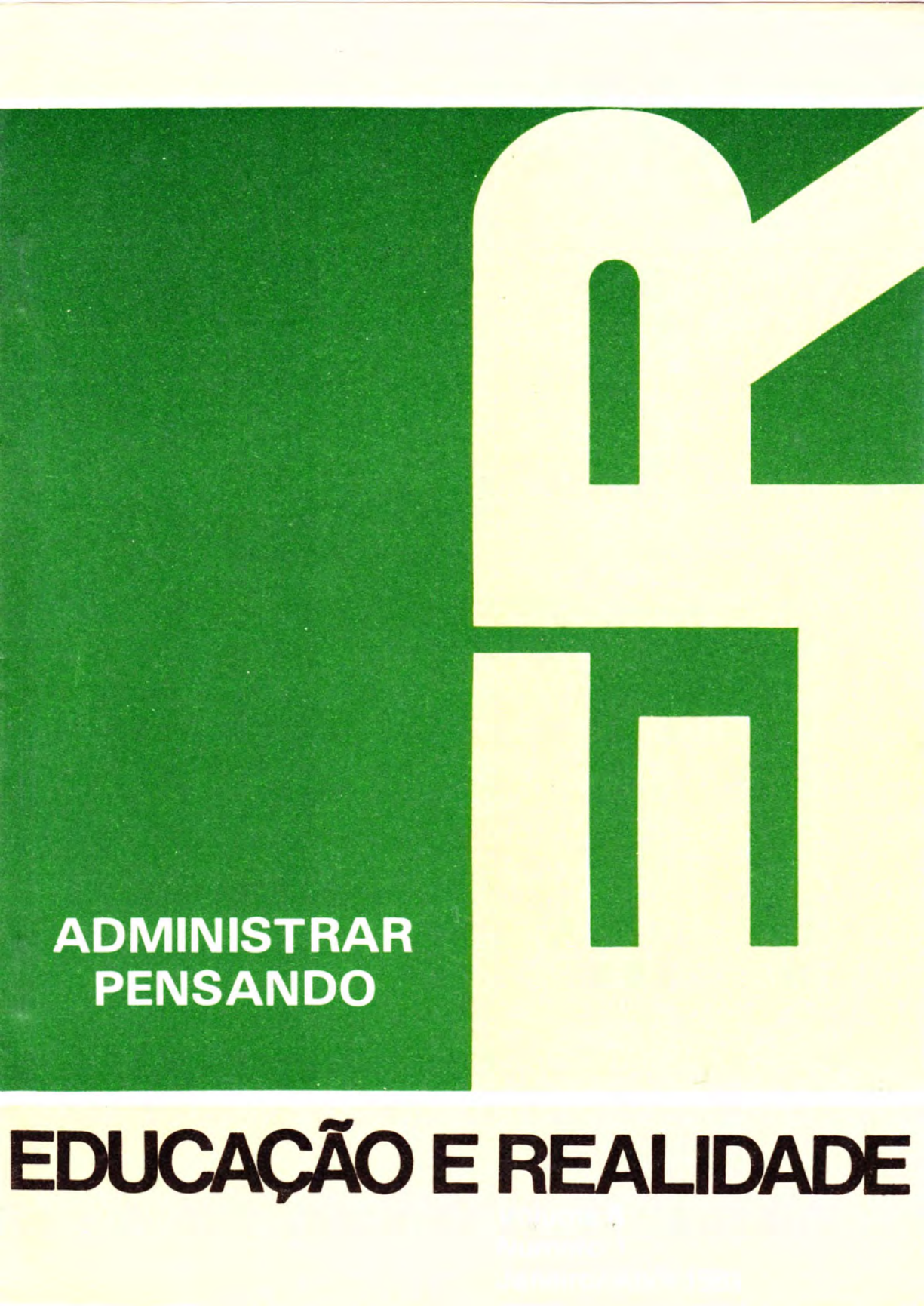




**ADMINISTRAR  
PENSANDO**

**EDUCAÇÃO E REALIDADE**

WILLIAM  
MARTINS  
Introdução de 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

# EDUCAÇÃO E REALIDADE

*v. 6*  
*n. 1*  
*Janeiro/Abril 1981*

*Porto Alegre*  
*ISSN 0100-3143*

|                      |                     |             |             |                 |                      |
|----------------------|---------------------|-------------|-------------|-----------------|----------------------|
| <i>Educ. e Real.</i> | <i>Porto Alegre</i> | <i>v. 6</i> | <i>n. 1</i> | <i>p. 1-120</i> | <i>jan/abr. 1981</i> |
|----------------------|---------------------|-------------|-------------|-----------------|----------------------|

| Conselho Editorial                                   | Expediente                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presidente                                           | <i>Paulo Schütz</i><br><i>Juracy C. Marques</i> (a partir de fevereiro)                                                                                                                         |
| Vice-presidente:                                     | <i>Maria Estela Dal Pai Franco</i>                                                                                                                                                              |
| Membros:                                             | <i>Aroldo Soares de Souza Rodrigues</i><br><i>Flávia Maria Sant'Anna</i><br><i>Juan José Mourão Mosquera</i><br><i>Rute Vivian Angelo Baquero</i><br><i>Vânia Maria Moreira Rasche</i>          |
| Consultores dos artigos<br>submetidos a este número: | <i>Flavia Maria Sant'Anna</i><br><i>Juracy C. Marques</i><br><i>Maria Estela Dal Pai Franco</i><br><i>Marilá Fontoura de Medeiros</i><br><i>Rose Maria da Cunha Paiva</i><br><i>Zeny Moraes</i> |
| Equipe de Trabalho                                   |                                                                                                                                                                                                 |
| Secretária Executiva:                                | <i>Maria Bernadette Petersen Herrlein</i>                                                                                                                                                       |
| Membro da Sec. Exec.:                                | <i>Rovílio Costa</i>                                                                                                                                                                            |
| Assessoria Técnica:                                  | <i>Iolanda Dipe</i><br><i>Merion Bordas</i><br><i>Nilva Carmen Postal Bristotti</i><br><i>Regina Maria Varini Mutti</i>                                                                         |
| Supervisão editorial:                                | <i>Helena Osório Lehnem</i>                                                                                                                                                                     |
| Distribuição e assinaturas:                          | <i>Jacy Busato</i>                                                                                                                                                                              |
| Jornalismo:                                          | <i>Marcelo Costa Souza</i>                                                                                                                                                                      |
| Diagramação e arte:                                  | <i>Aldaneir Areias</i><br><i>Aldo Luiz Jung</i><br><i>Antonio Luiz Piccoli</i>                                                                                                                  |

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,

CDU 37(05)



## SUMÁRIO

|                        |   |
|------------------------|---|
| <i>Editorial</i> ..... | 5 |
|------------------------|---|

### *Pesquisas*

|                                                                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| A atividade de extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas. <i>Ana Maria Dalla Zen</i> .....                                                          | 7  |
| Modalidades de aplicação de sistemas decisórios no treinamento de futuros professores: uma experiência de ensino. <i>Maria Estela Dal Pai Franco</i> ..... | 17 |

### *Artigos teóricos*

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação na UFRGS: notas sobre os objetivos propostos, sua operacionalização e evolução. <i>Norberto J. Etges</i> ..... | 45 |
| Clima organizacional: implicações na administração educacional. <i>Marisa Faermann Eizirik</i> .....                                                             | 61 |
| Educação: emergência de seu processamento epistemológico. <i>Juan José Mourino Mosquera</i> .....                                                                | 71 |
| Modos de participação na atividade musical. <i>Leda Osório Mársico</i> .....                                                                                     | 81 |
| Sistema educacional brasileiro. <i>Maria Carmem Rosa de Souza, Augusto Nivaldo Silva Trivinos e Richard George Wright</i> .....                                  | 95 |

### *Comunicações*

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Colégio de Aplicação: perspectivas educacionais. <i>Vera Regina Pires Moraes</i> | 103 |
| Faculdade de Educação da UFRGS — Proposta básica para gestão 81-84 ..            | 109 |

## EDITORIAL

A difusão dos trabalhos que se realizam no campo educacional é uma meta que, aos poucos, vai sendo atingida. Educação e Realidade preocupa-se, desde sua fundação, com este ângulo, nem sempre bem delineado, da atividade dos educadores.

Neste número são divulgados estudos e pesquisas que se voltam para os aspectos da área de administração educacional com suas interfaces sociais e psicológicas. Para retemperar o pensamento educacional voltado para aspectos administrativos, inclui-se um excelente artigo sobre modos de participação na atividade musical.

Estimular e assegurar participação é um esforço constante de qualquer administrador. Esse artigo da área de Educação Artística pode fazer pensar e quem sabe sugerir formas de participação mais criadora dentro dos grupos que se envolvem nas atividades educacionais. O uso da imaginação criadora fertiliza o desencadeamento de ações mais vigorosas, permitindo, ao mesmo tempo, que se crie um espaço válido para a expressão humana no que ela tem de mais autêntica que é a sua força de comunicação.

Sistemas decisórios na formação de professores, clima organizacional e suas implicações na administração educacional, análise do sistema educacional brasileiro e avaliação seja dos Cursos de Pós-Graduação, seja das atividades de extensão na Universidade formam um conjunto de pesquisas e estudos que espelham uma faceta da realidade com a qual os educadores têm de estabelecer relações e em alguns casos até vinculações que definem seus posicionamentos, suas atitudes e suas ações. Permeando as preocupações com o real, na dimensão do fazer, há sempre uma postura do educador revelada ou latente. Para enriquecer o pensamento e os esforços de conscientização quanto a significados e valores, insere-se também um estudo sobre educação, como emergência de um processo epistemológico. Pensar a realidade em termos educacionais é um permanente desafio, principalmente porque a realidade se transforma e o educador só poderá ser fiel à sua missão se conseguir se manter atualizado, alerta e crítico face a essas transformações.

Em junho de 1981

Juracy C. Marques

Diretor

Faculdade de Educação UFRGS.

*A ATIVIDADE DE EXTENSÃO NA UFRGS:  
ÊXITOS, FALHAS E PERSPECTIVAS*

ANA MARIA DALLA ZEN  
Departamento de Extensão  
Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS

*RESUMO*

Pesquisa realizada com o objetivo de avaliar o sistema de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir das atividades realizadas no período compreendido entre 1976 e 1979, de acordo com a percepção dos grupos sobre a eficiência e eficácia, operacionalizadas em institucionalização, motivação dos grupos, processo administrativo, integração com a comunidade e qualidade dos programas. Os resultados revelaram que, apesar de já institucionalizada, com alta motivação entre os grupos, o sistema apresenta aspectos falhos quanto à política de extensão e à eficácia dos resultados obtidos.

As grandes modificações que caracterizam a atualidade provocaram profundas alterações nas concepções e modos de vida da sociedade. Padrões e valores são hoje constantemente questionados, numa contínua busca de identidade e afirmação.

Nessa situação, a universidade também foi palco de mudanças, tendo deixado de representar um centro elitista de conhecimentos, para assumir uma posição ativa dentro da comunidade, exercendo e sofrendo influências diretas do meio em que está inserida. As instituições de ensino superior foram definidas novas funções, que as vincularam ao desenvolvimento social, político e econômico.

Assim, o que marca a imagem da universidade atual é o grau de sua participação na comunidade, o dinamismo com que acelera as transformações sociais, levando ao meio a sua presença de matriz de tecnologia, gerando bem estar e melhoria nos padrões de vida da coletividade.

No Brasil, para adequar o ensino superior a essa nova perspectiva, foi instituída a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil. Leis, decretos, etc. 1968). Nesse documento, redefiniram-se os papéis, metas e objetivos da universidade brasileira, onde o tripé ensino, pesquisa e extensão passaram a identificar as três atividades-fim do ensino superior. A inovação criada foi a extensão, que foi considerada pelo Ministério de Educação e Cultura como “a forma pela qual a universidade estende sua ação à comunidade, dela recebendo um influxo no sentido da realimentação do ensino e da pesquisa” (Brasil, MEC, 1976).

O II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975/79 (Brasil. MEC, Secretaria Geral, 1976) por seu lado, incentivou a ampliação do número de abrangência dos projetos. Nesse sentido, propôs uma atuação mais efetiva da extensão em prol do desenvolvimento científico e tecnológico, considerando que o padrão educativo da população afeta a potencialidade econômica do País. A extensão a ser encarada como um mecanismo de ajuste do meio à cultura e à educação das camadas sociais marginalizadas, concorrendo para sanar os déficits educacionais acumulados, através de uma atuação direta na comunidade.

A seguir, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), interessado em acompanhar e avaliar o cumprimento das determinações da reforma universitária e II PSEC, orientou as universidades no sentido de que passassem a organizar um maior controle, para verificar a eficiência e eficácia dos sistemas de extensão implantados, como ponto de partida para uma análise a ser feita em escala nacional (CRUB, 1976)

Diante dessa determinação, foi elaborada pesquisa, com o objetivo de avaliar o sistema de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir de questões lançadas pelo próprio Conselho de Reitores, a saber:

- importância da extensão ao lado do ensino e da pesquisa;
- relação entre o conceito, objetivos e realizações da extensão com as expectativas sociais;
- quantidade e qualidade de recursos disponíveis para a extensão;
- motivação e incentivos dos grupos para a extensão;
- sistematização e relacionamento departamental da extensão.

Como base conceitual, foi aplicado o modelo de avaliação proposto por Stufflebeam (1972) incluindo avaliação de contexto, insumos, processo e pro-

duto, (MODELO CIPP). As informações foram coletadas através de questionários elaborados de acordo com metodologia de Marques et alii (1976) a partir da opinião dos grupos envolvidos pela ação universitária, categorizados em: diretores, chefes de departamentos, comissões de extensão, professores que atuaram em extensão, alunos e profissionais que participaram das atividades. Para fins de pesquisa, foi delimitado o período 1976 a 1979, analisadas atividades e inquiridas pessoas que tiveram seus mandatos vigentes ou que hajam participado de projetos extensionistas executados nessa época.

Assim, foi obtido o seguinte quadro, em relação ao sistema de extensão vigente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no período analisado:

### *1. Institucionalização da extensão na UFRGS*

O termo institucionalização refere-se ao conjunto de medidas que estabeleceram a extensão como atividade reguar da vida universitária.

A primeira constatação que se fez foi a de que essa função ainda não está efetivada completamente. Coincidindo com afirmação do Conselho de Reitores (CRUB, 1977), verifica-se a necessidade de que seja traçada uma política que indique as metas e objetivos a serem alcançados. Os grupos ressentem-se da indefinição do conceito, normas, estratégias e da própria finalidade do sistema de extensão a nível da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Outro ponto indicado pelos respondentes refere-se à indefinição de funções e atribuições dos setores responsáveis pela extensão na Universidade. Segundo eles, a competência das Comissões de Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão e o próprio papel dos Departamentos são pouco delimitados e bastante confusos. Todavia verificou-se que, ao contrário, o Regimento Geral da Universidade (UFRGS, 1979) é totalmente explícito a esse respeito, não deixando margem para dúvidas. Isso sugere que o que pode estar ocorrendo seja o fato de que os grupos desconheçam essa especificação, surgindo daí interpretações errôneas.

Os respondentes enfatizaram também que há uma grande falta de conscientização departamental, caracterizada pela não inclusão dos projetos dentro de seus planos de trabalho e relatórios, nem o reconhecimento de carga horária docente de professores que atuam em extensão. A isso, deve ser acrescido o fato de que, no período analisado, dezoito dos oitenta e três departamentos da Universidade não realizaram nenhuma atividade de extensão. E, também, pela análise da legislação vigente, nada foi encontrado sobre a responsabilidade e comprometimento formais que o departamento deve ter em relação à extensão.

Os dados revelaram, também, que, apesar de já ter sido equiparada ao ensino e à pesquisa (UFRGS, 1976) os respondentes consideram que, na prática, a extensão não tem sido reconhecida como atividade docente, o que é demons-

trado pela sua não inclusão nos planos de trabalho e carga horária dos professores.

Finalmente, na opinião dos grupos a universidade não conseguiu até agora organizar um sistema eficiente de fazer chegar à comunidade os recursos disponíveis para a extensão. Talvez esse problema tenha sido superado pela edição do Boletim PROEXT, informativo que é distribuído aos mais diversos setores da universidade e comunidade, em escala nacional.

Em síntese, pode-se afirmar que as falhas existentes quanto à institucionalização resumem-se à ausência de uma política de extensão bem delineada, ao reduzido comprometimento departamental, à não aplicação dos mecanismos legais de incentivo à extensão e ao total desconhecimento das normas e documentos em vigor.

## *2. Motivação dos grupos para a extensão*

Segundo manifestação do CRUB (1977), o idealismo continua prevalecendo entre os professores que se dispõem a fazer extensão, porque ainda não ocorre o reconhecimento da extensão como encargo docente.

Comparando tal afirmação com os dados coletados, verificou-se que este quadro já se apresenta diferente a nível da UFRGS, onde os grupos se mostram motivados favoravelmente à extensão, considerando-a tão importante quanto o ensino e a pesquisa, não só para a instituição mas também para seus interesses e expectativas individuais. De outro lado, a extensão já foi estabelecida legalmente como atividade docente, com iguais incentivos e prerrogativas atribuídos às demais funções universitárias.

Entre os fatores que levam à participação discente em extensão, os alunos indicaram a concessão de certificados como o mais importante, coincidindo com as respostas dos profissionais. O segundo fator apontado foi a possibilidade de obtenção de novos conhecimentos e atualização profissional.

Os respondentes sentem-se suficientemente gratificados com valorização acadêmica e profissional que a atuação em extensão lhes proporciona. Os resultados dos projetos também são considerados condizentes com as expectativas dos participantes, o que se constitui num ponto positivo do sistema avaliado.

Em síntese, pode-se afirmar que os grupos envolvidos pela ação da Universidade estão suficientemente motivados para a extensão. E, se a UFRGS pretende ampliar o alcance de seus objetivos, deve preocupar-se em aproveitar em mais alto grau esse comprometimento espontâneo, já existente.

### *3. Eficiência administrativa do sistema de extensão*

Eficiência foi considerada como o conjunto de aspectos que, no decorrer do processo, pode interferir nos resultados. A análise da eficiência pretendeu verificar se os objetivos do programa foram alcançados e se a execução vem sendo desenvolvida no grau esperado, de acordo com Golberg (1973).

Pela análise dos dados da pesquisa, concluiu-se que o sistema de extensão apresenta condições satisfatórias para realização dos projetos. As respostas sugerem que, apesar de persistirem falhas estruturais, especialmente relacionadas à ausência de uma política de extensão bem delineada, o sistema tem atingido resultados significativos. Isoladamente, os projetos vem sendo realizados de forma racional, com eficiente base de apoio administrativo e adequado planejamento quanto ao número de vagas, condições de espaço, equipamentos, horários, conteúdos e custos.

Entre os aspectos falhos, os respondentes apontaram a pouca orientação bibliográfica que têm recebido nos cursos, a baixa qualidade do material impresso que é distribuído e a pouca utilização de recursos áudio-visuais.

Os custos, na forma de taxas e emolumentos, foram considerados acessíveis, não se constituindo, portanto, em problema que reduza a afluência de interessados.

Assim, o sistema de extensão da UFRGS não apresenta problemas relacionados ao processo de execução. Deve-se lembrar, porém, que nenhum dos indicadores obteve alto grau de concordância, o que demonstra a necessidade de alguns ajustes, a fim de se obter maior eficiência do sistema.

### *4. Integração da Universidade à comunidade*

O termo integração refere-se à eficácia dos programas, ou seja, relaciona-se com a utilização pela sociedade do produto final do processo educacional, definindo a adequação dos programas às exigências da comunidade, de acordo com Golberg (1973).

Assim, questionou-se se a UFRGS está realmente levando à comunidade o seu potencial de recursos de extensão, dela recebendo elementos para realimentação da própria universidade.

A primeira constatação feita é a de que situam-se nessa função os escores de respostas mais baixos, de todos os grupos. Assim, embora o processo apresente satisfatório grau de eficiência, a extensão não atingiu seus objetivos na medida das expectativas dos respondentes.

O único indicador com média satisfatória relaciona-se ao atendimento a interesses e problemas da comunidade. Ao contrário, foi considerada pouco

eficaz a atuação da UFRGS no campo da educação permanente, com atuação pouco significativa em programas de educação informal e atualização profissional.

Os respondentes indicaram um baixo aproveitamento dos recursos existentes na Universidade em projetos de extensão, com reduzido intercâmbio com outras instituições, sem grandes inovações quanto às formas de operacionalização da extensão, restrita a cursos, seminários e alguns serviços tradicionais.

O estágio discente, por sua vez, não se caracteriza como atividade de extensão, não exercendo assim a função que lhe é proposta por Souza (1976) de ligação entre o ensino, extensão e a comunidade.

Finalmente, a pesquisa indicou que, na opinião dos grupos, o ensino, a pesquisa e a extensão, embora considerados componentes do mesmo sistema, continuam sendo feitos isoladamente, sem qualquer vínculo entre si.

Assim, a pesquisa revelou que a extensão não se constitui ainda num mecanismo de realimentação do sistema universitário, com deficiente integração com a comunidade. Para alterar esse quadro, já foram tomadas várias medidas, incluindo a edição do Catálogo de Extensão/UFRGS, a vinculação dos projetos de extensão aos planos de trabalho docentes e departamentais, a realização de seminários de avaliação, etc.

### *5. Qualidade dos programas de extensão*

Considerou-se qualidade como uma síntese dos aspectos de eficiência e eficácia dos projetos, vistos individualmente, caso a caso. Pelas respostas, constatou-se que, embora em termos globais a extensão não esteja exercendo satisfatoriamente sua função de integração universidade-comunidade, os resultados de cada projeto são considerados altamente produtivos. Os respondentes indicaram que a qualidade dos cursos tem correspondido plenamente aos seus interesses e necessidades, com adequação de planejamento quanto a seleção de tarefas, estratégias, meios, conceitos, temas, conteúdos, objetivos, interesses e disponibilidade dos participantes.

Comparando-se as respostas dos grupos, observou-se que existe diferença significativa entre a opinião das Comissões de Extensão em relação aos demais. Isso talvez se deva à função que desempenham, de coordenação do sistema de extensão. A maior diferença relaciona-se à função integração da UFRGS com a comunidade, cujos indicadores receberam escores significativamente mais altos que as respostas dos demais grupos. Assim, apenas esse grupo considera satisfatória a participação da Universidade na coletividade, contrastando com a opinião dos demais.

Prosseguindo, comparou-se as respostas dos professores com as dos participantes. Os dados revelaram que, efetivamente, existe diferença significativa entre as opiniões dos dois grupos. O único indicador em que não há tal diferença refere-se à participação da UFRGS na solução de problemas sociais, apontada como totalmente deficitária.

A conclusão geral a que se chegou, pelos dados apresentados até aqui, é a de que o sistema de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresenta um satisfatório grau de eficiência, não tendo sido atingido, porém, um satisfatório grande integração da universidade à comunidade.

Em síntese, pode-se afirmar que a atividade de extensão já está institucionalizada, com grande motivação dos grupos e eficiência de execução, apresentando lacunas significativas quanto à eficácia de seus resultados.

Os pontos falhos referem-se à ausência de uma política de extensão bem delineada, ao descomprometimento departamental e à desintegração entre os sistemas de ensino, pesquisa e extensão. A isso, deve ser acrescentado o fato de que o fluxo de comunicação entre os grupos e setores envolvidos em extensão é totalmente falho, o que provoca deturpações na interpretação do conceito, objetivos e finalidades da extensão.

Como resultados positivos, aponta-se o alto grau de motivação dos grupos em relação à extensão, com um sistema de incentivos formalmente institucionalizados.

Em termos de perspectivas, o primeiro aspecto a ressaltar é o de que as falhas dependem apenas de pequenos ajustes, sem a necessidade do estabelecimento de mudanças estruturais. Do mesmo modo, a motivação dos grupos é um aspecto altamente positivo.

A integração universidade-comunidade e o entrosamento entre o ensino, a pesquisa e a extensão serão conseqüências que naturalmente advirão quando as falhas forem sanadas.

Nesse sentido, sugere-se algumas medidas a serem tomadas. A primeira é a de que seja definida imediatamente uma política clara, que indique objetivamente o que a UFRGS pretende com a extensão e quais as metas a serem alcançadas.

Os vieses de comunicação detectados, por sua vez, poderão ser reduzidos mediante o planejamento de encontros e seminários sobre assuntos relacionados à atividade extensionista no País e na própria Universidade. Para aumentar a participação discente, poderão ser computados créditos no currículo dos alunos. A previsão de horários e datas para projetos de extensão no calendário da Universidade também é uma forma de sistematizar, regular e incentivar a participação, tanto de alunos quanto de docentes.

A efetiva concessão de incentivos funcionais e financeiros, já institucionalizados, também se constitui em mecanismo de estímulo à participação de professores.

Outra sugestão é a de que sejam aproveitados mais racionalmente os espaços, horários e recursos que ficam ociosos na Universidade em determinadas épocas, especialmente durante as férias escolares e fins de semana. Isso poderá ser iniciado pelo levantamento de tais recursos junto a cada unidade, para posterior aproveitamento.

Assim, pode-se sintetizar a atividade de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um sistema de implantação, com resultados que podem ser considerados positivos, com falhas de fácil solução e perspectivas bastante amplas. Através dos procedimentos apontados, acredita-se que a atividade de extensão poderá atingir resultados mais condizentes com a sua potencialidade e correspondentes ao papel que desempenham como instituição superior do Estado do Rio Grande do Sul.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto-lei nº 5.540, de 28 nov. 1968. *Diário Oficial*, Brasília, 29 nov. 1968. p. 10370-2.
2. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Coletânea de documentos sobre extensão universitária*. Brasília, 1976.
3. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)*. Brasília, 1976.
4. CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Conclusões da XXIII Reunião Plenária*, Brasília, 1976. Mimeogr.
5. ———. *Conclusões do Seminário para Dirigentes Superiores de Extensão*. Brasília, MEC, CO-DAE, 1977. Mimeogr.
6. GOLDBERG, Maria Amélia. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. *Cadernos de Pesquisa* (7):61-72, jun. 1973.
7. MARQUES, Juracy C. *Um paradigma para análise do ensino*. Porto Alegre, UFRGS, Cursos de Pós-Graduação em Educação, 1973. Mimeogr.
8. MARQUES, Juracy C. et alii. *Educadores de amanhã: análise e reformulação do Curso de Pedagogia*. Porto Alegre, UFRGS, Cursos de Pós-Graduação em Educação, 1976.
9. NIE, Norman et alii. *Statistical package for the social sciences*. 2. ed. New York, McGraw-Hill, 1975.
10. SOUZA, Edson Machado de. *O sistema de ensino superior*. Brasília, MEC, 1976. Apresentado durante o treinamento para formação de recursos humanos para a extensão, Goiânia, jul. 1976.

11. STUFFLEBEAM, Daniel. *Educational evaluation and decision making*. 3. ed. Itasca, F. E. Peacock, 1972.
12. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *COPERT 1 - manual de normas e procedimentos*. Porto Alegre, 1976.
13. \_\_\_\_\_. *Regimento geral*; manual de informações acadêmicas e administrativas. Porto Alegre, PROPLAN, 1979.
14. \_\_\_\_\_. *Resolução n° 20/80 - COCEP*. Porto Alegre, 1980. Mimeogr.

### ABSTRACT

This research had as objective to evaluate the extension service of the Federal University of Rio Grande do Sul, considering the activities undertaken in the period 1976 to 1979. This was performed through the groups perception of efficiency and efficacy, operationalized in the form of institution system, groups motivation, administrative process, integration with the community and quality of the programs. The results rewaled that, in spite of being institutionalized, the groups presenting high motivation, the system presents failures regarding the extension politics and the efficacy of the results achieved.

(Recebido para publicação em 23.1.81)

*MODALIDADES DE APLICAÇÃO DE SISTEMAS DECISÓRIOS  
NO TREINAMENTO DE FUTUROS PROFESSORES:  
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO*

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO  
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido com dois grupos de alunos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, provenientes de diversas licenciaturas, e submetidos a diferentes modalidades de treinamento. O treinamento do primeiro grupo foi centrado na identificação de problemas e o do segundo grupo foi centrado na solução de problemas. Foram comparados os resultados dos desempenhos dos alunos na habilidade de tomar decisões, no domínio de conteúdo e na qualidade do processo de solução de problemas em estudos de caso.

Os resultados evidenciados servem de alerta para que os responsáveis pelo treinamento de futuros professores preocupem-se em instrumentá-los não somente para solucionar problemas, mas, sobretudo, para refletir criticamente sobre a realidade e identificar as questões relevantes que precisam ser respondidas.

1. INTRODUÇÃO

“A questão sobre questões e não respostas, é muito importante..... Supondo que ninguém formule uma questão, qual seria a resposta?” (Stein, apud Getzels, 1975, p. 17).

Ao discutir-se a formação de professores dois aspectos destacam-se como relevantes: o papel que caberá aos futuros professores e o tipo de sociedade na qual eles atuarão.

Em relação ao primeiro aspecto parece sumamente importante compreender que os alunos que buscam uma formação pedagógica representam um potencial de renovação e crítica das estruturas educacionais vigentes. Parece,

pois, necessário que o treinamento do futuro professor assente-se em experiências mais vitais e reais não somente em relação à tarefa de ensinar mas à sua vida e desempenho como pessoa e membro inteligente de grupos diversos dos quais não é meramente um receptor passivo mas um agente renovador. O próprio domínio pedagógico tem sido discutido em perspectivas que envolvem não somente conceitos sobre o professor, o ensino, o aluno, mas as relações do professor com grupos mesmo de sistemas outros que o educacional (Hudgins, 1974, p. 331).

Em relação ao segundo aspecto, sabe-se que, num certo sentido, treina-se o futuro professor para sociedades em mudança, mesmo para as que ainda não existem (Faure, 1972). No entanto, mesmo em um contexto complexo e caracterizado pela mudança certas competências não se tornarão obsoletas. Algumas habilidades são viáveis de estarem presentes e se fazerem necessárias nos sistemas educacionais sucedâneos. É o caso do pensamento crítico, da competência em identificar problemas e alternativas variadas de soluções que sobreponem-se ao domínio exaustivo de conteúdos. Se o conhecimento de teorias e técnicas não é suficiente para alcançar competência quanto ao "fazer" profissional, muito menos o é quanto ao "pensar" aqui entendido como a identificação de novos problemas e novas alternativas de solução.

As experiências pré-profissionais, cruciais no treinamento de futuros professores, deveriam, pois, ter subjacentes as dimensões do "pensar" e do "fazer". Possivelmente, se estaria contribuindo para dirimir as barreiras que separam a teoria da prática educacional, ao mesmo tempo em que se preservaria o potencial inovativo na identificação e solução de problemas sem perder a ótica da adequabilidade. Como dizem Olton & Crutchfield (1975, p. 268), a própria educação deveria centrar-se na capacidade de resolver problemas.

Tendo presente estas considerações, a preocupação primeira deste trabalho focalizou-se na identificação de pressupostos norteadores para o treinamento de futuros professores, alunos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. Os pressupostos identificados embasaram a seleção, organização e apresentação de objetivos e conteúdos, a seleção de estratégias de ensino e de tarefas de aprendizagem no treinamento dos futuros professores, sujeitos da presente investigação.

A experiência de ensino voltou-se para a utilização de Sistemas de Tomada de Decisão (STD) como instrumentais para os alunos analisarem casos e solucionarem problemas nas diversas áreas de tarefa da escola de 1º e 2º graus. Os Sistemas de Tomada de Decisão foram aplicados em duas modalidades de treinamento diferenciadas, isto é, centrada na identificação e na solução de problemas visando o seguinte objetivo:

comparar o desempenho de um grupo de alunos submetidos a modalidade de treinamento centrada na identificação de problemas com o desempenho de um grupo de alunos submetido a modalidade de treinamento centrada na solução de problemas em relação (1) a habilidade de tomar decisões, (2) ao domínio de conteúdos e (3) a qualidade do processo de solução de problemas em estudos de casos.

## 2. PRESSUPOSTOS NORTEADORES E IMPLICAÇÕES OPERACIONAIS

A presente experiência de ensino que envolve o treinamento de futuros professores assentou-se nos pressupostos que serão apresentados e discutidos a seguir.

Pressuposto 1 — O professor opera em um contexto situacional do qual é agente e produto.

Enfoques contemporâneos na área de comportamento organizacional sugerem que o mesmo seja analisado em relação ao sistema social em que se manifesta. Em 1955, F.H. Allport já abria perspectivas para melhor compreender o comportamento organizacional como parte das estruturas sociais. Foi contudo, com Parsons (1958) que as estruturas sociais começaram a ser estudadas sistematicamente na abordagem de sistema aberto sendo a organização formal concebida como "... um mecanismo pelo qual objetivos importantes para a sociedade ou para vários sub-sistemas dela, são implementados e em algum grau definidos" (Parsons, 1958, p. 44). Para o autor, o sistema técnico seria controlado pelo sistema gerencial e este pela estrutura institucional. Nesta perspectiva, o professor na função do ensino seria receptor dos sistemas mais amplos que o moldam.

Uma concepção mais abrangente é apresentada por Katz & Kahn (1966) para os quais as organizações sociais são flagrantemente sistemas abertos. Para os autores, o que caracteriza o sistema social são as atitudes, crenças, motivações, hábitos, expectativas dos seres humanos, sendo os mesmos influenciados pela variabilidade desses fatores, o que é em parte reduzido pela imposição de regras ou papéis organizacionais, normas e valores. O professor, nesta abordagem, é parte integrante do sistema social, sendo receptor de sistemas mais amplos; mas usufrui de relativa autonomia no exercício de suas funções, o que o torna agente em seu sistema de operação. A importância de fatores individuais no sistema é enfatizada também por Schein (1965) e por Lippit (1969).

Em Getzels (1958) encontra-se uma síntese interpretativa do comportamento do sistema social, o qual é resultante da dimensão cultural ou antropológica, da dimensão nomotética ou sociológica e da dimensão idiográfica ou

psicológica. O Modelo Getzels (1958) permite interpretar o comportamento do professor não meramente como receptor, mas membro ativo do sistema. O professor deve ser preparado para agir sobre o sistema e assumir essa responsabilidade. Não é somente um interpretador de políticas, dos avanços do conhecimento e dos valores de uma sociedade. O professor é também um agente de políticas educacionais que busca conhecimentos e transformações, que molda valores dentro de seu contexto de influência.

Pressuposto 2 — As áreas de tarefa da escola integram o sistema social em que opera o professor.

As áreas de tarefa da escola, também chamadas de áreas de tarefa administrativa, implicam em responsabilidade e conhecimento técnico da equipe administrativa e corpo docente. As tarefas são concebidas como meios para alcançar propósitos ou ainda sua interpretação em dado tempo (McCleary & Hencley, 1965). Já os propósitos são os resultados a serem alcançados. Tanto as tarefas como propósitos são normativos e intencionais mas enquanto as primeiras dizem respeito aos meios, os segundos dizem respeito aos fins.

As tarefas podem ser agrupadas em áreas tais como currículo e ensino, recursos humanos, finanças, relações escola-comunidade, serviços de apoio ao educando e funcionamento escolar (Franco et alii, 1976; Campbell et alii, 1969; Castetter, 1969). Contudo, as tarefas, mesmo agrupadas, apresentam interfaces com outras áreas. Não se constituem em setores organizacionais mas num referencial de papéis e responsabilidades que integram o sistema social em que a administração e o corpo docente operam.

A área de tarefa "currículo e ensino" constitui-se no ponto crucial da ação do professor, o que não o exonera de responsabilidade em face às demais áreas e em sua compatibilização.

Num contexto escolar típico existe de forma explícita ou implícita um currículo, uma especificação de produtos e procedimentos desejáveis aos quais professor e aluno devem aderir. Isto constitui a dimensão da tarefa, meio para alcançar o propósito que é a aprendizagem. Entretanto, a tarefa e o propósito são influenciados por inúmeros fatores tais como os identificados por Getzels e Thelen (1960, p. 57), dos quais destacam-se a interação social, o caráter compulsório da educação, o controle e liderança investidos no professor e o treino profissional que qualifica o professor a exercer sua autoridade.

Evidencia-se, pois, certa margem de flexibilidade no exercício do papel do professor, apoiada em sua qualificação profissional. Essa margem é que merece uma maior atenção no sentido de treinar o professor para ser um retroalimentador e regulador dos sistemas mais amplos, adaptando-se mas também modificando seu sistema imediato.

Esta perspectiva ajusta-se à concepção de Hudgins (1974, p. 332) sobre o domínio pedagógico da educação de professores, cuja dimensão central é o ensino interativo, o qual ocorre em um sistema social cujos elementos são mutuamente dependentes e operam em um contexto social. Neste sistema estão presentes as áreas de tarefa cuja compatibilização é essencial para o êxito do empreendimento educativo.

Pressuposto 3 — O processo decisório na efetivação das tarefas do professor pode traduzir-se em Sistema de Tomada de Decisão.

A tomada de decisão para a solução de problemas parece ser uma constante na efetivação das tarefas do professor. Está presente nas diversas habilidades de ensino desde a organização do contexto até o provimento de “feedback” (Sant’Anna, 1970). Para Berman (1975) a pessoa é processualmente orientada e, entre as habilidades processuais, identifica a habilidade de tomar decisões, que relaciona-se ao processo de solucionar problemas.

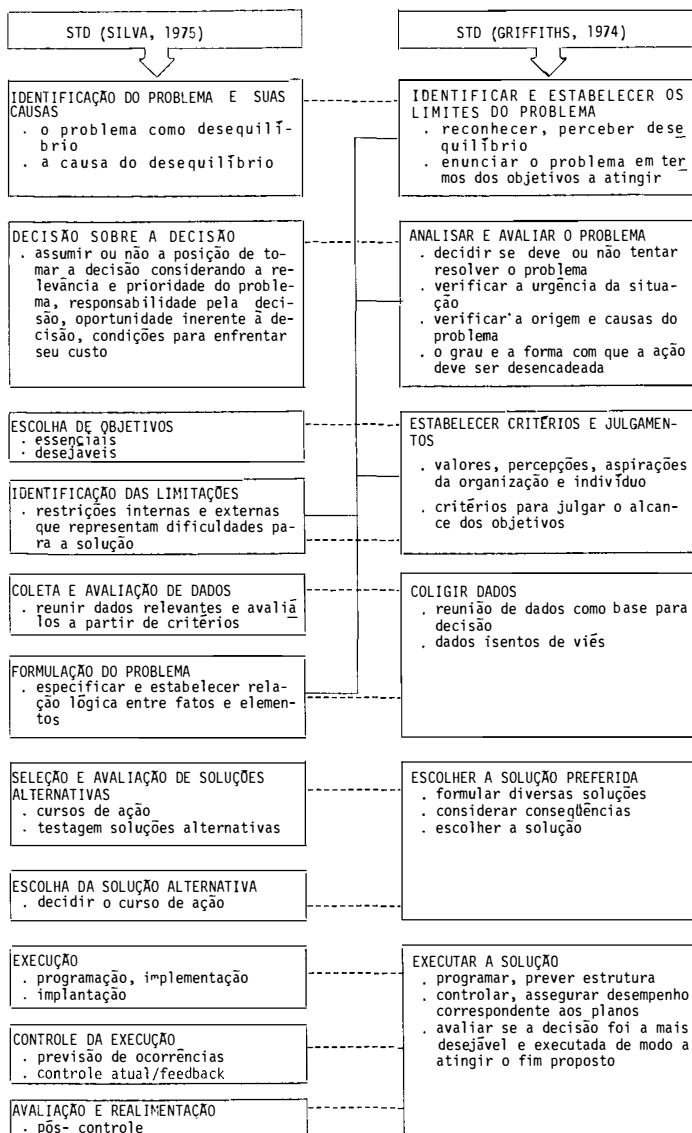
A habilidade de tomar decisões envolve um processo decisório e este pode ser concebido como a maneira pela qual as decisões são tomadas e levadas a efeito para a consecução de tarefas e de propósitos.

Para alguns autores a tomada de decisão constitui-se em subprocesso administrativo organizacional (Campbell et alii, 1962, apud Campbell, 1969; Hardwick & Landuyt, 1966; Simon, 1970). Nesta perspectiva o processo decisório atenderia a dimensão do “pensar” profissional, deixando o “fazer” para as demais etapas e subprocessos do processo administrativo.

Para outros autores, entretanto, o processo administrativo tende a ser identificado com o processo decisório, envolvendo a dimensão do “pensar” e a do “fazer” ou agir profissionais, constituindo-se em verdadeiros sistemas de tomada de decisão (Silva, 1975; Griffiths, 1974). Uma análise comparativa entre o Sistema de Tomada de Decisão (STD) desenvolvido e testado por Silva (1975) e o STD proposto por Griffiths (1974) indica que as diferenças entre os dois sistemas são semânticas, principalmente quanto à denominação das etapas e ao grau de especificação. Observa-se, portanto, que ambos os sistemas não diferem em essência pois atendem ao binômio pensar-agir, concebem a tomada de decisão como integrante do processo administrativo e, logo, decisório das organizações. No QUADRO 1 são indicadas as equivalências entre os dois sistemas. Nesta perspectiva, a habilidade de tomar decisões consiste “... na execução sequencial de todas as etapas do processo decisório em situações observáveis, numa sistemática integrada e eficaz do pensar-agir, com grau satisfatório de correção e facilidade, dentro de tempo determinado mas flexível. Supõe a presença interrelacionada dos componentes cognitivos... e comportamentais...” (Gschwenter & Franco, 1977, p. 15).

Assim, quando o professor efetiva sua tarefa na seqüência de etapas de um processo que atenda o binômio pensar-agir, ele está traduzindo o processo decisório em um Sistema de Tomada de Decisão.

QUADRO 1 - RELAÇÕES ENTRE DOIS SISTEMAS DE TOMADA DE DECISÃO



Pressuposto 4 — O STD constitui-se em instrumental para o treinamento da habilidade de tomar decisões e para a solução de problemas.

Em um Sistema de Tomada de Decisão cada passo constitui-se em habilidade específica a ser treinada. O conjunto de habilidades específicas configura a habilidade processual de tomar decisões, inferida de evidências comportamentais (Gschwenter & Franco, 1977). Assim, um STD quando explicitado em termos de seus passos, subpassos e evidências comportamentais constitui-se em instrumental para o treinamento da habilidade de tomar decisões. Cabe, contudo, destacar que o professor não é meramente efetivador de tarefas já definidas ou ainda solucionador de problemas já identificados. O docente pode contribuir para a renovação dos sistemas de ensino na medida que busca novas tarefas, identifica novos problemas e alternativas de solução produtivas ou originais. Assim, no treinamento do futuro professor, devem estar presentes estratégias que incrementem o pensamento produtivo. Pode o instrumental STD ser aplicado como estratégia com vistas a este objetivo?

Embora exista concordância sobre o que consiste um ato de pensamento original, existe desacordo quanto ao processo subjacente, o que é evidenciado na revisão de literatura sobre o assunto, efetuada por Getzels (1964). As concepções emergentes indicam que o indivíduo não é cognitivamente um organismo vazio que responde aleatoriamente a estímulos mas alguém (1) cujas soluções produtivas têm subjacentes reorganizações cognitivas (Wertheimer, 1959), (2) cuja produção intelectual pode ser predominantemente ou minimamente determinada pela informação conhecida (Guilford, 1950) e (3) que direciona-se para a atividade e exploração do que é desafiante (Maslow, 1970).

No que se refere ao desenvolvimento do pensamento ou solução produtiva de problemas, muitos autores defendem e apresentam evidências da importância da prática disciplinada através de treinamento (Raudsepp, 1975; Olton & Crutchfield, 1975; De Bono, 1968). Hesketh (1977) analisou diversas das estratégias e métodos para tal disponíveis, classificando-os em (1) orientados para a solução de problemas individuais como o de Wertheimer (1959) e De Bono (1968), (2) orientados para a solução de problemas em grupo ou organizacionais e (3) os que se preocupam com o estilo cognitivo mais apropriado ao pensamento produtivo. O autor considera muitos dos métodos inconsistentes, sugerindo um método combinado, a DINASSÍNTESE, ou seja "... um processo dinâmico de integração, manipulação, e utilização de dados e conceitos para abordar problemas de maneira criativa e produtiva" (Hesketh, 1977, p. 105).

Alguns autores sugerem programas de treinamento tal como o de Pensamento Produtivo desenvolvido por Convigton, Crutchfield e Davis (apud Olton e Crutchfield, 1975), que destina-se a desenvolver a solução de problemas.

O programa concebido por Adair (1971) visa o treinamento da habilidade de tomar decisões para a solução de problemas, conjuga o aspecto emocional e o intelectual, e compatibiliza a teoria com a prática. Já o método KT, desenvolvido por Kepner & Tregoe (1971), objetiva treinar a habilidade de analisar problemas e tomar decisões, a partir do estudo de conceitos e maneiras novas de abordar problemas, seguidos de prática e "feedback" da ação.

As colocações prévias permitem supor que o STD pode constituir-se em instrumental para desenvolver as habilidades focalizadas, visto ser compatível com métodos e estratégias desenvolvidos por estudiosos da área.

Pressuposto 5 — O instrumental STD pode ser aplicado em situações centradas na solução de problemas e em situações centradas na identificação de problemas.

Os modelos homeostáticos de pensamento produtivo assentam-se na concepção do organismo dirigido e impulsionado para a solução de problemas como meio de reduzir conflito e retornar ao estado de equilíbrio. Entretanto, o ser humano não é meramente um solucionador de problemas (redução do estímulo), mas um organismo que busca o estímulo, que identifica problemas e age sobre o ambiente (Getzels, 1964; Maslow, 1970). As atitudes em relação à situação problema podem ser a diferença essencial entre o cientista e o técnico, muito mais que o grau de proficiência e o de informações (Getzels & Csikszentmihalyi, 1975).

A identificação de problema, além de ser reconhecida como crucial para o pensamento produtivo, por autores como Guilford (1950), De Bono (1968), Westheimer (1959), tem sido relacionada a valores, a estilos cognitivos, percepções, aspectos de personalidade, sexo e área de especialização (Csikszentmihalyi & Getzels, 1971; Getzels e Csikszentmihalyi, 1968, 1966). Sua contribuição não tem sido confinada à eficácia da solução de problemas e ao avanço do conhecimento, mas também à originalidade na solução de problemas práticos (Getzels 1975, p. 16).

Getzels (1964), partindo do pressuposto de que toda a aprendizagem envolve problemas, questionou os métodos instrucionais no sentido de que oportunizem levantar novas questões e conceber novos relacionamentos. Apoiando-se em Libby (apud Getzels, 1964), o autor citado considera que a situação-problema pode ser substancialmente distinguida em um "continuum" conhecido-desconhecido, ou seja: (1) quando o problema é conhecido; (2) quando o método de solução está disponível; e (3) quanto ao grau de concordância sobre o que constitui uma solução produtiva.

Em relação ao primeiro aspecto, em situações de treinamento, o problema pode ser identificado pelo aluno ou definido pelo professor. Em relação à dis-

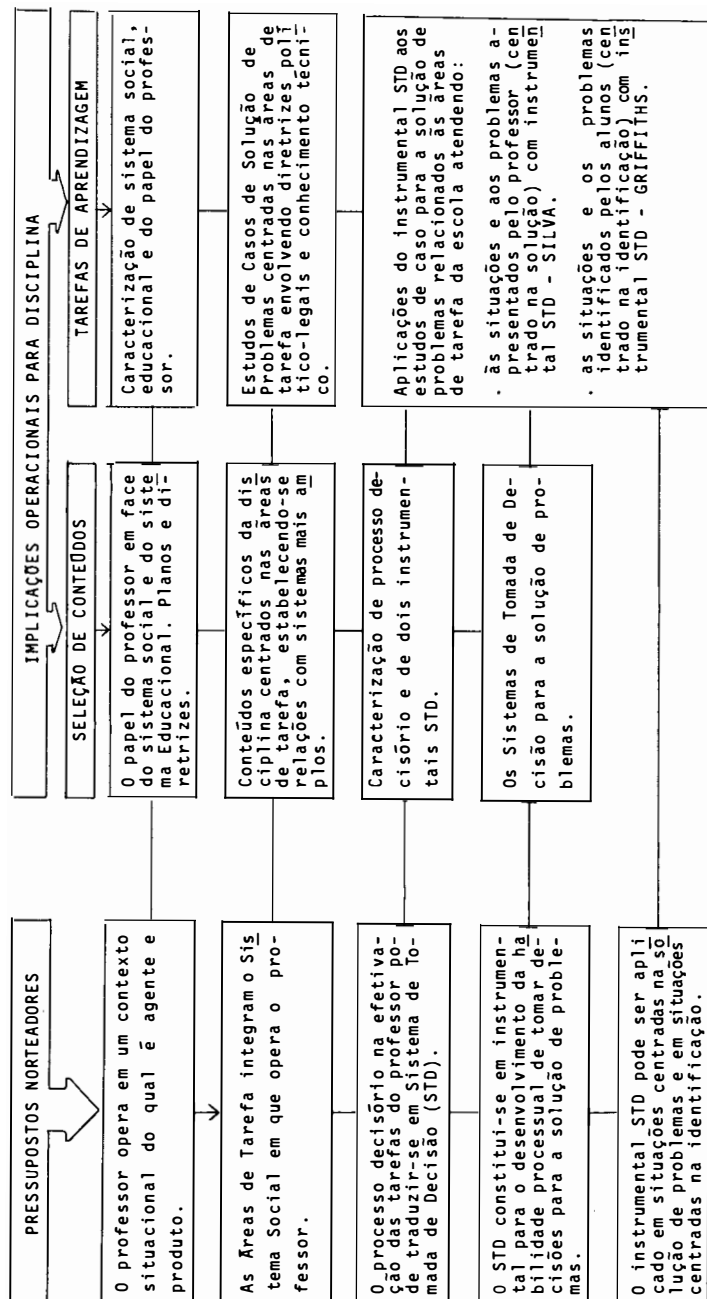
ponibilidade do método de solução o STD constitui-se em instrumental facilitador do processo de solução. Em relação ao grau de concordância sobre o que constitui uma solução produtiva, têm sido utilizados critérios tais como a quantidade de idéias de qualidade, a quantidade de questionamentos relevantes buscadores de informações, o número de passos para atacar o problema, a eliminação correta de suposições que não se adequam ao problema e a sensibilidade para pautas essenciais (Olton & Crutchfield, 1975).

Observa-se, portanto, que o instrumental STD pode ser aplicado a diferentes fases do "continuum" conhecido-desconhecido da situação problema. Acredita-se que, se aplicado em situações nas quais o aluno identifique problemas e só então siga o processo de solução, poderão ser identificados novos problemas e soluções mais produtivas.

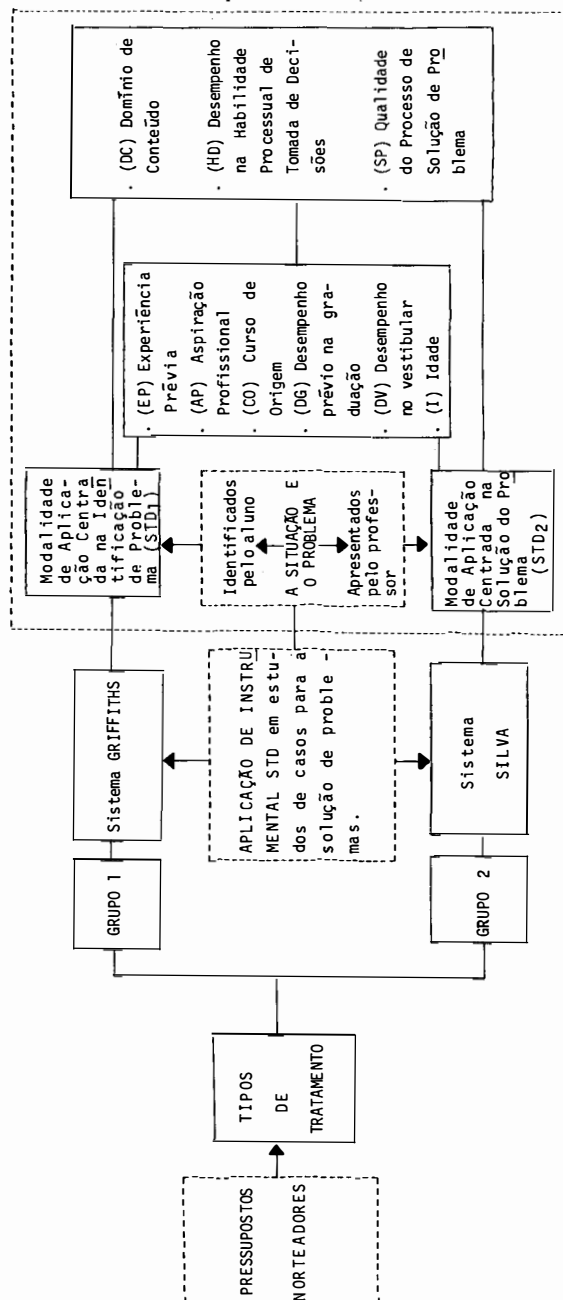
A partir destes pressupostos foi planejado o treinamento dos futuros professores e delineada a presente investigação. O QUADRO 2 evidencia a operacionalização dos pressupostos norteadores na seleção de conteúdos e tarefas do treinamento. O QUADRO 3 expressa o referencial da experiência de ensino, indicando os tratamentos a que foram submetidos os dois grupos de alunos e as demais variáveis investigadas, as quais devem ser entendidas com os seguintes significados.

- Aplicação de instrumental STD, que consiste na sua utilização, pelo aluno, como roteiro para estudos de casos e solução de problemas relacionados às áreas de tarefa da escola. O instrumental STD foi aplicado em duas modalidades;
  - para o grupo 1, modalidade centrada na identificação do problema quando a situação (o caso) e o problema (discrepância entre "o que é" e "o que deveria ser") foram identificados pelo aluno (STD<sub>1</sub>);
  - para o grupo 2, modalidade centrada na solução de problemas quando a situação e o problema foram apresentados pelo professor (STD<sub>2</sub>);
- Desempenho na habilidade de tomar decisões (HD), que consiste no grau em que o aluno evidencia atender as seqüências processuais de um Sistema de Tomada de Decisão. Essa variável foi medida pela Escala SRTD. Domínio de Conteúdo (DC) refere-se ao desempenho do aluno evidenciado em teste objetivo abrangendo os principais conteúdos e comportamentos da disciplina. Qualidade do processo de solução de problemas (SP), refere-se aos pontos médios obtidos pelo aluno em cinco estudos de casos, computados em uma escala de 0 a 100, considerando os seguintes indicadores: número de causas identificadas para o problema; o número de alternativas de solução identificadas; adequação da(s) alternativa(s) considerando tempo, custo e eficiência; eliminação correta de alternativa(s); e originalidade de alternativa.

QUADRO 2 - IMPLICAÇÕES OPERACIONAIS DOS PRESSUPOSTOS NORTEADORES NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E TAREFAS DE APRENDIZAGEM



QUADRO 3 - REFERENCIAL DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO



Considerando a intencionalidade na seleção dos sujeitos (grupo de alunos de uma disciplina) e o não emparelhamento dos grupos submetidos a diferentes tratamentos — modalidades de aplicação do instrumental STD centradas na identificação e na solução de problemas — optou-se pelo controle de resultados, através da análise das seguintes outras variáveis: experiência prévia, aspiração profissional, curso de origem, desempenho prévio na graduação, desempenho no vestibular e idade.

Desempenho Prévio na Graduação (DG) refere-se ao desempenho final demonstrado nas disciplinas cursadas previamente, em termos de média obtida. Desempenho no Vestibular (DV) refere-se ao desempenho final demonstrado no Vestibular em termos de média harmônica obtida. Experiência Prévia (EP) refere-se às atividades profissionais prévias do aluno. Aspiração Profissional (AP) refere-se ao tipo de atividade desejada pelo aluno após concluir o curso de graduação no qual está matriculado.

Algumas destas variáveis foram selecionadas considerando-se evidências de sua associação com o desempenho dos alunos (Moraes, 1978; Sant'Anna 1975; Covington, Crutchfiel e Davis, apud Olton & Crutchfield, 1975; Getzels e Jackson, 1962).

A experiência de ensino focalizou-se nas seguintes questões de investigação:

Questão 1 — Existem diferenças significativas entre o grupo cuja aplicação do instrumental STD foi centrada na identificação de problemas (G<sub>1</sub>) e o que foi centrado na solução de problemas (G<sub>2</sub>) em relação:

- ao desempenho na habilidade processual de tomar decisões, ou seja,  
G<sub>1</sub> (STD<sub>1</sub>) HD  $\neq$  G<sub>2</sub> (STD<sub>2</sub>) HD ?
- ao domínio de conteúdos, ou seja,  
G<sub>1</sub> (STD<sub>1</sub>) DC  $\neq$  G<sub>2</sub> (STD<sub>2</sub>) DC ?
- a qualidade do processo de solução de problemas, ou seja,  
G<sub>1</sub> (STD<sub>1</sub>) SP  $\neq$  G<sub>2</sub> (STD<sub>2</sub>) SP ?

Questão 2 — Existem diferenças significativas no grupo, pré e pós aplicação do instrumental STD em relação:

- ao desempenho da habilidade processual de tomar decisões, ou seja,  
G Pré HD  $\neq$  G Pós HD ?

- ao domínio de conteúdo, ou seja,

G Pré DC = G Pós DC ?

Considerando a seleção intencional dos sujeitos em estudo, decidiu-se controlar os resultados através das seguintes questões adicionais<sup>a</sup>:

Questão 3 — Existe relação significativa (//) entre experiência profissional (EP), aspiração profissional (AP), curso de origem (CO), e

- o desempenho na habilidade de tomar decisões, ou seja,

EP, AP, CO // HD ?

- o domínio de conteúdo, ou seja,

EP, AP, CO // DC ?

- a qualidade do processo de solução de problemas, ou seja,

EP, AP, CO // SP ?

### 3. MÉTODO

#### Sujeitos

Participaram do presente estudo uma turma de 42 futuros professores, alunos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus da UFRGS, procedentes de diversas licenciaturas.

#### Instrumentos<sup>a</sup>

Na coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Escala de Tomada de Decisão, tipo Likert, constituída de 44 itens, máximo de 220 pontos, desenvolvida e testada por SILVA (1975), destinada a medir o desempenho na habilidade de tomar decisões;
- Teste de Conhecimento e Habilidades desenvolvido e aplicado previamente por uma equipe de professores da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus de Porto Alegre, constituída de 47 itens objetivos e máximo de 47 pontos;
- Questionário de dados pessoais incluindo questões sobre idade, experiência profissional prévia, curso de origem e aspiração profissional;

---

<sup>a</sup> Os dados relativos ao desempenho prévio na graduação foram coletados junto ao DECOR-DI/UFRGS e os relativos ao vestibular junto a COPERSON/UFRGS.

- Ficha de Avaliação dos estudos de casos com o máximo de 100 pontos distribuídos entre os cinco indicadores da qualidade do processo de solução de problemas, anteriormente citados.

## Procedimentos

O treinamento desenvolveu-se em 60 horas, durante um semestre. No primeiro encontro da disciplina foi aplicada a todos os alunos o Teste de Co-conhecimento e Habilidades, para medir o domínio de conteúdo, e a Escala SRTD, para medir o desempenho na habilidade de Tomar Decisões. A seguir, foram desenvolvidas as duas primeiras unidades da disciplina (10 horas-aula) através da apresentação do professor e tarefas de aprendizagem individuais e socializantes. Nestas unidades os alunos não receberam tratamentos diferenciados.

No que se refere às tarefas de aprendizagem foram desenvolvidas (1) atividades individuais, com estudos dirigidos e exercícios de "feedback", (2) atividades em pequenos grupos e (3) atividades com grande grupo.

A terceira unidade da disciplina constitui-se no foco central da experiência de ensino, abrangendo 44 horas-aula. A unidade foi iniciada com fundamentação teórica sobre as cinco áreas de tarefa da escola, o processo decisório e os Sistemas de Tomada de Decisão para a solução de problemas. Os alunos analisaram e aplicaram os instrumentais STD de Silva (1975) e o de Griffiths (1974). A seguir, os alunos receberam orientações gerais sobre os cinco estudos de casos a serem desenvolvidas em relação a cada uma das áreas de tarefa da escola. Os alunos foram também solicitados a escolher o instrumental STD que aplicariam nos estudos de caso para a solução de problemas. Esta escolha configurou os dois grupos que receberam tratamento diferenciado, não em termos do instrumental selecionado, visto serem equivalentes, mas em termos das modalidades de aplicação, isto é,

Grupo 1 — Instrumental STD (Griffiths), modalidade de aplicação centrada na identificação de problema, 24 alunos.

Grupo 2 — Instrumental STD (Silva), modalidade de aplicação centrada na solução de problema, 18 alunos.

Ambos os grupos receberam orientações por escrito antes do desenvolvimento de cada tarefa onde foram especificados os pré-requisitos de leituras de artigos, leis, pareceres, resoluções e outros documentos legais que perfaziam o conteúdo da disciplina e que deveriam estar configurados na solução dos casos independentemente da modalidade do instrumental STD aplicado. Antes do início de cada estudo de caso o professor apresentou resumidamente as idéias centrais da Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus relativas à área de tarefa da escola focalizada. Após a conclusão da terceira unidade foram

desenvolvidas as duas últimas unidades (4 horas-aula), nas quais os grupos não receberam tratamento diferenciado.

No final do treinamento foram efetuadas medidas pós tratamento do desempenho na habilidade de tomar decisões através da Escala SRTD (Silva, 1975) e do domínio de conteúdo através de Teste de Conhecimentos e Habilidades. Os dados sobre a qualidade do processo de solução de problemas foram coletados após a realização de cada caso e analisados através da ficha já citada sendo posteriormente computada a média.

#### 4. RESULTADOS

Participaram do presente estudo 42 alunos dos quais 13 (31%) procediam do curso de Biologia, 9 (21,4%) do curso de Matemática, 12 (28,6%) do curso de Educação Física e 8 (19%) de cursos diversos, tais como Enfermagem (7,1%), Artes (9,5%) e Química (2,4%) (TABELA 1).

TABELA .1 — DESEMPENHOS ACIMA DA MÉDIA POR CURSO DE ORIGEM

| CURSO DE ORIGEM | N  | %    | DOMÍNIO DE CONTEÚDO<br>(X = 33,8) |      | HAB. DE TOMAR<br>DECISÕES (X = 163,5) |      | SOLUÇÃO DE<br>PROBLEMAS (X = 76,3) |      |
|-----------------|----|------|-----------------------------------|------|---------------------------------------|------|------------------------------------|------|
|                 |    |      | F                                 | %    | F                                     | %    | F                                  | %    |
| Biologia        | 13 | 31   | 8                                 | 61,6 | 8                                     | 61,5 | 8                                  | 61,5 |
| Matemática      | 9  | 21,4 | 5                                 | 55,5 | 8                                     | 88,8 | 7                                  | 77,7 |
| Educ. Física    | 12 | 28,6 | 3                                 | 25,0 | 6                                     | 50   | 3                                  | 25,0 |
| Outros          | 8  | 19   | 3                                 | 37,5 | 4                                     | 50   | 4                                  | 50   |
| GRUPO TOTAL     | 42 | 100  | 19                                | —    | 26                                    | —    | 22                                 | —    |

A idade dos sujeitos variou de 19 a 30 anos, com uma idade média de 23 anos. Observou-se maior concentração de idade na faixa etária de 21 a 23 anos (54,7%), sendo que 9,5% dos demais sujeitos apresentaram menos de 21 anos e 35,8 apresentaram mais de 23 anos.

No que se refere às questões de investigação objetivadas pelo presente estudo, os resultados são apresentados a seguir:

### Questão 1

Com o objetivo de verificar as diferenças entre o grupo cuja aplicação do instrumental STD foi centrada na identificação de problema e o que foi centrado na solução de problemas, utilizou-se o Teste t, evidenciando-se os seguintes resultados:

- em relação ao desempenho na habilidade de tomar decisões, os grupos não diferiram significativamente tanto nas medidas pré como pós;
- em relação ao domínio de conteúdo, obteve-se  $t = -1,96$ , indicando entre os grupos diferença significativa ao nível de  $P = 0,056$ , sendo a diferença favorável ao grupo cuja aplicação do instrumental STD foi centrada na solução de problemas;
- em relação a qualidade do processo de solução de problema os grupos não diferiram significativamente.

### Questão 2

- em relação ao domínio de conteúdo evidenciou-se diferença altamente significativa entre as médias do pré e pós testes, tomando o grupo como um todo ( $G1 + G2$ ), através do Teste t para amostras relacionadas, obtendo-se  $t = -15,21$   $P = 0,0001$ ;
- em relação ao desempenho na habilidade de tomar decisões, verificou-se alta significância estatística na diferença entre pré e pós medidas do grupo como um todo ( $G1 + G2$ ), obtendo-se  $t = -7,41$   $P = 0,0001$ .

A análise intragrupal ( $G1$  e  $G2$  separadamente) das medidas anteriores e posteriores à aplicação do instrumental STD evidenciou que:

- em relação ao domínio de conteúdo, verificou-se diferença altamente significativa entre as médias do pré e do pós-teste do Grupo 1 com diferença de 12,54 a favor do pós-teste, obtendo-se  $t = -11,89$   $P = 0,0001$ . O  $G2$ , apresentou diferença de 12,55 a favor do pós-teste, obtendo-se  $t = -9,29$ , significativo ao nível de  $P = 0,0001$ . Contudo, o teste t das diferenças de média não indica diferenças entre os dois grupos;
- em relação ao desempenho na habilidade de tomar decisões, verificou-se alta significância estatística na diferença média entre a medida anterior e posterior do  $G1$  obtendo-se  $t = 4,97$   $P = 0,0001$ . No  $G2$  observou-se resultado similar obtendo-se  $t = -5,82$   $P = 0,0001$ . O teste t das diferenças de média não indica diferença entre os dois grupos.

### Questão 3

No que se refere às relações existentes entre (1) o curso de origem, a aspiração profissional, a experiência prévia e (2) o desempenho na habilidade de tomar decisões, o domínio de conteúdo e a qualidade do processo de solução de problemas, os resultados indicaram que o curso de origem parece relacionar-se significativamente com o desempenho no domínio de conteúdo ( $X^2 = 39,62$  gl = 24  $P = 0,023$ ) e com o resultado de solução de problemas ( $X^2 = 9,47$  gl = 32  $P = 0,025$ ) (TABELA 3). Na Tabela 1 observa-se que 61,6 % dos alunos procedentes da Biologia e 55,5 % dos procedentes da matemática evidenciaram desempenhos acima da média do grupo total ( $X = 33,8$ ) no domínio de conteúdos (máximo 42 pontos), desempenhos estes superiores ao dos alunos procedentes da Educação Física (25%) e outras licenciaturas (37,5%).

TABELA. 2 — RESULTADOS DA ANÁLISE INTRA E INTER-GRUPAL MEDIDAS ANTERIORES E POSTERIORES DO DOMÍNIO DE CONTEÚDO (DC) DO DESEMPENHO NA HABILIDADE DE TOMAR DECISÕES (HD) E QUALIDADE DO PROCESSO DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS (SP)

| GRUPOS       | MEDIDA                                           | $\bar{X}$        | s              | d $\bar{X}$    | sd $\bar{x}$   | TESTE T                        |
|--------------|--------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|--------------------------------|
| G1<br>G2     | Pós DC<br>Pós DC                                 | 32,16<br>34,27   | 2,85<br>4,11   | —              | —              | -1,96 g1 = 40 p = 0,056        |
| G1<br>G2     | Pós HD<br>Pós HD                                 | 162,41<br>165,00 | 10,33<br>12,89 | —              | —              | -0,70 g1 = 40 p = 0,49         |
| G1<br>G2     | SP<br>SP                                         | 73,95<br>79,44   | 7,51<br>17,31  | —              | —              | -1,26 g1 = 40 p = 0,22         |
| GT (G1 + G2) | Pré DC<br>Pós DC                                 | 20,52<br>33,07   | 5,20<br>5,36   | -12,54         | —              | -15,21 g1 = 41 p = 0,0001      |
| GT (G1 + G2) | Pré HD<br>Pós HD                                 | 148,35<br>163,52 | 15,07<br>11,42 | -15,16         | —              | -7,41 g1 = 41 p = 0,0001       |
| G1           | Pré DC<br>Pós DC                                 | 19,62<br>32,16   | 5,23<br>2,85   | —              | —              | -11,89 g1 = 23 p = 0,0001      |
| G2           | Pré DC<br>Pós DC                                 | 21,72<br>34,27   | 5,07<br>4,11   | —              | —              | -9,29 g1 = 17 p = 0,0001       |
| G1           | Pré HD<br>Pós HD                                 | 147,25<br>162,41 | 17,78<br>10,33 | —              | —              | -4,97 g1 = 23 p = 0,0001       |
| G2           | Pré HD<br>Pós HD                                 | 149,83<br>165,00 | 10,76<br>12,89 | —              | —              | -5,82 g1 = 17 p = 0,0001       |
| G1<br>G2     | d $\bar{x}$ Pós-Pré DC<br>d $\bar{x}$ Pós-Pré DC | —                | —              | 12,54<br>12,55 | 5,16<br>5,731  | não diferem significativamente |
| G1           | d $\bar{x}$ Pós-Pré HD<br>d $\bar{x}$ Pós-Pré HD | —                | —              | 15,16<br>15,16 | 14,94<br>11,04 | não diferem significativamente |

TABELA 3 — RESULTADOS DE TABULAÇÕES CRUZADAS ENTRE VARIÁVEIS EM ESTUDO

| VARIÁVEIS FOCALIZADAS                                                     | X <sup>2</sup> | g <sup>1</sup> | NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|------------------------|
| Curso de origem VS Desempenho<br>Domínio de Conteúdo                      | 39,62          | 24             | P = 0,023              |
| Curso de Origem VS Qualidade de Processo de Solução<br>de Problemas       | 49,47          | 32             | P = 0,025              |
| Modalidade de Aplicação<br>do Instrumental STD VS Solução de<br>Problemas | 14,61          | 8              | P = 0,067              |
| Desempenho Prévio na<br>Graduação VS Desempenho no Domínio<br>de Conteúdo | 419,200        | 375            | P = 0,056              |
| Desempenho no Vesti-<br>bular VS Desempenho no Domínio<br>de Conteúdo     | 118,21         | 72             | P = 0,0003             |

Os melhores desempenhos na qualidade do processo de solução de problemas foram evidenciados pelos alunos procedentes da Matemática, dos quais 77,7% obtiveram acima de 76,6 pontos (média grupal), seguidos dos de Biologia (61,5%), dos de Educação Física (25%) e de outras licenciaturas (50%). No que se refere ao desempenho na habilidade de tomar decisões, os melhores desempenhos foram evidenciados pelos alunos da Matemática dos quais 88,8% obtiveram 163,5 pontos para mais (média grupal), comparados com os da Biologia (61,5%) da Educação Física (25,3%) e outras licenciaturas (50%).

Os resultados de tabulações cruzadas indicaram que a experiência prévia e a aspiração profissional não se relacionam significativamente com o desempenho na habilidade de tomar decisões, o domínio de conteúdo e a qualidade do processo de solução de problemas. Ao se analisar a TABELA 4 observa-se, no entanto, que 45,2% dos alunos não tem experiência profissional prévia. Destes, 52,6% evidenciaram desempenho acima da média no domínio de conteúdo, comparados a 40% dos alunos quem possuem mais de um ano de experiência e 33,3% dos que possuem menos de um ano de experiência. No que se refere ao desempenho na habilidade de tomar decisões, 65,2% dos alunos com alguma experiência prévia evidenciaram desempenhos acima da média, comparados a 57,8% dos alunos sem experiência. No que se refere ao resultado de solução de problemas, os alunos com alguma experiência prévia evidenciaram melhores

desempenhos, dos quais 60,8% classificaram-se acima da média, comparados a 42,1% dos alunos sem experiência prévia.

Ao se analisar a TABELA 5, que se refere à aspiração profissional, observa-se que 20 (47,6%) dos alunos pretendem cursar pós-graduação e envolver-se no ensino superior, 6 (14,2%) pretendem trabalhar em atividades outras que a educacional, 3 (7,1%) pretendem ingressar em outros cursos de graduação que não licenciaturas e 2 (4,8%) estão indecisos. Comparando os que pretendem outros cursos ou atividades, observa-se que os primeiros evidenciaram maior número de desempenhos acima da média no domínio de conteúdo (48,3%) e na habilidade de tomar decisões (61,29%), onde os segundos obtiveram respectivamente 33,3% e 55,5% de desempenhos acima da média. No que se refere a resultado de solução de problemas, os segundos evidenciaram melhores desempenhos com 55,5% acima da média, comparados a 51,6% dos primeiros.

Foi realizada, também, uma análise adicional através do Coeficiente de Correlação de Pearson cujos resultados evidenciam que as mais altas correlações ocorreram entre o desempenho no vestibular e o desempenho na habilidade de tomar decisões (0,39), entre o desempenho no vestibular e o domínio de conteúdo (0,37) e entre o número de disciplinas cursadas previamente e a qualidade do processo de solução de problemas (0,34) (TABELA 6).

## 5. DISCUSSÃO

A análise comparativa entre os desempenhos do G1 e do G2 evidenciou que os grupos diferem significativamente no que diz respeito ao domínio de conteúdo. A diferença observada foi favorável ao G2 cuja aplicação do instrumental STD centrou-se na solução de problemas. Contudo, faz-se necessário salientar que os grupos comparados isoladamente, em situação anterior e posterior às medidas de domínio de conteúdo, evidenciaram crescimento significativo, porém bastante similar. É interessante notar que a diferença entre a medida anterior e posterior do G1 no domínio de conteúdo foi de 12,54 e do G2 foi de 12,55 pontos, sendo que o teste t das diferenças de média não evidencia diferença significativa entre os dois grupos. Tal aspecto indica que o crescimento no domínio de conteúdo ocorreu de forma significativa em ambas as modalidades de aplicação do instrumental STD, independentemente de ser centrada na identificação ou na solução de problemas. (TABELA 2).

A explicação para tal resultado pode advir de diversos aspectos.

Primeiramente, ambas as modalidades de aplicação do instrumental STD envolvem solução de problemas. A modalidade aplicada ao grupo 1 exige mais do aluno, pois este deve identificar o problema, formular questões a serem res-

TABELA. 4 — DESEMPENHOS ACIMA DA MÉDIA POR EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PRÉVIA

| EXPERIÊNCIA<br>PROFISSIONAL PRÉVIA | N  | %    | DOMÍNIO CONTEÚDO |      | HAB. TOMAR DECISÕES |      | QUALIDADE DO PROCESSO<br>DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS |       |
|------------------------------------|----|------|------------------|------|---------------------|------|--------------------------------------------------|-------|
|                                    |    |      | F                | %    | F                   | %    | F                                                | %     |
| No Magistério (-1 ano)             | 2  | 4,8  | 1                | 50   | 1                   | 50   | 1                                                | 50    |
| No Magistério (+ 1 ano)            | 12 | 28,6 | 5                | 41,6 | 8                   | 66,6 | 5                                                | 41,6  |
| Outras Atividad. (-1 ano)          | 1  | 2,4  | —                | —    | 1                   | 100  | 1                                                | 100   |
| Outras Atividad. (+ 1 ano)         | 8  | 19,0 | 3                | 37,5 | 5                   | 62,5 | 7                                                | 87,50 |
| Sem Experiência                    | 19 | 45,2 | 10               | 52,6 | 11                  | 57,8 | 8                                                | 42,1  |
| T O T A L                          | 42 | 100  | 19               | —    | 26                  | —    | 22                                               | —     |

TABELA 5 — DESEMPENHOS ACIMA DA MÉDIA POR ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL

| ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL                                   | N  | %    | DOMÍNIO DE CONTEÚDO<br>(X = 33,8) |    | HAB. TOMAR DECISÕES<br>(X = 163,5) |     | QUALIDADE DO PROCESSO<br>DE SOLUÇÃO DE PROBLEMAS<br>(X = 76,3) |     |
|----------------------------------------------------------|----|------|-----------------------------------|----|------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------|-----|
|                                                          |    |      | F                                 | %  | F                                  | %   | F                                                              | %   |
| Magistério de 1º e/ou 2º Graus                           | 20 | 47,6 | 9                                 | 45 | 12                                 | 60  | 9                                                              | 45  |
| Cursar Pós-Graduação, Pesquisa e Magistério 3º Grau      | 11 | 26,3 | 6                                 | 54 | 7                                  | 63  | 7                                                              | 63  |
| Ingressar outro Curso de Graduação que não licenciaturas | 3  | 7,1  | 1                                 | 33 | 2                                  | 66  | 3                                                              | 100 |
| Trabalhar em outras atividades                           | 6  | 14,2 | 2                                 | 33 | 3                                  | 50  | 2                                                              | 33  |
| Indeciso                                                 | 2  | 4,8  | 1                                 | 50 | 2                                  | 100 | 1                                                              | 50  |
| GRUPO TOTAL                                              | 42 | 100  | 19                                | —  | 26                                 | —   | 22                                                             | —   |

TABELA 6 — COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS

| VARIÁVEIS            | IDADE  | PÓS DC | PÓS HD | DESEMPENHO<br>GRADUAÇÃO | Nº DISCIPLINAS | SOLUÇÃO<br>PROBLEMAS | VESTIBULAR |
|----------------------|--------|--------|--------|-------------------------|----------------|----------------------|------------|
| Idade                | 1,000  |        |        |                         |                |                      |            |
| Pós DC               | —      | 1,000  |        |                         |                |                      |            |
| Pós HD               | -0,174 | 0,281  | 1,000  |                         |                |                      |            |
| Desempenho Graduação | -0,173 | —      | —      | 1,000                   |                |                      |            |
| Nº Disciplinas       | 0,224  | 0,163  | —      | —                       | 1,000          |                      |            |
| Solução Problemas    | 0,218  | 0,171  | —      | —                       | 0,34           | 1,000                |            |
| Vestibular           | -0,307 | 0,374  | 0,390  | —                       | —              | —                    | 1,000      |

pondidas, o que ocasiona maior consumo de tempo inicial para um engajamento efetivo no trabalho além de uma percepção ambígua quanto aos objetivos das tarefas. A modalidade aplicada ao grupo 2, centrada na solução, permite um engajamento quase que imediato na tarefa, visto as questões ou problemas a serem solucionados estarem à disposição dos alunos. Estes alunos parecem perceber com clareza os objetivos propostos e dispõem de mais tempo para a assimilação de conteúdos.

Resultados evidenciados por Flanders (1968, p. 263 - 4) indicam que a influência indireta do professor aumenta a aprendizagem quanto a percepção dos estudantes quanto aos objetivos é ambígua e que a influência direta do professor aumenta a aprendizagem quando a percepção dos objetivos é clara e aceitável. No que se refere às modalidades de aplicação do instrumental STD, a do grupo 1, centrada na identificação de problemas, caracterizou-se por comportamento do professor mais de influência indireta, permitindo aos estudantes expressarem suas opiniões e desenvolverem iniciativa. A do grupo 2 implicou em comportamentos do professor mais de influência direta, criticando, orientando, opinando. É possível que o acima exposto explique o significativo crescimento em ambos os grupos.

Por outro lado, as duas modalidades de aplicação do instrumental STD são bastante similares a meios específicos para adquirir conhecimento em novas áreas e desenvolver compreensão mais profunda da própria área, os quais, segundo Raudsepp (1975) estão mais assentados nos princípios de solução de problemas.

Outra explicação poderia advir dos comportamentos iniciais de ambos os grupos os quais apresentam variabilidade bastante similar. Sant'Anna et alii (1971) em um estudo sobre o controle e eficiência do ensino-aprendizagem, destacou a importância dos comportamentos iniciais.

Observa-se também que outros fatores parecem relacionar-se e/ou influenciar o desempenho no domínio de conteúdo. Conforme evidencia-se nas TABELAS 1 e 3, o curso de origem relaciona-se com o desempenho no domínio de conteúdo sendo que as classificações mais altas foram obtidas respectivamente pelos alunos procedentes das licenciaturas em Biologia e em Matemática. Moraes (1978), nos resultados de uma experiência de ensino em didática, evidenciou que os alunos diferem significativamente num teste de conhecimentos e habilidades (TE-KAE) em função do curso de origem, explicando os resultados pelos currículos, experiências educacionais e pelo "background" que inclui experiência prévia no magistério. No presente estudo, as relações entre experiência prévia e desempenho no domínio de conteúdo não foram significativas. Observa-se, entretanto, na TABELA 4, que 45,2% dos alunos não têm experiência profissional prévia e destes 52,6% classificaram-se acima da média grupal no

domínio de conteúdo, comparados a 39% dos alunos com alguma experiência que obtiveram tal classificação. Tal resultado pode ter decorrido da maior disponibilidade de tempo dos primeiros para o estudo. Por outro lado, observa-se na TABELA 5 que 48,3% dos alunos que aspiram exercer atividades de magistério obtiveram classificação acima da média grupal, comparados a 33,3% dos demais. Outros fatores além dos mencionados, parecem também ter intervenido, como o desempenho no vestibular e o número de disciplinas cursadas previamente, que apresentam expressiva correlação com o domínio de conteúdo (TABELA 6).

A correlação entre desempenho no vestibular e domínio de conteúdo, ambos envolvendo diferentes capacidades mentais, e as evidências de que os alunos com as melhores médias no vestibular são os que obtiveram resultados mais altos no domínio de conteúdo, são compatíveis a resultados encontrados por Sant'Anna et alii (1975) de que a distribuição de escores de diferentes capacidades mentais mantém formas semelhantes à distribuição geral dos escores totais em um teste de conhecimentos e habilidades. Estudos de Getzels & Jackson (1962) corroboram estes resultados quando apresentam evidências de que grupos altos em QI e Criatividade — que implicam em diferentes capacidades mentais — são igualmente superiores em relação a população total em testes de conhecimento.

Outro dos focos centrais do presente estudo refere-se ao desempenho na habilidade de tomar decisões.

Os resultados evidenciam que ambos os grupos apresentam diferenças significativas entre as medidas anterior e posterior, indicando igual crescimento, isto é de 15,16 pontos médios de diferença entre as medidas da habilidade de tomar decisões (TABELA 2). Estes resultados parecem indicar que as duas modalidades de aplicação do instrumental STD contribuem para o crescimento na habilidade de tomar decisões. Estratégias de solução de problemas desenvolvidas por Convington, Crutchfield e Davies (apud Olton & Crutchfield, 1975; p. 269) e aplicadas em diversos estudos, indicam que os alunos a elas submetidos demonstram haver reforçado sua capacidade em funções cognitivas, que implicam em gerar idéias de alta qualidade, em formular perguntas, em ter sensibilidade a pontos essenciais e em fazer uso eficiente de informações para chegar à solução de problemas. Como o instrumental STD envolve seqüências processuais de tomada de decisão e solução de problemas, é possível que estes aspectos expliquem em parte a ausência de diferença entre os grupos estudados.

Outras variáveis, como experiência prévia, aspiração profissional e curso de origem não se relacionam de forma significativa com o desempenho na habilidade de tomar decisões. Cabe, no entanto, destacar que os melhores desempenhos foram evidenciados pelos alunos procedentes da licenciatura em Matemática dos quais 88,8%, classificaram-se acima da média grupal, se comparados a 61,5% da Biologia e 50% da Educação Física. É possível que tal resul-

tado decorra das próprias experiências dos alunos da Matemática que, pelas características da área a que estão vinculados, tenham desenvolvido maiores habilidades de tomada de decisão e solução de problemas.

Em relação ao resultado de solução de problemas, variável na qual os grupos não diferem significativamente, observa-se que ambas as modalidades de aplicação do instrumental STD contribuíram para o desempenho dos alunos nos estudos de casos, visto serem também estratégias de solução de problemas. Por outro lado, os critérios para avaliar o resultado de solução de problemas são compatíveis a critérios utilizados para avaliar criatividade. Como existem muitas maneiras de incrementar a criatividade (Hudson, 1973), a capacidade de solucionar problemas pode igualmente ser beneficiada por diferentes estratégias de treinamento. Este aspecto coaduna-se com resultados evidenciados em estudo desenvolvido por Ott (1975) que, embora verificando a superioridade de estratégias indutivas sobre as dedutivas, indica que ambas contribuem para as capacidades criativas, não havendo preponderância de estratégias de ensino orientado sobre as de ensino não-orientado.

## 6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos coletados no presente estudo possibilitam estabelecer as seguintes conclusões:

- 1 — as duas modalidades de aplicação instrumental STD, centrado na identificação e na solução de problemas, contribuem para o incremento evidenciado nos alunos submetidos ao treinamento, no que se refere ao domínio de conteúdo e à habilidade de tomar decisões;
- 2 — o curso de origem relaciona-se com o desempenho dos alunos no domínio de conteúdo e na qualidade de processo de solução de problemas;
- 3 — os alunos procedentes de cursos cuja área de conhecimento envolve uma abordagem lógico-racional de conteúdos, como os alunos da matemática, evidenciam melhor desempenho que os demais no domínio de conteúdo, na qualidade do processo de solução de problemas e na habilidade de tomar decisões;
- 4 — os alunos que obtiveram melhor desempenho no vestibular tendem a evidenciar melhor desempenho no domínio de conteúdo e na habilidade de tomar decisões.

Estas conclusões devem ser compreendidas na ótica da discussão anteriormente apresentada. Não pode ser ignorado o fato de que no grupo em que a aplicação do instrumental STD foi centrada na solução de problemas, locali-

zavam-se 77,7% dos alunos procedentes da matemática, os quais evidenciaram os melhores desempenhos. Não pode também ser ignorado o fato de que ambas as modalidades de aplicação do instrumental STD constituem-se em estratégias de solução de problemas que implicam abordagem lógico-racional de processo de solução.

A partir destes fatos, não teriam sido diferentes os resultados se os alunos de matemática não apresentassem as “vantagens” de sua área de conhecimento? Ou ainda, não estariam estes alunos melhor instrumentados para enfrentar um contexto não só profissional como de vida, no qual os processos mentais na busca de conhecimentos relevantes para a solução de problemas são mais permanentes que o acúmulo de conhecimentos factuais? Não seria necessário que as demais áreas de conhecimento, desde o ingresso do aluno nos cursos superiores, se preocupassem mais com o desenvolvimento de processos mentais lógico-racionais para solucionar problemas? Caso fosse invertida a modalidade de aplicação do instrumental STD nos grupos, recebendo os alunos da matemática treinamento centrado na identificação de problemas, a modalidade de aplicação do instrumental STD não teria contribuído para uma diferença significativa entre os grupos?

A modalidade de treinamento centrada na solução de problemas utilizada neste estudo atende a uma das dimensões de racionalidade, a funcional, na perspectiva de adequação meios-fins (Mennheim, s.d.). Entretanto existe outra dimensão da racionalidade, a substancial, que implica em atos mentais para a identificação de fins assentados em objetividades e situações reais (Mannheim, s.d.). Pergunta-se, neste ponto, se a modalidade de aplicação do instrumental STD, centrado na identificação de problemas, contribuiria para a racionalidade substancial.

Considerando as indicações de que a identificação de problemas — formulação de questões adequadas para investigação — é uma abordagem objetiva e crítica da realidade vigente, ao mesmo tempo que crucial para a não recorrência das falhas do sistema educacional, para seu avanço e renovação, o treinamento centrado na identificação de problemas poderia contribuir para o desenvolvimento da racionalidade substancial.

Parece pois de urgência que os educadores encarem com muita seriedade os futuros professores que hoje procuram os bancos da universidade. Se é importante que desenvolvam racionalidade funcional, muito mais o é que desenvolvam racionalidade substancial caso pretendam que a educação tenha uma função transformadora, e não meramente reprodutora como demonstram as falhas que hoje se evidenciam. E, como muito bem colocou Wertheimer (1959, p. 141), conjecturar, identificar a questão certa é muitas vezes uma realização maior que a solução de um conjunto de questões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADAIR, John. *Training for decisions*. London, Mac Donald, 1971.
2. ALLPORT, F.H. *Theories of perception and the concept of structure*. New York, John Wiley, 1955.
3. BERMAN, Louise M. *Novas prioridades para o currículo*. Porto Alegre, Globo, 1975. 240p.
4. CAMPBELL, R.F.; CORBALLY, John E.; RAMSEYER, J.A. *Introduction to educational administration*. 3 ed. Boston, Allyn and Bacon, 1969. 474p.
5. CASTETTER, W.B. *Administering the school personnel program*. 7.ed. New York, Macmillan 1969. 400p
6. CSIKSZENTMIHALYI, M. & GETZLS, J. W. Discovery-oriented behavior and the originality of artistic products: a study with artists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19 (1): 47-52, 1971.
7. DE BONO, Edward. *New think*. New York, Avon Books, 1968.
8. FAURE, Edgar et alii. *Aprender a ser*. Madrid, Alianza; Paris, Unesco, 1972. 426p.
9. FLANDERS, Ned A. Teacher influence, pupil attitudes, and achievement. In: HYMAN, R.T. *Teaching*. New York, J.B. Lippincott, 1968.
10. FRANCO, M.E. Dal Pai et alii. *Modelo de integração da comunidade escolar: a influência do diagnóstico da comunidade escolar nas atividades administrativas integradas*. Porto Alegre, PUCRS, INEP, 1976. 103p.
11. GETZELS, J.W. Administration as a social process. In: HALPIN, Andrew, ed. *Administrative theory in education*. New York, Macmillan. 1958. p. 150-65.
12. GETZELS, J.W. Creative thinking, problem solving and instruction. In: HILGARD, E.R., ed. *Theories of learning and instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 1964. p. 240-67. (Yearbook of the NSSE, 63).
13. GETZELS, J.W. Problem — finding and the inventiveness of solutions. *The Journal of Creative Behavior*, 9 (1): 12-8, 1975.
14. GETZELS, J.W. & CSIKSZENTMIHALYI, M. The study of creativity in future artists: the criterion problem. In: HARVEY, O.J., ed. *Experience, structure and adaptability*. New York, Springer, 1966, p. 349-68.
15. ———. On the roles, values and performance of future artists: a conceptual and empirical exploration. *Sociological Quarterly* (9): 516-30, 1968.
16. ———. From problem solving to problem finding. In: TAYLOR, I. A. & GETZELS, J.W. *Perspectives in creativity*. Chicago, Aldine, 1975.
17. GETZELS, J. W. & JACKSON, P. W. *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. New York, J. Wiley, 1962.
18. GETZELS, J.W. & THELEN, H.A. The classroom group as a unique social system. In: HENRY, N.B., ed. *The Dynamics of instructional groups*. Chicago, The University of Chicago Press, 1960. p. 53-82.
19. GRIFFITHS, D. E. *Teoria da administração escolar*. 2 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1974. 136p.

20. GSCHWENTER, Eliane L.S. & FRANCO, M.E. Dal Pai. *Laboratório de Desenvolvimento Administrativo: uma sistematização experiencial*. Porto Alegre, PUCRS, 1977. Publicação interna.
21. GUILFORD, J.P. Creativity. *American Psychologist*, 5: 444-54, 1950.
22. HARDWICK, C. & LANDUYT, B.F. *Administrative strategy and decision making*. 2. ed. Ohio, South — Western Publ. Co., 1966. 642p.
23. HESKETH, José Luiz. *Desenvolvimento organizacional*. São Paulo, 1977. 125p.
24. HUDGINS, Bryce B. Concepts in the pedagogical domain of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 15 (4): 330-7, 1974.
25. HUDSON, T. Educação criadora nas escolas secundárias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 59(132): 629-38, 1973.
26. KATZ, Robert L. Skills of effective administrator. *Harvard Business Review*, 33-42, Jan./Fev. 1955.
27. KATZ, Daniel & KAHN, Robert. *The social psychology of organizations*. New York, Wiley, 1966.
28. KEPNER, Charles H. & TREGOE, Benjamin B. *Administrador racional*. São Paulo, Atlas, 1971.
29. LIPPITT, Gordon L. *Organization renewal*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969. 321p.
30. MANNHEIM, Karl. *El hombre y la sociedad*. Buenos Aires, Leviatan, s.d.
31. MASLOW, A.H. *Motivation and personality*. 2. ed. New York, Harper and Row, 1970. 369p.
32. McCLEARY, Lloyd E. & HENCLEY, S.P. *Secondary school administration*. New York, Dodd Mead, 1965. 399p.
33. MORAES, Vera Regina Pires. *Ensino em didática - um estudo exploratório*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1978. Não publicado.
34. OLTON, Robert M. & CRUTCHFIELD, Richard S. Desarrollo de la capacidad del pensamiento productivo. In: DAVIS, Gary A. & SCOTT, Joseph. *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires, Paidós, 1975 p. 265-91.
35. OTT, Margot Bertoluci. *Influência das estratégias de ensino no desenvolvimento da criatividade*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1975. 109 p. Dissertação de mestrado.
36. PARSONS, T. Some ingredients of a general theory of formal organizations. In: HALPIN, A., ed. *Administrative theory in education*. New York, Macmillan, 1958. p. 40-72.
37. RAUDSEPP, Eugene. Pasos para lograr mas ideas. In: DAVIS, Gary A. & SCOTT, Joseph. *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires, Paidós, 1975. p. 205-14.
38. SANT'ANNA, Flávia M. et alii. Controle e eficiência do processo ensino-aprendizagem. *Correio*, Porto Alegre (62). 3-28, 1971.
39. SANT'ANNA, Flávia M. et alii. *Padronização do teste de conhecimentos e habilidades na área de ensino-aprendizagem*. Porto Alegre, UFRGS, PUCRS, 1975.
40. SANT'ANNA, Flávia M. & PAES, Isolda H. *Formação do professor: micro experiência de ensino como modalidade de treinamento*. Porto Alegre, CRPE, 1970. 207p.
41. SCHEIN, Edgar H. *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1965.

42. SILVA, Eliane L.L. da. *A habilidade de tomar decisões como requisito básico para formação do administrador escolar*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, 1975. 178p. Dissertação de mestrado.
43. SIMON, Herbert A. *Comportamento administrativo*. 2 ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970. 277p.
44. WERTHEIMER, Max. *Productive thinking*. Enlarg. Ed. New York, Harper Row, 1959.

### ABSTRACT

This study was developed with two groups of students from several training teacher programs. They were exposed to two different training modalities. The first treatment was problem identification centered and the second one was problem solving centered. The dependent variables were: decision making ability, content mastery and quality of problem solving process in case studies. The main results suggest that prospective training programs must focus not only in problem solving situations. They must be directed toward critical thinking and search of unanswered questions.

(Recebido para publicação em 16.01.81)

*AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA  
UFRGS:*

*NOTAS SOBRE OS OBJETIVOS PROPOSTOS, SUA  
OPERACIONALIZAÇÃO E EVOLUÇÃO*

NORBERTO J. ETGES  
Cursos de Pós-Graduação em  
Educação da UFRGS

RESUMO

Os objetivos propostos, analisados no contexto social da implantação do capitalismo monopolista, tomam a forma da filosofia pragmática e utilitária, que visa a transformação do educando em objeto do capital. O sujeito da educação é expulso e transformado em consumidor/difusor/aplicador de conhecimentos e tecnologias criados nos países hegemônicos. A trajetória das práticas dos professores, entretanto, não correspondem ao que é proposto, passando de práticas exclusivamente positivistas nos inícios, para tradições acadêmicas diversificadas. Tais mudanças exigem redefinição dos objetivos e consequentemente, da estrutura-extremamente rígida — dos cursos, propostos na conclusão dos trabalhos.

*1. REFLEXÕES SOBRE OS OBJETIVOS*

Um processo de avaliação pressupõe uma reconstrução de toda a intencionalidade, dos meios empregados no passado e a serem empregados no presente e no futuro, que os agentes implicados num curso, professores, funcionários, alunos, se propõe realizar. Neste sentido é que tentarei fazer algumas reflexões sobre os objetivos propostos (proclamados) nos diversos documentos deste Curso de PGE.

Historicamente as definições dos objetivos específicos de cada área de especialização do Mestrado precederam aos objetivos gerais. Os primeiros datam

de 1971 no processo de reconhecimento e os objetivos gerais datam de 1974 quando foram publicados nos Regulamentos dos Cursos de PGE.

Invertendo esta ordem, seguem as definições dadas no Regimento Interno do PGE para objetivos gerais, e em seguida, as definições dos objetivos de cada área:

### *1.1 Objetivos gerais:*

“Art. 1º, § único — O objetivo geral dos Cursos é o preparo de professores universitários e líderes educacionais para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da ação educacional em altos padrões de eficiência.” (UFRGS, 1974, p. )

### *1.2 Objetivos específicos*

Área de Concentração:

*Psicologia Educacional*

“5.3.1.1 Objetivos: O Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional visa ao treinamento de pessoal docente e técnico-científico para:

- Ensino de Psicologia Educacional, nos moldes modernos, ajustados à realidade brasileira;
- pesquisas que contribuam para a solução de problemas escolares, com envolvimento no campo da psicologia Educacional.” (UFRGS, 1971, p. 11).

### *Planejamento da Educação*

“5.3.2.1. Objetivos: O Curso de Pós-Graduação em Planejamento da Educação visa ao treinamento de:

- técnicos em planejamento que possam atuar junto às Secretarias de Educação e órgãos regionais;
- pessoal capacitado no planejamento administrativo do complexo sistema universitário.” (p. 12)

### *Ensino*

“5.3.3.1. Objetivos: O Curso de Pós-Graduação em Ensino visa ao treinamento de pessoal ligado ao magistério na:

- utilização, com eficácia, de técnicas de ensino e recursos de aprendizagem ajustados à realidade brasileira;

— utilização de pesquisas que contribuam à constante melhoria do rendimento qualitativo do sistema educacional.” (p. 13)

### *1.3 Objetivos específicos definidos no processo de credenciamento*

“A organização didática do curso é a mesma de quando do credenciamento, tendo havido alteração somente no número e tipo de disciplinas oferecidas.” (UFRGS, 1980, p. 8).

Iniciando nossas reflexões sobre os objetivos gerais propostos diríamos que parecem estar definidos de forma muito ampla e abrangente, propondo-se, aparentemente, muito mais que os meros “treinamento” e “utilização” ou consumo de pesquisas explicitados nos objetivos de cada área de concentração. Tal abrangência fenomênica, poderia ser interpretada como se inserindo e manifestando toda uma estrutura, configuração ou tradição “liberal” da educação. Liberal no sentido de permitir que no seu interior floresçam várias tradições do pensamento teórico e de seu método correspondente. Entretanto, esta configuração liberal se choca com o seu reverso.

Tal como a sociedade em transformação — num processo de uma transição relativamente rápida para uma forma evoluída do capitalismo, o monopolista, — traz em seu bojo inúmeras contradições, assim também os objetivos do Curso de PGE não poderiam deixar de operar em contradições. Constituindo-se em parte importante deste processo de desestruturação e reestruturação da sociedade global que muitos gostam de denominar simplesmente como processo de modernização, traduzindo nisso uma concepção linear do processo, serão por isso mesmo, talvez mais profundas as contradições que vivemos neste nosso Curso. Pois a parte final do enunciado determina e limita o sentido dos objetivos propostos em direção oposta às tendências “liberais”. Fala-se aí em “altos padrões de eficiência”, os quais apontam para um outro sentido, uma outra linha, estrutura ou tradição, que é a da racionalização, do cálculo, do controle econômico-técnico-burocrático do ensino.

É a linha ou estrutura onde o homem deixou de ser sujeito e se transformou num elemento de um sistema. Já não é subjetividade engajada que cria o mundo, mas se insere como parte integrante em um todo supra-individual regido por leis. As relações entre os homens, e especificamente as relações aluno/professor, educador/educando também sofrem uma metamorfose correlata: são relações entre elementos objetuais do sistema, — do sistema maior que é o econômico-social, do qual o ensino é subsistema — enquanto as relações técnico-burocráticas (papelada, exames, concursos, etc.) se transformaram em relações sociais. O aluno é um elemento a ser processado o mais rapidamente possível, a custos mais baixos, transformando-se, de coisa relativamente inútil, em *recurso* pronto e acabado, a ser consumido imediatamente pelo sistema

sócio-econômico maior. Esta a racionalidade subjacente nas palavras finais: "em altos padrões de eficiência". Esta racionalidade é resultante de uma visão pragmática e utilitarista do homem e do mundo que hoje penetrou em todas as esferas de nossas vidas; conseqüentemente penetrou o ensino em geral e também o nosso próprio curso.

É a mesma lógica que recobre as recentes reformas de ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior, e que se constituiu numa tentativa de transformar todo o sistema educacional num mecanismo eficiente de preparação de recursos humanos para o desenvolvimento. Se o sistema sócio-econômico "cria" ou requer homens que sejam meros *recursos humanos*, matéria-prima sui generis que ative todo o processo de produção, — disto não se deduz de modo algum que os homens consistam em tais abstrações — recursos, objetos —; significa que para o funcionamento do sistema *são suficientes* estas qualidades fundamentais.

Fundamentalmente significa que não é a teoria, o ponto de vista, a filosofia que reduz o homem à abstração; é a própria realidade. O sistema sócio-econômico é uma totalidade e uma regularidade de relações nas quais o homem se transforma continuamente em "recurso"; ele só existe e se realiza enquanto e na medida em que desempenha funções econômicas, supervalorizadas no processo de desenvolvimento: Como elemento do sistema, o recurso humano, o "homo economicus" é uma realidade, sendo as demais qualidades casuais, inúteis no âmbito do sistema. A visão utilitarista não parte do homem para perguntar o que é o homem, mas do sistema; e em benefício do próprio sistema postula o "recurso humano" como elemento a ser definido pela própria totalidade sistêmica e pelo seu próprio funcionamento. Pergunta quais devem ser as faculdades do homem a fim de que sistema sócio-econômico possa por-se em marcha e funcionar como um mecanismo em contínuo crescimento.

Dentro deste contexto maior é que podemos compreender as funções e os objetivos do ensino em geral e, mais especificamente, dos PGs no Brasil de hoje.

O ensino vinha expandindo-se rapidamente no Brasil na década de 1950, quando a economia inicia definitivamente a implantação do capital monopolista. Desponta principalmente o crescimento do ensino do 2º grau que vai ganhando ainda mais impulso na década de 1960. Em conseqüência começaram as pressões por melhores condições de ensino e mais vagas especialmente nas universidades.

Tais pressões culminaram na explosão do movimento estudantil em 1968, e receberam como resposta do Estado repressão e Reforma Universitária, seguida da Reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Entretanto, o Estado não apenas reagia a pressões sociais vindas das bases, se assim se quiserem chamar os movimentos estudantis. Ele já havia elaborado basicamente o seu projeto de Reforma Universitária em 1965, e foi o seu projeto que foi fundamentalmente imposto.

A conquista definitiva do Estado pela classe empresarial em 1964 (Dreyfuss, 1981) tornou-o o instrumento por excelência da implantação do capitalismo monopolista no país; conseqüentemente o projeto de Reforma Universitária deste Estado visou adaptar e reorganizar a Universidade, como de resto o ensino de 1º e 2º graus, às necessidades dessa nova forma de capitalismo em expansão. O ensino deveria atender às necessidades de mão-de-obra treinada ao nível de 2º grau e de novos tipos de técnicos de alto nível ao nível do 3º e 4º graus.

Que tipos de homens treinados o sistema precisa em países de desenvolvimento associado ou dependente?

Em termos gerais é certo que não será um técnico do tipo criador de tecnologia, pois que esta é importada, mas de um aplicador/consumidor/difusor de tecnologias já elaboradas nos países hegemônicos do sistema. As áreas das ciências exatas serão privilegiadas no sistema de ensino, devidamente metamorfoseadas e adaptadas à situação de desenvolvimento dependente, adquirindo, por isso, características de ciências acabadas a serem inculcadas na formação de "técnicos aplicadores" de coisas já acabadas e prontas.

Ensinar, ou melhor, treinar para ajustar, para adaptar, para integrar são palavras de ordem mais ouvidas e repetidas. O conhecimento como processo dinâmico gerador de novas apropriações do espírito sobre a natureza e a sociedade não interessa tanto quanto o conhecimento como estrutura já acabada, como um produto ou mercadoria pronta a ser repassada para os novos clientes do ensino.

Tais clientes, por sua vez sofrem transformação radical: mais do que educandos/educadores, são agora "matéria-prima" a ser processada o mais rapidamente possível, através de padronização e rituais adequados, para saírem da escola com o menor custo como *produtos* acabados, adequados às exigências do mercado. Devem saber consumir novos conhecimentos acabados e aplicá-los imediatamente no seu dia a dia. Quanto mais capaz de consumir, mais útil, mais criativo!

Toda outra forma de conhecimento será considerada, neste sistema, pura mistificação, um filosofar próprio para pessoas desocupadas, enfim, uma pura perda de tempo.

Exemplo consumado desta visão do ensino temo-la no diagnóstico da crise mundial da educação de P.H. Coombs. O autor a descreve em termos de *management*, "objetivos", e "gestão prospectiva". É um estudo economicista

que visa definir as condições de uma ‘administração esclarecida’ do ensino. O problema das finalidades, dos valores, do homem, numa palavra, é escamoteado. O sistema de ensino é descrito em termos de ‘fluxo de entrada’ dos alunos, e em termos de ‘fluxos de saída’, ‘produtos finais e ‘produtos não finais’ — adequação às necessidades, emprego e desemprego. A instrução é definida como produto de consumo.

Os problemas são vistos como poder de compra ou não do ensino, e meios financeiros; e os remédios situam-se numa tecnologia avançada da educação.

Tal diagnóstico não mostra as causas verdadeiras. ‘O erro dessa análise é não discutir as finalidades e valores, aliás a estratégia do organizador e do tecnocrata é não discuti-los’ (Tragtenberg, 1980, p. 44), seu reino de atuação é o dos *meios*.

Ora, a finalidade de qualquer educação é fazer com que o homem, mais do que ser ensinado, aprenda a fazer sua educação de homem cidadão, aprenda a se informar, a se comunicar com o outro, a participar, a se tornar capaz de devir numa sociedade em pleno devir, e não a ser mero objeto de manipulação levado a consumir produtos culturais, sempre ansioso por devorar a última novidade (Tragtenberg, 1980, p. 44).

A sinistra, mas celebrada teoria dos Recursos Humanos completa e consagra explicitamente, ao nível ideológico, as práticas efetivas que transformaram o ensino em mero mecanismo de formação de consumidores, portanto, em mero repasse ou transmissão de informações acabadas.

Os cursos de pós-graduação não escapam a este destino. Pois foi exatamente nesta concepção de formação de *recursos humanos* de alto nível para o desenvolvimento que foram concebidos já no ‘Plano Trienal’ de Celso Furtado, em 1962. Dentro do mesmo espírito já se fundara a CAPES em 1951, que se propõe a desenvolver a Pós-Graduação, para a formação de uma elite de alto nível. ‘Em 1968 a Reforma Universitária institui a Política Nacional de Pós-Graduação com a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação’, ‘considerada como condição básica para a formação de recursos humanos’ (Oliveira, 1980, p. 26).

Entre os inúmeros documentos relativos à Pós-Graduação o I PND o considera como um dos elementos ‘da política de aproveitamento dos ‘recursos humanos do País’ ... *como fator de produção e de consumo*.’ (Brasil, 1972, p. 6, grifo nosso).

Uma das características fundamentais do PG é a pesquisa. Esta tende a ser metamorfesada, nos países dependentes e periféricos, num processo de repetição nem sempre enriquecida da pesquisa feita nos países centrais. Sua função precípua consiste, não em produzir novos conhecimentos, mas em produzir con-

sumidores das pesquisas e do saber das sociedades hegemônicas. Chega a ser tão formal que põe mais ênfase nas técnicas e rituais da pesquisa do que no conteúdo a ser desvendado por ela. Tal era a atração e provocada pelas técnicas e métodos que se acreditava ter o poder de orientar teses nos campos mais diferentes — crença nossa de orientadores e de orientandos.

Daí a insistência muito maior em disciplinas sobre métodos e técnicas de pesquisa comparadas às de conteúdo teórico, chegando-se à inversão de valores onde a técnica determina as teorias e não as teorias o método e as técnicas correspondentes.

A última função deste tipo de ensino é a de ensinar a pensar e de debater com os grandes mestres do saber do ocidente, quando deveria ser a primeira. Exigem-se leituras das pesquisas minúsculas dos últimos números de revistas especializadas, e os clássicos ficam reduzidos a dois ou três trechos — geralmente fora de contexto — onde se banaliza totalmente sua obra.

Não queremos em absoluto negar a importância e a validade dos métodos e técnicas de pesquisa e das leituras sobre pesquisas atuais que nos põem ao corrente das preocupações do universo acadêmico. Denunciamos apenas aquela visão bancária da 'educação': quanto mais os alunos se empenham em arquivar os 'depósitos' que lhes são entregues, tanto menos eles desenvolvem em si a consciência crítica que lhes permitiria inserir-se no mundo como agentes de sua transformação, como sujeitos.

A análise dos *objetivos gerais* ora proposta não pode perder de vista outros fatos complementares e contraditórios pois que a própria realidade não é linear, mas complexa, cheia de complementariedades, ambigüidades e contradições. Quando postos em prática, tais objetivos defrontam-se com a riqueza da realidade extremamente complexa e dinâmica. Propomos verificar estes outros aspectos ou fatos mais adiante, após a análise dos objetivos específicos propostos para as áreas de concentração.

### *Objetivos específicos*

Um rápido relance nos leva verificar vários elementos em comum nas três áreas. Enfatiza-se

- 1) o conceito de treinamento
- 2) pesquisa aplicada,
- 3) utilização, isto é, consumo de técnicas
- 4) ajustamento à realidade brasileira
- 5) omissão total com referência a um corpo teórico do ensino e à um corpo teórico do planejamento.

Estas cinco características fecham menos com a tradição liberal tal como definida acima, e mais com a utilitarista e tecno-burocrática, havendo, portanto, perfeita conexão entre os objetivos gerais e os específicos.

A análise do conceito de treinamento e do ajustamento à realidade brasileira dentro de uma concepção desenvolvimentista será aprofundada pela professora Vânia Rasche e não há por que nos alongarmos sobre eles, e muito menos sobre as outras características, visto que o contexto maior acima analisado desvenda-lhes a essência.

Cabe observar, no entanto, que os objetos gerais e específicos permaneceram os mesmos quando do processo de credenciamento, em 1978. Acena-se aí para “alteração somente no número e tipo de disciplinas oferecidas”.

## 2 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Na realidade vemo-nos obrigados como Galileo a confessar:

“E pur si muove”. O curso de PGE movimentou-se sempre, transformou-se sempre. No início sua temporalidade e seu ritmo foram quicá mais lentos.

Os poucos professores lançam-se com entusiasmo à empresa difícil. Foi-se criando infra-estrutura, ampliando biblioteca, enquanto neste primeiro momento se enfatizava o método da pesquisa experimental com predominância quase total.

Em 1975 o curso começa a crescer em diversos sentidos: o número de professores doutores em efetivo exercício mais que duplica passando de 5 para 11, crescendo sempre nos anos seguintes; o número de alunos em tempo integral aumentou e se diversificou em termos de procedência regional e interesses de pesquisa. Segundo Ferrari (1981, p. 6) essa expansão teve como consequência:

1. aumento do número de conclusões de Mestrado (25 em média nos últimos 5 anos)
2. aumento de projetos de pesquisa do corpo docente
3. diversificação crescente de temas e interesses de pesquisa, inclusive do corpo discente.
4. certa instabilidade ou indefinição de temas ou linhas em virtude da própria mobilidade do corpo docente.

O curso vai se consolidando segundo as tendências iniciadas em 1975. A implantação do doutorado provocou intenso debate entre o corpo docente sobre a de concentração e definição de linhas de pesquisa.

Esse segundo período, que vai de 1975 a 1978, pode-se subdividir em dois: o primeiro, de transição, até mais ou menos a meados de 1976 e o segundo, a partir de 1976 que se caracteriza com forte contingente de pesquisa exploratória e descritiva, ao lado da experimental. Segundo Ferrari (1981, p. 10) do início do curso até esta parte, o curso "se caracteriza não só por uma predominância marcante do método experimental, mas também por uma certa rigidez e até rigorismo metodológico". A segunda fase é mais pluralista e bem mais flexível, ainda que exclusivamente positivista nas suas linhas fundamentais. Ferrari ainda relata como tais práticas pluralistas dos professores foram defendidas com vigor pela Coordenação no incidente com a Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS, ocorrido em agosto de 1978:

"foi ... 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". (p. 10)

Enquanto ocorria este episódio com a Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação, já se iniciava um terceiro período em que se questiona todo o posicionamento fundamentalmente positivista em termos de teoria e método tanto de parte do corpo docente como de um número significativo de alunos.

A própria problemática macro-estrutural da área de planejamento requeria abordagem diferente, onde a estrutura global e os elementos intermediários não podem, por definição, ser mantidos constantes, para explicar-se um fenômeno social, tal como se faz na pesquisa experimental, ou mesmo na descritiva.

A busca de tradições não positivistas está levando para os campos da fenomenologia, dos estudos histórico-estruturais ou dialéticos, das pesquisas qualitativas, numa palavra.

Embora ainda em fase inicial, resultados em forma de dissertações altamente acatadas no mundo acadêmico, e em forma de imagem nova e positiva de uma comunidade acadêmica plural e aberta, não mais identificada com uma única linha de tradição intelectual parecem despertar novo interesse e respeito no resto do país.

Cabe notar aqui, que apesar da rigidez da maior parte do currículo, há duas possibilidades de atendimento mais imediato às necessidades dos alunos e dos professores, através das disciplinas: leitura dirigida e prática de pesquisa. Apesar dos poucos créditos concedidos a tais atividades curriculares, elas se constituíram em fator de grande abertura e de estudos muito aprofundados.

Atribuo esta abertura e os méritos correspondentes ao curso, às comissões coordenadoras que no decurso do tempo aprovaram tais disciplinas e à própria Coordenadoria.

Os questionamentos iniciados em 1978, — que se enquadram numa fase de profundas modificações na sociedade civil brasileira, — culminaram numa temporalidade extremamente densa no dia de reflexão de 24 de outubro de 1980 que reuniu o corpo docente.

Desejaria apenas assinalar que entre outras coisas este dia serviu para mostrar que o corpo docente tende a se afastar, como grupo, daquele modelo utilitarista do ensino, enquanto se propõe questões profundamente diferentes daquelas propostas nos objetivos gerais e específicos dos documentos oficiais. Na feliz expressão de um dos subgrupos de trabalhos o grande objetivo da Pós-Graduação em Educação deverá ser a prática de pensar a prática da educação.

Cabe ainda assinalar que se chegou a esta transformação profunda sempre baseados no respeito mútuo desta comunidade de trabalhadores, o que por si só poderá ser garantia de um futuro muito promissor do curso, e da comunidade brasileira.

Esta periodização não ficaria completa se omitisse uma fase nova iniciada ainda em 1980: a da ação educacional em diversas comunidades. Não que tal ação não tivesse ocorrido antes, haja visto a ação do projeto PRONTEL, por exemplo. Atualmente diversos grupos de professores com interesses diversos lançaram-se ou estão prestes a lançar-se em programas de ação educacional fora do âmbito da universidade — Fontoura Xavier, Peri Campus, educação pré-escolar.

Não será esta ação educacional “extra-muros” produto e ocasião de revisão constante de nosso ensino no PGE? Parece seguramente que sim, pois não se trata de ação por ação, de pura agitação para parecer a si e aos outros que está fazendo algo, mas é uma ação decorrente de reflexões que por sua vez induzirá a novas reflexões e novas buscas.

Aqui nossas limitações, erros e fracassos não deveriam nos desencorajar. Deveríamos dar-nos mutuamente as chances de errar e fracassar. Porque dizer é fácil, fazer é sempre difícil. Proponho que neste ponto façamos um compromisso de tolerância e respeito mútuo tresdobrado, visto que aqui as críticas negativas poderão ser muito mais arrasadoras que nos campos de batalha puramente intelectuais. Simplesmente porque a realidade social é bem menos maleável que uma folha de papel, ou as audiências cativas de alunos a que estamos habituados.

### 3. CONCLUSÃO

A. Nem os objetivos gerais e específicos contidos nos documentos, nem as práticas diferenciadas do corpo docente e discente se acham desvinculados do contexto social maior — pelo contrário, ambos habitam no coração do capital

e da técnico-burocracia. Por isso não se podem conceber aquelas duas realidades como entidades separadas, uma formal e outra não-formal, uma intrinsecamente má e a outra intrinsecamente boa. Tal como a realidade maior, o curso é também uma unidade complexa e contraditória. Vivendo, porém, objetivamente no coração do capital e da técnico-burocracia, o curso tenderá por força deste centro de gravidade a reproduzir a objetivação do homem e das relações humanas, e deparar-se-á com barreiras enormes para superar tais aberrações. Os caminhos da humanização do homem demandam criação constante, precisamente por não serem produtos acabados ao estilo da mercadoria. Muitas das nossas relações e resultados de nossas atividades serão híbridas e ambíguas, mesmo que não o queiramos. Será preciso saber viver em tal ambigüidade, com a ressalva, porém, de a olharmos no rosto e a decifrarmos inteligentemente.

- B. Duas áreas de concentração, padecem da falta de um corpo teórico: ensino e planejamento. A tendência a resvalar no tecnicismo objetivador-manipulador, bem como a correr em direções as mais díspares em busca de soluções e/ou novidades salvadoras crescerá em progressão geométrica à medida que nos vemos a braços com problemas renovados e quicá maiores da educação. Este é um imenso campo de pesquisa criadora que nos está a desafiar.
- C. Será necessário que objetivos e meios tenham um grau razoável de congruência. Um Curso de Pós-Graduação de organização curricular rígido não se coaduna com objetivos proclamados de um programa que se define como *de pesquisa*. "Objetivos diferenciados pedem formas diversas de organização" afirma Saes (1979, p. 172). Se o propósito é reciclar o aluno, melhorar a formação do aluno, preparar um consumidor modernizado, justifica-se um currículo rígido com as seguintes características:
- a) a obrigatoriedade de um grande número de cursos e de horas-aula;
  - b) a imobilidade do curriculum escolar (uma estrutura "fechada", sem alternativas);
  - c) a atribuição de pouca importância ao trabalho, em geral codificado na dissertação de tese, de produção de um conhecimento novo...

Nessa estrutura ... fica bloqueada toda iniciativa criadora do pós-graduando, sendo-lhe negada por princípio a possibilidade de problematizar o conhecimento existente; aqui, cabe ao docente toda a iniciativa intelectual, embora ela seja em grande parte fictícia (repetição, mais ou menos sofisticada, de cursos já oferecidos na graduação, e cujo conteúdo dificilmente será problematizado pelos alunos, dada a pouca possibilidade de estes colocarem novas questões)." (Saes, 1979, p. 172-13).

Nosso curso caracteriza-se pelos atributos acima: oferece um currículo pré-determinado em que o aluno deve fazer 17 créditos de disciplinas obrigatórias e 10 em disciplinas opcionais. Esta opcionalidade é muito relativa, pois é totalmente pré-determinada, com exceção das disciplinas de leitura dirigida e prática de pesquisa. A extrema dependência do aluno em relação ao professor no próprio seminário de dissertação e nos estudos dirigidos não será consequência da rigidez curricular que não deixou iniciativa nenhuma ao aluno até o final do curso?

Em relação a um curso que se propõe, não o aperfeiçoamento, não a reciclagem, mas produção de conhecimentos o professor Saes (p. 173) diz o seguinte:

“O segundo modelo (“flexível”) se impõe para os que encaram a pós-graduação como um lugar de produção de novos conhecimentos sobre as relações sociais, em geral, e sobre a sociedade brasileira, especificamente. Nessa perspectiva, a estruturação do programa se faz no sentido oposto:

- a) ausência de cursos obrigatórios (sendo obrigatória apenas a obtenção de um número mínimo de créditos com cursos ou seminários);
- b) flexibilidade do curriculum escolar: todas as disciplinas devem ser optativas, e cada aluno deve escolher suas disciplinas em função de seu *objeto de investigação*, progressivamente definido nos contatos com professores e alunos (e dentro da área de especialização proposta pelo programa);
- c) atribuição de maior importância à iniciativa intelectual do aluno (pesquisa, leitura, discussão), e menor importância às horas-aula;
- d) convergência de todos os esforços de cada aluno (leituras teóricas, levantamento de dados, discussão teórica) para um tratamento cada vez mais avançado de seu objeto de investigação.

Nesse modelo, a iniciativa intelectual cabe ao aluno, não mais visto como mero receptor passivo de informação; aos professores compete atuar como coordenadores (composição dos currículos em função dos objetos de pesquisa, articulação do debate entre alunos) e interlocutores privilegiados (abertura de caminhos para a investigação, levantamento de novos problemas teóricos, avaliação dos resultados)”.

Nossa proposta não é a de uma transformação instantânea do currículo rígido para o modelo flexível, nem através de decisões tomadas de cima nem através de uma decisão por consenso, mesmo que total, o qual no momento é improvável, senão impossível. Tal nem mesmo é desejável, visto que o processo deverá levar a uma maior heterogeneidade, nunca para a homogeneidade.

Propomos antes uma prática consciente de ocupação dos espaços existentes no curso, visando sempre atender às necessidades *concretas, reais, mediatas* do aluno (as necessidades imediatas são muitas vezes aparentes escondendo as verdadeiras necessidades), e às do professor, em virtude principalmente das preocupações originadas das linhas de pesquisa e/ou intervenção, através de mudanças parciais reais e não aparentes, de tal sorte que, no credenciamento seguinte se tenham já realidades palpáveis em andamento.

Entre outras, propomos as seguintes:

- a) mudanças nos critérios de seleção, em vista das mudanças ocorridas na sociedade, e nas necessidades dos candidatos, de tal sorte, que havendo candidatos que definitivamente queiram só a reciclagem, ou dela necessitem absolutamente sejam enviados para um curso de aperfeiçoamento;
- b) modificação do curso de férias que atualmente não nivela (recicla), não seleciona, não soma;
- c) mudança no conteúdo das disciplinas de tal sorte que já venham atender ao objeto de pesquisa do aluno e do professor (linhas de pesquisa);
- d) transformação de disciplina (o nome) para seminário em termos, pelo menos, internos;
- e) introdução de disciplinas metodológicas outras que não as empiricistas, no mesmo nível destas;
- f) abolição, quiçá gradual e inicialmente em termos individuais ou de grupos de alunos mais avançados ou de maior iniciativa, de disciplinas obrigatórias. Porque não, pelo menos em termos experimentais?
- g) reforço, em vista de tudo isto, da orientação acadêmica, atualmente superflua, visto que na realidade não há muito que orientar, dado que os passos dos alunos estão pré-definidos pela própria rigidez do curso.
- h) evitar a exagerada concentração de "disciplinas" no 1º ano, geradora de superficialidade na abordagem dos conteúdos, pouca vivência acadêmica, pouco espaço para o estudo individual e pouco relacionamento entre alunos e entre esses e os professores.
- i) possibilitar aos alunos ou grupo de alunos — sempre se supondo iniciativa de parte deles durante o seminário — de pedirem a formação de banca examinadora quando tiverem lido, debatido em grupo e assimilado os conteúdos propostos, dentro de limites máximos de tempo.
- j) criar cursos de especialização que visem especificamente a reciclagem segundo as necessidades dos possíveis candidatos sem reduzir os cursos de mestrado a este tipo de curso. Não fazer do currículo do Mestrado mero prêmio de con-

solação a quem não terminou a dissertação: (estudar a possibilidade de titulação de maior status que o de especialização).

- l) modificar as relações do Pós-Graduação com os departamentos.
- m) criar mecanismos de intercâmbio entre os cursos de Pós-Graduação de toda a Universidade.

Para que tais objetivos possam ser alcançados em prazos relativamente curtos, far-se-á mister que as relações dos cursos de Pós-Graduação com a V Câmara e as práticas destas para com esses se modifiquem no sentido de diminuir seu caráter fiscalizador.

Este tipo de administração tem como resultado a divisão e o isolamento cada vez maior dos cursos entre si, e, por esta via, do saber cada vez mais fragmentado. Sem diminuir a responsabilidade que cabe aos próprios cursos, sugere-se que a V Câmara atue cada vez mais no sentido de potenciar ao máximo sua função incentivadora em geral, e em especial do intercâmbio entre os cursos de Pós-Graduação desta Universidade. Essa é uma das condições necessárias para a realização da Comunidade Universitária, lugar onde os homens se encontram, se comunicam, aprendem e se humanizam. Sem essa Comunidade Universitária, ter-se-á uma empresa que produz e transmite saberes fragmentados, especialistas compartimentados, homens divididos em si mesmos, seres que não saberão compreender-se nem comunicar-se, seres sem alma que se combatem, implicando na criação do homo bellicosus.

#### D. *Algumas considerações sobre o método*

Já vimos acima que não é o método em si, e muito menos os aspectos mais especificamente técnicos, o determinante da descoberta e do conhecimento. Sem a teoria ele não faz sentido. Apontou-se também para a inversão entre teoria e método por nós praticada ao acreditarmos na força e universalidade das técnicas metodológicas quando aceitamos orientação de tese em diversas áreas de conhecimento, como se foram capazes de propor *adequadas* descrições e explicações da *realidade*. Tais atividades tecnicistas metodológicas no máximo conseguem apanhar o mundo fenomênico das aparências, do imediato, e não o da essência, nem as leis do real. Entre outros, não será esse um dos fatores do vazio de nossas teses de dissertação, que se caracterizam por seus 80 ou mais por cento de considerações técnicas, passos metodológicos e tabelas sem fim, e quase nenhuma interpretação?

Alguns aspectos destes problemas já foram debatidos e analisados por Ferrari (1981) nas páginas finais de sua exposição sobre linhas de pesquisa. O que nos

parece fundamental é a organização curricular que só oferece um tipo de método, ou antes uma série de técnicas adequadas unicamente a uma visão positivista da realidade.

É uma violência terrível impor ao aluno um caminho único, quando em termos de temática já lhe damos possibilidade de construir o seu saber pluralisticamente. Deve o curso permitir que utilize os caminhos adequados apontados pela teoria que deseja aprofundar. Evidentemente não se trata de eliminar a observação quantitativa, antes de recuperá-la e enriquecê-la à luz da teoria. Será, entretanto, necessário que o curso também dê, ao lado da metodologia quantitativa, métodos e técnicas adequados ao objeto da investigação e à teoria que o precede: métodos correspondentes, por exemplo, a história para quem estudar aspectos da história da educação e assim por diante. Desta sorte, parece-nos, o curso poderá superar um de seus pontos de estrangulamento, tanto em termos de produção de conhecimentos como em termos de candidatos potenciais.

#### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. *Primeiro plano nacional de desenvolvimento, 1972/74*. Brasília, Imprensa Nacional, 1972.
2. COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação*. São Paulo, Perspectiva, 1975.
3. DREIFUSS, René. 1964: *A Conquista do Estado: Ação política, Poder e Golpes de Classe*. Petrópolis, Vozes, 1981.
4. FERRARI, Alceu R. *Condução da pesquisa e núcleos temáticos: critérios e prática*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1981. Trabalho apresentado na IV Reunião Anual da ANPED, Belo Horizonte, 11 a 13 mar. 1981.
5. OLIVEIRA, Bethy Antunes de. *O Estado autoritário e o ensino superior*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980.
6. SAES, Décio. Perspectivas da pós-graduação em ciências humanas no Brasil: uma reflexão preliminar. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(4):169-75, set. 1979.
7. TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo, Moraes, 1980.
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Cursos de Pós-Graduação em Educação. *Processo de renovação de credenciamento do Curso de Mestrado em Educação*. Porto Alegre, 1980.
9. ———. *Regimento dos Cursos de Pós-Graduação em Educação*. Porto Alegre, 1974.
10. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Processo de reconhecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS*. Elab. sob a coord. de Eva Van Dittmar. Porto Alegre, out. 1971.

## ABSTRACT

In the context of the process of implantation of monopoly capital in Brazil the proposed objectives of the Graduate Courses on Education in the Federal University of Rio Grande do Sul take the form of pragmatic utilitarian philosophy. The student as subject of his education is ousted, and is, in turn, changed into a consumer/difusor/applier of knowledge and technologies created in hegemonic countries. The faculty, however, changed their practices from exclusively pontivistic to diversified academic traditions. Some structural changes, as well as changes in the objectives are proposed at the conclusion of this study.

(Recebido para publicação em 11.8.81)

## *CLIMA ORGANIZACIONAL: IMPLICAÇÕES NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL*

MARISA FAERMANN EIZIRIK  
Faculdade de Educação da UFRGS

### *RESUMO*

Análise de algumas implicações do clima organizacional na administração educacional. Aponta-se para a importância de visualizar a educação como um sistema social, onde as dimensões nomotética e ideográfica estão conectadas de maneira interdependente.

### *1 - INTRODUÇÃO*

Pode-se observar que dentre os múltiplos estudos referentes à educação, pouco se tem escrito sobre as relações da Psicologia Social e Organizacional com os processos educacionais. Grande ênfase é dada ao ensino, às relações professor-aluno, às situações de aprendizagem, métodos, avaliação, diretividade e não-diretividade, aos recursos existentes, à tecnologia educacional. Getzels (1969) chama a atenção para a importância de incorporar a estes conhecimentos, toda uma série de fenômenos estudados pela Psicologia Social, encarando a escola como um sistema social.

Se visualizarmos a dimensão educacional em toda a sua complexidade, é imprescindível identificar suas inúmeras vinculações com o sistema administrativo da educação no país e no estado — em termos de macro-organização — e de cada instituição educacional em si mesma — em termos de micro-organização. Podemos observar a partir disso, uma rede de múltiplas ramificações que agem como forças externas e internas do sistema educacional.

Neste interfluxo, muitos fenômenos que estão ocorrendo nas diferentes partes do sistema repercutem nos resultados diretos da educação que se pretende dar, ou seja, a aprendizagem por parte dos alunos.

Isto porque, a interação das pessoas em função de objetivos propostos, classificados em diferentes funções e cargos, através de hierarquias de poder, e com o estabelecimento de normas e padrões de funcionamento, gera um clima organizacional específico a cada instituição, e a escola — como qualquer organização humana — não foge à regra, apresentando todos os fenômenos que a Psicologia Social e Organizacional tem descrito e procurado explicar.

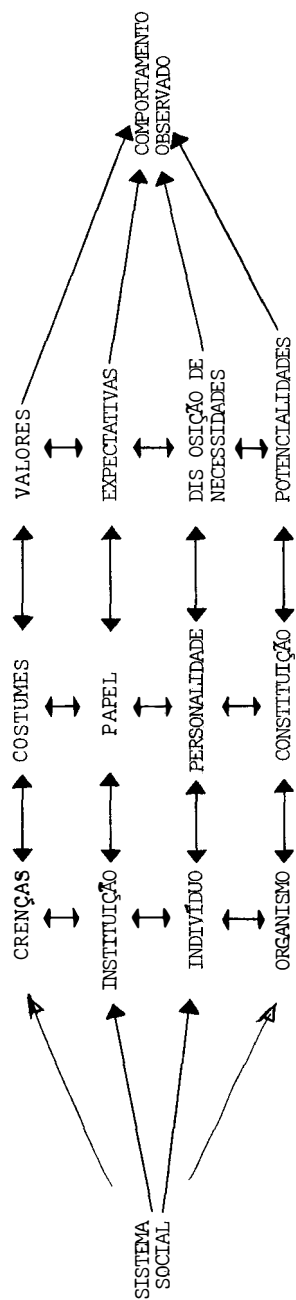
Com o objetivo de analisar as implicações na Administração Educacional do Clima Organizacional, vamos primeiramente nos ater à compreensão da escola como uma organização social. Após, discorreremos sobre clima organizacional, e sua importância como fator de motivação e produtividade. Para finalizar, levantaremos algumas das implicações educacionais dos diferentes tipos de clima, no sentido de uma educação voltada para o crescimento e a mudança.

## *2 - A EDUCAÇÃO COMO UM SISTEMA SOCIAL - ASPECTOS ORGANIZACIONAIS*

Toda organização humana funciona em dois níveis, o formal e o informal, onde as atividades e as intenções no sentido de realizar objetivos se mesclam com as interações e os sentimentos das pessoas que nela trabalham. Schein (1968) e Argyris (1975), salientam a importância de estabelecer uma racionalidade e um controle no funcionamento organizacional, todavia, chamam a atenção para outros fenômenos que também concorrem no sentido de fortalecer ou enfraquecer a estrutura, e que estariam mais presentes no plano dos valores, dos sentimentos, das necessidades que cada indivíduo traz para a instituição em que ingressa. A organização, como um todo, também estabelece diferentes formas de interação com o meio e, internamente, constituindo-se no que Katz & Kahn (1970) denominam de sistemas interdependentes, que necessitam manter um fluxo de entrada-saída constante para sua própria saúde.

Segundo Getzels (1969, p. 461), podemos considerar a escola como um sistema social, quando comenta: "Especificamente com respeito à educação, por alguns propósitos, uma dada comunidade pode ser considerada um sistema social, sendo a educação uma instituição particular dentro deste sistema: para outro propósito a escola ela mesma (ou uma única classe dentro da escola) pode ser concebida como um sistema social. Mais amplamente considerada, a psicologia social da educação lida com o comportamento em situações educacionais, concebidas como um sistema social".

Para tornar mais clara a sua concepção da escola como um Sistema Social, Getzels & Thelen (1960) colocam em forma de diagrama as várias partes desse sistema, denominando-os de dimensão nomotética e ideográfica, que seriam conceitualmente fenômenos independentes e, ao mesmo tempo, interativos. A



GETZELS, J. W. & THELEN, H. A. The classroom group as a unique social system. In. HENRY, N. B., ed. *The dynamics of instructional groups*. Chicago University of Chicago Press, 1960. p. 53-82.

dimensão nomotética refere-se à instituição, com suas normas, crenças, valores, papéis e expectativas e, a dimensão ideográfica, seria referente aos indivíduos, com suas personalidades, expectativas, necessidades e potencialidades. Uma análise de nível sócio-psicológico de uma realidade educacional, precisaria levar em consideração estes dois aspectos do sistema organizacional\*.

Essas duas dimensões — a da instituição e do indivíduo — encontram-se intrinsecamente interdependentes, formando a característica única e ao mesmo tempo multifacetada de cada organização educacional. E é da interação entre as diferentes partes do sistema, através dos níveis de pressão e influência social que cada escola terá sua matriz de funcionamento.

### 3 - CLIMA ORGANIZACIONAL

Encontramos a conceituação de clima organizacional diretamente ligada à influência da motivação. Litwin (1971, p. 109) define clima organizacional “como a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebido e experienciado pelos membros da organização e influencia o seu comportamento”; o autor faz um estudo baseado especificamente nas propriedades motivacionais do ambiente organizacional, atendo-se a seis dimensões: estrutura, responsabilidade, risco, recompensa, calor e suporte e conflito. Através da criação de três organizações simuladas, conclui que diferentes climas organizacionais podem ser criados experimentalmente, variando os estilos de liderança tal como comprovaram os estudos de White & Lippit (1967). Ressalta os efeitos sobre a motivação, e correspondentemente ao desempenho e à satisfação no trabalho.

Percepção de si mesmo, percepção social e motivação encontram-se intrinsecamente ligados tanto no conjunto que forma a personalidade como na relação das pessoas entre si, dentro de uma organização, como comprovam os estudos de Allport & Postman (1958), Zalkind & Costello (1971), onde a ênfase aparece na possibilidade de estabelecer vínculos positivos ou negativos com a realidade, dependendo do grau de realismo da percepção, onde a defesa perceptual e o efeito de halo estariam neutralizados.

Bruner (1958, p. 90) define defesa perceptual como “um tipo de bloqueio de reconhecimento para classes de materiais que são pessoal ou culturalmente inaceitáveis para o percebedor”. Argyris (1972) chama a isto de cegueira psicológica, fator que considera importante nas dificuldades de ajustamento interpessoal, pois impede o livre fluxo das comunicações, através de barreiras colocadas pelos sujeitos do relacionamento.

---

\* Diagrama das dimensões nomotética e ideográfica apresentado por Getzels & Thelen (1960, p. 58-82).

O efeito de halo, definido geralmente como a influência da avaliação global na avaliação dos atributos individuais de uma pessoa, partindo de uma impressão preconcebida favorável ou desfavorável, é descrito por Nisbett & Wilson (1977) como um poderoso fenômeno de alteração de percepção e de julgamentos.

Todos estes aspectos, percepção, julgamentos, motivação, efeito de halo, nos levam a outros fenômenos importantes na formação do clima organizacional, que são os estereótipos e preconceitos, diretamente derivados de toda uma situação onde ocorra maior ou menor grau de tensão e conflito, maior ou menor flexibilidade na estrutura da organização, dependendo dos estilos de liderança predominantes.

Teorias complementares a estes conceitos podemos referir a de Mc Gregor (1960), com sua teoria X e Y, onde afirma a possibilidade de uma nova dimensão — o lado humano da organização, em que os controles poderiam ser estabelecidos e realizados pelas próprias pessoas, se deixadas mais livres para criar e comprometer-se com seu trabalho.

Maslow (1970) com sua teoria das necessidades hierárquicas trouxe grande contribuição ao estudo da motivação, mostrando a força das necessidades como fator de impulsionamento da conduta humana, e especificamente com relação ao desempenho funcional, mostrando o quanto a maior parte das organizações enfatiza e preenche as necessidades mais primárias da hierarquia, como necessidades fisiológicas e de segurança. As necessidades sociais (de pertencer, de se associar) de auto-estima (de confiança na competência) e de (autorealização) são relegadas a planos secundários. Reforçando e ampliando estes conceitos, Herzberg (1966, 1959) introduz uma diferenciação entre fatores higiênicos — que preenchem necessidades básicas — e fatores motivacionais — que realmente levam à motivação no trabalho, tais como enriquecimento de função, aumento da possibilidade de planejar e decidir sobre o trabalho, recompensas mais de ordem funcional do que salarial. Considera salário fator higiênico, e deve ser pré-requisito para que a pessoa possa atingir níveis maiores de motivação e produtividade.

Como parte do clima organizacional, deve-se ainda prestar atenção à estrutura de poder existente na instituição, com sua conseqüente influência sobre seus membros e o grau de tolerância à mudança. French & Raven (1967) apresentam um estudo sobre as bases do poder social, e consideram poder, influência e mudança, como três variáveis intimamente relacionadas, que se desenvolvem de maneira a que o Poder possa ser exercido, e pessoas se submetem a ele, numa magnitude que varia com relação ao tipo de poder.

Definem cinco bases do poder social:

— *Poder de recompensa*, cuja base está na capacidade e na expectativa de recompensa. Ex. adição de salário por tarefa, como incentivo ao aumento da produção.

— *Poder coercitivo*, que decorre da expectativa de punição. Ex. demissão do emprego, reprovação, castigo.

— *Poder legítimo*, decorre da aceitação da legitimidade do poder. Ex. um juiz tem direito de estabelecer multas; um diretor pode tomar decisões, uma pessoa eleita para um cargo de maneira reconhecida lhe dá autoridade.

— *Poder de referência*, cuja base está na identificação com quem detém o poder. Ex. determinado tipo de líder, ideologias, a maioria de um determinado grupo, levando a pessoa à alguma satisfação seja evitando um incômodo, seja através do conformismo.

— *Poder de especialização*, decorre da percepção de que alguém detém conhecimento e especialização em determinada área. Ex. aceitar os conselhos de um advogado em questões legais, de um médico em questões de saúde, ou mesmo, de indicações de uma pessoa habitante de uma localidade quando se é novo no lugar.

Todas estas bases de poder encontram-se de forma mista, nas instituições, podendo haver poder de recompensa, de correção, legítimo e de especialização coexistindo, todavia, quanto mais forte a base de poder, mais forte será este.

Bastante ligado ao poder e à influência social, encontramos a comunicação, em suas múltiplas formas e fluxos, como peça fundamental do clima existente na organização. Bavelas (1967) em seu estudo sobre padrões de comunicação em grupos orientados para a tarefa demonstra que a comunicação é parte central do processo de relações interpessoais, e se agudiza nas relações de trabalho. Lembra o quanto é íntima a relação entre comunicação, controle e autoridade. Demonstra a acentuada necessidade de intercomunicação adequada a qualquer esforço social para que seja eficiente, ressaltando todavia, que muitos dos problemas nessa área decorrem da necessidade de “segurança” que invariavelmente se traduz por “restrições à comunicação”. Refere ainda que, “nos padrões com uma centralização muito grande e localizada, a organização evolui mais rapidamente e é mais estável; além disso, existem menos erros de realização. Ao mesmo tempo, no entanto, piora a moral do grupo o que, com o passar do tempo, poderá influenciar negativamente a estabilidade e a precisão” (p. 851-2).

Podemos constatar que uma organização humana, seja de que tipo for, e mesmo variando de tamanho, de funções, de objetivos, de razão social, da

qualidade e quantidade de seus membros, do ambiente onde esteja localizada, é sempre algo complexo e que precisa ser compreendido como um todo, respeitados as suas diferenças e características.

#### 4 - IMPLICAÇÕES NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

As implicações na administração educacional do clima organizacional parecem uma decorrência clara do que foi exposto até agora, podendo-se caracterizar que:

- a) cada escola constitui uma organização humana, um sistema social;
- b) caracteriza-se como uma unidade particular e diferente de todas as outras;
- c) o clima organizacional vai resultar da acomodação de todas as variáveis descritas: da natureza das atividades; dos objetivos explícitos e implícitos; das normas, crenças, valores, papéis e expectativas da organização e dos indivíduos que nela trabalham; da percepção social e decorrentes processos, como estereótipos, defesa perceptual, efeito de halo, interação e interdependência; motivação, a nível individual e de grupo; estrutura de poder; padrões de comunicação.
- d) a combinação de todas estas variáveis, colocadas numa determinada realidade, sofrendo pressões internas e externas, levará a um tipo determinado de organização, que poderá ser mais ou menos flexível à mudança, e às reformulações que todo sistema vivo necessita para realimentar-se e fortalecer-se.

##### 4. 1 - Visão compreensiva e diagnosticada da organização educacional

Partindo de uma visão unitária da escola, onde todos os fatores são importantes na sua constituição, pode-se pensar que muitos dos problemas por ela enfrentados poderiam minimizados, ou até, evitados, se houvesse maior nível de compreensão dos problemas em si; buscando suas causas e não apenas aparando seus efeitos. Como exemplo, poderíamos citar problemas comuns do ensino: queixas dos professores quanto ao interesse dos alunos, e vice-versa, problemas de disciplina, abseteismo, tédio, revolta, contestação, falta de ênfase na criação de um pensamento por parte dos alunos, ao invés de incentivar apenas a memória, queixas quanto a salário, excesso de rotinas, abuso de poder, falta de objetividade nas avaliações, e poderíamos continuar citando tantos outros problemas comuns às escolas.

Se fosse dada a cada um desses problemas, ou a um conjunto deles, um tratamento compreensivo, no sentido de verificar por que está acontecendo isso, quando começou, onde, sem necessariamente se buscar culpados, mas aumentar

a percepção realista da situação, e enfrentá-la de modo a conseguir focalizar a causa, poder-se-ia conseguir resultados satisfatórios no sentido de diminuir tensões e conflitos no clima da escola e, conseqüentemente, no clima de sala de aula.

Nada existe independente e isolado de um todo, e numa situação educacional isto é verdade tanto para o corpo docente, administrativo como discente. As coisas transpiram pelos canais formais e informais, e precisam ser atacadas na sua origem, de modo a fazer prevenção de problemas, e não apenas ficar tratando sintomas cada vez que aparecem.

A Administração Educacional, através de todos os seus membros, pode aplicar estes conhecimentos com vistas a aperfeiçoar seu funcionamento, e desencadear um processo de reflexão sobre a natureza e as características de cada instituição. Sabemos que toda a aprendizagem ocorre através da incorporação de modelos, e a instituição educacional é um centro de formação, que precisa estar atento às necessidades de seus membros, e reformular-se constantemente num reajuste de trajetória em direção aos seus objetivos básicos, quais sejam, prestar serviços na área da Educação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLPORT, G.W. & POSTMAN, L.J. The basic psychology of rumor. In: MACCOBY, E. E.; NEWCOMB, T. M.; HARTLEY, E.L. *Readings in social psychology*. 3.Ed. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1958.
2. ARGYRIS, C. *A integração do indivíduo na organização*. São Paulo, Atlas, 1975.
3. ———. *Personalidade e organização*. Rio de Janeiro, Renes, 1972.
4. BAVELAS, A. Padrões de comunicação em grupos orientados para a tarefa. In: CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. *Dinâmica de grupo*. São Paulo, Herder, 1967. v. 2, p. 836-52.
5. BRUNER, J.S. Social psychology and perception. In: MACCOBY, E.E. et alii. *Readings in social psychology*. 3. ed. New York, Holt Rinehart & Winston, 1958. p. 85-94.
6. FRENCH, J.R.P. & RAVEN, B. As bases do poder social. In: CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. *Dinâmica de grupo*. São Paulo, Herder, 1967. v. 2, p. 758-79.
7. GETZELS, J.W. A social psychology of education. In: LINDZEY, C. & ARONSON, E. *Handbook of social psychology*. rev. ed. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969. v. 5, cap. 42, p. 459-537.
8. GETZELS, J. W. & THELEN, H. A. The classroom group as a unique social system. In: HENRY, N. B., ed. *The dynamics of instructional groups*. Chicago, University of Chicago Press, 1960. p. 53-82.
9. HERZBERG, F. *Work and the nature of man*. New York, Thomas Y Crowell, 1966.

10. HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; SNYDERMAN, B.B. *The motivation to work*. New York, J. Wiley, 1959.
11. KATZ, D. & KAHN, R. *Psicologia social das organizações*. São Paulo, Atlas, 1970.
12. LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo, Pioneira, 1965.
13. LITWIN, G. H. Climate and motivation: an experimental study. In: KOLB, D.A. et alii. *Organizational psychology: a book of readings*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971. p. 109-22.
14. MCGREGOR, D. *The human side of enterprise*. New York, McGraw-Hill; Tokyo, Kogakusha, 1960.
15. MASLOW, A. *Motivation and personality*. New York, Harper & Row, 1970.
16. NISBETT, R. E. & WILSON, T. D. The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4):250-6, 1977.
17. SCHEIN, E. H. *A psicologia na organização*. Lisboa, Clássica, 1968.
18. WHITE, R. & LIPPITT, R. Comportamento do líder e reação dos membros em três "climas sociais". In: CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. *Dinâmica de grupo*. São Paulo, Herder, 1967. v. 2, p. 657-90.
19. ZALKIND, S. & COSTELLO, T. W. Perception: implications for administration. In: KOLB, D.A. et alii. *Organizational psychology: a book of readings*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971 p. 199-211.

### ABSTRACT

This paper analyzes some implications of organizational climate upon educational administration. It emphasizes education as a social system, in which the nomothetic and ideographic dimensions are interdependently connected.

(Recebido para publicação em 05.11.80)

EDUCAÇÃO: EMERGÊNCIA DE SEU  
PROCESSAMENTO EPISTEMOLÓGICO

JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA  
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

A educação deveria ser formação, especialmente formação do caráter porque a formação é que deve ser o âmago da educação. No momento é temerário afirmar isto, porque estamos na moda de instruir, reproduzindo conhecimentos e esquecendo que a educação é um processo que se destina à formação da pessoa.

Nosso tema será *Educação*, entretanto, faremos alguns comentários antes de abordá-lo propriamente, pois parecem-nos importantes. Antes de mais nada, gostaríamos de explicar o conceito de algumas palavras que serão por nós empregadas.

A palavra *Pedagogia* será usada no sentido de *Ciência da Educação*. *Teoria* será empregada no sentido de  *fatos que compõem um corpo de doutrina*; a palavra *prática* como *linhas de ação*.

Falar em Pedagogia nestes momentos é muito arriscado; a Pedagogia sofre deturpações devido aos enfoques não científicos da mesma. Particularmente, considero a Pedagogia como a ciência da educação precisamente porque ao estabelecer os aspectos fundamentais desta ciência, ela está também prevendo a *dinâmica* capaz de orientar o *trabalho cognitivo* em um determinado sentido; e, concomitantemente, colocando novas perguntas para seguir este caminho. Segue-se uma delas: o que é o trabalho científico?

O trabalho científico é, no nosso entender, uma postura de fidelidade que se expressa através da eleição de um caminho concreto e um processo constante de superação dos conceitos já adquiridos. Portanto, um trabalho científico é,

naturalmente, uma posição de *fidelidade que o cientista adota* a partir de uma superação de seus próprios conteúdos pessoais.

Por isso, é tão difícil fazer ciência — as pessoas geralmente seguem as modas e não as bases científicas propriamente ditas. Pressupõem, portanto uma eleição concreta e um processo permanente de superação. Por outro lado, o trabalho é um *dever*, isto é, a necessidade de encarar a realidade sempre de uma maneira completamente livre de preconceitos. *Aqui já aparece um dilema sério*, porque ao nos perguntarmos sobre a *Educação* precisamos nos perguntar quais são os *seus aspectos fundamentais*.

Acreditamos que se possa falar sob dois focos: *primeiro*, como uma *Ciência Teórica* — e neste aspecto reivindicamos a presença de especialistas na área e não dos que querem estar dentro dela porque aí já se começa elaborar o enfoque prático e não o teórico. *A educação pode e deve ser uma ciência principalmente teórica que deve responder à pergunta de por que os indivíduos são concretamente o que são e, em segundo lugar, por que os indivíduos podem ser educados*.

Algumas reflexões: como ciência teórica, por que os indivíduos apresentam tais comportamentos pedagógicos. Se aceitarmos a idéia, temos que aceitar também as suas mutações e, concretamente, ao aceitá-las, teremos o enfoque *prático* — entretanto, a educação pode ser também uma ciência prática. Gostaríamos de chamar a atenção de que a divisão, entre *ciência teórica e ciência prática* é também algo muito novo — em termos de metaciência não chega a ter cinco anos. Isto significa que se pensava que as ciências deveriam ser eminentemente práticas e, hoje, se começa duvidar desta afirmativa e se coloca que talvez seja mais importante ter uma ciência teórica do que uma ciência prática.

A ciência prática se preocuparia nas *direções*, nos *métodos* através dos quais os indivíduos deveriam mudar e, neste sentido, a educação realmente, tem avançado muito. O avanço tem sido como ciência prática, mas não como ciência teórica.

Outra observação muito pessoal é que nem há 10 anos se fazia diferença entre *ciência e educação* — ninguém diria que a educação seria uma ciência. Quase todos afirmavam, que a educação era uma *arte* — daí porque se falar em *arte do magistério*, em *arte do ensino*. Esta divisão entre ciência e educação não é mais suportável em termos de epistemologia educacional. Neste sentido, a educação passa a ser completada como *uma ciência da atividade pedagógica*. (Entendemos por atividade pedagógica os comportamentos em situação de mutação, ou seja comportamentos que serão modificados *intencionalmente*, porque a educação é *intencional*).

Outro aspecto importante, do qual temos experiência, é que é possível analisar a *ciência teórica* e a *ciência prática*. Para isto, são necessárias três linhas de pensamento. A *primeira* consiste em tratar de ver qual a filosofia de educação que se esconde por trás do fato pedagógico. A *segunda*, que a história da cultura serve de base a uma determinada educação ou que manifestações culturais expressam a educação. (É evidente que estas formulações parecem-nos muito necessárias para contribuir ao enfoque crítico da atividade prática e, sem dúvida, da análise teórica da educação). A terceira, que a verdadeira Educação é *formação do caráter*.

A educação deveria ser formação; e especialmente *formação do caráter*. No nosso entender, *formação* é o âmago da educação. No momento, é bastante temerário afirmar isto, porque estamos na moda de instruir reproduzidamente e esquecemos a formação...

Por outro lado, se a educação é *formação do caráter*, ela deve ser orientada racional, social e emocionalmente. Cabe, assim, à teoria educacional e a prática pedagógica descobrir quais são as relações existentes entre as condições e *tarefas da vida humana e a formação* dos indivíduos. Deste modo a educação se deveria fundamentar em uma Dialética entre tipos de condições e tarefas da vida humana e formação dos indivíduos.

Parece que de nada adianta formar indivíduos sem levar em conta quais as condições e tarefas que a vida exige destes indivíduos. Isto, porém, estaria incompleto se não considerássemos também o desenvolvimento histórico, pois é quem nos diz quais são as condições e quais as tarefas. Sabemos que as condições da vida exercem força e pressão sobre as tarefas tendo como consequência a divisão social do trabalho, não significando apenas a necessidade de preparar os indivíduos para uma determinada profissão que a sociedade deseje, mas levando em conta a *formação* que se dá dentro do desenvolvimento histórico que deve levar a *justiças*.

A educação é consequentemente um processo de criar novas situações para ter novas possibilidades. É, portanto, discutível e altamente pernicioso achar que a educação deva emanar simplesmente de uma política. É evidente que ela é política, mas não *emana* de uma política partidária. Ela não precisa estar necessariamente comprometida com a política partidária como acontece hoje em quase todo o mundo. Quando se analisa a luta ideológica vemos o esvaziamento da educação como formação porque seu resíduo epistemológico não parte da análise histórica, das suas condições estruturais, das tarefas e formação dos indivíduos: *a política já está formada!*

A educação cabe estabelecer a dialética entre a formação, as condições e tarefas, e, o que é mais significativo, entre o desenvolvimento histórico. Em termos de teoria educacional não temos teórico de relevo, temos muitos ideólogos.

Por isso parece que o ponto de vista pedagógico diretor não está firmado, porque a Pedagogia (ciência da Educação) sofreu de psicologismos, como hoje sofre de sociologismo e não desenvolveu o ponto de vista pedagógico, em si o que seria? No nosso entender, ele emana da concepção de homem e do conflito dos fatores que o criaram, bem como o das tarefas com as quais se defronta. Então, se se quiser avaliar um processo educacional, não se deve avaliar apenas o quanto a pessoa *sabe*, mas sim o *quanto* os fatores pedagógicos que a criaram resultarem benéficos para as tarefas que têm que defrontar na atualidade.

Cabe chamar a atenção de que, em termos pedagógicos, vivemos presos ao passado; entretanto uma Teoria da Educação se deve preocupar por decifrar as novas possibilidades e exigências que deverão surgir nos indivíduos a partir das condições, da existência. A Educação está presente no sentido do conflito, mas deve ser também futuro preocupando-se com o quanto se podem criar *novas condições* de existência mudando as condições antigas. Deve prever mudanças sociais e ideológicas.

Podemos dizer que a educação é ciência mutável cujo testemunho é o da mudança histórica, raízes e tipos de ideologias que a educação criou.

As ideologias predominantes na educação são de dois tipos: uma é a da classe burguesa; a outra é a da classe proletária. Essas ideologias são as que estão em conflito, atualmente, já que tradicionalmente informaram ou influenciaram a educação.

A ideologia burguesa enfatiza o predomínio da educação para a classe média nos países liberais. Nos países socialistas, a ênfase é no preparo do proletariado o qual teria como mira, dentro de sua ideologia, superar a luta de classes. Na ideologia burguesa, o escopo está em tornar o indivíduo *capaz e viável em termos econômicos*. Portanto, ambas têm enfoques diferentes que são os que dirigem todo fenômeno da educação como *prática*, não como *teoria*. É bom que discriminemos estes aspectos sutis, que são muito importantes. A educação parece que jamais se preocupou em fazer, para valer, uma Teoria da Educação, já que abundam as teorias psicológicas e sociológicas do ato pedagógico mas não há uma teoria de educação em si.

Cremos que as duas ideologias vigentes estão superadas por um novo conceito que é o de *Estado-Gerente*, conceito muito novo que aparece entre os economistas e que pode ser usado na educação. Sabemos que a educação passa a ser cada vez mais do Estado e este fornece dinheiro para a educação, os professores são funcionários estatais e o Estado *nutre* a educação; logo, não é de estranhar que exija e que a *educação* oficial tenha sua ideologia. O problema não é em si do Estado, mas da Educação que se deixa levar pela necessidade econômico e, por isto, não fica clara a reclamação dos educadores. Reclamam por que o Estado é o

patrão? Talvez por isso os professores ganhem tão pouco e tenham consciência profissional tão reduzida porque, quer queiram ou não, são afetos ao Estado e a educação passa a ser, infelizmente, do *Estado-Gerente*.

A idéia de Estado-Gerente é importante para entender o dilema educacional de hoje e as reivindicações da classe média sobre a educação. O fenômeno da estatização é tanto um fenômeno burguês como o proletário e deste modo o Estado-Gerente determina a *prática* na educação e no fundo coloca uma teoria da educação. Este é o perigo...

Podemos dizer que se a educação está nessas condições é porque se converteu em fator de adestramento. (ela é adestramento, burocracia e instituição). A educação como *teoria* se converteu em *prática*, (não há teoria, são fatos que compõem um corpo de doutrina) por isso surgiram a Pedagogia do Trabalho, a Pedagogia Profissional, a Pedagogia Social, a Pedagogia da Assimilação, a Pedagogia Ambiental e a Pedagogia Política. Elas não são teoria, são prática. Neste sentido os educadores são agentes ideológicos do Estado, porque eles, através de uma pseudo-teoria, ajustam o sujeito ao Estado-Gerente. Ao nos referirmos ao Estado-Gerente, o fazemos no sentido das forças que detêm o *poder* e não necessariamente os governos.

O Estado-Gerente não é um indicador de partidos políticos ou ideológicos definidos, é um sinal dos tempos. Este sinal nos deveria assustar já que encaramos o Estado como se fosse algo que tivéssemos de sugar continuamente, pois pensamos que sempre tem que *dar*. O Estado *dá* porque quer manter o poder. Por outro lado, os professores continuam incompetentes e culpam o Estado, o que não justifica sua incompetência. Parece também que os professores têm medo de procurar outro emprego e talvez não o obtivessem já que na sociedade contemporânea os professores precisam ser competentes. A incompetência das escolas e dos professores, quando mantida, parece construir uma estratégia do Estado-Gerente usada e abusada para poder manipular melhor a população através de uma educação medíocre. Perguntamos: o que seria uma verdadeira educação?

Depois do que foi visto, temos condições de chegar ao questionamento do que seja a verdadeira educação. Por isto, acreditamos que a educação não é simplesmente Estado; também não é sociedade e muito menos treinamento. Também pensamos que como teoria, não pode ser apenas utilitária; discutiremos também o caráter obrigatório da educação.

Creemos a *Educação* deva ser, antes de mais nada, a *formação do caráter* e, idealmente, deva estar empenhada no enriquecimento do mundo interior; deva se fundamentar nos direitos do homem, independentemente das sociedades; e, além disso, deva ser avançada da sociedade e estar imersa em um clima de liberdade.

Por isto, parece proveitoso estabelecer vias que nos levem a entender o que é *formação* e quais os métodos *pedagógicos* decorrentes desta concepção.

Os métodos pedagógicos, no nosso critério, devem partir da idéia de que *formação* é mais importante do que *treinamento*. Temos, assim, duas dimensões: a primeira, a superditação aos imperativos do Estado-Gerente (esta seria uma pedagogia econômica e política e a segunda a *pedagogia como formação*). Esta é a maior problemática do momento atual: *a pedagogia como economia e política versus a pedagogia como formação*.

A pedagogia contemporânea nos revela o conflito do mundo atual que emana da civilização científica, técnica, industrial e urbana que surgiu a partir da Revolução Industrial e que hoje em dia sofre numerosas críticas. Podemos perguntar se as críticas que se fazem à pedagogia do mundo industrial são realmente justas. Cremos que a discussão não poderia se encaminhar por este prisma porque é tendenciosa.

A crítica não deveria ser com relação ao mundo técnico e científico, mas sim ao tipo de *formação* que é dada às pessoas para viverem em um mundo técnico e científico. O problema fica claro na contínua *ideologização* que se faz sobre a criança, o adolescente, e o adulto sem que estes se apercebam.

O principal questionamento pode se colocar da seguinte maneira: *A educação é cultura espiritual ou cultura econômica e política?* O que seria mais importante?

Novamente contrariamos esta perspectiva: não nos parece que o importante seja as alternativas do mundo espiritual ou do mundo econômico.

Cremos que o fundo ideológico repousa em uma filosofia pragmática que não tem sido desvendada: é o que chamamos de camadas ideológicas que funcionam superpostas e não antagonicamente, por isto é comum ouvirmos dizer que a educação é formação quando não passa de treinamento. Deste raciocínio se argumenta: que tipo de Educação precisamos? Qual a Pedagogia do Futuro? Devemos pagar um preço alto renunciando ao Humanismo? Devemos escolher, entre a pedagogia do isolamento ou a pedagogia da multidão? Queremos a pedagogia da *libertação* ou a pedagogia da *coação*? Estas perguntas não são opções pois elas também funcionam como belas mentiras, já que no momento em que se colocam tipos opcionais, estamos respondendo com belas mentiras, porque o problema está em que não há opções, enquanto o quadro se configure no *Estado-Gerente*.

Não se desvendando o sentido do Estado-Gerente, continuaremos com capas e super-capas; enquanto não percamos a mentalidade funcionalista, continuaremos com o mesmo problema.

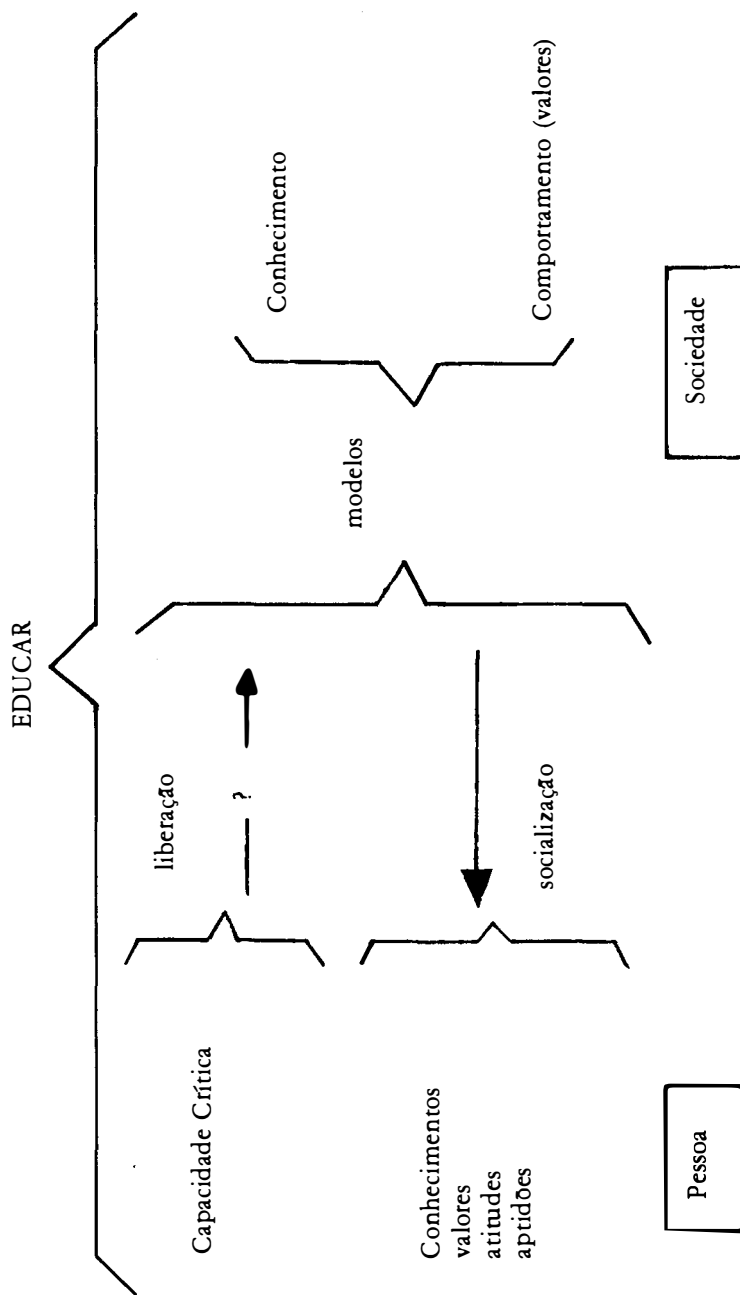
Outro aspecto importante é que estas idéias começaram a aflorar a partir de Marx, mas elas, curiosamente, não foram destectadas pelas intelectualidades na história da educação; porém o problema da seletividade pedagógica já tinha sido colocado pelo Renascimento e Marx apenas trouxe as experiências do Renascimento sob a forma de humanismo aristocrático e desenvolveu sua teoria da *alienação*, através da qual tentou esclarecer como o tipo de educação dada e a distribuição de renda social leva os seres humanos a se despojarem de seus atributos humanos.

Na visão marxista a educação deveria contribuir para a emancipação das cadeias que os homens tinham forjado. Esta emancipação e a luta de classes foram acompanhadas de uma nova raça que são os ideólogos do sistema e a escola se robusteceu como instrumento burguês da luta de classes, ou catequese da ideológica no proletariado. Cremos que Marx levantou o problema mas não chegou ao ponto básico do drama da educação.

É evidente pois que a educação não vai nos liberar das *cadeias* se não tiver, antes de mais nada, uma teoria; e a teoria mais importante da educação é a reestruturação dos valores morais e espirituais da sociedade. Isto quer dizer que a educação, como teoria, não está obrigada a contribuir na práxis; deve, isto sim, contribuir para discutir o que são valores, civilização, cultura, e que tipo de contestação se pode dar, contestação, sem dúvida, criativa. Deste modo a educação é uma ação *intencional* e não aleatória. Logo, parece que a educação não é em si democrática. É *ação intencional que deve contribuir para a revisão de valores morais*, espirituais e, naturalmente, deve ao conhecimento desde que este se o considere como um processo de revolução cultural e não uma escada para galgar cargos ou posições.

Assim não devemos criticar a prática da educação porque não temos uma teoria da educação e, não havendo teoria, não há verdadeira prática. A teoria não consiste em ver se determinado método pedagógico vai dar resultado ou se a educação deve ser proletária ou burguesa. A teoria é a *discussão de valores culturais, formas de civilização* e prospecções pedagógicas.

Se aceitarmos estas idéias, poderemos dizer que a meta principal da educação é a re-construção da realidade e não simplesmente a modificação do indivíduo, é *construir um novo mundo*. Assim sendo, a pedagogia é uma atividade transformadora da epistemologia educativa e, a partir deste foco, teremos que possuir categorias fundamentais de valores, bem como objetivos educacionais definidos. Os objetivos a que me refiro devem ser a longo prazo, porque a educação é um processo no futuro, eles ainda devem ser tão úteis, e tão filosóficos em seu conteúdo, que possam superar, em princípio, a própria sociedade.



Como considerações finais gostaríamos de dizer, que é o *modo* como as pessoas foram educadas que determina como elas contemplam a vida. Na verdade, os homens são o que foi a sua educação. É, pois, a educação que provoca uma filosofia, uma psicologia, uma sociologia... e não o inverso. Todos nós, ao estarmos educados, revelamos o como somos educados.

*A Pedagogia reflete o que é possível fazer com o homem e também nos mostra o que o homem é capaz de fazer de si e por si mesmo.*

#### ABSTRACT

Education should be directed to form individuals, specially to character formation because to form should be the aim of education. At this moment it is difficult to state this because what we have been doing nowadays is instruct, reproduce knowledge and we forget that education is a process that should be aimed to form individuals.

(Recebido para publicação em 26.08.81)

## *MODOS DE PARTICIPAÇÃO NA ATIVIDADE MUSICAL*

LEDA OSÓRIO MÁRSICO  
Faculdade de Educação da UFRGS

### *RESUMO*

Este artigo trata dos diferentes tipos de significado da experiência musical e descreve as modalidades de participação do indivíduo na arte da Música. Focaliza, assim, os aspectos considerados mais relevantes para a compreensão do processo de criação musical, determinando algumas tendências da personalidade criadora, bem como estabelece os tipos de ouvinte e as diferenças de graus entre os apreciadores da música. Estuda, por fim, as relações entre o compositor e o intérprete, colocando a interpretação musical também como um ato de criação artística.

A música, arte temporal ou de sucessão, é, sem dúvida, uma criação da inteligência humana, podendo-se dizer que todas as suas características e princípios de organização foram determinados pelo homem. Por isso os efeitos que a música pode exercer sobre o ouvinte, o criador ou o intérprete estão na dependência das leis que a própria inteligência humana concebeu.

Verifica-se, porém, que a música envolve uma dualidade entre a obra concebida (composição) e a obra executada (interpretação) porque, na sua manifestação, cabe, em geral, ao compositor criar a idéia e, portanto, a obra, e ao intérprete realizar ou atualizar a idéia fazendo renascer a obra, para que o ouvinte possa apreciá-la devidamente.

Para Brelet (1951) no entanto, aquele que se limita a ouvir música não a experimenta, nem a pensa com a mesma acuidade; enquanto aquele que a executa está menos sujeito a essa incapacidade de sentir e de compreender. Executar uma obra obriga a viver e a pensar intensamente, porque a execução engaja o ser integral, exalta o pensamento e os sentidos pela exigência de exteriorização e atividade dos gestos.

Phenix (1964) escreve que, embora as atividades de compor, executar e ouvir sejam substancialmente diferentes, reúnem os mesmos tipos de significados

musicais. Na sua opinião, o compositor amolda as formas de significado pelo poder de sua imaginação; o executante reconstrói esses significados, empregando instrumentos sonoros apropriados à composição, e o ouvinte, por sua vez, responde a esses significados de acordo com os padrões correspondentes a seus próprios sentimentos. O conteúdo perceptual organizado pelos sujeitos é, pois, semelhante, diferindo, porém, as iniciativas e os modos de participação.

Parece, entretanto, que o envolvimento do indivíduo no fazer musical — composição e interpretação — contribui para tornar a percepção e a reação estética mais sensíveis, sutis e penetrantes. Muito embora se sublinhe na experiência musical as atividades de produção, verifica-se que o desenvolvimento da habilidade de ouvir, através de meios musicalmente válidos, interessantes e eficazes, se mostra indispensável também à focalização de acontecimentos musicalmente expressivos e característicos, podendo levar à fruição pelo significado estético que podem adquirir.

Assim sendo, tanto a audição musical como as atividades de composição e interpretação são modos essenciais da experiência musical.

Para uma melhor compreensão de como o indivíduo participa da arte da música em cada uma das modalidades aqui apresentadas, far-se-á, a seguir, uma descrição sucinta e em separado dos modos de participação na atividade musical.

### *O COMPOSITOR*

Escassos são os estudos científicos sobre a psicologia da composição musical e os raros experimentos realizados recentemente nesse sentido ainda se apresentam incompletos e pouco conclusivos. Daí porque a principal fonte de que se dispõe para a obtenção de informações sobre o processo da criação musical parece encontrar-se nos próprios trabalhos e depoimentos de compositores.

Encarada a obra musical como fenômeno psicológico, sua análise ajuda a esclarecer como se processa a criação musical, uma vez que toda a estrutura e significado da música dependem da mente humana. Por outro lado, os estudos de estética contribuem para situar os problemas da criação musical e elucidar, do ponto de vista da natureza humana, a essência da vivência estética.

Dada, porém, a amplitude e a complexidade do assunto, pretende-se focalizar, aqui, somente os aspectos considerados mais relevantes para a compreensão do processo da criação musical e determinação de algumas tendências da personalidade criadora.

Discutir-se-á, inicialmente, se a criação de valores originais nasce das profundezas do inconsciente, independentemente da vontade do artista, ou se é determinado por considerações formais. Ao abordar esse problema, Aaron

Copland (1965). estabelece que compor equivale a realizar uma função natural, como comer ou dormir. Para ele, o compositor profissional não fica passivamente à espera do "sopro divino", mas produz alguma matéria musical todos os dias. No entanto, ao discorrer sobre o processo criador em música, afirma que o compositor começa a trabalhar a partir de uma idéia ou tema musical que vem à sua mente como "um dom do céu". O compositor ignora de onde vem tal idéia ou tema e não tem poder sobre ele; limita-se a colecioná-los à medida que lhe ocorrem, para posterior exame, modificações e seleção.

O fato de que a criação musical se efetua, às vezes, com grande facilidade leva André Cuvelier (1949) a pensar que a inspiração, fenômeno original e misterioso cujo mecanismo interior não se conhece, seria o produto de uma longa elaboração inconsciente.

Dos depoimentos encontráveis, merecem menção dois bastantes originais, e que datam de diferentes épocas. Gretry, compositor do século XVIII, conta em suas memórias que confiava à noite o objeto de suas preocupações, e na manhã seguinte todas as dificuldades estavam vencidas — "o homem da noite fazia tudo e o homem da manhã servia-lhe de escriba"... Hugo Wolf, músico austríaco do século XIX, confessou certa vez que, quando a leitura de um poema o excitava, lia e relia-o para se impregnar do seu conteúdo; após algum tempo, a melodia "explodia" facilmente (apud André Cuvelier, 1949, p. 78).

Esses depoimentos parecem comprovar a teoria esposada por Cuvelier, segundo a qual a criação se faz no inconsciente. Assim, uma idéia ou tema musical preexistente no compositor, afloraria ao inconsciente e se exteriorizaria conscientemente. É provável que o inconsciente elabore, no indivíduo que possua uma afetividade supersensível e tenha o hábito de cultivar suas capacidades criadoras, temas, melodias ou mesmo obras inteiras, e que, para explicitá-las, recorra a intuições de uma ordem superior.

Como explicar, porém, o papel do inconsciente quando se trata de música pura, que não parte necessariamente de uma excitação exterior para se concretizar? De acordo com Cuvelier, a emotividade continuada de compositor, o exercício constante de sua sensibilidade, a vontade voltada para a explicitação do sensível em potencial, o treinamento técnico, tudo conduziria à formação e à proliferação de temas musicais latentes, prontos para se desenvolverem.

Parece, então, que o papel do "homem da noite" seria o de fazer amadurecer no inconsciente o sensível, enriquecê-lo, modelá-lo e imprimir-lhe um tal grau de tensão que permitisse a exteriorização de temas, frases musicais ou mesmo obras completas.

O inconsciente, portanto, conceberia a melodia, frase ou obra musical unicamente em potencial, sem explicitá-la claramente numa seqüência de sons.

A tradução seria feita de forma instantânea sustentada por intuições associativas. Cuvelier inclina-se a acreditar que a criação é instantânea, ao menos no seu elemento essencial. Para esse autor, a primeira impressão é apreendida pela intuição e trabalhada, a seguir, pela inteligência, misturando-se ambas tão intimamente na composição que separar esses dois processos é quase impossível.

Gisèle Brelet (1947) no entanto, observa que atualmente o músico se faz esteta pela necessidade de inventar novos sistemas sonoros, uma vez que os sistemas vigentes se encontram esgotados nas suas possibilidades. A estética parece, pois, haver-se tornado a fonte do renascimento da nova música. Por esse motivo os músicos modernos buscam uma estética para guiar suas criações.

Embora haja opiniões divergentes, Brelet defende a não-incompatibilidade entre a teoria estética e o ato criador, e admite que uma estética permite ao ato criador atingir a sua mais alta potência. Por outro lado, acrescenta que o criador só tenta realizar um tipo determinado de expressão quando tem possibilidade de traduzi-la em sons. Para ilustrar essa afirmação, cita, como exemplo, o fato de que Wagner, Debussy e Stravinsky só escreveram, respectivamente "Tristão e Isolda", "Pelléas et Melisande" e "Le Sacre du Printemp", no momento em que novos acordes se tornaram praticáveis e novos sistemas sonoros mostraram-se audíveis. Para a referida autora, isso prova que a descoberta de valores musicais intrínsecos surge das necessidades de expressão.

Segundo esse ponto de vista, o valor do compositor depende não apenas da descoberta de sensações sonoras originais, mas sobretudo da criação de uma forma ou sistema subjacente que capte e explore essas sensações formalmente. As intuições sonoras do criador devem permitir-lhe, pois, a construção de um mundo auditivo novo, porque a originalidade de uma obra musical vai depender da maneira como o compositor consegue imprimir nova forma à sonoridade.

Nessa concepção a estética é vista como condição necessária para a existência da obra, quer o ato de criação seja dirigido por uma estética consciente, quer por uma inconsciente. Há, por assim dizer, um formalismo imanente na criação musical.

Coerente com sua posição, Brelet argumenta que a criação musical, na sua essência, não é um impulso cego que ignore seus fins e não é, também, pura liberação afetiva. A criação musical seria regulada por fins e esquemas formais. E, para que o compositor tome consciência de seu ato criador, deve descobrir um imperativo estético que o oriente para a realização de certas possibilidades formais. Entretanto, admite que muitos compositores não têm clara consciência da estética que expressam e não sabem reconhecê-la e ser-lhe fiel. Chega mesmo a dizer que é freqüente faltar ao criador o senso crítico, para julgar e identificar seus poderes originais. Acrescenta, ainda, que certos compositores, conscientes

do sucesso de uma de suas obras, passam a girar sempre em volta das mesmas fórmulas, com receio de se afastarem delas. Para Brelet, a diversidade das obras de um compositor é a expressão evidente da fecundidade de uma estética, uma vez que esta é concebida como um imperativo para guiar toda a obra do compositor sem obrigá-lo a repetir-se, podendo ser constantemente redescoberta, enriquecida e reprovada.

Schönberg (apud Brelet, 1947, p. 11), todavia, discorda de Brelet ao afirmar que o ato criador não se sujeitaria a uma estética prévia. Para ele, a arte é um poder e é realizando-se que a vontade artística se descobre. Brelet opõe-se ao argumento de Schönberg, dizendo que um sistema estético só tem validade se for suscetível de se realizar em obras completas e que toda a concepção prévia é apenas uma hipótese a ser comprovada pela obra.

Acredita-se que, para equacionar o problema do papel do inconsciente na criação artística não basta posicionar-se com relação a uma das duas alternativas aqui discutidas — a obra decorre necessariamente de esquemas formais ou surge das profundezas do inconsciente, independentemente da vontade do artista. Qualquer posicionamento deveria levar em consideração o tipo psicológico do criador, pois é possível distinguir, de modo geral, dois tipos característicos de compositor; o que cria sob a influência de considerações formais; e o que obedece à necessidade de se expressar. A criação poderia, assim, ser determinada psicologia ou formalmente.

Nesse particular, a maioria dos autores parece concordar que a obra musical se origina de um impulso criador livre, mas, à medida que se completa, exigências formais vão sendo impostas, fazendo com que o compositor se incline às leis de uma lógica superior.

Poder-se-ia dizer, então, que, na origem da criação musical, o papel do inconsciente seria o de trabalhar o sensível de tal modo, que ele pudesse ser *traduzido* de forma instantânea por intuição, *desenvolvido* pela inteligência e *informado* por uma estética.

## O OUVINTE

A audição é, num certo sentido, o primeiro tipo de atividade musical de que o homem participa. Ouvir música é essencialmente uma resposta seletiva: o ouvinte destaca certos elementos do complexo total da experiência musical, relegando outros à condição de subordinados. Tal seletividade da resposta auditiva, em música, tem sido comprovada por estudos que tratam do desenvolvimento e do processo da percepção musical.

Segundo Robert Francès (1958) o polo atrativo da atenção na audição musical depende principalmente do tipo de organização da música — harmônica

ou polifônica — e, naturalmente, da capacidade perceptiva e do desenvolvimento musical do sujeito percebedor.

Seria, pois, considerado erro básico supor que se possa responder a todos os aspectos da música, ou que todas as pessoas possam responder aos mesmos aspectos. Em geral, o que se observa é o contrário, e, por isso, é válido dizer que há muitos tipos de ouvintes. Daí as grandes flutuações ou variações, mesmo entre os “experts”, que caracterizam a atividade do ouvir musical.

A propósito, refere James Mursell (1958) que as experiências realizadas por Tobias Matthay não só comprovam que alunos falharam ao dar as características rítmicas da segunda parte da Polonaise em Lá Maior de Chopin, como revelaram a inabilidade de professores para uma descrição minuciosa, objetiva e específica. Outros estudos, também, relacionados por Mursell, mostram que, mesmo entre críticos, músicos e professores altamente competentes, se observam manifestações imprecisas após uma audição musical. Comentando o fato, diz Mursell que “a reação receptiva de qualquer padrão significativo não é constituída pelos seus detalhes, mas condicionada por fatores de sua organização” (p. 204).

Esses fatos indicam que, incontestavelmente, há diferenças de grau entre ouvintes, assim como tipos de ouvintes, uma vez que uma composição musical pôde ser ouvida com propósitos diversos. Não obstante, Mursell insiste em que a diferença entre um bom e um mau ouvinte depende, antes, dos elementos escolhidos como foco da atenção do que da apreensão ou da compreensão dos muitos detalhes envolvidos na obra musical. Admite, contudo, a existência de fatores extrínsecos e intrínsecos determinantes na audição musical. Aponta como fatores *extrínsecos* à audição musical: a) *o estado afetivo do ouviente*; b) *o fluxo de associações e o surgimento de imagens*, e c) *a experiência visual*.

Se a música pode excitar ou induzir emocionalmente um indivíduo, sem que este tenha consciência dos padrões sonoros e rítmicos emitidos, é certo, no entanto, como lembra Mursell, que é rara, senão impossível, a audição inteiramente despojada de conteúdo cognitivo. Para André Cuvelier (1949) o fato de o indivíduo contentar-se com uma impressão de conjunto quase exclusivamente de ordem emocional identifica-o como incapaz de penetrar os detalhes da trama sonora para fruir plenamente a obra musical. Tal fruição, segundo Gisèle Brelet (1951) só é possível quando o ouvinte vai além da pura impressão emotiva: “O ouvinte deve efetuar uma execução interior que permita recriar a música e experimentar a emoção musical verdadeira que resulta da compreensão musical” (p. 242).

Pela estimulação de processos associativos, a audição da obra musical faria surgir imagens, particularmente visuais. Para Mursell,<sup>6</sup> uma resposta à música sem qualquer associação, imagens ou sensações cinestéticas é resposta inadequada.

Outro fator extrínseco é a experiência visual de vários tipos. Embora Mursell (1958) o considere como de menor importância em relação aos outros fatores já citados, acredita que a experiência auditiva torna-se mais completa e os padrões sonoros mais bem delineados quando os olhos cooperam com os ouvidos, reforçando objetivamente o que se ouve. Talvez seja esta uma das razões por que a fruição de uma interpretação musical resulta mais rica e profunda com a presença atuante do próprio intérprete.

Como fatores *intrínsecos* à audição, Mursell (1958) aponta aqueles que, na experiência musical, estão presentes nos próprios padrões rítmico-melódicos. Esses, fatores podem tornar-se, a qualquer momento, predominantes na consciência do ouvinte, determinando-lhe as respostas à música, sem que lhe seja exigido nenhum esforço. Destaca como fatores intrínsecos:

— A *intensidade* e o *timbre* dos sons, que acredita serem, da matéria sonora, aqueles elementos de que emana o interesse universal pela audição da música. A esse respeito, Belaiew Exemplarsky (apud Mursell, 1958, p. 211), a partir de experiências concretas evidenciou que o volume dos sons ou a qualidade do timbre têm primazia sobre o desenho melódico e a estrutura rítmica. No entanto, parece não haver dúvida de que o ouvinte cuja atenção é absorvida pelos fatores de intensidade e timbre demonstra uma musicalidade inferior, e o próprio Mursell considera de “baixo nível” tal resposta.

— A *melodia*, que, de acordo com esse autor, constitui um centro de interesse e de prazer comum, é fundamental na audição da música; para ela converge a atenção tanto dos razoavelmente cultivados como dos estruturalmente musicais. Tal fato tem sido objeto de pesquisa de psicólogos da música que se dedicam ao estudo do processo da percepção musical. Robert Francês, entre outros, demonstrou que o polo atrativo da atenção permanece na linha do canto (melodia) e só é deslocado quando o sujeito percebedor realiza movimentos perceptivos com o fim de explorar os diferentes planos sonoros da composição, ou dissociar os diversos elementos (dinâmica, ritmos, acordes, tonalidades, etc) implícitos na própria linha melódica. Mas tudo indica que isso requer um certo grau de desenvolvimento da percepção musical. Para Mursell, a percepção da melodia é semelhante à de uma sentença ou frase, isto é, percebe-se como um todo, sem prestar atenção às partes; existe no tempo e tem limites temporais definidos. Para ele, quanto mais completa for a percepção da configuração melódica, melhor será captada pelo ouvinte sua expressividade própria.

— O *ritmo*, apontado por Mursell como outro foco de interesse e prazer na audição musical, pode vir a constituir-se em foco principal da atenção do sujeito percebedor, sobretudo dos menos cultivados musicalmente, já que pode ser considerado um elemento pré-musical.

— A *harmonia*, conteúdo da maior importância, parece ter sua apreensão condicionada ao nível de desenvolvimento do ouvido harmônico do sujeito percebedor, conforme o atestam os estudos de Robert Francés, entre outros. Arlette Zenatti (1969) verificou, através de seus experimentos, que as crianças muito jovens (6 a 7 anos) não possuem ouvido harmônico, relevando-se essa ausência essencialmente na indiferença que manifestam à qualidade da harmonização. As crianças consideram, em geral, aceitável qualquer tipo de acompanhamento utilizados em uma melodia familiar. Contudo, M.B. Teplov (1966) atesta que a “indiferença à qualidade da harmonização não é própria da idade infantil, mas caracteriza uma determinada etapa do desenvolvimento do ouvido musical, etapa em que o ouvido harmônico ainda não existe”. Nessa etapa é que se encontra a maioria das crianças em idade escolar, algumas das quais” nunca a ultrapassam, mesmo quando se tornam adultos” (p. 254).

— A *forma*, outro elemento intrínseco da estrutura rítmico-melódica, representa uma parte importante na determinação da resposta seletiva do ouvinte. Segundo Mursell, o efeito da forma arquitetônica da música é quase insignificante para o ouvinte leigo. Poder-se-ia dizer que isso acontece porque, para perceber as formas musicais, o ouvinte precisa ser capaz não só de reconhecer as idéias musicais contidas na obra, como distinguir os elementos novos nela introduzidos — variações, mudanças harmônicas ou de ritmo — e diferenciar tudo que não pertence ao tema ou temas mas que desempenha papel de ligação ou de ponte entre os mesmos.

Seria lícito acrescentar que, além dos fatores extrínsecos e intrínsecos apontados por Mursell como determinantes na audição musical, o ouvinte pode ainda ser afetado, positiva ou negativamente, pela familiaridade com a música e/ou pelas repetições freqüentes de obras musicais.

Experiências têm demonstrado que as repetições de uma obra musical podem diminuir o prazer do ouvinte quando causam fadiga; mas que a convivência freqüente com obras musicais, em geral, contribui positivamente para o crescimento da compreensão do ouvinte, despertando-lhe a atenção para o ritmo, melodia, harmonia, instrumentação, etc. As audições repetidas e assíduas são defendidas pelos pedagogos da música, que atestam seus efeitos positivos e as recomendam como indispensáveis para um melhor conhecimento e apreciação de obras musicais..

Resumindo, poder-se-ia dizer que há uma grande variedade de tipos de audição, servindo cada um deles a um propósito determinado, e que a audição musical se caracteriza por ser um processo essencialmente seletivo.

## O INTÉRPRETE

Para que a música se complete, é preciso que a beleza da execução se ligue à beleza da idéia, pois é da colaboração do compositor com o executante que nasce a obra musical.

Gisèle Brelet (1951) encara o problema da execução sob dois aspectos — o da *realização* e o da *encarnação* da idéia artística. Para a autora, encarnar não é só “acrescentar o accidental ao essencial, completar a idéia segundo suas próprias implicações, refazer a obra respeitando-lhe os traços para reencontrá-la, mas é repensar a idéia realizando-a, é recriar a obra de acordo com sua “encarnação” e tornar a encontrá-la em nova perspectiva” (p. 28). A execução se constitui, assim, num ato de criação artística.

Procedendo-se a um exame mais minucioso dos aspectos relacionados com a execução musical, poder-se-ia estabelecer, como o fez Brelet, uma distinção entre o *músico* e o *virtuoso*. O *músico* seria aquele que, despreocupado com o público, toca para si mesmo, como se estivesse só. Não busca o efeito exterior e não necessita da presença do auditório. Sua execução é, em geral, neutra porque está atento à música pura, à partitura, que acredita ser a própria obra. Já o *virtuoso* procura convencer seu público, expressa-se através de sua execução e utiliza o auditório para “completar” a própria interpretação. Tem necessidade, pois, de exteriorização e busca “apropriar-se” da obra para recriá-la revelando, por meio da execução, as profundezas da obra original e de si próprio. Dir-se-ia que “o virtuoso é um ator: executa a música com uma mímica através da qual exterioriza o puro drama musical da obra e é, ao mesmo tempo, um dançarino: recebe a música em sua alma e em seu corpo que o instrumento prolonga” (...) “em vez de resistir à influência da música, vibra com ela com todo seu ser e seus músculos, deixa penetrar nas suas profundezas o que ouve pela audição interior e a música se converte nele em gestos vivos e imateriais (...) fazendo-o dançar agilmente sobre o instrumento” (Brelet, 1951, p. 36).

Todavia, ao atribuir ao músico e ao virtuoso características diversas, Brelet reconhece que o virtuoso completo deve ser, antes de tudo, músico. Na sua opinião, o virtuoso dotado de musicalidade compreende a música mais profundamente do que o músico puro, que nela vê apenas uma abstração matemática. “Enquanto o músico, que só está atento à música pura, se representa visualmente seus gestos do exterior e os acrescenta à música de maneira extrínseca, considerando a técnica instrumental como um mecanismo estranho à própria música, o virtuoso engaja-se inteiramente nos seus gestos e na sua técnica, que é uma ação espiritual e interior pela qual indivisivelmente vive e realiza a música” (Brelet, 1951, p. 36).

Parece, entretanto, que só o engajamento do virtuose não é suficiente para dar à obra uma existência real e sensível. É preciso ainda que penetre a essência da obra para absorvê-la. A função essencial do intérprete seria a de tornar evidente, para o ouvinte, a “forma musical” da composição, suas passagens e componentes fundamentais, dando ênfase às intenções do compositor. No desempenho musical o intérprete é a pessoa que estabelece o elo necessário entre o ouvinte e o criador.

Verifica-se, porém, com frequência cada vez maior, que os compositores exigem dos executantes o respeito ao texto escrito. Manifestando-se sobre tal assunto, Brelet diz que “respeitar o texto escrito é, na verdade, não deformar por arbitrárias licenças a música que contém, mas ultrapassá-lo, a fim de tornar precisas suas indicações vagas e fragmentárias” (p. 39). Acresce, ainda, que o texto escrito, mesmo carregado de anotações, não consegue abarcar toda a realidade da execução. Nele a obra está presente na sua essência ideal, mas permanece indeterminada no que se refere às realidades qualitativas de sua existência sensível; qualidade sonora, movimentos rítmicos, matizes, etc., cuja criação cabe ao intérprete. O executante, pois, não está inteiramente livre para fazer suas opções. É evidente que uma interpretação musical não é simples fruto de uma escolha subjetiva. Também não se discute o fato de que haja uma única interpretação ou uma interpretação ideal para determinada obra musical. Por isso uma das tarefas fundamentais que devem ser realizadas individualmente pelo intérprete, é a de descobrir, pela observação e análise detalhada da obra, a interpretação mais adequada.

Mursell (1971) argumenta, nesse particular, que a trama sonora que o compositor produz é, em geral, de tal complexidade e sutileza que modificações nas acentuações de frases, no tempo, etc. deveriam depender de uma decisão baseada num equilíbrio definido por muitos fatores. Para ele, o mais importante é que tais decisões sejam feitas a partir de um *insight* decorrente da própria lógica contida na trama sonora, de modo que haja entre elas uma consistência interna recíproca. No entanto, isso não significa que necessariamente uma interpretação adquira mais sucesso quando resulta de uma análise intelectual, embora existam muitas regras de tratamento expressivo da música. Christiani (apud Mursell, 1971, p. 238) admite que essas regras podem ser úteis não só para o principiante como para o artista, e Mursell é de opinião que a base fundamental da decisão interpretativa decorre do *insight* perceptual do próprio artista e dos fatos objetivos da estrutura musical.

Assim, a expressão em música não há de resultar simplesmente da fantasia e da liberdade, já que depende, em grande parte, da lógica das relações musicais e da mobilização da inteligência e intuições do intérprete.

No que se refere à técnica de interpretação, Mursell indica três fatores que permitem ao intérprete destacar com clareza os valores “significativos” e “constitutivos” da trama sonora: a *dinâmica*, o *tempo* e o *timbre*. No seu estudo, o autor procura mostrar como o uso de tais elementos acha-se ligado à estrutura musical. Segundo ele, uma das mais importantes escolhas na execução de um intérprete é o nível apropriado de dinâmica, cujas variações são em geral determinadas, entre outros fatores, pela estrutura musical e pelo caráter da composição. Quando ao fator tempo, as decisões envolvem, em primeiro lugar, a consideração do *tempo absoluto* e, em segundo, a das modificações do tempo dentro da própria música — tempo rubato. O tempo absoluto dependeria primeiramente da fixação da estrutura rítmico-melódica completa sobre o ritmo da pulsação, cuja velocidade normal parece ficar dentro dos limites exíguos. Um experimento de Hallock, relatado por Mursell (1971, p. 241), mediante a aplicação de quatro edições-padrão das sonatas de Beethoven, evidenciou que todos os movimentos lentos ou rápidos das sonatas tiveram sua pulsação entre 60 e 80 batidas por minuto, o que reforça o argumento de Mursell de que a velocidade normal da pulsação permanece entre limites não muito amplos. Relativamente ao tempo rubato, Mursell o vê como algo “exclusivamente espiritual e, por assim dizer, privado do artista” (p. 241). Concorde que o tempo rubato tem aplicação adequada na música romântica, mas considera inadequada sua utilização nas produções, por exemplo, de Mozart e Bach, entre outros. É consenso entre os músicos que a experiência do emprego do tempo rubato é maior em alguns tipos de música do que em outros. No que diz respeito ao timbre, segundo o mesmo autor, os efeitos qualitativos do som musical não decorrem apenas das variações de timbre, havendo outros fatores que contribuem para a impressão total de uma execução, inclusive a habilidade do executante. Contudo, a importância do emprego das variações de timbre com propósitos expressivos cresce à medida que os instrumentos musicais se aprimoram.

Ainda sobre a interpretação musical, cabe lembrar que constitui tema de debate as relações entre a técnica e a interpretação. Brelet, por exemplo, atesta não ser possível separar a técnica da interpretação porque a interpretação concebida há de ser solidária com a técnica do executante. Contudo, admite que a execução deve expressar uma concepção, uma interpretação prévia, embora acrescente que essa concepção se retifica e se precisa na medida em que se relaciona com a técnica. Por isso, a concepção que o executante tem de uma obra musical evolui à proporção que a estuda. “A interpretação exata de uma obra musical é como o fruto e a recompensa de sua própria execução” (Brelet, 1951, p. 197).

Desse modo, o executante obtém o acabamento de sua contemplação estética através da própria obra. Acontece, porém, que, ao começar o trabalho técnico de uma composição, se vê forçado a realizar análises frequentes para maior

clareza a precisão da execução, procedimento esse que, muitas vezes, dissipa sua concepção inicial da obra. Entretanto, é opinião corrente que o trabalho de análise é absolutamente necessário e que, com esforço e perseverança, em pouco tempo o executante se torna capaz de reconstruí-la, fazendo-a, por assim dizer, renascer. Evidentemente, esse renascimento emana do aperfeiçoamento técnico, que traz consigo uma compreensão mais adequada da obra em estudo.

O problema das relações entre técnica e interpretação suscita a questão da dependência entre uma e outra. Nesse particular, Brelet sustenta que a técnica não pode ser considerada como um elemento subordinado à interpretação porque a própria técnica de um instrumento determina sua esfera de expressão. Assim, "O pianista procura expressar a música pianisticamente" (1951, p. 200), e o aperfeiçoamento da técnica modifica a concepção e interpretação que o executante imprime à obra. Para essa autora, no entanto, é importante que o "querer" do executante esteja em íntima relação com o seu "poder", isto é, deve haver sempre um equilíbrio entre o que o artista pode querer e o que tecnicamente é capaz de executar. Em suma, é necessário que haja um equilíbrio entre interpretação e técnica, qualquer que seja o nível de execução alcançado pelo intérprete. Dessa forma, técnica e interpretação, segundo a linha de pensamento de Brelet, não se opõem, nem se subordinam, mas se fundem na execução musical.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRELET, Gisèle. *Esthétique et création musicale*. Paris, P.U.F., 1947.
2. ———. *L'interprétation créatrice*. Paris, P.U.F., 1951.
3. COPLAND, Aaron. *Como escutar a música*. México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
4. CUVÉLIER, André. *La musique et l'homme*. Paris, P.U.F., 1949.
5. FRANCÈS, Robert. *La perception de la musique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1958.
6. MURSELL, James. *Basic concepts in music education: growth processes in music education*. Chicago, The National Society for the Study of Education, 1958.
7. ———. *The psychology of music*. New York, Greenwood Press, 1971.
8. PHENIX, Philip H. *Realms of meaning*. New York, McGraw-Hill, 1964.
9. TEPLOV, B.M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris, P.U.F., 1966.
10. ZENATTI, Arlete. *Le développement génétique de la perception musicale*. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1969.

## ABSTRACT

With the present article the author intends to make a study of different kinds of meanings of musical experience and to describe the ways of individual participation in the Music Art. It focus upon the relevant aspects for understanding process of musical criation, determining some personality criative tendencies, as well as establish types of listener and differences between the ways of listening. The article also studies the relationship between the composer and the performer, considering the musical performance as being a creative act.

(Recebido para publicação em 11.08.80)

## *SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO*

MARIA CARMEM ROSA DE SOUZA  
AUGUSTO NIBALDO SILVA TRIVIÑOS  
RICHARD GEORGE WRIGHT  
Faculdade de Educação da UFRGS

### *RESUMO*

O artigo oferece uma visão geral do sistema educacional brasileiro, salientando seu caráter de unidade nacional, seus princípios e leis que o regem, sua estrutura, suas características municipais, estaduais e federais e os diferentes níveis que o distinguem.

Os traços peculiares do sistema educacional do Brasil, país que se encontra em acelerado processo de desenvolvimento e transformação econômica e social, são determinados pela diversidade das regiões e pela sociedade que se acha em fase de mudança, refletindo-se esta na educação e vice-versa.

O Brasil apresenta em educação um caráter de unidade nacional, apesar da diversidade de situações regionais nos seus 8,5 milhões de quilômetros quadrados, ocupando quase a metade da América do Sul. A educação é um todo em que as diferentes partes concorrem para um objetivo comum, que é o projeto de desenvolvimento nacional, e, através deste, o projeto humano, pessoal de cada um. O povo brasileiro fala a mesma língua e tem um acentuado sentimento de confiança nacional nos destinos do Brasil.

A Constituição Brasileira define os princípios gerais de educação no país, que é uma República Federativa constituída de vinte e dois Estados, um Distrito Federal e quatro Territórios (Rondônia, Roraima, Amapá e Fernando Noronha). As normas constitucionais traçam limites para a relativa autonomia política e administrativa que cada unidade federada goza. Cabe à União a organização e gestão das escolas dos Territórios Federais (sistema federal) e a manutenção de um sistema de ensino complementar em todo o país para compensar as deficiências regionais e locais. De acordo com a Constituição Brasileira cada um dos Estados e o Distrito Federal organiza e administra seu próprio sistema de ensino,

obedecendo as disposições gerais da lei federal. Devido às diferenças regionais e as condições para a manutenção dos sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal, cabe também ao Governo Federal prestar cooperação técnica e assistência financeira ao desenvolvimento de seus sistemas de ensino.

Na área da educação pretende o Ministério da Educação e Cultura, órgão máximo da administração educacional, concretizar uma integração, tão perfeita quanto possível, aos diversos sintomas de ensino do país e tentar estabelecer um entrosamento desde o ensino do pré-escolar até ao nível da pós-graduação, visando fortalecer e dar unidade às diversas atividades pertinentes à educação do homem brasileiro. Visa-se com isso melhor aplicação dos recursos disponíveis, com "economia, maior eficiência e produtividade".

O sistema nacional de ensino engloba todos esses sistemas: o sistema federal (ensino nos Territórios e a ação complementar aos Estados e Distrito Federal), os sistemas estaduais e o sistema do Distrito Federal; está subordinado a certos princípios e normas de validade nacional, obedecendo a orientação da política nacional de Educação e devendo integrar-se no planejamento global previsto para o país. É o Ministério da Educação e Cultura que traça a política nacional da educação, elabora o plano de educação e cultura e supervisiona sua execução.

Na área da educação e cultura, o sistema de administração é descentralizado, pois cada Estado e o Distrito Federal é o responsável pelo seu próprio sistema de ensino, mas há articulação entre os diferentes níveis sob a coordenação do Ministério e do Conselho Federal de Educação.

Do ponto de vista legal-administrativo cada sistema de ensino tem suas atividades reguladas e coordenadas por um órgão normativo e geridas por um órgão executivo central. No âmbito federal, o órgão executivo central é o Ministério da Educação e Cultura, responsável pelas decisões políticas, pelo planejamento e pela execução administrativa da educação e da cultura. O Ministro de Estado da Educação e Cultura é o representante máximo nessa área. O órgão normativo supremo é o Conselho Federal de Educação, diretamente ligado ao Ministro. É o Conselho que define os princípios e fixa as normas com validade em todo o país; cabe-lhe ainda interpretar, no âmbito administrativo, a legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Algumas decisões do Conselho Federal de Educação, com referência à legislação de diretrizes e bases do ensino para terem eficácia, dependem da homologação do Ministro da Educação e Cultura.

No âmbito estadual e no Distrito Federal, o órgão executivo central é a Secretaria de Educação e Cultura, responsável pela decisão, planejamento e execução administrativa, sendo o órgão normativo nos Estados o Conselho Estadual de Educação.

A nova política educacional brasileira embasa-se no Plano Nacional de Desenvolvimento, que orienta a política de desenvolvimento do país. Dentro do Plano Nacional de Desenvolvimento existe o Plano Setorial de Educação e Cultura, cujos fundamentos corporificam a política educacional, colocando o homem brasileiro como o "objetivo maior de todo o planejamento nacional" e vislumbrando a educação como "um instrumento para o homem brasileiro, um fator de satisfação de seus direitos individuais e sociais e um meio de formação de recursos humanos para o homem enquanto indivíduo e enquanto ser integrado em sociedade".

Para a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos para o período 1980-1985, o Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria Geral, realizou um seminário nacional com os Secretários de Educação e Cultura das unidades federadas, de 2 a 4 de julho de 1979, para a identificação de problemas e a proposição de diretrizes a fim de apresentar subsídios para a definição de uma política nacional para a educação, cultura e desportos. Posteriormente, de 20 de agosto a 28 de setembro do mesmo ano realizaram-se encontros regionais, com a participação de secretarias e conselhos de educação, de cultura e de desportos, das universidades federais, das delegacias regionais, das superintendências regionais e de outros órgãos envolvidos em atividades afins, quando foram indicadas linhas prioritárias e estratégias de ação, propostas por região. Realmente, O Ministério está no momento empenhado em dar continuidade a um processo de planejamento de forma descentralizada e com cunho participativo.

### *Estrutura geral do ensino no Brasil*

A organização do ensino no país está estruturada em três graus, segundo a legislação pertinente: a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

O *ensino de 1º grau*, com a duração de oito anos letivos, destina-se à formação da criança e do pré-adolescente. Compreenderá, dos 7 aos 14 anos, anualmente pelo menos 180 dias letivos e 720 horas de atividades. Para o ingresso da criança neste grau de ensino é exigida a idade mínima de sete anos. O currículo pleno dos estabelecimentos se distribui em uma parte de *educação geral*, que se destina a oferecer um embasamento comum e indispensável a todo indivíduo, e em uma parte de *educação especial*, que tem por fito a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho.

O *ensino de 2º grau*, compreendendo três ou quatro séries anuais, conforme o previsto para cada habilitação, deverá ser desenvolvido em 2.200 ou 2.900

horas de trabalho efetivo, respectivamente. O currículo pleno das unidades de ensino deverá formar-se de uma parte de educação geral, que dá uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos e de uma parte de *educação especial* visando a habilitação profissional.

O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

A conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes é exigida do educando para que possa ingressar no 2º grau.

O *ensino de 3º grau* ou ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. (Art. 1º da Lei 5.540/68). Visa, também, aperfeiçoar e ampliar os programas de extensão. Cabe ao ensino superior o preparo de pessoal, qualitativa e quantitativamente, para o ensino superior. Esse preparo pode ser realizado em cursos de graduação e em cursos de pós-graduação. Este grau de ensino é ministrado nas Universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizações como instituições de direito público ou privado.

No Brasil o ensino de 1º e 2º Graus, segundo o artigo 1º da Lei nº 5.692/71, "tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

#### *A educação pré-escolar*

A educação pré-escolar tem por objetivo o desenvolvimento global e harmônico da criança até aos sete anos de idade.

O Brasil, com imenso território e uma população estimada em 106.321.639 habitantes, em 1975, distribuída desigualmente, cuja predominância é de jovens, tem aproximadamente 21 milhões de crianças menores de sete anos que carecem de atendimento em sua maioria.

A educação pré-escolar é relevante, não só pelo aspecto pedagógico formativo da personalidade humana, mas também porque oferece possibilidades de influenciar as condições de higiene, nutrição, saúde, etc. das crianças e das suas famílias. O atendimento ao pré-escolar no Brasil é insuficiente e ainda é um privilégio das famílias abastadas. É imprescindível que se desenvolva progressivamente um programa que vise atender as crianças das zonas urbanas marginais, especialmente na faixa de 4 a 6 anos de idade para que haja depois, ao ingressarem no ensino de 1º grau, um processo conveniente de adaptação sócio pedagógica. Está o governo interessado em dar atenção prioritária à clientela de menos de sete anos de idade, com grande número de crianças oriundas das camadas menos favorecidas, cujas famílias percebem de 0 a 2 salários mínimos.

A educação pré-escolar deverá ser dada em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

O sistema de ensino no Brasil oportuniza também:

*Ensino supletivo* que tem um sentido de suprimento e de suplância de escolarização, visando oferecer aos adolescentes e adultos que não puderam seguir a escolarização regular ou que não a concluíram na idade adequada, uma outra oportunidade de estudos; também oferece “estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em partes”. Assim, o ensino supletivo amplia a oferta de serviços educacionais à população que não recebeu no tempo oportuno os benefícios do ensino regular.

### *Educação de Excepcionais*

A legislação educacional brasileira prevê que a educação de excepcionais, sempre que possível, deve ser enquadrada no sistema geral de educação, a fim de procurar integrá-los na comunidade, assegurando, assim igualdade de oportunidades aos educando que apresentam condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico.

A estruturação atual do ensino e a política da educação, da cultura e dos desportos, destacando-se pelo sentido de integração, objetivam oferecer, dentro de um planejamento participativo, condições e oportunidades para o preparo integral do homem brasileiro.

As prioridades nacionais e as estratégias de ação regionais devem conduzir a uma convergência de esforços, dentro de uma perspectiva de interrelacionamento de setores educacionais, econômicos e sociais, para que realmente possam ser atingidas as finalidades da educação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Constituição, 1967. *Constituição da República Federativa do Brasil*; emenda constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969. Org. por Oscar Dias Corrêa. Rio de Janeiro, Alba, 1970.
2. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: SANDER, Benno. *Educação brasileira*; valores formais e valores reais. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977. p. 233-62.
3. ———. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. In: SANDER, Benno. *Educação brasileira*; valores formais e valores reais. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977. p. 278-89.

4. ——— Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: SANDER, Benno. *Educação brasileira; valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977. p. 263-78.
5. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)*. Brasília, 1976.
6. ——— *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos; 1980/1985*. Brasília, 1980.
7. SANDER, Benno. *Educação brasileira; valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escola; São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

### ABSTRACT

The article deals with a general perspective of the Brazilian Educational system. It emphasizes, as its basic characteristic ist national unity, as well as its principles and its laws, its structure, its local, regional and federal features and its differents levels.

(Recebido para publicação em 01.09.80)

*COLÉGIO DE APLICAÇÃO.  
PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS\**

Vera Regina Pires Moraes  
Faculdade de Educação - UFRGS

É a idéia de compromisso, de serviço que justifica nossa presença aqui, hoje.

O homem é por excelência aquele que é capaz de comprometer-se, comprometer-se consigo mesmo, com o outro, com o grupo, com a sociedade. E o homem educador, o profissional da educação, só pode assumir o espaço pedagógico que lhe é concernente na medida em que, reconhecendo a existência deste espaço, compromete-se com ele. Tal compromisso exige ação e reflexão sobre a realidade, em movimento caracterizadamente crítico e questionador.

É esta a idéia de compromisso que temos em vista ao assumirmos a direção do Colégio de Aplicação.

Subjacente ao comprometimento com o agir/refletir/agir nessa realidade educacional estão pressupostos básicos orientadores do fazer pedagógico.

Assim, necessário se faz destacar concepções fundamentais em que apoiamos nosso pensamento em educação. Acreditamos que:

— educação implica conscientizar, o que vale dizer compromisso, participação, investigação, crítica e diálogo;

— o desenvolvimento pessoal/social está no cerne da experiência educativa e em função deste propósito há de se organizar o processo de ensino-aprendizagem, a serviço do mais ser;

— a educação pode libertar e transformar o homem, que age e reflete sobre a realidade em que vive, tornando-o capaz de influir, recriar ou criar uma nova realidade.

---

\* Discurso proferido na cerimônia de posse da Direção do Colégio de Aplicação, da Faculdade de Educação — UFRGS, em 22.5.81.

Acreditamos, ainda, que uma educação baseada nesses pressupostos assenta-se na convicção de que:

— os indivíduos trazem consigo a motivação para competência, para ser mais;

— a interdependência, equidistante da dependência e da independência, é meta prioritária na vida em sociedade, passível de promover o homem lúcido, participativo e criativo que, com os outros homens, busca transformar o contexto em que vive, ou consolidá-lo.

Tal idéia de educação apoia-se ainda na crença de que respeito mútuo e flexibilidade são fundamentais à convivência humana. Diante das contradições e ambigüidades do mundo de hoje são esses fatores capazes de levar os indivíduos à maior tolerância, à valorização do novo, à aceitação da discordância e à manutenção do diálogo.

Igualmente acreditamos na fidelidade que não escraviza, mas liberta, porque é crítica. Assim como cremos na compreensão, que leva a aceitar, mas não se confunde com pactuar.

Enfim, temos esperança na educação, confiamos na educação de vez que “uma educação sem esperança não é educação”.

Idéias apresentadas nesse credo serão orientadoras do agir e refletir na tarefa complexa e desafiadora que hoje nos cumpre assumir.

Cabe à Universidade, segundo Valnir Chagas, “pensar criticamente a realidade educacional, recriá-la e transmitir o saber constantemente refeito para novos estudos, que lhe competem por vocação, e a novas aplicações pelas agências próprias, num processo que nunca se conclui”.

Visualizado nesta perspectiva ganha o Colégio de Aplicação uma relevância particular, de vez que é por meio dele e nele, como escola laboratório, que estará a Universidade — e de forma mais definida a Faculdade de Educação — cumprindo parte de sua missão no que diz respeito ao 1º e 2º graus de ensino. Ao manter um campo de experimentação e pesquisa na área do ensino-aprendizagem está esta instituição estimulando a melhoria qualitativa do sistema educacional naqueles níveis, na medida em que o estudo, o desenvolvimento de experiências e a investigação estiverem aí se realizando, e sendo permeados para a comunidade educacional.

Inovação e melhoria do ensino a partir de experiências como escola laboratório foram metas prioritárias na criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, metas sempre perseguidas ao longo de seus vinte e sete anos de existência. E durante todo esse tempo, vivendo e lutando por uma educação inovadora, apoiada nas idéias de comunicação, espon-

taneidade e interação social criadora, buscando concretizá-las no fazer pedagógico, esteve sempre a professora Graciema Pacheco, que juntamente com a pessoa da professora Isolda Paes, e com o decidido apoio do eminente professor Luiz Pilla, então diretor da Faculdade de Filosofia, ousou conceber um Colégio de Aplicação para essa Universidade e mais que isso, ousou implantá-lo e fazê-lo viver.

Desnecessário se torna dizer do significado desse empreendimento educacional, tão reconhecido quanto sua fundadora, a nível de Rio Grande do Sul e de Brasil. Mas necessário se faz mencionar de público, professora Graciema Pacheco, o quanto a Faculdade de Educação e, em especial, o Colégio de Aplicação lhe são agradecidos.

No momento em que aceitamos e assumimos o desafio de dar continuidade a obra de tal relevância, queremos dizer que a decisão de fazê-lo apoiou-se, em grande parte, na gratidão e reconhecimento de uma vida inteiramente dedicada ao serviço da educação, na busca da conquista de um ideal. De todas as lições, professora Graciema Pacheco, das incontáveis lições, essa é, sem dúvida, a mais marcante: estar a serviço, perseguir um ideal, acreditar na educação, acreditar em si própria.

A complexidade da tarefa preocupa e desafia. A certeza, porém, do interesse pelos destinos do Colégio de Aplicação, é certeza também do apoio da Universidade e da Faculdade de Educação, por meio de sua Direção e de seus Departamentos em especial.

A tão desejada integração entre a Universidade e o ensino de 1º e 2º graus, visualizada do ponto de vista de unidade, coesão, interação e solidariedade tem aqui das suas oportunidades maiores e dela, certamente os dois polos saberão aproveitar, na tentativa de otimizar o agir capaz de buscar alternativas de solução para problemas da área educacional.

A Escola concretiza o seu existir como comunidade na dinâmica interdependente dos grupos que a tornam escola: alunos, professores, pais, funcionários e direção.

São esses grupos os responsáveis mais diretos pela vivência escolar do dia a dia, são eles que diariamente fazem a vida palpitar nas salas de aula, nos corredores, nas escolas, no pátio, na secretaria...

Aprender, ensinar, brincar, discutir, questionar, investigar, planejar, avaliar, orientar, coordenar, administrar... são todas estas ações assumidas, em alguma medida, de forma interativa e distributiva por esses grupos que caracterizam a dinâmica da vida do Colégio, impulsionam as suas realizações, marcam caminhos e descaminhos por vezes.

A cada um desses elementos chave na vida escolar, gostaríamos de dirigir a atenção e a palavra, na certeza de que uma escola só se faz e é capaz de crescer na medida da integração de seus interessados maiores.

Aos alunos, gostaríamos de dizer que uma escola só tem sentido em função de seus alunos. Há que fazê-la, portanto, com os alunos que não são apenas aqueles que assistem aulas, mas os sujeitos da educação, participantes de uma comunidade peculiar que inclui outros alunos, professores, funcionários e direção. A consciência e a vivência da interdependência entre esses grupos no que se refere à manutenção da escola enquanto área física, à criação de normas sociais e valores comuns, à facilitação da comunicação, ao desenvolvimento do pensamento autônomo, do mútuo respeito e da responsabilidade social e individual, certamente poderá conduzir a um clima de trabalho sadio e produtivo. A solidariedade e o diálogo são pois os elementos chave na concretização desse clima, e logo, são objetivos básicos a serem perseguidos. Assim, a mensagem é, mais do que tudo, disponibilidade.

Aos professores, neste momento a palavra especial, certamente não ouvida hoje pela primeira vez, mas sempre plena de sentido: a excelência de uma escola está na excelência de seus professores. E a excelência não nos é dada, mas conquistada.

Nas vivências críticas as responsabilidades dos seres envolvidos crescem em relevância, assim, se acreditamos que a situação educacional ampla ou restrita está em crise, é preciso agir para transformá-la, pouco ou nada fazer é não “apenas grave, mas imoral”.

É responsabilidade nossa buscar o conhecimento disponível ou tentar produzi-lo pela experiência e pela investigação, de forma a tornar mais efetivo o fazer pedagógico.

Convictos das dificuldades e limitações, somos também, e talvez por isto mesmo, desafiados e estimulados à ação consciente, conscientizadora e crítica. Tarefa complexa e exigente, mas apenas de possibilidades e resultados, quando empreendida por grupo que se doa, compromete e interapoia na busca comum.

A mensagem é pois: doação, união, esforço mútuo, generosidade e conquista conjunta.

Senhores pais! A relevância da relação família/escola é evidência tão significativa quanto da relação sócio-família e a vivência do aluno. Desta forma, a compreensão da família é fonte de compreensão do aluno. E assim, parece ser um bom caminho para uma melhor escola, considerar como os pais vêm seus filhos, no lar e nessa instituição, o que os vêm fazendo aí, o que pensam que poderiam fazer e apreender a significação de suas expectativas em relação aos filhos e a escola.

Questionar quem assume a maior responsabilidade na formação do aluno: família ou escola, seria talvez mascarar pela imprecisão uma questão que efetivamente é fundamental: como podem escola e família agirem mais compreensivamente na formação do educando.

Descobrir os pontos críticos comuns sobre os quais agir de forma conjunta e distinguir aqueles que são de seu domínio próprio, para que não se abdique ou transfira, são responsabilidades maiores dos dois grupos.

Envolvimento e colaboração tornam-se então a mensagem maior.

Funcionários! A infra-estrutura administrativa de uma escola, em grande parte responsabilidade de vocês, desempenha papel importante nas tarefas didático-pedagógicas que estão no cerne do processo escolar. A colaboração eficiente nos procedimentos que são pertinentes a este grupo é sem dúvida de relevância para a dinâmica da vida da escola, orientada que é por um plano de ação harmonicamente concebido em relação a metas e propósitos educacionais. A exeqüibilidade de tal plano tem que contar com uma operante infra-estrutura.

Assim a mensagem é: espírito de trabalho, compreensão humana e solidariedade,

Dirigimo-nos a diferentes grupos humanos que são condição e razão de ser da escola.

Assumir ser razão e condição é bem mais do estar como razão e condição e implica necessariamente um posicionamento que tem em sua base a idéia de compromisso.

Foi esta idéia — compromisso — a primeira mencionada ao iniciarmos esta fala e é com ela que pensamos concluir, certos que estamos de estar aí o ponto de apoio sobre o qual somos capazes não somente de manter uma instituição, mas, principalmente, promovê-la e recriá-la, em vista da ação e da reflexão que orientam o seu existir.

E tal destino não se concretizará no desempenho individual, mas será fruto do trabalho solidário de todos e de cada um.

Obrigada!

Profa. Vera Regina Pires Moraes  
Em 22/05/81

# PROPOSTA BÁSICA PARA GESTÃO 81·84

Juracy C. Marques Junho 1981

## REITORIA

### REITOR

Earle Diniz Macarthy Moreira

### VICE-REITOR

Sérgio de Meda Lamb

### PRÓ-REITORES

PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Francisco L. dos Santos Ferraz

PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Gerhard Jacob

GRADUAÇÃO

Eloy Julius Garcia

EXTENSÃO

Ludwig Buckug

COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

João Carlos de Athayde Dias

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### DIRETORA

Juracy C. Marques

### VICE-DIRETORA

Maria Estela Dal Pai Franco

### CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO E

### CURRÍCULO

Luís Oswaldo Calvete Corrêa

### CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS

### BÁSICOS

Carmen Bahia de Solari

### CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS

### ESPECIALIZADOS

Carmen Suelly Severini

### COORDENADOR DO CURSO DE

### PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paulo Schütz

### COORDENADORA DA COMISSÃO DE

### CARREIRA

Loureni Ercolani Saldanha

### DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Vera Regina Pires de Moraes

### VICE-DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Cícero Marcos Teixeira

### SECRETÁRIO

João Carlos Bonotto

### CHEFE DA BIBLIOTECA SETORIAL DE

### EDUCAÇÃO

Helena Osório Lenhen

### COORDENADOR DA CENTRAL DE PRODUÇÕES

Marcelo Costa Souza

### PRESIDENTE DO DIRETÓRIO ACADÊMICO

Maria Carmem Silveira Barbosa

### PRESIDENTE DO GRÊMIO ESTUDANTIL DO

### COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Haikel W. Maluf

## SUMÁRIO

Introdução — Estrutura Organizacional — Atividade de Ensino — Atividades de Extensão — Projetos de Pesquisa — Filosofia de Trabalho — Propósitos e Metas — Condições de Funcionamento — Linhas de Ação

## I — INTRODUÇÃO

A proposta básica foi formulada seguindo uma linha de diálogo, questionamento e reflexão em torno de idéias. Iniciou-se em fevereiro (época de férias) com entrevistas individuais e em pequenos grupos. Posteriormente, instalou-se a Comissão Diagnóstico na qual discutiram-se as primeiras propostas. A seguir algumas idéias foram debatidas a nível de Conselho Departamental, ensaiando-se algumas soluções possíveis. A partir daí redigiu-se uma primeira versão que foi analisada e discutida com alguns professores e alunos da Faculdade de Educação amplamente debatida pelos membros da Comissão de Diagnóstico. Com essas críticas e sugestões a primeira versão foi reformulada surgindo uma segunda versão que foi encaminhada a todos os Órgãos e setores da Faculdade, a Pró-Reitores e outros professores da UFRGS, bem como a alguns consultores externos ligados ao Ministério de Educação, ao CNPq e a outras Universidades\*. Em face das críticas e das múltiplas sugestões recebidas redigiu-se a versão final que, embora incorporando novas idéias, mantém o escopo daquilo que foi inicialmente pensado e proposto. Este processo de crítica, reflexão e assimilação de idéias permite que uma determinada proposta se torne não só mais viável, mas principalmente mais consentânea com as necessidades e aspirações da comunidade a que visa servir.

\*Com agradecimentos a todos que colaboraram, em especial aos professores Tarcísio G. Della Senta, Marilú Medeiros, Walter Garcia, Ruben Oliven, Isolda Holmer Paes, Merion Campos Bordas e Flávia Maria Sant'Anna. Destaca-se ainda a participação decisiva dos membros da Comissão Diagnóstico e o apoio inestimável da Professora Maria Estela Dal Pai Franco, Vice-Diretora dessa Faculdade.

## II – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A Faculdade de Educação incorpora os seguintes departamentos, órgãos e setores:

### 1. Departamentos

#### 1.1 – Departamento de Estudos Básicos – DEBAS – EDU 1

- Laboratório de Psicologia Educacional – LAPE

#### 1.2 – Departamento de Ensino e Currículo DEC – EDU 2

- Laboratório de Desenvolvimento de Recursos Humanos – LDRH
- Laboratório de Metodologia e Currículo – LAMEC

#### 1.3 – Departamento de Estudos Especiali-

zados – DEE – EDU 3

- Laboratório de Ensino Superior – LES
- Laboratório de Medidas Educacionais – LAME
- Laboratório de Produção e Experimentação de Materiais Instrucionais – LAPEMI

### 2. Cursos de Pós-Graduação em Educação

#### 3. Centro Integrado de Educação Primária e Média – Colégio de Aplicação – órgão auxiliar

### 4. Biblioteca Setorial de Educação

### 5. Central de Produções

## III – ATIVIDADES DE ENSINO

A Faculdade de Educação oferece os seguintes Cursos e Habilitações:

### 1. Colégio de Aplicação

#### 1.1 – Ensino de 1º Grau: 1ª a 8ª séries

#### 1.2 – Ensino de 2º Grau: 1ª a 4ª séries

### 2. Estudos Adicionais de 2º Grau para Habilitar Professores em Educação Especial (DEE – Faculdade de Educação – UFRGS/FAERGS) (Previsão)

### 3. Cursos de Graduação)

#### 3.1 – Pedagogia

##### 3.1.1 – Magistério de Matérias Pedagógicas de 2º grau

##### 3.1.2 – Supervisão Escolar

#### 3.1.3 – Orientação Educacional

#### 3.1.4 – Administração Escolar

#### 3.1.5 – Inspeção Escolar

### 3.2 – Licenciaturas (Formação Pedagógica)

#### 3.2.1 – Área de Ciências Exatas e Tecnologia

- Matemática
- Física
- Geografia
- Química
- Ciências (Matemática, Física e Química)

#### 3.2.2 – Área de Ciências Biológicas

- Ciências Biológicas
- Ciências (Biologia)
- Enfermagem
- Educação Física

#### 3.2.3 – Área de Filosofia e Ciências

- do Homem
- História
- Filosofia
- Ciências Sociais

### 3.2.4 – Área de Letras e Artes

- Letras
- Música
- Arte Dramática
- Educação Artística
- Artes Cênicas
- Artes Plásticas

### 3.3 – Cursos Emergenciais para Licenciaturas Profissionalizantes (Previstos para 1981)

## 4. Cursos de Pós-Graduação

#### 4.1 – Doutorado – Concentração: Ensino-Aprendizagem

#### 4.2 – Mestrado – Concentrações:

- Psicologia Educacional
- Ensino
- Planejamento da Educação

#### 4.3 – Pós-Graduação “Iato sensu” – Especialização:

- Administração e Supervisão Educacional (DEE)
- Ciências da Educação (DEBAS)
- Metodologia do Ensino Superior (DEE)

*Estão previstos para funcionamento em 1981:*

- Formação de Especialistas em Trei-

*namento na Empresa (DEC)  
Orientação Educacional para Escolas de 1º Grau – Currículo por Atividades (DEE)*

## 5. Projetos de Melhoria do Ensino

*Estão em desenvolvimento na Faculdade de Educação, com o apoio do PADES, os seguintes projetos de melhoria do ensino:*

#### 5.1 – Produção de Materiais Instrucionais para a Prática do Ensino de Língua Portuguesa (DEC)

#### 5.2 – Formação de Professores Criativos (DEC)

#### 5.3 – Treinamento em Observação para Melhoria do Ensino (DEC)

#### 5.4 – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: uma Experiência de Ensino através de Tarefas Individuais Programadas (DEE)

#### 5.5 – Princípios e Métodos de Administração Escolar II. uma Experiência de Ensino através de Tarefas Individuais Programadas (DEE)

#### 5.6 – Uma estratégia para Individualização do Ensino (DEBAS)

#### 5.7 – Sociologia da Educação II na Perspectiva da Mudança – uma nova estratégia de ensino (DEBAS)

## IV – ATIVIDADES DE EXTENSÃO

### 1. Ensino – Estão previstos para 1981 os seguintes cursos:

#### 1.1 – Avaliação e Tecnologia de Testes Referentes a Objetivos, Normas e Critérios (DEE)

#### 1.2 – A Ação Supervisora e o Desenvolvimento de Programas Educacionais (DEE)

### 2. Ação Comunitária – As seguintes atividades estão em fase de planejamento e implementação:

#### 2.1 – Projeto “Pericampus” – Área de Educação e Cultura

#### 2.2 – Programa Comunitário de Educação Pré-Escolar para Crianças da Periferia

3. Pesquisa — Estão em desenvolvimento os seguintes projetos:

3.1 — Projeto de Desenvolvimento da Criança em Comunidade de Zona Periférica

3.2 — Programa de Planejamento e Assessoria do Ensino Municipal (PRAPLEM)

3.3 — Colégio de Aplicação — Produção e Adaptação de Materiais Instrucionais para Escolas de 1º Grau.

## V — PROJETOS DE PESQUISA

A Faculdade de Educação desenvolve os seguintes projetos de pesquisa:

1. *Altruísmo Infantil — Relações entre percepções das atitudes maternas e paternas, sexo de crianças, nível sócio-econômico e tamanho da família.* P. G. Edu/DEBAS
2. *Habilidades de Leitura nas Primeiras Séries Escolares — Proposição de um modelo conceitual baseado em componentes comportamentais afetivos e dimensões de estilo cognitivo.* P. G. Edu/DEBAS
3. *Expectativas do Professor como Fator Determinante do Rendimento Escolar do Aluno.* FINEP/P. G. Edu/DEBAS
4. *A Auto-Realização do Adulto.* P. G. Edu/DEBAS
5. *Dialética dos Discursos: Pais e Filhos Adolescentes.* P. G. Edu/DEBAS
6. *Estudos sobre a Teoria do Equilíbrio de Fritz Herder.* P. G. Edu/DEBAS
7. *Lateralidade na Educação e Dominância Cerebral.* P. G. Edu/DEBAS
8. *Autoritarismo, Totalitarismo e Características de Personalidade.* P. G. Edu/DEBAS
9. *Estudos Epistemológico — Antropológico de Cartilhas usadas na Alfabetização de Crianças.* DEBAS
10. *O Sujeito Passível de Educação segundo Kant e Hegel.* P. G. Edu/DEBAS
11. *Dinâmica Secular da Educação Escolar no Brasil — 1872 — década de 70 — FASE I — Dados Demográficos.* FINEP/P. G. Edu/DEBAS
12. *As Camadas Médias Urbanas e a Expansão do Ensino Superior.* PROESP/P. G. Edu/DEBAS
13. *O Professor Universitário e o seu Papel Social na Universidade.* P. G. Edu/DEE
14. *Dimensões Estruturais nas Instituições de Ensino Superior — uma Questão de Cultura Organizacional.* P. G. Edu/DEE.
15. *Estudo Comparativo dos Sistemas de Educação da Bacia do Prata.* P. G. Edu/DEE
16. *Níveis de Rendimento Escolar — Atitudes e Habilidades dos Alunos das 4ªs Séries das Escolas de Porto Alegre.* P. G. Edu/DEE
17. *Oportunidades Educacionais no Nordeste como um Fenômeno Estrutural.* P. G. Edu/DEBAS.
18. *O Processo Decisório nas IES.* FINEP/P. G. Edu/DEE.
19. *Atitudes dos Pais, Alunos e Professores em Face à Possível Implantação da Educação Sexual nas Escolas.* P. G. Edu/DEE
20. *Características e Condicionantes de Integração entre as Instituições de 3º Grau com as de 1º e 2º Graus.* P. G. Edu/DEC.
21. *História da Educação no Brasil.* DEBAS
22. *Experiências Oferecidas e Desejadas nas Últimas Séries do 1º Grau; um Estudo com*

- Alunos, Pais e Professores. FAPERGS/P. G. Edu/DEC*
23. *Estudos e Ideais de Educação e das Possibilidades em Escolas do RS. P. G. Edu/DEC*
  24. *Recurso de Ensino na Escola de Primeiro Grau: um Estudo no Rio Grande do Sul. P. G. Edu/DEBAS/DEE/DEC.*
  25. *Perspectivas dos Professores Universitários quanto ao "Bom" Aluno Univeristário e suas Relações com os Objetivos de Educação Superior Propostas por esses Professores. P. G. Edu/DEC*
  26. *Efeitos de um Treinamento de Professores Univeristários na Área da Avaliação sobre o Nível de Satisfação dos Alunos. P. G. Edu/DEC*
  27. *Capacidades de Cognição em Crianças de Diferentes Níveis Sócio-Econômico. P. G. Edu/DEC*
  28. *Testagem de uma Metodologia de Ensino no Currículo por Atividades SE/UFRGS/DEC*
  29. *Competência Básica de Diretores de Escolas do 1º Grau de Zonas Periféricas Urbanas. INEP/UFRGS/DEC*
  30. *A Escola e as Tarefas e Habilidades Administrativas: uma Investigação com Vistas à Formação do Administrador da Educação. P. G. Edu/DEE*
  31. *O Computador na Avaliação Formativa: Efetividade do Sistema na Aprendizagem, considerando a Ansiedade e as Atitudes dos Alunos. PROPESP/P. G. Edu/DEE*
  32. *Padronização de Teste de Habilidade para o Trabalho Mental. P. G. Edu/DEE*
  33. *Fecundidade Rural no Rio Grande do Sul. P. G. Edu/DEBAS*
  34. *Educação Rural: Fator de Migração ou Fixação? FINEP/P. G. Edu/DEC/DEE*
  35. *Teste Empírico de 3 Modelos Teóricos Relativos ao Princípio do Equilíbrio. P. G. Edu/DEBAS*
  36. *Locus de Controle e Ansiedade. P. G. Edu/DEBAS*
  37. *Desenvolvimento das Crianças das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau em Função da Realidade em Comunidades de Zonas Periféricas. SESu/MEC/UFRGS/DEC*
  38. *O Teatro na Educação: uma Nova Metodologia de Ensino de Arte Dramática na Escola de 1º e 2º Graus. LAMEC/DEC*
  39. *Leitura: Fatores que Interferem na Compreensão de Textos no Ensino de 2º Grau. INEP/UFRGS/DEC*
  40. *Levantamentos das Condições Sócio-Econômicas-Culturais de Famílias de Escolas Carentes de uma Vila de Porto Alegre. DEC*
  41. *Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação.*
  42. *Revisão Crítica de Estudos e Pesquisas na Área de Educação. P. G. Edu/DEBAS/DEE/DEC*
  43. *Códigos Lingüísticos em Crianças e Adolescentes. P. G. Edu/DEBAS*
  44. *Habilidades Técnicas de Ensino nas Áreas de Ciências Biológicas, de Tecnologia e Ciências Exatas, Filosofia e Ciências do Homem, Letras e Artes. LES/DEE*
  45. *O Aluno de Estrutura e Funcionamento do Ensino na UFRGS. DEE*

## VI – FILOSOFIA DE TRABALHO

*Os princípios, apresentados a seguir, se constituem em marcos de referência para nortear os vários desempenhos da Faculdade de Educação:*

- 1. A educação só se concretiza, quando profundamente comprometida com os valores culturais da sociedade a que serve, da qual é uma autêntica expressão.*
- 2. A educação tem também uma função crítica e renovadora dos padrões de funcionamento da sociedade, constituindo-se, nesta ótica, um fator de contribuição para a mudança.*
- 3. A participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de ati-*

*vidades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização.*

- 4. A tolerância às divergências de pontos de vista e a convivência com a crítica robustecem o grupo, enriquecendo suas perspectivas de ação, sendo indispensáveis ao exercício democrático.*
- 5. A flexibilidade pessoal e organizacional permite uma abordagem aberta, facilitando a aceitação do real e constantes reformulações que levam ao crescimento pessoal e grupal.*
- 6. A dignidade do grupo e de cada um se faz pelo respeito mútuo e pelo constante interapoio na convivência diária.*

## VII – PROPÓSITOS E METAS

*As seguintes metas são propostas para o período 81-84:*

- 1. Integração, unidade e coesão de todos os órgãos e setores da Faculdade de Educação no estabelecimento de uma administração solidária.*
- 2. Valorização do profissional da Educação, com a finalidade de propugnar por padrões de conduta e desempenho que se caracterizem pela busca da qualidade.*
- 3. Integração intra-institucional, em que ações conjuntas com outros órgãos, setores, unidades e departamentos da Universidade possam se organizar com vistas à interdisciplinariedade.*

*4. Integração com a comunidade, através de atividades de extensão capazes de refluir, tanto na programação curricular como em posicionamento mais consentâneos com a realidade.*

*5. Integração com os sistemas de ensino no que diz respeito ao processo de realimentação para a adequada formação de recursos humanos, e à contribuição para mudanças e inovações necessárias aos sistemas.*

*6. Produção e disseminação dos resultados de pesquisa de modo a estimular o debate científico e a proporcionar visibilidade à instituição como um centro de construção e reconstrução do saber.*

## VIII – CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

### 1. Reestruturação do Espaço Físico

**1.1 – Projeto de urbanização** – Por iniciativa da *PROPLAN*, desenvolve-se um projeto de urbanização das áreas comuns a vários setores do Campus-Centro. O principal objetivo dessa iniciativa é obter melhor utilização das referidas áreas principalmente no que tange às condições de estacionamento de veículos, aos espaços reservados à circulação e às canchas de esportes dos alunos do Colégio de Aplicação. A qualidade do ambiente externo ao prédio da Faculdade de Educação será alcançada pela incorporação de valores paisagísticos e estéticos, capazes, inclusive, de comunicar um senso de ordem e equilíbrio, cuidado e limpeza. A reordenação do espaço físico será acompanhada pela reorganização dos serviços de limpeza e vigilância.

**1.2 – Sede dos Departamentos** – Em fase de planejamento e implementação. Cada um dos três Departamentos terá uma sala privativa para o Chefe do Departamento e uma sala de recepção com mobiliário suficiente para Serviços de Arquivo. Como elemento indispensável à funcionalidade destes serviços, haverá uma secretária, a fim de que seja possível o atendimento adequado a alunos, professores, funcionários e público interessado.

**1.3 – Salas para professores de tempo integral** – Todos os professores com regime de 40 horas ou dedicação exclusiva terão o seu local permanente de trabalho. O mesmo professor, no entanto, não poderá ocupar mais de uma sala, uma vez que o espaço disponível é extremamente limitado, tendo em vista as reais necessidades da Faculdade em função do número de recursos humanos e das várias atividades em desenvolvimento.

## IX – LINHAS DE AÇÃO

**1. Integração do aluno** – A Faculdade de Educação procurará desenvolver atividades que promovam a integração dos alunos aos objetivos e dinâmica da instituição, aproveitando a amplitude e diversidade do seu corpo discente que num sentido amplo compreende os alunos das séries iniciais do 1º grau à pós-graduação.

Com relação aos alunos do Curso de Pedagogia estão previstas uma série de iniciativas visando, não só à valorização do profissional da Educação, como a sua participação na vida da Faculdade. De outra parte, espera-se que os alunos de Pós-Graduação integrem-se nas atividades da Faculdade de Educação. O Diretório Acadêmico (DAFE) e o Grêmio Estudantil do Colégio de Aplicação (GECA) terão programações próprias e o apoio da Faculdade para o bom desempenho de suas iniciativas.

**1.1 – Participação nos órgãos colegiados** – No sentido de assegurar a presença dos representantes de alunos nos diversos órgãos colegiados, estão em desenvolvimento várias modalidades de diálogo, de articulação e entendimento com os órgãos estudantis. É imprescindível que os professores valorizem, reforcem e facilitem o bom desempenho dos líderes estudantis, não só por ser uma excelente escola de exercício democrático e educação não-formal, mas por tudo o que esta educação significa em termos de melhor preparo de futuras lideranças do País.

2. Presença ativa do funcionário — O funcionário de qualquer nível da hierarquia toma decisões constantes das quais depende a execução de, praticamente, todos os serviços e atividades da Faculdade. É parte desta linha de ação manter reuniões periódicas da Direção com grupos de funcionários, a fim de dar-lhes conhecimento sobre os projetos e atividades da Faculdade e ouvir suas críticas e sugestões, procurando implantá-las no limite das possibilidades.

3. Iniciativa e criatividade do professor — As atividades dos professores nas funções de ensino, pesquisa e extensão serão sempre bem acolhidas. No entanto, devem ser examinadas, em primeira instância, no Colegiado do setor a que pertencem. Uma vez aprovadas nesse primeiro momento, vêm à Direção para que esta as encaminhe ao órgão correspondente da Faculdade ou da Reitoria, conforme as normas estatutárias e regimentais da Universidade. Cabe aos professores planejar o seu próprio desenvolvimento profissional, atentando inclusive para o enriquecimento de seu currículo no que tange à produção científica. Embora a Faculdade e/ou a Reitoria preocupem-se com a busca de financiamento para pesquisas, projetos, idas a Congressos e Encontros, cabe aos professores a iniciativa de garantir os meios necessários ao apoio logístico e financeiro de tais realizações.

### 3.1 — Regentes de Disciplinas e Representantes em Comissões de Carreira —

Os regentes das diversas disciplinas deverão articular-se, a fim de assegurar um desenvolvimento curricular capaz de manter uma mesma filosofia de ação, ainda que com procedimentos diversificados. Tais articulações deverão também cuidar para que não ocorram repetições desnecessárias no ensino das diferentes disciplinas.

Os representantes da Faculdade de Educação, nas várias Comissões de Carreira, devem estar a par destas articulações, a fim de adequar os seus desempenhos junto a estes colegiados de forma consonante com o espírito da Faculdade em seus posicionamentos mais essenciais.

3.2 — Consultoria e Assessoria a Órgãos Externos à Universidade — As viagens periódicas dos professores, no país e no exterior serão mais rapidamente encaminhadas e produzirão maiores efeitos institucionais se mantido o procedimento adotado de convite direto e pessoal por parte das instituições, agências e órgãos governamentais. Há interesse da Faculdade em que seus professores, pesquisadores e técnicos sejam convidados e divulguem amplamente o que aqui se faz. O afastamento, do professor porém, deve ser previsto com antecedência em face das tramitações necessárias.



4. Orientação acadêmica e matrículas — Os Departamentos da Faculdade de Educação em conformidade com as normas estabelecidas pela COMCAR/Edu proverão mecanismos de informação aos alunos de forma a assegurar o desenvolvimento de planos individuais de estudo que respeitem à sequência curricular mais adequada. Este atendimento será objeto de discussão, análise e planejamento por parte dos Departamentos, tendo como objetivo o favorecimento de um melhor desempenho do aluno em todas as etapas de sua formação e beneficiando-o para que aproveite, com bons níveis de eficiência, os recursos e oportunidades que a Faculdade oferece.

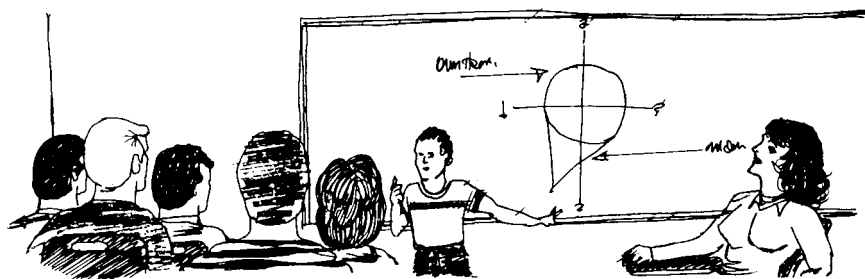
5. Comissão diagnóstico da Faculdade de Educação — Uma comissão formada de professores de Administração Educacional (DEE) e de mais dois professores (DEBAS e DEC), especialistas em matérias afins, já está trabalhando para realizar uma pesquisa institucional com os seguintes objetivos: a) identificar as características e objetivos da Faculdade de Educação; b) diagnosticar o estado presente de realizações em face dos objetivos, divisando alternativas de ação; c) avaliar os recursos disponíveis e captáveis, recomendando estratégias para viabilizar ações prioritárias. O trabalho desta Comissão é essencialmente de Planejamento Educacional. A pesquisa em ação aqui mencionada, se caracteriza como um processo contínuo para auxiliar a Faculdade a clarear suas finalidades. Na busca de seus objetivos, a organização não

só modifica a si mesma, mas introduz mudanças em seu próprio ambiente pela constante interação, provocando reflexões e diagnósticos no sentido de identificar alternativas de ação em face de novas variáveis que vão emergindo das situações. É um planejamento interativo no qual a organização e as pessoas que a constituem vão, aos poucos, delineando, realizando, avaliando e reformulando o curso das ações para que elas melhor correspondam aos objetivos colimados.

6. Projeto-Licenciaturas — Em conexão com o "Programa Interdisciplinar de Licenciaturas" da SESU-MEC e com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), estuda-se uma estratégia para vitalizar as Licenciaturas e, em consequência, toda a área de formação de professores. Os objetivos principais a serem alcançados são: a) Implementar as habilitações (estudos em fase final na COMCAR/Edu) relativos ao preparo de recursos humanos para o ensino pré-escolar e das séries iniciais do 1º Grau; b) Estudar, em conjunto com as Direções e Chefias de Departamentos das outras unidades universitárias envolvidas, as Licenciaturas, no que se refere ao preparo de recursos humanos para as últimas quatro séries do 1º Grau; c) Avaliar, também em conjunto, as Licenciaturas quanto ao preparo de professores para o 2º Grau; d) Desenvolver ações para equacionar as possíveis contribuições da UFRGS no preparo de professores para as matérias profissionalizantes do 2º Grau.



7. Novas metodologias — Produção de Materiais Instrucionais — sob a coordenação técnica da Central de Produções e num programa conjunto com Direções de diversas Faculdades e Institutos da UFRGS, sob a Coordenação Geral da PROGRAD, está em desenvolvimento um projeto que visa integrar recursos materiais e humanos para a maior eficiência e eficácia na utilização de tecnologias na melhoria do ensino.
8. Estágios Curriculares e Extensão — O esforço será no sentido de transformar os estágios obrigatórios em atividades de extensão e pesquisa que sejam válidas na adequada formação de recursos humanos para a realidade educacional brasileira. Os regentes desses estágios, no âmbito da Faculdade de Educação, deverão articular para estabelecer as linhas mestras de uma ação que seja orientada por princípios e propósitos comuns, embora preservem os objetivos e peculiaridades dos diferentes setores especializados. Esta linha de ação está sendo mantida, num esforço conjunto, das Pró-Reitorias (PROGRAD e PRO-REXT) visando aos demais estágios curriculares dos Cursos da UFRGS.
9. Equipes de Pesquisa — Procurar-se-á estimular à formação de equipes de pesquisa, nas quais pelo menos um pesquisador "senior" trabalhe conjuntamente com professores menos experientes em pesquisa, incluindo na equipe alunos de pós-graduação e graduação, a fim de que a própria atividade de pesquisa seja uma situação rica e estimulante, em termos de crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. Esta modalidade de organização da pesquisa poderá também propiciar a consolidação de linhas de trabalho que, com o passar do tempo, possam determinar as áreas do conhecimento em que a Faculdade é "forte".
10. Cooperação Técnica — A Faculdade de Educação, através de seus departamentos, órgãos e setores, mediante convênios com outras instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais, desenvolve projetos de cooperação técnica, visando ao intercâmbio de experiências e ao mútuo benefício para criar, fortalecer ou expandir determinadas áreas do conhecimento.
11. Monitorias, Alunos-Bolsistas e Treinamento em Serviço — A busca de talentos deve se constituir em uma preocupação constante nas atividades didático-pedagógicas. Identificá-los e dar-lhes as condições para que se desenvolvam é uma missão que cabe à Direção no processo de renovação da vida universitária. Todo o pesquisador senior deve envidar esforços para manter em sua equipe de pesquisa, pelo menos um bolsista de iniciação científica (V Câmara, FAPERGS, CNPq). Os estudantes bolsistas, inclusive da PROPESP, os monitores (alunos de graduação) e os que recebem apoio da Pró-Reitoria de Assistência à Comunidade Universitária (PRUNII) devem ser objeto de atenção particular, pois, situações de educação não-formal podem ser decisivas no futuro encaminhamento profissional.



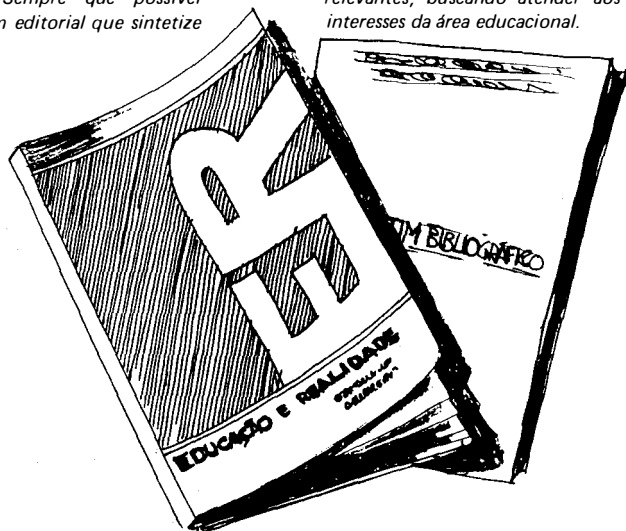
12. Comunicação — Informar-se e manter-se informado

12.1 — Boletim informativo — A Central de Produções está encarregada de produzir e distribuir um Boletim mensal da Faculdade de Educação para circulação interna, com o objetivo de manter atualizada a informação que pode propiciar a participação mais efetiva de todos.

12.2 — Revista "Educação e Realidade" — Prosseguirá em seus esforços de melhoria de qualidade, como Revista da Faculdade de Educação, devendo ser prevista uma melhor distribuição em nível regional e nacional. Sempre que possível incluirá um editorial que sintetize

uma proposta capaz de inspirar transformações educacionais na realidade brasileira.

12.3 — Boletim bibliográfico — Sob a responsabilidade da Biblioteca Setorial de Educação, será reativada a publicação do "Boletim Bibliográfico" (já bastante conhecido no País), por se tratar de um excelente veículo de comunicação, referente à produção científica da Faculdade de Educação, incluindo resumo de teses e dissertações elaboradas no período, listagem das publicações do corpo docente, aquisições da biblioteca e levantamentos bibliográficos, por tópicos relevantes, buscando atender aos interesses da área educacional.



12.4 — Participação em Comissões na UFRGS, na SE-RS, no MEC e em outras Agências e Órgãos — Já há uma expressiva atividade nesta área; procurar-se-á estimular a divulgação de idéias, problemas e experiências daqueles que participam dessas Comissões, propiciando, deste modo, o aumento do nível de informação sobre temas e abordagens críticas que mais polari-

zam as atenções da comunidade educacional brasileira. De outra parte, Comissões mais extensivas no tempo, permitirão aos participantes melhores oportunidades de auscultar as opiniões individuais e os posicionamentos de seus colegas, de modo a fazer presente, nas respectivas Comissões, as colaborações do grupo maior.

12.5 – Professores Visitantes, Conferencistas e Estagiários em Órgãos e Setores da Faculdade – *Atividades que emergem desse contexto, favorecem a comunicação produtiva e refletem, de certo modo, uma visão mais definida da dinâmica curricular. O planejamento dessas atividades envolverá exigências técnicas, mas também atenção aos aspectos de hospitalidade e acolhimento. Qualquer órgão ou setor pode responsabilizar-se por patrocinar qualquer atividade, desde que submeta o planejamento, com antecedência, à Faculdade e, quando for o caso, aos órgãos competentes da Universidade, com o*

*objetivo de assegurar-lhe a cobertura necessária.*

12.6 – Divulgação de Notícias e Avisos na Imprensa – *Como é óbvio, qualquer professor ou pesquisador pode dar entrevista, de acordo com suas próprias conveniências e discernimento e sob sua responsabilidade. Espera-se, todavia, que uma cópia da mesma seja encaminhada ao Chefe imediato ou à Direção da Faculdade para afixação em quadros murais internos. As notícias e avisos devem ser encaminhados à imprensa, através das respectivas Secretarias dos órgãos e setores.*



*A partir desta proposta básica, cada órgão ou setor fará a sua proposta ou planejamento para o período de sua gestão respectiva (dois anos para os Departamentos, quatro anos para o Colégio de Aplicação),*

*encaminhando-o, a seguir, à Direção da Faculdade que, juntamente com o Conselho Departamental, procurará então estabelecer as linhas gerais do Planejamento Global.*

central de produções.FE