e as atribuições que lhe são confiadas nas organizações escolares do contexto em foco.

O estudo permitiu concluir que:

— Segundo a visão dos professores a função básica do supervisor escolar está centrada na melhoria do ensino;

— Os professores expressam sua crença nos esforços desses especialistas para auxiliá-los a atingir competência profissional;

— O modelo clássico de administração e as exigências rígidas de nosso sistema escolar e de ensino se refletem na atuação do supervisor;

— A consequência é uma prática de supervisão pouco comprometida com a realidade e com a melhoria do processo de relações humanas e de comunicação e, por extensão, pouco envolvida com a mudança.

Artigo apoiado na dissertação de mestrado apresentada pela autora em 1982, com o mesmo título, ao Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

“A supervisão é encontrada em todas as organizações complexas. Isto acontece porque as organizações desejam manter-se e aperfeiçoar-se. A conexão entre supervisão e organização é clara e direta e o propósito da supervisão é muito simples: visa promover aquelas condições que permitam à organização atingir seus objetivos.”

Alfonso et alii (1976, p. 3).

A pesquisa “O supervisor escolar: um inventário de funções e atribuições” se propôs a examinar a atuação do supervisor escolar a partir de um ponto focal: os professores envolvidos por sua ação. Pretendeu-se, a partir da visão crítica dos professores: *auxiliar a definir as funções do supervisor escolar e as atribuições que lhe são confiadas nas organizações escolares em nosso meio.*

A proposição deste objetivo se fundamentou no fato de que são inúmeras as questões que se levantam a respeito do papel dos supervisores de ensino na realidade educacional brasileira.

Princípios teóricos e legais enfatizam a necessidade de supervisão do ensino com a finalidade de melhorar a ação docente e, conseqüentemente, contribuir para elevar o padrão educacional do país. No entanto, apesar da ênfase dada pela Lei 5692/71 à instituição de serviços especializados nas escolas, entre eles a supervisão, parece não haver até o momento uma definição bastante clara das funções a serem exercidas pelos especialistas e a fixação de modelos de supervisão adequados às peculiaridades de nosso ensino.

Armellini (1977) refere que começam a surgir alguns modelos brasileiros de supervisão, ainda com inspiração estrangeira, já que faltam pesquisas e estudos sobre a nossa realidade educacional que possam dar à supervisão uma conotação mais em consonância com essa mesma realidade.

Vários autores especializados na área também destacam a necessidade de dar contornos mais precisos ao papel do supervisor com a finalidade de ajustá-lo a uma prática mais efetiva e que ofereça alternativas de solução aos problemas relativos à sua esfera de atuação.

Harris (1969 e 1976) posiciona-se pela definição mais cuidadosa do papel do supervisor, pelo estudo rigoroso das forças impulsionadoras e restritivas às mudanças educacionais e pelo estudo da eficácia das atividades e programas de supervisão, baseados num esforço de pesquisa que parta para uma análise em profundidade do comportamento dos supervisores.

Mackenzie (1969) destaca a necessidade de redefinir o papel do supervisor, entre outros objetivos, com a finalidade de oferecer oportunidades de aperfeiçoamento profissional a estes especialistas.

Brum (1973) destaca que as exigências cada vez mais complexas das tarefas de ensino estão a exigir a função de supervisão. No entanto, se verificam dificul-

dades em determinar níveis e amplitude da função supervisora e sua articulação com outras funções. A autora enfatiza que a insegurança na conceituação da supervisão se relaciona com a incerteza de expectativas em torno da função referida.

Junqueira (1973), ao examinar a necessidade de definir o papel do supervisor, refere que "a função do supervisor continua tão mal definida que nem ele sabe ao certo em que está envolvido" (p. 73).

Por sua vez, Neagley & Evans (1970), secundados por Harris & Hartgraves (1972) e Alfonso et alii (1976), preconizam a utilização da pesquisa na construção de teorias no campo da supervisão, afirmando os primeiros autores citados:

"Teoria e pesquisa deveriam sempre andar juntas. A pesquisa pode se tornar uma das mais valiosas fontes para a construção de teorias administrativas, das quais a supervisão se constitui em área muito importante" (p.22).

Tendo em vista o que foi exposto, parece fora de dúvida que a definição do papel do supervisor deve ser feita a partir dos resultados de uma série de pesquisas se se quiser encarar a necessidade de ajustá-lo às demandas do quadro educacional brasileiro.

Uma revisão das investigações mais recentes na área da supervisão, disponíveis para exame, revela que bom número das mesmas esforçou-se por examinar o estado corrente da prática supervisora, a nível de sistema de ensino. Outras pesquisas preocuparam-se em estudar a atividade de supervisão a partir de percepções que os supervisores possuem da função que exercem. Apenas alguns estudos focaram seu exame em dados colhidos junto à clientela do supervisor, podendo ser citados entre eles os recentemente realizados por Armellini (1977) e Sousa (1981) que buscaram, entre outros objetivos, examinar as percepções dos professores a respeito das funções do supervisor do ensino municipal no Rio Grande do Sul e do supervisor escolar em escolas do 2º grau do Rio Grande do Norte.

Tendo em vista os aspectos teóricos e legais apresentados, o estado corrente da pesquisa em supervisão em nosso meio e objetivo definido inicialmente, buscou-se dar a este estudo um escopo bastante amplo, propondo-se a investigação a:

- inventariar as percepções e expectativas dos professores quanto à atuação do supervisor escolar e as opiniões sobre fatores restritivos e/ou propulsores que se acham relacionados com essa ação;

- examinar a existência de diferenças significativas entre os grupos de professores, quanto aos aspectos inventariados.

Para atingir os propósitos referidos, realizou-se, num primeiro momento, o exame de alguns aspectos fundamentais da teoria da supervisão, buscando-se, posteriormente, respostas para as seguintes questões de pesquisa:

1ª — Quais as percepções e expectativas dos professores quanto à ação do supervisor escolar e que fatores restritivos e/ou propulsores se relacionam com essa ação?

2ª — As percepções e expectativas dos professores quanto à ação do supervisor escolar e os fatores restritivos e/ou propulsores que se relacionam com essa ação variam em funções do nível de ensino?

1 — PROCEDIMENTOS

Esta investigação caracterizou-se por ser do tipo descritivo. A população de estudo foi constituída pelos professores das escolas de 1º e 2º graus da 1ª e 2ª Áreas Educacionais do município de Porto Alegre.

Amostra : A seleção da amostra foi feita através do sorteio de 20% das escolas estaduais e particulares das áreas antes referidas, ficando composta por 28 escolas. O número de professores foi arbitrado em 10 para cada grau de ensino, por escola, tendo sua escolha sido intencional. Deste modo, 340 professores constituíram o grupo de respondentes da pesquisa, tendo em vista o fato de que as escolas da amostra possuíam um ou os dois graus de ensino referidos anteriormente.

Instrumento: O instrumento utilizado foi um questionário constituído por 7 itens para identificação das características dos respondentes, tais como: sexo, idade, formação profissional, etc., 2 itens para caracterização da escola e 4 questões abertas, formuladas com o propósito de obter respostas para as questões de pesquisa propostas.

O instrumento foi examinado preliminarmente por três especialistas na área de Supervisão e posteriormente testado com um grupo de quinze professores de uma escola com as mesmas características das selecionadas na amostra.

Tratamento e análise dos dados: O exame das questões abertas através da técnica de análise de conteúdo deu origem a um sistema de categorias^a das funções e atribuições do supervisor escolar. Os dados da pesquisa foram organizados segundo este sistema e são apresentados nos quadros 1, 2, 3 e 4 com as devidas freqüências absolutas e relativas. A análise destas freqüências ofereceu elementos para responder à 1ª questão de pesquisa.

Para responder a 2ª questão de pesquisa utilizou-se o teste do qui (qui-quadrado). Apenas as subcategorias que obtiveram nos quadros 1, 2, 3 e 4 freqüências absolutas de respostas superiores a 10 (dez), na coluna referente ao Currículo por Atividades, foram submetidas ao teste.

^aPara maiores dados a respeito da construção deste "Sistema de Categorias das Funções e Atribuições do Supervisor Escolar" vide relatório de pesquisa.

2 — RESULTADOS

Os resultados da investigação referentes à 1ª questão de pesquisa são apresentados a seguir, através dos quadros 1, 2, 3 e 4 que sumariam percepções e expectativas dos professores quanto à ação do supervisor escolar e as opiniões sobre fatores restritivos e/ou propulsores que se encontram relacionados com essa ação.

Ao mesmo tempo, os quadros 1 e 2 se constituem no inventário das funções e atribuições do supervisor escolar.

Após a apresentação destes quatro quadros são descritos sucintamente os resultados que dizem respeito à 2ª questão de pesquisa.

VARIAÇÕES NAS PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR E NAS OPINIÕES SOBRE FATORES RESTRITIVOS E/OU PROPULSORES RELACIONADOS COM ESSA AÇÃO, SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO

Testadas vinte e duas subcategorias dos quatro quadros que serviram para sumariar os dados da investigação verificou-se que:

- quando expressam suas percepções, em cinco vezes contra duas, há diferenças significativas entre os grupos de professores. Isto denota que a percepção dos professores dos diversos níveis de ensino é altamente diferenciada na forma de encarar a atividade que é desempenhada pelo supervisor escolar;

- quando apresentam suas expectativas, em duas vezes contra uma, os professores dos diferentes níveis não expressam diferenças significativas, o que demonstra uma maior identidade entre os diferentes níveis, quando se trata das expectativas que os professores têm a respeito da função do supervisor;

- quando opinam sobre fatores propulsores da atividade do supervisor, há um equilíbrio nos resultados alcançados, com quatro subcategorias apresentando resultados em que não há diferenças significativas entre os grupos e com as outras quatro com dados na direção oposta. Estes elementos evidenciam que, em relação aos fatores referidos, os professores mantêm um certo grau de discordância e um certo grau de coesão, não preponderando um sobre o outro;

- quando apresentam opiniões sobre os fatores restritivos que se relacionam com a atividade do supervisor, os grupos apresentam o menor índice de identidade. Das quatro subcategorias testadas, em apenas uma não há diferenças significativas entre os professores dos três níveis pesquisados. Isto permite afirmar que, entre todos os aspectos levantados, aquele no qual os professores mais diferem, segundo o nível do ensino, é o que diz respeito aos fatores que entram a ação do supervisor.

QUADRO 1

Funções e atribuições do supervisor escolar, segundo a percepção dos professores

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	Currículo por atividade		Currículo por área		Currículo por disciplina		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Melhoria do Ensino								
1.1 orienta o professor quanto ao planejamento e execução do trabalho docente	48	44,4	72	59	36	42	156	49,7
1.2 avalia o trabalho dos professores:	46	42,4	38	31,1	22	26	106	33
1.2.1 examina a atuação dos professores	3	2,7	1	0,8	1	1,3	5	1,6
1.2.2 analisa planos de ensino	12	11,1	12	9,8	9	10,7	33	10,5
1.2.3 controla a entrega de planos	17	15,7	25	20,5	12	14,2	54	17,2
1.2.4 revisa provas de alunos, antes e após a aplicação	9	8,3	-	-	-	-	9	2,8
1.2.5 revisa fichas de avaliação dos alunos, antes da entrega	5	4,6	-	-	-	-	5	1,6
1.3 oferece oportunidades de atualização e/ou treinamento	9	8,3	14	11,4	5	6	28	8,9
1.4 auxilia o professor na solução de problemas surgidos no decorrer do trabalho	30	27,7	20	16	16	19	66	21
1.5 realiza visitas de observação na sala de aula	7	6,4	3	2,4	2	2,5	12	3,8
1.6 atende individualmente o professor e acompanha sua atuação	26	22,2	24	19,6	7	8,3	57	18,1
1.7 acompanha o trabalho de professores novos	-	-	-	-	4	5	4	1,2
1.8 estimula o professor para a realização do trabalho docente	3	2,7	9	7,3	3	3,5	15	4,8
1.9 promove e coordena sessões de estudo e reuniões	41	38	38	31,1	30	35	109	34,7
2. Administração do Serviço de Supervisão								
2.1 planeja e coordena o trabalho do Serviço de Supervisão, definindo-lhe as linhas orientadoras	11	10,2	24	19,6	7	8,3	42	13,3
2.2 serve de intermediário e orienta os professores quanto às diretrizes do sistema de ensino e da escola	5	4,6	3	2,4	6	7,1	14	4,4
2.3 coordena a aplicação da sistemática de avaliação e os c. de classe	6	5,5	24	19,6	22	26,1	52	16,5
2.4 faz exigências e/ou exerce atividades burocráticas:	17	15,7	32	26,2	17	20,2	66	21
2.4.1 comunica e controla o cumprimento de datas, prazos e carga horária	8	7,4	19	15,8	8	9,5	35	11,1
2.4.2 solicita aos professores o preenchimento de fichas e outros materiais	9	8,3	9	7,3	6	7,1	24	7,6
2.4.3 preenche documentação de alunos e outros materiais	-	-	4	3,5	3	3,2	7	2,2
3. Assistência à Dinâmica da Escola								
3.1 participa do planejamento global da escola	2	1,8	6	4,9	5	6	13	4,1
3.2 participa das decisões a nível diretivo	2	1,8	5	4,1	6	7,1	13	4,1
3.3 lidera o preparo de festas e organiza passeios e/ou visitas	3	2,7	1	0,8	-	-	4	1,2
3.4 participa da análise dos históricos de alunos novos	-	-	-	-	3	3,5	3	0,9
3.5 atende alunos	1	0,9	2	1,6	6	7,1	9	2,8
3.6 participa da seleção de professores e funcionários	1	0,9	-	-	-	-	1	0,3
3.7 atende pais de alunos e/ou esclarece dúvidas dos mesmos	1	0,9	2	1,6	4	5	7	2,2
3.8 participa ou coordena reuniões com pais de alunos	1	0,9	2	1,6	-	-	3	0,9
3.9 mantém contato com os diversos órgãos da escola servindo muitas vezes de elo de ligação entre eles	5	4,6	10	8,2	2	2,5	17	5,4
4. Melhoria das Relações Interpessoais								
4.1 promove o interrelacionamento das pessoas na escola	1	0,9	1	0,8	2	2,5	4	1,2
4.2 ouve e/ou aceita sugestões	3	2,7	4	3,2	2	2,5	9	2,8
5. Introdução de Inovações e Mudanças								

QUADRO 2

Funções e atribuições do supervisor escolar, segundo a expectativa dos professores

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	Currículo por atividade		Currículo por área		Currículo por disciplina		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Melhoria do Ensino								
1.1 partir das necessidades manifestadas por professores e alunos	3	5,2	7	9,5	5	10	15	8,3
1.2 acompanhar de perto o trabalho do professor, oferecendo sugestões, apoio, reforço	16	28	20	27	12	24	48	26,5
1.3 oportunizar unidade de ação entre professores	-	-	1	1,3	6	12	7	3,9
1.4 oportunizar o desenvolvimento de habilidades e o conhecimento de novos métodos, técnicas, atividades	13	22,8	13	17,5	8	16	34	18,8
1.5 incentivar o professor para atualização de conteúdo	-	-	2	2,7	5	10	7	3,9
1.6 realizar mais reuniões e sessões de estudo, preocupando-se com o dinamismo, objetividade, diversificação e possibilidades de integração que elas possam oferecer	7	12,3	27	36,5	5	10	39	21,5
1.7 oportunizar a discussão e busca de novas idéias, apoiando-se em princípios teóricos atualizados na área da educação	2	3,5	7	9,4	3	6	12	6,6
1.8 incentivar trabalho mais dinâmico, prático e com base na realidade	9	15,8	13	17,5	4	8	26	14,4
1.9 oportunizar o relato de experiências pelos professores	2	3,5	3	4	2	4	7	3,9
1.10 observar o trabalho em sala de aula	1	1,7	-	-	3	6	4	2,2
1.11 oferecer atendimento individualizado ao professor	9	15,8	4	5,4	6	12	19	10,5
1.12 oferecer supervisão especializada em situações específicas	-	-	2	2,7	-	-	2	1,1
1.13 organizar material de consulta e sugestões de atividades para os professores	3	5,2	-	-	-	-	3	1,6
1.14 ao avaliar o professor, apresentar, particularmente ao mesmo, as falhas de seu trabalho	-	-	3	4	-	-	3	1,6
2. Administração do Serviço de Supervisão								
2.1 expor aos professores os objetivos e atribuições da supervisão	2	3,5	1	1,3	3	6	6	3,3
2.2 planejar melhor o trabalho, atuando de modo mais coerente e com menos mudanças de orientação	4	7	5	6,7	-	-	9	5
2.3 ser menos burocrático:	21	36,8	19	25,7	7	14	47	26
2.3.1 ter atuação mais pedagógica, deixando de realizar tarefas administrativas	3	5,2	9	12,2	3	6	15	8,3
2.3.2 ser menos exigente em relação ao preenchimento de fichas e outros materiais	11	19,3	6	8,1	-	-	17	9,4
2.3.3 ser mais flexível em relação às diretrizes e exigências do sistema de ensino	7	12,3	4	5,4	4	8	15	8,3
2.4 ser mais claro e preciso em suas solicitações e orientações	2	3,5	2	2,7	-	-	4	2,2
2.5 estar capacitado para a tarefa	-	-	-	-	2	4	2	1,1
2.6 estar mais presente na escola	2	3,5	3	4	-	-	5	2,7
2.7 contar com a colaboração de maior nº de elementos no órgão	3	5,6	3	4	-	-	6	3,3
3. Assistência à dinâmica da escola								
3.1 definir, em conjunto com outros órgãos, a filosofia educacional da escola	-	-	-	-	1	2	1	0,5
3.2 interessar-se pela melhoria do equipamento da escola	-	-	-	-	1	2	1	0,5
3.3 ter mais liberdade de atuação na escola	-	-	3	4	-	-	3	1,6
3.4 ter maior integração com os outros órgãos da escola	-	-	5	6,7	-	-	5	2,7
3.5 atender alunos	-	-	-	-	1	2	1	0,5
3.6 possuir local adequado de trabalho	-	-	1	1,3	-	-	1	0,5
4. Melhoria das relações interpessoais								
4.1 oportunizar convivência mais estreita entre professores e destes com o supervisor	2	3,5	4	5,4	3	6	9	5
4.2 aceitar e respeitar opiniões e sugestões dos professores	7	12,3	1	1,3	2	4	10	5,5
4.3 evitar comentários negativos a respeito dos professores	1	1,7	1	1,3	-	-	2	1,1
5. Introdução de Inovações ou Mudanças								
5.1 dar mais liberdade de ação aos professores	5	8,7	1	1,3	1	2	7	3,9

QUADRO 3

Fatores propulsores da atividade do supervisor, segundo a opinião dos professores

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	Currículo por atividade		Currículo por área		Currículo por disciplina		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Melhoria do Ensino								
1.1 colaboração dos professores às solicitações do supervisor	19	20,6	17	14,5	10	12,3	46	15,9
1.2 interesse e receptividade dos professores pelo trabalho	6	6,5	13	11,1	6	7,4	25	8,6
1.3 confiança e crédito dos professores no trabalho do supervisor	1	1,1	3	2,5	3	3,7	7	2,4
1.4 participação responsável dos professores	5	5,4	10	8,5	-	-	15	5,2
1.5 boas condições de preparo profissional dos professores	1	1,1	2	1,7	3	3,7	6	2
1.6 interesse dos professores pelo progresso dos alunos	1	1,1	4	3,4	1	1,2	6	2
1.7 disponibilidade do supervisor para atendimento, com possibilidade de contato frequente entre professor e supervisor	21	22,8	8	6,8	8	9,8	37	12,7
1.8 diversificação de técnicas e recursos empregados pelo supervisor em seu trabalho junto aos professores	12	13	5	4,2	3	3,7	20	6,9
2. Administração do Serviço de Supervisão								
2.1 definição clara das atribuições do supervisor	-	-	2	1,7	-	-	2	0,7
2.2 boa organização do órgão ou da função do supervisor	6	6,5	10	8,5	6	7,4	22	7,6
2.3 integração entre os elementos que compõem o serviço de supervisão	1	1,1	4	3,4	4	4,9	9	3,1
2.4 esforço da equipe de supervisão para a melhoria do ensino	7	7,6	5	4,2	3	3,7	15	5,2
2.5 condições de preparo profissional e de atualização do supervisor	16	17,4	11	9,4	8	9,8	35	12
2.6 qualidades pessoais do supervisor	14	15,2	15	12,8	12	14,8	41	14,1
2.7 participação ativa, responsável e interessada do supervisor na escola	8	8,7	16	13,7	7	8,4	31	10,7
2.8 experiência do supervisor como professor	2	2,2	5	4,2	-	-	7	2,4
3. Assistência à dinâmica da escola								
3.1 boa organização da escola	4	4,3	9	7,7	14	17,3	27	9,3
3.2 boas condições materiais da escola	22	24	6	5,1	14	17,3	42	14,5
3.3 recursos humanos suficientes e com boa qualificação profissional	1	1,1	3	2,5	3	3,7	7	2,4
3.4 pequeno número de alunos e professores	3	3,2	5	4,2	2	2,4	10	3,4
3.5 orientação filosófica da escola voltada para a reflexão e mudanças	-	-	2	1,7	-	-	2	0,7
3.6 preocupação da escola em educar de acordo com a realidade, e em ajudar o aluno	1	1,1	-	-	4	4,9	5	1,7
3.7 bom nível sócio-econômico dos alunos	2	2,2	1	0,85	1	1,2	4	1,4
3.8 boa integração da escola profissional com as escolas de origem dos alunos	-	-	2	1,7	-	-	2	0,7
3.9 sistema de ensino aberto e flexível, oferecendo bom assessoramento	-	-	1	0,85	2	2,4	3	1
3.10 integração entre os diversos órgãos da escola e identidade de propósitos dos elementos que nela atuam	2	2,2	10	8,5	9	11,1	21	7,2
3.11 estrutura administrativa da escola e apoio da direção, favorecendo o trabalho do supervisor e dando-lhe autonomia para exercer suas funções	16	17,4	25	21,3	19	23,4	60	20,7
4. Melhoria das relações interpessoais								
4.1 bom relacionamento entre os que trabalham na escola	21	22,8	42	35,9	36	44,4	99	34,1
4.1.1 bom relacionamento professores/supervisor	11	11,9	24	20,5	18	22,2	53	18,3
4.1.2 bom relacionamento professores/alunos	3	3,2	2	1,7	4	4,9	9	3,1
4.1.3 bom relacionamento supervisor/direção	4	4,3	10	8,5	4	4,9	18	6,2
4.1.4 bom relacionamento entre professores	3	3,2	6	5,1	10	12,3	19	6,5
4.2 capacidade do supervisor para aceitar sugestões ou críticas	-	-	2	1,7	-	-	2	0,7
4.3 valorização das pessoas no ambiente escolar e interesse do supervisor pelos professores e alunos como pessoas	3	3,2	11	9,4	3	3,7	17	5,8
4.4 apoio do supervisor às decisões dos professores	3	3,2	8	6,8	-	-	11	3,8
5. Introdução de inovações ou mudanças								
5.1 boa receptividade dos professores às mudanças	1	1,1	3	2,5	-	-	4	1,4
5.2 direção aberta às mudanças	-	-	3	2,5	-	-	3	1
5.3 mudanças introduzidas pelo supervisor no trabalho	-	-	1	0,85	-	-	1	0,35
5.4 liberdade para o professor realizar seu trabalho	2	2,2	2	1,7	6	7,4	10	3,4

QUADRO 4

Fatores restritivos da atividade do supervisor, segundo a opinião dos professores

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	Currículo por atividade		Currículo por área		Currículo por disciplina		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Melhoria do Ensino								
1.1 não cumprimento pelos professores de determinações tais como: entrega de planos e de material de avaliação dos alunos	1	1,7	9	8,5	6	8,7	16	6,9
1.2 pouca disponibilidade de tempo dos professores para estudos, encontros individuais de orientação, reuniões, etc.	2	3,5	13	12,4	10	14,5	25	10,8
1.3 falta de cooperação e crédito dos professores no supervisor	5	8,7	15	14,3	11	15,9	31	13,4
1.4 falta de motivação dos professores	1	1,7	3	2,8	2	2,9	6	2,6
1.5 falta de preparo profissional dos professores	2	3,5	2	1,9	2	2,9	6	2,6
1.6 excesso de conteúdos a serem desenvolvidos em pouco tempo disponível	1	1,7	2	1,9	2	2,9	5	2,1
1.7 dificuldade de manejo dos problemas disciplinares e de interesse dos alunos pelos professores	-	-	2	1,9	-	-	2	0,86
1.8 acúmulo de trabalho do supervisor e pouco tempo disponível para atendimento aos professores	16	28	17	16,2	10	14,5	43	18,6
1.9 atendimento inadequado pelo supervisor das necessidades manifestadas pelos professores, especialmente quanto ao tipo de reuniões e freqüência de realização das mesmas	5	8,7	14	13,3	4	5,8	33	14,3
2. Administração do Serviço de Supervisão								
2.1 exigências rígidas do sistema de ensino como, por exemplo, metodologias na avaliação do ensino, ainda não bem definidas	12	21	29	27,6	11	15,9	52	22,5
2.2 burocracia:	25	41,8	24	22,8	6	8,6	55	23,8
2.2.1 exercício de atividades burocráticas pelo supervisor	12	21	14	13,3	5	7,2	31	13,4
2.2.2 excesso de solicitações aos professores como, por exemplo, preenchimento de fichas e outros materiais	13	22,8	10	9,5	1	1,4	24	10,4
2.3 falta de esclarecimento aos professores das funções exercidas pelo supervisor	4	7	-	-	-	-	4	1,7
2.4 desvio do supervisor de suas funções para assumir outras	3	5,2	5	4,7	-	-	8	3,4
2.5 atividades de supervisão distanciadas da realidade	-	-	11	10,4	5	7,2	16	6,9
2.6 falta de preparo profissional do supervisor	2	3,5	2	1,9	4	5,8	8	3,4
2.7 aspecto fiscalizador e padrão rígido de atuação do supervisor	3	5,2	3	2,8	2	2,9	8	3,4
2.8 falta de integração entre os elementos que compõem o serviço de supervisão	4	7	-	-	-	-	4	1,7
3. Assistência à dinâmica da escola								
3.1 rigidez da estrutura administrativa da escola, falta de apoio da direção e conseqüente falta de autonomia do supervisor para exercer suas funções	21	36,8	18	17,1	5	7,2	44	19
3.2 insuficiência de recursos materiais e humanos na escola	-	-	17	16,2	6	8,7	23	9,9
3.3 instalações inadequadas do prédio escolar	3	5,2	8	7,6	1	1,4	12	5,2
3.4 local inadequado de instalação do serviço de supervisão	1	1,7	4	3,8	-	-	5	2,1
3.5 excessivo número de alunos por turma	-	-	2	1,9	-	-	2	0,86
3.6 interferências da entidade mantenedora da escola	-	-	1	0,9	1	1,4	2	0,86
3.7 regimento: aspectos prescritivos e não bem definidos quanto à matéria que contém	-	-	-	-	2	2,9	2	0,86
3.8 pouco conhecimento e falta de aceitação pelos pais do trabalho do supervisor	2	3,5	-	-	-	-	2	0,86
3.9 falta de integração da escola profissional com a escola de origem dos alunos	-	-	1	1,9	-	-	1	0,43
3.10 falta de condições para o trabalho com as disciplinas profissionalizantes	-	-	-	-	1	1,4	1	0,43
3.11 baixo nível sócio-econômico dos alunos	-	-	1	1,9	-	-	1	0,43
4. Melhoria das relações interpessoais								
4.1 problemas de relacionamento na escola:	6	10,4	1	1,9	2	2,9	9	3,9
4.1.1 problemas de relacionamento entre direção/supervisor	2	3,5	-	-	-	-	2	0,86
4.1.2 problemas de relacionamento entre professores/supervisor	2	3,5	1	1,9	2	2,9	5	2,1
4.1.3 problemas de relacionamento entre alunos/supervisor	1	1,7	-	-	-	-	1	0,43
4.1.4 problemas de relacionamento entre direção/outras setores da escola	1	1,7	-	-	-	-	1	0,43
4.2 falta de valorização dos aspectos humanos na escola	3	5,2	-	-	-	-	3	1,3
5. Introdução de inovações ou mudanças								
5.1 dificuldades dos professores em aceitar mudanças	2	3,5	1	1,9	2	2,9	5	2,1
5.2 pouca participação do supervisor nas mudanças	-	-	-	-	2	2,9	2	0,86
5.3 cerceamento da atividade do professor	5	8,7	1	1,9	1	1,4	7	3

3 — DISCUSSÃO

Percepções versus Expectativas

O cotejo entre percepções e expectativas dos professores, quanto à atuação do supervisor escolar, feitas através da análise dos dados constantes nos quadros 1 e 2, aponta para a grande ênfase dada à função do supervisor cuja finalidade é a melhoria do ensino, confirmando achados semelhantes relatados por Armellini (1977) e Sousa (1981).

As atribuições do supervisor, relativas à melhoria do ensino, que assumem maior destaque, segundo a percepção dos professores, são as de: orientação quanto ao planejamento e execução do trabalho docente, avaliação do trabalho dos professores, promoção e coordenação de sessões de estudo e reuniões, e auxílio para a solução de problemas surgidos no decorrer do trabalho. Estas percepções ajustam-se ao quadro teórico que embasa a investigação e encontram apoio em estudo de Gatti et alii (1974) sobre a função do assistente pedagógico em escolas municipais de São Paulo.

Comparando-se a visão dos professores sobre a atribuição do supervisor relativa à avaliação do trabalho docente, com suas expectativas em relação à mesma, fica evidenciado que os professores desejam que esta avaliação se faça num enfoque mais reservado e de colaboração, numa perspectiva mais preventiva e não num aspecto de destruição de auto-confiança do professor.

Cotejando ainda percepções e expectativas, quanto à atribuição de promoção e coordenação de sessões de estudo e reuniões, muito enfatizada pelos professores dos 3 níveis de ensino, é possível depreender que há uma defasagem entre o que os professores vivenciam em termos de reuniões e aquilo que realmente desejam.

Aparecem ainda com destaque expectativas de que o supervisor acompanhe o trabalho do professor, oferecendo sugestões, apoio e reforço, apontando para um modelo de supervisão centrada no professor e enfatizando uma relação de apoio.

É ainda de destacar que os professores esperam que os supervisores partam das necessidades manifestadas por professores e alunos e incentivem um trabalho mais dinâmico, prático e com base na realidade. Tais expectativas encontram apoio nas abordagens teóricas de Neville (1969), Harris (1976), Abrell (1974), Liphon (apud Heald, 1969) e Toschi (1975) e expressam também um possível desvirtuamento da função supervisora pelo escasso comprometimento com a realidade da escola e de seu contexto social.

Percebe-se, ainda, que os professores têm consciência de suas necessidades de aperfeiçoamento docente e manifestam esperança de que o supervisor os incentive a superar dificuldades nessa área.

Destaca-se como atribuição mais enfatizada, na percepção dos professores, em relação à administração do Serviço de Supervisão, a que se refere ao exercício de atividades burocráticas pelo supervisor. Coerentemente, as expectativas dos docentes são de que o supervisor seja menos burocrático. A burocracia está associada, neste contexto, ao exagero de formalismo, ao deslocamento de objetivos, na transformação da atividade do supervisor num cumprir e fazer cumprir ordens.

Ainda com relação à categoria 2 destacam-se duas atribuições, segundo a percepção dos professores: planejamento e coordenação do Serviço de Supervisão e a coordenação e aplicação da sistemática de avaliação, coerentes com as formulações de Mann (1971) em relação às competências administrativas que compõem a função daqueles que atuam em atividades administrativas e de supervisão.

Examinando-se a categoria 3, Assistência à dinâmica da Escola, aparece em destaque, na percepção dos professores, a atribuição que se refere ao papel de intermediador que o supervisor assume ao servir de elo de ligação entre os diversos órgãos que compõem a escola. Este papel integrador, exercido pelo supervisor, é amplamente destacado por Likert (1975).

No entanto, existem evidências de que as expectativas dos professores, quanto à função em exame, são extremamente fracas, com os professores do currículo por atividade em nenhum momento apresentando expectativas em relação a esta função.

Ficam aqui duas indagações: estará o professor condicionado a atentar apenas para aquelas atribuições do supervisor que dizem respeito ao seu desempenho docente? Estará o supervisor preocupado em atuar em relação à organização escolar como um todo?

A atuação do supervisor relativa à função 4, Melhoria de relações interpessoais, é pouco percebida pelos professores. No entanto, ao identificarem suas expectativas sobre a mesma função os índices aumentam significativamente. É preciso considerar que é do consenso dos autores especializados a necessidade do estabelecimento de relações humanas satisfatórias, como base para a existência de um clima propício para o trabalho.

Os baixos índices apresentados na categoria 4, no quadro 1, parecem ser a explicação para o fato de que não houve nenhuma manifestação dos professores que pudesse ser incluída na função de Introdução de inovações ou mudanças, no mesmo quadro.

Ao manifestarem suas expectativas quanto à função relativa às mudanças, os professores desejam que o supervisor dê mais liberdade de ação aos professores. Parece haver, pois, clara relação entre o clima de relações interpessoais na escola e a mudança. Segundo Wiles (1973) apenas o indivíduo que se sente capaz, desejado e adequado tem prontidão para a mudança.

Forças restritivas versus Forças propulsoras

Os resultados sumariados nos quadros 3 e 4 são examinados à luz de um referencial teórico que relaciona forças propulsoras e forças restritivas da atuação do supervisor ao seu papel de agente de mudanças.

O modelo de Kurt Lewin (vide Benne e Birnbaum, apud Morgan, 1978) é utilizado como esquema de referência com o auxílio do qual se conduz a discussão destes resultados da pesquisa.

Examinando as respostas presentes na categoria 1, Melhoria do ensino, os professores referem em 6 itens que aspectos particulares de sua atuação favorecem a tarefa do supervisor. Configura-se, então, um fato curioso, pois um percentual quase idêntico de professores em suas respostas, ao referirem entraves à atuação do supervisor, situam-nos em aspectos análogos da atividade do professor.

Estes resultados levam a uma noção de impasse, pois fatores percebidos por parte dos professores como propulsores têm negada sua existência por uma proporção quase idêntica de respondentes.

Levantam-se questões quanto: à possibilidade de incoerência nas respostas dos professores, à existência de grupos com opiniões opostas e quase do mesmo tamanho e à possibilidade da existência de respostas com base em posições teóricas e não na realidade. Na impossibilidade de detectar respostas para estas questões, sugere-se a realização de investigação para examinar estes resultados.

A ocorrência de resultados semelhantes se verifica também em relação a outras subcategorias dos quadros 3 e 4, especificamente às que dizem respeito à estrutura administrativa da escola e apoio da direção, às condições materiais e de instalação da escola e às condições de maior ou menor liberdade para os professores atuar na escola.

Com referência à categoria 1, Melhoria do ensino, 19% dos professores respondem que a disponibilidade do supervisor para atendimento ao professor e as qualidades técnicas de seu trabalho são fatores propulsores da atividade de supervisão. No entanto, 33% das respostas afirmam a falta de disponibilidade do supervisor para atendimento e referem a qualificação deste atendimento como inadequado. Portanto, na linha de raciocínio que embasa esta investigação, a incapacidade do supervisor em atender às necessidades do professor no que diz respeito à melhoria de ação docente, a sua falta de disponibilidade e a impossibilidade de contato freqüente entre professor e supervisor representam tendência de resistência à mudança no seio das escolas.

Ao apontarem fatores que consideram propulsores, em relação à Administração do Serviço de Supervisão (categoria 2), os professores referem o supervisor — seu preparo profissional, suas qualidades pessoais e de participação — e o órgão de supervisão — sua organização, integração entre seus elementos e o es-

forço para a melhoria do ensino. Tais achados diferem totalmente dos que se encontram no quadro 4 (fatores restritivos) para a categoria 2.

Como fatores restritivos da atividade do supervisor aparecem com grande ênfase: as exigências rígidas do sistema educacional, a burocracia e a atividade de supervisão distanciada da realidade.

As respostas dos professores, que colocam no supervisor um caráter de força propulsora, sugerem a definição de um perfil de supervisor eficaz: aquele que, por suas qualidades pessoais, torna ricas e proveitosas as oportunidades de convivência, um líder cuja forma de atuação na escola, por sua atividade, responsabilidade e interesse, estimula a participação dos professores em iguais termos e um profissional cujas habilidades técnicas e atualização o capacitam plenamente para o exercício da função.

Existe, tomando-se por base os achados da pesquisa, uma consciência entre os professores de que o supervisor e o grupo de supervisão podem se constituir em elementos com responsabilidade no processo de inovação nas organizações escolares. No entanto, os resultados que se delinearão encaminham para uma noção de impasse em relação à atividade de supervisão. Mais da metade das respostas afirma que as exigências rígidas do sistema, a burocracia e a atividade de supervisão distanciada da realidade são fatores restritivos da atividade do supervisor.

Este contexto é, no mínimo, incongruente. O que podem o indivíduo supervisor e a equipe de supervisão, mesmo que bem intencionados, com potencial para um trabalho eficiente e habilidades para realizar um trabalho produtivo fazer ante a impossibilidade de atuarem como elementos de decisão, detentores de parcela de poder dentro da estrutura educacional?

Tais resultados levam a sugerir que a prática de supervisão não atende aos princípios da realidade, possui padrões rígidos de atuação e é certamente pouco identificada com a flexibilidade e o grau de participação que envolvem um trabalho de efetiva inovação educacional.

Aparecem, na categoria 3, Assistência à dinâmica da escola, 2 fatores considerados como favorecedores da atividade do supervisor e, por extensão, da possibilidade de mudança na organização: a boa organização da escola e a integração entre os órgãos que a compõem. Tais resultados encontram apoio nos estudos de Miles (apud Alfonso et alii, 1976), ao discutir aspectos favoráveis à sobrevivência e eficácia do grupo.

Chama a atenção, no exame da categoria 4, Melhoria das relações interpessoais, o destaque dado ao bom relacionamento como fator propulsor da atividade do supervisor. No entanto, o exame dos quadros 1 e 2 aponta para uma atuação pouco percebida do supervisor neste campo e para um desejo de que o mesmo faça mais esforços para uma melhoria no campo das relações interpessoais. Isto parece indicar, a julgar por uma comparação dos quatro quadros e

pelo destaque dado ao relacionamento professor/supervisor — 18,3% — no quadro 3, que os professores se colocam como maiores responsáveis por este estado de coisas na escola. No entanto não se dispõe de dados para comprovar ou rejeitar tal hipótese, no presente estudo.

VARIAÇÕES NAS PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR E NAS OPINIÕES SOBRE FATORES RESTRITIVOS E/OU PROPULSORES RELACIONADOS COM ESSA AÇÃO, SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO

Os resultados do teste, aplicado a 22 subcategorias relacionadas com as funções do supervisor escolar, indicam achados interessantes. Os professores dos diversos níveis de ensino, ou categoria curricular, diferem mais em aspectos relativos ao modo como percebem a atuação da liderança supervisora e em suas opiniões sobre os fatores restritivos ligados a essa atuação. Em contrapartida, as diferenças diminuem entre os grupos, quando se trata das opiniões sobre fatores propulsores da atividade do supervisor, e há uma nítida tendência para maior identidade entre os grupos dos diferentes níveis no que se refere às expectativas a respeito das funções e atribuições do supervisor escolar.

Apesar da evidência não ser muito forte e os dados muito limitados, esta é uma tendência significativa por representar possibilidades de se estabelecer um perfil do supervisor para a nossa realidade escolar, a partir de estudos empíricos que complementem os dados da presente investigação.

4 — CONCLUSÕES

Segundo a visão dos professores, a função básica do supervisor escolar está centrada na melhoria do ensino.

Neste sentido, os docentes esperam que o supervisor lhes ofereça oportunidades e apoio para atingir competência profissional e expressam uma crença nos esforços, nas condições de preparo e nas qualidades pessoais e profissionais destes especialistas.

No entanto, o modelo clássico de administração, a ênfase na organização formal, a centralização do poder e as exigências rígidas de nosso sistema escolar e de ensino se refletem na atuação do supervisor.

A consequência é uma prática de supervisão pouco comprometida com a realidade e com a melhoria do processo de relações humanas e de comunicação e, por extensão, pouco envolvida com a mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRELL, Ronald L. The humanistic supervisor enhances growth and improves instruction. *Educational Leadership*, 32(3):212-6, Dec. 1974.
2. ALFONSO, Robert J. et alii. *Instructional supervision*. Boston, Allyn and Bacon, 1976.
3. ARGYRIS, Chris. *A integração indivíduo-organização*. São Paulo, Atlas, 1975.
4. ARMELLINI, Neusa J. *Competências do supervisor do ensino municipal para o meio rural*. Porto Alegre, UFRGS, 1977. Diss. maestr. Educação.
5. BENNIS, Warren G. *Organizações em mudança*. São Paulo, Atlas, 1976.
6. BRUM, Regina A. Perspectivas da função supervisora. *Boletim PREMEN UFRGS*, Porto Alegre 3(5):63-72, 1973.
7. CUNNINGHAM, Luvern L. Effecting change through leadership. In: LEEPER, Robert, ed. *Supervision: emerging profession*. Washington, A.S.C.D., N.E.A., 1969. p.30-5.
8. DUBIN, Robert & MANN, Floyd. *Liderança e produtividade*. São Paulo, Atlas, 1971.
9. GATTI, Bernadette et alii. Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal no ensino. *Cadernos de Pesquisa* (4):1-40, 1972.
10. —. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. *Cadernos de Pesquisa* (9):3-40, 1974.
11. GUSS, Carolyn. How is supervision perceived? In: LEEPER, Robert, ed. *Supervision: emerging profession*. Washington, A.S.C.D., N.E.A., 1969. p.83-6.
12. HARRIS, Ben. Need for research on instructional supervision. In: LEEPER, Robert, ed. *Supervision: emerging profession*. Washington, A.S.C.D., N.E.A., 1969. p.98-101.
13. —. Supervisor competence and strategies for improving instruction. *Educational Leadership*, 33(5):332-5, Feb. 1976.
14. HARRIS, Ben & HARTGRAVES, William R. Supervision effectiveness: a research resumé. *Educational Leadership*, 30(1):75-9, 1972.
15. HEALD, James E. et alii. Supervision. In: *ENCYCLOPEDIAE of educational research*. London, Mac Millan, 1969. p. 1394-400.
16. JACKSON, John H. & MORGAN, Cyril P. *Organization theory: a macro perspective for management*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1978.
17. JUNQUEIRA, Cládis Bassani. Supervisão: definição do papel como exigência básica. *Boletim PREMEN UFRGS*, Porto Alegre, 3(5):73-5, 1973.
18. KATZ, Daniel & KAHN, Robert. *Psicologia social das organizações*. São Paulo, Atlas, 1967.
19. LIKERT, Rensis. *Novos processos de administração*. São Paulo, Pioneira, 1979.
20. —. *A organização humana*. São Paulo, Atlas, 1975.
21. MACKENZIE, Gordon. Role of the supervisor. In: LEEPER, Robert, ed. *Supervision: emerging profession*. Washington, A.S.C.D., N.E.A., 1969. p. 41-5.
22. NEAGLEY, Ross L. & EVANS, Dean N. *Handbook for effective supervision of instruction*. New Jersey, Prentice-Hall, 1970.
23. —. *Técnicas de la moderna supervisión escolar*. Buenos Aires, Troquel, 1969.
24. SERGIOVANNI, Thomas & CARVER, D. *Novos padrões de supervisão escolar*. São Paulo, E.P.U., 1978.
25. SOUSA, Maria D. de. *Funções e atribuições do supervisor escolar em escolas do 2º grau, consideradas importantes na percepção dos professores do Estado do Rio Grande do Norte*. Porto Alegre, PUC-RS, 1981. Diss. maestr. Educação.
26. TOSCHI, Eny. *Supervisão a nível de Delegacia de Educação do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, UFRGS, 1975. Diss. maestr.
27. WILES, Kimball. *Técnicas de supervision para mejores escuelas*. México, Trillas, 1973.

ABSTRACT

This paper constitutes a summary of a research report.

The research called "The School Supervisor: An Inventory of Functions and Assignments" was carried out in 28 schools of Porto Alegre and its aim was that of helping in the definition of the functions of the school supervisor and the assignments given him in the school institutions of the context in focus.

The study led to the conclusion that:

- According to the teachers' point of view, the basic function of the school supervisor is centered on teaching improvement.

- The teachers express their belief in the efforts of these specialists in helping them to reach professional competence.

- The classic administration model and the rigid requirements of our school and teaching system reflect themselves on the supervisory performance.

- The consequence of all this is a supervisory practice which is little involved with reality and with the improvement of the human relations and communication processes and, thus, little involved with change.

(Recebido para publicação em 19.07.82)

*PROBLEMAS ATUAIS DA PESQUISA
EM EDUCAÇÃO NO BRASIL*

Angela M. Brasil Biaggio
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Neste trabalho são discutidos diversos problemas com os quais a pesquisa em educação se defronta no Brasil: problemas relativos a rivalidades teóricas, alternativas metodológicas, e tipos de pesquisa; a natureza científica da educação a necessidade de trabalho interdisciplinar; problemas referentes à relação ensino-pesquisa, ao financiamento da educação, e à disseminação de resultados de pesquisa.

As considerações aqui expostas representam uma reflexão e partir da experiência pessoal de trabalho como docente-pesquisadora desde 1968 em programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia, na PUC/RJ (1968-1969; 1974-1980), PUC/RS (1973), IESAE (1976) e mais recentemente na UFRGS (1980-), bem como da experiência como membro de comitê assessor do CNPq (1976-1977) e de consultoria junto à CAPES.

Inúmeros são os problemas com que se defronta a pesquisa em Educação no Brasil^a, e não sei se diferem muito dos problemas encontrados em outras áreas, especialmente nas outras ciências humanas. Passarei a discutir alguns dos problemas que considero importantes:

Trabalho apresentado em painel na reunião da ANPEd, Rio de Janeiro, 10 a 12 de março de 1982.

^a Por pesquisa em Educação, refiro-me aqui à produção intelectual nas universidades, incluindo tanto a produção científica dos docentes verificada através de publicações, quanto as teses de mestrado e doutorado. Incluem-se também aqui as pesquisas realizadas por Centros de Pesquisa sem atividade docente.

1 PROBLEMAS RELATIVOS AOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

Parece-me que a pesquisa em Educação se ressentir de uma falta de consciência clara, por parte de muitos pesquisadores, do que eles têm como objetivo da Educação. A maioria dos profissionais da Educação, provavelmente, concordaria que o objetivo último da Educação é a *humanização*, mas há vários níveis de explicitação dos objetivos. Como explicitamos o objetivo — humanizar? Através da formação da consciência da liberdade? Através da formação de uma consciência solidária? Ou seria a transformação das estruturas sociais? Outros defendem que seja o desenvolvimento, no sentido de formar pessoal qualificado a fim de tornar o país científica e tecnologicamente independente.

As políticas educacionais ficam subordinadas a esses objetivos, que nem sempre são explicitados, e com os quais apenas os filósofos da Educação se preocupam. Além disso, como afirma Veit (1981), há objetivos explícitos e objetivos implícitos, há aquilo que se quer e aquilo que se pensa que se quer, o que torna a situação ainda mais complexa.

A falta de consenso sobre os objetivos da Educação e a falta de noção dos próprios objetivos talvez explique a dificuldade em se definirem linhas de pesquisa, ou até em se definir o que é linha de pesquisa.

Este é um problema que deixamos em aberto para debate.

2 PROBLEMAS DE EMBASAMENTO TEÓRICO E TIPOS DE PESQUISA

No afã de solucionar os problemas sociais prementes, tem predominado certo *imediatismo* nas pesquisas em Educação, se não nas pesquisas realizadas, certamente nas atitudes e preferências de pós-graduação. A ânsia pela pesquisa relevante, aplicada, tem de certa forma deixado pouco lugar para a teorização, para os testes de hipóteses, para a pesquisa básica. Queixamo-nos todos da importação de modelos estrangeiros, mas onde está o espaço para a criação de teorias se privilegiarmos quase com exclusividade a utilidade imediata, o ativismo?

Em seminário recente sobre “Metodologias Alternativas para Pesquisa-Ação com Crianças Desprivilegiadas”, patrocinado pela Internacional Society for the Study of Behavioral Development e pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Spinks (1981) apresentou uma distinção utilíssima entre os vários níveis de pesquisa que se pode conceptualizar, desde a *Pesquisa Pura*, que visa gerar teorias, passando pela Pesquisa Aplicada, que, baseada em teorias, visa gerar conhecimentos, pela *Pesquisa Intervenção*, em que o pesquisador intervém na comunidade da forma que ele achar conveniente, pelo *desenvolvimento de comunidade*, que é um tipo de atividade em que há uma ação e um impacto desta ação, sendo que este impacto gera conhecimentos, sobre a realidade e sobre o método, até a *pesquisa-ação*, que, além de visar a geração de conhe-

cimentos, possui elementos da pesquisa intervenção, mas que se caracteriza pelo grau máximo de interação entre o pesquisador e sujeitos, sendo o próprio objetivo da pesquisa sugerido pela comunidade, e sendo a metodologia também discutida com a participação da comunidade de sujeitos da pesquisa.

Embora aparentemente envolvido com pesquisa-ação, Spinks salienta a necessidade da existência de todos os níveis de pesquisa e do respeito da comunidade científica pelos colegas que se engajam em outros níveis de pesquisa.

3 PROBLEMAS DE MÉTODO

Houve, no início da pós-graduação em Educação no Brasil (que está associado com o incremento de pesquisas), ênfase quase exclusiva nos métodos da pesquisa empírica, nos moldes das ciências naturais, fosse a pesquisa meramente descritiva, correlacional ou experimental. Nesta linha tivemos excelentes contribuições, dentre as quais mencionaria as teses de mestrado de Lilian M.S.H. Campos, Consuelo Pontes Bielinsky, Maria Rita Salomão, da PUC/RJ, e as duas primeiras teses de doutorado recentemente defendidas, na Faculdade de Educação da UFRGS, de Zaida G. Lewin e Lucila M. C. Santarosa, entre inúmeras outras. Me preocupo em estar faltando com a justiça não as mencionando aqui.

Mais recentemente, tem havido maior abertura para “Metodologias Alternativas”, incluindo-se o método dialético, o fenomenológico e outros.

Mas estaremos caminhando para um ecleticismo, um pluralismo, ou estaremos caindo em conflitos estéreis entre facções que se confrontam?

Analisando-se o primeiro enfoque (pesquisa empírica), vemos que seus partidários podem defendê-lo, em princípio, mas que, na prática, se defrontam com inúmeras dificuldades, apesar da parcela de sucesso alcançada. O método científico, no senso estrito, utilizado nas pesquisas em Educação, exige sólidos conhecimentos, criatividade para a formulação de hipóteses, e conhecimentos na área quantitativa, para os quais os pós-graduandos não trazem geralmente preparo anterior adequado. Assim é que muitas pesquisas em Educação ficaram no nível mais primitivo de metodologia, a descritiva, embora quantitativa. Alguns estudos procuraram estudar relações entre variáveis através do método correlacional, mas raros foram os que utilizaram a experimentação, que, se bem conduzida, não se pode negar, leva a conclusões mais sólidas. As restrições metodológicas muitas vezes reduziram os pesquisadores ao estudo de temáticas pouco relevantes, porém “adaptáveis” à metodologia tradicional.

Por outro lado, a contribuição dos enfoques “alternativos” ainda está por aparecer, não estando ainda claro para a maioria dos pesquisadores, o “como”, isto é, em que consistem estas alternativas à metodologia tradicional. Como se conduz uma pesquisa não tradicional?

Uma das afirmações mais francas que já ouvi foi a de Rosa Maria Fischer, socióloga da PUC/SP, que afirmou que sua geração foi formada com a crítica do

método científico, a crítica do tradicional, do “quadrado”, mas que não aprenderam com isso nem o tradicional nem uma alternativa para substituí-lo, e parece ser essa alternativa que ainda se busca atualmente em termos de método. Estamos ainda numa fase de desafio e, quem sabe, algum dia será possível chegar-se a uma convivência entre enfoques metodológicos que hoje são vistos como opostos.

4 RIVALIDADES TEÓRICAS

Parece-me ainda que a pesquisa vem sendo prejudicada por rivalidades teóricas que levam pesquisadores a se isolarem e não tomarem conhecimento de outros enfoques. Para dar um exemplo, dentro da área com que estou mais familiarizada, a Psicologia Educacional, o que conhecem alguns Piagetianos sobre Skinner, ou sobre Rogers? No entanto, criticam-se mutuamente, inculcando preconceitos nos pós-graduandos ou até nos alunos de ciclo básico de graduação.

5 A CIENTIFICIDADE DA EDUCAÇÃO

Há quem questione se a Educação é uma ciência ou se ela seria uma aplicação de conhecimentos científicos de áreas básicas, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, etc. Se Educação não é ciência, há sentido em falarmos sobre pesquisa em Educação?

Assim como no item anterior mencionamos o problema de rivalidades teóricas dentro de uma área específica, a Psicologia Educacional, poderíamos analisar as ênfases e rivalidades entre as áreas básicas que contribuem para a Educação, ou seja, a Sociologia, a Psicologia, etc. Já houve época em que a Psicologia reinava soberana entre as ciências de apoio à Educação, mas por ter incorrido em psicologismo, terminou por perder terreno. O enfoque nos problemas do indivíduo cede lugar a uma visão social.

No Brasil, uma ênfase exagerada na Psicologia Clínica, ainda mais contribuiu para um declínio de interesse na Psicologia da Educação, pois mesmo aqueles que faziam Psicologia Escolar ou da Educação focalizavam demasiadamente o aspecto do ajustamento emocional do indivíduo ou a motivação individual como fatores explicativos de problemas da aprendizagem, quando há inúmeros outros fenômenos, estudados pela Psicologia Social, pela Psicologia da Aprendizagem, pela Psicologia do Desenvolvimento e ainda outras áreas da Psicologia, que teriam muito mais a contribuir para a área da Educação. O que sabemos sobre mecanismos de aprendizagem? Sobre o mecanismo de alfabetização? No campo da Psicologia da Educação, infelizmente, parece que ainda predomina a realidade de que temos “uma ciência da aprendizagem mas uma arte do ensino”, pois a Psicologia da Educação ainda não chegou a fazer essa

ponte. Destacam-se entre nós as contribuições de Maria Helena Novaes Mira e Juracy C. Marques.

Estas considerações levam ao ítem seguinte:

6 NECESSIDADE DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Tem havido recentemente uma tendência à colaboração entre educadores, sociólogos, economistas, antropólogos e outros na solução de problemas tais como o atendimento à criança desprivilegiada, a delinquência, etc. Esta colaboração é extremamente fértil, mas como salienta Horowitz (1981), é preciso que cada disciplina não perca sua *identidade*, pois o que está acontecendo com o psicólogo da educação, nestas situações, é que, acostumado à proteção de seu gabinete ou laboratório, atemoriza-se diante da complexidade da realidade quando se envolve num trabalho de campo de natureza interdisciplinar, deslumbra-se com os métodos utilizados em outras áreas, esquecendo-se da bagagem de contribuições que sua ciência já atingiu e que ele pode trazer para o grupo.

7 PROBLEMAS REFERENTES À RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA

A relação *ensino-pesquisa* é outro problema que vejo como sério e que está ligado ao histórico da pós-graduação no Brasil, especialmente à sua recenticidade.

As universidades são por excelência os locais onde a pesquisa se desenvolve, porém, até a Reforma Universitária, na década de 1960, a universidade era um local onde se ministravam aulas, apenas, tendo os professores geralmente outras atividades fora da universidade. O grande impulso à pesquisa surgiu com a obrigatoriedade do grau de mestre para a carreira universitária. Tivemos assim um grande contingente de mestrands, que eram inegavelmente bem dotados e que traziam uma riquíssima experiência, mas que nem sempre tinham a pesquisa como principal vocação. A tese de mestrado passou a ser, muitas vezes, o coroamento de uma carreira, a peça máxima de pesquisa que aquela pessoa produziria. Isto, de certa forma, está começando a acontecer com o doutorado. Estes pós-graduados, muitas vezes, por sua experiência e status não se entrosavam nos programas de pesquisa dos orientadores, freqüentemente mais jovens, recém-doutorados no exterior. A liberdade acadêmica dos pós-graduandos pode ser uma faca de dois gumes, podendo a qualidade da pesquisa ser prejudicada, por serem os orientadores praticamente forçados a orientar teses fora de sua área de especialização, e com enfoques metodológicos contrários a seus próprios. Esta situação está se atenuando, com o contingente mais jovem que procura a pós-graduação, mas que traz muitas vezes o despreparo de um curso de graduação deficiente.

8 O PROBLEMA DO FINANCIAMENTO

Como salienta o economista Clovis Cavalcanti (1981), criticando a burocracia envolvida na obtenção de verbas de pesquisa, "Quando uma autoridade como o bioquímico húngaro-americano Albert Szent Gyorgi, detentor do prêmio Nobel para medicina e fisiologia de 1937, declara, como o fez em conferência em Nova York, em novembro de 1980, que "O trabalho dos cientistas de hoje em dia não é desvendar os segredos da natureza, mas conseguir que financiamentos lhe sejam concedidos (to get grants granted) talvez exagere mas não está longe dos fatos". Temos aí apontado um problema da pesquisa, não só em Educação, mas em outras áreas, não só no Brasil, mas em outros países. Mais adiante, diz ainda Cavalcanti:

"Recursos são indispensáveis para o pesquisador concentrar-se num único emprego, comparecer a reuniões científicas, publicar seus trabalhos. Ao mesmo tempo, é preciso combater a necessidade de fazer o hoje tão indispensável "lobby" uma atividade que derruba tempo e desvirtua a função de quem é treinado para usar seu talento em tarefas mais nobres. A administração da ciência, por outro lado, não pode ser efetuada sob a ditadura de burocracias esterilizantes que com excessos de papéis, formulários e reuniões inúteis, submetem o pesquisador a um papel de escriba ou amanuense ineficaz".

As palavras de Cavalcanti são suficientemente eloqüentes e bem conhecidos os problemas de financiamento, que abrangem desde a remuneração do pesquisador, as dificuldades de instalações e equipamento, até as mais básicas de papel para mimeógrafo e serviços de datilografia.

O problema de financiamento da pesquisa leva-nos a indagações ainda mais sérias e profundas, de volta ao primeiro item aqui discutido — os objetivos da educação. A decisão do que é prioritário em pesquisa na área de Educação é oriunda de uma postura filosófica quanto aos objetivos da Educação, e isto é certamente um tema que precisa ser ainda debatido.

9 O PROBLEMA DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA

Podemos dizer que já há alguns canais de divulgação, mas me parecem ainda insuficientes as publicações na área, quando se considera aquilo que é feito. Muitas vezes pesquisas são relatadas em relatórios para a agência financiadora e não têm divulgação. Para que a pesquisa possa ter impacto sobre educadores e administradores, vindo a afetar o sistema é preciso que ela seja conhecida, divulgada, o que me parece precisa ser mais incentivado.

Salientei diversos problemas, que na minha opinião entravam a produção, a qualidade e a utilidade da pesquisa em Educação no Brasil. Se meus comen-

tários pareceram um tanto pessimistas, isto se deve ao título do painel que me foi proposto: *Problemas da pesquisa em Educação*. Devo salientar porém, que nos últimos 14 anos, tenho tido a oportunidade de orientar teses, participar em bancas e tomar conhecimentos de trabalhos de colegas, seja em congressos, seminários, seja através de publicações, que bem demonstram o esforço e a qualidade do que se pode fazer em pesquisa na área de Educação no Brasil, apesar de todos os obstáculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAVALCANTI, Clovis. Males da Ciência no Brasil. *Debate*, 3(2): 1-3, nov. 1981.
2. FISCHER, Rosa Maria. Seminário sobre Metodologias Alternativas para pesquisa-ação visando a criança desprivilegiada. *International Society for the Study of Behavioral Development e Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, S.P., 1981.
3. HOROWITZ, Frances D. Seminário sobre Metodologias Alternativas para pesquisa-ação visando a criança desprivilegiada. *International Society for the Study of Behavioral Development e Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, S.P., 1981.
4. SPINKS, Peter. Seminário sobre Metodologias Alternativas para pesquisa-ação visando a criança desprivilegiada. *International Society for the Study of Behavioral Development e Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, S.P. 1981.
5. VEIT, Laetus M. *Comunicação pessoal*. Porto Alegre, UFRGS, 1981.

ABSTRACT

This paper presents several problems with which research in education is faced in Brazil. Problems related to the confusion regarding the objectives of education; problems related to theoretical rivalries, methodological alternatives, and types of research; the scientific nature of education; the need for interdisciplinary work; problems related to the teaching-research relationship, to the financing of research, and to the dissemination of research results are discussed in some detail.

(Recebido para publicação em 19.03.82)

*NÚCLEOS TEMÁTICOS E METODOLOGIA DE
PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA*

Alceu R. Ferrari
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Neste trabalho são analisados alguns aspectos da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS: 1) as reiteradas tentativas de definição de linhas de pesquisa; 2) o contexto em que se desenvolveu o trabalho de definição, no intuito de explicar dois problemas principais: a artificialidade e a persistência de extensas áreas de indefinição temática nas sucessivas versões de linhas de pesquisa; 3) as mudanças no que tange especificamente à questão da metodologia de pesquisa em educação.

Começarei tratando da experiência dos Cursos de Pós Graduação em Educação da UFRGS no que se relaciona com a definição de linhas de Pesquisa.

O Programa tem quatro áreas de concentração: Ensino, Psicologia Educacional e Planejamento da Educação, a nível de Mestrado, e Processo de Ensino-Aprendizagem, a nível de Doutorado.

Trabalho apresentado no painel sobre Condução da Pesquisa e Núcleos Temáticos: Critérios e Prática, na IV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação — ANPED, realizada em Belo Horizonte, de 11 a 13 de março de 1981. Embora o autor tenha participado da referida Reunião na qualidade de representante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, o trabalho apresentado é de sua inteira responsabilidade. Apesar de seu caráter esquemático, preferiu-se manter o texto em sua forma original, exceção feita de pequenas correções de linguagem e da alteração do título, que, na versão original, era idêntico ao do painel.

Reuni esquematicamente num quadro as sucessivas versões das linhas de pesquisa do Programa. Não vou discutir aqui se as definições dadas constituem ou não linhas de pesquisa ou núcleos temáticos, nem sobre qual dessas duas denominações é mais adequada. Vou ater-me a outros aspectos.

Como se pode ver no quadro, é reduzida a correspondência entre a primeira versão e as seguintes. Já entre a segunda e as últimas a correspondência é bem maior. Apenas duas linhas de pesquisa da primeira versão sobreviveram às sucessivas reformulações: educação rural e tecnologia educacional. Da segunda versão para as últimas, a correspondência se estende a outras duas linhas: desenvolvimento humano e treinamento de professores. Situam-se no que se poderia chamar de área de indefinição grande parte das pesquisas da área de concentração em Planejamento da Educação (Mestrado) e boa parte das relacionadas com Ensino (Mestrado) e Ensino-Aprendizagem (Doutorado).

Até agora nenhuma classificação satisfaz ao corpo docente. *O Relatório de 1979* (UFRGS, CPGE, 1980, p.11) alude claramente à insatisfação quanto à segunda versão:

“Essa definição quanto a linhas de pesquisa serviu aos seus propósitos; entretanto o corpo docente, hoje, tem algumas restrições aos posicionamentos que elas implicam e principalmente quanto a uma certa artificialidade dessas denominações. Desse modo, atualmente, nos encontramos em um momento de insatisfação e crítica e à busca de uma nova sistematização para os trabalhos de pesquisa que são produzidos tanto por professores como por alunos que seguem sua orientação no sistema de dissertações e teses”.

No *Relatório de 1980* (UFRGS, CPGE, 1980, p.8) lê-se coisa semelhante:

“No ano de 1980, apesar de muitas discussões e algumas perspectivas, não se chegou a reformulação das linhas de pesquisa, mantendo-se a anteriormente adotada com pequenas correções”.

Na realidade as modificações foram substanciais: eliminação de duas linhas de pesquisa da versão anterior (avaliação e programação do ensino) e substituição de “contexto sócio-cultural” por “sistemas educacionais”.

Há outro dado interessante a ser observado no quadro. A linha de pesquisa de número 6 na versão de 1979 e de número 5 nas demais versões é a que mais estreitamente se relaciona com a área de Planejamento da Educação. O desencontro entre as quatro formulações é quase total: avaliação de variáveis fundamentais para o planejamento da educação (1976), demandas dos sistemas educacionais (1977), contexto sócio-cultural (1979) e sistemas educacionais (1980).

QUADRO

Successivas vertentes das linhas de pesquisa dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Março de 1976	1977	Janeiro de 1979	Dezembro de 1980
1. Ensino rural e educação não formal	1. Educação no meio rural	1. Educação rural	1. Educação para o meio rural
2. Tecnologia educacional	2. Tecnologia educacional e avaliação	2. Tecnologia educacional	2. Tecnologia Educacional
3. Mudança de atitudes e valores		3. Avaliação do ensino	
4. Metodologia do ensino e currículo	3. Variáveis psico-sociais do desenvolvimento humano	4. Desenvolvimento humano	3. Desenvolvimento humano
5. Avaliação de variáveis fundamentais para o planejamento da educação	4. Recursos humanos para a educação	5. Treinamento de recursos humanos	4. Treinamento de professores
6. Aprendizagem e comportamento verbal	5. Demandas dos sistemas educacionais	6. Contexto sócio-cultural	5. Sistemas educacionais
		7. Programação do ensino	

Nota: As setas indicam correspondência.

FONTES: UFRGS. CPGE. *Projeto de doutorado em Educação*. Porto Alegre, 1976; ———. 1977. *Uma perspectiva de cinco anos de atividade: relatório*. Porto Alegre, 1978; ———. *Relatório de 1979*. Porto Alegre, 1980; ———. *Relatório de 1980*. Porto Alegre, 1980.

A compreensão das observações até aqui feitas requer uma análise detalhada do contexto em que surgiu e se desenrolou o debate sobre linhas de pesquisa.

Em seu terceiro ano de vida (1974), o Programa contava com 115 alunos de Mestrado: Ensino — 43; Psicologia Educacional — 37; Planejamento da Educação — 35. Apenas 16 eram provenientes de outros Estados, sendo 14 de Santa Catarina e Paraná. O corpo docente era constituído de 19 professores, dos quais apenas 6 tinham doutorado. Destes, um se encontrava afastado, e 3 davam atendimento apenas em tempo parcial. Nesse ano foi colhida a primeira Dissertação de Mestrado — uma só — enquanto que 10 alunos optaram pelo título de especialização (Tabela 1). O corpo docente encerrou o ano com 4 projetos de pesquisa concluídos e 3 em andamento. Os 5 professores doutores tinham sob sua orientação 33 alunos com Proposta de Dissertação já aprovada. Desse total, 25 estavam a cargo dos dois professores doutores de tempo integral. Esses números não incluem os alunos em fase de preparação de Proposta. Uma situação que não era de entusiasmar nem os orientadores nem os orientandos.

TABELA 1

Número de títulos de Mestrado e de Especialização conferidos pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por ano e por área de concentração.

ANO	Mestrado				Especialização			
	EN	PE	PL	TOTAL	EN	PE	PL	TOTAL
1974	—	1	—	1	2	3	5	10
1975	6	3	—	9	1	4	5	10
1976	10	9	4	23	6	2	8	16
1977	17	4	6	27	1	1	2	4
1978	8	6	3	17	—	3	2	5
1979	10	8	10	28	2	2	2	6
1980	14	4	11	29	—	4	1	5
TOTAL	65	35	34	134	12	19	25	56

NOTA. Áreas de concentração: EN = Ensino; PE = Psicologia da Educação; PL = Planejamento da Educação.

O ano de 1975 se delineou, desde o início, como bem mais promissor. Em janeiro os Cursos de Pós-Graduação em Educação foram reconhecidos como Centros de Excelência pelo CNPq. O intenso apoio recebido da CAPES, prin-

principalmente com vistas à implantação do Doutorado em Educação, permitiu a contratação de professores visitantes estrangeiros, o envio de professores do Programa ao Exterior para doutoramento, a ampliação do horário de atendimento da biblioteca e o aumento do espaço físico para uso dos professores e alunos de tempo integral. A implantação, pela CAPES, do Plano Institucional de Capacitação Docente — PICD aumentou o número de alunos de tempo integral e diversificou o corpo discente em termos de procedência regional e interesses de pesquisa. O número de professores doutores em efetivo exercício se elevou de 5 para 11, não incluídos nesse número 3 professores estrangeiros que permaneceram no Programa por apenas algumas semanas. Houve 9 conclusões de Mestrado no ano de 1975, e os projetos de pesquisa do corpo docente elevaram-se para 23.

Iniciava-se, dessa forma, um período de grande crescimento do corpo docente, tanto em quantidade como em qualidade (por titulação), seja pelo retorno de professores doutorados no Exterior, seja pela contratação de visitantes estrangeiros, seja pela titulação através de concursos de livre docência. Essa expansão do corpo docente teve alguns efeitos principais:

1. aumento do número de conclusões de Mestrado, com uma média de 25 por ano nos últimos 5 anos (Tabela 1);
2. aumento significativo do número de projetos de pesquisa do corpo docente;
3. crescente diversificação de interesses e temas de pesquisa do corpo docente e inclusive do corpo discente e
4. uma certa instabilidade de interesses e temas de pesquisa, resultante da própria mobilidade do corpo docente.

Acompanhando esse crescimento e diversificação dos recursos humanos do Programa, teve início, mais para o final do ano, o trabalho de preparo da implantação do Doutorado em Educação.

Foi bastante intenso o debate entre o corpo docente sobre a conveniência e até sobre as condições reais de implantação do Curso de Doutorado, desejado pela CAPES. A elaboração do Projeto de Doutorado trouxe à tona problemas como definição da área de concentração, definição de linhas de pesquisa e busca de apoio financeiro para o empreendimento, conveniência ou não de se tentar salvar a área de concentração em Planejamento da Educação, a qual, até o final de 1975, não contava com nenhuma dissertação de Mestrado concluída.

Em março de 1976 ficou pronto o Projeto de Doutorado em Educação, elaborado por uma comissão, com ampla participação dos demais professores em diversos momentos do trabalho. A área de concentração foi definida como processo de ensino-aprendizagem. Os argumentos que mais pesaram em favor dessa definição foram a tradição de pesquisa e a maior disponibilidade de recursos humanos.

Também em março de 1976 o professor Paulo Schutz buscou apoio financeiro da FINEP para o seu projeto "Alternativas educacionais para o meio rural". A FINEP informou que não financiava projetos isolados e orientou no sentido de que fosse elaborado um projeto com linhas de pesquisa definidas e que incluísse todos os projetos de pesquisa do Programa. A própria CAPES tinha interesse na obtenção de apoio financeiro da FINEP para o Doutorado. A coordenação do Programa lançou-se, pois, à elaboração do Projeto FINEP ou simplesmente "Projetão".

A questão das linhas de pesquisa surgiu, não tanto de uma necessidade sentida pela comunidade acadêmica, quanto de pressões externas. Inspiradas no I PBDCT, CAPES e FINEP passaram a considerar as linhas de pesquisa como critério de avaliação dos programas e projetos de pesquisa. Para tornar "vendáveis" o Projeto de Doutorado e o que deveria ser o seu suporte financeiro, o Projeto FINEP, que, em sua quarta versão, ainda aguarda financiamento^a, o Programa não teve outra alternativa senão aderir à nova cruzada educacional — a cruzada do alinhamento de pesquisas e pesquisadores.

Continuando a tendência iniciada em 1975, os anos seguintes foram de consolidação do Programa de Pós-Graduação. O número total do corpo docente cresceu de 19 em 1974, para 24, 29 e 30, respectivamente nos anos de 1975, 1976 e 1977. O número de professores doutores saltou de 5 em 1974 para 11 em 1975 e 15 e 19 nos dois anos seguintes. Contra apenas 1 em 1974 e 9 em 1975, as conclusões de Mestrado elevaram-se para 23 em 1976 e 27 em 1977. A esta altura já se podia dar por salva a própria área de Planejamento da Educação, com 10 Dissertações concluídas em 1976 e 1977.

A implantação do Doutorado e o salvamento da área de Planejamento da Educação contribuíram para a abertura de novas frentes temáticas.

Conforme já observei anteriormente, o produto da empreitada de definição de linhas de pesquisa não satisfaz nem sequer ao corpo docente do Programa.

Dentre outros que poderiam ser apontados, sobressaem, no quadro das sucessivas definições das linhas de pesquisa, dois problemas principais: a artificialidade e a existência de extensas áreas de tateio e indefinição.

Com o intuito de oferecer elementos para o debate, vou listar alguns fatores que, na minha opinião, dificultaram a tarefa de definição de linhas de pesquisa:

1. a predominância da pesquisa individual, isolada;
2. a descontinuidade temática, resultante, em boa parte, da descontinuidade de financiamentos e das sucessivas mudanças das prioridades de pesquisa estabelecidas por órgãos financiadores;

^a Aprovado posteriormente à apresentação deste trabalho, o Projeto FINEP entrou em execução em agosto de 1981.

3. a posição do corpo docente em favor da liberdade de pesquisa e avessa a qualquer alinhamento forçado, e o reconhecimento explícito dessa liberdade, pela coordenação do Programa;

4. a pluralidade e diversidade de áreas de concentração;

5. a grande expansão quantitativa e qualitativa do corpo docente a partir de 1975, com conseqüente diversificação de interesses de pesquisa;

6. a maior diversificação regional do alunado a partir da implantação do PICD e a decorrente diversificação de interesses de pesquisa;

7. a recuperação progressiva, a partir de 1976, da área de Planejamento da Educação e a conseqüente abertura de novas frentes temáticas, embora ainda instáveis e mal definidas;

8. a impraticabilidade, pelo menos até agora, de os professores orientarem dissertações apenas em suas áreas de interesse. Isto, por dois motivos: a) atitude de respeito à liberdade de o aluno escolher seu tema e b) necessidade prática de orientar dissertações em mais de uma área de concentração.

9. a relativa mobilidade do corpo docente (entrada e saída de visitantes estrangeiros e saída para doutoramento e regresso de professores do Programa), com a decorrente descontinuidade de temas;

10. a abertura de espaço para pesquisas na dimensão macro-social num Programa em que, pela própria definição de suas áreas de concentração, predomina a dimensão micro.

E, para concluir esta parte, ousaria dizer que cada Programa tem seu tempo. Prevejo que o nosso terá que conviver por algum tempo ainda com uma certa indefinição e instabilidade temática. Penso se deva preferir essa situação ao alinhamento precoce e forçado de pesquisas e pesquisadores. Vou mais longe. Planejamento da Educação, área eminentemente técnica, após a superação da crise que quase a levou ao fechamento, se configura, hoje, de um lado, como uma área irrequieta e indefinida em termos de linhas de pesquisa ou núcleos temáticos e, de outro, como uma área criativa e promissora, tanto no plano temático, como no teórico-metodológico.

E ousaria propor para debate uma sugestão aos órgãos financiadores. Onde há linhas de pesquisa, ótimo. Nos programas que ainda não chegaram a definições satisfatórias e nas áreas de indefinição, que estimulem o surgimento e financiem em continuidade bons projetos de pesquisa.

Passarei agora a tecer algumas considerações sobre metodologia e suas relações com núcleos temáticos.

Não entrarei na discussão de qual seja a melhor metodologia para a pesquisa educacional. Considero que a resposta a essa questão depende em grande parte da definição do tema e da perspectiva teórica com que se o aborda. Se a questão é, por exemplo, comparar a eficácia de duas técnicas de ensino, parece que a resposta em termos de método já está dada — o experimento. Poder-se-ia,

sim, discutir qual o modelo experimental mais adequado. Mas, colocados dessa forma o tema e o problema, não vejo como se lhes possa aplicar, por exemplo, o método dialético.

De qualquer forma, a definição do tema e a escolha do enfoque teórico, se não definem por si sós o caminho a seguir, pelo menos delimitam bastante as opções metodológicas. A questão da metodologia nunca é uma questão primeira. Para discuti-la é necessário que se saiba algo sobre a questão primeira: o tema a abordar, o problema a resolver. Quando se erige em questão primeira, o método acaba limitando e até matando a temática. É o que acontece, por exemplo, com o tunel da metodologia empiricista.

Relativamente à experiência do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, há quem destaque duas fases nitidamente distintas: a primeira, fortemente dominada pelo método experimental, e a segunda, mais ou menos a partir de 1976/77, com um forte contingente de pesquisa exploratória e descritiva de campo, ao lado da experimental. Segundo a minha percepção, a primeira fase se caracteriza não só por uma predominância marcante do método experimental, mas também por uma certa rigidez e até rigorismo metodológico. E vejo uma segunda fase mais pluralista e mais flexível em questão de metodologia.

Essa mudança tem sua explicação principal na própria expansão do Programa — aumento e diversificação do corpo docente e discente, recuperação da área de Planejamento da Educação e implantação do Doutorado — e na decorrente ampliação e diversificação temática.

Acredito que um pequeno incidente ocorrido em 1978 tenha também contribuído para uma maior flexibilidade e tolerância relativamente a questões de metodologia. Algumas observações constantes do Parecer nº 204, de 22 de agosto de 1978, da Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS, sobre a segunda versão do Projeto FINEP, provocaram uma reação inesperada do Programa. Eis uma passagem do Parecer:

“1. A maioria dos projetos se autodefinem como “descritivos” e “exploratórios”, o que parece inevitável em campos inéditos de pesquisa. Este dado, porém, está a indicar os limites da tradição de pesquisa em certas áreas de concentração do Mestrado, sugerindo a necessidade de ser consolidada mais amplamente a relação ensino-pesquisa no mesmo”.

Relativamente aos projetos específicos, aparecem expressões e frases como: “...merecem uma reformulação teórico-metodológica”, “mera descrição”, “estão definidos adequadamente enquanto projetos de pesquisa, embora os dois últimos sejam estudos exploratórios descritivos”, etc.

O Parecer teve um efeito de catalização. A resposta não tardou 30 dias e constou do Projeto com algumas reformulações, de um longo ofício e de cópia

de artigo preparado pela própria Coordenação, com a assessoria de uma equipe de **professores**. As citações seguintes esclarecem o conteúdo e o tom da resposta:

“O método experimental em pesquisa educacional, tem sido largamente empregado, em múltiplas tentativas, como um “hallo” de respeito e aceitação do rigor científico. Entretanto, as críticas, nos últimos anos, tem-se acumulado, demonstrando que a melhor metodologia para a pesquisa educacional ainda está para ser inventada” (Marques & Schütz, 1978).

“a) O grupo de pesquisadores não aceita as restrições do projeto em seu todo...”

b) O grupo de pesquisadores desejava um “confronto” com os especialistas em pesquisa educacional que fazem parte ou assessoram a V Câmara, a fim de discutir as naturais controvérsias metodológicas, com o objetivo de mútuo enriquecimento dessa incipiente comunidade acadêmica”. (Ofício nº 469, de 20-9-78).

Se comentei esse episódio, não foi nem pelo prazer de trazê-lo a público, nem com a intenção de discutir razões, mas simplesmente porque ele ajuda a compreender uma mudança em termos de posição metodológica. Se não foi causa, foi pelo menos ocasião de o Programa, através de sua própria Coordenação, reconhecer publicamente as limitações do próprio método experimental e advogar o pluralismo, a flexibilidade e a criatividade no que se relaciona com a metodologia de pesquisa em educação.

Por força de uma formação e tradição empirista — incluo-me nesse meio — não é fácil ir além das pesquisas experimentais e das comumente denominadas pesquisas exploratórias e descritivas. No entanto, nos últimos anos surgiram projetos do corpo docente e inclusive algumas dissertações de alunos que tentaram romper essa barreira, aplicando, por exemplo, o método dialético. Mas isto, a duras penas, porque, como observei no início desta parte, a questão é menos de método, do que de temática e de posicionamento teórico.

Neste sentido, é esclarecedor o depoimento de Malena Talayer Torino, autora da mais recente Dissertação de Mestrado aprovada pelo Programa, intitulada *Estrutura de produção e desigualdades educacionais regionais: Região Norte e São Paulo* (1980).

“...Examinar a infinidade de problemas derivados com que se debate a educação em geral e a educação brasileira, em particular, pode resultar, muitas vezes, num exame estéril, como podemos realmente observar nos estudos contidos nos planos de governo. A tônica geral desses trabalhos realça seu caráter empírico, pragmático, característico da arte do

planejamento. Buscar um caminho alternativo no enfoque dos problemas educacionais da Região Norte, que ultrapasse suas fronteiras e a observação dos fatores técnicos e metodológicos; situar a educação no seu contexto sócio-econômico global; relacioná-la com os momentos que caracterizam, em cada época, as formações sociais dependentes — pensamos ser esta a contribuição do nosso trabalho” (p.22-3).

E a autora passa a referir-se às limitações inerentes à formação recebida:

“Entramos na Universidade após 64 (1969) e por um longo tempo esta se absteve, (e em muitos casos ainda se abstém), de tomar qualquer posição crítica gerada através de debates sobre a realidade social, política e econômica. Os cursos tornaram-se, em geral, uma simples apreensão de conteúdos com ênfase em métodos e técnicas de ensino calcados no ideário norte-americano. A submissão e a obediência a questões tecnicistas impedem o aluno de ver que está sendo treinado para atuar como transmissor da ideologia dominante no sistema social em que vive. Muitas vezes, chegamos ao final de um curso de pós-graduação “aprendendo a ler por uma só cartilha”, aptos a aplicar, sem reflexão, técnicas e modelos, mas incapazes de *pensar* a educação, de estabelecer confrontos e fazer opções. A deformação da consciência crítica é de tal ordem que, quando outro enfoque é apresentado, ou nos propomos a seguir outro método que não o das pesquisas experimentais, logo vem a exclamação escandalizada: ‘Mas isso não é científico!’” E o pior é que ficamos vulneráveis a essa espécie de crítica, pelo próprio fato de estarmos precariamente instrumentados, não possuindo elementos para aplicar um método de análise crítica da realidade. A recusa de um caminho e a busca de outro, nestas condições, torna-se, muitas vezes, uma limitação mais do que uma libertação” (p. 23).

Ainda na linha das mudanças no plano metodológico, é possível que, através do Programa de Ação Comunitária e do Programa de Assistência aos Municípios, venha a emergir uma nova frente e nova modalidade de pesquisa - a pesquisa-intervenção.

Em síntese, parece que a hegemonia da pesquisa experimental e mesmo da pesquisa empírica em geral como única forma válida de pesquisa em educação está sendo superada. Essa mudança gerou e continua gerando um certo desconforto, especialmente quando se dá na direção do método dialético. Isto é compreensível. Afinal, a questão metodológica nunca é a questão primeira. Ela traz no seu bojo questões bem mais fundamentais: a da temática e a da postura teórica do pesquisador.

Era o que tinha a dizer sobre o tema proposto. Preocupei-me mais com a análise da prática do que com o estabelecimento de critérios norteadores.

Procurei expor com objetividade e franqueza a experiência do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na esperança de contribuir para o debate e o enriquecimento mútuo. Agradeço desde já as críticas e sugestões dos colegas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MARQUES, Juracy C. & SCHÜTZ, Paulo. As controvérsias metodológicas e o desenvolvimento da pesquisa educacional. Porto Alegre, UFRGS, 1978.
2. TORINO, Malena Talayer. *Estrutura de produção e desigualdades educacionais regionais: Região Norte e São Paulo*. Porto Alegre, UFRGS/CPGE, 1980. Diss. maestr.
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação. Parecer nº 204, de 22 de agosto de 1978. Porto Alegre, 1978.
4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Cursos de Pós-Graduação em Educação. 1977 — *Uma perspectiva de cinco anos de atividade: relatório*. Porto Alegre, jan. 1978.
5. ——. *Ofício nº 469*, de 20 de setembro de 1978. Porto Alegre, 1978.
6. ——. *Projeto de doutorado em Educação*. Porto Alegre, mar. 1976. Mimeogr.
7. ——. *Relatório de 1979*. Porto Alegre, jan. 1980.
8. ——. *Relatório de 1980*. Porto Alegre, dez. 1980.

ABSTRACT

This article discusses some of the features of the research conducted in the Program of Graduate Studies in Education at UFRGS: 1) the repeated attempts to define lines of research to be investigated; 2) the context in which this effort was made, in order to illuminate two main problems: artificiality in the successive attempts of definition, together with lack of definition in some large thematic areas of investigation; and 3) the modifications of methodology in educational research.

(Recebido para publicação em 20.08.81)

*ENFOQUES DE PSICOLOGIA SOCIAL E
PROBLEMAS DE GERÊNCIA NA UNIVERSIDADE*

Juracy C. Marques
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Trata o presente artigo de problemas gerenciais e das manifestações de insatisfação que lhes estão afetos, como uma das dimensões de "crise da universidade". Sob a ótica da psicologia social são buscados subsídios para a minimização de conflitos, não como receitas de solução, mas como elementos de apoio na busca de estilos administrativos consentâneos com necessidades pessoais, dos grupos e das organizações.

Entre as constantes preocupações da classe média brasileira está o ensino universitário e de maneira indelével o que significa a Universidade, como organização complexa, para a sociedade a que ela se propõe a servir. O conhecimento gerado ou transmitido pela universidade, bem como a formação profissional e humana que ela proporciona alcançam, de modo crescente, um marcante sucesso, publicamente visível: professores universitários ocupam postos de destaque no Governo e exercem forte liderança no mundo da iniciativa privada. Tanto o Governo como a Empresa têm altas expectativas quanto ao conhecimento acadêmico, como insumo essencial ao desenvolvimento de suas respectivas missões. O contínuo fluxo de estudantes que passam pelas universidades lhes proporciona uma situação ímpar de influência para as mudanças da estrutura social e ocupacional da sociedade. As universidades vão se tornando, aos poucos em nossa sociedade em desenvolvimento, instituições culturais de significativa relevância na história contemporânea brasileira.

As idéias contidas neste artigo foram apresentadas em conferência comemorativa ao Dia do Psicólogo (27 agosto 1981) numa promoção conjunta da Sociedade de Psicologia do RGS, Conselho Regional de Psicologia — CRP-07 e Sindicato de Psicologia, RS

Mas esta alta expectativa e esta proeminente relevância social encontra a Universidade numa fase de seu próprio desenvolvimento que é caracterizado por uma intensa crise (Baldrige, 1971). A universidade, como organização, vê-se pressionada por todos os lados e sente-se atônita quanto a seus rumos, quanto ao papel que legitimamente lhe cabe a fim de bem corresponder às aspirações da sociedade em seus esforços de desenvolvimento social, econômico, político e cultural.

A crise, entre outras facetas, apresenta-se como um profundo sentimento de incompetência gerencial. Há uma generalizada vivência de que a Universidade, em virtude de seu próprio crescimento como instituição, tornou-se incapaz de evidenciar aquelas habilidades indispensáveis para governar suas ações e para gerenciar os meios que tornem possível a execução das políticas definidas. A primeira dificuldade reside no estabelecimento de políticas, nas grandes respostas que seus colegiados devem dar aos constantes questionamentos da realidade. A outra dificuldade, não menor e como que consequente da primeira, é a de como fazer emergir linhas de ação que sejam, ao mesmo tempo, eficientes e eficazes em termos de realidade social.

Por um lado, os estudantes, ativistas ainda que em flagrante minoria, revelam uma atitude contestatória, e longe estão de reconhecer o privilégio social que significa hoje, em termos de Brasil, ser estudante universitário. Muito menos estão inclinados estes estudantes a se sentir orgulhosos de pertencer a Universidade que se esforça por bem educá-los. Os idealizados sentimentos de gratidão são flagrantemente substituídos por manifestações de rebeldia e revolta. Os professores que começam também a se organizar em associações que congregam minorias ativas, também se colocam numa posição questionadora e crítica, reveladora de velhas insatisfações e não raro de "prescrições" a respeito de como a Universidade deveria ser. Obviamente estes movimentos e o próprio pensamento crítico característico da universidade, cavam um fosso entre a universidade desejável e esta que está aí com suas contradições e ânsias de realização humana.

No bojo destas manifestações de insatisfação pode-se detectar um forte desejo de participação, tanto na formulação de políticas, como no gerenciamento cotidiano que leva a tomadas de decisão importantes, ainda que menos cruciais ou decisivas para a vida universitária. Os grupos externos que forjam a opinião pública sobre a universidade, por um lado desejam que a Universidade se torne mais aberta e permeável à crítica, seja àquela que provem de suas minorias ativas de estudantes e professores, seja a que surge dos próprios movimentos de opinião que acompanham o desenrolar da vida universitária. Ao mesmo tempo, há uma substancial parte da opinião pública que espera que a Universidade não dê ouvidos à crítica e mantenha ou preserve os seus valores tradicionais como centro de cultura e saber, como convivência de gerações mais novas com as gerações mais velhas, mais cultas e mais "sábias". Este setor da opinião con-

sidera como "balbúrdia" as críticas mais veementes e posiciona-se como observador atento cuja expectativa é de que a Universidade cumpra as suas funções de "disciplinar" as mentes jovens, transformando-as em forças capazes de construir uma sociedade que se renova, mas ao mesmo tempo perpetua os valores que lhe são mais caros. Esta talvez seja a maioria silenciosa, que não se pronuncia porque ainda acredita que a Universidade, como está, é capaz de re-encontrar por si mesma os seus próprios valores.

Nestes tempos de crise, então, torna-se crucial entender o funcionamento da Universidade, e principalmente compreender o significado que ela tem para aqueles que nela trabalham sejam professores ou funcionários de qualquer nível da hierarquia. Torna-se importante conhecer como as decisões são tomadas sejam aquelas que moldam o seu próprio destino, através de mudanças em suas estruturas complexas e em seus processos de convivência que decorrem, pelo menos em parte, dessas estruturas, sejam as decisões mais internas, mas que igualmente decidem sobre a vida das pessoas que participam, em que parcela for, de sua força de trabalho.

O nível de conhecimento que já atingimos quanto ao funcionamento de organizações complexas, a maioria dele advindo dos próprios esforços de pesquisa das universidades, permite afirmar que o sucesso, ou o fracasso de uma organização depende em larga medida, dos modos pelos quais ela é administrada (Baldridge, 1971, p. vii-viii). E isto se aplica de modo muito especial à universidade brasileira contemporânea.

O Comitê de padrões profissionais da APA, na Linha de Orientação para a prestação de serviços em Psicologia Industrial/Organizacional, destaca, entre os exemplos para sua aplicação:

"Serviços de desenvolvimento organizacional incluem a análise da estrutura organizacional, formulando estratégias corporativas de pessoal, maximizando a eficiência e a satisfação dos indivíduos e dos grupos, procedendo a mudanças organizacionais e aconselhando os empregados, com o propósito de melhorar as relações inter-pessoais, seja a nível dos pares, seja a nível das relações superior-subordinado, bem como proporcionando condições para o desenvolvimento de uma carreira profissional". (American Psychological Association, 1981, p. 666).

Esmiuçando esta linha de orientação têm-se um mundo de possibilidades para o psicólogo social que trabalha nas Universidades, romando-as desde o enfoque de organização complexa. Dentre essas possibilidades destacar-se-á apenas aquelas que, parecem mais promissoras, como elementos facilitadores para o exercício da gerência no contexto universitário:

1) Formulação de estratégias cooperativas de pessoal, maximizando a eficiência e a satisfação dos indivíduos e dos grupos.

2) Procedimentos que visem mudanças organizacionais com o propósito de melhorar tanto as relações inter-pessoais com os pares, como aquelas que **dizem** respeito às relações superior-subordinado e vice-versa.

3) Proporcionar condições para o desenvolvimento de uma carreira profissional.

Deste modo, os problemas destacados para estudo são:

1) Como desenvolver estratégias cooperativas capazes de maximizar os níveis de eficiência e satisfação dos indivíduos e dos grupos?

2) Que mudanças organizacionais são necessárias no sentido de melhorar as relações interpessoais com os pares, bem como com os superiores e subordinados?

3) Que medidas gerenciais são mais adequadas para minimizar conflitos, favorecendo um clima de relações interpessoais e inter-grupais mais harmoniosas e construtivas?

4) Que fatores organizacionais, sejam de caráter administrativo ou gerencial, são relevantes para criar condições favoráveis como mobilizadoras de motivação para o desenvolvimento de uma carreira profissional?

Definidos os problemas e delimitado o âmbito para a configuração dos mesmos — contexto universitário — quais os enfoques da psicologia social, que no atual desenvolvimento da ciência, parecem ser mais pertinentes?

1) Para o desenvolvimento de estratégias cooperativas, bem como para minimizar conflitos entre pessoas e grupos, é preciso ter presente uma série de pesquisas que lançam luz sobre os modos característicos das pessoas agirem em situações de conflito. Se se deseja acentuar a cooperação é porque se quer minimizar a competição. E se há necessidade de minimizá-la é porque a competição está de algum modo presente. Por trás da competição existe um jogo de perder e ganhar; na cooperação, por outro lado, o pressuposto é o de que todos ganham (Sherif, 1962).

As pesquisas de Sherif e seus colaboradores (1961) são elucidativas para a compreensão inicial do problema relativo ao desenvolvimento de estratégias cooperativas que são, na verdade, modos de evitar ou reduzir os conflitos.

Sherif (1961) formou dois grupos de rapazes em acompanhamentos de verão, ambos homogeneizados quanto à idade, educação, etc... Manteve os grupos afastados um do outro por algum tempo e depois deu início à competição entre eles. Nessas competições que envolviam diferentes habilidades fez com que o grupo A fosse sempre o vencedor. Isto causou tal frustração nos componentes do grupo B que eles passaram a antagonizar o grupo A. Terminou por se estabelecer um conflito aberto em decorrência do qual severos danos foram infligidos por cada grupo aos membros do outro e a seus bens. Após ter estabelecido o conflito, tentou dois tipos de solução:

a) Apoiado na teoria de Carnegie (1933) de que “tudo o que se deve fazer para que as pessoas parem de brigar é reuni-las, levando-as a conversar e conhecerem-se umas as outras”, fez com que os grupos em litúgio se dedicassem conjuntamente a atividades agradáveis, no pressuposto de que, tendo oportunidade de se conhecerem, criariam melhores relações mutuamente favoráveis. O resultado, entretanto, foi contrário ao esperado, pois o que ocorreu foi que os conflitos se elevaram a um nível de intensidade ainda maior.

Este resultado demonstra que reunir as pessoas em conflito não só não resolve as contendas, como pode acentuá-las ainda mais.

b) A segunda teoria testada por Sherif (1961) diz respeito à hipótese de que “o estabelecimento de uma meta superordenada ajuda a resolver conflitos”. Uma meta superordenada é definida como algo considerado essencial a ambos os grupos, mas que não pode ser atingida por um grupo sozinho. Só pode ser alcançada se ambos os grupos trabalham em cooperação para que ele se realize.

A fim de testar esta hipótese Sherif cortou o suprimento de água a ambos os acampamentos. Isto causou problemas sérios para todos: sem água para beber, lavar, cozinhar e sem instalações sanitárias utilizáveis, era necessário abandonar imediatamente o local. A situação foi prevista experimentalmente de tal sorte que os reparos teriam de necessariamente ser feitos pelos dois grupos, cooperativamente. A tarefa foi executada, e os conflitos declinaram para níveis nitidamente inferiores. Foram estabelecidas outras metas superordenadas e, por fim, os conflitos declinaram, embora a situação não retornasse ao seu pacífico nível original (Varela, 1974).

Chega-se, portanto, a duas conclusões importantes: 1) não adianta simplesmente reunir pessoas ou grupos em conflito; 2) metas superordenadas podem auxiliar na diminuição de conflitos.

Estes achados da década de 60, fizeram emergir na década de 70 as teorias de negociação. Se a competição é algo que existe, e se a cooperação é mais desejável, porque mais saudável e construtiva, há que negociar no sentido de que as diferenças sejam resolvidas pela busca honesta e hábil de campos comuns de similaridade e interesses — metas superordenadas de Sherif.

O livro de Nieremberg (1973) recentemente apresentado, em revisão por Souza (1981) defende o princípio de que numa negociação bem sucedida todos ganham. Segundo a autora (Souza, 1981) “negociar é encontrar soluções aceitáveis para todas as partes; exige habilidades e técnicas específicas que superem o dilema ganhar-perder. Trata-se de um empreendimento cooperativo, apesar da competição”.

2) Na difícil área de criar condições de trabalho que mobilizem as pessoas para bem, realizar suas potencialidades, crescendo pessoal e profissionalmente, e usando suas competências, os achados da pesquisa permitem divisar alguns pontos que parecem essenciais.

O aporte mais vigoroso quanto a teorias motivacionais vêm de McClelland e seus seguidores (Atkinson, 1977; McClelland, 1961; McClelland e Winter, 1969). A motivação para realização não só foi largamente estudada a nível individual, mas levou os pesquisadores desta área, com bastante sucesso, a aumentar os níveis de motivação para realização em diferentes países e culturas. Todavia, ainda que este trabalho pioneiro represente uma importante contribuição, não chega a esclarecer em toda sua amplitude os vários problemas e interfaces (Betancourt, 1981) quando se trata de intervir na realidade de forma complexa como é o caso da gerência no contexto universitário.

A complexidade dos problemas motivacionais em termos de desenvolvimento das pessoas e dos grupos é hoje tratada com abordagens que casam aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Dentre estas abordagens destaca-se o modelo das teorias de atribuição (Weiner, 1974, 1979, 1980).

A teoria da atribuição, porém, enfatiza o papel da cognição como determinante do comportamento. Estuda a atribuição de causalidade para resultados de comportamento, dando especial atenção à fenomenologia da pessoa, em seus modos peculiares de perceber, sentir e agir. Permite a compreensão dos significados dos sentimentos de sucesso e fracasso em suas relações com o aumento ou diminuição da predisposição para agir desta ou daquela forma.

Até o presente, três dimensões da atribuição de causalidade emergiram de maneira clara: *locus*, estabilidade e controle. *Locus* se refere à localização da causa, gerando os conceitos de internalidade e externalidade. O quanto o indivíduo atribui o sucesso ou fracasso de seu comportamento a fatores internos ou externos. A estabilidade diz respeito à temporalidade, ao quanto a causa é mais ou menos duradoura. Controle relaciona-se ao fato de que a pessoa pode ou não ter condições de influenciar as causas de seu comportamento. Aptidão e esforço são categorias típicas desta dimensão, pois esforço é controlável pelo indivíduo, enquanto que aptidão não o é.

As propriedades dimensionais da atribuição de causalidade tem ensejado, na maioria das vezes, pesquisas cujo desenho experimental segue o esquema 2X2X2 para o tratamento das variáveis. Assim, têm-se internalidade vs. externalidade, estabilidade vs. instabilidade e controlável vs. não-controlável. Estas dimensões de causalidade são o produto de uma análise lógica das causas de sucesso ou fracasso e os achados de pesquisa vêm demonstrando suas relações, ensejando o conhecimento de importantes consequências psicológicas (Weiner, 1979).

Rodrigues & Marques (1981) estudando aptidão e esforço com amostras de professores de Porto Alegre, unidocentes e pluridocentes, encontraram que em nossa cultura a tendência é para valorizar mais a aptidão do que o esforço. Quer dizer, os professores premiam mais aqueles alunos que se esforçam e que tem aptidão e recompensam menos os alunos que, embora não tendo aptidão e apresentam um alto grau de esforço.

O esforço, entretanto, é algo que depende da vontade. É uma dimensão interna, instável e controlável pela pessoa. Portanto, o esforço pode ser estimulado, enquanto que a aptidão não está sujeita ao controle do indivíduo. Em outras culturas (E.E.U.U., Alemanha) a tendência é para valorizar mais o esforço do que a aptidão (Rodrigues, 1980). Uma pessoa pode ter a habilidade para fazer alguma coisa e não pode querer fazê-la. Ela pode, mas não quer. O poder fazer está presente, mas a motivação para fazê-lo não existe e é óbvio que, nestas condições, a ação não ocorre (Heider, 1958). O problema, então, que se configura para o gerente de recursos humanos é: Como estimular as pessoas a desejarem fazer aquilo que elas podem?

Betancourt (1981) desenvolveu uma pesquisa com amostras transculturais, chilenas e americanas, testando as atribuições de causalidade com situações de sucesso e fracasso nas quais os resultados foram obtidos para *locus* (externalidade-internidade), estabilidade (temporária-duradoura) e controle (controláveis-não-controláveis). As conseqüências também foram avaliadas quanto à expectativa de sucesso, satisfação e recompensa-punição.

Aptidão, esforço e humor foram classificados como internos; tarefa, sorte e influência de outras pessoas foram classificados como externos para ambas as amostras. As causas classificadas como estáveis (aptidão, esforço estável, outros confiáveis e dificuldade da tarefa) foram percebidos como mais estáveis do que esforço não-estável, outros inconfiáveis, sorte e humor. As causas classificadas como controláveis (esforço, outros) foram percebidas como mais controláveis do que aptidão, sorte, tarefa e humor.

A atribuição de sucesso a causas controláveis foram relacionadas a expectativas mais altas de sucesso do que as causas não controláveis. Os sujeitos demonstraram gostar mais das pessoas quando o seu sucesso depende de causas controláveis e quando o seu fracasso se devia a fatores não-controláveis.

Na amostra norte-americana, os sujeitos percebiam as causas estáveis como mais estáveis e as controláveis como mais controláveis, comparativamente aos sujeitos chilenos.

A transferência dos achados da pesquisa para a ação, operacionalizando princípios e resultados, na busca de bem operacionalizar e solucionar problemas de gerência nas organizações, é dificultada pelo reducionismo característico da metodologia científica que faz o tratamento das variáveis, por suas relações aos pares, raramente permitindo unificar a simultaneidade dos relacionamentos como eles ocorrem na prática. Pelo menos para o administrador, independente de suas tendências de percepção seletiva e do estabelecimento de prioridades, as ocorrências se superpõem, exigindo ações organizacionais para separar, delimitar e esmiuçar os fatos a fim de melhor agir sobre eles.

No presente estudo, alguns dados foram alinhados como subsídios para minimizar conflitos, bem como para compreender aspectos motivacionais ligados

às relações interpessoais que auxiliam na mobilização das pessoas para objetivos de desenvolvimento de uma carreira profissional.

Estes enfoques da psicologia social não dão respostas nem receitas, mas permitem, ao administrador encontrar estilos de gerência mais compatíveis com o atendimento das necessidades das pessoas, dos grupos e das organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Committee on Professional Standards. Specialty guideline for the delivery of services by industrial/organizational psychologists. *American Psychologist*, 36(6):664-9, June 1981.
2. ATKINSON, J.W. Motivation for achievement. In: BLASS, T., ed. *Personality variables in social behavior*. Hillsdale, N.J. Laurence Erlbaum, 1977.
3. BALDRIDGE, J.V. *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*. New York, J. Wiley, 1971.
4. BETANCOURT, H. Cross-cultural view of attributional dimensions and psychological consequences. Trabalho apresentado no XVIII Congresso-Interamericano de Psicologia, Santo Domingo, junho de 1981.
5. CARNAGIE, A. *Miscellaneous writings*. New York, Country Life Press, 1933.
6. HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York, J. Wiley, 1958.
7. MCCLELLAND, D. *The achieving society*. New York, The Free Press, 1961.
8. MCCLELLAND, D. & WINTER, D. *Motivating economic achievement*. New York, Free Press, 1969.
9. NIERENBERG, G.I. *Fundamentals of negotiating*. New York, Hawthorn, 1973.
10. RODRIGUES, A. Causal ascription and evaluation of achievement related outcomes: a cross-cultural comparison. *International Journal of Inter-Cultural Relations*, 4:378-89, 1980.
11. RODRIGUES, A. & MARQUES, J.C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento — como o professor valoriza aptidão e esforço. XVIII Congresso Interamericano de Psicologia. Santo Domingo, junho de 1981.
12. SHERIF, M. *Intergroup relations and leadership*. New York, J. Wiley, 1962.
13. SHERIF, M.; HARVEY, O.J.; WHITE, B.J.; HODD, W.R.; SHERIF, C.W. *Intergroup conflict and cooperation: the Robbers case experiment*. Institute for Group Relations, University of Oklahoma, 1961.
14. SOUZA, E.L.P.de. Fundamentos de negociação. *Executivo*, Porto Alegre, 26:15-7, 1981.
15. VARELA, J.A. *Soluções psicológicas para problemas sociais; uma introdução à tecnologia social*. São Paulo, Cultrix, Ed. da USP, 1974.
16. WEINER, B. *Human motivation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.
17. WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1):3-25, Feb. 1979.
18. WEINER, B., ed. *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, General Learning Press, 1974.

ABSTRACT

This paper deals with management problems and with manifestations of dissatisfaction regarding them, as one aspect of the "crisis of the University". Under the viewpoint of social psychology, subsidies for minimizing conflict are searched, not as cook-book solutions, but rather as elements of support in the search for administrative styles appropriate to personal needs and to needs of the groups and organizations.

(Recebido para publicação em 09.09.81)

*DA PLATÉIA AO PALCO: REFLEXÕES
SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO*

Fernando D. de Avila-Pires
Instituto de Biociências da UFRGS

RESUMO

A psicologia social preocupa-se com os problemas resultantes das interações entre indivíduos que têm interesses conflitantes. Na universidade, professores, alunos e administradores possuem interesses nem sempre coincidentes, escalas de prioridade distintas e noção diferente da urgência dos processos de mudança.

Neste artigo, a teoria do "sick-role" que analisa o papel social do doente e as relações médico-paciente é aplicada ao comportamento do estudante e do professor. Conclui-se que muitas das falhas atribuídas aos alunos resultam de defeitos da própria organização institucional e social, no ambiente universitário.

Em 1929, Henry Siegerist analisou a posição social do indivíduo enfermo em comunidades pré-letradas e em sociedades tecnologicamente desenvolvidas, e lançou as sementes da teoria do "sick-role". Desde a antiguidade remota, certas enfermidades conferem ao portador uma situação especial, ora segregando-o do contato ou, mesmo, do alcance da vista dos demais, ora despertando atitudes de proteção e compreensão. A sineta e as vestes longas dos leprosos (e portadores de lesões que se confundiam com as da hanseníase) eram os símbolos de sua condição social, na idade média; a "loucura bíblica", por outro lado, conferia ao "lunático" uma situação de destaque. Com o passar do tempo, problemas médico-sociais gravitaram da esfera da repressão policial para a da atenção

Apresentado em Seminário de Ensino no Departamento de Bioquímica da UFRGS, em setembro de 1981.

médica, à medida que seus fatores causais passaram a ser conhecidos: o alcoolismo, o uso de tóxicos e entorpecentes (do tabaco ao LSD), o homossexualismo, mas todos merecendo uma classificação à parte, dentro de cada contexto social nacional e temporal, indo da tolerância e compreensão à condenação radical.

Dentro dos conceitos modernos da medicina ocidental, o doente apresenta essa condição, por estar *mal*. Entretanto dentro dos modelos pré-analíticos, místicos e mágicos, a doença constitui um castigo para quem é *mau*.

Após a publicação de uma série de artigos e livros de Talcott Parsons, surgidos entre 1942 e 1958, passamos a dispor de um modelo teórico das relações médico-paciente e do papel social atribuído a cada um e impersonado por cada qual. Para defini-los, êsse autor utilizou um método de raciocínio semelhante ao que Darwin usou ao propor a teoria da seleção natural, com resultados comparáveis: sob o escrutínio de uma análise minuciosa, tornam-se evidentes certas lacunas e falhas da correspondência do real com o ideal, mas em termos gerais, o modelo é satisfatório.

Em resumo, Parsons identifica, na atitude dos doentes (uma vez aceita e assumida a condição de enfermo) e em seu círculo de relações sociais, certas características comuns e definidas, que lhes conferem direitos e deveres. Admitido o diagnóstico (e cômico de que sua doença tem causas naturais), o paciente investe-se no seu papel — “sick-role” — e vê-se dispensado de determinados compromissos sociais, que vão da participação em tarefas domésticas a atos sociais e do comparecimento ao trabalho. Deve, por outro lado, seguir as prescrições e recuperar-se o mais rápido possível, sob pena de incorrer na desaprovação social, por fugir às obrigações. Na infância, o papel é comumente utilizado como meio de solicitar atenção e carinho, e de evitar situações e confrontações desagradáveis.

Recentemente, Siegler e Osmond (1979) revisaram o conceito original de Parsons: nesses autores e em Landy (1977) podem ser encontrados maiores detalhes. Para nossa finalidade, esta breve introdução deve ser suficiente.

A teoria do “sick-role” pode ser ampliada e aplicada a outras situações. Aqui o faço em relação ao caso do ensino e, em particular, ao nível da pós-graduação.

Partindo do pressuposto que a condição de aluno, em qualquer nível, implica na adoção automática de uma atitude característica que envolve conotações sociais definidas, e de que o relacionamento professor-aluno guarda muita semelhança com as relações médico-paciente, proponho-me a examinar alguns problemas que ocorrem ao nível do estudante ao nível da pós-graduação.

Entre nós, o mestrado e o doutorado foram instituídos com o objetivo explícito de treinar pesquisadores e professores universitários, estes com a atribuição legal de desenvolverem trabalhos de pesquisa ao lado do ensino de graduação. Implicitamente, a instalação de um curso de pós-graduação envolve

questões de status, de recursos maiores e outros aspectos, que indicam a necessidade de um estudo sociológico especial.

Em todos os currículos, a análise de "problemas brasileiros" foi considerada obrigatória, mas não as disciplinas de cunho pedagógico — o que constitui um dos grandes problemas brasileiros, no campo da educação. Professores, que nunca receberam formação pedagógica, preparam professores universitários.

Se listarmos as características que deve possuir um pesquisador, deveremos, forçosamente, incluir: a iniciativa, a criatividade e a inventividade; o pensamento lógico e racional (o pensamento mágico obedece a uma certa lógica científica, não passível de constatação ou verificação pelo método científico); a curiosidade profissional, que leva ao questionamento e à investigação do óbvio; a capacidade de aceitar soluções e imaginar métodos não convencionais, mas de rejeitar pacotes de idéias de segunda mão, desprezando a autoridade como fonte de conhecimento e a verdade revelada.

O processo de formação cultural, entretanto, baseia-se no treinamento para a vida em sociedade pelo método do condicionamento, no convívio familiar, e pelo ensino autoritário, na escola. Frota-Pessoa (1978) analisou os objetivos de um programa de ação didática e os vícios que caracterizam o sistema vigente, começando por reconhecer que "é mais importante desenvolver os mecanismos mentais dos alunos do que transmitir-lhes conhecimentos" e que "o objetivo primordial do ensino é que os alunos adquiram independência mental crescente e capacidade de buscar e usar bem o conhecimento." Como todos estamos cientes, isso não passa de um ideal raramente atingido, não por restrições legais ou curriculares, mas por falta de iniciativa individual.

Ao nível da pós-graduação, onde é mais fácil o professor convencer-se de que o ensino pode ser coletivo, mas a aprendizagem é individual, os erros se somam e se agravam. Na falta de uma preparação adequada, os docentes assumem o "professor-role" e passam a imitar os modelos que encontraram ao longo de sua vida escolar. Carentes de fundamentação pedagógica, recorrem aos sistemas mais simples e elementares de ensino e avaliação, que são os menos eficientes. Usam da autoridade inerente ao papel para transmitirem conhecimentos através de exposições cansativas e inócuas e para "aferirem o aproveitamento" por meio de provas e testes. Confundem a aula expositiva, que tem o seu valor reconhecido quando historia, interpreta e sintetiza temas complexos, com a aula impositiva, onde faz prevalecer, apenas, o seu ponto de vista. Em geral, utilizam o método da reconstituição do crime, matando a curiosidade natural e estiolando o raciocínio dos alunos. Discorrem sobre descobertas, teorias e fenômenos como quem resume um romance policial do fim para o princípio: identificam o criminoso, descrevem a cena do crime e passam a analisar os motivos e circunstâncias. Provas e testes têm suas finalidades deturpadas. Pode-se fazer um paralelo curioso com o desvirtuamento da pena, no

direito criminal. Em lugar de servirem para estimular e aferirem a recuperação e o progresso, são utilizadas como instrumentos de coação.

Tudo isso resulta, em boa parte, da insegurança que faz com que o professor, inconscientemente apele para o condicionamento e coloque os alunos *no seu papel*, ou no seu lugar, isto é, no "student-role".

A situação é comparável à do freqüentador de teatros que, após longos anos na platéia, como expectador, é levado ao palco para assumir o papel de artista e passa a imitar as representações a que assistiu. Evidentemente, ignora tudo quanto existe por detrás do palco e tudo o que vai no treinamento do profissional: expressão corporal, dicção, memória, jogo de cena, improvisação e disciplina. Mas tenta reproduzir atitudes, gestos e rotinas que presenciou.

O professor conta com o comportamento programado, inerente ao *papel do estudante*, que este assume no momento da matrícula. Os que mais se conformam aos padrões estereotipados, como espectadores educados, são considerados "bons alunos". Por sua vez, a aceitação do papel de aluno implica em uma série de compromissos sociais, que vão da maneira de vestir à gíria do momento e ao conformismo aos padrões contemporâneos, que lhes conferem identidade e cria os laços de solidariedade. Para os estudantes pós graduados, os modelos serão os dos tempos da graduação, assim como, ao ingressarem na universidade, os estudantes comportam-se como se estivessem nos cursinhos, enquanto que seus mestres esperam que se portem como universitários ideais.

Do ponto de vista da aprendizagem, surge a expectativa de receberem, passivamente, os pacotes de informações definitivas, de acordo com as experiências anteriores.

Por sua vez, os processos de transmissão de conhecimentos de maneira formal, autoritária e dogmática prevêm corretivos, nos casos de falha durante o processo de aferição. Em compensação, certas concessões são feitas: comportamentos "marginais", desaprovados em outras situações são aceitos e esperados, como características estudantis e passam a ser socialmente tolerados. Estes incluem a contestação gratuita ou não fundamentada de valores sociais, a radicalização de atitudes, opiniões e idéias e uma certa irresponsabilidade geral. Como no caso de "sick-role", uma vez assumido o papel, o indivíduo pode sentir-se tentado a permanecer nele e a prolongá-lo. Bolsas de estudo e amparo institucional constituem regalias que influem, de maneira poderosa, na decisão de abandonar o papel e "reintegrar-se na sociedade", assumindo outra função, ou um papel de profissional.

Em um estudo de problemas financeiros e sociais acarretados pela hospitalização de pacientes, Roth (1979) mostrou que, do ponto de vista de sua organização, hospitais podem ser comparados a outras instituições e que, em todos os casos, devemos identificar os princípios gerais que explicam o comportamento do homem, para conseguir as alterações de conduta desejadas. O paralelo que

Esse autor traça com as instituições de ensino é mais que coincidente: "... o hospital típico tem um quadro de pessoal com um sistema complexo de delegação de tarefas e de autoridade, e um fraco senso de responsabilidade pessoal pelo cliente. A estrutura hospitalar isola a clientela da maioria dos aspectos das tomadas de decisões, desencoraja as inquirições dos pacientes e seus agentes, limita o fluxo de informações ao paciente e reduz seu controle sobre suas próprias ações e sobre as daqueles que o servem. ... Os esforços reformadores em hospitais mentais revelam uma estreita semelhança com aqueles nas escolas — os clientes devem participar diretamente dos processos de mudança."

Pós-graduandos são profissionais adultos que retornam à universidade a fim de completarem sua formação. Devem ser capazes, portanto, de colaborar no planejamento de suas atividades presentes e futuras. Sua preocupação maior é com o momento que o curso vive, enquanto que a do corpo docente e administrativo é com o aprimoramento progressivo e com as condições futuras.

Uma investigação mais profunda de certas deficiências freqüentemente apontadas pelos analistas do ensino poderão revelar que elas constituem um reflexo de defeitos existentes na própria estrutura e funcionamento das instituições em pauta e não um resultado de erros anteriores ou de deficiências trazidas de outros níveis. Desinteresse pela leitura pode resultar da falta de estímulo para isso, da falta de horário livres, da inadequação das instalações e serviços das bibliotecas e da falta de orientação da parte dos professores. A preocupação com notas e conceitos e a incapacidade de apresentarem idéias próprias ou originais em seminários constituem o resultado, não de um passado escolar deficiente, mas de deficiências e distorções vigentes nos próprios cursos.

De qualquer forma, o comportamento do professor influenciará e modelará o comportamento futuro de seus alunos, quando estes assumirem seu papel.

Proseguindo na análise das questões levantadas por Roth e, substituindo, nos trechos transcritos abaixo, "hospital" por universidade, "patient" por estudante e "Treatment" por curso, somos forçados a concluir que o problema da organização institucional em geral apresenta pontos ou aspectos comuns que ultrapassam os limites de cada instituição e que se repetem em situações aparentemente diversas. Ao abordar os problemas que afetam os pacientes, Roth conclui que "muitos de seus sintomas acabaram por ser atribuídos... aos efeitos da hospitalização e não à doença de que supostamente sofria... No hospital, o plano de vida do indivíduo é totalmente perturbado, não tanto pela doença ou pelo tratamento, mas pela organização das rotinas estabelecidas segundo as conveniências de outras pessoas que não estão interessadas no bem estar geral do paciente, mas apenas em aspectos muito limitados dele — e, assim mesmo, de maneira muito pouco eficiente. Muitas das exigências feitas pela administração não têm razão concebível, quando questionadas, em muitos casos. Além disso, o

paciente não pode desafiar as normas a não ser que abandone o tratamento e deixe o hospital. Eu raramente encontrei alguém que tenha sido um paciente e que não tenha se alegrado de deixar o hospital..."

Após preconizar várias medidas destinadas a corrigir ou minorar os erros assinalados, o autor adverte: "Todas estas sugestões deixam um grau muito maior de controle nas mãos do paciente. A posição que assumimos é a de que o pessoal e as organizações médicas devem servir as pessoas e não regular suas vidas. De qualquer modo, as pessoas devem ter direito à sua própria escolha em questões de cuidados médicos, como em outras coisas, mesmo no caso de opções que os especialistas julguem que causarão problemas (e lembrem-se de que especialistas se enganaram com frequência no passado)".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FROTA PESSOA, O. Um programa de ação. In: SIMPOSIO SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA, FÍSICA, MATEMÁTICA E QUÍMICA (1º e 2º GRAUS) NO ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, 1978. *Anais*. São Paulo, 1978.
2. LANDY, D. *Culture, disease, and healing*; studies in medical anthropology. New York, Macmillan; London, Collier, 1977.
3. PARSONS, T. Definitions of health and illness in the light of American values and social structure. In: JACO, E. J., ed. *Patients, physicians, and illness*. New York, Free Press, 1958.
4. _____. Illness and the role of the physicians. In: KLUCKHON, C. & MURRAY, H. A., ed. *Personality in nature, society and culture*. 2.ed. New York, Knopf, 1953.
5. _____. Propaganda and social control. *Psychiatry*, 5(4) Nov. 1942.
6. ROTH, J.A. The necessity and control of hospitalization. In: ALBRECHT, J. L. & HIGGINS, P. C., ed. *Health, illness, and medicine; a reader in medical sociology*. Chicago, Rand McNally, 1979.
7. SIEGERIST, H. E. Die Sonderstellung des Kranken. *Kylos Jahrb. Inst. f. Gesch. Medizin Univ. Leipzig*, 2:11-20, 1929.
8. SIEGLER, M. & OSMOND, H. The "sick-role" revisited. In: ALBRECHT, G. L. & HIGGINS, P. C., ed. *Health, illness, and medicine; a reader in medical sociology*. Chicago, Rand McNally, 1979.

ABSTRACT

Social psychology deals with the relationships among individuals with conflicting interests. In the University establishment, the priorities, immediate concerns, and the rate of change are different for the faculty, student body, and administrative staff.

In this article, the "sick-role" theory is used in a different context, to explain the behavior of teachers and students, as compared with doctors and patients.

As a result, we are led to the conclusion that many problems imputed to student behavior actually arise from the social and institutional environment.

(Recebido para publicação em 28.12.81)

*O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
E O PAPEL DOS COLÉGIOS
DE APLICAÇÃO*

Vera Regina Pires Moraes
Colégio de Aplicação da
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O estágio, curricular ou avançado, considerado como elemento de relevância na formação do professor é examinado e questionado, na perspectiva em que se realiza no Colégio de Aplicação.

1 INTRODUÇÃO

A formação do educador é processo altamente complexo que envolve aspectos relacionados à dimensão acadêmica e à dimensão pedagógica. Processo multidimensionado que é, exige uma relação transacional entre esses dois aspectos-chaves, desenvolvidos em uma perspectiva de formação integrada, de vez que a um educador são necessárias ambas as competências, ou seja, o domínio de uma disciplina ou área de conhecimento, bem como uma visão do homem e do mundo em que vive e das relações que têm se estabelecido entre ambos estes aspectos. Igualmente é necessário que o educador tenha uma formação pedagógica que o capacite a melhor compreender o processo educativo e as formas de agir que podem aumentar sua eficácia, facilitando, em seu desempenho como professor, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conduzindo ao êxito e afastando o fracasso.

Assim, pode-se dizer com Mialaret (1977, p.16) que a formação do educador deveria ter uma exigência dupla: uma formação que recaia ao mesmo tempo sobre uma sólida prática profissional e sobre uma cultura geral e específica que lhe permita compreender o que faz e por que o faz, além de fazê-lo conhecer os recursos pedagógicos a ponto de poder selecioná-los ou adaptá-los às situações que se propuserem, tornando-o capaz de criatividade pedagógica.

No pressuposto de uma formação do professor a nível universitário que leve em conta esses aspectos mencionados, o estágio curricular, a prática de ensino deveria inserir-se como um momento de síntese em que o indivíduo vivencia a experiência do ensinar e aprender, na dimensão profissional mais diretamente, quando ele experencia "*o ensino como um processo global*", envolvendo o aproveitamento integrado de: conteúdos de sua matéria de ensino, teorias de aprendizagem, metodologia do ensino e experiências pessoais" (Mello, 1971).

Em que medida o Colégio de Aplicação como local de estágio oferece condições para que esta síntese se realize?

2 ESTÁGIO

2.1 Significado e organização

As observações apresentadas destacam a importância do estágio no modelo de formação de professor e salientam quão imbricado é ele com os múltiplos elementos envolvidos no processo de formação do professor.

O estágio é, segundo Vianna (1970, p. 49), "*o exercício orientado da profissão*" e se caracteriza como "*treinamento planejado, programado, mediante acompanhamento e reflexão*" (Rabello, apud Gaspari, 1976).

Muitos autores, de acordo com Almeida (1978, p. 27), salientam que o estágio tem como um dos objetivos, função ou consequência a retroalimentação do sistema em que se insere e "*além de otimizar a profissionalização do estudante pela integração entre os conhecimentos teóricos e a prática, pode proporcionar informações acerca de formação profissional, através da crítica que o próprio estagiário é capaz de fazer a partir de sua experiência profissionalizante e através dos resultados da avaliação realizada pela escola e/ou pela empresa que ofereceu o estágio*".

Entretanto parece ser lúcido colocar-se que o estágio também como função a retroalimentação do próprio organismo escolar em que se realiza, na perspectiva de seu currículo, seus alunos e seus professores.

Nas licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente, o estágio curricular constitui o componente básico, o cerne das disciplinas de Prática de Ensino, podendo realizar-se no Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação ou/e em outra escola da comunidade.

A disciplina de Prática de Ensino ou como anteriormente já foi chamada Didática Especial ou Estágio Supervisionado, ainda que tendo mantido sempre sua característica básica de exercício de docência pelo aluno-mestre, teve organização diversa ao longo dos tempos. Assim, o Colégio de Aplicação surgiu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, basicamente como campo de estágio, no tempo em que a formação do professor nas Licenciaturas se fazia no esquema três mais um, primeiro a formação acadêmica e posteriormente a formação pedagógica.

Nos seus primórdios, o Colégio de Aplicação foi proposto essencialmente como campo de formação do professor pré-serviço, desenvolvendo-se aí experiências de ensino pelos alunos-mestres, que o envolviam ao longo de um ano letivo em horários bastante elásticos. Havia então possibilidade de utilização de grande número de horas, sem necessidade de obediência a uma carga horária reduzida e pré-determinada.

Na década de cinquenta, por exemplo, realizaram-se experiências como a "Operação Escolinha", em que estagiários assumiram a escola integralmente, inclusive a direção, sob a orientação dos professores de Didática Geral e Especial, que constituíam um único grupo.

Posteriormente, na década de sessenta, uma nova proposição foi feita em termos de realização do estágio curricular, que passou a fazer-se, de forma intensiva, em um mês, em regime de "quase residência", concentrando-se sua efetivação — praticamente a totalidade dos alunos-mestres — no Colégio de Aplicação.

Convém destacar que o estágio curricular é uma dimensão na perspectiva na formação do professor e como tal está sendo visualizado nesta abordagem apresentada. É certo que é preciso considerá-lo como uma dimensão básica de um currículo multifacetado que se ocupa da complexa formação do professor, mas não hão de se concentrar no estágio curricular todas as expectativas relacionadas à formação do professor.

As condições institucionais em que se realizam o estágio nas Licenciaturas da UFRGS atualmente são de per si, bastante limitadoras quanto às possibilidades de tal tarefa no contexto da formação do professor pré-serviço. Cabe aos alunos-mestres desenvolverem seu trabalho de estágio em seis ou oito horas semanais, (apenas de um curso, Enfermagem, são exigidas 20 horas), geralmente distribuídas em dois períodos de igual número de horas, em horário semanal pré-determinado. As dificuldades de ajustamento dos horários propostos para estágio com as reais disponibilidades e necessidades de horário para estágio nas escolas da comunidade e Colégio de Aplicação são, freqüentemente, grandes.

Há cursos, salienta-se, que nos últimos anos não têm podido ter qualquer estagiário no Colégio de Aplicação, em função das discrepâncias entre os horários de aula nesta escola e os destinados ao estágio curricular.

Traçou-se, desta forma, rapidamente, um perfil histórico da figura "estágio curricular" nas Licenciaturas da UFRGS e seu relacionamento com o Colégio de Aplicação.

— Um estágio assim configurado é capaz de promover uma efetiva formação do professor?

3 ESTÁGIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

3.1 O estágio curricular

O estágio curricular tal como se apresenta atualmente envolve em geral alguma revisão de conteúdos específicos, observação em sala de aula, elaboração de planos de ensino, exercício de docência, reflexão sobre desempenhos docentes.

É no interjogo destes elementos, no sentido que lhes é emprestado, que o estágio ganha a força de efetivo recurso de capacitação docente. Fundamental neste interjogo é a consideração do exercício de docência em níveis de complexidade crescente, partindo de situações mais simples em que um menor número de variáveis é manejado, para as mais complexas. Assim a proposição é que o aluno-mestre experencie a situação de ensino-aprendizagem em diferentes níveis, observando, trabalhando como professor associado, trabalhando com um ou dois alunos em situação de tutoramento, com pequenos grupos em situação de simulação, de micro-ensino ou pequenas práticas e só após estas vivências, trabalhando com grande grupo.

As diversas etapas do estágio curricular deverão conduzir o indivíduo à maior competência, tanto na área da interação social como na área da influência cognitiva, proporcionando-lhe aqueles primeiros elementos fundamentais da consciência profissional.

Relacionando os componentes básicos de ambas as áreas mencionadas, assim como colocados por Sant'Anna (1979), com estágio curricular, poder-se-ia propor que ele fosse de tal natureza que levasse o professor pré-serviço a crescer na direção de maior domínio de conhecimento, tanto no que se refere ao comportamento humano, quanto à sua matéria de ensino, na direção de maior domínio no que diz respeito a atitudes para com o aluno e consigo mesmo, como autenticidade e consequência. Deveria o estágio também oportunizar o crescimento na dimensão dos valores e atitudes acerca da educação, do homem, do mundo, de sua área de conhecimento e de sua profissão, seria ainda importante que o aluno-mestre tivesse a oportunidade de exercer julgamento sobre seus próprios desempenhos, com vistas a um melhor exercício profissional, assim como sobre a relevância daquilo que se propõe a ensinar.

Tal preparação do professor exige um modelo de formação em que haja um movimento contínuo do plano das idéias para o da ação e vice-versa.

— Está o Colégio de Aplicação como campo de estágio, favorecendo esta abordagem de formação do professor?

3.2 Percepção de alunos e professores do Colégio de Aplicação sobre o Estágio Curricular

Um levantamento realizado este ano com discentes e docentes^a do Colégio de Aplicação dá conta da percepção destes elementos relativamente a estágio e estagiários.

Participaram deste estudo sessenta e nove alunos e doze professores que receberam estagiários nos dois últimos anos (1980,1981).

Os alunos foram selecionados aleatoriamente, sendo cinco de cada classe da escola, a partir da 6ª série, num total de quinze do 1º grau e cinquenta e quatro do 2º grau.

Tendo em vista os dados obtidos quanto à percepção do aluno que teve estagiário como professor, algumas colocações merecem destaque. Questionados sobre como se sentem em relação ao trabalho dos estagiários, 30 dos respondentes disseram “não gostar”, “sentir-se prejudicado” pelo trabalho com alunos-mestres; 15% salientaram sentir-se “inseguros”, “meio confusos” e outros 15%, “Indiferentes”. Entretanto, 17% declararam “gostar”, “achar válido” e “interessar-se” pelo trabalho dos alunos-mestres.

Inquiridos sobre como consideram o trabalho dos estagiários, 39% dos alunos referiram achar a experiência “chata”, “horrível”, “ruim”, “prejudicial”, dificultada pela falta de “domínio de conteúdo”, enquanto 35% declararam considerar a experiência “boa”, “muito boa” e “válida”.

Solicitados a responder sobre como costumam atuar nas aulas coordenadas pelos estagiários, 54% responderam que “fazem bagunça”, “não cooperam”, “conversam”, 11% disseram que trabalham “sem interesse”, “descontentes” e outros 11% referiram que sua forma de agir “depende do estagiário” e “da matéria” que é trabalhada.

Quando solicitados a darem sugestões e fazerem outras observações a respeito da atividade de estágio no Colégio de Aplicação, 32% do grupo de alunos responderam que os estagiários deveriam ter “mais firmeza” em sala de aula, agir com “menos nervosismo”; 15% destacaram a necessidade de os estagiários serem “melhor preparados”, enquanto outros 15% apontaram a necessidade de “revisão do sistema de estágio”, 13% salientaram a necessidade de trabalho “integrado” com o do professor de classe. De forma mais dispersa apareceram sugestões tais como: “mais dinamismo nas aulas”, “menor número de estagiários”, “Presença do professor de classe” e “mais atividade fora da sala de aula”.

^a Foi inviável realizar levantamento similar junto a estagiários de 1980 e 1981, em razão da urgência da realização deste trabalho, assim como a dificuldade de localizar elementos que, na sua maioria, já abandonaram a Universidade.

Aos doze professores que receberam estagiários foram formuladas questões similares às apresentadas aos alunos, solicitando-lhes que as respondessem apoiados em sua experiência com os mesmos.

Os dados obtidos indicaram que 42% dos docentes deste grupo consideram que há "falta de domínio de classe" nos estagiários, "há deficiências", falta uma linha seqüencial": igualmente, 42% dos professores respondentes revelaram sentir-se "angustiados", "apreensivos" em relação ao trabalho dos estagiários, enquanto 33% consideram o trabalho do estagiário "importante", com "bom conteúdo" e "fator de enriquecimento".

Relativamente à atuação do professor de classe junto ao aluno-mestre, 58% destacaram atuarem como observadores, 16% disseram "dar orientação anterior" e outros 16% colocaram que "respeitam a atuação" e "não se envolvem". A esta forma de agir 58% dos professores respondentes salientaram que os alunos-mestres reagem de "forma simpática e receptiva".

Quanto às sugestões para o trabalho com os estagiários, 67% dos respondentes sugeriram que fossem realizadas "tarefas anteriores junto ao professor de classe" tais como monitoria, assessoramento e produção de materiais, enfim destacaram a necessidade de "maior integração" do estagiário à escola, sendo que 42% dos respondentes referiram explicitamente isto. Foi colocada, por 16% dos docentes, a importância do contato dos professores de Prática de Ensino com a escola.

Entre as observações que julgaram importantes referir, 25% dos professores respondentes salientaram que os "alunos não apreciam estagiários".

Os dados levantados junto ao grupo de professores apresentam-se bastante compatíveis com os obtidos junto aos alunos, os quais considerados em conjunto, parecem indicar, predominantemente, dificuldades em relação ao desenvolvimento do estágio curricular no Colégio de Aplicação.

Mesmo destacando-se que estes resultados dizem respeito à percepção de uma amostra relativamente reduzida de alunos e professores, que pertencem a uma determinada e característica escola, acredita-se que seja válido refletir mais profundamente sobre a informação que este material apresenta, observando que as respostas propostas estão a identificar marcada insatisfação, apontando, talvez, não apenas para a urgência de revisão na estrutura do estágio curricular, mas principalmente para a necessidade de repensá-lo em perspectiva mais ampla, ou seja, no contexto de seu próprio curso, com vistas a possibilitar ao aluno-mestre maior relacionamento entre a prática, os pressupostos teóricos do processo ensino-aprendizagem e os conteúdos de sua matéria de ensino.

Pode o Colégio de Aplicação vir a influir na estrutura do estágio curricular?

3.3 O estágio avançado

A experiência profissional, não apenas a experiência como estudante ou professor iniciante é fundamental para que o professor adquira uma consciência mais profunda de sua própria profissão, dos problemas de seus alunos de maneira a possibilitar-lhe repensar o processo ensino-aprendizagem e sua participação neste processo. Desta forma convém se projetar o preparo do professor em termos de uma graduação que envolva decididamente a formação do professor pré-serviço e do professor em serviço-iniciante e experiente (com mais de cinco anos de experiência). Ao professor iniciante parece ser importante o apoio e recursos que lhe permitam examinar os efeitos de seu desempenho e tomar decisões compatíveis com sua realidade de ensino. Ao professor experiente é importante a retomada mais formal de princípios das teorias da educação e do ensino-aprendizagem, tal "reciclagem" poderia auxiliá-lo a buscar soluções sempre mais produtivas para os problemas que passou a perceber em seu exercício profissional e a visualizar outros ainda não percebidos.

Igualmente é preciso destacar como de particular relevância quanto a atenção especial que merece a formação do professor, em qualquer nível, quanto à área sócio-emocional.

Assim,

"Em todos os níveis da formação do professor, dever-se-á dar atenção especial à área sócio-emocional, por meio de estudos teóricos, estratégias e procedimentos de ensino e treinamento de sensibilidade que o habilite a desenvolver um currículo nessa dimensão com seus alunos. A qualificação do professor nessa área se torna ainda mais premente diante da complexidade dos problemas existentes e do acentuado despreparo do professor (26) para ajudar o estudante a crescer no processo de internalização de valores. Além disso, em qualquer programa de formação de professor seria desejável que lhe fossem oportunizadas experiências de ensino com alunos de diferentes faixas etárias, possibilitando-lhe uma visão mais significativa e compreensiva dos eventos da sala de aula e, por isso mesmo, tornando-o mais capaz de intervir nessa realidade" (Feldens, Ott e Moraes, 1980).

Em alguma medida, é nesta perspectiva que se têm organizado no Colégio de Aplicação os estágios avançados, que, embora tenham assumido ao longo do tempo características diversas, mantêm um núcleo básico de desenvolvimento a caracterizá-los: é destinado a professores da comunidade em serviço, iniciantes ou experientes, inclui observação, regência de classe (pequeno e/ou grande grupo), assessoria de especialistas na área de ensino e na área afetiva e participação na vida dos Laboratórios de Ensino.

Praticamente desde a sua criação o Colégio de Aplicação desenvolveu estágios avançados de professores iniciantes e até mesmo viveu, durante muito tempo, em função deles, pois a maioria de seus docentes eram convidados entre recém-formados que se haviam destacado em estágio curricular na escola.

Entretanto a experiência mais intensa e estruturada no Colégio de Aplicação, que pode ser considerada como estágio avançado para professores experientes, realizou-se no período de 1975 a 1978, sendo proposta em um projeto de pesquisa desenvolvido na escola sob o título de "Testagem de currículo e de recursos para o aperfeiçoamento do professor, com emprego de classes paralelas de 6ª, 7ª e 8ª séries" (UFRGS. Faculdade de Educação Colégio de Aplicação, 1979). Tal pesquisa incluiu o preparo teórico-prático de vinte e sete professores associados, de modo a permitir não só o contato com os conteúdos que seriam desenvolvidos nas últimas três séries do 1º grau, mas também a compreensão da estrutura do planejamento curricular integrado em Conjuntos Pedagógicos a serem trabalhados tanto no Colégio de Aplicação, quanto em sete escolas da comunidade.

Este tipo de estágio avançado caracterizou-se fundamentalmente pela assessoria pedagógica, realizando-se os desempenhos de ensino do professor em sua escola de origem.

Mais comum, atualmente, no Colégio de Aplicação, tem sido o estágio que supõe a agregação do professor a uma área de ensino e o acompanhamento das atividades daquela área tendo como foco principal a docência no próprio Colégio de Aplicação e como expectativa o aproveitamento no sistema de ensino da experiência vivida; experiência esta que, tendo em vista a escola laboratório que é o Colégio, poderá influenciar os padrões de desempenho da vida da escola da comunidade, com vistas à inovação e à reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, mobilizando forças capazes de estimular mudanças no "status quo" escolar.

A respeito poder-se-ia questionar:

O estágio avançado no Colégio de Aplicação: utopia ou instrumento de inovação do sistema de ensino?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se convicção de que o estágio, seja curricular, seja avançado, é elemento fundamental na formação do professor e, está a exigir profunda reflexão capaz de direcionar rumos mais seguros à ação educativa no campo do preparo profissional docente.

Dado que na oportunidade a proposta é principalmente discutir o estágio curricular, sobre e em torno dele centrou-se basicamente a atenção, entretanto há que ressaltar, novamente que este estágio não é e não pode ser visto como elemento isolado, mas na perspectiva da interdisciplinariedade e seus múltiplos

relacionamentos, assim é preciso repensá-lo não apenas como atividade básica da Prática de Ensino mas no contexto dos cursos de que fazem parte, mas considerando a relação transacional própria entre formação acadêmica, área de conteúdos específicos e formação pedagógica.

Tendo em vista a experiência que está se vivenciando atualmente na UFRGS, há que considerar a necessidade de repensar não apenas o estágio curricular, mas a formação do professor como um todo, institucionalmente.

Deste modo parece válido apontar a necessidade de maior contato entre a Faculdade de Educação, que tem a responsabilidade básica da formação pedagógica, e os cursos de licenciatura, refletindo sobre a possibilidade de um "estágio residência", em que o aluno-mestre não apenas antecipe mas tenha, em alguma medida, uma vivência profissional, tendo a oportunidade de desenvolver, ainda que em uma "micro-forma" as três etapas básicas na formação do professor segundo Mialaret (1977, p.84); a de sensibilização, a de aprendizagem e a de prática de ensino, participando concretamente da vida da escola.

Tal colocação apoia-se na crença de que o comprometimento profissional tem que ser mobilizado no período de formação do professor pré-serviço e é preciso tempo para amadurecer e chegar até aí.

Igualmente, o estágio, curricular ou avançado, parece ser recurso importante favorecedor da manutenção ou da inovação, na medida em que se acredita que possa ser agente de mobilização de forças na direção do processo reflexão-ação-reflexão.

E nesta perspectiva poder-se-ia ver o estágio no preparo do professor, em serviço, iniciante ou experiente, como a grande oportunidade de capacitação e competência docente não apenas quanto ao "saber" ou a "saber fazer", mas também e principalmente quanto ao "saber ser".

É nesta direção que trabalha o Colégio de Aplicação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Célia Schmidt de. *Estágios curriculares como mecanismos de retroalimentação do sistema de ensino*. Porto Alegre, UFRGS, 1978. Diss. mestr. Educação.
2. FELDENS, Maria das Graças Furtado; OTT, Margot Bertoluci; MORAES, Vera Regina Pires. *Problemas dos professores do ensino de 1º grau*. Porto Alegre. INEP/UFRGS, 1980.
3. GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. *Determinantes do rendimento no estágio: organização do estágio e rendimento escolar*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação de UFRGS, 1976. Diss. mestr. Educação.
4. MELLO, Luzia Garcia de. *Desempenhos do professor em situação de estágio de prática de ensino*. Porto Alegre, CRPE do Rio Grande do Sul, 1971.
5. MIALARET, Gaston. *La formation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
6. SANT'ANNA, Flavia Maria. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.

7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Colégio de Aplicação. *Testagem de currículo e de recursos para o aperfeiçoamento do professor, com emprego de classes paralelas de 6ª, 7ª e 8ª séries*. Porto Alegre, 1979. Relatório de pesquisa .
8. VIANNA, Agnelo Corrêa. *Educação técnica*. Guanabara, MEC, 1970.

ABSTRACT

This paper considers student teaching, whether regular or advanced, as a relevant element in the professional formation of the teacher to be, although this has been examined and questioned in the way it has been done at Colégio de Aplicação (University High School).

(Recebido para publicação em 28. 04. 82)

COMO PODEMOS COLABORAR NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?

Lucia Beatriz Velloso Gaspar
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O presente trabalho descreve as atividades básicas desenvolvidas na disciplina de PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Para sanar as dificuldades encontradas pelo aluno em associar a sua prática pedagógica ao seu discurso, o autor sugere: modificações na política de estágio e esforço conjunto dos professores.

I

A formação do profissional da educação vem se tornando um tema de debate nos últimos anos. E a tônica desses debates tem girado em torno de princípios que devem orientar a estrutura e a organização dos novos currículos que possibilitem a formação de um profissional capaz: de analisar a educação brasileira e suas relações com as mais variadas estruturas nacionais, política, econômica, social, cultural e demográfica —; de conhecer e compreender a sua realidade local; de compreender o sentido educativo dos conhecimentos que transmite e suas implicações sociais; de desenvolver uma consciência crítica, propor soluções e desejar se comprometer com certo projeto de sociedade (Gaspar, 1981).

E se há divergência entre diferentes propostas curriculares para a formação desse profissional, existe também um consenso à respeito das características que deve apresentar. Da mesma forma, em todos os debates são salientadas as dimensões sociais e políticas inerentes ao papel do profissional da educação, comprometido com a sua sociedade e o seu tempo.

A preocupação com a formação desse profissional levou-me a por em ação algumas idéias que contribuiriam, a meu ver, ainda que a nível de disciplina,

para desenvolver essas características consideradas cada vez mais desejáveis e necessárias ao seu papel.

II

Durante três semestres (1980/1 e 2 e 1981/1), trabalhei com a disciplina EDU-254 PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Ela tem como objetivo colocar o futuro profissional da educação em contato direto com o aluno, através de atividades de ensino. É desenvolvida em um semestre, com seis períodos semanais.

Ao programar a referida disciplina para os semestres 1980/2 e 1981/1, procurei criar condições para que o aluno de EDU-254 procurasse planejar as suas atividades e atuar em função de sua definição pessoal de profissional da educação; que a reflexão sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e sobre a problemática da educação, procurando estabelecer relações com o contexto social, o orientasse na seleção dos conteúdos e da metodologia, a fim de proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem à sua classe, tendo em vista os seus objetivos educacionais.

III

Considerando os objetivos propostos anteriormente, desenvolvi o programa em quatro unidades, a seguir enumeradas:

1. Profissional da educação: características e definição do papel.
2. Sociologia da Educação: estrutura e princípios básicos da disciplina.
3. O alunado de 2º grau — caracterização.
4. O ensino da Sociologia da Educação.

Em todas as unidades são desenvolvidas diversas atividades, mas destacarei as básicas de cada uma delas, explicitadas de forma breve.

1. Profissional da educação: características e definição do papel.

Nesta primeira unidade são realizados seminários, com base em leituras prévias, sobre o papel do profissional da educação, o que possibilita ao aluno repensar, colher novos elementos para se posicionar, até definir um papel coerente com as suas convicções.

2. Sociologia da Educação: estrutura e princípios básicos da disciplina.

Neste momento são retomadas algumas leituras sobre Sociologia da Educação. Há possibilidade das dúvidas serem levantadas e sanadas, como também o encaminhamento do aluno à bibliografia específica. Nesta etapa, o aluno toma conhecimento do programa de ensino da escola onde irá atuar.

3. O alunado de 2º grau — caracterização.

Nesta terceira unidade, o aluno entra em contato com a classe onde irá atuar. São feitas observações em função de objetivos claramente definidos, determinados por interesses ou necessidades particulares. Desta forma são obtidas informações e dados que depois são organizados e interpretados à luz de teorias selecionadas para estudo da realidade escolar.

Todas essas unidades oportunizam ao aluno elementos que devem ser considerados na definição do seu papel de profissional da educação e, mais especificamente, na definição do seu papel de professor de Sociologia da Educação no 2º Grau.

4. O ensino da Sociologia da Educação.

Esta última unidade é desenvolvida em dois momentos: planejamento do ensino e ensino propriamente dito. São destacados aspectos significativos das etapas anteriores e suas implicações para o ensino. É elaborado o plano de ensino e o aluno assume a classe. Após cada aula descreve o seu comportamento e o do aluno. Analisa e interpreta cada uma das aulas, à luz do seu posicionamento pessoal, indicando e justificando as modificações feitas: Compara os seus desempenhos docentes e apresenta não só conclusões finais, mas também implicações que favoreçam o seu crescimento como profissional.

Durante o semestre, o aluno mantém contato, sempre que possível, com a escola e a professora da classe.

As atividades da disciplina são concluídas com dois seminários: um, onde são debatidos aspectos referentes ao desempenho docente do aluno e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem; em outro são avaliadas as atividades propostas pela disciplina e as dificuldades encontradas para realizá-las.

IV

Pretendi com esse trabalho oferecer condições para que o aluno pudesse não só repensar e definir o seu papel e, em especial, o do professor de Sociologia da Educação, mas também observar, levantar dados e caracterizar o alunado de 2º grau e, finalmente, planejar e desenvolver atividades docentes coerentes com a sua definição. E, ao fim do semestre, os alunos destacaram, além de outros aspectos, as diferentes atividades promovidas pela disciplina e que proporcionaram momentos de reflexão voltados para o seu “fazer” diário, além da possibilidade de atuar como docente em escola de 2º grau. Porém, eles encontraram dificuldades, principalmente em associar o seu discurso sobre o profissional da educação, sobre o seu papel, e a sua prática pedagógica. De uma parte, julgo ser devido ao fato da disciplina se propor como atividade de estágio, ou seja, “como um exercício experimental dos conhecimentos adquiridos... (na

Faculdade)..., visto que estes conhecimentos são orientados para um desempenho profissional" (Gaspary, 1976, p.18) enquanto guarda um caráter de disciplina. Isto é, não exige tempo parcial ou integral do aluno, mas seis períodos semanais em horário e turno pré-estabelecidos, durante um semestre. Em consequência, o aluno que em geral trabalha em regime de 22 ou 44 horas, se matricula também em outras disciplinas. E vê não só restringida a sua participação nas diferentes atividades da escola, como também vê frustrados seus interesses, impedido que é de selecionar não só os conteúdos a desenvolver, como a classe para atuar.

De outra parte, atribuo à ausência de um número maior de atividades propostas ao aluno, em que fosse exigida uma associação entre conteúdo específico e compreensão — atuação na realidade. O aluno, muitas vezes, sem o auxílio do professor, não consegue evitar uma dicotomia entre ambos.

Proponho, então, como sugestão:

a) modificações na política de estágio, constantes no documento apresentado no Seminário da Região Sul Sobre Reformulação de Cursos Que Preparam Recursos Humanos Para a Educação (Gaspary, 1981) e, em parte, consubstanciados no texto do Documento aprovado no referido Seminário: "Estabelecimento de uma política de estágio em etapas, perpassando todo o desenvolvimento do curso, diversificando ao máximo as experiências e práticas educativas, como fonte de reflexão e reorganização do curso e de efetiva prestação de serviço à comunidade" (Seminário..., 1981).

b) um esforço conjunto dos professores no sentido de promover a capacitação do profissional da educação, requerido por nossa sociedade e nosso tempo.

Creio que a implantação do programa por mim experienciado, mais a implantação das sugestões apontadas auxiliarão a formação do profissional da educação. E, desta forma, estaremos colaborando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. *Fatores determinantes de rendimento no estágio: Organização do estágio e rendimento escolar anterior*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1976. Diss. mestr. Educação.
2. —. Reflexões sobre os cursos de Pedagogia e licenciatura. In: SEMINÁRIO DA REGIÃO SUL SOBRE REFORMULAÇÃO DE CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, Porto Alegre, 1981. *Relatório*. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS; Brasília, MEC, SEu, 1981. Trabalho elaborado pela Comissão Local, coordenado pela autora.
3. SEMINÁRIO DA REGIÃO SUL SOBRE REFORMULAÇÃO DE CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, Porto Alegre, 1981. *Documento aprovado na sessão plenária de 05/10/81*. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1981 p. 5

ABSTRACT

The present work describes the basic activities developed in Practicum in Teaching of Sociology of Education. The author suggests modifications on the practicum policy as well as a joint teacher effort in order to eliminate the difficulties found by the students in associating their practical work with theory.

(Recebido para publicação em 05.07.82)

*UM MODELO HUMANÍSTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PARA ALUNOS DE ARQUITETURA*

Mônica Zielinsky Arregui
Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNISINOS
Instituto de Letras e Artes da PUCRS

RESUMO

O presente estudo sugere um modelo para o processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de Estudo da Forma, para o Curso de Arquitetura.

A partir da revisão das principais posições dos autores consultados, trataremos de definir o que se pode entender por ensino, aprendizagem, suas inter-relações no processo educacional e ainda, o que pode ser um modelo.

Um instrumento foi criado para detectar na realidade as preferências dos alunos sobre “a maneira de aprender” e as dos professores sobre “a maneira de ensinar”, para que se possa verificar a existência de inter-relação nas decisões e caminhos do processo de ensino-aprendizagem que se costuma vivenciar. Para tal, escolheram-se alunos e professores de uma universidade próxima a Porto Alegre do Curso de Arquitetura, pertencentes à citada disciplina como sujeitos da sondagem, para que tal amostra facilite a interpretação dos dados.

“... E é ainda o jogo das relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades, nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.”

Paulo Freire, 1980.

1 INTRODUÇÃO

O aluno de hoje e o profissional de amanhã parecem carecer, em geral, da motivação e do arrebatamento necessários à realização pessoal, nas tarefas acadêmicas cotidianas. Acredita-se que novos modelos para o processo de ensino-aprendizagem são esperados, especialmente aqueles que consideram simultaneamente os componentes afetivos e cognitivos. Crê-se que, pelo estímulo à capacidade criadora, esses dois componentes podem atuar em sincronia, tanto no desenvolvimento de idéias originais, da capacidade de solucionar problemas, de habilidades cognitivas e psicomotoras inovadoras, como na formação da pessoa que cria, autodescobrindo-se, personalizando-se e a partir daí, realizando-se.

Em função dessas crenças pensou-se propor um modelo de ensino-aprendizagem centrado em criatividade, partindo dos estudos de Rogers (1980), Freire (1980), Torrance (1970), Guilford (1977) e Maslow (s.d.), os quais consideram, concomitantemente, o desenvolvimento do aluno como pessoa em sala de aula.

A teoria de Mathis e McGaghie (1974), que postula serem as teorias de ensino originadas das teorias de aprendizagem igualmente embasou o estudo. O modelo parte, pois, dessa relação seqüencial.

Parece ser bastante provável que um modelo, utilizado em sala de aula, intervenha no significado que alunos e professores encontram em sua tarefa comum e que esta "tarefa" possa ser extensiva à sua vida em geral.

2 IDÉIAS GERATRIZES ORIUNDAS DA LITERATURA PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO

Partindo-se da definição de Joyce e Weil (1972), temos que: "Um modelo de organização do ensino apresenta um posicionamento quanto à aprendizagem e pode ser caracterizado, numa perspectiva ampla como um modo específico e organizado de abordar o processo de ensino-aprendizagem". (p.5)

Segundo estes autores, o modelo deve incorporar uma ênfase particular, em determinados objetivos educacionais. Para tal, o modelo que aqui será proposto enfocará mais especificamente o ensino voltado à criatividade, mas numa perspectiva humanística, incluindo, no entanto, abordagens referentes ao processamento da informação em alguns momentos, assim como ao relacionamento interpessoal em sala de aula.

O posicionamento fundamental, que embasará o modelo, é o de Mathis e McGaghie (1974), partindo-se do pressuposto que, ao se verificar "*COMO O ALUNO APRENDE*", podemos definir "*O COMO ENSINAR*". Assim, do exame dos autores já citados, buscar-se-á definir melhor uma teoria de aprendizagem para paralelamente estabelecer a teoria de aprendizagem para paralelamente estabelecer a teoria de ensino ajustada.

AUTORES

IDÉIAS GERATRIZES DE MODELO

ROGERS

- . Interesse na pessoa do aluno (ensino centrado no aluno)
- . Bom relacionamento interpessoal na sala de aula entre professor e alunos.
- . Clima democrático.
- . Autoconfiança e liberdade para criar.
- . Criatividade como forma de auto-realização.

FREIRE

- . Ser "sujeito no mundo e com o mundo".
- . Consciência e postura crítica.
- . Atitude participativa.
- . Diálogo.
- . Liberdade.
- . Decisões.
- . Criatividade na formulação de idéias críticas.

TORRANCE

- . Conscientização do aluno à aprendizagem criativa.
- . Individualização do ensino.
- . Desenvolvimento criativo por condições de liberdade, motivação, valorização, sensibilização e ausência do excesso de avaliações proporcionadas pelo professor.
- . Criatividade para o desenvolvimento de indivíduos mais sensíveis e mais humanos.
- . Criatividade envolvendo aspectos cognitivos e emocionais.

AUTORES

IDÉIAS GERATRIZES DE MODELO

GUILFORD

- Seqüência hierárquica do produto intelectual em conceitos/unidades/classe/sistemas/transferências/im-plicações.
- Desenvolvimento de habilidades inte-lectuais por analogia às habilida-des psicomotoras.
- Criatividade na produção do pensa-mento divergente.

MASLOW

- Estímulo à formação da pessoa em ba-ses valorativas, na busca do senti-do da vida humana (construtivamente).
- Autoconhecimento.
- Desenvolvimento do afeto, da autono-mia, do crescimento pessoais.
- Descoberta das capacidades e poten-cialidades.
- Criatividade individuacionante: au-to-realização.

mutuamente, tanto afetiva quanto intelectualmente. Importa muito, na visão de Rogers, a integração interpessoal entre o professor e o aluno e entre os alunos reciprocamente, sem atitudes defensivas e dogmatismos, no verdadeiro auto-conhecimento pessoal. Compactuamos com o autor no sentido de que neste clima o aluno tem mais liberdade para criar.

Além disso, em nosso ponto de vista, seguindo as idéias de Freire, o aluno "cresce" em sala de aula quando tiver condições de liberdade para emitir críticas e *dialogar* com o professor e seus colegas. Os problemas e fatos da realidade vivenciados pelo aluno enriquecem o processo de ensino-aprendizagem; a *própria disciplina e o conhecimento* devem, em nosso entender, ser sempre questionados e submetidos a críticas. Quando o pensamento é livre, ele parece ser mais criador; pode também levar professores e alunos mais diretamente à tomada de decisões.

Concordamos com Torrance (1974) quando afirma que uma aprendizagem criativa, torna o aluno mais sensível e humano, pois ele extravasa suas potencialidades. Por isso, cabe a proposição de uma aprendizagem criativa proporcionada por condições de liberdade, motivação, sensibilização, sem muitas avaliações, e principalmente, pela conscientização ao aluno da importância deste tipo de aprendizagem para o seu desenvolvimento pessoal. Para melhores resultados vale pensar numa individualização do ensino, onde o aluno tem melhores condições de criar.

Com Guilford, inteiramo-nos mais dos aspectos de processamento da informação, como produto intelectual, partindo-se de conceitos, unidades, classes, sistemas, transformações e implicações. Acreditamos que o aluno aprenda melhor quando consegue distinguir a matéria de conhecimento, através de uma estrutura hierárquica, conhecendo as inter-relações e sistemas próprios à natureza deste conhecimento. Valorizamos igualmente o desenvolvimento das habilidades intelectuais por analogia às psicomotoras, como forma de o aluno aprender com mais segurança. A criatividade, sob a forma de pensamento divergente, enriquece, em nosso entender, grandemente a aprendizagem criativa. Daí ser ela o ponto central do modelo que estamos propondo.

Nossas idéias completam-se com o posicionamento de Maslow para quem o aluno aprende melhor quando consegue encontrar o sentido de auto-realização. Esta provém do desenvolvimento pleno de suas capacidades e potencialidades, mais concretizadas pelo ato criador. Parece ser verdade que o aluno *prefere aprender* quando consegue, através da atividade de aprendizagem, descobrir-se como pessoa, com suas potencialidades e limitações reais, no auto-conhecimento e auto-aceitação. Assim, se encontrar afeto, se for estimulado à independência, autonomia e conseguir descobrir-se como uma pessoa em vias de realização trará contribuições valiosas em seu próprio trabalho como aluno e na vida geral.

3. PROPOSIÇÃO DE UM MODELO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A DISCIPLINA ESTUDO DA FORMA, DO CURSO DE ARQUITETURA

3.1 *Algumas conceituações sobre educação, ensino, aprendizagem e o enfoque básico do Modelo*

3.1.1 O que entendemos por educação

Não é possível definir a educação sem assumir uma postura filosófica. Do contrário pode-se incorrer no erro de emitir qualquer significado fragmentado. Logo, é importante para essa definição indagar sobre a idéia de homem que queremos educar, interrogando os fundamentos da ação de educar.

Em nosso ponto de vista, educação vincula-se à idéia de liberdade; liberdade significa-nos a consciência plena do pensamento e da ação. Essa definição, por simples e sintética que pareça, integra o conteúdo fundamental do perfil de homem ao qual dedicamos todos os nossos esforços, ao pensarmos em termos educacionais. Um indivíduo livre é consciente, completo, uno, consistente e autêntico. Age de forma total e torna-se assim criativo em potencial. Alcança a auto-realização se puder desenvolver seu pensamento e ação criadores. Cabe assim, em nosso entender, à educação a formação desse tipo de homem, como seu objetivo máximo.

3.1.2 O que entendemos por ensino

Em função de como se pensa “educação” sintetizamos “ensino” como uma ação interativa entre o agente-professor e o agente-aluno, (por isso já comentamos anteriormente como *co-agentes*). Não podemos conceber o ensino completamente distinto da aprendizagem, mas com uma pequena nuance existente nessa interação: parece-nos que na ação de ensino deve haver um sentido de coordenação, ou mesmo de orientação não-dogmática. O termo “facilitador” de Rogers apresenta-se-nos fluído demais, quando em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem alguém deve *orientar um sentido para o que está ocorrendo ou vai ocorrer*. Este ato pode provocar mudanças nos outros agentes, sem contudo perdermos a idéia de liberdade já discutida, ou seja: a verdadeira mudança será aquela assumida livremente pelo indivíduo, repetindo-se, de forma “consciente, completa, una, consistente, autêntica e portanto criadora”. A “orientação” será o ato provocativo, ou melhor, estimulante, “sugestionante”, interrogativo e que mostrará caminhos. Segundo a teoria de Mathis e McGaghie, o ato de ensino poderá ser estruturado a partir do ato de aprender, e a “orientação” atenderá ao agente que aprende.

3.1.3 O que entendemos por aprendizagem

Por aprendizagem fica-nos a idéia de uma ação *de mudança no sujeito*. Entretanto parece-nos limitado dizer que seja *de comportamento, de forma de pensamento, ou de habilidades...*

O indivíduo aprende igualmente quando altera algo em si, mas, novamente, de forma livre, “consciente, completa, una, consistente, autêntica e criadora”. Deve poder abarcar as áreas afetivas, cognitivas e sociais simultaneamente.

Por isso, com certa ousadia, refutamos as teorias extremistas, que supervalorizam enfoques comportamentais ou, por exemplo, cognitivos. A aprendizagem de um sujeito em qualquer idade, assim como o tipo de conhecimento deve, em nosso entender, ser total, vinculando a essência dos principais domínios que interam o seu Ser. Dessa forma, ele terá as condições próprias para desenvolver-se em qualquer área de aprendizagem e em qualquer situação vital.

3.1.4 O enfoque básico do Modelo

Como já referimos, optamos por um modelo baseado na linha humanística, e voltado à criatividade. As idéias anteriores explicam a causa da escolha, uma vez que nos interessa primordialmente a formação global do indivíduo. Esta prende-se ao desenvolvimento da pessoa, como um todo, no desenvolvimento de suas plenas capacidades e potencialidades. Nesse aspecto, selecionamos o *pensamento* e a *ação criadora* como a melhor forma de atingir esse desenvolvimento. Por isso, as duas ênfases vinculam-se numa só, não esquecendo de cuidar do aspecto instrucional como forma de levar o indivíduo a “ser pessoa” e a criar. Igualmente pensa-se que através desses passos, nosso aluno chegará ao sentimento de realização pessoal, que lhe poderá conceder, sem dúvida, *um sentido real em sua existência*.

3.2 Modelo

Com apoio nas idéias de Mathis e McGaghie, o Modelo foi organizado de modo a distinguir os princípios de ensino-aprendizagem, as características da aprendizagem na disciplina “Estudo da Forma I” e as características do ensino da mesma.

O Modelo está desenvolvido utilizando as categorias: 1. *Interação Professor X Aluno*; 2. *Desempenho dos co-agentes: alunos e professor*; 3. *Motivação*; 4. *Métodos e Técnicas* e 5. *Conteúdo*.

O quadro que se seguirá, sintetiza os aspectos básicos do Modelo.

MODELO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA ESTUDO DA FORMA I

CATEGORIZAÇÃO	PRINCÍPIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA ESTUDO DA FORMA I	ENSINO NA DISCIPLINA ESTUDO DA FORMA I
1. <u>Interação</u> <u>Professor</u> <u>I</u> <u>Aluno</u>	O processo de ensino-aprendizagem é um ato <u>interativo</u> entre 2 <u>co-agentes</u> : o professor e o aluno.	O aluno realiza seu trabalho plástico de forma mais produtiva e aprende melhor quando: - o relacionamento entre professor e alunos desenvolve-se num clima democrático, de confiança, autenticidade, calor humano, empatia, compreensão, e principalmente, em <u>liberdade de diálogo</u>. - Trabalho, critérios e idéias são discutidas <u>entre</u> professor e alunos e <u>entre</u> alunos entre si.	Para tal, o ensino propiciará condições de desenvolvimento das boas relações interpessoais, assumindo uma atitude dialógica e não dogmática. (Sugere-se que haja poucos alunos em sala de aula para que a interação entre o professor e alunos seja eficaz e permita melhores rendimentos, tanto intelectuais como afetivos).
2. <u>Desempenho</u> <u>dos co-agentes:</u> <u>alunos e professor</u>	• O desempenho do agente-aluno é a maior meta do processo: apresenta mudanças afetivas, sociais, intelectuais, psicomotoras. • O desempenho do agente-professor é o de orientador (assessor) e muitas vezes "provocador" das citadas mudanças.	O aluno em Estudo da Forma I apresenta mudanças em: - seu autoconhecimento - sua auto-aceitação - postura crítica e autocrítica - observação, análise e síntese dos problemas plásticos - tomada de decisões quanto à natureza do conhecimento, curricular, sua inserção na realidade do aluno e futura profissão (liberdade) - conscientização da aprendizagem criativa como fonte máxima de auto-realização - descoberta das potencialidades do aluno para o pensamento e a ação criadores	O professor em Estudo da Forma I busca: - despojar-se como pessoa, personalizando-se frente aos alunos; - demonstrar seus sentimentos em sala de aula; - revelar-se crítico com objetividade em sua manifestação; - tolerar a crítica de seus alunos; - desenvolver uma metodologia de trabalho através dos processos de observação, análise e síntese dos problemas plásticos; - orientar os alunos e estimulá-los, sem contudo, dar-lhes soluções; - incentivá-los a emitir a sua própria opinião, em relação a tudo que ocorre na disciplina e seu contexto de realidade e ao labor arquitetônico (liberdade); - levar os alunos à tomada de decisões quanto aos temas, materiais e soluções dos problemas plásticos, assim como os critérios para sua elaboração; - conscientizá-los da validade da aprendizagem criativa, como forma de auto-realização, em pensamento e ação criadores e levá-los a estas descobertas; - respeitar idéias e soluções originais; - demonstrar que elas têm valor; - levá-los a alcançar várias alternativas para as soluções plásticas, em atitudes livres e conscientes;

Continuação

MODELO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA ESTUDO DA FORMA I

3. <u>Motivação</u>	A motivação de professor e alunos é uma variável imprescindível ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.	O aluno em Estudo da Forma I motiva-se quando: - encontra relações entre o conteúdo da disciplina e sua futura profissão (aprendizagem significativa) - vê-se valorizado pelo professor como pessoa e em suas próprias potencialidades - sente-se bem quisto pelo professor e pelos colegas - experimenta o sentimento de auto-realização e encontra sentido vital no que faz.	O ensino em Estudo da Forma I motiva quando: - adequa o conteúdo da disciplina à futura profissão do aluno; - o professor valoriza o aluno como pessoa e igualmente por suas potencialidades; - propicia um clima afetivo com o aluno e entre os mesmos; - o professor demonstra vixaz interesse na disciplina que leciona, fazendo com que os alunos a apreciem também e encontrem juntos, um sentido vital.
4. <u>Métodos</u> <u>e</u> <u>Técnicas</u>	Os Métodos e Técnicas operacionais racionalizam o processo de ensino-aprendizagem e adequam-se ao enfoque desejado (aqui no humanístico e criativo).	Os alunos alcançam maiores oportunidades de um desenvolvimento criativo na disciplina de Estudo da Forma quando: - têm possibilidade de seguir uma aprendizagem individualizada - conhecem-se melhor e o seu próprio desempenho, através deste tipo de aprendizagem - quando seguem uma metodologia de observação, análise e síntese, sendo esta última fase, a da <u>criatividade característica ao arquiteto</u>. - aproveitam pequenas exposições teóricas por parte do professor enquanto trabalham praticamente em suas soluções dos problemas plásticos - aprendem numa sequência hierárquica, discernindo conceitos, unidades, classes, sistemas, transferências e implicações. Cita-se como exemplo o estudo de uma folha: pode ser conceituada, observada e analisada sorinha em uma unidade, representando-se a mesma graficamente;	O ensino em Estudo da Forma, sendo uma disciplina que envolve o pensamento e as soluções criativas obtém melhores resultados quando: - é individualizado; - o professor tem condições de assegurar melhor os alunos e conhecê-los como pessoas e em suas diferenças individuais; - o ensino é voltado aos métodos de observação, análise e síntese, permitindo que o professor siga a evolução do trabalho dos alunos, e perceba onde ocorram as falhas e qualidades; - alternativas de assessoramento individual e rápidas exposições teóricas por parte do professor auxiliam os alunos no encaminhamento de suas soluções; - o ensino segue uma metodologia hierárquica: o produto intelectual é, consequentemente, produzido de gradativo e sistemático, favorecendo o acompanhamento do professor;

Continuação
MODELO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA ESTUDO DA FORMA I

		pode ser classificada a seguir, em relação à classe de elementos a que pertence e obervá-la em sistema, (em relação aos galhos e outras folhas); - transferi-la num estudo de sistema modular não repetitivo e repetitivo; - aplicá-la através desses estudos, na elaboração de um elemento arquitetônico, como por exemplo, um sistema de cobertura. Desenvolvem-se um interligadamente as habilidades intelectuais e psicomotoras. - aproveitam as análises orais dos próprios trabalhos, aprendendo a avaliarem-se a si mesmos, avaliaram os trabalhos dos colegas, num clima amistoso que promove a verdade e a confiança. - as análises conjuntas dos trabalhos levam os alunos a atitudes não dogmáticas e "abertas" que lhes servirão para a vida - justificam as soluções e alternativas de soluções de seus próprios trabalhos - apresentam várias alternativas de soluções, estimulando a criatividade em fluência, flexibilidade e pensamento divergente	- o professor propõe técnicas de análise em grande grupo dos trabalhos dos alunos, num clima de calor humano, verdade e confiança, sem qualquer "menção destrutiva"; - o professor respeita as opiniões dos alunos a respeito dos trabalhos e dialoga com eles sobre os critérios de avaliação; - é adotado o método da justificativa para as soluções e alternativas de soluções dos trabalhos para levar os alunos a pensarem o seu trabalho e desenvolverem a fluência, flexibilidade e pensamento divergente;
5. Conteúdo	O conteúdo adequa-se à natureza do conhecimento e pode tornar-se portador de enfoque educacional selecionado.	Na disciplina de Estudo da Forma I, o conteúdo volta-se à solução de problemas formais e funcionais e procura desenvolver a aprendizagem criativa, nos vários tópicos citados pelos autores que embasam este modelo: - criatividade auto-realizadora - criatividade crítica - criatividade cognitiva (pensamento divergente) - criatividade individualizante - procura igualmente desenvolver e estimular a formação da pessoa do aluno, por seu auto conhecimento, auto-aceitação, desenvolvimento da independência e potencialidades pessoais através do conteúdo proposto,	Sendo a disciplina centrada na criatividade estética, busca-se através da solução de problemas formais e funcionais, desenvolver o ensino ativo para tornar o futuro arquiteto em condições de resolver os problemas peculiares à sua área, sem esquecer, a sua formação como pessoa, especialmente voltada à auto-realização.

3.3 Caracterização da disciplina Estudo da Forma, no Curso de Arquitetura.

Para melhor entendimento do contexto para o qual foi criado o Modelo, vale apresentar a disciplina Estudo da Forma como uma disciplina teórico-prática desenvolvida durante 3 semestres, que prepara o aluno do Curso de Arquitetura às disciplinas de Introdução à Arquitetura e Projeto Arquitetônico. O Modelo em questão voltar-se-á mais especificamente ao 1º semestre do curso, à disciplina de Estudo da Forma I. Esta aborda a introdução à metodologia do processo criativo, através da solução de problemas formais, entendidos como interpretação, proposta e representação de relações entre plano, relevo e volume. Tem igualmente como objetivo geral, desenvolver um comportamento seletivo e de observação, através de uma metodologia de trabalho que levará o educando a uma conscientização do estudo da forma, a partir de uma realidade. Ainda entre os objetivos, agora terminais, citam-se:

- a) Manipular as potencialidades criativas do aluno.
- b) Expressar suas propostas graficamente de forma clara, precisa e correta.
- c) Apresentar uma metodologia de trabalho na abordagem dos problemas propostos através dos processos de observação, análise e síntese.
- d) Apresentar um comportamento de análise e autocrítica, escolha e justificativas, ante as propostas elaboradas.

O conhecimento teórico diz respeito à criatividade, teoria e técnica de composição (organização espacial), teoria e técnica de sistemas e coordenação modular, teoria, organização, contrastes e uso dos componentes da linguagem plástica (cores, volumes, texturas, linhas, luz e sombra, configuração, etc.).

É uma disciplina desenvolvida mais por trabalhos práticos, em forma de solução de problemas, onde o aluno trabalha geralmente de forma individual, assim como recebe um assessoramento deste tipo. Quando há uma introdução teórica, ela é quase sempre em geral expositiva, por parte do professor, e em grande grupo. Procura desenvolver no aluno habilidades criativas, psicomotoras, metodológicas e principalmente, formar-lhe uma consciência crítica sobre seu próprio trabalho, assim como o de seus colegas.

4 UM TESTE DE SONDAGEM SOBRE AS PREFERÊNCIAS DE ENFOQUE SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM NUM CURSO DE ARQUITETURA PRÓXIMO A PORTO ALEGRE: UMA BREVE ANÁLISE DA INTER-RELAÇÃO DESSAS PREFERÊNCIAS.

4.1 Amostras

Para aplicação do Questionário de Sondagem sobre Aprendizagem, selecionou-se uma amostra aleatória de 50 sujeitos, todos estudantes pertencentes

ao 1º semestre do Curso de Arquitetura, e inscritos na disciplina de Estudo da Forma I: Possuem idade aproximada entre 19 e 24 anos, sem predominância de nenhum dos sexos, caracterizados entre o final da adolescência e o início da adultez jovem.

Para responder ao Questionário de Sondagem referente a Ensino, foram selecionados, aleatoriamente, 15 professores também do mesmo curso; nem todos são docentes da disciplina em foco, e nem lecionam no primeiro semestre do Curso, entretanto, todos pertencem ao Departamento de Artes. Sua faixa etária oscila entre 30 e 40 anos e não há predominância de sexo.

4.2 Instrumentação^(a)

Os dois questionários elaborados contém cada um os mesmos 29 itens, correspondendo sempre a preferência sobre a forma de aprendizagem, no Questionário sobre Aprendizagem e a preferência sobre a forma de ensino, no Questionário sobre Ensino. A intenção é detectar o nível de correlação entre essas preferências.

Como exemplo, cita-se o item 1:

QUESTIONÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM
--

PREFIRO APRENDER: Ouvindo aulas expositivas?
--

QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO

PREFIRO ENSINAR: Dando aulas expositivas?

A maioria dos itens propostos (onze) envolve aspectos formativos da pessoa (professor e alunos); quatro tratam de tópicos de currículos; dois sobre o relacionamento interpessoal e seis sobre métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; dois referem-se à motivação e por último, dois relacionam-se a modelos indutivos e dedutivos.

Foi utilizada uma escala do tipo Likert, de 1 a 5 pontos, sendo que 1 indica o grau máximo de desagrado em relação ao conteúdo do item e 5 o máximo de agrado; 2, 3 e 4 são valores intermediários.

^aNo caso de haver interesse na consulta ou utilização dos questionários, pode-se escrever para o seguinte endereço: Rua D. Pedro II, 1165/504, Porto Alegre — 90.000 — Fone: 42-8807.

4.3 Tratamento Estatístico

Optou-se pelo cálculo do Coeficiente de Correlação Linear de Pearson, onde foi encontrado o resultado + 0,54.

4.4 Análise dos Resultados

Inicialmente poderíamos fazer referência ao resultado do Coeficiente de Correlação de Pearson em 0,54, que revela uma correlação positiva, isto é, os escores mais altos de preferência dos professores correspondem aos mais altos escores dos alunos. Assim, de uma forma geral, podemos, inferir que existe uma relação entre as preferências quanto ao tipo de ensino e quanto aos modos de aprendizagem, entre professores e alunos do curso em que foi realizada a pesquisa.

Optamos por comentar aqueles índices por média, que são mais discrepantes, isto é, onde encontramos pouca correspondência entre as preferências de alunos e professores.

O item 1, por exemplo, diz respeito ao método de ensino expositivo. Os resultados dos alunos mostram que estes preferem, na sua grande maioria, o referido método, enquanto que os professores, em geral, estão abaixo do ponto médio 3 (da escala de 5 pontos). Como sabemos, a exposição realizada pelo professor é um recurso que torna o aluno "receptor" e passivo e o próprio mestre diretivo e autoritário na forma de ensinar. Nosso aluno parece ainda preferir "ouvir" do que participar, numa conhecida atitude isenta de maiores responsabilidades.

Ainda com referência a esta idéia, não podemos omitir o item muito discrepante em que os alunos preferem a independência do professor e até mesmo a ausência deste último em aula numa média baixa de 1,88, enquanto que os professores alcançam 4,66, quase o grau máximo de desejo de favorecer a autonomia de seus educandos. Parece-nos, pois, bastante importante, um trabalho de conscientização do aluno a respeito da importância do desenvolvimento dessa atitude para a sua formação como pessoa no sentido global, como já fizemos referências anteriores.

Entretanto, os alunos parecem não "aceitar bem quando seu pensamento é dirigido pelo professor". Os escores médios são 2,28 (alunos) para 3,46 (professores). Observamos aqui uma incoerência no comportamento dos alunos: não concordam com a ausência do professor, não desejam a independência, querem aulas expositivas, mas não aceitam bem o pensamento dirigido pelo professor. Já no item subsequente, não há grandes diferenças entre os escores de apreciação do pensamento livre, sendo que tanto alunos como professores atingiram um resultado alto. Este é um sintoma claro de que ambos desejam alcançar uma postura livre em sala de aula, mesmo que muitas vezes não o façam ou não possuam para isso condições.

No item "Expressando seus sentimentos em aula", poderíamos tecer um comentário ao fato de que a média entre as duas opiniões ficou aproximadamente no grau intermediário: os alunos tendem a desejar mais que os professores "expressar seus sentimentos em aula". Os últimos, por seu papel historicamente "de cátedra", vinculados à autoridade, revelam maior repressão consigo mesmos a este respeito. Ressaltamos entretanto que, para um modelo humanístico e voltado à criatividade, professores e alunos precisam juntos criar as condições de despojamento pessoal em sala de aula, para que possam ser livres e abertos às inovações de trabalho e às descobertas de suas próprias pessoas, sem defesas e resguardos em demasia. A esse respeito comenta Mosquera (1975):

"Existe hoje a certeza de que qualquer reformulação humana deve atender à abertura e honestidade pessoais, de tal modo que o homem se possa conhecer e conhecer os outros. O mais significativo deste conhecimento está na exploração de sentimentos e de afetos" (p. 226).

Ainda nos resultados discrepantes, encontramos, no que se refere à "valorização do pensamento criador" dos alunos, uma diferença de médias não muito acentuada: os professores, na sua quase totalidade, valorizam este tipo de pensamento em sala de aula, o que consideramos extremamente positivo, especialmente em se tratar da disciplina de Estudo da Forma e mais ainda, num Curso de Arquitetura. Podemos inferir, deste modo, que os alunos, talvez por não serem suficientemente conscientizados da importância do mesmo, não sinalaram mais que um pouco além da média 3 (3,98).

Em relação ao item referente aos "trabalhos práticos" na disciplina, há diferença entre as médias dos professores e alunos; alguns destes últimos vêem como viável na disciplina em questão, a utilização de trabalhos somente práticos, ao passo que os professores quase não os admitem isolados da teoria. (Sua média foi 2,00). Pelos dados, podemos inferir que ambos valorizam a integração prático-teórica, que no item 18 aparece em médias altas para os dois tipos de sujeitos: 4,38 ($\bar{X}$ alunos) e 4,80 ($\bar{X}$ professores).

No item concernente à "memorização" encontra-se outro resultado que pode ser comparado a comentários já emitidos. Os alunos ainda preferem a memorização, ao invés dos professores. Felizmente os escores foram baixos, sendo a $\bar{X}$ alunos: 3,12 e a $\bar{X}$ professores: 2,12. Um modelo criativo e em bases humanísticas desconsidera a memorização, por ser um método de automatismo intelectual, que não enriquece a pessoa, nem tampouco suas capacidades produtivas mais ricas como a criatividade. (Voltamos a frisar o resultado no item em que os alunos parecem não aceitar tão bem quando o pensamento é dirigido pelo professor ($\bar{X}$: 2,28, mas aceitam em média 3,12, na memorização do conteúdo).

Em relação ao processamento da informação de *forma indutiva* percebe-se uma preferência de ambos os tipos de sujeitos da amostra. Entretanto, os professores, mais que os alunos, desconsideram neste curso o método dedutivo, que alcançou uma média baixa (2,86).

Ressaltamos o item sobre “o gosto pela disciplina” dos professores que lecionam como fator relevante para a sua motivação, onde as médias foram altas para os professores.

As boas relações interpessoais são também uma variável importante, constatadas por médias altas de ambos os tipos de componentes da amostra.

A maioria das questões propostas nos instrumentos adequa-se ao tipo de enfoque do modelo proposto e, em geral, os escores médios ocorrem por volta de 4,00—4,50. Esses resultados indicam preferência pela aprendizagem e ensino criativos, assim como pela formação da pessoa humana, buscando o próprio autoconhecimento, boas relações interpessoais, independência, capacidade, crítica e criatividade, uma vez, *entretanto, devidamente conscientizados*.

5 CONCLUSÕES

Retomamos o pensamento de Freire, que inicia o presente estudo:

“... E é ainda o jogo das relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades, nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.”

Paulo Freire, 1980.

Muito clara e relevante nos parece a idéia deste autor, sobre o homem verdadeiro, como aquele que *participa da história*, e, na verdade, dá-lhe conformação, sendo alguém que desafia, responde, altera, cria, recria e decide.

Para isso, somos de opinião que muito o processo educacional tem a contribuir. As teorias de ensino-aprendizagem que buscam *formar* o educando, extraíndo dele suas potencialidades como ser único, auxiliam-no a tornar-se uma *PESSOA*, não somente em sala de aula, mas preparam-no para futuras transições vitais. O educando atuante já indica ser um indivíduo “participante da história”. As ações citadas nas palavras de Freire (desafiar-responder-alterar-criar-recriar-decidir) são conseqüência de uma atitude reflexiva e da reorganização pessoal de experiências vitais — é o que se pode chamar de criatividade, mesmo que assuma as diversas nuances que se encontram entre os vários autores consultados. A síntese pessoal criativa oferece condições ao indivíduo de per-

sonalizar-se e de dar de si a algo — ao criar, realiza-se. Por essa razão, o vínculo entre os enfoques criatividade e humanismo é, em nosso entender, relevante para a formação total do homem e veio a oferecer os subsídios fundamentais a determinadas etapas do modelo. Neste predomina o constante clima afetivo, gerado em princípios da educação humanística, como se pode perceber em toda a categorização. Parece-nos que ele propicia melhores condições psicológicas para o desenvolvimento do processo criativo. Maslow (s/d) a esse respeito comenta, referindo-se aos sujeitos de suas observações:

“... Eram mais “naturais” e menos controlados e inibidos em seu comportamento, o qual parecia fluir mais fácil e livremente, com menos bloqueios e autocriticas” (p.170).

Para isso, cabe aos estimuladores do ambiente (professor e alunos, no caso) gerar essas condições em “desenvoltura” e espontaneidade, permeados de afetividade e do senso de liberdade.

A respeito dos resultados alcançados nos Questionários de Sondagem podemos verificar com segurança que há, ao menos no Curso de Arquitetura selecionado, a tendência à busca de um ensino mais criativo e centrado no próprio estudante, e que valoriza as boas relações interpessoais, a interação democrática e “aberta” em sala de aula. A instrução apresenta-se importante, mas *como forma de estimular as potencialidades criadoras*. O equilíbrio é alcançado entre o desenvolvimento intelectual e afetivo, razão pela qual, mais ainda recai no modelo, a ênfase no processo criador. Parece-nos que com este último entrelaçam-se o domínio cognitivo e as conseqüências afetivas voltadas à realização.

Não pretendemos esgotar aqui as idéias comentadas, mas sugerimos que o modelo seja testado e aprofundado como fonte para futuras pesquisas; além disso, propomos a aplicação dos mesmos Questionários de Sondagem sobre preferências de aprendizagem e ensino em outras áreas de ensino superior, além da arquitetura, e igualmente em instituições bem diferenciadas.

Acrescenta-se ainda, como conclusão, a idéia de situarmos a educação de hoje como aquela que procure tornar o homem mais homem, dentro de um mundo tão caracterizado pela desvalorização da pessoa, pela enfraquecimento das relações interpessoais ricas e autênticas, pela concepção competitiva e pouco realizadora do ser humano, em seu sentido mais profundo.

Que sua “produção” seja, na verdade, portadora de individualidade, e que, através dela, ele realmente possa se auto-transcender. O modelo aqui proposto sugere, para o futuro, que, através da aprendizagem humanista e criativa, o ensino possa desencadear verdadeiramente um homem que faça a sua história.

Para finalizar, transcrevemos as palavras de Maslow, profundamente expressivas de nosso pensamento:

“Quanto mais aprendemos sobre as tendências naturais do homem, mais fácil será dizer-lhe como ser bom, como ser feliz, como ser fecundo, como respeitar-se a si próprio, como amar, como preencher as suas mais altas potencialidades. Isso equivale à solução automática de muitos problemas da personalidade do futuro. A coisa a fazer, segundo me parece, é descobrir o que é que realmente somos em nosso âmago, como membros da espécie humana e como indivíduos” (Maslow, s.d. p. 29).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos*. São Paulo, E.P.U., 1973. 798p.
2. BARRON, Frank. *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid, Marova, 1978. 219p.
3. CUNHA, Rose Marie Maron da. *Criatividade e processos cognitivos*. Petrópolis, Vozes, 1977. 62p.
4. FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. 150p.
5. GUILFORD, J.P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Paidós, 1977. 558p.
6. JOYCE, B. & WEIL, M. *Models of teaching*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972. p.1-26.
7. MARQUES, Juracy C. *Paradigma para análise do ensino: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação*. Porto Alegre, Globo, 1977. 275p.
8. MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, s.d. 279p.
9. MATHIS, Claude B. & MCGAGHIE, W. From theories for learning to theories for teaching. In: PARK, J. et alii. *Theories for teaching*. New York, Dodd, Mead, 1974. cap. 2. p. 30-50.
10. MEDEIROS, Marilú Fontoura de. *Aprendizagem independente: proposição e testagem de um modelo para individualização do ensino*. Porto Alegre, UFRGS, 1975. 146p.
11. MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre, Sulina, 1975. 261p.
12. NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1977. 166p.
13. OSOWSKI, Cecília Irene. *Estratégia para buscar informações e atividades criadoras*. Porto Alegre, UFRGS, 1976. 138p.
14. PRETTO, Siloé Pereira Neves. *Educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. 122p.
15. ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1980. 360p.
16. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. *Módulos de estatística*. Porto Alegre, Globo, 1978. 287p.
17. SMITH, Othaniel B. On the anatomy of teaching. *Journal of Teacher Education*, 7: 339-46, Dec. 1956.

18. TORRANCE, E.P. *Desarrollo de la creatividad del alumno*. México, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1970. 43p
19. ———. *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires, Troquel, 1969. 310p.
20. TORRANCE, E.P. & TORRANCE, J. P. *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo, E.P.U., 1974. 49p.

ABSTRACT

This work presents a teaching-learning process model on the Forms Studies Course, for architecture majors.

Reviewing the positions of selected authors we try to establish our concept of teaching and learning and their interrelationship in the educational process, leading to the model itself.

An instrument to detect the real preferences among students and teachers about the "way of learning" and the "way of teaching" was conceived.

Students and teachers of Forms Studies Course in the architecture department of a university in the vicinity of Porto Alegre were chosen as sounding subjects for the research.

(Recebido para publicação em 14.4.82)

ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Guacira Lopes Louro
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O trabalho analisa a evolução da educação brasileira desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. A análise entende a educação como elemento superestrutural, ou seja, vinculada à base econômica da sociedade. Assim, descreve-se, de modo sintético, as diferentes fases da formação econômico-social do Brasil e as características apresentadas pela educação, acentuando-se suas ligações com a sociedade global e interpretando as funções políticas que assumiu.

Pretende-se construir uma síntese que sirva como quadro referencial para estudos históricos mais profundos sobre a educação brasileira, bem como para uma atuação mais crítica dos educadores atuais.

A quem pode interessar uma análise sobre a história da educação brasileira? Envolvidos nas especializações de suas atividades, os profissionais da educação acabam sofrendo do mesmo mal que afeta outras áreas: tornam-se excelentes conhecedores de um setor específico e esquecem o contexto mais amplo do qual esse setor é apenas uma parte.

Assim, se este comportamento pode ser grave num médico, por exemplo, parece-nos que é igualmente indesculpável no educador. O desconhecimento da globalidade social, política, econômica, onde a educação é realizada só poderá levar a uma atividade profissional alienada e descomprometida com o real; portanto, ainda que tecnicamente "eficiente", esta atuação tenderá a ser reacionária, ou seja, anti-histórica.

Adaptação de trabalho apresentado no Curso de Doutorado em Filosofia e História da Educação da UNICAMP, para a disciplina *Evolução da Educação Brasileira*, coordenada pelo Professor Dermeval Saviani.

Na tentativa de provocar reflexões sobre a educação brasileira e conseqüentemente sobre os papéis assumidos pelos seus profissionais, apresentamos uma visão sintética da evolução da educação no nosso país. Este trabalho, como resultante da análise de textos de alguns estudiosos da realidade brasileira e de discussões no curso de pós-graduação que desenvolvemos, deverá exigir complementações ou mesmo alterações por parte dos leitores. Outro não é nosso objetivo senão esse: oferecer um estímulo ao questionamento e discussão da história da educação brasileira por aqueles que dela são partes integrantes.

Como apoio metodológico é importante que coloquemos que a educação é vista aqui como elemento superestrutural, observada, pois, vinculada à estrutura econômica da sociedade brasileira. Daí porque todo o trabalho busca explicar e estabelecer ligações entre a educação e as diferentes fases da formação econômico social, com o cuidado, contudo, de evitar uma posição mecanicista, de determinismo econômico.

Consideramos que o desenvolvimento político, jurídico, artístico, educacional apoia-se no desenvolvimento econômico, mas também que cada um desses elementos repercute sobre os outros e sobre a base econômica da sociedade, caracterizando uma relação dialética entre base e superestrutura (ainda que a necessidade econômica se imponha em última instância).

Outro ponto básico para as análises que seguem é a distinção entre movimentos orgânicos e movimentos de conjuntura. Movimentos orgânicos seriam os "relativamente permanentes", cuja observação leva à crítica histórico-social, enquanto que os de conjuntura referem-se ao mais imediato, episódico, ocasional, tendo menor alcance histórico e conduzindo a descrições das tramas dos acontecimentos, personagens. (Gramsci, 1976, p. 45).

Neste enfoque (conjuntural) é que é feita a maioria dos trabalhos em história. Daí porque os nomes de personagens, os fatos políticos, as datas dos acontecimentos específicos são sempre muito salientados. (O que freqüentemente é também causa de se considerar a história uma disciplina de memorização, não pouco apreciada pelos estudantes). Isso parece indicar que não é simples aplicar estes conceitos ao estudar determinado período, mas certamente ligar os fatos conjunturais aos movimentos orgânicos permite entendê-los melhor e fazer uma crítica histórica mais consistente. Buscamos estabelecer esta ligação na análise que se segue, ainda que não estejamos certos de tê-lo conseguido sempre.

Como sabemos, o Brasil se organizou, com a chegada dos portugueses, dentro de um modelo de sociedade patriarcal, de economia agrária-exportadora-dependente, com vistas a ser, enquanto Colônia, explorada pela Metrópole. Neste tipo de sociedade a educação não chegava a ser considerada como um valor social importante, mas não deixava de ser utilizada como mecanismo de dominação.

A sociedade brasileira estava, pois, voltada aos interesses do mercado externo; assim, cabia à população colonial fornecer lucros para os dirigentes metropolitanos. Neste contexto, a organização escolar vinculava-se à política de colonização, ou seja, a tarefa educativa (catequese e instrução dos indígenas) deveria auxiliar no processo de dominação da Colônia, pela aculturação dos grupos nativos. Havia, é claro, um grupo dirigente na própria Colônia, que servia como intermediário do grupo dominante externo. Para estes e seus descendentes (a elite colonial) um outro tipo de educação seria oferecido.

Os jesuítas foram os principais educadores de praticamente todo o período colonial (atuaram de 1549 a 1759) e de sua ação educativa resultou que índios e negros foram catequisados, enquanto que os descendentes dos colonizadores foram instruídos. Seus colégios eram, como se sabe, destinados exclusivamente aos meninos, mas estes religiosos não deixavam de ter ascendência moral sobre as mulheres. Isso podia ser notado por sua penetração nas fazendas, onde fortaleciam os ideais de submissão feminina, tanto à Igreja quanto ao marido, reforçavam a aceitação da segregação sexual e a alienação às mudanças culturais. Dentro dessa estrutura, a mulher que recebia alguma forma de educação intencional pertencia à elite colonial e essa educação "restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas" (Ribeiro, 1979, p.29). A proposta de estudos mais amplos, completados nos grandes centros europeus (onde estava a civilização, segundo o modelo vigente) era destinada apenas aos meninos.

Algumas alterações vai sofrer esta sociedade com a vinda da família real e o processo de independização política. Do ponto de vista educacional, em 1759 são expulsos os jesuítas e pelas reformas de Pombal tenta-se secularizar a educação, no sentido de que ela seja feita pelo Estado, embora note-se uma desorganização substituindo o controlado e organizado sistema jesuíta.

Como a expansão dos mercados, o desenvolvimento do capital industrial, o aumento da produção são processos incompatíveis com a manutenção dos monopólios e privilégios do colonialismo, eles levaram, pois, à crise deste sistema, bem como à do próprio estado absolutista (Viotti, 1979). Neste contexto circularam as idéias liberais (tanto no que se refere ao liberalismo econômico, como à defesa da soberania do povo, liberdade religiosa, etc.). No Brasil, tais idéias não foram adotadas por uma burguesia ativa (aqui inexistente), mas pelas camadas, senhoriais rurais que queriam basicamente a liberdade de comércio. Seu comportamento portanto, pouco poderia ter de revolucionário, já que não buscavam alterações no modo de produção e temiam profundamente a mobilização das massas. Assim, no Brasil, o latifúndio, a escravidão, a conciliação com a Igreja deram um caráter peculiar ao liberalismo, que teve, acima de tudo, uma característica de anticolonialismo e antiportuguesismo.

A Independência, então, foi feita "sem desordens", reunindo em torno da figura de D. Pedro I diferentes estratos da população, com aspirações tam-

bém diferentes para o movimento.

Mudanças conjunturais se dão durante esta fase independente, mas as estruturas socio-econômicas da sociedade não se alteram profundamente e não chegam a provocar conflitos sociais maiores. Uma minoria privilegiada concentra o poder. Diz E. Viotti que o sistema de clientela (vindo já do período colonial) "mascarava as tensões de classe e antagonismos raciais" e como resultante desse processo perpetuaram-se "valores tradicionais elitistas, antidemocráticos e autoritários (...) estruturas de mando que implicavam na marginalização de amplos setores da população" (1979, p.13).

Por volta de 1870, o País vive o seu período de "iluminismo", com uma certa modernização da estrutura econômica, que passa de um modelo agrário exportador para um urbano comercial exportador. É a época da expansão cafeeira.

Os "barões do café" vão constituir a oligarquia dominante da I República. Este é um setor mais "modernizado" e junto com ele já começa a aparecer um certo predomínio do urbano sobre o rural e o desenvolvimento da indústria. Daí o surgimento de uma burguesia industrial e um proletariado urbano, dando nova configuração à sociedade brasileira. Este é o período também da imigração estrangeira no País.

Nesta fase da República Velha, principalmente a partir da I Grande Guerra, dentro de uma tendência nacionalista e da busca de uma melhor imagem do Brasil no exterior, aparece a preocupação em combater o analfabetismo, visto como o maior mal do País. Predomina a idéia de que solucionando o problema educacional todos os demais problemas estariam praticamente resolvidos, e o objetivo é então a expansão quantitativa dos sistemas educacionais vigentes. Vanilda Paiva (1973) chama a essa tendência de "entusiasmo pela educação". Uma implicação política presente nesta mentalidade é a de ampliação do contingente eleitoral, buscada principalmente pelo setor em ascensão (industrial-urbano), que deseja abalar a forte hegemonia do grupo agrário, pela educação (alfabetização) de maior número de pessoas.

Devido também ao aparecimento de escolas "estrangeiras" (nos centros de concentração de imigrantes), o Estado se preocupa em criar e prover escolas públicas em língua portuguesa. Observa-se ainda nesta fase um avanço das escolas particulares.

Ao analisar o desenvolvimento do industrialismo no Brasil, não podemos deixar de citar a importância da I Guerra, pois, como País dependente de produtos manufaturados estrangeiros, no momento da interrupção das relações comerciais, pelo conflito mundial, o Brasil tem de substituir as importações, o que então vai favorecer a industrialização internamente. Isso vai levar também a um acirramento do conflito social urbano.

Para Fausto (1977), dada a natureza das forças constituintes do estado oligárquico e da própria característica estrutural da sociedade brasileira (agrária),

o proletariado tem pouco peso na fase inicial da I República. Soma-se a isso a repressão do Estado e o seu desinteresse em reconhecer os direitos desta classe, tendo os anarquistas assumido a vanguarda do movimento operário e, por sua posição ideológica, recusado a ação na instância política, o conflito de classes praticamente reduziu-se ao nível económico. A presença dos imigrantes é também importante fator a ser considerado na composição da classe operária. Em consequência disso, bem como das dificuldades de envolvimento das massas rurais e pequena burguesia urbana no processo de modificação da sociedade, vai ser fácil ao Estado acentuar o isolamento de um proletariado de origem estrangeira.

Neste movimento operário, pontilhado de algumas greves, manifestações e jornais, nota-se a presença da mulher. Jornais anarquistas vão mais longe, defendendo em alguns artigos a emancipação feminina. Importante ainda é a análise que B. Fausto faz da concentração de mulheres na industrial têxtil.

Pela maior mecanização, a força muscular deixa de ser tão importante e passa a ser substituída pela tarefa de vigilância das máquinas e de destreza manual, áreas onde as mulheres são mais úteis. Mas nos setores onde há predominância de mulheres e crianças (têxtil, especialmente) os salários são mais baixos. O trabalho feminino ainda passa a ser visto como um "temível concorrente" pelos homens. Então, se estes vão reivindicar salários iguais para os dois sexos, será justamente para protegerem-se da preferência dos empresários pela contratação de empregadas mulheres. Assim geralmente os próprios grupos operários vão lutar para manter a divisão tradicional do trabalho e a continuação da mulher no lar, como esposa e mãe.

Para Fausto, o movimento operário entra em depressão a partir de 1920 e as contradições da República Velha, dominada pelos barões do café, terão de aparecer através de outros setores (classes médias, tenentes) e encaminhar-se para a queda do sistema oligárquico em 1930.

Do ponto de vista educacional, não há possibilidade de desenvolverem-se nesta época propostas mais progressistas, ligadas às classes populares (que constariam do movimento anarquista, socialista ou comunista), dada a pequena força do setor proletário. Será então a década de 30 a época do escolanovismo, que tem um caráter eminentemente liberal burgues.

Na interpretação de Vanilda Paiva (1973), aparece neste momento uma nova tendência em educação: é o "otimismo pedagógico", que se preocupa mais com a qualidade do sistema de ensino. Corresponde esta tendência ao aparecimento dos primeiros profissionais da educação e que são também os representantes do movimento renovador da Escola Nova. A preocupação maior não seria de expandir a oferta da educação, mas melhorar sua qualidade, em termos de professores, currículos, métodos e técnicas. Há certo afastamento com relação às implicações sociais e políticas da educação, mas, justamente por

pretenderem uma visão neutra (técnica), a maior parte dos profissionais vai reforçar o papel de conservação, pela escola, das estruturas socio-político-econômicas da sociedade brasileira.

Contudo, antes de examinarmos com mais detalhes as tendências da Escola Nova, é importante que façamos algumas colocações sobre a Revolução de 1930, marco usualmente empregado para indicar o início de nova fase na história da república do Brasil, e na qual este movimento educacional se desenvolveu.

Novamente apoiamos nossa análise em Boris Fausto (1981), que entende esta não como uma revolução de classes médias ou um golpe da burguesia industrial, mas como uma conjugação de diferentes setores sociais que irão derubar o sistema oligárquico e instalar uma nova forma de estado no País.

Desde a década de 20 apareciam sinais de que se desequilibrava o sistema oligárquico apoiado no café. Novos setores surgiam (como as classes médias) e os grupos tradicionais não lhes permitiam participar do processo político.

Estes setores se unem então para enfrentar a hegemonia cafeeira e são bastante diferenciados em suas origens e propósitos: parte da classe dominante (desvinculada ou afastada do grupo do café), as classes médias dos grandes centros urbanos (como base de apoio), as massas populares e, com papel de destaque, os tenentes.

Pela própria composição desta "frente" (tão diversificada), depois de 30 nenhum grupo é capaz de assumir o estado e dominar os demais. Forma-se então o que o autor chama de "Estado de Compromisso" — uma espécie de conciliação entre as diversas facções participantes do movimento. Logicamente são salientados os interesses das frações burguesa e média, e o proletariado é controlado. Também pela própria importância que tem na economia do País, não pode ser abandonado o setor cafeeiro. O exército tem o papel de controle deste Estado, mas o tenentismo, enquanto movimento autônomo, dissolve-se.

Não chega a haver a substituição de uma classe por outra no poder e não há uma alteração no modo de produção. Na verdade não havia antagonismos radicais entre a maior parte dos grupos que conduziam o movimento e o setor cafeeiro (mesmo as classes médias estavam inseridas naquele processo produtivo e a indústria era muito ligada ao setor agrário). Assim, essa não chega a ser uma "revolução" e não é a expressão de uma luta de classes.

A partir da segunda fase da república, modifica-se entretanto o tratamento com referência à "questão social". O Estado reformula suas relações com o proletariado, é criado o Ministério de Trabalho, Indústria e Comércio, são estimulados os sindicatos oficiais, buscando controlar politicamente a classe e manipulando-a ideologicamente. A importância do setor não pode, contudo, continuar sendo ignorada.

Numa outra análise da revolução de 30 (De Decca, 1981), é dado maior destaque à participação da classe operária em todo o movimento. O Bloco Operário Camponês (B.O.C.), como partido político legal que expressava o PCB (ilegal), integra a frente de contestação ao sistema oligárquico. Para o BOC, neste momento, a revolução servia como uma etapa necessária a liberação das forças produtivas, uma etapa para um futuro estado sob o controle dos trabalhadores. Evidentemente o projeto político do BOC não servia aos demais setores integrados na revolução, mas sua participação controlada era necessária e útil. Assim, o partido operário participa conformado aos limites e diretrizes do movimento dados pelos tenentes, pelos grupos médios e pelas dissidências oligárquicas. A presença das camadas populares é significativa, soma forças, dá uma certa consistência ideológica ao combate às oligarquias.

Mesmo nesta linha de análise, entretanto, De Decca conclui que não se configura uma luta de classes, pois não há esta percepção por nenhum dos setores participantes. Como o BOC amplia suas frações (além da atuação parlamentar é aglutinador e estimulador das reivindicações operárias), ele passa a ser controlado por todos. Há no País um grande medo do avanço operário e o projeto político desse grupo é silenciado após a tomada do poder em 30.

Até 1937 — implantação do Estado Novo — o País vive um período mais ou menos transitório, quase que se poderia dizer de acomodação das forças políticas. Há radicalizações tanto à direita, quanto à esquerda (Ação Integralista e Aliança Nacional Libertadora) e mais um movimento "revolucionário" (Revolução Constitucionalista de 32); mas em 37 um novo arranjo político se consolida e inicia-se a tendência nacional desenvolvimentista com base na industrialização.

No âmbito educacional é durante esta fase que se cria o Ministério da Educação e Saúde (1930), lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e se procura ampliar as reformas pedagógicas iniciadas na década imediatamente anterior.

O escolanovismo, entretanto, vê o fenômeno educacional desligado de seu contexto social-político e econômico e assim este acaba sendo mais um modelo transplantado de outras áreas culturais (Estados Unidos, Europa).

Como cópia de outros países industrializados, o modelo parecia ser adequado à nova fase do Brasil, mas certamente era mais coerente com as sociedades capitalistas avançadas. Nossa formação econômica-social era diferente e portanto a importação de um esquema pedagógico não poderia corresponder às necessidades brasileiras.

O escolanovismo, ao acentuar os aspectos técnicos, representa um refluxo na importância do âmbito político da educação. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. Sua ênfase é na qualidade, no ensinar bem, mesmo que não a muitos. Pensam os ideólogos do movimento que a escola nova

seria capaz de construir um novo homem, reformar a sociedade. Também como na fase anterior era colocada uma possibilidade de mudança de toda a sociedade a partir de um elemento de sua superestrutura — a escola. Daí frustrarem-se as esperanças dessas mudanças.

Como lembra M. Luisa Ribeiro (1979), o movimento escolanovista propõe um novo tipo de homem e defende princípios democráticos, ou seja, todos teriam direito a assim se desenvolverem, mas isso é feito numa sociedade classista, "onde são acentuadas as diferenças entre dominador e dominados. Assim, só há condições de se concretizar este ideal de homem para aqueles pertencentes ao grupo dominante.

As diferenças de classe, o aguçamento das divisões sociais que ocorrem nesta fase precisam então ser analisados por verificarmos como aí se inserem as propostas educacionais e toda a legislação e organização escolar que vão se concretizar no País.

Observava-se no Brasil o avanço do setor industrial, inicialmente ligado às crises mundiais e dentro de um modelo de substituição das importações; o proletariado vinha ganhando força e, a partir de 30, já tem de ser considerado enquanto agente político. Concomitantemente vai se verificar o crescimento do papel do Estado na planificação do desenvolvimento nacional, da vida econômica e social do País.

Com Getúlio Vargas há uma combinação dos interesses das classes médias, do proletariado e da burguesia industrial, todos unificados em torno da industrialização. Já apontamos anteriormente, contudo, que os projetos políticos desses setores teriam de ser diferentes, pois, enquanto que para o proletariado a industrialização é uma etapa de um processo, para os outros grupos sociais ele é um fim. Para conseguir essa combinação de interesses no período getulista são criadas condições de participação das classes assalariadas: o salário mínimo, a CLT, mas esta participação política, especialmente do proletariado é sempre mantida de algum modo sob controle, seja através dos sindicatos "pelegos" ou por outros instrumentos (imposto sindical criado e controlado pelo governo, por exemplo).

De qualquer modo este tipo de política visa um rompimento com a sociedade tradicional e os setores externos, acelerando a expansão dos setores nacionais de indústria e de serviços.

É importante se notar que não há nesta época uma real elevação das condições de vida das classes operárias (na prática o salário mínimo ficava sempre abaixo dos índices do custo de vida real), mas objetivamente se lidava com a classe operária apresentando-lhe perspectivas de elevação social. Assim, pelo próprio despreparo político da classe — proveniente em grande parte do campo e sem tradição política (migrações internas, principalmente depois de 1945) — e pelo modo como era conduzida a política de massas, cria-se o que O. Ianni

(1978) chama de "consciência de mobilidade". Daí o proletariado organizar-se em termos de "consciência de massa" e não de "consciência de classe".

Mesmo as esquerdas brasileiras, segundo Ianni, não foram capazes de aprofundar as divisões políticas como caminho para o socialismo no País. Na verdade, elas nunca chegaram a alcançar significativamente o proletariado. Viram no projeto nacional desenvolvimentista uma etapa tática importante e lhe deram apoio; assim as esquerdas acabaram envolvendo-se na política de massas e não tiveram condições de superá-la desenvolvendo uma política de classes.

Portanto, com Getúlio inicia-se o populismo; a urbanização e industrialização se acentuam e as massas populares passam a ter maior destaque político, embora desempenhem papéis ainda secundários em relação aos outros segmentos sociais. É uma etapa de transformações econômico-sociais e políticas no Brasil, envolvendo não só os setores industriais e urbanos, mas também (ainda que menos fortemente) o setor agrário.

Afirma O. Ianni (1978, p.63) que "a política de massas funcionou como uma técnica de organização, controle e utilização da força política das classes assalariadas, particularmente o proletariado".

É também neste contexto que se criam os partidos nacionais (Constituição de 46), embora eles continuem funcionando em termos de interesses regionais. (Devemos lembrar que as oligarquias não morreram em 30, apenas mudaram seu modo de agir). Mas observa ainda o autor que, se analisarmos as coligações partidárias de 45 em diante, veremos que programas nunca foram impecilho intransponível para associação e que, para as massas populares, foram os líderes que contaram, muito mais do que o partido ou programa político a que estavam vinculados.

Durante todo o período Getulista se delineavam dois possíveis caminhos para o desenvolvimento brasileiro: um de maior independência, com características nacionalistas; e outro de associação com o capital internacional. Porém não se pode identificar, de modo simplista, o primeiro exclusivamente com assalariados, estudantes e esquerdistas, e relacionar o segundo com a burguesia; havia, é claro, setores burgueses envolvidos também no projeto nacionalista. Esses acreditavam que o Brasil poderia se transformar numa potência líder do Terceiro Mundo e por isso aceitavam a colaboração das esquerdas com a sua luta antiimperialista, nacionalista e democrática. Esses grupos "reconhecem que o projeto de desenvolvimento econômico nacional, associado a uma política externa independente (..) não pode realizar-se a não ser com aprofundamento das rupturas estruturais internas e externas. Mas (...) só admitem os rompimentos parciais, isto é, propriamente reformistas." (Iannia, 1978, p. 119).

Este grande período Getulista (que a rigor compreendeu diferentes fases : 30-37; 37-45; e depois 50-54) mostrou também na área educacional algumas tendências que acentuam ou diferem das etapas anteriores. Assim, se inicial-

mente desenvolveu-se o movimento renovador da escola nova, com a tendência tecnicista qualitativa e de otimismo pedagógico, durante o Estado Novo só se manterão os profissionais que se afinarem com o novo regime. Não se extingue a tendência técnica, mas de algum modo a ela se incorpora a idéia da relação educação-sociedade, ou seja, ainda que pretendam uma “aparência de neutralidade”, os educadores que atuam oficialmente neste período têm de agir em coerência com a política do Estado Novo. Como estratégias educacionais básicas estão, pois, a democratização do ensino (ampliação da rede primária pública) e capacitação de mão de obra, aliados à educação cívica — instrumentos ideológicos do novo regime. Como lembra Vanilda Paiva, (1973, p.132) “o ensino pré-vocacional e profissional era ‘destinado às classes menos favorecidas’ e considerado como ‘o primeiro dever do Estado’ a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos.” Ora, essa posição ajusta-se claramente à política de massas a que nos referimos, uma vez que sugere a elevação social por meio da educação, “segurando” possíveis descontentamentos.

Assim, já não podemos mais falar numa posição tecnicista neutra dos profissionais da educação. O próprio governo, ao exigir definições políticas dos educadores, chamava atenção para a vinculação da educação com a sociedade global e então acaba promovendo o “realismo em educação” — uma nova tendência pedagógica (Paiva, 1973). Devemos notar, contudo, que ao realizarem esta interpretação mais ampla do papel da educação, os profissionais da área o fazem reforçando sua função conservadora, ou seja, da escola como mantenedora do “status quo”.

Deste período é a Reforma Capanema (1942) que se referia ao ensino secundário e técnico, articulando os vários ramos do ensino médio e também concebendo um ensino secundário feminino (o que na verdade representava um retrocesso depois das conquistas de co-educação dos sexos). Com relação à educação feminina, na reforma Capanema sugere-se que as mulheres estudem em “classes especiais”, apoiando-se a argumentação na “natureza da personalidade feminina”, na “missão da mulher no lar”. (Saffioti, 1979. p.226).

A reforma Capanema apresenta também várias indicações do autoritarismo do Estado Novo, pela ênfase na educação moral e cívica, pela distinção entre o trabalho intelectual (destinado às elites “condutoras”) e o trabalho manual (para as classes menos favorecidas).^a (Ribeiro, 1979)^b

^a Com referência à educação secundária feminina neste período podemos registrar que ela praticamente se restringia às escolas normais que até 1939 estas escolas estavam desarticuladas do sistema, ou seja, só nesta data é que passa a escola normal e dar acesso às faculdades de filosofia e apenas em 1953 há completa equivalência em relação aos demais cursos secundários e assegurada matrícula nos cursos superiores.

^b Note-se que esta distinção é uma das características marcantes da educação brasileira, com raízes no início da organização escolar jesuítica: índios e negros e mestiços — trabalho manual; descendentes dos colonizadores — educação intelectual.

A morte de Getúlio e ao conturbado período que daí advém, segue-se o governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960), período em que é feita uma estranha combinação entre a política econômica de internacionalização (ligação com o capital estrangeiro), desejada pelos setores dominantes da época, e a manutenção da política de massas.

Foram concebidas vantagens para atrair o capital estrangeiro (governo de Café Filho e mantido por Juscelino). O objetivo industrial desta fase é o de substituição dos bens de consumo duráveis; como essas são indústrias de grande porte e que exigem grandes investimentos, implicam na entrada no País de grandes empresas internacionais, que têm tendência "a dominar o panorama econômico, absorvendo ou colocando em sua órbita boa parte das empresas nacionais". (Saviani, 1982, p.141).

O Brasil vive então durante o período JK uma contradição entre a ideologia política nacionalista e a tendência econômica internacionalista.

Nesta fase, com o País já industrializado, vão se aclarar as diferenças políticas "combinadas" no período Getulista, ou seja, a industrialização como etapa tática (para as esquerdas e para o proletariado), ou como um fim (para a burguesia). Para as esquerdas e as camadas populares é o momento de novas bandeiras de luta, no sentido de aprofundamento de suas conquistas: fundamentalmente propõem as reformas de base, o controle da remessa de lucros, a nacionalização das empresas estrangeiras — em síntese uma nacionalização da econômica. Oposta a isso fica a burguesia nacional — que se identifica com a burguesia internacional — objetivando ajustar a ideologia política ao modelo econômico vigente, ou seja, de internacionalização, uma política de interdependência. As camadas médias, bem trabalhadas com a ameaça do comunismo e busca de segurança, estarão ao lado da burguesia.

Como salienta Gramsci (1976), as relações internacionais seguem as relações sociais fundamentais, assim, alterações na conjunção de forças internas e em combinações partidárias nacionais se refletem nas relações internacionais.

No Brasil, neste período, a tradicional aliança PTB-PSD é rompida e esboça-se a nova associação UDN-PSD. Enquanto o PTB (que congregava a classe operária) vai se encaminhando para a esquerda, o PSD (que congregava os empresários nacionais, funcionários públicos e proprietários de terra) vai se unir e UDN (que reunia a alta burguesia nacional mais ligada aos setores externos e as classes médias urbanas) e se encaminhar mais para a direita. Essas alterações internas refletem-se nas relações externas, a burguesia nacional se associa à burguesia internacional em oposição às camadas populares.

É essa nova correlação de forças que vai aparecer na eleição de Janio Quadros para presidente (candidato da UDN — pela primeira vez vitoriosa por via eleitoral — e apoiado pelo PSD), com João Goulart (PTB) como vice presidente.

A burguesia acreditava estar então com esta vitória, assegurado o ajustamento da ideologia política ao modelo econômico internacionalista, mas Janio mostrou-se por demais independente e deu indicações que pretendia fazer o oposto, ou seja, nacionalização e autonomia nas relações exteriores.

Janio renuncia e a posse de Jango (evitada o mais possível pela UDN) representa uma ameaça de aproximação com as tendências nacionalistas e populares. Nota Saviano (1982, p. 142-3) que, nesta época, pelo tipo de interesses em jogo, "nacionalismo se tornara sinônimo de esquerdismo, ou, para alguns setores, comunismo". Lembra também que Jango se "convertera na própria personificação da contradição que agitava o País", pois ele era membro das classes dominantes, mas fizera toda sua vida política ligado às massas, estava comprometido com elas e, por consequência, com a ideologia nacionalista.

Por todo um largo período foram se esboçando duas possibilidades para o Brasil: "um modelo socialista" ou um "modelo internacionalista". (Ianni, 1978, p.122). No período de Jango (1961-64) apareciam claramente e se contrapunham estas duas possibilidades e o próprio presidente hesitava entre elas. Ou eram aprofundadas as rupturas estruturais (onde as reformas de base poderiam ser o caminho), ou havia um ajustamento completo ao modelo internacionalista.

Há um jogo de pressões muito forte e em 64 Jango é deposto, ocorrendo então a segunda opção, ou seja, colocando-se em prática a ideologia de interdependência, portanto, ajustando-se a ideologia ao modelo econômico vigente. Essa ideologia, configurada também como da "segurança nacional", que já vinha sendo elaborada há mais tempo (década de 50 — na Escola Superior de Guerra), entende o Brasil como inserido no bloco ocidental cristão, sob liderança dos Estados Unidos, com papel de defender esta civilização. Sendo o mundo dividido em blocos (o oponente seria o bloco oriental), é impossível, conseqüentemente um país manter-se numa posição de neutralidade e autonomia. Daí a idéia de que se o líder (Estados Unidos, no ocidente), está forte, isto é positivo para todo o bloco, como também o desenvolvimento de um membro do bloco (Brasil) fortalece-o todo. Estas idéias justificam a interdependência econômica e política. Como um corolário, alia-se a preocupação com a infiltração interna dos elementos subversivos ligados ao bloco oriental — por isso o cuidado de vigiá-los dentro do próprio país e "preservar as instituições, a ordem, a tradição."

Ocorreu assim, como observamos, uma alteração política (1964) e a manutenção de modelo econômico. A ruptura política foi necessária para a continuidade sócio-econômica.

O governo militar que se instala em 64 vai se caracterizar pelo autoritarismo e, concretizando a aliança com a burguesia industrial, acentuará o capitalismo no País.

Saviani faz uma análise do atual contexto brasileiro onde podemos identificar algumas mudanças conjunturais desde 64. (Saviani, 1982).

Desta análise percebemos que a aliança burguesia industrial-governo militar sofreu alguns abalos. Assim, inicialmente civis, "técnicos de alto nível", foram levados a assessorar os militares nos projetos de desenvolvimento, mas tinham os empresários as principais iniciativas econômicas em suas mãos; aos poucos, no entanto, o "Estado passou a desenvolver funções econômicas diretas". (Saviani, 1982, p.197). Ou seja, o governo militar cada vez mais passou a planejar a economia, organizar e criar novas empresas estatais, ao invés de apenas manter a segurança e a ordem e deixar os empresários com autonomia. Agora esses já não detêm as decisões e, ao passarem para um segundo plano, dão mostras de apoiar a sociedade em geral para uma maior participação política. Buscam na verdade estratégias para retomarem sua posição principal.

Mas se tais fatos revelam "arranhões na aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial", são na verdade fatos conjunturais, e, portanto, podem modificar-se a curto ou médio prazo. Numa análise dos movimentos orgânicos, ou a nível estrutural, como diz Saviani, o contexto econômico mostra "a radicalização do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil" (Saviani, 1982, p.195). O País torna-se cada vez mais industrial e urbano, acentuando as características que já apontamos desde 1930; o processo de produção e as relações sociais, tanto na cidade como no campo, revelam esta tendência.

Em conseqüência, acentuam-se também mais claramente as diferenças entre a burguesia e o proletariado. Há um fortalecimento da primeira e uma ampliação do proletariado. Esse tem agora maiores condições de organização, tanto pela sua concentração como por sua própria história. Associada a esta melhor organização do proletariado, há também maior movimentação da sociedade civil como um todo: estudantes, "associações profissionais, imprensa, igreja". Isso se dá dentro da conjuntura política da "abertura", que na verdade "redefine a composição do poder, garantindo ao regime autoritário um maior suporte, uma maior consistência, uma maior legitimação." (Saviani, 1982, p. 201). O autoritarismo, no entanto, parece ser uma tendência estrutural, ou seja, seria orgânico nesta etapa da história brasileira. Daí ser mais permanente.

Como em outros momentos, os diferentes grupos envolvidos interpretam de modo diverso esta realidade. Para os grupos dominantes, a tendência é ver nos fatos conjunturais — "abertura", maior movimentação da sociedade civil, atritos entre burguesia e governo militar — episódios contornáveis, que não devem levar a transformações profundas na sociedade. Para os grupos dominados, a visão é oposta: estes fatos, que indicam uma crise conjuntural, demonstrariam as condições estruturais (fundamentais) e devem ser agudizados, portanto, para levar a mudanças profundas e criar uma nova estrutura.

Neste quadro insere-se a educação. Assim, como a educação está estreitamente vinculada ao contexto global da sociedade, ela vai refletir, pois, a estrutura econômica, as condições políticas e sociais e vai também interferir nestas, acelerando ou retardando tendências.

Portanto, ao analisar a ruptura de 64 como uma alteração política necessária para garantir a *manutenção* de um modelo econômico, Saviani (1982, p. 144) salienta que na educação também houve (como na economia) uma continuidade. Isso se explica por ser a educação um elemento superestrutural, que não chega a se alterar por não ter havido uma modificação infra-estrutural.

Observando a legislação educacional desta época, vemos que (depois da reforma Capanema) aparecem destacadamente como orientadores da educação no País, a Lei de Diretrizes e Bases (1961) e, no período pós 64, as Leis 5540 (1988) e 5692 (1971). A análise destas três leis, uma anterior e as outras posteriores à ruptura política, pode evidenciar em que houve continuidade ou quais as eventuais mudanças.

Os objetivos proclamados são aparentemente os mesmos e inserem-se num ideal liberal, mas há uma tendência tecnicista nas leis mais recentes. (Saviani, 1982, p. 148). Esta é, na verdade, uma acentuação do tecnicismo que aparecera anteriormente, e é especialmente o resultado da atuação dos "tecnocratas da educação", surgidos nas últimas décadas. Deles são algumas das novas preocupações, como "produtividade", "custos", "resultado", "produto".

Diz Vanilda Paiva (1973, p. 35) que estes tecnocratas se interessam basicamente em saber "até que ponto a educação contribui para o crescimento econômico e de que forma é possível maximizar os rendimentos de inversão educativa. Este grupo compromete-se, politicamente, com a ordem vigente: interessa-lhes saber de que modo podemos fazer do sistema ou dos movimentos educacionais instrumentos eficazes de modernização, de funcionamento adequado das estruturas socio-econômicas vigentes e de fortalecimento dos grupos políticos dominantes."

Assim, portanto, a educação se ajusta à ordem política-econômica-social, reforçando a ideologia e o modo de produção vigente, no caso, de interdependência política e econômica e de individualismo.

Como no Estado Novo (Escola Nova), atualmente também se salienta o caráter técnico da educação, tentando dar a esta uma aparência *apolítica*. Mas naquele momento, como agora, isso acaba sendo útil à manutenção dos interesses dos grupos dominantes. Quanto mais técnica, maior ênfase no "como", nos recursos (agora os meios de comunicação de massa, a teleeducação, as máquinas de ensinar e os materiais programados), e menos espaço para a reflexão sobre os caminhos desta educação. O aluno "programado" atinge os resultados *já previstos*, e, conseqüentemente, não questiona nem a escola, nem a sociedade,

Como antes, o próprio Estado vai usar a educação (e seus profissionais) como meio de difundir a ideologia dominante.

Vanilda Paiva, ao caracterizar este grupo de tecnocratas da educação dentro do "realismo em educação", o faz não porque eles estejam preocupados com problemas políticos (como ampliação de bases eleitorais pela alfabetização, típica de outra época), mas sim por uma vinculação mais indireta com o problema, "na medida em que omiti-lo" (o aspecto político da educação) "é aceitar que a eficiência do sistema deve beneficiar a ordem vigente e encaminhar o País para a modernização." (1973, p. 45).

Contudo, acreditamos perceber já algumas modificações nessa tendência. Os fatos conjunturais citados anteriormente, especialmente a maior movimentação da sociedade civil, parecem estar favorecendo a emergência de novos grupos de profissionais na educação. Talvez fosse mais adequado colocar que estudantes e professores, enquanto reivindicam maior participação nas decisões políticas, estão também automaticamente questionando a estrutura política-econômica e social do País. Isso se reflete na própria prática educativa. Parece se esboçar uma queda da hegemonia técnica e psicológica na concepção da educação e uma ascendência das áreas sociais: história, sociologia, filosofia da educação. A integração destas áreas, ou seja, a consideração da educação inserida na globalidade social e com ela comprometida, pode vir a significar uma atuação mais crítica por parte dos profissionais. Essa posição crítica vem sendo exigida pelos alunos e, coerentes com a própria evolução dos movimentos associativos, paralisações e greves, professores de 1º, 2º e 3º graus tendem a rever sua prática educacional.

Posições ingênuas com referência à educação ainda existem, evidentemente, mas são cada vez mais desmascaradas. Torna-se, pois, mais ampla a aceitação de que "educação é um ato político".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DE DECCA, E. 1930 - *O silêncio dos vencidos*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
2. FAUSTO, B. *A Revolução de 1930; historiografia e história*. 7.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
3. ———. *Trabalho urbano e conflito social*. Rio de Janeiro, Difel, 1977.
4. GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
5. IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
6. PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos; contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo, Loyola, 1973.
7. RIBEIRO, M.L. *História da educação brasileira; a organização escolar*. 2. ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

8. SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis, Vozes, 1979.
9. SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: ____ *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1982.
10. SAVIANI, D. A orientação educacional no atual contexto brasileiro. In: ____ *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.
11. VIOTTI, E. *Da Monarquia à República; momentos decisivos*. São Paulo, Livr. Ed. Ciências Humanas, 1979.

ABSTRACT

The work analyses the evolution of Brazilian education, since Portuguese's arrival till actuality. The analysis understands education as a superstructural element that is, attached to the economical basis of society. So, it is described, in a synthetical way, the different phases of the social and economics formation of Brazil and the characteristics presented by education, emphasizing its attachment with the whole society and interpreting the political function that it assumed.

It's intended to compose a synthesis that can serve as referential basis to historical studies, as well to a more critical ation of the contemporary educators.

(Recebido para publicação em 17.08.82).

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DA UFRGS É O PRIMEIRO NO BRASIL A SER CREDENCIADO

O curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, com área de concentração em Ensino-Aprendizagem, foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação por um período de cinco anos, conforme o parecer 181/82.

Este curso, além de ser o primeiro do Brasil a obter credenciamento do CFE, é o quinto curso de doutorado da UFRGS e o primeiro da área de ciências humanas.

O programa de Doutorado em Educação da UFRGS teve início, em caráter experimental, em agosto de 1976, sob a coordenação da Professora Juracy C. Marques, atual diretora da Faculdade de Educação. Na época foram selecionados e aceitos oito candidatos ao programa, todos pesquisadores dos quadros docentes da Faculdade de Educação.

Para concretizar a tarefa, foram desenvolvidos seminários internos do corpo docente dos cursos de pós-graduação em educação, com a participação de professores visitantes de outros estados e do exterior. Além disso, foi criada uma Comissão de Implantação do Programa de Doutorado em Educação, encarregada de avaliar constantemente a natureza científico-pedagógica das atividades oferecidas e realizadas no programa. A partir daí, com base no desenvolvimento da experiência, foram testadas formas alternativas de estrutura e funcionamento adequando o programa às necessidades da realidade educacional brasileira.

As experiências vivenciadas durante a fase de implantação do programa, mais o apoio e as orientações da Câmara Especial de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRGS, permitiram a criação de uma estrutura didático-administrativa própria.

O projeto de Doutorado tal como ele hoje se configura, representa e fundamenta-se no conhecimento e na experiência acumulados tanto nas tradições de ensino e pesquisa como na prestação de serviços da Faculdade de Educação. Há um expressivo contingente de recursos em Educação nessa Universidade Federal, que conta, atualmente, com 25 professores em nível de doutorado, além de 10 em formação no Brasil e no exterior.