

ER

ER

N1.1976

**Educação
E Realidade**

1976 EDUCAÇÃO E REALIDADE

Nº 1

Educação E Realidade

1976

ER

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Nº 1 — Fevereiro 1976

Os artigos são de responsabilidade de seus autores. O Conselho Editorial não assume responsabilidade pelas opiniões emitidas. A utilização de matérias é livremente permitida, desde que citada a fonte.

EDUCAÇÃO E REALIDADE - nº 1 - Fevereiro 1976

Conselho Editorial

Roberto Costa Fachin (Presidente)

Álvaro Magalhães

Luzia Garcia de Mello

Margot Bertoluci Ott

Rovílio Costa (Coordenador Executivo)

Educação e Realidade é publicada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aparece sem periodicidade certa. Qualquer correspondência ou pedido de permuta com publicações congêneres deve ser dirigido ao **Conselho Editorial de Educação e Realidade**. Fac. Educação UFRGS
- Av. Paulo Gama, s/nº - Porto Alegre - 90000.

COLABORAM neste número:

Denise A. Vieira. Professora do Departamento de Ensino e Currículo. Atua na área de Didática e Prática de Ensino em Artes Plásticas. Responsável pela área de Artes Plásticas no volume 1 dos Cadernos de Metodologia do Departamento de Ensino e Currículo: **Comunicação e Expressão**. Elaborou a capa da revista.

Flávia Maria Sant'Anna. Professora do Departamento de Ensino e Currículo. Áreas de atuação e interesse: Didática, Alfabetização, Testes e Medidas. Autora, entre outros, de **Micro-Ensino e habilidades técnicas do professor** (Bels, 1974). Contribuiu com artigo sobre padronização de testes de conhecimento em ensino-aprendizagem.

Gilberto Muccilo de Medeiros. Professor do Departamento de Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura. Trabalhou como técnico do Laboratório de Ensino Superior, projeto em desenvolvimento nesta Faculdade. Atualmente, desempenha atividade junto à CAPES. Contribui como co-autor de artigo sobre utilização de instrumental de laboratório de línguas em situações de aprendizagem de outras disciplinas.

Juan José Mouriño Mosquera. Professor do Departamento de Estudos Básicos. Atua na área de Psicologia da Educação. Mestre em Educação (UFRGS, 1974). Autor de diversas obras. A mais recente é **O Humano - uma antropologia psicológica** (Sulina, 1975). Colabora com artigo sobre psicologia humanística.

Juracy Cunegatto Marques. Professora do Departamento de Estudos Básicos. Dra. em Psicologia Educacional (UFRGS, 1966). Coordenadora dos Cursos de Pós-graduação em Educação da UFRGS e da Comissão de Carreira de Pedagogia. Autora de diversos livros e artigos. O mais recente é **Os caminhos do professor: incerteza, inovações, desempenhos** (Globo, 1975). Colabora com palestra pronunciada no órgão superior de ensino e pesquisa da Universidade sobre os princípios e tendências dos documentos legais ligados à reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Luzia Garcia de Mello. Professora do Departamento de Estudos Especializados. Áreas de atuação e interesse: Educação de Adultos, Tecnologia Educacional. Autora de **Desempenhos do professor em situação de estágio de prática de ensino** (INEP/CRPE, 1971) e co-autora de **Planejamento e Organização do Ensino - um manual programado para o treinamento do professor universitário** (Globo, 1974). Colabora com artigo sobre sistema educacional numa abordagem sociológica, além de outro em co-autoria.

Marilene Reis Fonseca. Aluna do curso de Pedagogia da UFRGS em 1975. Elaborou trabalho sobre a representação discente, aqui apresentado.

Merion Campos Bordas. Professora do Departamento de Ensino e Currículo. Diretora pro-tempore do CIEPM, escola experimental desta Universidade. Áreas de atuação e interesse: Didática, Currículo. Colabora com artigo sobre integração curricular.

Sonia Maria Moojen Kiguel. Professora do Departamento de Ensino e Currículo. Área de atuação e interesse: Didática e Psicopedagogia Terapêutica. Colabora com comunicação apresentada em congresso sobre a experiência do curso de especialização em psicopedagogia terapêutica desenvolvido na Faculdade.

Tania D. Fischer. Coordenadora técnica do Laboratório de Metodologia e Currículo, órgão de apoio ao Departamento de Ensino e Currículo. Área de atuação e interesse: Administração de Organizações Educacionais. Colabora com relato de visita a centro de pesquisa e desenvolvimento em educação realizada nos EUA.

Vera R. Pires Moraes. Professora do Departamento de Ensino e Currículo. Área de atuação: Didática, Prática de Ensino do 2º grau. Mestre em educação (UFRGS, 1975), com a dissertação **Treinamento e desempenho do professor em variáveis do ensino**. Colabora com artigo sobre estratégias para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem.

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

ARTIGOS

1. Luzia Garcia de Mello Importância de uma abordagem sociológica para compreensão do conceito de Sistema Educacional	9
2. Merion Campos Bordas Integração curricular e humanização do ensino: uma dupla dimensão de busca.....	23
3. Juan José Mouriño Mosquera Psicologia Humanística: os motivos humanos para viver sadiamente	33
4. Vera Regina Pires Moraes Estratégia para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem processo ensino-aprendizagem	43
5. Luzia Garcia de Mello e Gilberto Mucilo de Medeiros Utilização do Laboratório de Línguas para	55
RELATO DE PESQUISA	
6. Flávia Maria Sant'Anna Padronização do teste de conhecimento e habilidades na área do ensino - aprendizagem	63

RESUMOS DE TESTES E DISSERTAÇÕES

7. Louremi Ercolani Saldanha Sobre o papel de professor universitário na organização do ensino em face da tecnologia educacional.....	77
8. Juan José Mouriño Mosquera Reações do adolescente em face do vestibular e sua auto estima...	79
9. Mariza Faermann Eizirick Educação na empresa e sua relação com mudança de atitudes, através de tecnologia social	81

10. Leda Osório Mársico	
Treinamento específico da percepção musical em estudante de música	83
11. Vera Regina Pires Moraes	
Treinamento e desempenho do professor em variáveis fundamentais do ensino.....	85
 EXPERIÊNCIA DE ENSINO	
12. Tânia Fischer	
Uma organização educacional mais humana — uma experiência de escola aberta.....	87
 PALESTRAS E COMUNICAÇÕES	
13. Juracy C. Marques	
A Universidade, o ensino de 1º e 2º graus e a formação de professores.....	91
14. Sonia Moojen Kiguel	
Ensino em Psicopedagogia terapêutica	109
 DOCUMENTAÇÃO	
15. Marilene Reis Fonseca	
A representação do corpo discente nos colegiados da UFRGS	117

APRESENTAÇÃO

O aparecimento de **Educação e Realidade** é o resultado de um **desejo** — de que trabalhos em que teoria e realidade se interpenetrem, se multipliquem — de uma **constatação** — de que a produção intelectual em Educação está crescendo e tende a crescer mais, exigindo a presença de maior número de veículos de divulgação — e de uma **convicção** — de que esta Faculdade já tem condições para iniciar, embora timidamente, a publicação de trabalhos de diferentes origens vinculados à Educação.

Ao se empreender essa caminhada é necessário especificar algumas intenções, que se espera ver concretizadas já nos números iniciais: **primeiro**, que esta publicação, começando sem periodicidade certa, venha a receber contribuições de estudiosos em geral pertencentes às mais diversas instituições brasileiras; **segundo**, que o Conselho Editorial, ainda reduzido e regional, venha a incorporar professores de diferentes regiões do país, aos quais se endereça desde já, um convite; **terceiro**, que os leitores contribuam com sugestões para que se possa sanar deficiências e fazer desta publicação algo útil no meio educacional brasileiro.

O título - **Educação e Realidade** - pretende transmitir uma mensagem às contribuições encaminhadas para publicação: a de que se procure, na formulação de artigos ou outras comunicações, ter uma preocupação em refletir sobre a realidade brasileira ou em teorizar sobre ela. É uma meta a atingir, não um ponto que se pense poder atingir plenamente desde o primeiro número.

Pretende-se, a cada número, manter, na medida do possível, seções específicas em que artigos, relatos de pesquisa, apresentação de sumários de dissertação de mestrado, resenhas bibliográficas, relatos de visitas, experiências de ensino, estejam presentes. Normas para apresentação de contribuições a cada uma das seções mencionadas serão oportunamente divulgadas.

Com este primeiro número, o esforço e o desejo de contribuir para a comunicação e o debate em Educação.

Roberto C. Fachin
Diretor

IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE SISTEMA EDUCACIONAL

I. IMPRECISÃO CONCEPTUAL NO EMPREGO DO TERMO “SISTEMA EDUCACIONAL” E NECESSIDADE DE DETERMINAR CRITÉRIOS DE REFERÊNCIA PARA ESTUDO DO TEMA

Luzia Garzia de Mello

Devido à própria natureza da educação, extremamente complexa e abrangente, o termo “sistema educacional” é freqüentemente empregado para significar muitas e diferentes coisas ao mesmo tempo, o que leva a conceitos nem sempre claros, gerando confusões.

As vezes, para caracterizá-lo, ora se tomam perspectivas muito amplas - confundindo-o com a própria educação em seu sentido mais genérico - ora perspectivas muito restritas - por exemplo, quando se emprega “sistema educacional” como sinônimo de instrução ou de processo ensino-aprendizagem.

Daí a necessidade de, toda vez que desejamos enfocar o assunto, fixarmos pontos de referência que permitam situar o significado que estamos dando ao conceito de sistema educacional, num determinado contexto de estudo, de acordo com uma determinada teoria ou autor, na tentativa de compreensão e explicação de sua problemática.

Se partirmos, por exemplo, do conceito de educação como “**processo social inclusivo**”, (5) a primeira premissa que aí se coloca é que não se pode conceber sistema educacional separadamente de **sistema social**, pois é neste que o processo educacional se efetiva.

Aí surge a primeira dificuldade conceptual, uma vez que a própria definição do sistema social é, na Sociologia, problema também complexo, envolvendo várias e diferentes categorias explicativas, de acordo com diferentes teorias.

Parsons. 1966 (11), em sua “Teoria da Ação Social”, considera os **sistemas sociais** como “sistemas parciais em função do conceito de sociedade, podendo ser partes de mais de uma sociedade (por exemplo: comunidade local, escola, etc.)”. Tais sistemas sociais, diz ele, não são sociedades, mas “**Sub-Sistemas de uma sociedade:**” (p.11)

No enfoque parsoniano, o sistema social constitui um dos principais subsistemas de ação humana, ao lado de outros três, os quais ele denominou de: **sistema personalidade, sistema cultural e organismo comportamental**, no intuito de explicar as categorias ou **funções** do sistema de ação humana, a saber:

- **manutenção de padrões** (valores culturais) que governam ou controlam o sistema (função que cabe ao sistema cultural);
- **integração interna** do sistema (função do sistema social);
- **orientação** para a realização de **objetivos** com relação ao **ambiente** (função do sistema personalidade);
- **adaptação** às condições do sistema (função do organismo comportamental)

Na aceção do autor, esses sistemas se interrelacionam, numa tendência ao equilíbrio, constituindo cada um deles “ambientes de ação humana para a sociedade” (p. 25).

Não nos cabe entrar aqui na discussão crítica da complexa teoria de Parsons, mesmo porque se trata de uma Teoria Geral de Sociologia, a qual não deixa de ter seu mérito porque abriu horizontes para novos exames e novas críticas. Porém, como teoria abrangente não é capaz de explicar suficientemente os fenômenos que ocorrem nas sociedades concretas, como por exemplo, a dinâmica do sistema social em termos de **mudança**, aspecto que muito interessa quando se pretende estudar um tipo particular de sistema como o educacional.

Entretanto, quando tentamos refletir acerca do sistema educacional, pelo menos um aspecto específico do esquema conceptual de Parsons nos parece oportuno salientar. É o que se refere à importância dada pelo autor aos “ambientes” dos sistemas, isto é, cada sistema se constituindo em ambientes de ação para a sociedade.

Tal aspecto nos parece relevante no caso, pois não podemos estudar o sistema educacional sem considerarmos os diferentes ambientes ou ambiências em que ocorre o processo educativo, em seu fluxo de interações e influências, em cada contexto sócio-cultural.

Por outro lado, se tomarmos como ponto de referência a teoria de Buckley, 1967 (2) - que significa uma tentativa de conceptualizar sistema social à luz de princípios da moderna teoria de sistemas, da teoria da informação e da comunicação - teremos um modelo em que o sistema social é caracterizado como um tipo de “**sistema adaptativo complexo**” (p.92).

E a indagação que aqui fazemos é a seguinte: Será o sistema educacional um sistema adaptativo complexo?

Segundo o autor, as características de um sistema adaptativo complexo são:

- abertura
- encadeamento de informação das partes e do meio
- circuitos de realimentação
- direção ou orientação para metas

Nesse enfoque, devido à característica de auto-direção ou auto-regulação, a dinâmica de um sistema adaptativo complexo se explicaria, fundamentalmente, através de dois processos: morfostase e morfogênese.

O primeiro se refere “às trocas entre o sistema complexo e o meio que tendem a preservar ou **manter** a forma, a organização e o estado de um sistema” (função de manutenção).

A morfogênese, por sua vez, diz respeito aos “processos que tendem a elaborar ou **mudar** a forma, a estrutura ou o estado de um sistema” (gênese e mudança).

Ao nosso ver, a importância desse modelo está principalmente no fato de caracterizar sistema social como um sistema adaptativo complexo que “continuamente gera, elabora e reestrutura padrões de significados, ações e interações, através de circuitos de realimentação”.

Poderemos, no entanto, aplicar o conceito de sistema adaptativo complexo ao sistema educacional? A grande dificuldade que vemos aí é que os sistemas adaptativos complexos, pelo fato de serem auto-reguladores, devem ser autônomos: as transformações que neles ocorrem se geram e se desenvolvem sempre DENTRO do sistema e não FORA dele.

Ora, o sistema educacional, pela sua própria natureza, longe está de ser um sistema autônomo, auto-gerador.

Portanto, nesse enfoque, ele poderá (ou deverá) ser considerado como um sub-sistema de um sistema mais amplo: o sistema social, este sim visto como sistema adaptativo complexo.

Isto posto, passaremos a destacar alguns pontos que consideramos devam ser levados em conta quando pretendemos estudar um sistema educacional:

1º - Parece-nos impraticável analisar um sistema educacional sem considerá-lo intimamente relacionado ao sistema social inclusivo. pois no sistema educacional se refletem os valores e a estrutura de uma dada sociedade. Por isso mesmo, para analisar e compreender o que se passa no sistema educacional, é preciso tomar em consideração problemas relativos à manutenção de valores e padrões culturais, a instituições sociais, a processos de mudança social e cultural, a conflito e consenso, a controle social, etc.

2º - O processo educativo deve, portanto, ser estado e interpretado em termos de transformações globais da sociedade. Daí a necessidade de se analisar o sistema educacional em função, também, de outros sistemas, como o econômico e o político.

medida ele exerce as funções **homogeneizadora** e **diferenciadora** numa sociedade, em determinado momento histórico.

4º - Conforme afirma Fernando de Azevedo, 1951 (1) “todo sistema educacional a rigor implica uma pluralidade de organizações, públicas e particu-

lares, um conjunto mais ou menos complexo de unidades escolares de natureza e níveis diferentes, superpostas, hierarquizadas e ligadas entre si por suas relações de coordenação e subordinação e, poranto, por uma unidade de espírito (estruturas organizadas à base de colaboração) e mesmo, em certos casos, como nos regimes unipartidários ou totalitários, por uma unidade de direção. **Essas superestruturas organizadas que pressupõem, nas sociedades, certo grau de complexidade e nível de cultura indispensável à sua estratificação e ao seu desenvolvimento, estão sempre se formando, sem nunca se formarem de todo, e, apresentam, conforme a sua organização e segundo as condições sociais e históricas maior consistência ou mobilidade e maior ou menor acessibilidade às influências de sua infra-estrutura espontânea.** Elas podem, como quaisquer outras superestruturas, ora ser profundamente enraizadas na vida social espontânea subjacente e registrar-lhe todas as oscilações, ora destacar-se cada vez mais dela e fechar-se à sua influência e ao seu movimento. ”

Isto explicaria em parte por que recentemente certos autores radicais como **Ivan Illich, 1971** ”(9) e seu grupo de Cuernavaca, considerando o sistema educacional como obsoleto e completamente dissociado da vida social, chegam ao extremo de propor a abolição da instituição “escola”, ao invés de reformá-la.

5º - Tendo em vista a complexidade do assunto e a própria amplitude do conceito de “ sistema educacional ”, propomos aqui, apenas para fins de facilitar o seu estudo, delimitar o conceito de sistema educacional, considerando como seu objeto não qualquer tipo de educação, mas sim as modalidades de “educação legitimamente institucionalizadas”.

Alguns autores, como por exemplo, o próprio Fernando de Azevedo, utilizam a expressão “educação sistemática” para caracterizar sistema educacional em contraposição à “educação assistemática”, que ocorre fora do ambiente da unidade escolar.

Entretanto, evitamos propositadamente usar tal expressão, porquanto hoje a chamada “educação assistemática”, que estava, por assim dizer, marginalizada do sistema institucionalizado de educação, tende cada vez mais a se incorporar nele, em consonância ao princípio de educação permanente.

A esse respeito, **Valnir Chagas** (3) afirma o seguinte: “Hoje a antiga educação assistemática (fora do âmbito restrito da escola) ganha o primeiro plano, o que ocorre em todos os países em decorrência mesmo do avanço tecnológico dos meios de comunicação”.

Enfocando, portanto, sistema educacional de um país como “educação institucionalizada”, teríamos um conjunto sucessivo e coordenado de sistemas e fins, que em última análise são os fins e os objetivos da própria educação nacional.

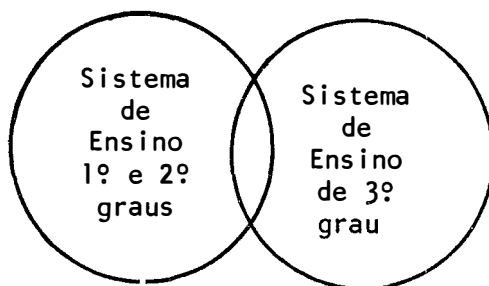
Assim, numa primeiríssima instância, teríamos:

SISTEMA EDUCACIONAL COMO SUB-SISTEMA DE UM SISTEMA MAIS AMPLO: O SISTEMA SOCIAL, TIDO COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO:

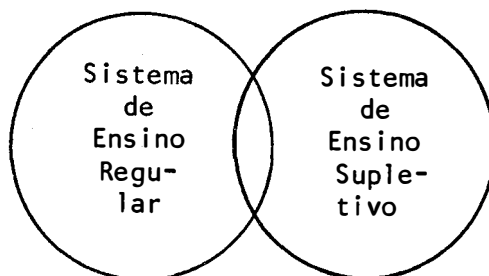
A partir daí, uma série de sub-sistemas a se articularem dinamicamente como partes interligadas num todo, considerado em suas múltiplas interfaces, como por exemplo, no caso do atual sistema de ensino brasileiro:

- Sistema de Ensino como Sub-sistema do Sistema Educacional, abrangendo uma série de diferentes sub-sistemas, articulados, que podem, por exemplo, ser classificados de acordo com diferentes níveis ou segundo sua caracterização ou competência administrativa. Por exemplo:

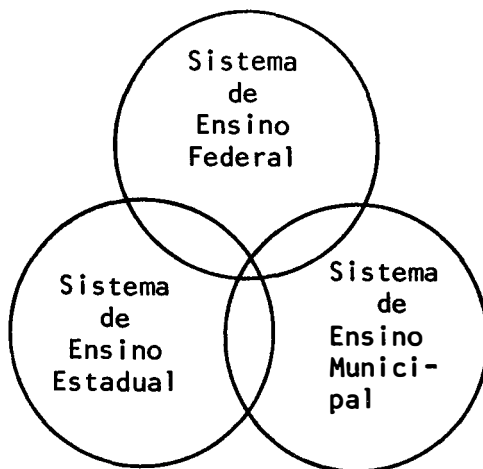
a) Quanto a níveis:



b) Quanto à caracterização:



c) Quanto à competência administrativa
(escolas oficiais e particulares):



Numa rede complexa de sistemas e sub-sistemas, temos que muitas vezes os "outputs" de um sistema ou sub-sistema se constituem em "inputs" de outros e assim por diante.

Daí por que uma interferência numa das partes de um sistema ou sub-sistema poderá afetar as relações no todo, no seu conjunto, alterações que devem ser interpretadas à luz do sistema mais amplo, em última análise do sistema social geral.

6º - Tendo em vista o exposto no item anterior, parece-nos oportuno, nesse momento, fazermos algumas considerações a respeito da aplicação do enfoque sistêmico à educação, tendência tão em voga hoje em dia.

Tal enfoque, como vimos, não deixa de ser válido. Contudo, é preciso muita cautela nesse particular.

Conforme nos alertam autores, como o próprio Buckley e, também, Pfeiffer, 1968 (13), Churchman, 1968 (4) entre outros, é necessário antes alcançar uma clareza conceptual, que permita distinguir entre aqueles princípios da teoria de sistemas, da cibernética, da teoria da informação e da comunicação, que podem e devem ser aplicados aos sistemas humanos e sociais e aqueles que, oriundos do sistema-máquina ou servo-mecanismos não conseguem explicar o complexo fluxo de informações e interações que ocorrem nos sistemas humanos mais complexos, como é o caso do sistema educacional, enquanto sistema social.

Buckley (p.17) assim se refere: "Estamos a pique de mergulhar numa orquia de analogismos através da cibernética, da teoria da transmissão do sinal e

de outras disciplinas de ciências exatas do mesmo gênero”. Acentua ele a necessidade de compreendermos devidamente a significação fundamental desses novos desenvolvimentos e de nos precarvermos de analogismos exagerados e inadequados. E prossegue dizendo: “A chave das diferenças substantivas dos sistemas está na maneira pela qual são organizados, nos mecanismos e na dinâmica particulares das inter-relações das partes e do meio. Uma das metas principais do movimento da Pesquisa Geral de Sistemas é descobrir as semelhanças estruturais e as diferenças estruturais entre os tipos de sistemas que diferem substancialmente”. (p.18).

Por exemplo, conceitos como os de realimentação, entropia e natureza negentrópica da informação devem ser cuidadosamente examinados antes de se generalizar a sua aplicação ao estudo dos sistemas sociais.

Àqueles que, no campo da educação, hoje parecem excessivamente deslumbrados com alguns aspectos menos substanciais da teoria de sistemas e, especialmente, da análise de sistemas, exagerando a contribuição destes (isto não quer dizer que não reconheçamos tal contribuição, particularmente no que tange às possibilidades de sistematizar e disciplinar o raciocínio, quando se trata de definir e selecionar cursos de ação alternativos), é preciso lembrar que o sistema educacional está longe de se comportar como uma máquina pré-programada, com “inputs”, “processos” e “outputs” perfeitamente previsíveis e controláveis.

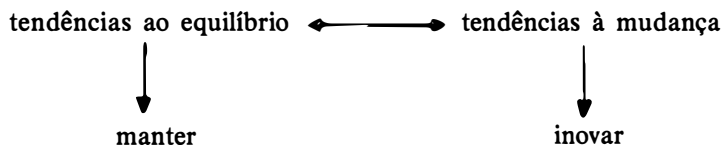
II. SISTEMA EDUCACIONAL E MUDANÇA SOCIAL — O problema da “inovação” no sistema educacional.

Uma constatação que, freqüentemente, se faz em relação ao sistema educacional é a de que ele muda muito lentamente em comparação a outros sistemas, como por exemplo, o sistema tecnológico.

Tal fato advém da própria natureza social do sistema educacional.

As mudanças no sistema social são algo de muito complexo e estão em função de uma multiplicidade de fatores. E a compreensão desse problema depende de prévia compreensão dos fatores nele envolvidos.

Assim, de um modo assaz simplista, poderíamos dizer que o problema aqui parece decorrer, fundamentalmente, do seguinte binômio em relação à dinâmica da sociedade, ou melhor, do seguinte interjogo de influências recíprocas entre:



Para compreender um sistema educacional é preciso, portanto, detetar as conseqüências estabilizadoras ou inovadoras desencadeadas no sistema social, onde o processo educacional se efetiva.

Urge aí considerar que as sociedades concretas - como forças vivas, nas quais estão continuamente se processando alterações - apresentam descompassos e defasagens.

Encontramos um exemplo típico disso na defasagem entre o sistema social e o sistema tecnológico. A antropóloga Betty Meggers, 1968 (14), no prefácio à edição norte-americana da obra "Processo Civilizatório" de Darcy Ribeiro afirma: "Estamos envolvidos numa das grandes revoluções culturais que periodicamente traumatizam a humanidade. Nossa tecnologia avançou mais rapidamente do que os setores sociais e ideológicos da cultura, criando tensões que se distendem com violência semelhante à de um terremoto. As incertezas, a angústia, a rebelião, a alienação e a frustração que sentimos foram experimentadas, certamente, por aqueles que se viram enleados no bojo da Revolução Industrial ou de revoluções tecnológicas precedentes, como a da Irrigação. Agora, contudo, possuímos técnicas sofisticadas de observação científica e de processamento de dados que nos permitem, pela primeira vez, compreender o que está ocorrendo. Entretanto, levamos a desvantagem de estar psicologicamente imersos nas situações que nos cabe analisar..."

Retomando o aspecto de defasagens e descompassos relativos ao processo de mudança social, é importante acentuar o ponto de vista de Brookover, 1955 (12) segundo o qual, "os ritmos de mudança variam amplamente em **diferentes culturas e em diferentes setores de uma mesma cultura**".

Nessa perspectiva, poderíamos considerar a educação como um dos setores em que o ritmo de mudança é paradoxalmente mais lento, como o próprio autor aqui referido constata ao analisar a educação norte-americana: "O problema enfrentado pela educação norte-americana, diz ele, está na exigência, por parte de alguns elementos conservadores, de que ela impeça a mudança rápida em alguns aspectos da cultura, enquanto que outros elementos desejam que esses mesmos ou outros aspectos se modifiquem inclusive rapidamente ou em outras direções".

Por isso mesmo, voltamos aqui a enfatizar a necessidade de considerar o sistema educacional como um aspecto da sociedade global, à luz dos processos gerais de mudança cultural. E Brookover alerta o seguinte: "As escolas não funcionam como algo à parte que pode moldar a sociedade. Não são agências extra-societárias: encontram-se inseridas no sistema social e não acima e sobre ele."

Daí se compreende que é uma ilusão e uma ingenuidade pensar que o sistema educacional tem por si capacidade de inovar, independentemente de outros setores da cultura. Isto não quer dizer que tentativas por parte de educadores para inovar o sistema educacional deixem de ser válidas ou não

devam ser experimentadas. Mas é preciso ter bem claro os limites de suas possibilidades, no sentido de provocar realmente mudanças substanciais no sistema, quando, por exemplo, essas mudanças não são acompanhadas por mudanças na estrutura da sociedade.

Por outro lado, o problema da inovação num sistema está ligado à sua capacidade criativa não só para promover inovação, mas fundamentalmente, para promover “inovações culturais próprias” e não meramente transplantedas.

Nos países sub-desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento isto se agrava, em parte por causa do sistema tecnológico. Um país que tem que importar tecnologia e know-how, dificilmente terá condições de alcançar inovações próprias.

É preciso não esquecer que a mudança em seu aspecto de criatividade, constitui, primordialmente, um processo interno de transformação, auto-superação e auto-geração que se desenvolve “dentro” do sistema, a partir dele e não “de fora ” dele.

Referimo-nos aqui à dificuldade que têm os países sub-desenvolvidos em matéria de inovação. Entretanto, no que tange ao sistema educacional, Edgar Faure, 1973(6), num Relatório da UNESCO afirma o seguinte:

“Por mais surpreendente que possa parecer, os países considerados “desenvolvidos” se encontram internamente numa situação de sub-desenvolvimento educacional. Os estudantes provenientes da classe trabalhadora apresentam (pelo menos de modo relativo) sintomas de desajustamento e fracasso análogos aos observados nos países ex-coloniais que adotam uma educação de estilo ocidental em bruto e sem adaptações. Assim, em ambos os casos, aparecem em plena luz os problemas conjugados, por exemplo, da motivação e do emprego que regem a entrada e a saída do ciclo educacional. Portanto, a necessidade de inovar o sistema educacional é sentida hoje em muitos países desenvolvidos, cujos problemas não diferem, em essência, daqueles dos países em desenvolvimento que eles tentam ajudar”.

Complexo e urgente é o problema da mudança em educação, por isso mesmo, acreditamos ser necessário, imprescindível levar em consideração os fatores relacionados à natureza e às condições da mudança social, quando se pretende analisar o alcance de uma reforma educacional de um determinado país.

III. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO - Relações entre sistema educacional e sistema tecnológico, sistema educacional e criatividade científica

Sem dúvida, a atual Reforma Educacional Brasileira, do ponto de vista social, apresenta aspectos que, ao nosso ver, merecem ser destacados, como por exemplo:

- o fato de apresentar, em relação a reformas anteriores, sentido de maior abertura e flexibilidade, para colocar em prática o princípio democrático de "igualdade de oportunidades a todos no acesso ao sistema educacional", através principalmente da articulação, prevista em lei, entre o sistema regular e o sistema supletivo;

- a valorização explícita do trabalho e a preparação para o mesmo nos diferentes níveis de ensino (Sondagem de aptidões para o trabalho no 1º grau e tendência profissionalizante do ensino de 2º grau);

- a preocupação com a educação de adultos;

- a conceptualização da educação como "educação permanente", processo que se opera durante toda a vida do indivíduo.

No entanto, certamente haverá e não poderá deixar de haver, uma distância muito grande entre a instalação oficial de uma reforma e o alcance de seus objetivos, no plano concreto da ação, em termos de mudanças significativas.

Não será pelo simples fato de se instalar uma nova reforma educacional num país, que se mudará rapidamente uma estrutura social cujas raízes naturalmente se encontram no passado.

Nesse caso, há sempre uma série de padrões culturais, de preconceitos e de estereótipos que precisam ser mudados e até quebrados radicalmente, o que não é fácil, nem rápido.

Se remontarmos às origens históricas de nosso passado colonial, poderemos identificar alguns fatores de determinante influência, que se refletiram sobremaneira no nosso sistema educacional.

"Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, diz Florestan Fernandes, 1960 (7), recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes".

— "Mau grau as tentativas de democratização da educação na vigência de nosso regime republicano, muitas das influências do passado ainda se fazem remotamente sentir." Daí a complexidade das mudanças no sistema educacional.

De outro lado, temos as condições do processo econômico-financeiro a se refletirem, também, no sistema educacional obstaculizando, muitas vezes, o seu desenvolvimento ou acentuando a falta de autonomia de um sistema como o educacional, que não é capaz de suprir suas necessidades financeiras e que carece de capacidade auto-geradora, em termos de criação de inovações próprias.

Aqui nos reportamos novamente ao caso dos países que carecem de tecnologia própria, necessitando, para sua sobrevivência, de importar tecnologias e know-how, desde as mais sofisticadas às mais primárias e supérfluas.

Uma das consequências que tal fato acarreta é que, devido à falta de produção científica de alto nível, isto é, devido à falta de produtos oriundos de uma criatividade científica, acaba-se importando desordenada e obtrariamente, também, “cultura”.

No campo da educação, o fato é que estamos “importando” modelos do estrangeiro que, muitas vezes, são transplantados sem o suficiente exame crítico ou a necessária adaptação, que permitam verificar, antes de sua disseminação, se se ajustam ou não às características e exigências de nosso próprio contexto sócio-educacional.

Uma das justificativas que se tem dado para tal situação é a de que, no tocante à educação, a falta de pesquisa científica pertinente entre nós favoreceu, ou tem favorecido até agora, a transplantação de teorias e modelos estrangeiros.

Não haverá, contudo, uma saída para isso? Ou melhor, indagamos: Como se poderá amenizar tal situação?

O problema é realmente muito complexo. Entretanto, uma coisa nos parece fora de dúvida: a necessidade urgente de se incrementar no sistema educacional a capacidade de imaginação criadora e a consciência crítica, sob pena de o “amanhã” nos encontrar totalmente despreparados para enfrentarmos e nos ajustarmos a uma sociedade tecnológica cada vez mais complexa.

Paul Torrence, 1960 (15) nos alerta para isso da seguinte forma: Não se necessita de muita imaginação para perceber que o futuro de nossa civilização - nossa própria sobrevivência - depende da qualidade de imaginação criadora da próxima geração. Deve-se deixar bem claro que falar de um tipo mais criativo de educação é advogar meios de conseguir os mais caros objetivos educacionais e não “extravagantes arrebiques”.

E um dos primeiros passos relativos à “saída” a que nos referimos anteriormente, parece dizer respeito, no caso, à missão que cabe à Universidade no tocante justamente à pesquisa e às consequências que daí decorrem para todo o sistema educacional.

Acreditamos que se a Universidade assumir sua tarefa de interpretar e teorizar a realidade educacional, e ao lado de ministrar formação profissional, se transformar realmente em Laboratórios de Criatividade Científica, teremos um caminho aberto para, pelo menos, tentar uma saída.

Entretanto, é certo que fazer pesquisa não se improvisa: é preciso condições, é preciso um clima, uma atmosfera que favoreça o desenvolvimento da criatividade científica e se irradie, progressivamente, pelos outros setores que se constituem em ambientes do sistema educacional.

Naturalmente, isto não se consegue de um dia para outro ou no decorrer de uma geração. Entretanto, as transformações rápidas do mundo de hoje aí estão a exigir medidas rápidas e antes nunca pensadas no plano da ação humana.

Continuando em nosso raciocínio, no estabelecimento de uma política geral de pesquisa, parece-nos que o primeiro pré-requisito deveria ser a análise do estágio atual do processo de desenvolvimento brasileiro:

- Um país com as proporções e os problemas do nosso, apresentando ritmos irregulares e descompassados de mudança; país que não dispõe de tecnologia própria; país, por assim dizer, de "cultura consumidora".

- Em que sentido, então, deveria orientar-se, primordialmente, a pesquisa para aumentar e acelerar a capacidade de inovação e a criatividade científica?

Desenvolver atualmente tecnologias novas no Brasil é muito difícil. Entretanto, não seria possível uma tentativa de aceleração evolutiva, não no sentido de **criação**, mas de **recriação**, partindo do estágio de cultura consumidora para uma etapa intermediária de caráter **adaptativo** até chegar, a mais longo prazo, a uma cultura de tipo **criativo**? Seria isto possível e oportuno?

Muito embora seja grande a diversidade de condições históricas, não teria já ocorrido algo semelhante com o Japão, em termos de sistema tecnológico?

O problema que aí está em jogo, fundamentalmente, é o de autonomia na incorporação e transferência de tecnologias. Considerando a experiência japonesa, afirma Jorge Graciarena, 1971 (8) "pode-se assinalar que seu notável êxito deve-se ao fato de que soube desenvolver uma capacidade muito elevada de absorver e assimilar tecnologia externa sem perder, por isso, sua autonomia nacional. Hoje em dia a indústria japonesa é mais autônoma e nacional em sentido amplo do que a inglesa, que se encontra em alguns setores dominada por capitais norte-americanos. Também seria favorável, de acordo com os mesmos critérios, uma comparação semelhante entre a indústria japonesa e a dos países subdesenvolvidos. Ambas tem em comum o fato de que são importadoras em grande escala de inovações e processos produtivos; mas a diferença consiste em que o Japão pode fazer isso de um modo qualitativamente diferente pelo fato de ter melhorado e aumentado a sua capacidade de inovar, através de pesquisa científica. Isto lhe possibilitou criar um sistema técnico-científico de alto nível, a partir do encaminhamento de solução a problemas de transferência de tecnologias, favorecendo, por sua vez, a possibilidade de geração interna de tecnologia e de conhecimentos próprios."

Estabelecendo relação entre o sistema tecnológico e o sistema educacional, o mesmo autor salienta que a função do desenvolvimento educacional,

nesse sentido, é não só a de servir para a produção de um bom nível de conhecimentos científicos e tecnológicos próprios, mas também para desenvolver o tipo de profissional habilitado de que o país realmente necessita, tanto para enfrentar a necessidade de incorporação adequada de tecnologia externa, como ainda com a responsabilidade profissional e nacional de trabalhar nas condições que se adaptem melhor às necessidades nacionais e às suas expectativas pessoais...

Um aspecto fica aqui evidente: é a relação entre o sistema educacional e o processo de desenvolvimento global do país. Daí por que referimos anteriormente a necessidade de identificar claramente o atual estágio e as condições peculiares do processo de desenvolvimento brasileiro, no presente momento histórico, com o intuito de fixar prioridades para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Quanto ao sistema educacional os desafios são enormes. Entretanto, não basta constatar a sua importância e consigná-la em leis. O importante é pesquisar novas metodologias e prever novas estratégias que permitam, na prática, realizar, progressivamente, mudanças efetivas.

A implementação de uma Reforma Educacional é tarefa muito complexa e, ao mesmo tempo, muito séria e delicada, pelas repercussões futuras que pode acarretar, por exemplo, se se efetuar de forma apressada e/ou improvisada.

Novamente aí, consideramos imprescindível a pesquisa. E nesse particular, concordamos com Kenneth Richmond, 1963, (10), quando afirma que “idealmente a implementação de qualquer reforma educacional num país deveria seguir quatro estágios mais ou menos definidos:

- estágio preliminar de experimentação controlada
- estágio de implementação controlada, isto é, algum tipo de Plano Piloto (por exemplo, numa ou mais regiões ou setores)
- estágio de avaliação
- estágio de disseminação universal (isto é, a todo o sistema)”.

De uma coisa, porém, estamos convictos. A atual Reforma Educacional Brasileira somente cumprirá seus objetivos, em termos de futuridade, se propiciar condições, em última análise, para formar um tipo de homem capaz de pronunciar-se criticamente em relação a si próprio e ao meio que o cerca, se oportunizar a desobstrução de horizontes intelectuais e se acenar para o desenvolvimento da criatividade científica, da imaginação criadora, mola propulsora do progresso da civilização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais**. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1951.(2ª edição)
2. BUCKLEY, Walter. **A sociologia e a Moderna Teoria dos Sistemas**, São Paulo, Ed. Cultrix, 1971.
3. CHAGAS, Valnir. "A busca da melhor escola" in **Jornal do Brasil**, 1º de julho de 1973 - caderno especial/4.
4. CHURCHMAN, C.West. **Introdução à Teoria dos Sistemas**, Rio de Janeiro, Petrópolis, Ed. Vozes, 1971.
5. DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociedade**. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1952.
6. FAURE, Edgar. "A Educação e o Destino do Homem" em **Correio da UNESCO**, nº1/1973.
7. FERNANDES, Florestan. **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**. São Paulo. Livraria Pioneira Ed., 1960.
8. GRACIARENA, Jorge. "As prioridades da pesquisa em Sociologia da Educação" em **Ciência e Cultura**, São Paulo, S.B.P.C., 1971, vol. 23, nº 6.
9. ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1973.
10. KENNETH, Richmond. **The Teaching Revolution**, London, Melhuen Ltd., 1963.
11. PARSONS, Talcott. **Sociedades - Perspectivas Evolutivas e Comparativas**, São Paulo, Livraria Pioneira Ed. 1969.
12. PEREIRA, L. e FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade**, São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1971. (Parte II, 5 - A Educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora - Brookover, Wilbur B.).
13. PFEIFFER, J. **Uma visão nova da educação**. São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1971.
14. RIBEIRO, Darcy. **O Processo Civilizatório**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1968.
15. TORRENCE, Paul. **Education and Talent**, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1960:

Artigo

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E HUMANIZAÇÃO DO ENSINO: UMA DUPLA DIMENSÃO DE BUSCA.

Merion Campos Bordas

“...mais le rôle du sentiment ne doit être que de nous enraciner profondément dans l'existence et, au lieu, comme il arrive, de nous dispenser de l'usage de la raison, d'obliger celle-ci à maîtriser la vie elle-même et à ne point s'évader dans l'abstraction”

Louis Lavelle

Um dos lugares comuns de nossa época é a afirmação de que a Educação encontra-se em crise. Igualmente comum é explicar que a crise seria, antes de mais nada, um reflexo da situação geral do mundo contemporâneo.

Se nos detemos no exame da história da Educação, constatamos que nunca, como hoje, foi ela, como sistema formal da sociedade, objeto de tanta contestação. As queixas e críticas contra a orientação, os métodos, os custos e os resultados dos sistemas educacionais se avolumam e envolvem a cada dia contingentes maiores e mais diversificados de pessoas. Variam as formas e as razões de protesto, mas este revela profunda e crescente insatisfação. A insatisfação dos que “consomem” educação corresponde o sentimento de inquietude ou de perplexidade de seus agentes, o qual pode, por vezes, assumir contornos assustadores.

É lícito pensar, contudo, que, na medida em que tal sentimento for assumido com criticidade e imaginação, ao temor e à perplexidade, poderá suceder mais clara antevisão de soluções possíveis e ajustadas. Como afirma Marcuse (1969): “Hoje qualquer forma nova de vida sobre a terra, qualquer transformação do ambiente técnico ou natural, é uma possibilidade real, que tem seu lugar próprio no mundo histórico”. Se, como diz o autor, esta é uma verdade óbvia, nem tão óbvias parecem ser as maneiras de efetuar as possibilidades existentes para inovar em Educação. Não se esqueça que os sistemas educacionais são produto da sociedade, derivam-se da mesma e, dificilmente poderão sobrepor-se às limitações que decorrem de tão estreita relação de dependência.

Ainda que conscientes dessas limitações, muitos especialistas e educadores vem a cada dia mais se preocupando e se ocupando em buscar para a Educação novas perspectivas e caminhos que respondam melhor às exigências

de um mundo em acelerada mutação. Busca-se encontrar não apenas novos rumos teóricos, mas metodologias e instrumentos que possibilitem e garantam a real interação entre a vida escolar e a realidade.

Uma das áreas prioritárias na busca de soluções, a partir das três últimas décadas, é a da elaboração e desenvolvimento dos currículos. É uma decorrência, principalmente, da tendência bastante generalizada de considerar o currículo não mais como um tipo de solução estática para resolver necessidades dos sistemas sociais, mas como uma organização flexível, sujeita à reavaliação e mudanças, em função dos problemas, objetivos e fins específicos que cada sistema educacional enfrenta e procura resolver. A idéia básica é de que a maior efetividade na estruturação dos currículos garantirá maior sucesso de todo o processo educacional.

Os caminhos investigados e propostos divergem, seja quanto aos elementos fundamentais a serem considerados no currículo, seja quanto à ênfase a ser dada a cada elemento, seja quanto às orientações metodológicas. É possível, porém, detectar, no momento atual, a presença de algumas características básicas na maioria das tentativas de inovações nessa área. À primeira vista, destacam-se:

- a preocupação com o ensino centrado no aluno
- a preocupação com a introdução de metodologias ativas para o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos estudantes .
- a preocupação com a facilitação da transferência da aprendizagem a novas situações.
- a preocupação com uma visão sistêmica do processo de ensino-aprendizagem
- a preocupação com a estrutura das matérias de ensino ou disciplinas
- a preocupação com a integração curricular com vistas a facilitar o processo intelectual de integração dos conhecimentos
- a preocupação com a humanização do ensino.

A partir dessas características comuns, configuram-se os fins da Educação no consenso contemporâneo. Considera-se que o processo educacional formal deve, em todos os seus níveis, ocupar-se em oportunizar e facilitar o desenvolvimento de pensamento produtivo, preparar o indivíduo para manejar com segurança os instrumentos ou “tecnologias” que lhe permitirão compreender, dominar e modificar o meio-ambiente; auxiliá-lo a definir seu estilo próprio de pensamento e de ação. Paralelamente a esse desenvolvimento intelectual, e com a mesma disponibilidade, deve a Educação preocupar-se em possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento dos controles emocionais, das habilidades de relacionamento pessoal, das características de sensibilidade, imaginação e criatividade que, unidas à razão, fazem do homem um ser distinto dos demais.

O alcance dessas metas, que configuram um conceito englobante e mais amplo de Educação, requer, naturalmente, novas formas de ação. E o processo de busca dessas formas deveria engajar todos os profissionais da educação.

Dentre as características básicas antes apontadas, duas merecem atenção especial, pois se destacam pela complexidade e alcance: a preocupação com a integração curricular e a preocupação com a humanização do ensino. São elas indicadoras dos dois polos intimamente envolvidos no processo educacional: desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo.

A busca de conexões: integração curricular

A primeira preocupação refere-se, pois, de maneira geral, à busca de conexões reais, efetivas, íntimas entre os diversos campos de conhecimento, entre as distintas perspectivas teóricas; à busca de uma visão de totalidade, na qual se poderia distinguir, talvez a nostalgia da unidade do pensamento antigo.

No seu nível mais amplo, se está a procurar meios de auxiliar o indivíduo, durante seu processo educativo, a melhor se localizar dentro de um mundo cada vez mais rico, complexo e diversificado em matéria de informação. O aumento explosivo de conhecimentos começa a exceder mesmo a capacidade dos mais inteligentes especialistas e educadores. Ocorre, assim, proliferação de sub-campos de especialização na maioria das áreas de conhecimentos. Tal desenvolvimento tem provocado, mesmo entre a comunidade dos homens educados, falta de comunicação efetiva e desconhecimento tanto da matéria como dos valores de cada campo, em detrimento da visão do todo.

O que se verifica em nosso mundo, já definido por Wise (1966) como um “multiverso post-moderno”, é uma sucessiva fragmentação, a qual, partindo da área de conhecimento, se espalha para a área dos valores, refletindo-se nos comportamentos individuais e sociais. Distanciamos-nos sempre mais rapidamente do grande consenso do racionalismo que caracterizou o mundo desde a Renascença até a 2ª Guerra Mundial.

Esta realidade impõe mudanças radicais. A estrutura acadêmica altamente diferenciada e compartimentalizada da atualidade deverá ceder lugar a novas formas de organização que sublinhem e valorizem o processo intelectual de integração, partindo da exploração do que de diferente, desintegrado e múltiplo se oferece ao mundo da experiência individual.

A nível dos sistemas educacionais essas mudanças se tornariam mais viáveis pelo cuidado e interesse em elaborar sistemas curriculares orgânicos, onde cada disciplina ou grupos de disciplinas se constituam e organizem de

forma inovadora, "como sub-sistemas abertos e flexíveis que regulam constantemente seu funcionamento de acordo com a múltipla retroalimentação que recebem do resto dos componentes ou do exterior do sistema", como afirma Lafourcade (1974)

A resposta a tal objetivo está sendo tentada por muitos a partir do conceito de interdisciplinariedade curricular. Aparentemente de fácil aceitação, porque lógico, tal conceito encontra, no entanto, as barreiras do comodismo e da tradição isolacionista das disciplinas "em-si". Enfrenta a separação forçada mas ancorada em sólidos preconceitos, das áreas de conhecimento e a recusa em enfrentar uma inovação complexa e exigente. Tal reação talvez seja sentida com maior nitidez no âmbito do ensino universitário, no qual o sistema das "cátedras" subsiste, senão de direito, pelo menos de fato. De maneira geral, o modelo curricular vigente no sistema universitário é pluri-disciplinar sem coordenação, sem ajustes, sem interfaces efetivamente definidas. Tal modelo propõe ao aluno uma visão atomizada da realidade. Tenderá a tornar mais difíceis, mais raras aprendizagens bem sucedidas porque bem integradas.

A compartimentalização curricular se reflete não apenas ao nível dos processos intelectuais. Um exemplo referido por Wise (1966) o da natureza inibidora do uso de "categorias" para abordar os fenômenos humanos - ilustra com clareza as falhas metodológicas e éticas da visão fragmentária desses fenômenos. Wise declara que as modernas ideologias muitas vezes refletem os limites provincianos de nossas disciplinas intelectuais, por reduzirem o homem a dimensões unilaterais, considerando-o ou apenas do ponto de vista econômico, ou apenas do ponto de vista político, psicológico, tecnológico e assim por diante. Assim procedendo, nessa "categorização" excessiva, nossas disciplinas têm afastado de nós a rica tessitura da realidade existencial.

O aumento e complexificação das diferentes áreas de conhecimento;

a diversificação das tarefas e encargos que o indivíduo deve enfrentar nas sociedades em mudanças;

a consciência de que a escola é simplesmente uma introdutora ao mundo do conhecimento;

as exigências crescentes de atualização apresentadas pelos usuários das escolas;

a consciência da necessidade de responder, e aceitar valores distintos, são fatores que criam uma força de pressão a qual os sistemas educacionais serão obrigados a responder, mais cedo ou mais tarde. É preferível que a resposta ocorra mais cedo. É possível, é permitido esperar que os sistemas de ensino, encabeçados pelas Universidades, realizem as mudanças estruturais e conceituais que a realidade está a exigir. O desejável é que o movimento favorável a uma concepção integradora dos diferentes campos do saber, das diferentes disciplinas que compõem os currículos, adquira amplitude a força num menor

espaço de tempo, sob pena de aumentar o fosso existente entre Educação e Vida.

* * *

Se o alcance da meta da integração curricular contribuirá poderosamente para atingir os objetivos intelectuais, poderá também, influir para o alcance dos objetivos sócio-emocionais da educação. Mas, para que esses se tornem realidade plena e contribuam ao crescimento do ser humano, mister é sejam determinadas e utilizadas estratégias e formas de ensino que respondam eficazmente àquela preocupação a que nos referimos no início: a preocupação com a humanização do ensino.

**A busca do sentido e do
desenvolvimento do humano:
humanização do ensino.**

O reconhecimento crescente da dupla dimensão - cognitiva e afetiva - no processo de aprendizagem, originou, nos últimos anos, um movimento de renovação educacional conhecido como Educação Humanística ou Confluente.

Parece irônico que depois de tantos milênios, um movimento que pretende **humanizar** o ensino seja considerado renovador... No entanto, a consideração dos motivos e das conotações que estão ligados à palavra e ao movimento deixa antever não se tratar de uma volta ao conceito grego ou romano de humanismo, ou ao chamado humanismo renascentista. Tratar-se-ia de redimensionar o humanismo dentro do contexto contemporâneo.

Os motivos dessa preocupação são facilmente assinaláveis. Vivemos numa era tecnológica cujas tendências mais aparentes são a massificação e a alienação do indivíduo. A essas tendências alia-se a precária compreensão das relações entre a tecnologia e o pensamento, ocasionando, muitas vezes, extremismos ideológicos quando se discute problemas educacionais.

Os posicionamentos extremados, as distintas políticas educacionais, refletem as indecisões e os temores dos homens diante de situações que, para muitos, parecem sem controle, e conseqüentemente, carregadas de poder destrutivo. Ao mesmo tempo explicam a necessidade de serem encontradas novas formas de viver e conviver com o desenvolvimento tecnológico sem por ele serem os homens aniquilados.

Essa procura de um novo sentido para o humanismo, caminho natural do pensamento contemporâneo é evidente na filosofia, de onde, naturalmente se alarga para outros campos do saber. Já em 1936, Heidegger buscava colocar respostas à interrogação "Como tornar a dar sentido à palavra Humanismo?" (1967). A partir da definição do homem como "a janela do Ser,"

Heidegger coloca a importância de ser ensinada ao homem uma ética que lhe permita viver historicamente, dentro de seu tempo. “A exigência de uma ética - diz Heidegger - tanto mais se impõe quanto mais cresce desmedidamente a desorientação do Homem, tanto a oculta como a manifesta. Uma vez que só se pode confiar numa estabilidade do homem da técnica entregue à massificação, planejando e organizando em conjunto seus planos e atividades, por isso se devem dedicar todos os cuidados e esforços à obrigatoriedade ética”.

Do ponto de vista educacional, pode-se afirmar que o aumento do emprego da tecnologia nas escolas não é de molde a tornar os educadores mais tranquilos e menos céticos quanto ao futuro.

Ainda que conscientes das vantagens que podem advir do emprego da tecnologia educacional, existe o temor de que sua introdução possa desumanizar ainda mais o processo de ensino. Considerando as soluções impessoais que em geral são propostas pela engenharia comportamental, as quais esquecem as necessidades humanas mais profundas, tal temor não é infundado. Como afirma com justeza Mc Murrin, “os padrões recorrentes de uma tecnologia que criou uma sociedade desumanizada ao mesmo tempo que servia apenas alguns desejos dessa mesma sociedade, são uma fonte de ansiedade em função de sua crescente intrusão na educação. (1971) Tal ansiedade se justifica quando, ao examinarmos os desempenhos educacionais de nosso contexto, nos perguntamos em que medida se está efetivamente utilizando todo o conhecimento já existente sobre a natureza humana. Não estamos demasiado imersos na função cognitiva da educação, negligenciando outras funções importantes e talvez mais singulares do indivíduo? Não estamos demasiado preocupados em desenvolver as habilidades de pensar (se é que o fazemos...) do que as habilidades de ser?”

Apesar da reconhecida insistência sobre o desenvolvimento intelectual parecer ignorar a estreita relação entre os domínios cognitivo e afetivo, tal relação é real como real é a necessidade de admiti-la e trabalhar para que ela se efetive dentro de cada sala de aula, ao longo de cada experiência de aprendizagem. Como acentua B.D.Smith... “ensinar qualquer conceito, princípio ou teoria é ensinar não somente para sua compreensão, mas também para uma atitude em direção à aceitação ou rejeição disso como útil, dependente, indiferente, e assim por diante”. (7)

O que os educadores humanistas estão a propor, é que se volte a considerar o indivíduo, a pessoa em sua unicidade e totalidade. Que se busque meios e formas de propor e oportunizar o desenvolvimento de objetivos educacionais integradores da dupla dimensão humana, levando o estudante ao desenvolvimento harmônico de suas potencialidades.

Conhecemos várias estratégias, técnicas e instrumentos bastante precisos para desenvolver e avaliar objetivos cognitivos. O mesmo não ocorre em relação à área afetiva da aprendizagem, o que vem reforçar a observação de

que o alcance dos objetivos dessa área são geralmente negligenciados. Os aspectos emocionais das experiências de aprendizagem envolvem, certamente, o que de mais complexo e íntimo se passa com o indivíduo durante aquelas experiências. Como ele sente o que aprende, como se sente quando aprende, como se posiciona face ao aprendido são problemas ainda descuidados pela maioria dos professores. Tal negligência se explica por vários fatores; destacaríamos dois apenas: o primeiro é a dificuldade de objetivar o desenvolvimento afetivo, em termos de comportamentos nitidamente observáveis; o segundo, o perigo que pode decorrer da influência direta dos professores no ensino de atitudes ou na orientação da descoberta de valores.

Como assinalam Bloom e seus colaboradores, (9) a resposta para essas dificuldades parece estar em duas atitudes: a utilização dos conhecimentos já existentes sobre a personalidade, sobre a natureza humana e a investigação paciente, humilde e cheia de tato das possibilidades ainda não bem conhecidas dessa natureza, por um lado. De outro lado, uma visão clara e responsável do mundo dos valores e de como abordá-los sem prejuízo da personalidade dos alunos. Para tanto é útil pensar nas colocações de Scriven (1971) quando distingue entre valores adquiridos paralelamente à aprendizagem cognitiva (tais como a valorização do método científico, da objetividade, da imparcialidade) e valores morais, tais como a empatia, a simpatia, o espírito de cooperação, os quais não podem ser ensinados com métodos e técnicas cognitivas.

Com relação aos primeiros valores, diz Scriven que “não ensiná-los é, não apenas **covardia**, mas **incompetência profissional**” - Quanto aos comportamentos éticos, afirma ainda o autor que há um imperativo moral em ensiná-los “para que os estudantes não deixem a escola ignorantes do impulso empírico que impulsiona a moralidade, a lei e as instituições. impulso esse que incorpora as virtudes de um país e explica seus vícios”.

Tal ensino poderá ocorrer na medida que o processo educativo torne o estudante mais comprometido com sua aprendizagem e contribua para torná-lo um ser equilibrado, livre e responsável face ao que aprende e face a vida. Esta seria, fundamentalmente a dimensão humanizante do ensino, que poderá adquirir várias formas ou matizes, mas que necessita ser tentada.

Parece evidente, hoje em dia, que a qualidade “humanidade” nos seres humanos distingue-se das outras qualidades biológicas não unicamente humanas. Parece também evidente que essa qualidade é instilada em cada indivíduo a partir de suas relações com outras pessoas, desde o início de sua vida. Parece ainda evidente que tal qualidade precisa ser constantemente, persistentemente alimentada através de repetidas experiências ao longo da vida. E essas experiências são invariavelmente baseadas nas inter-relações humanas. Carl Rogers, num de seus últimos livros (1975) acentua essa dimensão do processo de “humanização” dos indivíduos, ao analisar os problemas resultan-

tes da ignorância dos jovens de hoje quanto a maneira de viverem uma interação pessoal realmente humana. Diz Rogers:...“em momentos de preocupação reflexão, pergunto a mim mesmo se seria realmente demasiado pedir ao nosso sistema educacional que incluísse uma nova meta entre as que já foram definidas tão intelectualmente, tão precisamente. Pergunto a mim mesmo se os nossos educadores estariam dispostos não só a acreditar, mas também a provar por atos, que **um** dos objetivos da educação consiste em ajudar o jovem a viver, como pessoa, com outras pessoas?”

Ao lado das preocupações com a dimensão relacional do homem, o processo humanizador da educação deveria levar em conta, com a mesma intensidade, o que cada ser humano tem de único, de original. Ser humano é ser diferente. Por isso, a educação humanística é aquela que cria e encoraja diferenças tanto na área cognitiva quanto na área afetiva. O fundamental, na organização de situação de ensino-aprendizagem será ter presente que cada aluno, como ser singular, aprende de modo diferente e em diferentes ritmos; que cada aluno responde de forma distinta aos estímulos que lhe são propostos; que cada aluno deve descobrir e por em ação, no processo de aprender, sua forma individual de situar-se e posicionar-se no mundo em que vive.

* * *

Se a educação, por meio de seus agentes diretos e indiretos for capaz de buscar com maior afinco efetivas maneiras de alcançar os objetivos envolvidos na sua dupla dimensão inovadora, estará cumprindo, em nossos dias, seu papel básico: o de levar os homens a se esforçarem por manter abertas e profundas suas mentes e seus corações; por conservar vivo o seu sentido de beleza e a capacidade de criá-la; por desenvolver mais agudamente seus sentidos de busca e inovação, o que lhes permitirá afrontar dignamente o difícil mas excitante exercício que é a construção de sua vida pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MARCUSE, **O fim da utopia**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
2. WISE, G. Integrative education for a disintegrated world, **Teacher's college record**, LXVII, March, 1966.

3. LAFOURCADE, P.D. **Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior**, Buenos Aires, Kapeluz, 1974.
4. WISE, G., op. cit.
5. HEIDEGGER, M. **Sobre o humanismo**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967.
6. Mc MURRIN, Evaluation techniques for affective objectives, in B. Bloom et alii (ed), **Formative and Summative Evaluation of the student - learning**, New York, Mc Graw Hill Book Co., 1971.
7. SMITH, B.D., Evaluation techniques for affective objectives, in B. Bloom et alii (ed) **Formative and Summative Evaluation of the student - learning**, New York, Mc Graw Hill Book Co. 1971.
8. SCRIVEN, Evaluation techniques for affective objectives, in B. Bloom et alii (ed), **Formative and Summative Evaluation of the student - learning**, New York, Mc Graw Hill Book Co, 1971.
9. ROGERS, C. **Novas Formas de Amor**, Rio de Janeiro, Livr. José Olympio, 1975.

A PSICOLOGIA HUMANÍSTICA: OS MOTIVOS HUMANOS PARA VIVER SADIAMENTE

Juan José Mouriño Mosquera

“O desespero da finitude se revela na estreiteza do espírito. O indivíduo torna-se conformista e perde a sua individualidade por medo de convenções; reprime o lado impulsivo da sua natureza, em vez de utilizá-lo e canalizá-lo. Todavia, o desespero que resulta de tal situação passa muitas vezes desapercibido, pois o indivíduo se adapta a convenções de grupo...”

Kierkegaard nos lembra que o mundo está repleto de homens que conseguiram êxito, só que não conseguiram ser eles próprios”.

(GILES, Thomas Ranson. *História do existencialismo e da fenomenologia*, São Paulo, EPU, 1975)

O homem definido por si mesmo

Bugental afirma que o homem é definido pelo homem e que a própria existência joga um papel preponderante para construir a estrutura íntima de si mesmo e a relevância de um sentido **humano** que queira ser mais profundo.

Uma das tarefas urgentes da psicologia humanista consiste em entender o que é realmente a vivência humana por excelência, e analisar as virtualidades inatas dos homens, isto é, suas capacidades de pensar, agir, suas crenças, sua evolução, seus declínios, em última análise aqueles aspectos que propiciam significado e valor.

A procura de reconhecimento da experiência humana joga um papel preponderante na psicologia humanística. Ela trata de compreender as experiências que nos são familiares e estão presentes em nossa vida cotidiana, como o amor, a dor, a vontade de viver, a esperança, o desespero, o vazio, a solidão e especialmente a transcendência.

Vemos que a preocupação centra-se na subjetividade mais íntima do ser humano, isto porque, os aspectos apenas exteriores do comportamento dão uma perspectiva parcial do homem, que de modo algum nos esclarecem sobre os reais motivos da sua vida e do seu agir fulcral.

O estudo das potencialidades humanas, do seu desenvolvimento e realização, torna singular este novo enfoque da psicologia e isto porque o ser não olhado apenas como um simples organismo em evolução ou aprendizagem, mas como alguém que pode ter um plano vital e que tem como missão fundamental o realizar-se como **pessoa**.

Por outro lado o valor do humano está no enriquecimento que se obtém ao entrar em contato com outros seres humanos e estabelecer as relações que nos determinam, definem e confirmam. A experiência humana-humana é uma **experiência-no-outro** o que de certo modo dá sentido vital ao relacionamento das pessoas.

O que caracteriza de forma crucial a significação de homem é exatamente a **experiência**. Ela se compõe da percepção seletiva que o indivíduo faz das suas atuações em uma determinada sociedade, no seu envolvimento e transcendência, organizando as escolhas que continuamente são colocadas e desafiando a pessoa para uma consciência do seu "self" mais radical e profunda.

A distinção entre o "si-mesmo" e o mundo determina o nível de potencialidade e valor que cada pessoa formula perante o seu universo que abrange os ideais e as novas forças a serem desenvolvidas em um plano futuro.

A experiência humana, entretanto, não é simplesmente interação com outros; pressupõe também solidão e procura de significado íntimo, o que, por vezes, perturba o nível de relacionamento para com os demais.

Sabemos que o homem é um animal social, mas esta definição não explica satisfatoriamente a natureza mais íntima do homem; parece que o indivíduo é uma contradição interna fundamentada nas necessidades de conhecimento, informação e, por outro lado, nas necessidades de sensibilidade, empatia e compreensão. Além do mais, o homem está limitado pelo seu próprio ambiente, pelos condicionamentos à sua liberdade, e pela procura angustiosa de conhecer-se mais profundamente.

O problema que decorre do fechamento do ser humano perante os **outros** se reflete na sua forma peculiar de ver e colocar a sua imagem como executora de ações e de princípios que estrangulam a real vitalidade de plenitude humana.

A existência do **diálogo** parece ser relevante na determinação de níveis comportamentais de auto-percepção, o que quer dizer é a formulação mais nítida de uma consciência crítica valorativa que determina o próprio homem como sujeito da sua humanidade radical.

O mundo contemporâneo com as suas formas de conformidade, anonimato, fechamento e negação pessoal, torna os seres humanos objetos sem sentido das suas maneiras de agir, de tal modo que a falta de dignificação pessoal constitui um dos mais angustiantes dramas da nossa época.

Realmente a **hominização** exige que o indivíduo se **reconheça através do outro** e que construa conscientemente o seu viver com integridade e esperança.

Gale pergunta com propriedade: - **Que classe de criatura é o homem como para desenvolver uma aprendizagem humana?**

Evidente que existem homens de diferentes raças, credos, tamanhos, cores, com comportamentos bem diferenciados e experiências bastante divergentes. Entretanto, assustadoramente, os aspectos **comuns** são bem delimitados e nítidos. Assim temos:

- A comunicação de afeições, valores e atitudes têm um cunho plenamente comum a todos os homens.
- Os sentimentos de amor, ódio, hostilidade, indiferença e ansiedade são expressos em qualquer cultura ou latitude.
- A identificação de comportamentos e as aprendizagens através dos grupos e das sociedades têm um sentido universal e intemporal.
- A tendência para superar as limitações e necessidades básicas está presente em qualquer tipo de forma comportamental.
- O desenvolvimento de um quadro, o mais significativo, de si próprio, constitui a luta mais válida pela hominização.
- A descoberta de potencialidades individuais faz com que se torne mais valioso o princípio do significado pessoal, procurando um crescimento que se perpetue através do desenvolvimento da auto-imagem e da auto-estima.

O homem, definido por si mesmo, pretende uma superação do bem e do mal, que são condicionantes colocados pelos padrões culturais e toca, então, a este homem, iniciar o caminho da sua humanidade, modificando a sua cultura e a sua própria pessoa.

O modelo existencial de humanismo

A preocupação pela pessoa, no seu sentido mais profundo, é uma das metas da psicologia humanista, mas como esta linha psicológica está impregnada do existencialismo, a vida como forma **existente** toma uma força tão significativa que homem e existência são inseparáveis de um estudo radical, e, por vezes, cruel.

O dilema da pessoa no mundo atual é gritante e especialmente prenhe de angústia, medo, solidão, frustração e fechamento sem significado.

A solidão e a falta de valor constituem ingredientes que estão presentes em todos os momentos vitais, acelerando a desumanização e afastamento entre os seres humanos.

É evidente que existem vários tipos de solidão. Entre eles temos a solidão **plena**, isto é, a procura silenciosa de si mesmo que a pessoa mais madura realiza para melhor conhecer-se e entender os limites e abrangências da sua personalidade.

Outro tipo de solidão é a solidão **vazia**, na qual os indivíduos não encontram significado para a sua própria pessoa e tratam de preencher a sua vida de banalidades de modo a esquecer o profundo abismo existente em seu próprio ser.

A aprendizagem da solidão é tremendamente dolorosa, exigindo uma contínua revisão comportamental e levando a níveis de angústia que nem sempre são toleráveis pelos indivíduos. A solidão é um agulhão que pode promover uma maturidade mais profunda nas pessoas, assim como pode destruí-las.

A descoberta da verdadeira essência humana se realiza na solidão e torna-se nítida na medida em que os homens têm nitidez do que seja **ser** e, mais ainda, **quais potencialidades não foram exploradas** e em que ponto está o **tornar-se** realmente uma pessoa.

Por sua vez, a **responsabilidade**, a **liberdade** e a **intencionalidade** são características do existente, dando-lhe dimensão e perspectiva, tanto interna quanto externa.

A **responsabilidade** consiste em aceitar as incumbências e possíveis escolhas que nos são colocadas diariamente e que, freqüentemente, não tomamos a devida consciência. Por outro lado, a maior responsabilidade radica em aceitar a nossa própria pessoa, assumindo a identidade que nos corresponde e envolvendo-nos em um dever que está em íntima relação com as conseqüências dos nossos atos.

Cumpramos esclarecer que a responsabilidade não é simples obrigação, mas algo que tem validade desde o momento que recusamos o anonimato e o **não-ser**. Implica, claro está, em curso de ação bem definida e que tem como base o conhecimento, ou melhor ainda, a ânsia de conhecimento incisivo que deixa o superficial para penetrar no âmago das "coisas", traçando uma linha de vida que objetiva em viver esta vida da forma mais completa possível.

A liberdade e a escolha são temas de uma psicologia existencial que se patentizou no pensamento de Sartre quando diz: "Eu sou as minhas escolhas". Parece que a liberdade dá sentido a grande parte das ações humanas, estando ainda intimamente ligada às possibilidades que são propostas pela sociedade e pela cultura.

A maior liberdade está no acréscimo progressivo de **significação** vital, achando relevantes os nossos desempenhos e funções perante os outros e, especialmente ante nós mesmos.

A escolha determina a cada ser, pois a maior parte dos comportamentos se defrontam com a contingência de ter que eleger e, muitas vezes, a eleição não é almejada e nem tem sentido.

O “reconhecimento da necessidade” como denominou Spinoza, estabelece o princípio existencial de reconhecer a possibilidade de integração e de força íntima que o ser humano vislumbra como diretriz da sua real vida.

Heidegger diz que “a existência do homem consiste na última análise da sua liberdade, sua verdadeira liberdade”.

Temos como elementos também básicos da personalidade a consciência, a ansiedade e a autenticidade. Cremos que constituem o complemento primordial da liberdade e da escolha, entretanto cada um deles tem as suas próprias características e funções.

Cada pessoa precisa questionar a realidade na qual vive e dar-se conta da validade da mesma. Esta confrontação tem implicações imediatas sobre a auto-imagem e a auto-estima, representando a unicidade existencial da humanização. O tipo de vida que temos e o confronto que fazemos possibilita desenvolver uma consciência mais nítida que se reflete nas relações para conosco mesmo e especialmente para com os outros.

É sabido que a maior angústia decorre do **não-ser** estrangulado pelo consumo voraz e pela objetualização incrível que é desenvolvida no relacionamento, sendo os seres humanos utilizados e manipulados uns pelos outros.

Quando não se desenvolve uma consciência crítica de si mesmo, quando a solidão é plena, o ser humano passa a viver uma ansiedade aguda que impede o crescimento sadio da sua personalidade e como conseqüências mais fáticas temos as contínuas perturbações e violências psíquicas.

Bugental diz que a janela da consciência é o ponto básico de **ser** no mundo. Porém o estado consciente não é fácil de ser desenvolvido. Requer, em primeiro lugar, um desprendimento das fantasias e ilusões que desenvolvemos em demasia e que nos impedem de ver o verdadeiro horizonte no nosso “self”.

Como conseqüência mais imediata teríamos a necessidade contínua de desenvolver as nossas potencialidades até criar coerência e sentido profundo à nossa maneira de nos posicionarmos no mundo.

A consciência pessoal é o elemento que nos robustece para tolerar a ansiedade que permanentemente nos invade, fazendo com que percamos, por vezes, o real significado da nossa própria pessoa.

A ansiedade é existência. Todo homem partilha dela, porém os níveis que alcança não são iguais, dependendo dos diferentes tipos de seres humanos, assim como das várias culturas.

No seu bojo, a ansiedade transparece a fraqueza dos homens, suas recusas constantes à morte e o medo-pânico de perder a identidade, conquistada com tanto esforço em um mundo cruel e indiferente.

Uma razoável ansiedade promove o comportamento e leva o indivíduo a tentar estabelecer princípios de crescimento e maior significado, tendo como conseqüências mais válidas o desenvolvimento da pessoa dirigida para a maturação.

Infelizmente a ansiedade tem tido uma extraordinária evolução e vemos grande parte dos seres humanos devorados por ela, de tal modo que grande parte do viver se tem afundado em um verdadeiro caos e as relações humanas estão marcadas pela destrutividade, agressão e violenta manipulação.

Uma luta cruenta é a consecução da verdadeira autenticidade que consiste na **coragem** de ser realmente uma pessoa humana. A procura da verdade e o intento de continuamente **vir a ser**, formam o núcleo da autenticidade.

O homem está tratando de adiar uma verdadeira compreensividade do **outro**, através do que o **outro** é realmente, não como algo abstrato, mas como algo com autêntico sentido e força. Por isso, na medida em que entendo os sentimentos, interesses, esperanças, sonhos e ambições dos meus semelhantes, construo a minha própria estrutura e dou coerência humana à **minha pessoa**.

A abertura, a honestidade, a clareza pela minha parte pressupõem direções que admito para poder crescer, estabelecendo relações que implicam em verdadeiras aprendizagens de vida.

O último elemento existencial consiste na **procura de significado** e isto quer dizer, a procura de um **autêntico sentido para a vida**, ver a grandeza de nossa existência e a saúde que a mesma pode ter, no momento em que tratamos, como diz Frankl “de dar coerência e profundidade às nossas ações”. Além do mais, a procura de significado é um intento para fugir do “não-ser” e aprofundar a raiz de toda expressão vivencial.

Finalizando, diríamos que a construção de si mesmo é uma tarefa contínua, difícil e requer uma grande coragem. Porém esta construção é o caminho mais sincero para poder-se tornar mais sadio e humano.

Um projeto para tornar-se mais humano

Durante longo tempo o homem tem negado a si próprio o direito a uma saúde mais completa e eficaz. Preocupado com os objetos, esqueceu de sua própria pessoa, identificou-se com coisas e banalizou o relacionamento mais íntimo de amor e crescimento.

A cultura chega a um ponto de exaustão. A mágoa, o desespero e a solidão vazia tornaram-se insustentáveis e alienadoras, de tal modo que temos um mundo humano basicamente doente. A gravidade da situação é tal que não podemos permitir, por mais tempo, que a insanidade e a orgia desenfreada de objetualização proliferem por mais tempo.

Um novo modelo de homem é necessário. Não um homem hidráulico ou manipulável, mas um homem consciente da sua vida e, essencialmente, da sua dignidade.

Hadley Cantril propõe que seja examinada a experiência humana com novos olhos e que as condições da vida entre os homens mudem radicalmente,

não tratando de curar apenas, mas prevenindo a doença; em outras palavras, humanização à nossa civilização.

O professor de Princeton diz que o homem tem motivos enormemente válidos para ser sadio e que estes motivos devem ser entendidos e atendidos. Deste modo podemos apontar:

- O homem tem intrínseca necessidade de viver; o seu impulso para a vida é positivo e só ele o nega quando está profundamente cingido ou perturbado.

- O homem tem necessidade de segurança física e psicológica para proteger os seus ganhos e que lhe servem como plataforma, a partir da qual poderá almejar uma nova etapa de seu desenvolvimento. Entendemos com isto a especial relevância de satisfazer as básicas necessidades, sem as quais não se pode construir uma personalidade verdadeiramente humana.

- Os seres humanos procuram indefinidamente alargar os seus horizontes, tratando de enriquecer a qualidade das suas exigências, realmente, isto acontece de modo que, de uma forma ou outra, positiva ou negativamente (socialmente falando) o homem trata de se afirmar e dar tonalidade diferenciada à sua vida.

- O homem é um ser que **espera** e nada, nem ninguém, pode consolá-lo. Esta motivação nos mostra como o homem é um eterno insatisfeito, cujo questionamento assim se equaciona:- Amanhã o que eu farei? - De onde eu venho? - Como posso percorrer **este meu caminho**? A esperança é a característica talvez mais humana, pois através dela o homem revela o significado mais profundo. Deste modo foi capaz de construir uma natureza totalmente nova, que lhe deu continuidade e história.

O ser humano tem a capacidade de fazer coisas e o mais importante é que pode exercer esta potencialidade. Esta capacidade decorre das apetências humanas e do sentido de escolha que o homem desenvolve, de acordo com os seus motivos. A diferença do animal-homem com o resto dos animais está em que o homem reflete sobre **as coisas** e pode fazê-las, enquanto que o animal vive **imerso** nelas.

O homem tem a necessidade de liberdade para efetuar escolhas que dêem sentido ao seu agir. Entendemos aqui liberdade em sentido eminentemente psicológico e não político, e designa a possibilidade de que o indivíduo possa eleger de acordo com os seus desejos e ambições. De certo modo, a liberdade implica no homem consciente e responsável pelos seus próprios atos.

- O ser humano possui a necessidade de ser consciente de seu próprio valor. É verdadeiro que o considerar-se valioso joga um papel preponderante na vida dos homens, de tal modo que se trata de um sentimento profundo que ajuda a estruturar uma auto-imagem mais sadia e uma auto-estima mais adequada e objetiva.

O próprio valor tem seus alicerces nos desempenhos que socialmente realizamos e no papel que nos é conferido pela cultura, ao mesmo tempo, o valor toma maior significação quando nos damos conta, intrinsecamente, do que possuímos e do que ainda nos falta possuir. Claro que aqui não são colocados os “bens” materiais; trata-se de algo mais radical, ou seja, a consecução da nossa pessoa é o que está em jogo.

Os homens necessitam estar seguros de que a sociedade da qual fazem parte, espera realmente que seus membros alcancem as suas aspirações pessoais, que elas sejam realizadas. Isto nos indica que o homem não se conforma apenas ao seu sucesso pessoal, mas, almeja que exista um sentido social e especialmente que as suas ações tenham repercussão para o benefício da comunidade dos homens.

Tocaria perguntar: - Por que então essa terrível competição? Por que essa destrutividade? As respostas não são fáceis e exigem uma análise acurada da alienação do comportamento humano, especialmente no que diz respeito à inconsciente e cruel agressão para consigo próprio.

Concluindo, no mundo de artefatos o indivíduo sente morrer a sua autenticidade e ânsia de ser ele, de não possuir máscara, de tornar-se transparente, mas a voracidade e a falta de valor matam os seus legítimos anseios. É bem verdade que não precisamos de licença de ninguém para sermos humanos mas, paradoxalmente, afundamo-nos em abismo de iniquidade e suicídio, ao ignorarmos a nossa pessoa. Somos um objeto a mais, com um rótulo, um preço e posto em leilão no comércio do mundo

Conclusões

A relevância do que colocamos até aqui pode ser sintetizado nos seguintes princípios:

- a - O homem, como homem, supera a soma das suas partes.
- b - O homem torna-se humano em um contexto humano.
- c - O homem é consciência radical.
- d - O homem é escolha.
- e - O homem é intenção.

A saúde humana depende, de forma imediata, da realização de nós mesmos, dessa arquitetura difícil que é a criatura humana. Toca a cada um **se fazer**, a partir das suas referências e, este **se fazer** implica, necessariamente, no abandono do egoísmo e na aceitação humilde da nossa grandeza e da nossa miséria.

Tornar-se humano é uma aprendizagem; possivelmente a mais dolorosa das aprendizagens.

Antonio Machado, o sensível poeta espanhol, o expressou de forma genial nestes versos:

“Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AXLINE, Virginia. M. **In search of self**, Boston, Houghton Mifflin Company, 1969.
2. BAKAN, David. **Duality of human existence**, Chicago, Rand McNally & Company, 1966.
3. BARRET, William. **What is Existentialism?** New York, Grove Press, 1964.
4. BECKER, Ernest. **Birth and death of meaning**, New York, The Free Press, 1962.
5. BUBER, Martin. **Between man and man**, New York, the MacMillan Company, 1965.
6. **Knowledge of man**, New York, Humanities Press, 1965.
7. BUGENTAL, James (ed). **Challenges of humanistic psychology**, New York, Holt Rinehart and Winston, Inc, 1965.
8. CANTRIL, Hadley. **Pattern of human concerns**, New Brunswick, N.J. Rutgers University Press, 1966.
9. COHEN, John. **Humanistic Psychology**, New York, The MacMillan Company, 1962.
10. FRANKL, Viktor E. **Man's search for meaning**, Boston, Beacon Press, 1963.
11. JOURARD, Sidney & OVERLADE, Dan C. **Reconciliation: A theory of man transcending**, New York, Van Nostrand Reinhold, 1966.
12. MASLOW, Abraham H. **The farther reaches of human nature: An esalen book**, New York, The Viking Press, 1971.

13. MOSQUERA, Juan J.M. **Psicodinâmica do aprender**, Porto Alegre, Sulina, 1975.
14. - - - **O humano: Uma antropologia psicológica**, Porto Alegre, Sulina, 1975
15. MOUSTAKAS, Clark. **Loneliness**, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall Inc. 1961.

ESTRATÉGIA PARA O DESENCADEAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Vera Regina Pires Moraes

Entende-se estratégia como instrumento intelectual orientador de um processo, caracteriza-se por ser multifísico, exploratório, estruturante, discriminatório e cumulativo. Supõe atos de ensino não isolados, suas combinações e configurações, mais ou menos complexas, devem ser capazes de facilitar e encaminhar a movimentação do aluno, no sentido de organizar condições internas e externas significativas e necessárias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Leva, ainda, em conta os padrões mais amplos em que as tarefas de ensino se processem, decorrentes do contexto institucional, social, afetivo.*

A necessidade de desenvolvimento de competências específicas do professor para seqüenciar a instrução é atualmente considerada como algo essencial. Vários modelos de organização seqüencial são postos a disposição do professor, como, por exemplo, os de Taba (1971) e Gagné (1971). Nenhum deles porém, prevê uma estratégia específica para o desencadeamento a “démarrage” do processo: isto parece importante, tendo em vista a relevância deste momento primeiro, de efetiva organização do contexto.

Considerando as colocações de Taba et alii (1971, p.53) dir-se-ia que as atividades de aprendizagem em cada unidade seguem a mesma seqüência básica: **abertura, desenvolvimento e conclusão**. A abertura, a introdução, incluiria todas aquelas atividades necessárias a preparar ambos, o professor e o aluno, à abordagem apropriada de idéia principal a ser desenvolvida. A **abertura** pode servir a uma ou mais funções, entre as quais destaca-se:

1 - Providenciar evidências diagnósticas para o professor, tais como o tipo de conceitos que o aluno pode manipular, a natureza de suas compreensões e experiências prévias, as necessidades e lacunas na experiência do grupo e dos indivíduos e avaliar as atitudes dos estudantes.

2 - Relacionar as experiências dos estudantes com o tópico da unidade.

*A definição acima foi baseada na caracterização de estratégia apresentada pela Professora Graciema Pacheco, da Faculdade de Educação da UFRGS.

- 3 - Possibilitar a transição de uma idéia principal para a próxima.
- 4 - Providenciar oportunidade para praticar as habilidades de desenvolvimento de conceito como uma preparação para o desenvolvimento de generalizações como um fim em si mesmo.
- 5 - Providenciar oportunidade para levantar hipóteses.

Dentro deste quadro parece particularmente relevante a montagem de uma estratégia que se envolva com o “desencadeamento do processo ensino-aprendizagem”.

Define-se aqui desencadeamento do processo ensino-aprendizagem, como momento em que se inicia a atividade cognitiva-afetiva-psicomotora em função de tópicos específicos. Envolve a relação diádica professor-aluno, no desenvolvimento da qual o professor estabelece as condições externas da aprendizagem e o aluno responde, iniciando a exploração do novo tópico.

DESENCADEAMENTO DO PROCESSO ENSINO — APRENDIZAGEM — UMA ESTRATÉGIA DE ENCAMINHAMENTO

A estratégia que se descreve envolve sete etapas que se intercondicionam, a saber:

ETAPA I:

Organização do ambiente de aprendizagem num esquema tridimensional abrangendo os aspectos físico, cognitivo e afetivo.

Envolve esta etapa o momento primeiro de organização do contexto em que a estrutura ambiental física se organiza como suporte ao estabelecimento das relações primeiras de ordem cognitiva e afetiva.

Uma atitude permissiva do professor facilitará o estabelecimento de um “clima” de trabalho favorecedor ao desenvolvimento das relações humanas na classe.

Kelly e Cody (1972) salientam que um rosto “fechado” limita a conduta exploratória, e em consequência restringe a ansiedade da aprendizagem potencial. Destaca que isto não implica em que nestas condições não possa existir aprendizagem alguma, mas que a exploração dos estímulos apresentados pelo professor será reduzida pela atitude que este adota.

A convocação do aluno para participar individual e grupalmente, dando respostas e questionando, exigindo dele mais do que uma resposta óbvia, desperta e encaminha processos cognitivos de maior complexidade.

ETAPA II:

Questionamento sobre os focos de trabalho.

Questionados sobre interesses de trabalho e possíveis focos de desenvolvimento, os alunos provavelmente perceberão uma multiplicidade de oportunidades de exploração cognitivo-afetiva, estabelecendo-se um processo de busca da melhor decisão.

A promoção de uma discussão semi-dirigida nesta etapa é certamente desejável, tendo em vista um envolvimento efetivo dos alunos em termos decisórios e de comprometimento com a tarefa em que deverão se empenhar.

O objetivo do processo de discussão é encorajar o aluno a tornar-se mais autônomo no processamento da informação. As discussões semi-dirigidas, salienta Taba et alii (1971) são usadas com frequência para a troca de idéias depois de um período de introdução de informação, geralmente após os estudantes terem realizado leituras, visitas ou explorações; o professor auxilia a integração.

Nesta etapa da estratégia, o procedimento de discussão semi-controlada parece ser indicado, considerando que os alunos deverão trocar idéias sobre a tarefa a ser realizada e que o professor deverá auxiliar na organização das idéias, conduzindo o grupo à tomada de decisões.

ETAPA III:

Colocação dos objetivos da tarefa-organização com os alunos ou estabelecimento pelo professor

Segundo Gagné (1971) para se decidir sobre as condições de aprendizagem, é lógico supor que a etapa inicial seja a definição de objetivos. Em termos de modelo sistemático isto significa que há necessidade de tomar uma decisão sobre a **natureza da mudança de comportamento**. Roberto Pace salienta que “os objetivos, quando claramente elaborados, implicam em direção do comportamento, favorecem a organização das mudanças comportamentais, facilitam a seleção dos conteúdos e procedimentos e permitem avaliação constante”.⁽¹⁾ E Mager sugere que quem não sabe o que busca, não sabe o que encontra, pugnando pela formulação de objetivos em termos de “performance observável do aluno”.

Considerando “mastery for learning” Bloom (apud Block, 1971) salienta que, tanto o professor como o aluno devem ter alguma compreensão dos critérios de realização e ambos devem estar aptos a obter evidências do progresso em sua direção.

(1) A referida citação foi extraída do polígrafo *Objetivos educacionais* organizado e utilizado pela equipe de Didática, da Faculdade de Educação, da UFRGS.

Apoiada nestas colocações destaca-se a relevância da formulação de objetivos e a importância de que não apenas o professor deles tenha consciência, mas de que o mesmo ocorra também com o aluno. Tal fato seria relevante ao encaminhar o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem considerando-se que o conhecimento das realizações a serem empreendidas, influiria como determinante no envolvimento e nas direções a serem assumidas pelo aluno em busca da sua consecução.

ETAPA IV:

Verificação do domínio da etapa pré-requisito

Colocados os objetivos emerge a necessidade de verificar as condições em que se encontram os alunos para iniciar a sua “perseguição”.

Gagné e Paradise (apud Block, 1971) foram os primeiros a mostrar que a aprendizagem em sub tarefas pode ser disposta hierarquicamente, de tal maneira que a maestria em sub-tarefas anteriores é **necessária**, embora não suficiente para obter a maestria em tarefas mais difíceis ou complexas.

As habilidades iniciais da pessoa assumem papel relevante na determinação das condições exigidas para uma aprendizagem posterior. Necessário se faz efetivamente verificar o que o aluno traz e se esta “bagagem” é a desejável e suficiente para que a aprendizagem se desencadeie. A constatação de não existência de pré-requisitos essenciais determinará a utilização de procedimentos específicos de ordem individual ou grupal, visando superar a dificuldade.

ETAPA V:

Discussão livre

Prosseguindo na direção do “desencadeamento” da aprendizagem é oportuno uma discussão livre, na qual os alunos atuam com toda a liberdade. Este tipo de discussão envolve pouca direção, exceto para a focalização inicial. Segundo Taba et alii (1971) as discussões livres são usadas para a introdução de novos tópicos. As respostas dos alunos são aceitas como eles as colocaram. Este tipo de discussão pode envolver simplesmente um listamento de problemas idéias ou retomada de conteúdos ou reações a uma situação na qual há muito relacionado com sentimentos. O professor deve permitir a espontaneidade individual e abster-se de avaliar as respostas.

Este tipo de atividade-discussão livre - permite uma primeira e descomprometida manipulação de idéias e sentimentos por parte dos alunos em torno do tópico de aprendizagem, oportunizando ao professor uma possibilidade de observação do grupo de alunos, rica de sentido, tendo em vista o prosseguimento do trabalho, especialmente a organização de estratégias e procedimentos de ensino específicos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

ETAPA VI:

Apresentação de estímulos específicos relacionados ao foco.

Se o objetivo é que a aprendizagem seja eficiente e efetiva é preciso promover condições externas que a favoreçam, isto é, introduzir agentes externos que atuem sobre o aluno, introduzir estímulos definidos em relação ao foco tendo em vista sugerir e encaminhar a ação na perspectiva do alcance de objetivos.

Podem ser destacados princípios relacionados aos efeitos da mudança e do ambiente sobre a atenção do aluno; um destes, por exemplo, é o de que a atenção se mantém em alto nível quando ocorrem mudanças de estímulo. Parece-nos também que estímulos variados, pertinentes a uma mesma classe, dentro de um foco único, são capazes não só de manter a atenção sobre este foco mas, tendo em vista sua força e potência, projetá-la prospectivamente, encaminhando uma busca séria e definida.

ETAPA VII:

Solicitação de contribuição dos alunos, aproveitamento e reforço das mesmas.

Esta etapa verifica-se quase que em concomitância com a anterior. O aluno oferece contribuições em realidade, ao longo de todo o desenvolvimento; nesta etapa, porém, há solicitações específicas, tendo em vista a exploração mais intensa dos estímulos, conduzindo o aluno a organizá-los em estruturas consistentes, relacionando-os entre si, às suas experiências e às dos colegas, realizando inferências e encaminhando generalizações que exijam comprovação, comprovação esta que deverá ser realizada ao longo do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O professor atua de forma definida aproveitando as contribuições do aluno para encaminhar e reforçar idéias, conceitos e fatos em discussão. Tal atitude atuará sobre o aluno de forma a reforçá-lo em termos de participação quantitativa e qualitativa.

UMA ESTRATÉGIA PARA ENCAMINHAR O DESENCADEAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

PROFESSOR	ALUNO	PROFESSOR
1. Organiza e convoca o aluno a organizar o ambiente de aprendizagem nas dimensões física, afetiva e cognitiva. Prepara anteriormente o ambiente físico da aula de maneira a torná-lo agradável (limpo, confortáveis em disposição conveniente). Cumprimenta com cordialidade os alunos, sorri. - Dialoga com os alunos sobre suas realizações atuais e projetos. Encaminha comparações.	- Responde - Faz perguntas - Auxilia na organização do ambiente físico sempre que possível e/ou necessário.	- Observa o grupo buscando verificar a disponibilidade para a nova tarefa (os alunos possivelmente estão ouvindo o professor e os colegas, fazendo perguntas e dando respostas, não há subgrupos colaterais..) - Encaminha a conclusão da etapa.
2. Questiona os alunos sobre o foco do trabalho a realizar-se. - Sobre o que trabalharíamos? - O que sabes sobre o assunto X.... e sobre o Y? - Por que te interessas por X ou Z?	- Propõe temas, justifica as proposições. Responde as questões. Faz perguntas. Discute . Decide (com o professor, geralmente)	- Registra o foco do trabalho

ou/e

- Qual o trabalho que será realizado, então?
- Organiza os objetivos com os alunos, apresenta-os, ou apresenta a tarefa claramente....Pergunta:
 - Com que objetivos realizaremos o trabalho?
- Os objetivos do trabalho ou são...

4. Verifica o domínio de pré-requisitos para a aprendizagem a ser realizada. - Solicita resposta a um teste

ou/e

- Questiona oralmente os alunos sobre tema a ser trabalhado.
- Retoma aspectos em que os alunos apresentam dificuldades definidas, dando informações ou propondo estudo dirigido, textos programados...

5. Propõe que os alunos discutam em função do foco de trabalho que se inicia (o professor não participa)

- Formulam objetivos
- Ouvem o professor
- Fazem perguntas
- Verifica a compreensão do objetivo implícita ou explicitamente colocado, por meio de perguntas

~.- Respondem a um teste e/ou questões propostas

- Participam das tarefas específicas, visando superar dificuldades evidenciadas

- Assegura-se do domínio de pré-requisitos, verificando as repostas dos alunos

- Discutem livremente

- Observa e propõe a nova etapa

6. Utiliza estímulos específicos relacionados com o foco
 - Observem este material e/ou
 - Leia o texto que...
7. Solicita a contribuição do aluno e a aproveita, reforçando-a
 - Mostra-me o que observaste...
 - Diga-me o que pensas sobre... ou/e
 - O que tudo isto te sugeriu? ou/e
 - Que hipóteses levantarias sobre?... ou/e
 - Que experiências tens nesta área? ou/e
 - Que contribuições tens a respeito disto? ou/e
 - O que disste cabe perfeitamente na perspectiva de... ou/e

- Questiona ou responde, observa, lê, ouve...

- Mostra novos materiais ou dados, oportunizando esclarecimentos ainda mais definidos ao aluno.

- Contribuem espontaneamente, respondendo às questões

- Registra as contribuições dos alunos organizando-as e selecionando-as sempre que necessário.

- Trazem novos fatos e os exploram, relacionando-os com o foco.

- Este fato que mencionaste
relaciona-se com...

ou/e
- Muito bem: tudo isto
refere-se a ... podes aprofundar
esta idéia.

Observação:

O professor poderá substituir comportamentos indicados por outros que exerçam a mesma função ou omiti-los em alguma situação pelo fato de não serem apropriados. O essencial é manter a direção do processo.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Um esquema:

-7 contribuição dos alunos -
aproveitamento e reforço

-6 uso de estímulos específicos
- força e variedade
- perseguição dos objetivos

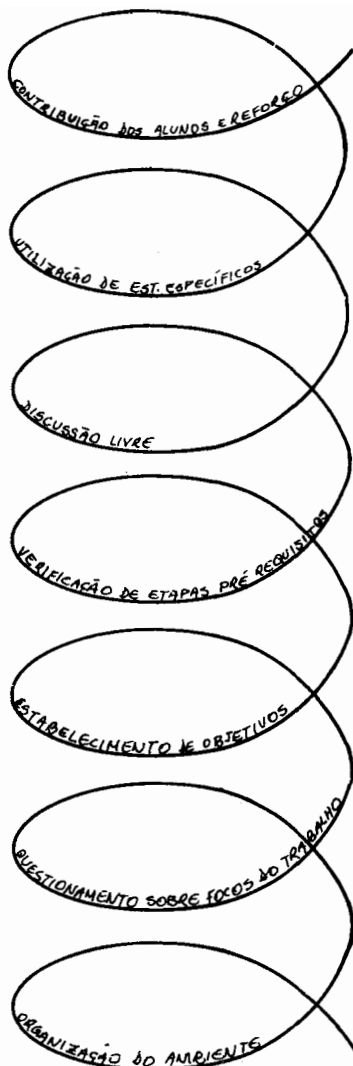
-5 discussão livre - manipulação de
idéias e sentimentos pelos alunos

4 - verificação de pré-requisitos,
condições prévias - superação de
dificuldades

3 - objetivos - direcionamento de
ação

2 - questionamento - percepção de
oportunidades - incerteza

1 - o ambiente de aprendizagem:
físico, cognitivo, afetivo.



Uma Hipótese:

A manutenção e desenvolvimento do processo desencadeado dependerá de permanência de alguns ou todos estes elementos estratégicos ao longo do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOCK, J. H., ed. **Mastery, learning, theory and practice**. New York, Holt, Rinehart and Wiston, Inc, 1971.
- GAGE, N.L., ed. **Handbook of research on teaching**. Chicago, Rand McNally and Co, 1967.
- GAGNÉ, R.M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro Ao livro técnico, 1971.
- KELLY S.J. CODY, S.S. **Psicologia Educacional, um enfoque conductal**. Buenos Aires, Paidos, 1972.
- MAGER, R.F. **Objetivos para o ensino efetivo**. Rio de Janeiro. SENAI, Departamento Nacional, Divisão de Ensino, 1972.
- TABA, H. et. alii. **A teacher's handbook to elementary social studies; an inductive approach**. Reading, Maddison Wesley Publishing Co., 1971.
- WEIGAND, J.E., ed. **Developing teacher competencies**. New Jersey, Prentice Hall, 1971.

“UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS PARA ENSINO DE OUTRAS DISCIPLINAS”

Luzia Garcia de Mello
Gilberto Mucilo de Medeiros

1. - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES:

É fora de dúvida que os “Laboratórios de Línguas”, utilizando-se de modernos recursos tecnológicos, vem se constituindo em importante instrumento de ensino, visando a um aprendizado mais eficaz.

Muito embora venham se destinando especificamente ao aprendizado de línguas, consideramos que, devido às suas características, ao seu instrumental e ao seu sistema de funcionamento, tais laboratórios também poderiam servir como recurso auxiliar ao ensino de outras disciplinas de um currículo escolar:

2. - CARACTERÍSTICAS GERAIS, INSTRUMENTAL BÁSICO E SISTEMA DE FUNCIONAMENTO DOS LABORATÓRIOS DE LÍNGUAS:

Os Laboratórios de Línguas existentes em nossas escolas, via de regra, se compõem do seguinte equipamento:

- a) 35 (trinta e cinco) cabines individuais, tipo “construção aberta”, com gravador e fone;
- b) Um painel de Controle Central.

Conforme acentua o prof. Hilmar Ankerstein, Diretor do Instituto Pedagógico de Colônia, Alemanha Ocidental (o), geralmente distinguimos três tipos de laboratórios:

- a) o laboratório audio-passivo ou laboratório H, de audição;
- b) o laboratório audio-ativo ou laboratório HS, permitindo ouvir e falar;
- c) o laboratório audio-ativo-comparativo, laboratório IISA, permitindo ouvir, falar e gravar.

“O primeiro tipo de laboratório, isto é, o laboratório áudio-passivo não deveria ser realmente incluído na categoria de laboratórios de idiomas. Na verdade, trata-se apenas de um conjunto de gravadores interligados, que são equipados com fones, mediante os quais os alunos podem ouvir textos programados. O laboratório H apenas permite ao aluno ouvir, não lhe facultando, porém, falar sob controle, porque os fones não são equipados com microfones. Nesse caso, seria conveniente que cada sala de aula fosse equipada com um gravador, e também com um certo número de fones para que os alunos pudessem estudar separados uns dos outros em trabalhos especializados ou simultaneamente em diferentes salas.

O laboratório áudio-ativo ou laboratório HS faculta ao aluno as funções de ouvir e falar ativamente, sob auto-controle e sob controle do professor. Permite a intercomunicação entre o professor e todos os alunos, entre o professor e um aluno, além da gravação simultânea das respostas do aluno. Em geral tal laboratório, também, se acha equipado com um projetor de “slides”.

A parte mais dispendiosa neste equipamento é a mesa do professor. As mesas dos alunos (podem ser usadas mesas comuns de aula) são equipadas com um aparelho simulador, no qual se encontra um dispositivo para o regulamento do volume e outro para a chamada do professor. Além disso, cada aluno está munido de um mini-fone de maneira que ele pode ouvir a própria voz aumentada através do microfone.

Um equipamento um pouco mais dispendioso dispõe também de mesas ou até mesmo de cabines, nas quais estão instalados os aparelhos simuladores.

Outra variante deste laboratório é a chamada “sala de aula eletrônica”, que dispõe do mesmo equipamento técnico, mas é arrumada de tal maneira, que todos os alunos se encontrem em torno de uma mesa grande.

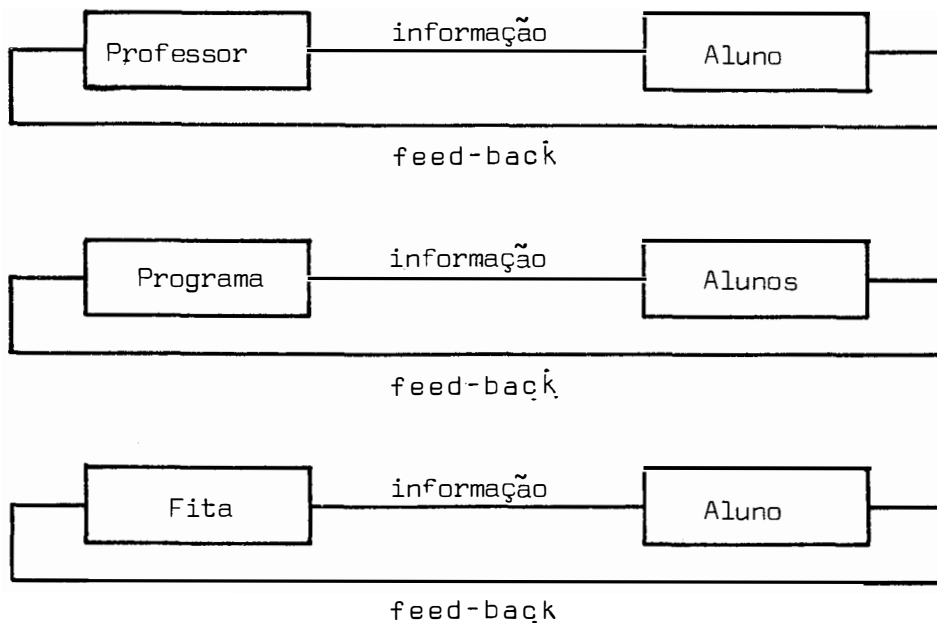
Uma outra variante é o chamado “minilab”, elaborado para grupos pequenos de 10 a 12 alunos. Consiste uma pequena mesa de comutação, um gravador e um número correspondente de minifones, que estão ligados à mesa de comutação. Como fonte de som serve um gravador. Semelhante ao “minilab”, poderá haver um número de outras combinações, as quais tem como fator comum a mobilidade, isto é, não precisam de instalações embutidas. Todas as variantes aqui enumeradas são instalações interligadas.

Além das funções do laboratório HS aqui expostas, o laboratório HSA ou laboratório “ouvir-falar-gravar”, permite a gravação do programa na mesa do aluno, como também a anulação das respostas do aluno. Possibilita, além disso, a repetição do programa quantas vezes se queira e o trabalho individual, o que permite a cada aluno a realização de um programa próprio diferente. Além disso, existe o “remote-control-system” no qual todos os gravadores dos alunos estão juntos na sala central de instalação.

Os equipamentos HSA têm instalação fixa. Isto significa que tal sala, de modo geral, não pode ser usada com outra finalidade que não seja a de laboratório.

3. ESTRATÉGIA DE ENSINO NA SITUAÇÃO DE LABORATÓRIO:

- 3.1. - No caso do Laboratório, a programação das atividades de ensino e aprendizagem pode partir de uma análise objetiva dos processos de transmissão e controle da informação, prevendo-se comportamentos de entrada e saída, com vistas a uma melhor adaptação do aluno e ao aproveitamento efetivo do tempo, permitindo, também, a aceleração do processo de aprendizagem.
- 3.2. - Tendo em vista suas características e seu instrumental, o Laboratório de Línguas possibilita a transmissão da informação em cadeia reflexa, isto é, oportunizando feedback.



O feedback permite o ajuste funcional da ação do professor ou do programa sobre a reação do aluno.

Através do Paine Central, o professor poderá deter o controle da situação (ação e regulação), simultaneamente de trinta e cinco alunos ou de cada aluno individualmente, providenciando, de forma imediata, os reajustes necessários em cada caso.

- 3.3. - O sistema de Laboratório permite, ainda atender ao princípio das “pequenas etapas” na aprendizagem, isto é, possibilita dosar a quantidade de informação de acordo com as exigências da estrutura da matéria de ensino e com as necessidades do aluno.
- Conforme afirma Norbert Wiener (1) “não é a quantidade de informação emitida que é importante para a ação, mas antes a quantidade de informação capaz de penetrar o suficiente num dispositivo de armazenamento e comunicação, de modo a servir de gatilho para a ação”.
- 3.4. - O Laboratório propicia, também, o atendimento ao “ritmo ou velocidade própria” de cada aluno, isto é, o atendimento diferenciado a necessidades individuais. Os dispositivos de controle e retrocesso permitem que o aluno dispense o tempo que julgar necessário para cada etapa ou ítem do programa, podendo ouvir a fita quantas vezes de-sejar, voltar atrás, identificar ele próprio suas dificuldades, formulando perguntas de esclarecimento ao professor, etc.. Constitui, portanto, um importante instrumento de individualização do ensino.
- 3.5. - Outrossim, o Laboratório oferece ao aluno oportunidade de “verificação e correção imediata” da (s) resposta (s) por ele emitida (s), assegurando a aquisição de informações corretas e a consolidação de conceitos básicos antes de passar a uma nova etapa de aprendizagem, num determinado programa. Para tal, além de ouvir a resposta correta na fita gravada, o aluno poderá utilizar o retrocesso, ligar o dispositivo de contacto direto com o professor, em casos de dirimir dúvidas ou solicitar esclarecimentos complementares às respostas emitidas, etc..
- 3.6. - O controle efetivo das respostas emitidas pelos alunos oportuniza, por outro lado, a “testagem, revisão e aperfeiçoamento contínuo dos programas”, por parte do programador ou da equipe técnica de programação do Laboratório.
- 3.7. - Além de se constituir em importante instrumento de individualização do ensino (3.4.), o Laboratório permite, também, a utilização combinada ou alternada de ensino individualizado (tarefas individuais) e ensino socializado (grande grupo), dependendo da situação-estímulo prevista e proposta na definição operacional de objetivos do professor, em cada caso específico.
- Nesse sentido, podem ser organizados diferentes esquemas de ação didática. A título de ilustração, apresentamos a seguir dois exemplos, dentre muitos outros:

(1)- Wiener, Norbert - “The Human Use of Human Beings Houghton Mifflin Co - 1950

3.7.1. - Situação A

aula de 60 minutos

1º momento:

atividade em grande grupo: Introdução de assunto novo 10 a 15 minutos.

O Professor faz a todo o grupo uma apresentação ampla e panorâmica do assunto, podendo utilizar combinadamente recursos, tais como:

- exposição oral
- projeção de slides, filmes, microfilme, lâmina: para retroprojektor
- fitas gravadas
- vídeo-tape
- álbum seriado, etc..

2º momento:

Tarefa individualizada do aluno:

10 a 15 minutos.

O Professor propõe questões objetivas através de fita gravada ou de texto escrito, a serem respondidas individualmente pelo aluno.

Após dar sua resposta oralmente no gravador ou por escrito - o aluno aciona o dispositivo de contato direto com o Pannel de Controle do Professor. Automaticamente acende-se, neste último, a luz correspondente ao número da cabine do aluno. O professor abre a frequência ao canal de comunicação com o aluno; este comunica as respostas dadas a cada item e o professor vai registrando simultaneamente numa ficha cumulativa. Não há necessidade, na presente situação de registrar as respostas de todos os alunos. Basta que o professor fixe uma linha-base e, de acordo com o número total de alunos, preveja uma amostra significativa.

3º momento:

Atividade em Grande Grupo:

25 a 30 minutos.

O levantamento imediato dos resultados - permite ao professor identificar as áreas do conteúdo em que o grupo apresentou maior índice de dificuldade.

A partir daí, o professor dá novas informações, abre a discussão ao grupo, formula perguntas, propicia oportunidade aos alunos de formularem perguntas e apresentarem exemplos, etc., visando à expansão, associação e consolidação de conceitos básicos sobre o assunto em foco, procurando oferecer condições favoráveis que possibilitem aos alunos uma integração dos conhecimentos desenvolvidos durante os diferentes momentos da aula.

3.7.2. - Situação B

Verificação da aprendizagem ao final de uma determinada unidade de ensino.

aula de 60 minutos

Estando todos os alunos reunidos no Laboratório, o professor propõe uma prova com questões objetivas; esta pode ser diferenciada, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. (Poderá ocorrer que, na sala, estejam alunos de diferentes níveis de aprendizagem) Nesse caso, as provas poderão ser diferentes para grupos de alunos correspondentes a cada nível.

As questões da prova serão propostas por via auditiva, através de fita gravada, ou por escrito. No primeiro caso, o aluno liga o gravador, ouve a proposição de cada questão, elabora sua resposta, volta

atrás se julgar necessário, depois segue para a próxima questão e, assim, sucessivamente. Em qualquer dos casos, o aluno deverá marcar suas respostas numa fôlha específica para tal, distribuída pelo professor.

Após completar toda a prova, o aluno aciona, então, o dispositivo de contacto direto com o Painei de Contrôie (mesa do professor); automaticamente acende a luz correspondente ao número de sua cabine, no Painei de Controle.

O Professor abre a frequência ao canal; este comunica as respostas dadas a cada ítem da prova e o professor vai registrando simultaneamente numa ficha cumulativa, em que constam, nas colunas verticais, os números dos alunos e nas colunas horizontais, as questões da prova e seu correspondente gabarito. A seguir, o professor informa ao aluno as respostas corretas e este as registra em sua folha de respostas. O conhecimento imediato dos resultados facilita ao aluno o acompanhamento e o controle de seu próprio processo de aprendizagem.

Por sua vez, o registro das respostas num quadro cumulativo, permite ao professor um levantamento imediato dos resultados individuais e globais, identificando as questões em que ocorrem maior ou menor índice de acertos e de erros, podendo fazer apreciações, diagnósticos e prognósticos, bem como propor a cada aluno, ao final da aula, tarefas diferenciadas (de recuperação, em casos de resultados não satisfatórios, de avanço, etc.).

4.. CONCLUSÕES

- 4.1. - Apesar do "Laboratório de Línguas" ser construído fundamentalmente para a aprendizagem de idiomas, seu instrumental permite, dependendo tão somente do "engenho e arte" da equipe técnica de programadores do ensino que o laboratório seja utilizado em situação de ensino e aprendizado de qualquer disciplina do currículo escolar.
- 4.2. - Em todo sistema de ensino e de treinamento, que se utilize de recursos tecnológicos - quer se trate de máquinas de ensinar, de computadores, simuladores, instrução programada, aulas pelo rádio ou pela televisão, laboratórios de línguas, etc.. - o essencial é o programa. O artefato, o equipamento, o instrumental, a máquina enfim, deve estar a "serviço de" e não inversamente. Portanto, cabe à equipe técnica ou aos programadores do Laboratório realizar as adaptações necessárias, no que tange ao binômio programa-máquina.
- 4.3. - Dependendo do conteúdo do programa e da organização das atividades, o Laboratório de Línguas poderá servir a vários objetivos de ensino e treinamento, em várias disciplinas. Conforme vimos anteriormente, o Laboratório permite utilizar simultânea e combinadamente diferentes recursos: áudio visuais, isto é, som e imagem, uso de manual ou de textos programados para a leitura compreensiva etc., constituindo-se pois, num sistema de multi-meios.
Inúmeras são as situações em que se pode fazer uso apropriado do Laboratório:
 - ensino individualizado (exercícios individuais para a aquisição, fixação e aplicação de conhecimentos, etc.)
 - treinamentos de habilidades
 - situações de recuperação e reciclagem
 - aulas de grande-grupo
 - etc..
- 4.4. - Tendo em vista todo o exposto, consideramos que a extensão do uso dos Laboratórios de Línguas, mediante possível e fácil adaptação, a outras disciplinas e atividades curriculares, viria, indubitavelmente, beneficiar as instituições escolares de todos os níveis de ensino, que já dispõem de tais laboratórios, bem como aquelas que viessem a adquirí-los. Trata-se, portanto, de um investimento que redundaria em modernização e introdução de novas técnicas de ensinar, condizentes com as exigências atuais e com os recursos da moderna Tecnologia Educacional.

Pesquisa

PADRONIZAÇÃO DO TESTE DE CONHECIMENTOS E HABILIDADES NA ÁREA DO ENSINO—APRENDIZAGEM

Flávia Maria Sant'Anna

Do ano de 1972 ao primeiro semestre de 1975, uma equipe constituída de professores da UFRGS, PUC/RS e UNISINOS dedicou-se a i, estudo em-pírico do tipo **survey de normalização** (GOODE, C; 1973, p. 192 com o propósito maior era padronizar um teste objetivo para uso de professores de Faculdades de Educação, ou congêneres, bem como de pesquisadores na área educacional, cuja preocupação se voltasse para problemas de educação do professor, sua formação profissional.

O mencionado estudo baseou-se na **teoria dos testes** (GUILFORD, J.P. 1954, p. 341) e na tecnologia da avaliação, construindo-se então 120 itens de múltipla escolha sobre uma ampla amostra de conteúdos - processo ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação. **A Taxionomia de objetivos Educacionais, domínio cognitivo** (BLOOM, B. e outros; 1972) serviu como esquema teórico para que habilidades, mais do que simples conhecimentos, fossem consideradas.

Este artigo traz informações básicas sobre as atividades realizadas e seus resultados, na intenção de que possam trazer alguns benefícios para professores e pesquisadores interessados no assunto.

O Teste

O Teste de Conhecimentos e Habilidades na área do Ensino-Aprendizagem, ou simplesmente **TE-KAE**, foi planejado com vistas à sua padronização e também de modo a permitir seu uso como teste **diagnóstico e formativo** (BLOOM, B. e outros, 1971, p. 61-117). Os itens construídos nas modalidades de **resposta única, associação, lacuna e interpretação** (VIANNA, H. M.; 1973, p. 53) constituem-se com 5 alternativas, sendo apenas uma correta e de simples cômputo.

O instrumento se caracteriza ainda como um teste de desempenho, sem imposição de velocidade. A aplicação obedece a normas e pode ser individual ou coletiva. Quanto à avaliação somativa, escalas padronizadas permitem posicionar o resultado alcançado pelo aluno de acordo com o número de acertos, em níveis correspondentes a ordens percentílicas. Quanto à avaliação diagnóstica e formativa, o instrumento se caracteriza como uma medida com **referência a critérios** (GLASER, R. e WILEY, D. 1970, p.35). Um manual

para orientação do aplicador detalha e fundamenta seu emprego em consonância com as três modalidades de avaliação indicadas.

As tabelas de especificação, a seguir apresentadas, podem dar uma idéia da abrangência do TE-KAE, a organização seqüencial do conteúdo, as habilidades ou capacidades envolvidas, etc.

TABELA DE ESPECIFICAÇÃO GERAL DAS QUESTÕES
PARTE I

Capacidades Conteúdos	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Avaliação	Total
1. Generalidades sobre o processo educacional e o processo ensino-aprendizagem.	(5)	(1) (2) (3) (4) (6)				6
2. Conceito de sistema e de sistema educacional.	(7) (8) (9)					3
3. Sistema ensino-aprendizagem; componentes básicos, conexões.	(10) (12)	(11) (14)		(13)		5
4. Ensino e aprendizagem: conceito: dimensão social; estilos.	(15) (17)	(18) (19) (22)	(20) (21)	(16)		8
5. Reforma educacional: exigências, desempenhos do professor e do aluno,		(23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31)				9
6. A observação do ensino-aprendizagem.		(32) (33)				2
7. Procedimentos: desempenhos do aluno e professor; organização da situação de aprendizagem; estratégias.	(36) (37) (38) (41) (42) (43)	(34) (35) (39) (40) (44) (45)	(46)			13
8. Funções do ensino.			(47) (48) (49) (50) (51) (52)			6
9. Aprendizagem produtiva.				(53) (54) (55) (56)		4
10. Solução de problemas.		(57) (58) (59) (60)				4
TOTAL	14	31	9	6	-	60

TABELA DE ESPECIFICAÇÃO GERAL DAS QUESTÕES
PARTE II

Capacidades Conteúdos	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Avaliação	Total
1.Planejamento: plano de ensino, componentes, conexões e princípios.	(3) (5)	(1) (2) (4)				5
2.Programação:efi- ciência das decisões, in- dividualização, organização do ensino para a competência.		(8)	(6) (7) (9) (10) (11)			6
3.Objetivos:nat- ureza, fon- tes, funções, tipos.	(13) (15)	(12) (18)	(16) (17)		(14)	7
4.Conteúdo:sele- ção, organiza- ção sequencial.		(19) (20) (21) (22) (23)				5
5.Procedimentos e recursos:se- leção, cone- xões, multi- meios.		(24) (25) (26)				3
6.Generalidades sobre exigên- cias quanto a plano de ação.		(27) (29)		(28)		3
7.Avaliação: na- tureza, moda- lidades, fun- ções, instru- mentação.	(30) (33) (38) (39) (40) (41) (54) (55) (56)	(32) (34) (52) (53) (57) (58) (59)	(31) (42) (49) (50) (51)	(35) (36) (37) (60)	(43) (44) (45) (46) (47) (48)	31
TOTAL	13	23	12	5	7	60

Atividades experimentais de padronização

Inicialmente se tratou de examinar a **validade de conteúdo** dos itens de modo a possibilitar amplo emprego do TE-KAE em situações várias e no decurso do tempo. Três vezes o Teste sofreu reformulações em alguns de seus itens até que se assegurasse um nível suficiente de validade de conteúdo de acordo com o critério de quatro especialistas na matéria.

Por outro lado, até chegar à forma final, foi o instrumento paulatinamente reformulado com base em três pré-testagens, examinando-se em cada uma das etapas a **fidedignidade** dos resultados, que apresentaram ao final 0.89 de coeficiente de fidedignidade, considerado satisfatório. A análise da **validade preditiva** efetivou-se comparando-se os resultados alcançados no TE-KAE com os resultados obtidos, no **Guia de avaliação de Competência do Professor**, por 29 alunos. Tomou-se, então, como critério externo o desempenho do aluno, tal como avaliado pelo Guia, alcançando o coeficiente de validade preditiva 0,56.

As atividades de padronização propriamente ditas abrangeram uma amostra de 2.830 estudantes universitários do Estado do Rio Grande do Sul, perfazendo um total de 3.670 amostras quando incluídas as referentes às pré-testagens. O esquema amostral obedeceu em princípio à sistemática da amostragem estratificada proporcional e valeu-se de dois estudos empíricos anteriormente realizados no Rio Grande do Sul - **Centros Universitários, Áreas de Abrangência** (NEVES, G. e outros; SEC/RS .1973) e **Estudo Piloto para Determinação de Mão de Obra - Necessidade de Treinamento** (BROHEL, A.; Sudesul 1969).

Os dados, ou escores obtidos nos testes e alternativas selecionadas e não selecionadas, foram processados e analisados por computador desde a primeira pré-testagem. Examinaram-se assim a eficiência das opções, o nível de dificuldade e o poder discriminativo de cada item. A tabela a seguir traz esclarecimentos gerais a respeito.

Padronização do TE-KAE: Indicações Gerais sobre Atividades e Resultados

Atividades	Tamanho da Amostra	$\bar{X}$ dos Escores	Índice Dificuldade ($\frac{A}{N}$) média	Índice do Poder discriminativo ($\frac{As - Ai}{S - I}$)	Coefficiente de dedignidade $KR20 = \frac{K}{K-1} (1 - \frac{P \cdot q}{S \cdot X^2})$	Coefficiente de validade $r_{xy} = \frac{1}{n} \frac{xy - \frac{xy}{n}}{xs \cdot sy}$
UFRGS - Cursos de Licenciatura - 1ª pré-testagem	476	59,20	0,53	0,33 (S) -0,05 (I)	0,84	
PUC-RS e UNISINOS - Cursos de Licenciatura - 2ª pré-testagem	310	54,20	0,55	0,49 (S) -0,18 (I)	0,80	
Cursos de Especialização - 3ª pré-testagem	29	-	-	-	-	
Testagem na amostra de padronização	2830	54,48	0,54	0,50 (S) -0,06 (I)	0,89	
Correlação entre resultados do "Guia de Competência do Professor" e resultados do TE-KAE	28	-	-	-	-	0,56
TOTAL:	3673					

sendo: S = superior
I = inferior

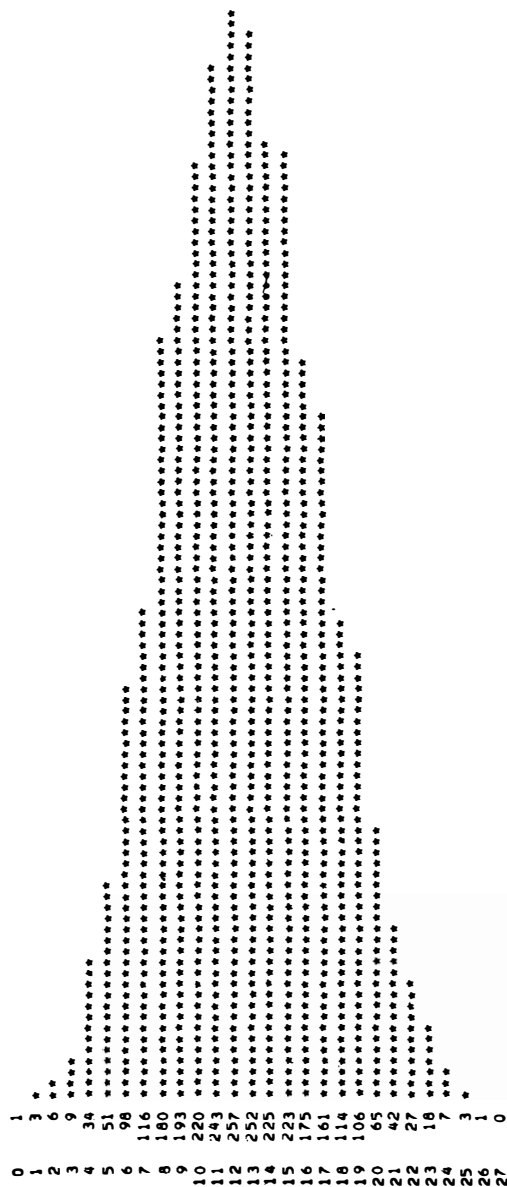
Para a construção de tabelas finais de classificação, utilizaram-se normas percentílicas e o estanino. Também determinaram-se as ordens percentílicas dos resultados alcançados nas categorias conhecimento, compreensão, aplicação, aplicação, análise e avaliação.

De maior interesse, no que diz respeito ao presente artigo, parece ser a distribuição dos escores brutos tanto dos 120 itens como dos itens abrangidos em cada uma das categorias, conforme gráficos construídos pelo computador.

Histograma: Distribuição dos escores nos 120 itens

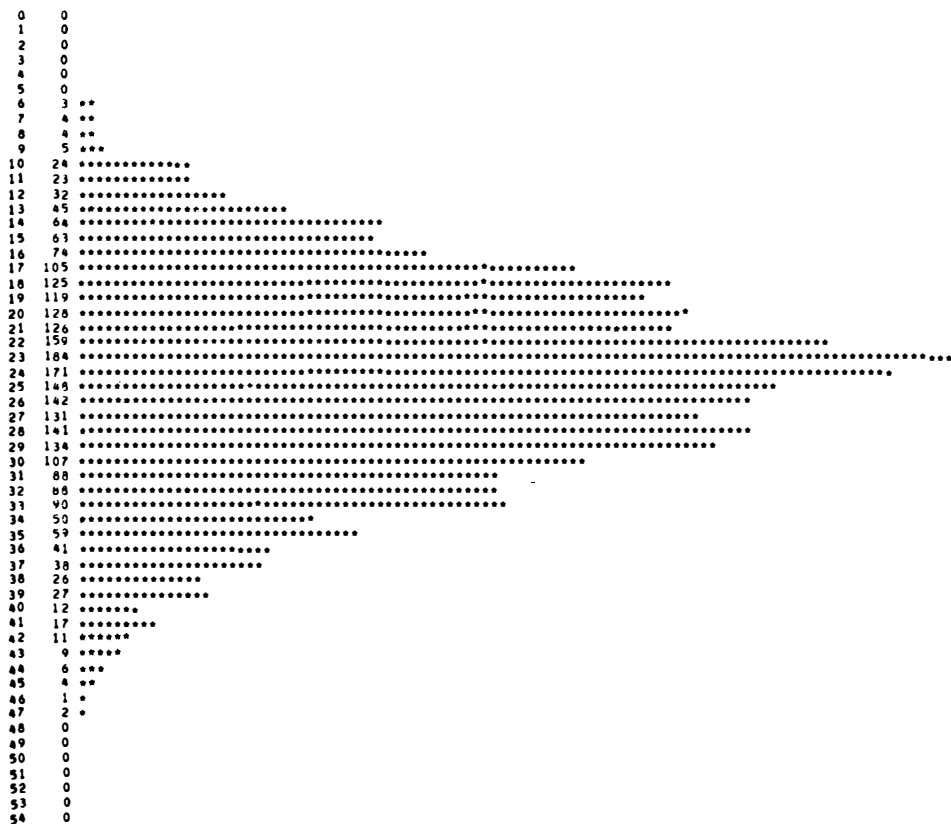
ESC.	FREQ.
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0
9	0
10	0
11	1
12	0
13	0
14	0
15	1
16	0
17	0
18	1
19	1
20	5
21	3
22	7
23	7
24	10
25	11
26	10
27	18
28	23
29	24
30	35
31	10
32	33
33	34
34	32
35	48
36	52
37	41
38	43
39	56
40	47
41	52
42	60
43	58
44	58
45	56
46	48
47	74
48	70
49	54
50	59
51	63
52	67
53	69
54	68
55	73
56	64
57	77
58	61
59	59
60	66
61	53
62	64
63	58
64	57
65	62
66	48
67	56
68	50
69	45
70	56
71	45
72	41
73	35
74	37
75	29
76	23
77	36
78	30
79	22
80	18
81	15
82	12
83	18
84	10
85	11
86	11
87	8
88	7
89	9
90	5
91	5
92	6
93	2
94	4
95	2
96	3
97	4
98	0
99	0
100	2
101	0
102	0
103	0
104	0
105	0
106	0
107	0
108	0
109	0
110	0

Histograma: Distribuição dos escores referentes
aos itens de conhecimento



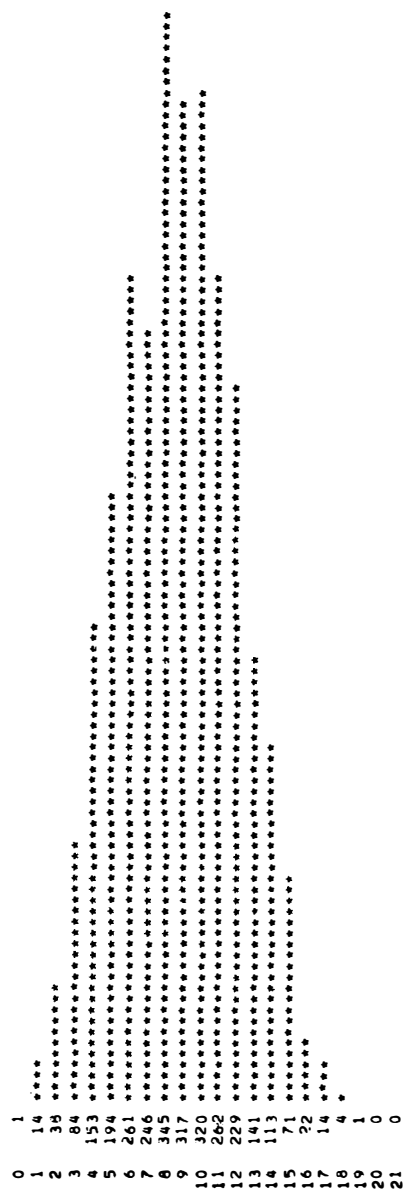
MÉDIA DA PROVA = 12,650
UM ASTERISCO CORRESPONDE A 2,57 ALUNOS

Histograma: Distribuição dos escores referentes
aos itens de compreensão



MÉDIA DA PROVA = 24,640
UM ASTERISCO CORRESPONDE A 1,84 ALUNOS

Histograma: Distribuição dos escores referentes
aos itens de aplicação



MÉDIA DA PROVA = 8,769
UM ASTERISCO CORRESPONDE A 3,45 ALUNOS

Histograma: Distribuição dos escores referentes
aos itens de análise

```

0 2
1 76 *****
2 169 *****
3 320 *****
4 477 *****
5 539 *****
6 509 *****
7 388 *****
8 253 *****
9 79 *****
10 18 ***
11 0

```

MÉDIA DA PROVA = 5.181
UM ASTERISCO CORRESPONDE A 5.39 ALUNOS

Histograma: Distribuição dos escores referentes
aos itens de avaliação

```

0 180 *****
1 374 *****
2 430 *****
3 517 *****
4 602 *****
5 435 *****
6 245 *****
7 47 *****

```

MÉDIA DA PROVA = 3.239
UM ASTERISCO CORRESPONDE A 6.02 ALUNOS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão aqui tecidas duas ordens de considerações:

- a) quanto ao suporte teórico das atividades de construção e padronização
- b) quanto ao sucesso do empreendimento

A execução do projeto, consistindo em construir um teste objetivo, padronizá-lo e ajustá-lo aos propósitos da avaliação diagnóstica e formativa, requereu um consistente quadro teórico de referência. Em primeiro lugar, revisão de princípios metodológicos que se encontravam definidos, principalmente, nos trabalhos de Lindquist (1951), Guilford (1954), Ebel (1965), Gronlund (1968), Thorndike (1969), Bloom (1971), etc. e muito bem sistematizados por autores brasileiros, como Oyara Petersen Esteves (1961) Ethel Bauzer de Medeiros (1971) e Heraldo Marelím Vianna (1973). Dizem respeito esses princípios ao planejamento, seleção, testagem e análise dos itens e aplicação. Em segundo lugar, se tornou necessária uma série de referências quanto à elaboração de testes diagnósticos e formativos, nem sempre bem claras e definidas como, por exemplo, referências sobre diferenças entre os tipos de itens para uma e outra modalidade de teste. Também, nessa direção, foram valiosos os estudos de Bloom, Hasting e Madaus (1971), Glaser (1962) e Gronlund (1972). Algumas controvérsias existentes sobre a possibilidade de emprego de um mesmo teste com três propósitos dirimiram-se pela consideração de que o TE-KAE deveria ter um emprego exclusivo: ou o professor o utiliza com uma finalidade, ou com outra, sendo realmente mais aconselhável seu uso como teste padronizado em pesquisa educacional, em vista da atual ênfase na importância das avaliações diagnóstica e formativa.

De outra parte, os objetivos que orientaram a elaboração e a execução do projeto foram plenamente alcançados. Sob este ângulo, merecem destaque especial:

- a experiência de esboçar uma análise sistêmica dos itens do Teste, estabelecendo conexões em termos de conteúdos e habilidades, numa disciplina cuja estrutura não se pode delinear facilmente.
- o estudo analítico dos itens em função das categorias de conhecimentos e capacidades, segundo a "Taxionomia de Objetivos Educacionais". Tais análises trouxeram maior realce científico ao estudo feito, dado à dimensão criadora que se fez presente.

Afinal, quanto à abertura para novas investigações, é de se crer que o TE-KAE, a exemplo do N.T.A. (National Teacher Examination), venha oportunizar:

- construção de outros testes objetivos nas áreas específicas do conhecimento de novas licenciaturas, como a de ciências, por exemplo;

- estudos experimentais sobre variáveis que influenciam a educação de professores, como métodos, estratégias, etc. ;
- estudos correlacionais, como por exemplo, entre variáveis de caráter cognitivo e afetivo;
novos estudos sobre seu próprio valor preditivo e outros mais que
- a imaginação dos pesquisadores brasileiros possa conceber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BLOOM, B. et alii. **Taxionomia de objetivos educacionais, domínio cognitivo.** Porto Alegre, Editora Globo, 1972.
2. BLOOM, B. et alii. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** New York, McGraw Hill Book Co. 1971.
3. GLASER, R. e WILEY, D. **The evaluation of instruction: issues and problems.** New York, Holt Rinehart and Winston, 1970.
4. GOODE, C. **Essentials of educational research.** New York, Appleton Century-Crofts, 1973.
5. GUILFORD, J. P. **Psychometric methods.** Bombaim, TATA McGraw Hill Co. Ltd. 1954.
6. VIANNA, H. M. **Testes em educação.** São Paulo, IBRASA, 1973.

SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM FACE DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL *

Louremi Ercolani Saldanha

O desenvolvimento da Tecnologia Educacional, permitindo o planejamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem a partir de princípios científicos comprovados em pesquisas derivadas da análise experimental do comportamento (Keller e Shoenfeld, 1950; Ferster e Perrot, 1968; Rachlin, 1970) oferecem aos especialistas no campo do ensino condições para pensá-lo em bases científicas.

O ensino deixa de ser uma tarefa da responsabilidade apenas de um professor e do que esse professor pensa individualmente, para ser um sistema organizado onde múltiplas variáveis interferem e os resultados podem ser previstos e controlados.

Trata-se agora da concepção de um sistema de ensino que “cuidadosamente avalia seus próprios métodos através da estrutura de referência oferecida pela ciência e faz as correções baseadas antes nos dados do que na opinião, mais nos fatos que na ficção”. (Meacham e Wiessen, 1969, p. 3).

Esse novo procedimento no ensino faz com que o professor assuma novos papéis no desempenho de suas funções docentes.

Há uma série de condições que se encontram implícitas nos princípios científicos derivados da análise do comportamento e da psicologia experimental da aprendizagem. Sabemos, por exemplo, que aprendizagem implica em mudança de comportamento. Sabemos também, que o ensino tem por objetivo proporcionar aprendizagem. Aceitando essas duas premissas, aceitamos que o ensino deve ser organizado de tal modo que propicie mudanças de comportamento no aluno. Ocorre que o professor precisa controlar o que acontece com o aluno, a fim de verificar se o mesmo apresenta mudanças de comportamento e, portanto, aprendizagem. Mas, para controlar mudança de comportamento é preciso em primeiro lugar que o professor tenha presente bem claramente que comportamentos, ou que aprendizagens ele espera que o aluno apresente durante ou ao

* Livre-docência em Educação, UFRGS, 1975.

término do seu ensino. Isto significa que o professor precisa formular os objetivos de seu ensino em termos comportamentais. Mas aqui entra um novo componente do ensino: é a experiência de aprendizagem. Através da experiência de aprendizagem o aluno desenvolve diferentes tarefas que lhe dão condições para que seu comportamento passe por um processo de mudança até atingir o comportamento mais desejável. Verificamos, assim, que o professor, além de formular objetivos de ensino, de planejar um sistema de controle para avaliar se o aluno alcançou ou não esses objetivos ou em que nível os alcançou, precisa também planejar experiências de aprendizagem que constituem o recurso para atingir os objetivos.

Acontece, que ao formular objetivos, ao planejar um sistema de avaliação, ao organizar experiências de aprendizagem o professor está tratando também com os conteúdos da disciplina o que significa que estes merecem especial atenção no sentido de serem mapeados, selecionados e organizados sequencialmente. O que acabamos de citar são procedimentos que o professor planeja em função de alguém. Esse alguém é o aluno. Nesse caso, é sumamente importante que ele obtenha alguma informação sobre os indivíduos que constituirão o seu grupo de alunos.

O trabalho enfatiza o papel do professor universitário na organização do ensino. Mostra o treinamento do professor universitário em Cursos de Metodologia do Ensino Superior como uma necessidade face ao desenvolvimento da Tecnologia Educacional, e com destaque apresenta as vantagens que evidenciam os professores treinados em relação aos não-treinados por ocasião da organização do ensino de uma disciplina.

REAÇÕES DO ADOLESCENTE EM FACE DO VESTIBULAR E SUA AUTO-ESTIMA *

Juan José Mouriño Mosquera

O presente trabalho trata de mostrar a relação existente entre Adolescência, Auto-estima e Situação de Provação.

Realizada a pesquisa na Capital com uma população de 100 alunos secundários que cursavam pré-vestibular, aplicou-se no segundo semestre de 1973 o questionário usado por Morris Rosemberg em seu trabalho "A auto-imagem do adolescente e a sociedade", em três momentos diferentes até atingir a proximidade do vestibular.

A população esteve composta, parte por estudantes provenientes de uma realidade sócio-econômica **educacional elevada**, e parte por estudantes de outras origens sócio-econômicas e educacionais.

Os resultados evidenciaram alteração na auto-estima com a proximidade do vestibular. Entre a primeira e a segunda aplicação não houve alterações significativas; já entre a primeira e a terceira aplicação do instrumento, as alterações foram notórias e comprovaram a postulação, isto é, que as tensões provocadas pelo concurso vestibular afetam a auto-estima. Deu-se, entretanto, uma diferença de resultados entre as duas populações. A de mais alto nível sócio-econômico-educacional manteve maior auto-estima e a de nível sócio-econômico-educacional mais baixo diminuiu sua auto-estima.

* Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestrado em Educação, UFRGS, 1974.

**EDUCAÇÃO NA EMPRESA E SUA RELAÇÃO COM
A MUDANÇA DE ATITUDES, ATRAVÉS
DE TECNOLOGIA SOCIAL ***

Marisa Faermann Eizirik

RESUMO

Esta investigação se propôs a realizar uma ligação entre educação e empresa, utilizando para isso princípios sugeridos pela Tecnologia Social, segundo os quais deve-se adotar uma atitude de diagnóstico para os problemas de interação humana, visando possíveis alternativas de solução. Esse método poderia servir como fator de predição e controle de novos problemas.

Planejou-se uma pesquisa caracterizada como um estudo de campo, com "design" pré-experimental, objetivando testar as seguintes hipóteses: I. Técnicas de Persuasão Social são eficientes no manejo de problemas de funcionamento em uma organização operante; II. Técnicas de persuasão de grupo são mais eficientes na mudança de atividades do que técnicas individuais; III. O manejo através de tecnologia social aumenta a satisfação pessoal dos sujeitos, em relação a si e ao trabalho.

O estudo desenvolveu-se em uma organização de tipo industrial, sendo os sujeitos funcionários da empresa, de diversos níveis hierárquicos e em número de 37. As várias etapas da pesquisa desenrolaram-se no decorrer de 1(um) ano de trabalho contínuo, em que se realizou integração na empresa, estudo-piloto, pré-teste, tratamento experimental e pós-teste.

Utilizaram-se quatro instrumentos, construídos para este trabalho, dos quais dois eram respondidos pelos sujeitos e chefias imediatas (Anexos 1.2. e 1.3.), visando identificar o nível de satisfação pessoal e o nível de desempenho; os outros dois eram utilizados pela pesquisadora (Anexos 1.1. e 1.4.), consistindo em um roteiro de análise de função e um roteiro de entrevista, para fins diagnósticos.

* Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestrado em Educação, UFRGS, 1975.

O tratamento constou de duas modalidades: uma em grupo e outra individual. A primeira caracterizou-se pela aplicação da técnica de Role-Playing em 30 sujeitos, divididos em três grupos, durante 10 sessões de uma hora e meia; o atendimento individual consistiu na utilização de várias técnicas de persuasão social, com a introdução de fenômenos psicológicos como dissonância cognitiva, reactância psicológica, analogia, em 7 sujeitos, com número de entrevistas variáveis segundo a necessidade de cada caso.

Os resultados indicaram diferenças significantes ao nível de 0.05, tanto para a hipótese I como para a hipótese II, porém não houve confirmação da hipótese III, uma vez que os sujeitos apresentaram mudanças de atitudes, mas diminuíram sua satisfação pessoal em relação ao trabalho e desempenho.

Outras observações e inferências foram feitas quanto a fenômenos ocorridos durante o trabalho, possivelmente causadores de efeitos nos resultados.

TREINAMENTO ESPECÍFICO DA PERCEPÇÃO MUSICAL EM ESTUDANTES DE MÚSICA *

Leda Osório Mársico

O presente trabalho pretendeu verificar os efeitos de um treino específico no desenvolvimento da percepção musical em estudantes de música.

Para tanto, foi feita uma pesquisa no Instituto de Artes da UFRGS, desta Capital, com uma amostra de trinta e um sujeitos que freqüentavam o Curso Fundamental de Música daquele Instituto.

A coleta de dados, efetuada no segundo semestre do ano letivo de 1974, foi iniciada por um pré-teste, seguido de quinze sessões experimentais de treinamento, e concluída por um pós-teste. Para o pré e o pós-teste, utilizaram-se os Testes Estandartizados de Inteligência Musical de H. Wing (1957) e, para o treino específico, elaboraram-se sete modalidades de exercício apoiadas nos sete tipos de teste que compõem a Bateria de Wing.

Os resultados não evidenciaram alterações estatisticamente significativas no desenvolvimento da percepção musical dos sujeitos, entre o pré e o pós-teste, embora revelassem alguma melhoria no desempenho da maior parte dos sujeitos treinados.

* Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, UFRGS, 1975.

TREINAMENTO E DESEMPENHO DO PROFESSOR EM VARIÁVEIS FUNDAMENTAIS DO ENSINO

Vera Regina Pires Moraes

Segundo GAGE (1972), quatro variáveis: calor humano, indiretividade, organização cognitiva e entusiasmo são apoiadas pelos dados de pesquisa, como importantes para a eficácia do ensino. Esta investigação busca os efeitos do treinamento de professores quanto a estas variáveis e também flexibilidade. Trata-se de um estudo exploratório, utilizando-se grupo experimental (GE) e de controle (GC), trabalhando-se com amostra reduzida (oito sujeitos). Como variáveis independentes destaca-se: (1) a realização do treinamento e (2) domínio de conteúdo e, como variáveis dependentes: (1) níveis alcançados em calor humano, indiretividade, organização cognitiva, entusiasmo e flexibilidade; (2) resultados alcançados pelos alunos na disciplina e (3) resultados alcançados pelos alunos quanto a ajustamento.

Tanto o GE como o GC foram observados em termos de Pré-teste, por períodos de doze a quatorze horas, distribuídas ao longo de três semanas; após este período o grupo experimental (três sujeitos) realizou treinamento nas variáveis de ensino, durante trinta horas, também distribuídas em três semanas. O treinamento constituiu-se de diferentes módulos, envolvendo "role-playing", estudo de texto, discussão e experiência de desempenho. Ambos os grupos foram novamente observados após o treinamento no GE, por doze a quatorze horas, distribuídas igualmente em três semanas Pós-teste.

Como instrumento para coleta de dados foram utilizados uma Escala de Avaliação do Professor e um Questionário sobre Situação Escolar, ambos construídos para este estudo.

Os resultados não indicaram efeitos significativos do treinamento quanto às variáveis do ensino, tendo em vista os níveis obtidos pelos professores na Escala de Avaliação do Professor, no Pós-teste, nem tampouco associação destes a domínio de conhecimento, ao nível de significância de 0,05; encontran-

* Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, UFRGS, 1975.

do-se, contudo, diferenças significantes ao nível de 0,05 quanto aos resultados dos alunos em relação a ajustamento à situação de classe. A hipótese referente aos resultados de rendimento dos alunos não pode ser testada em função de dificuldades surgidas ao longo do trabalho.

UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL MAIS HUMANA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA ABERTA

Tânia Fischer

Porão de uma igreja. A maior parte da área, sem divisões. Dois espaços fechados com painéis e um totalmente vedado.

No espaço maior, diversos ambientes formados por sofás, almofadões espalhados pelo chão, armários, cadeiras e mesas dos mais diversos estilos. Todas as mesas prestam-se para trabalho em grupo. Espalhados pelo chão, pelas mesas, pelas cadeiras, jogos, revistas e livros em quantidade.

Roupas de épocas passadas. Um capacete de bombeiro. Uma piscina de plástico. Bandeiras de diversos países. Cordas. Duas televisões. Gravadores. Fones individuais. Discos. Um refrigerador. Plantas em vasos. Terrarium. Um aquário. Uma colheita e um viveiro com pássaros. Arquivos e estantes com fichas e outros materiais de instrução, catalogados.

Crianças, individualmente ou em grupos, em tarefas diferenciadas. Cinco crianças dormem nos colchões. Seis professoras circulam atendendo a chamados.

Durante o decorrer do trabalho, algumas crianças dirigem-se a uma das salas onde se lê na porta: Trabalhe aqui, se você precisar de silêncio.

Num dos cantos, um pequeno grupo está aprendendo a fotografar. O professor, mais tarde identificado como o pai de um dos alunos, orienta a montagem do cenário. Os alunos constroem com blocos um castelo. Vestem-se de fada, príncipe, soldados e agrupam-se para posar. Todos manejam a máquina e batem fotos. Pode-se observar no salão a diferenciação de atividades: leitura, jogos matemáticos, pintura e um grupinho que está aprendendo a usar as páginas amarelas do guia telefônico.

Não se ouvem ordens, nem observações quanto à necessidade de silêncio. As crianças falam, em geral, em voz baixa e deslocam-se serenamente pelo espaço.

Há muitas comunicações intra e intergrupos. Os professores são regularmente solicitados e só então interferem no trabalho.

Estes flashes traduzem impressões de um período de trabalho na McEwan Open School, escola fundamental de educação aberta, observada durante uma semana como parte de um programa de estágio por nós realizado no Centro de Desenvolvimento da Pesquisa da Aprendizagem (Learning Research Development Center), da Universidade de Pittsburgh, Pensilvânia.

É uma escola particular, mantida pelos alunos ou por contribuições e mista, com um terço de crianças negras numa comunidade em que há ainda escolas só para brancos ou negros.

Cabem algumas considerações sobre a experiência americana de Educação Aberta: é um movimento que vai progressivamente ganhando adeptos nos Estados Unidos, tendo como alguns de seus inspiradores e teóricos A.S. Neil, Carl Rogers, John Dewey e Jean Piaget, Herbert Khol e Virgil Howes, entre outros. Dennis Fantaski (1971), da Universidade de Pittsburgh, refere-se a Educação Aberta como “uma metodologia educacional em que um currículo flexível é planejado para desenvolver necessidades sociais, acadêmicas e emocionais de cada criança”. Howes (1973) pensa mais amplamente sobre o tema, dizendo ser a Educação Aberta “uma forma de pensar em criança, ensino e conhecimento”.

O que parece constante nos diferentes conceitos é a perspectiva integradora e ativa da Educação Aberta.

O aluno aprende por meio de atividades individuais e de grupo e interage com um ambiente rico e o mais possível vivo. Os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem não são categorias estanques e o ato de aprender se configura como uma experiência humanizante.

A desseriação, a não existência de conceitos e notas, a possibilidade de o aluno construir ativamente seu próprio currículo, o atendimento individual, o respeito ao outro configuram a Educação Aberta como um sistema escolar que alia responsabilidade e liberdade, individualidade e cooperação.

Embora muitos aspectos possam ser explorados, um dos focos interessantes é a dinâmica organizacional da escola. A organização escolar foi revalorizada pela educação aberta, que confere papel relevante ao ambiente de ensino. Trata-se, evidentemente, de um sistema aberto, cuja estrutura de poder é centrada no aluno, gerente de sua aprendizagem.

Parece-nos que estas escolas são campos bastante férteis de investigação para a Psicologia Social e Desenvolvimento Organizacional. Aparentemente, (com indícios seguros pelo menos no caso observado) as Escolas de Educação Aberta aproximam-se muito do Sistema 4 de Rensis Likert: o sistema organizacional grupo participativo.

Fazendo uma rápida apreciação da instituição a partir de alguns dos pontos de referência de Likert, (1961), identificaríamos a escola como uma organização em que as comunicações fluem em todas as direções, envolvendo alunos, professores e pais. Na McEwan School, há assembleias periódicas onde os

problemas são discutidos pelas crianças, pais e professores em igualdade de condições. A propósito, a solução de problemas é uma das principais competências a serem desenvolvidas, Acreditam os professores que o ensino será automotivado, se os alunos tiverem oportunidade de tomar decisões sobre o que estão interessados em aprender e planejar suas experiências de ensino. No início da semana, fazem um contrato com o professor estabelecendo o que e como vão aprender. Durante a semana, são livres para trabalhar como quiserem. Ao final do prazo, o professor revisa com os alunos os seus trabalhos e tomam juntos a decisão sobre a necessidade de recursos suplementares ou sobre a possibilidade de avanço.

As dimensões de tomada de decisões, determinação de metas e controle de Likert aqui parecem atingir um alto nível de participação.

Os pais comprometem-se, no ato da inscrição, a ensinarem por um certo período de tempo aos colegas de seu filho algo de sua atividade profissional, como foi exemplificado no caso do fotógrafo. Nesta época, também, uma das mães, bailarina, desenvolvia atividades de expressão corporal com alunos das últimas séries.

Segundo a direção da escola, "McEwan School é uma comunidade em que pais, professores e alunos aprendem juntos".

Ressalta-se a importância da gerência participativa, fundamental nesta escola em que o papel do professor foi redefinido. É pré-requisito a seleção e **o treinamento pré-serviço e em serviço para este trabalho e já há diversos estudos e experiências sobre a preparação de professores para a Educação Aberta.** Mas, na gerência desta organização, deve ter lugar alguém profundamente identificado com os seus princípios e processos, com maturidade suficiente para promover um sistema de interação - influência com um alto grau de confiança nas relações. Pôde-se observar em diversas oportunidades na McEwan School, que a diretora, que tem sua mesa no centro do salão, era chamada pelo nome por professores e por alunos para participar de atividades. Há, por parte da diretora, confiança na possibilidade de consenso e a livre fluência das informações dá-lhe condições de liderar de forma sensível e segura a tomada de decisões pelo grupo e administrar os conflitos.

Quanto ao controle do desempenho, último ponto de referência para análise de sistemas organizacionais de Likert, são bem evidentes as práticas. O "turnover" na escola é praticamente nulo e os professores demonstram entusiasmo, senão orgulho pelo trabalho. Há um grande investimento de esforços na organização do ensino, desde a criação de condições ambientais até o controle individual de desempenho dos alunos. Estas práticas dão elementos para reiniciar novamente o ciclo, oferecendo-se novas condições, que pode ser tanto fazer compras no mercado público quanto ler um texto poético ou participar de uma assembléia geral, desde que estas atividades sejam desejadas e sentidas.

Pareceu-nos que a experiência de Educação Aberta cresce na razão direta dos movimentos de contestação da escola tradicional. Poderia ser caracterizada como uma confluência de direções teóricas para a escola de hoje valorizando a criança como ser único, ativo e reflexivo.

As classes tradicionais e semitradicionais têm como foco, respectivamente, o conteúdo e o processo. A classe aberta é centrada em valores e a humanização é o seu princípio e o seu escopo.

As condições não convencionais da Educação Aberta podem sugerir ao observador ocasional um certo clima de caos. Mas o contato com este grupo conferiu a certeza de que seus objetivos são claros e exequíveis dentro do quadro de recursos e que, subjacente ao sucesso da organização, está um comportamento gerencial eficaz.

A melhor resposta, porém, parece ser o comportamento das crianças. Elas parecem felizes de estar ali, portanto é provável que estejam satisfeitas com o que e como estão aprendendo.

A McEwan Open School, como organização educacional, aproxima-se realmente da afirmação afixada numa de suas paredes: "A escola é um bom lugar para viver, assim como é um bom lugar para aprender".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FANTASKI, Dennis et alii. **The eight day: An open education workshop about the future**. Pittsburgh. Book Center, 1974
2. HOWES, Virgil. **Informal teaching in the open classroom**. New York. Mcmillan Publishing Co. 1974.
3. KOHL, Herbert. **The open classroom**. New York. The New American Library, Inc., 1967.
4. LIKERT, Rensis. **New patterns of management**. New York. McGraw Hill Book Co., 1961.
5. PERRONE, Vito. **Open education: promise and problems**. Bloomington. Phi Delta Kappa Foundation, 1972
6. SPODEK, Barnard. **In class teacher training for open education**, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, 1972.

A UNIVERSIDADE, O ENSINO DE 1º e 2º GRAUS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Juracy C. Marques

Desincumbindo-me da tarefa que me foi destinada de apresentar alguns elementos básicos da Lei 5692/71, para melhor elucidação da nossa tomada de posição frente às Licenciaturas, vou fazer uma apresentação inicial que gostaria fosse complementada por perguntas, comentários e críticas, a fim de tornar a discussão realmente útil.

Começarei fazendo um retrospecto histórico para que se tenha uma visão global do problema, bem como com o fito de demonstrar a unidade doutrinária que presidiu a formulação dos diferentes documentos legais que, aos poucos, estão reformando e transformando a educação brasileira.

Conforme se pode verificar na Figura 1 que passo a comentar, iniciamos com a Lei 4024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei esta que teve grande repercussão na organização do ensino no Brasil. Ficou conhecida como LDB e o princípio de maior ressonância desta Lei foi a descentralização articulada. Ela previu uma série de incumbências para os Conselhos Estaduais de Educação e atribuiu aos Sistemas Educacionais, a nível de Estado, muito maior responsabilidade do que tinham até então. Entretanto, com a LDB ocorreu o que acontece com a maioria das Leis: ficou sem cumprimento, sem implementação, em muitos de seus aspectos. Exerceu, porém, sem dúvida, uma ação disciplinadora das mais relevantes para todo o sistema educacional. Cumpre ressaltar que a Lei 5692/71 da qual nos ocupamos primordialmente aqui, não revogou muitos dos artigos da Lei 4024/61 conservando o próprio espírito que a havia inspirado.

* -Palestra proferida no COCEP (Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa) da UFRGS, com vistas ao estabelecimento de normas desta Universidade quanto ao preparo de professores para o ensino de 1º e 2º graus, setembro de 1975.

UNIDADE DE DOUTRINA DA REFORMA DO ENSINO BRASILEIRO NOS TRÊS GRAUS

INSTRUMENTOS LEGAIS	ESPECIALIZAÇÃO	PRINCÍPIOS DE MAIOR RESSONÂNCIA
LEI 4024/61	LDB	DESCENTRALIZAÇÃO <u>AR</u> TICULADA
DECRETO-LEI 53/66	ORGANIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	NÃO DUPLICAÇÃO DE MEIOS, UNIDADES DA PESQUISA E ENSINO
DECRETO-LEI 252/67	NORMAS PARA RE- ESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES	DEPARTAMENTO COMO MENOR CÉLULA DA <u>OR</u> GANIZAÇÃO.
INDICAÇÃO 48/67	CFE (V. Chagas) Documenta 79	ADEQUABILIDADE AO DESENVOLVIMENTO <u>SÓ</u> CIO-ECONÔMICO.
LEI 5540/68	ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SU- PERIOR.	DESVINCULAÇÃO DE CARGOS E FUNÇÕES
DECRETO-LEI 464/69	VESTIBULAR UNI- FICADO PRIMEIRO CICLO, RENOVA- ÇÃO PERIÓDICA DE RECONHECIMENTO, REGIMENTO E ES- TATUTO.	VINCULAÇÃO À INIVER- SIDADE E NÃO ÀS UNI- VERSIDADES.
LEI 5.692/71	DIRETRIZES E BA- SES PARA O ENSI- NO DE 1ª E 2ª GRAUS. CAP. V - DOS PROFESSORES E ESPECIALISTAS	CONTINUIDADE, TERMI- NALIDADE, INCOMPLE- MENTARIEDADE.
PARECER 853/71-CFE-	NÚCLEO COMUM PA- RA O ENSINO DE 1ª E 2ª GRAUS.	INTEGRAÇÃO CURRICU- LAR.

Fig. 1

PORTARIA BSB 432/71	MEC - FORMAÇÃO ESPECIAL: ESQUEMA I, II.	VALORIZAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EXISTENTES.
INDICAÇÃO 22/72-CFE-	FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA.	HABILITAÇÃO PROGRESSIVA.
INDICAÇÃO 23/72-CFE-	CURSOS E HABILITAÇÕES PARA AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO GERAL.	POLIVALENCIA DO PROFESSOR.
RESOLUÇÃO 97/72-CFE-	PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DE 1ª e 2ª GRAUS.	ASPIRAÇÕES PESSOAIS, ATENDIMENTO DO MERCADO DE TRABALHO.
PARECER 45/72-CFE-	QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO HABILITAÇÃO PROFISSIONAL.	EQUACIONAMENTO DO HUMANISMO COM A TECNOLOGIA.
PARECER 76/75-CFE-	ENSINO DE 2ª GRAU. INTEGRAÇÃO, FORMAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO GERAL.	PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E NÃO DA ESCOLA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO GERAL.

Em 66 surgiu o Decreto-Lei 53 que é fundamental, pois deu uma nova organização às Universidades Federais e teve amplas repercussões no sistema de ensino superior. Entretanto os princípios que me parecem ter alcançados maior ressonância são 1) a não duplicação de meios para fins equivalentes, com o qual ainda estamos na prática em luta em termos de aplicação e 2) a unidade do ensino e da pesquisa que também apresenta vários problemas em sua implementação e certamente estamos longe de atingir um mínimo satisfatório de integração de ensino e pesquisa.

A seguir temos a Lei 252 de 67 que estabeleceu normas para a reestruturação das universidades. Aqui encontramos como princípio de maior ressonância "o departamento como menor célula da organização universitária". A implantação deste princípio também não tem sido fácil, pois provocou uma profunda modificação nas universidades as quais pautavam suas normas processuais ou pela unidade - Faculdade ou Escola - ou pela cátedra que se constituía de fato na menor célula da organização didático-administrativa, Partimos, historicamente do conceito de universidade como federação ou junção de escolas que se agrupavam em torno de uma Reitoria, mais para pleitear e carrear fundos e financiamentos do que propriamente para disciplinar as atividades que fossem comuns. Assim cada escola tinha o seu vestibular e até mesmo diferentes sistemas de avaliação eram perfeitamente aceitos dentro da mesma universidade.

Surge, então o Parecer 48/67 de Valnir Chagas do CFE que se tornou famoso, pois consagrou vários princípios que posteriormente foram sendo detalhados e reforçados em outras indicações e pareceres do mesmo órgão. Ao mesmo tempo este parecer guarda uma unidade doutrinária fundamental, constituindo-se em reforço às modificações que iam sendo provocadas pelos instrumentos legais anteriores, referentes as reformas da universidade e do ensino. **Parece que o princípio de maior repercussão que daí decorre é o de "adequabilidade da educação ao nível de desenvolvimento sócio-econômico do País"**. Ressalta uma preocupação com os diferentes níveis de desenvolvimento de diferentes regiões do País e procura que o sistema educacional responda a estas diferentes necessidades de uma maneira adequada. A educação passou a ser não apenas uma área de conhecimento por si mesma, mas uma força dentro do contexto social, uma área de investimento nacional, integrando os esforços de desenvolvimento econômico do País para que o Brasil pudesse queimar etapas e contar com recursos humanos de alto nível em curto prazo.

Temos posteriormente a Lei 5540/68 que trata da Organização e Funcionamento do Ensino Superior. Esta Lei foi decisiva, pois desvinculou os cargos e funções dos campos específicos do conhecimento. Neste momento é que se extingue a cátedra, e isto certamente teve amplas repercussões no sistema. Aqui e ali, algumas vezes ainda se pode sentir a presença da cátedra. Alguns afirmam, principalmente em reuniões de análise da educação latino-americana, que a cátedra de fato não se extinguiu, pois esta se transformou no Departamento e que do ponto de vista funcional Cátedra e Departamento preservam os mesmos papéis no que se refere à operacionalização do ensino, da pesquisa e da prestação de serviços. Segundo estes críticos o domínio antes exercido pela cátedra é hoje substituído pelo Departamento. Pessoalmente não concordo inteiramente com isto. Penso que a desvinculação de cargos e funções dos campos específicos do conhecimento trouxe uma profunda mudança e que esta mudança é palpável na maioria das universidades brasileiras.

O Decreto-Lei 464/69 estabeleceu o vestibular unificado, criou o 1º ciclo e propôs uma renovação periódica de reconhecimento dos cursos superiores, exigindo estatuto e regimento para as Universidades. A consequência foi a vinculação do aluno à Universidade e não mais às diversas Escolas ou Faculdades. Foi sem dúvida, um passo decisivo para robustecer a própria Universidade como instituição, possibilitando sua organização sistêmica. O 1º ciclo, a meu ver é uma idéia que ainda não foi bem entendida e que possivelmente requer maior implementação, por isso ao que tudo indica deverá ser revigorada. Cabe ao primeiro ciclo de estudos em uma universidade, de acordo com os pressupostos de preparo e formação de recursos humanos que a teoria educacional largamente defende, a formação geral, o preparo do cidadão. É a formação do indivíduo como alguém capaz de se movimentar posteriormente, com relativo desembaraço em qualquer campo do conhecimento ou das competências profissionais. Deve resumir aquilo que qualquer cidadão "culto" deve saber. Deve proporcionar os parâmetros mais expressivos da ciência e da técnica, numa palavra da cultura em seu sentido mais próprio. Porém, ao que parece, prejudicou-se-lhe o sentido ao relacioná-lo com recuperação para superar deficiências do secundário. É preciso redefinir o 1º ciclo, pois nos sobram razões para pensar que estamos falhando quanto à formação geral do cidadão, porquanto num mundo como o nosso de tão aceleradas transformações, não convém iniciar desde logo uma especialização.

Em continuação temos, então a Lei 5692/71 que é o foco maior de nossa atenção neste momento. Ela estabelece as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. O capítulo V desta Lei estabelece as regras para a formação de professores e especialistas em educação. Embora seja uma Lei que disciplina o ensino de 1º e 2º graus, ela é fundamental para nós, pois à Universidade cabe o preparo destes recursos humanos de que trata o capítulo V. Os princípios de maior ressonância desta Lei são: continuidade, terminalidade, intercomplementariedade. (Fig. 2) Continuidade porque ao extinguir o ginásio, criou um primário, hoje denominado de 1º grau, de oito anos. Previu terminabilidade, pois admite um certo nível de preparo profissional, através das chamadas artes práticas a nível de 1º grau e coloca a profissionalização a nível médio de escolaridade, ou seja ao concluir o 2º grau o aluno deve estar habilitado a exercer ou a se iniciar em algum tipo de profissão ingressando tão logo, se assim se tornar necessário, no mundo do trabalho. Anteriormente, a nível secundário, isto ocorria apenas nas escolas técnicas (industriais, comerciais e agrícolas) enquanto que o curso secundário como tal - que se conhecia com o nome de colegial - visava estritamente o preparo acadêmico. Então a terminalidade de 2º grau foi introduzida de uma maneira clara e, sem dúvida, ela é desejável para o atual desenvolvimento brasileiro. Recentemente o Parecer da Conselheira Therezinha Saraiva (76/75) introduziu a idéia de habilitação básica, ensejando a possibilidade de que o indivíduo não tenha uma

terminalidade específica, como por exemplo contador, mas que obtenha uma habilitação básica mais ampla, como por exemplo em técnicas comerciais, de tal sorte que ele possa se movimentar em uma determinada área de atividades, complementando seus estudos iniciais no próprio serviço, através de programas de treinamento das organizações ou das empresas.

O Parecer 853/71 define o que é o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, significando que o ensino deve ter um núcleo comum e uma parte diversificada. Núcleo comum está ligado à educação geral e parte diversificada refere-se à profissionalização. As expressões da Lei, entretanto, ainda não foram devidamente assimiladas. Não faz muito tempo procurei-me uma professora, um tanto aflita e "perdida", dizendo-me que precisava de auxílio pois "havia sido contratada para a parte diversificada" e não sabia a que área de conhecimento pertencia esta ciência!

O princípio mais relevante deste Parecer é a integração curricular, pois núcleo comum e parte diversificada não devem se constituir em compartimentos estanques. Por exemplo um estudante de 2º grau pode estudar química no núcleo comum e pode estudar a mesma disciplina na parte diversificada, se química for uma ciência aplicada à área profissional por ele escolhida. Recomenda-se ainda que os estudos da parte diversificada sejam acompanhados de uma disciplina que se refira à filosofia de trabalho no mundo atual: O que significa o mundo do trabalho? Qual o papel do trabalho na vida da pessoa? Como se relacionam trabalho e lazer? Como pode o trabalho contribuir para a realização pessoal?

A Portaria BSB 432/71 do MEC consagrou os esquemas 1 e 2 para a formação de professores de disciplinas específicas. (Fig.5). O Esquema 1 refere-se a que qualquer profissional de nível superior - agrônomo, veterinário, médico, dentista, etc. pode fazer sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas exigidas para as Licenciaturas, passando assim a ter autorização para lecionar a nível de 2º grau. No Esquema 2 possibilita-se que qualquer profissional formado em nível médio, por exemplo técnico em agricultura ou técnico em contabilidade, venha para a universidade e curse além das disciplinas pedagógicas, disciplinas de conteúdo específico, perfazendo um certo número mínimo de horas, fazendo deste modo jus aos direitos dos Licenciados. Temos aí então uma valorização dos recursos humanos existentes, uma vez que as instituições formadoras não tem condições para habilitar professores em tempo suficientemente hábil para bem implementar a Lei, principalmente no que diz respeito ao ensino de 2º grau.

As indicações 22 e 23 de 72 se tornaram para nós notáveis, pois elas se referem especificamente as nossas áreas de preocupação. Elas estão bem dissecadas no documento "A Universidade frente a formação de Professores do ensino de 1º e 2º graus" (1973) que foi o ponto de partida para as nossas discussões. A Indicação 22 organiza os cursos de Licenciatura, nela o princípio

mais importante é a habilitação progressiva (Fig. 3) que veremos mais adiante de maneira mais detalhada. A Indicação 23 define os cursos de habilitação para as Licenciaturas de Educação Geral (Fig.4). Aqui o princípio mais importante e ao mesmo tempo mais polêmico, é a polivalência dos professores. A **nível das últimas** séries do 1º grau o professor não ensinará uma determinada disciplina, mas uma área, é o chamado ensino por áreas. O professor nesta **altura da escolaridade é professor de Ciências e não de Física, por exemplo.**

A Resolução 97/72 é do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, foi incluída para chamar a atenção quanto à importância das posições assumidas pelo CEE de nosso Estado, considerando que é neste Estado que estamos inseridos e que estas resoluções determinam a “filosofia” e os modos operacionais que passam desde logo a ser adotados por todo o sistema estadual de ensino para o qual preparamos os professores e especialistas em educação. Torna-se necessário portanto um amplo e conveniente entrosamento entre as Comissões de Carreira responsáveis pelos cursos de formação de Professores e o Conselho Estadual de Educação. Esta Resolução do CEE define a parte diversificada do currículo de 1º e 2º graus no RGS. O mais importante nesta Resolução é que ela preserva a correspondência às aspirações pessoais - demanda social - junto ao atendimento de mercado de trabalho - modelo econômico. Na justificativa, há toda uma tentativa de salvaguardar nossos valores humanísticos, dando ao indivíduo o direito de escolher o seu destino profissional, independente das pressões do mercado de trabalho.

O Parecer 45/72 segue os postulados dos esquemas 1 e 2 da Portaria do MEC. (Fig.5) Procura estabelecer um equacionamento entre humanismo e tecnologia. O princípio defendido é que o tecnólogo deve incorporar valores humanistas, sem o que ele não poderá se tornar em um bom profissional. E o inverso também é verdadeiro na sociedade de nossos dias, quer dizer que o humanista ou seja aquele que trabalha em ciências humanas, como por exemplo educação, tem de ser possuidor de valores da tecnologia a fim de bem se afirmar na sociedade contemporânea.

O Parecer 76/75 faz a integração entre formação especial e educação geral e chama a atenção ao aspecto de que a profissionalização, a que se refere a Lei, não é do ensino e nem da escola, mas sim do indivíduo quando para tanto ele tiver condições. Cria a figura da habilitação básica a que já me referi, mostrando como, após uma série de estudos, o sujeito torna-se habilitado a começar a trabalhar em uma empresa adquirindo ao longo de sua vivência dentro dela uma formação profissional mais específica. Este, como o Parecer de Paulo Nathaniel, sobre o ensino de agropecuária aponta para a extrema necessidade de se disciplinar a integração escola-empresa de que fala a Lei 5692/71. Aqui é desaconselhada uma especialização prematura, valorizando a idéia de 4ª série de 2º grau que é opcional na Lei e que alguns complexos es-

colares já estão implementando. Esta 4ª série seria equivalente a estudos de 3º grau ou seja de curso superior.

A Lei 5692/71 contém vários princípios que estão aos poucos sendo implementados. (1) Alguns deles já foram mencionados, mas pareceu-me interessante mostrar este quadro, onde eles podem ser visualizados de uma maneira mais complexa (Fig.2)

(1) Para maiores informações sobre os princípios da Lei ver: MARQUES, J.C. *Ensinar não é transmitir*. 2ª ed. (p. 7-34).

PRINCÍPIOS DA LEI 5692/71

1. DA CONTINUIDADE	1º, 2º e 3º graus vestibular classificatório
2. DA TERMINALIDADE	Habilitações de 2º Grau Licenciatura de 1º Grau
3. DA INTEGRAÇÃO	Sistema Educacional Brasileiro Redução para 3 graus
4. DA ESC. FUNÇÃO	Aluno de várias unidades escolares Programação para alunos diferenciados
5. DA INTERCOMPLEMENTARIEDADE	Organização e Planej. cooperativo Mecanismos reguladores para o desenvolvimento curricular
6. DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR	Adaptação ao mercado de trabalho Influência das condições de aprendiz
7. DA PROGRESSIVIDADE	Educação contínua Níveis de formação do professor
8. DA PLURARIDADE	Especialistas em Educação Habilitações de 2º grau
9. DA SUPLETIVIDADE	Escola Aberta Graus de supletividade
10. DA CUMULATIVIDADE	Sistema de créditos Matrícula por disciplina
11. DA POLIVALÊNCIA	Formação do Professor de Área Currículos integrados
12. DA CONCENTRAÇÃO	Complexos Escolares Distritos Geo-Educacionais
13. DA INTERDISCIPLINARIDADE	Estudos Pedagógicos Treinamento de recursos humanos
14. DA DIFERENCIAÇÃO	Educação Geral Formação Específica

Fig. 2

O princípio da continuidade já foi comentado acima, bem como o da terminalidade. Quanto à terminalidade gostaria de acrescentar que com a implantação da pós-graduação no País -Mestrado e Doutorado - que foi disciplinada pela Lei 5540/68 que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, o próprio conceito de terminalidade sofreu modificações. Por um lado ensejou diferentes terminalidades ao longo da vida escolar e por outro ampliou as exigências quanto a “terminar” os estudos considerados como de formação do indivíduo. Quanto a possíveis terminalidades na formação do professor (Fig.3) as mais importantes são as de Licenciatura de Curta Duração, 1º Grau e a de Licenciatura Plena.

O princípio de integração favorece por um lado a consideração do sistema educacional brasileiro e por outro aponta para a conveniência de que os currículos visem a integração de diferentes modalidades ensejando uma educação mais abrangente.

O princípio da Escola-Função refere-se a que o aluno pode obter ensino em diferentes prédios ou escolas dentro dos recursos existentes na Comunidade, sem que necessariamente atenda à Escola em que está matriculado. O princípio da intercomplementariedade está relacionado com o da Escola-Função. Se a Escola deve atender ao mesmo tempo alunos de diferentes procedências é natural que a organização e o planejamento seja cooperativo por parte das instituições envolvidas. Muda a tradição quanto a ser aluno de uma escola, ele é agora sistema de um sistema escolar. Convém ressaltar que esta descentralização do planejamento e do desenvolvimento curricular é uma conquista muito recente. A geração dos professores que eram obrigados a desenvolver programas de ensino elaborados no Rio de Janeiro ainda está nas Escolas. Quaisquer inovações mesmo metodológicas não eram possíveis pois “o programa da cadeira” não permitia.

O princípio da flexibilidade curricular visa a que a programação curricular atenda as nossas reais necessidades. A adaptação ao mercado de trabalho tem sido amplamente discutida. Alguns pensam que é impossível senão inconveniente esta adaptação pois as oportunidades de emprego além de instáveis, são flutuantes e nem sempre previsíveis a longo prazo.

A progressividade permite como princípio que o aluno avance em escolaridade bem como o domínio de conhecimentos e habilidades evitando repetições inúteis e aproveitando sempre que possível os seus estudos anteriores.

O princípio da formalidade aponta para diferentes modalidades de formação, todas igualmente válidas e equivalentes do ponto de vista de “status” profissional e vantagens de salários.

O princípio de supletividade enriquece o sistema educacional colocando dentro dele as múltiplas possibilidades de educação não-formal: cursos por rádio, por correspondência, o sistema de escola aberta, etc. A Escola como

centro de irradiação de ensino, ao se engajar em diferentes programas de educação supletiva pode melhor contribuir para um real levantamento dos padrões de educação.

O princípio da cumulatividade deu uma diferente ordenação ao currículo, ao permitir que, pelo sistema de créditos e pela matrícula por disciplinas, o aluno possa ir enriquecendo o seu histórico escolar.

O princípio da polivalência já foi mencionado pois de fato no ensino de 1º grau não mais se busca o professor de disciplina, mas se necessita do professor que possa trabalhar os conteúdos de toda uma área de conhecimentos, por exemplo educação artística.

O princípio de concentração segue mais e melhor o modelo econômico, pois refere-se à concentração de recursos materiais e humanos permitindo mais eficiente utilização dos mesmos.

O princípio da interdisciplinariedade aponta para a superação das inúmeras dicotomias que se tem estabelecido ao longo da história da Educação. Por exemplo: a separação entre disciplinas básicas e clínicas na área médica ou entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas na área de formação de professores. Por sua vez, o princípio da diferenciação estabelece uma linha de educação geral e outra de formação específica referente esta última ao preparo profissional.

Quanto a formação do Professor utilizo este quadro abaixo que foi elaborado pelo PREMEN, logo após a promulgação da Lei, com o objetivo de bem situar o preparo de seus professores, considerando tratar-se de Licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração e no caso do PREMEN na modalidade intensiva.

HABILITAÇÕES PROGRESSIVAS DO PROFESSOR

1º GRAU						2º GRAU					
SÉRIES						SÉRIES					
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º
Professor com habilitação específica de 2º Grau				Curso de 4 Séries ou de 3, com estudos adicionais, correspondentes a 1 ano letivo, incluindo formação pedagóg.							
Professor com habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.						Estudos adicionais correspondentes no mínimo a 1 ano letivo					
Professor com habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente a licenciatura plena											

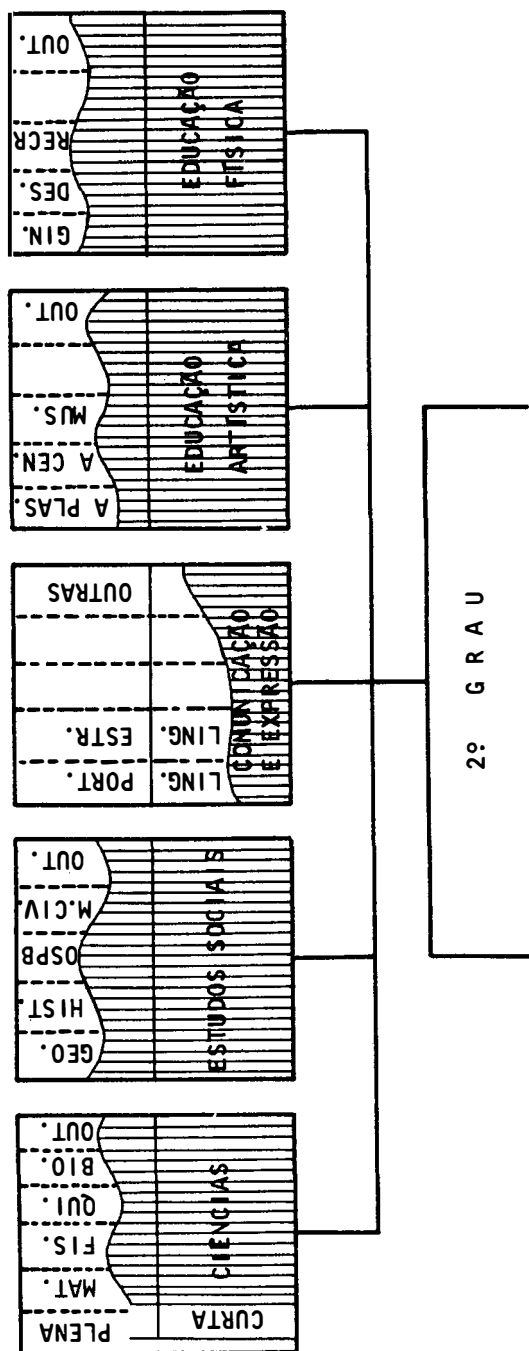
Fig. 3

Segundo este quadro que esquematiza as possibilidades ensejadas pela Lei, temos como um primeiro nível de formação do professor aquela que ele realiza a nível de habilitação de 2º grau, o que corresponderia à antiga escola normal. Isto o capacitaria para lecionar no currículo por atividades ou seja nas quatro primeiras séries do 1º grau. Com mais um ano de estudos adicionais, incluindo estudos pedagógicos, ele torna-se apto a lecionar em mais duas das séries do 1º grau e com uma licenciatura de 1º grau ele pode lecionar, tanto no currículo por atividades como no currículo por áreas, sendo que este último corresponde às quatro últimas séries do 1º grau. Com estudos adicionais de um ano, após a Licenciatura curta, ele se qualifica para lecionar até a 2ª série de 2º grau e com uma licenciatura plena, ele pode lecionar em todas as séries, tanto de 1º como de 2º graus, “se para tanto tiver habilitação específica”, conforme reza a Lei.

A parte mais difícil desta organização de cursos progressivos parece estar localizada na parte de estudos adicionais, tanto o que se segue ao curso de 2º grau como aquela que se refere à continuação de uma Licenciatura curta. A tendência que se tem notado, como mais freqüente, é o oferecimento de Licenciaturas Curtas ou de Licenciaturas Plenas, com certo grau de reconhecimento de estudos anteriores da primeira para a segunda. Mas os estudos adicionais, principalmente aqueles relativos a Licenciatura curta, não têm sido objeto de maiores esforços pelas agências formadoras ou mesmo muito considerados em encontros nos quais o foco é o preparo de professores.

A Fig. 4 mostra a organização da Licenciatura de Educação Geral detalhando o esquema do ensino por áreas - ciências, estudos sociais, comunicação e expressão, educação artística e educação física - e a discriminação posterior por disciplinas. Acho que configura graficamente o que já comunicamos anteriormente.

L I C E N C I A T U R A S D E E D U C A Ç Ã O G E R A L



Prof. Valnir Chagas — Funções da Universidade na Implantação do Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, maio 1972.

Fig. 4

A fig. 5 também pretende melhor elucidar conteúdos já analisados ao se fazer referência específica à Portaria do MEC e ao Parecer 45/72 do CFE. As áreas de Licenciaturas específicas aqui mencionadas são, porém, as por nós sugeridas no Documento “A Universidade face à formação de professores”. Defendemos a formação de professores para as áreas específicas, ou seja aquelas ligadas às profissões, com uma modalidade semelhante a que se realiza para as chamadas Licenciaturas acadêmicas. Por isso sugerimos que as modalidades de ingresso sejam as mesmas adotadas em relação aos outros cursos da Universidade. Com isto teríamos o Licenciado em Agropecuária com as mesmas exigências de formação do que para por exemplo o Licenciado em Ciências. Isto evitaria uma situação indesejável que ocorre nas Escolas quanto à composição de corpo docente aonde o Licenciado, em geral, se sente mais “professor” e o professor das áreas profissionalizantes como apenas um colaborador, sem maiores compromissos com o próprio sistema de ensino que se desenvolve. Talvez em termos de viabilidade, isto se constitua, no momento, apenas uma meta a atingir a longo prazo, pois não são poucas as dificuldades que deverão ser superadas no preparo destes professores. É meu pensamento, porém, que esta Universidade, com sua atual organização, deveria começar a oferecer Licenciaturas de Formação Especial, a partir de suas experiências anteriores, por estudo e proposta das Comissões de Carreira envolvidas. Antes de 1970, quando aqui se implantou a reforma universitária, já oferecíamos cursos, de acordo com as legislações então vigentes, de formação de professores do ensino comercial e do ensino agrícola. Por isso penso que não seria difícil iniciar com as áreas de Administração e Comércio e com a área de Agropecuária. Por outro lado, uma área nova como Computação e que se iniciou entre nós de forma tão pujante e promissora não deverá ter, acredito eu, maiores dificuldades em prever, organizar e coordenar um curso de formação de professores para necessárias habilitações de nível médio que possam inclusive fortalecer a própria área.

LICENCIATURAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL

MODALIDADES	NÍVEL DE FORMAÇÃO COND. DE INGRESSO	
ESQUEMA I	DIPLOMA DE CURSO <u>SU</u> PERIOR.	600H FORMAÇÃO PEDA- GÓGICA.
ESQUEMA II	DIPLOMA DE TÉCNICO NÍVEL MÉDIO.	SETOR PRIMÁRIO 1080H SETOR SECUNDÁRIO 1280H. SETOR TERCIÁRIO 1480H.
ÁREAS E HABILITA- ÇÕES ESPECÍFICAS.	- INGRESSO PELO VESTIBULAR UNIFICADO PARA CURSOS DE LICENCIATURA. - INGRESSO PELO VESTIBULAR UNIFICADO PARA DIFERENTES CURSOS, REALIZANDO O CURSO DE LICENCIATURA PA- RALELAMENTE. - REINGRESSO DE DIPLOMADO PARA O CURSO DE LICENCIA- TURA.	AGROPECUÁRIA - TÉCNICAS INDUSTRIAIS - ADMINISTRAÇÃO E CO- MÉRCIO - COMPUTAÇÃO - TÉCNICAS LABORATORI- AIS - TÉCNICAS DA ÁREA DE SAÚDE - COMUNICAÇÃO - ÁREA ARTÍSTICA -

Fig. 5

A Fig. 6 propõe uma teoria de currículo. O COCEP e as Comissões de Carreira a ele ligadas, de um modo particular estão constantemente envolvidas com problemas curriculares. Uma visão mais ampla do sentido do próprio currículo como instrumento de formação de recursos humanos pode ser extremamente útil, portanto, para nós. Contemplando reformas de ensino, nós devemos nos posicionar, ao tentar reformular qualquer currículo, preservando o que lhe é mais essencial.

A UNIVERSIDADE EM FACE DAS REFORMAS DE ENSINO

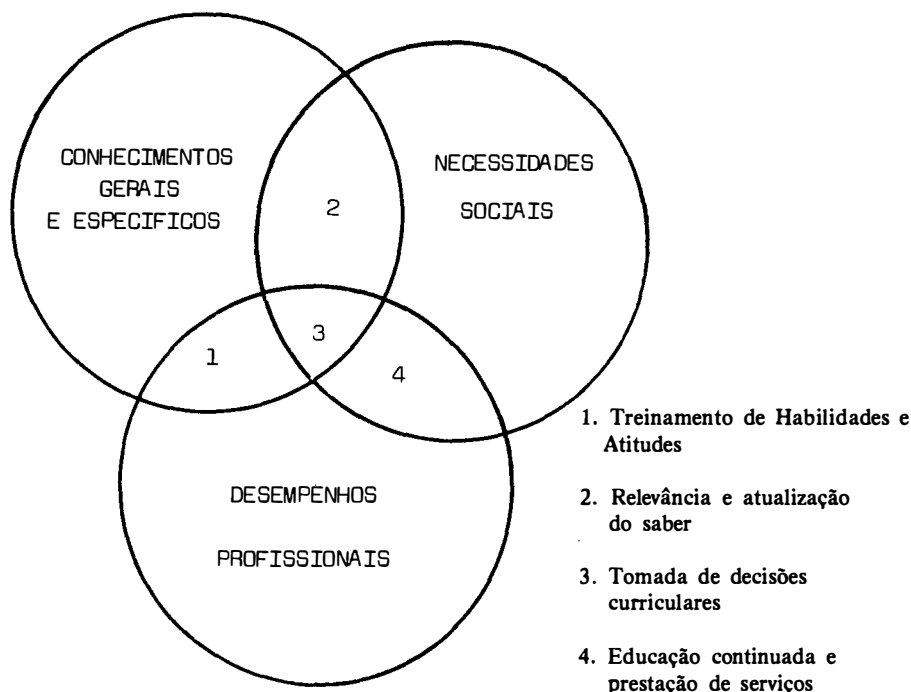


Fig. 6

Assim me parece que todo o currículo deve atender primordialmente a comunicação de conhecimentos gerais e específicos, o treinamento para desempenhos profissionais em níveis de razoável competência e a correspondência às necessidades sociais. Estas três grandes áreas têm as suas inter-faces que podem ser assim definidas: 1) na confluência entre conhecimento e desempenhos coloca-se a previsão de atividades e experiências de aprendizagem que possam bem desenvolver as habilidades e atitudes mais pertinentes a cada currículo em função de seus objetivos específicos; 2) na ligação entre conhecimento seja selecionado para fazer parte do currículo, ocupando horas de trabalho e esforço de estudantes e professores, é necessário que ela se justifique como alguma coisa que tem utilidade em termos de realismo social e validade psicológica; 3) no núcleo destas inter-relações estão as tomadas de decisões curriculares que obedecem a uma complexa rede de influências, contando aí desde as disponibilidades materiais, como espaço por exemplo, até as disponibilidades de recursos humanos para o ensino disto ou daquilo. Pode

ocorrer e freqüentemente é o caso de uma dada experiência seja considerada relevante do ponto de vista social e necessária desde o ângulo de avanço do conhecimento, mas que mesmo assim não seja possível incluí-la no currículo. Não por não ser necessária, mas porque, pelo menos no momento, não se dispõe de pessoal habilitado para tal oferecimento; 4) Na inter-face 4 temos a relação entre as necessidades sociais e os desempenhos profissionais. Da análise das condições e necessidades da profissão, bem como das necessidades sociais emergem as exigências que denotam o que é próprio para uma formação inicial relativa a uma dada profissão e o que deve ser objeto de uma educação continuada seja a nível de educação formal - cursos de pós - graduação sentido lato ou estrito - seja no contexto da educação não-formal como é exemplo o treinamento em serviço.

Para finalizar e agradecendo esta oportunidade de falar a este mais alto órgão de coordenação didática de nossa universidade, peço vênica para lembrar Whitehead quando em seu livro "The aims of Education" (p.97) diz: "A Universidade se justifica na medida em que ela preserva a conexão entre o conhecimento e o entusiasmo pela vida, unindo o jovem e o velho na consideração imaginativa do aprender".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHAGAS, V. Funções da Universidade na Implantação do 1º e 2º Graus. **V Forum de Reitores**, Brasília, 1972.
2. MARQUES, J.C. **Ensinar não é transmitir**, 2ª edição. Porto Alegre, Ed. Globo, 1974 .
3. MARQUES, J.C. RIBEIRO JUNIOR, A. e MOREIRA, E.M. A Universidade frente ao problema de formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus. UFRGS. Nov. 73 (mimeo)
4. PREMEN. -III Encontro de Coordenadores de Cursos. Belo Horizonte, julho de 1971
5. WHITEHEAD, A.N. **The aims of Education, and other essays**, New York, The New American Library, 1955.

ENSINO EM PSICOPEDAGOGIA TERAPÊUTICA *

Sônia Moojen Kiguel

Existe nas escolas de 1º grau, um grande número de crianças que, por etiologias diversas, apresentam dificuldades para a aprendizagem, evidenciando um baixo rendimento escolar.

Com base em VERRET (1973), MYKLEBUST & BOSHES (1960) e outros, podem ser consideradas quatro possibilidades diagnósticas mais frequentes diante de uma criança que apresente problemas de aprendizagem ou que se dirija ao pediatra ou neurologista pelo fracasso escolar:

- alterações dos órgãos sensoriais (hipoacusia, surdez, ambliopia e cegueira)
- distúrbios dos Sistema Nervoso Central (Disfunção Cerebral Mínima, na sua maioria)
- deficiência mental
- distúrbios afetivos (distúrbios evolutivos de conduta, neurose, psicose)

Neste trabalho serão consideradas fundamentalmente, em relação ao ensino de profissionais, as três primeiras possibilidades diagnósticas.

Considerando a grande demanda de crianças com distúrbios de aprendizagem e o número reduzido de pessoal especializado para atendimento a nível psicopedagógico, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com recursos parciais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - MEC, desenvolve, desde 1974, um Curso de Especialização em Psicopedagogia Terapêutica.

* Comunicação apresentada ao 3º Congresso Brasileiro de Neuropsiquiatria Infantil e 3º Congresso Latino-americano de Neuropediatria. 31/07/75:

A necessidade de um curso neste nível já era expressa em 1973 no Relatório do I Encontro das Faculdades de Educação do Rio Grande do Sul, cujo item 8 refere:

“Professores especialistas em Educação Especial devem ser formados em nível de pós graduação para que as faculdades possam suprir seu corpo docente, visando a formação do professor para estes educandos”.

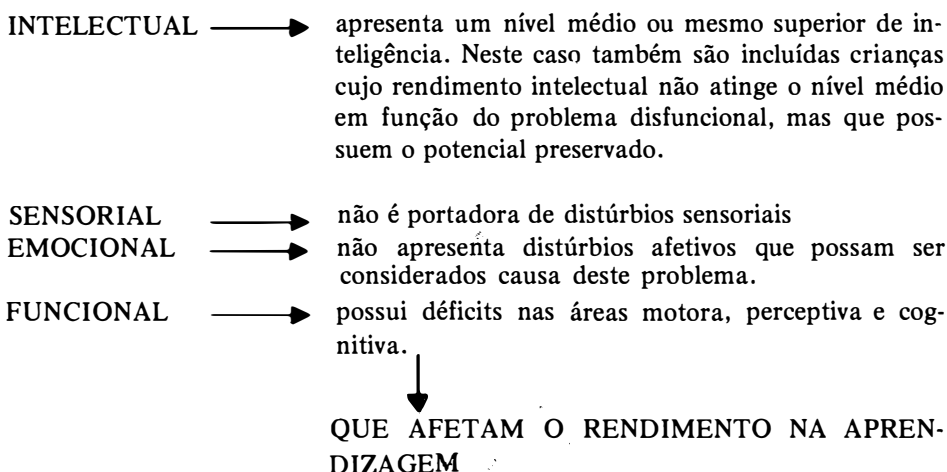
O Curso de Especialização em Psicopedagogia Terapêutica possui a duração de dois anos, com carga horária semanal de 20 horas, perfazendo um total de 80 créditos e se destina a egressos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e áreas afins.

Atende a duas áreas de especialização:

- **Excepcionais subdotados**, particularmente deficiência mental, visual e auditiva.
- **Deficiências Específicas da Aprendizagem**

Tendo em vista a confusão terminológica existente entre os profissionais e na literatura sobre os distúrbios de aprendizagem, organizamos o seguinte quadro de referência, com base em DENHOFF & LANDON (1966), BARSCH (apud Paine, 1968) e CHALFANT & SCHEFFELIN (apud MEIER, 1971) para caracterizar criança com deficiências específicas da aprendizagem ou com distúrbios de aprendizagem de origem psiconeurológica”:

Uma criança com deficiências específicas da aprendizagem é aquela que, do ponto de vista:



Segundo KASS & MYKLEBUST (1969) "crianças com distúrbios de aprendizagem geralmente demonstram uma discrepância entre o rendimento esperado e o real em uma ou mais áreas tais como a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e matemática".

O tratamento destas crianças envolve:

- . terapia psicopedagógica específica
- . tratamento farmacológico
- . tratamento psicoterápico em alguns casos, anterior, simultâneo ou posterior à terapia psicopedagógica.

São objetivos do Curso de Especialização em Psicopedagogia Terapêutica:

o b j e t i v o s	Campo de atuação
1. preparar especialistas que atuarão nas Faculdades de Educação para formar os professores de escolas, classes especiais e classes de recuperação.	§ Faculdades de Educação
2. preparar especialistas que integrarão equipes interdisciplinares destinadas ao diagnóstico e intervenção nas deficiências percepto-motoras da idade pré-escolar.	§ Hospitais (junto a equipes de Neuro-pediatria, Psiquiatria Infantil e Pediatria)
3. preparar especialistas que integrarão equipes interdisciplinares destinadas ao diagnóstico e terapêutica de crianças:	§ Clínicas Psicopedagógicas
. com deficiências específicas da aprendizagem	§ Escolas Comuns (Clínicas de Leitura, serviço de assessoria a professores, classes especiais e de recuperação
. deficientes mentais	§ Escolas Especiais
. cegos e amblíopes	
. surdos e hipoacúsicos	
4. desenvolver pesquisas nesta área com vistas a padronização de testes; testagens e controle de métodos e técnicas de reeducação e de planos curriculares; e levantamento estatísticos.	

O corpo docente, interdisciplinar, abrange professores das faculdades de Medicina, Educação, Psicologia, Educação Física, além de outros especialistas do meio que, dentro de uma linha integrada, desenvolvem o seguinte plano curricular:

C U R R Í C U L O

CÓDIGO	DISCIPLINA	Sem. 1º 2º		PRÉ-REQUISITO	C/H	CRE
<u>SEMESTRE 01</u>						
10	Anátomo Fisiologia do Sistema Nervoso	x			4	4
11	Neurologia Evolutiva	x			4	4
12	Bases Sócio-psiconeurológicas da Aprendizagem e da Linguagem	x			4	4
13	Psicologia do Desenvolvimento	x			4	4
14	Bases Bio-psicológicas do Pensamento Matemático	x			4	4
<u>SEMESTRE 02</u>						
20	Fatores Etiológicos das Desadaptações Escolares	x		10, 11, 12, 13	6	6
21	Psicologia Dinâmica I	x		13	2	2
22	Cinesiologia	x		10, 11	4	4
23	Técnicas Reeducativas: Área das Deficiências Específicas da Aprendizagem I	x		10, 11, 12, 13	4	4
24	Técnicas Reeducativas: Área do Excepcional I	x		10, 11, 12, 13	4	4
25	Psicologia do Excepcional	x		13	4	4

CÓDIGO	DISCIPLINA	Sem.		PRÉ-REQUISITO	C/H	CRE
		1º	2º			
<u>SEMESTRE 03</u>						
30	Clínica e Diagnóstico das desadaptações escolares	x		20	7	7
31	Técnicas de Diagnóstico	x		20	4	4
32	Técnicas Reeducativas II (Área das Defic. Específicas da Aprendizagem)	x		14,23	4	4
33	Técnicas Reeducativas II (Áreas Excepcionais)	x		14,24	4	4
34	Psicologia Dinâmica II	x		21	2	2
35	Metodologia Científica	x			3	3
<u>SEMESTRE 04</u>						
40	Seminário		x	30, 31, 32, 34	4	4
41	Prática Reeducativa (Área das Defic. Específicas da Aprendizagem) +		x	30, 31, 32, 34	12	12
42	Prática Reeducativa (Área dos Excepcionais) +		x	30, 31, 33, 35	12	12
43	Técnicas Sócio-Terápicas		x	30, 31, 32, 33, 34, 35	4	4

OBSERVAÇÕES: 1. As disciplinas 24, 33 e 42 serão específicas para a Área dos Excepcionais.

2. As Práticas Reeducativas (+) serão realizadas em Escolas e classes especiais da rede escolar da SEC, em Escolas Comuns, Hospitais e Clínicas Psicopedagógicas.

O curso atualmente ao final de seu 3º semestre, desenvolve-se normalmente, permitindo visualizar o alcance dos objetivos fundamentais e a formação de um novo agente profilático e terapêutico dentro do vasto campo da saúde mental infantil: o reeducador ou terapeuta psicopedagógico.

E para concluir, analisaremos as funções do psicopedagogo, particularmente o especialista em DEA dentro de nossa realidade (RGS) e de que maneira ele está desempenhando-as:

O REEDUCADOR OU TERAPEUTA PSICOPEDAGÓGICO:

§ trabalha em equipe com: médico (neurologista, psiquiatra ou médico com formação em Patologia da comunicação)

- psicólogo
- fonoaudiólogo
- com supervisão de um psiquiatra infantil

§ a nível de pós graduação, reúne conhecimentos e técnicas

- . de psicomotricidade
- . de percepção e suas patologias
- . de linguagem e pensamento
- . pedagógicos específicos
- . psicológicos (psicologia dinâmica, evolutiva, da aprendizagem)

§ planejando e desenvolvendo atividades em função do tipo e nível das dificuldades apresentadas pela criança, em função dos interesses e limitações da faixa etária e organizando atividades que visam a integração de funções.

Em geral as sessões de reeducação são individuais, com base nos argumentos de MYKLEBUST & BOSHES e MEIER - de que as características das crianças com disfunções psiconeurológicas são muito variadas e não se apresentam na mesma quantidade e nível em cada caso, tornando-se difícil planejar e desenvolver atividades que envolvam necessidades e interesses de um número maior de crianças.

Entretanto, considerando talvez a grande demanda de crianças com disfunções psiconeurológicas, o pouco número de pessoal especializado e também considerado teorias sobre a importância do tratamento em grupo para o indivíduo, tanto em clínicas particulares, como em escolas, estão sendo realizadas experiências de terapia psicopedagógica em grupo.

Em particular, está sendo de grande alcance a atividade do psicopedagogo nas escolas, orientando professores das primeiras séries e desenvolvendo atividades específicas junto ao escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DENHOFF, E & LANGDON, M. Cerebral dysfunction: a treatment program for young children. **Clinical Pediatrics**, (5):332-346, 1966.
2. MEIER, John. Prevalence and characteristics of learning disabilities found in second grade children. **Journal of Learning Disabilities**, 4 (1):1-16, 1971.

3. MYKLEBUST, H. & BOSHER, R. Psychoneurological Learning disorders in children. **Archives of Pediatrics**, 77 (6): 247-256, 1960.
4. PAINE, R.S. Syndromes of "Minimal Cerebral Damage". **Pediatric Clinics of North America**, 15 (3): 779-801, 1968.
5. VERRET, S. Le syndrome de dysfonction cérébrale minime. **Vie Médicale au Canada Français**, 2(7):649-655, 1973.

REPRESENTAÇÃO DO CORPO DISCENTE NOS COLEGIADOS DA UFRGS

Marilene Reis Fonseca

I - NORMAS GERAIS

A UFRGS tem estabelecidas, em seus Estatuto (EST) e Regimento Geral (RGU), as linhas básicas relativas à representação do Corpo Discente na Universidade, que podem ser assim consubstanciadas:

1. “O Corpo Discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados da Universidade, bem como em comissões instituídas, na forma prevista neste Estatuto e Regimentos.”(EST, art. 140)(o grifo é nosso).
2. “A representação estudantil terá por objetivo a cooperação entre alunos, administradores e professores, no trabalho universitário” (EST,(art. 140).
3. “O Corpo Discente da Universidade, para fins de representação, será constituído por todos os estudantes matriculados em seus cursos de graduação e pós-graduação na condição de alunos regulares” (RGU, art. 220).
4. “Serão alunos regulares os que se matricularem em cursos de graduação e pós-graduação com observância de todos os requisitos necessários à obtenção dos correspondentes certificados e diplomas” (RGU, art. 221). Observação: não terão direito à representação os alunos especiais, considerados como tais os previstos no art. 222 do RGU.
5. “Só poderá ser eleito para os órgãos colegiados e comissões, nos termos do disposto no art. 142 do Estatuto, o aluno que:
 - estiver, pelo menos, em seu terceiro semestre de estudos na Universidade; -
 - não tenha sido reprovado em qualquer das disciplinas cursadas no período semestral anterior;
 - não registrar, em seu histórico escolar, penas disciplinares previstas no art. 127 do Estatuto.

§ 1º - Ressalvadas as condições especiais previstas no Regimento do CONCUR, o estudante perderá o mandato se sofrer penas disciplinares ou cancelar matrícula em todas as disciplinas.

§ 2º - Ressalvada a representação simultânea junto ao Conselho Universitário, às Câmaras do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa e a seu plenário, cada aluno poderá ser integrante de apenas uma representação, cabendo-lhe a opção no caso de ser eleito para mais de uma, vedada, igualmente, a acumulação de qualquer representação com o exercício de função em associações estudantis “(RGU, art. 225 3º§).”

6. “O mandato de todas as representações estudantis, com exceção da no CONCUR, será de um ano, admitindo-se apenas uma reeleição para a mesma representação” (RGU, art. 226).

7. “A representação estudantil junto aos órgãos colegiados e comissões poderá fazer-se acompanhar de um aluno, sempre que se tratar de interesse de determinado curso” (RGU, art. 229).

8. “O exercício de quaisquer funções de representação, ou dela decorrentes não exime o estudante do cumprimento de seus deveres escolares, inclusive da exigência da frequência, salvo aqueles deveres que não puderem ser cumpridos em decorrência da participação do aluno em reuniões nos órgãos colegiados e comissões da Universidade” (RGU, art. 231).

Eleição dos representantes do Corpo Discente

9. “A representação do corpo discente de que trata o art. 140 do Estatuto será escolhida por eleição e por voto secreto, obedecendo às seguintes normas:

I - Representação junto aos Departamentos:

- será escolhida em eleição direta, sendo admitidos a votar todos os alunos matriculados em disciplina pertencente ao Departamento; o aluno matriculado em disciplinas pertencentes a mais de um Departamento poderá votar em cada um destes, mas, se estiver matriculado em mais de uma disciplina de um mesmo Departamento, só terá direito a um voto neste;
- a escolha poderá recair em qualquer aluno matriculado em disciplina do Departamento junto ao qual irá exercer a representação estudantil;
- a reunião para eleição será convocada e presidida pelo Chefe do Departamento;

II - Representação nos órgãos colegiados de Unidade:

- será escolhida por eleição em que votarão os representantes estudantis dos diversos Departamentos do âmbito da Unidade e só poderão exercê-las os alunos regularmente matriculados em disciplina pertinente a Departamento da Unidade;
- a eleição se processará mediante convocação do Diretor da Unidade, que a presidirá.

III - Representação junto às Comissões de Carreira

- será eleita pelos representantes estudantis junto aos Departamentos que hajam concorrido para a formação da Comissão de Carreira, devendo a escolha recair em alunos matriculados regularmente em disciplinas do ciclo especial do curso de graduação abrangido pela Comissão de Carreira;
- o coordenador da Comissão de Carreira convocará a reunião em que deverá processar-se a eleição, cabendo-lhe presidi-la.

IV - Representação nos demais órgãos colegiados e comissões da administração superior da Universidade:

será eleita pelo conjunto dos representantes do corpo discente nas Congregações de todas as Unidades Universitárias;

- convocará e presidirá a reunião para o escrutínio o Superintendente Acadêmico;
- quando ocorrer a hipótese prevista no art. 55, §3º deste Regimento, a representação do corpo discente, no plenário do COCEP, será escolhida por eleição em que serão admitidos a votar os representantes estudantis na câmara respectiva, sendo obrigatório que a escolha recaia em um deles; se ocorrer empate serão chamados a votar os alunos com assento nas demais câmaras se, persistindo o empate, o Superintendente Acadêmico escolherá, entre os candidatos de igual e maior votação, o representante.

V - Representantes nas Câmaras Ordinárias do COCEP:

- será eleita da forma prevista no inciso IV, mas na escolha do seu representante em cada Câmara só participarão os membros do corpo discente nas Congregações das Unidades Universitárias pertencentes à área sobre a qual tem a Câmara jurisdição.

VI - Representação nas Comissões de Extensão:

- da eleição dos representantes junto às Comissões de Extensão, também só participarão os membros do corpo discente na Congregação das Unidades da área a ela correspondentes.

VII- Representação nos cursos de pós-graduação:

- os alunos regularmente matriculados nos diversos cursos de pós-graduação elegerão, pelo voto direto, um representante de cada curso;
- esses representantes que também deverão estar regularmente matriculados, constituirão o colégio eleitoral que elegerá a representação dos cursos de pós-graduação junto a todos os órgãos universitários que a comportarem;
- o Superintendente Acadêmico designará, em cada caso, um professor desses cursos, para convocar e presidir a reunião em que se deva proceder a eleição (RGU, art. 224).

10. “As eleições serão realizadas: para os Departamentos, até 30 dias; para os demais órgãos colegiados e comissões, até 60 dias, contados do início do ano letivo” (RGU, art. 227) .
11. “No caso de empate em qualquer eleição para representação estudantil (art. 140), proceder-se-á nova eleição, 48 horas após o pleito anterior, podendo a ela concorrer exclusivamente os candidatos que alcançaram o mesmo número de votos no escrutínio anterior, salvo as exceções previstas neste Regimento” (RGU, art. 228).
12. “As normas que regularão as eleições serão expedidas pela Superintendência Acadêmica, com aprovação do Reitor”. (RGU, art.230)

II - NORMAS ESPECÍFICAS A CADA ÓRGÃO

1. DEPARTAMENTOS

— Caracterização

“ O Departamento é a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal” (EST, art. 7º).

— Competências

“As atribuições e normas de funcionamento dos Departamentos serão definidas no Regimento Geral da Universidade (RGU) e no Regimento de cada Unidade Universitária, ressalvada a competência originária para:

- promover a distribuição, entre seus membros, das tarefas de ensino, pesquisa e assessoramento;
- elaborar o orçamento-programa, como subsídio para proposta orçamentária da Unidade;
- propor alterações no seu quadro de pessoal”

(EST, art. 10, parágrafo único).

“Competem ao Departamento ou seu Colegiado, além das prerrogativas , encargos e atribuições constantes dos arts. 10 e 11 do Estatuto, as seguintes:

- elaborar, em plano semestral, a distribuição a que alude o item a do parágrafo único do art. 10 do Estatuto;
- aprovar os planos de ensino das diversas disciplinas, inclusive os respectivos horários, após anuência dos coordenadores das Comissões de Carreira interessadas;

- elaborar, no início de cada exercício financeiro, o plano de aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem destinados;
- indicar os representantes que deverão integrar as Comissões de Carreira;
- propor normas relativas aos concursos para provimento dos cargos nas classes de magistério superior, a contratação de professores e auxiliares técnicos especialistas, a transferência, remoção, afastamento e substituição de pessoal;
- recorrer ao COCEP das decisões dos órgãos de administração da Unidade ou das Comissões de Carreira” (RGU, art. 8º).

— Representação do Corpo Discente

“Integrará, ainda, o plenário do Departamento ou respectivo colegiado, a representação do corpo discente, em número de um ou dois, segundo contenha o Departamento ou seu colegiado até nove ou mais de nove docentes” (RGU, art. 7º, §2º).

2.ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

A representação do Corpo Discente na Administração das Unidades Universitárias far-se-á junto às **Congregações** e aos **Conselhos Departamentais**.

2.1.CONGREGAÇÕES

— Caracterização

“A Congregação é o órgão superior da Unidade Universitária, com as funções constantes em lei, neste Estatuto, e as atribuições que lhe forem conferidas pelo Regimento Geral da Universidade ” (EST,art. 32).

— Competências

“Compete às Congregações além do disposto no Estatuto da Universidade:

- organizar, por eleição, a lista sêxtupla para escolha do Diretor e Vice-Diretor da Unidade;
- elaborar o Regimento da Unidade;
- aprovar os Regimentos dos Órgãos Auxiliares vinculados à Unidade, que não detenham destaque orçamentário;
- aprovar o Regimento do Conselho Departamental da Unidade;
- aprovar os Regimentos dos Departamentos que compõem a Unidade;
- eleger o representante da Unidade na Comissão de Extensão;
- eleger representantes da Unidade em órgãos estranhos à Universidade, nos quais disponha ela de representação;
- eleger um representante da Unidade para, juntamente com os representantes das demais Unidades da mesma área, indicar o titular da Câmara Especial

- do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), a que alude a alínea **a** do art. 46 do Estatuto;
- pronunciar-se sobre o regime de trabalho previsto no art. 117 do Estatuto da Universidade;
 - opinar sobre convênios e aceitação de legados ou doações em benefício da Unidade;
 - propor ao Conselho Universitário a outorga de títulos de professor emérito, professor “honoris causa” e doutor “honoris causa”;
 - propor ao Conselho Universitário, para consideração da autoridade superior, a destituição do Diretor e/ou Vice-Diretor da Unidade, mediante o voto de dois terços (2/3) de seus integrantes, apurado e em votação secreta, e obedecido o disposto no art. 51 e parágrafo único deste Regimento, no que for aplicável;
 - pronunciar-se sobre qualquer assunto que diga respeito à organização universitária e aos interesses da Unidade” (RGU, art. 28).

— Representação do Corpo Discente

“Os representantes do corpo discente e seus suplentes serão eleitos na forma deste Regimento e terão mandato de um ano, permitida a recondução” (RGU, art. 32).

Observação: conforme o art. 33 do Estatuto da UFRGS, serão em número de **dois** os representantes do Corpo Discente em cada Congregação.

2:2. CONSELHOS DEPARTAMENTAIS

— Caracterização

“O Conselho Departamental é o órgão da Unidade Universitária, com funções normativa, deliberativa e consultiva, respeitadas as atribuições dos órgãos de administração superior, definidos neste Estatuto, cabendo de suas decisões, recurso à Congregação” (EST, art. 34, caput)

— Competências

Compete aos Conselhos Departamentais, além do que dispõe o Estatuto da Universidade:

- promover a articulação das atividades departamentais da Unidade;
- elaborar, com base nas contribuições dos Departamentos, segundo dispõe a letra **b** do parágrafo único do art. 10 do Estatuto, a proposta orçamentária da Unidade, para apreciação dos órgãos superiores da Universidade;
- promover, no âmbito da Unidade, a unificação das normas relativas a concursos para provimento de cargo de classes de magistério superior a que alude a letra **e** do art. 8º deste Regimento;
- promover a distribuição entre os Departamentos componentes, dos recursos

- em material, instalações e pessoal auxiliar, de que dispuser a Unidade;
- zelar pela observância das normas relativas ao recrutamento, seleção e aproveitamento dos monitores de ensino;
- apreciar e aprovar propostas dos Departamentos, quanto a planos de aperfeiçoamento de docentes, admissão de novos docentes, concessão de licenças e rescisão de contratos de trabalho;
- implementar a aplicação de normas tendentes a permitir a avaliação quantitativa da carga docente e de pesquisa, que recai sobre cada Departamento, a fim de melhor deliberar sobre processos de ampliação ou redução do corpo docente, bem como transferência, temporária ou permanente, de docentes entre Departamentos;
- opinar sobre a criação, fusão ou desdobramento de Departamentos;
- emitir normas unificadoras do desempenho das funções administrativas dos chefes de Departamentos;
- apreciar, em primeira instância, os recursos dos Departamentos;
- deliberar sobre a prestação de contas dos diretórios acadêmicos;
- assessorar o Diretor em todas as tarefas de organização e direção da Unidade” (RGU, art. 34).

Representação do Corpo Discente

“A representação discente no Conselho Departamental terá seu número fixado por critério idêntico ao que prevalece para os colegiados de Departamento e será eleita na forma prescrita por este Regimento.

Parágrafo Único - Será de um ano, permitida a recondução, o mandato dos representantes do corpo discente no Conselho Departamental”(RGU, art. 36).

3. ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

3.1.CONSELHO UNIVERSITÁRIO

—Caracterização

“O Conselho Universitário é o órgão supremo de função normativa, consultiva e deliberativa da Universidade” (EST, art. 38, caput),

—Competências

“Compete ao Conselho Universitário:

I - Em caráter originário:

- exercer a jurisdição superior da Universidade;
- elaborar ou alterar o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade;
- aprovar os regimentos das Unidades Universitárias e dos Órgãos Suplementares e suas alterações;
- organizar, em reunião conjunta com o Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa, por votação uninominal e secreta, as listas sêxtuplas para nomeação do reitor e do Vice-Reitor, pelo Presidente da República;
- propor, em reunião conjunta com o Conselho de Coordenação do Ensino e

da Pesquisa, pelo voto secreto de dois terços (2/3) da totalidade de seus membros, a destituição do Reitor e/ou Vice-Reitor, na forma do Regimento Geral da Universidade;

- eleger, nos casos previstos, os membros integrantes de órgãos colegiados;
- tomar conhecimento do plano geral de administração e desenvolvimento apresentado pelo Reitor;
- homologar convênios e autorizar mandatos universitários;
- aprovar o orçamento e os créditos adicionais;
- deliberar sobre a prestação final de contas de cada exercício;
- autorizar, ouvido o Conselho de Curadores (CONCUR), a alienação ou oneração de bens patrimoniais imóveis, na forma da lei.

II - Em caráter derivado:

Julgar, em última instância, os recursos interpostos das decisões de outros órgãos universitários.

III - Em caráter reservado:

Além dos atos previstos em lei ou neste Estatuto, cabem ao Conselho as decisões e atribuições que não sejam da competência privativa dos demais órgãos.

— Representação do Corpo Discente

“A representação estudantil ao Conselho Universitário, estabelecida no item VIII do art. 39 do Estatuto, será constituída nos termos deste Regimento” (RGU, art. 49).

Conforme o art. 39, item VIII do Estatuto, integra o Conselho Universitário **um representante do Corpo Discente para cada cinco membros** previstos nos incisos de I a VII do mesmo artigo, sendo de um ano o mandato destes representantes.

Conforme o art. 50 do Regimento Geral da Universidade, permitir-se-á **uma** recondução dos mesmos.

3.2. COCEP - CONSELHO DE COORDENAÇÃO DO ENSINO E DA PESQUISA

Caracterização e Competências

“O Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa, órgão de supervisão das atividades de ensino e pesquisa, com função normativa, deliberativa e consultiva, é soberano em suas decisões, das mesmas cabendo somente recurso de nulidade para o Conselho Universitário” (EST, art. 41).

“O Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa se dividirá em cinco câmaras, sendo quatro câmaras ordinárias, correspondentes às áreas fundamentais (art. 3º) e uma especial, correspondente à pós-graduação e pesquisa” (EST, art. 42).

3.2.1. Câmaras Ordinárias e Câmara Especial

— Competências

“As câmaras definirão a política do ensino e da pesquisa, fazendo a coordenação nas respectivas áreas, ressalvado o disposto neste Estatuto” (EST, art. 44),

“Caberão à Câmara Especial, com jurisdição em toda a Universidade, as atribuições previstas neste Estatuto no que respeita a pós-graduação e pesquisa” (EST, art. 45)

“Cabe às Câmaras, respeitada a sua competência:

- propor ao Reitor a criação, transformação, ou supressão de cursos de Graduação e Pós-graduação;
- estabelecer normas gerais sobre a organização dos cursos de Graduação e Pós-graduação;
- deliberar sobre as propostas dos Departamentos, relativamente à nomenclatura e conteúdos das disciplinas dos cursos de Graduação e Pós-graduação, bem como às pertinências dos planos de pesquisa;
- deliberar sobre as propostas das Comissões de Carreira quanto aos currículos dos cursos de Graduação e ao número de créditos que correspondem a cada uma das disciplinas que os integrem;
- apreciar as demais propostas emanadas dos Departamentos;
- pronunciar-se sobre os efetivos docentes e demais meios necessários à realização dos objetivos traçados, definindo as correspondentes prioridades;
- intervir nos Departamentos e Comissões de Carreira, quando indispensável para assegurar a harmonia da coordenação didática, quanto à cursos e horários, bem como a fiel execução da política de ensino traçada pelo Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa e suas Câmaras;
- pronunciar-se sobre qualquer assunto de natureza didática;
- distribuir bolsas e auxílios especiais;
- estabelecer o regime de colaboração de alunos de Pós-graduação nas tarefas de ensino e pesquisa;
- promover cursos de extensão, por iniciativa própria, por solicitação das Unidades Universitárias, ou por proposta das Comissões de Extensão;
- promover programas culturais” (EST. art. 47).

— Representação do Corpo Discente

“A representação do corpo discente nas câmaras ordinárias do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa, respeitado o mínimo de um em cada câmara, será de um representante para cada sete carreiras abrangidas pela câmara respectiva, eleito na forma deste Regimento com mandato de um ano, renovável uma vez.

§ 1º - A representação discente na câmara especial do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa, far-se-á por um representante dos es-

tudantes de pós-graduação, eleito com mandato de um ano, renovável uma vez, nos termos deste Regimento" (RGU, art. 55 caput e § 1º).

3.2.2. Plenário do COCEP

— Competências

"Compete ao plenário do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa:

I - Originariamente:

- elaborar e aprovar o Regimento do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa;
- traçar e definir as diretrizes gerais e prioridades da política de ensino e pesquisa da Universidade, em consonância com seus objetivos e com a ressalva estabelecida no parágrafo 2º do art. 8º deste Estatuto;
- propor ao órgão competente, no âmbito de suas atribuições, diretrizes para a elaboração do orçamento-programa e de orçamentos plurianuais ;
- decidir questões a ele submetidas por qualquer Câmara e grupos de Câmara, na forma prevista no Regimento Geral da Universidade;
- organizar, em reunião conjunta com o Conselho Universitário, as listas sêxtuplas para a nomeação do Reitor e do Vice-Reitor, pelo Presidente da República;
- propor, em reunião conjunta com o Conselho Universitário, pelo voto secreto de dois terços (2/3) da totalidade de seus membros, a destituição do Reitor e do Vice-reitor, na forma do Regimento Geral da Universidade;
- indicar dois (2) professores da Universidade, em regime de tempo integral e dedicação exclusiva, quando houver, para integrarem a Comissão Permanente de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva.

II - Em grau de recurso:

julgar os recursos interpostos das decisões das Câmaras ou grupos de Câmaras" (EST, art. 50).

— Representação do Corpo Discente

"A representação estudantil no plenário do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa compor-se-á de cinco representantes, escolhido cada um deles dentre aqueles que já detenham representação discente em cada uma das câmaras que compõem o Conselho". (RGU, art. 55, §2º).

"Quando o número de representantes discentes em qualquer câmara ordinária do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa for igual ou superior a dois, a escolha do correspondente representante junto ao plenário do Conselho, far-se-á por eleição nos termos deste Regimento" (RGU, art. 55, §3º).

3.3. REITORIA

— Caracterização e Competências

“A Reitoria, exercida pelo Reitor, é o órgão executivo central que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades universitárias” (EST, art.51).

“A Reitoria compreende:

- Superintendência Administrativa;
- Superintendência Acadêmica;
- COPLAD;
- Procuradoria;
- Gabinete do Reitor;
- Comissões” (EST, art. 52).

— Representação do Corpo Discente

A representação do Corpo Discente na Reitoria far-se-á nas Comissões de caráter permanente. São elas:

- A Comissão Permanente de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (COPERTIDE)
- A Comissão de Orçamento;
- A Comissão Permanente de Seleção e Orientação (COPERSO).

3.3.1. COPERTIDE - Comissão Permanente de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva.

— Competências

“À Comissão Permanente de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (COPERTIDE), constituída na forma do item 1 do art. 64 do Estatuto, caberão as atribuições previstas na legislação federal” (RGU, art 88, caput).

— Representação do Corpo Discente

Conforme item 1 do art. 64 do Estatuto, deve a COPERTIDE ser integrada por 7 elementos, havendo entre estes **um** representante do corpo discente.

3.3.2. COMISSÃO DE ORÇAMENTO

— Competências

“A Comissão de Orçamento terá as atribuições que lhe forem deferidas no Regimento do COPLAD; ressalvado o disposto no Estatuto” (RGU, art.91)

— Representação do corpo Discente

Conforme o item 2 do art. 64 do Estatuto, a Comissão de Orçamento será integrada de cinco membros, sendo **um** representante do Corpo Discente.

3.3.3..COPERSO- Comissão Permanente de Seleção e Orientação

— Caracterização

“A Comissão Permanente de Seleção e Orientação COPERSO - constituída na forma prevista no Estatuto e neste Regimento estabelecerá e aplicará as normas e critérios seletivos e orientadores dos candidatos aos cursos

de graduação, observando o que dispuser a respeito o Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), este Regimento e outras determinações superiores" (RGU, art. 92, caput).

— **Competências**

"Compete à COPERSON:

- elaborar o seu Regimento e submetê-lo à aprovação do COCEP;
- propor ao COCEP as normas para a realização do concurso vestibular;
- realizar o concurso vestibular ou propor à Reitoria a contratação dos serviços de entidades especializadas para a elaboração ou realização das provas, cabendo-lhe, neste caso, a fiscalização do cumprimento das cláusulas contratuais;
- homologar os resultados das provas do concurso vestibular;
- orientar os candidatos na escolha das carreiras" (RGU, art. 149).

— **Representação do Corpo Discente**

Conforme o item 3 do art. 64 do Estatuto, a comissão Permanente de Seleção e Orientação será integrada de sete membros, sendo um representante do corpo discente.

"O representante do corpo discente na COPERSON terá mandato de um ano e será eleito pela mesma forma de escolha que vigorar para a designação da representação discente nos outros colegiados superiores da Universidade" (RGU, art. 147).

3.4.CONCUR - Conselho de Curadores

— **Caracterização e Competências**

Conforme o art. 65 do Estatuto, é o Conselho de Curadores, o órgão fiscalizador da gestão econômico-financeira.

"Compete ao Conselho de Curadores:

- eleger seu Presidente e Vice-Presidente;
- elaborar o seu Regimento;
- fiscalizar a execução econômico-financeira da Universidade;
- aprovar, no âmbito da Universidade, as contas relativas a cada exercício financeiro;
- pronunciar-se sobre a criação de fundos especiais e realização de despesas não previstas no Orçamento;
- exercer as demais atribuições previstas em lei, neste Estatuto e no Regimento Geral da Universidade.

Parágrafo único - O Conselho de Curadores poderá propor a contratação de auditoria externa" (EST, art. 66).

Observação: tratam ainda da matéria os arts. 92, 93, 94, 95, 96 e seu parágrafo único do Estatuto.

— Representação do Corpo Discente

Conforme o art. 65 do Estatuto, o Conselho de Curadores será constituído por seis membros, com mandato de dois anos, sendo **um membro** integrante do corpo discente.

“A escolha do representante do corpo discente será feita na forma prevista neste Regimento, não podendo, entretanto, recair sobre aluno matriculado nos dois primeiros semestres do curso de graduação” (RGU, art. 62).

4. ÓRGÃOS DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA

— Caracterização:

“Os órgãos de coordenação didática se destinam a elaborar a política geral do ensino e da pesquisa procedendo ao planejamento e supervisão dos cursos, ressalvada a competência do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa e suas câmaras:

- as Comissões de Carreira;
- as Comissões de Extensão” (EST, art. 67, caput).

4.1. COMISSÕES DE CARREIRA

— Caracterização

“Cada curso de graduação é planejado e coordenado por uma Comissão de Carreira constituída por representantes dos Departamentos que ministram o ensino correspondente, no ciclo básico como no profissional, assegurada a maioria dos Departamentos do ciclo especial” (EST, art. 68, caput),

— Competências

“São atribuições das Comissões de Carreira:

- propor, obedecido o disposto no art. 119 deste Regimento, a organização curricular dos cursos correspondentes, estabelecendo o elenco, conteúdo e seqüência das disciplinas que o formam, com os respectivos créditos;
- propor o número de vagas a oferecer, cada ano, para ingresso no curso de formação profissional correspondente;
- estabelecer normas para o desempenho dos professores orientadores e designá-los;
- opinar quanto aos processos de verificação de aproveitamento adotados nas disciplinas que participem da formação dos cursos sob sua responsabilidade;
- propor aos Departamentos correspondentes os horários mais convenientes para as disciplinas de seu interesse;
- fiscalizar o desempenho do ensino das disciplinas que se incluam na organização curricular;

- conceder dispensa, adaptação, cancelamento de matrícula ou adiamento de inscrição mediante requerimento dos interessados, reconhecendo, parcial ou totalmente, cursos ou disciplinas já freqüentadas pelo requerente;
- estudar, sugerir normas, critérios, providências às Câmaras de Ensino e Pesquisa, sobre matéria de sua competência;
- decidir os casos concretos, aplicando as normas estabelecidas pelo COCEP e suas câmaras". (RGU, art. 101)•

— Representação do Corpo Discente

"Os representantes discentes junto aos Departamentos situados na área de competência de cada Comissão de Carreira, elegerão seu representante à mesma, na forma deste Regimento". (RGU, art. 96, § 5º).

Conforme o art. 100 do Regimento Geral da Universidade, será de um ano o mandato dos representantes do corpo discente, permitida a recondução.

4.2.COMISSÕES DE EXTENSÃO

- Caracterização

"Os cursos de extensão serão planejados e coordenados por quatro (4) Comissões de Extensão, uma para cada área fundamental, constituídas por um representante de cada unidade da área respectiva."(EST, art. 70).

— Competências

"Compete às Comissões de Extensão:

- programar anualmente, as atividades de extensão, para a apreciação da câmara correspondente do COCEP;
- promover cursos de extensão, por iniciativa própria, ou por solicitação de Unidade Universitária;
- estabelecer normas gerais para a realização de cursos de extensão;
- promover programas culturais ou recreativos acessíveis à comunidade;
- autorizar atividades não programadas, desde que não impliquem em ônus para a Universidade". (RGU, art. 109)•

— Representação do Corpo Discente

"Em cada Comissão haverá um representante do corpo discente, eleito na forma do presente Regimento, com um ano de mandato, podendo ser reconduzido" (RGU, art. 108, § 2º)•

