

Sessão 1

Componentes Encobertos da Intencionalidade e do Compromisso na Ação Educativa do Professor

Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Universidade Federal da Paraíba

Neste trabalho, apresenta-se, de forma resumida, as questões gerais e os resultados de uma pesquisa* orientada para a análise de variáveis encobertas do professor potencialmente relacionadas ao seu grau de controle sobre o processo e os produtos educacionais, agrupadas em torno de duas propriedades da ação educativa tomadas como indicadores da extensão desse controle: a intencionalidade e o compromisso.

Essas propriedades foram postuladas a partir de uma representação conceitual da ação educativa como "um processo que envolve interdependência entre as ações abertas e encobertas pelas quais o professor idealiza, planeja, implementa e avalia condições de ensino orientadas para a consecução de determinados objetivos (del Prette, 1990, p.6). A **intencionalidade** foi definida como o grau em que o professor orienta sua ação educativa para os objetivos que ele pessoalmente valoriza e o **compromisso** como o grau em que ele investe nas condições de ensino virtualmente sob seu controle).

O grau de intencionalidade e de compromisso do professor foi considerado como efeito da interação entre **variáveis do contexto sócio-histórico** que facilitam ou restringem a sua ação educativa (como os recursos materiais, o ideário pedagógico, o controle institucional sobre a atuação do professor, as condições de trabalho, etc) e **variáveis do professor**, pertinentes à sua formação e experiência (tanto o seu desempenho manifesto e o seu conhecimento acadêmico como as suas atitudes, concepções, sentimentos, atribuições etc.).

O interesse pelos componentes encobertos da intencionalidade e do compromisso baseou-se na compreensão de que os eventos privados constituem elos da cadeia causal que leva ao comportamento manifesto (Bandura, 1977; Skinner, 1982) e, como tal, devem ser incluídos em uma análise da multideterminação do comportamento.

Com relação à intencionalidade, a análise focalizou os objetivos valorizados (OVs) pelo professor e o grau em que eles se traduziam nos objetivos inferidos pelos pesquisador (OIs) e/ou referidos pelo professor (ORs), como alvos de seu investimento; com relação ao compromisso, as concepções e atribuições do professor quanto aos determinantes do processo e dos produtos educacionais e quanto ao próprio grau de controle sobre esse processo e esses produtos. A **consistência** entre OVs e OIs e/ou ORs foi tomada como um indicador da intencionalidade; conhecidas as condições do contexto da ação educativa, ela foi tomada também como um indicador do compromisso.

A consecução dos objetivos da pesquisa implicou em considerações teórico-metodológicas (Del Prette, 1990) que levaram à concepção de um programa de intervenção como estratégia para a coleta dos dados de interesse. A intervenção teve, como objetivo imediato a maximização das propriedades de intencionalidade e de compromisso, através da promoção da **consciência** da professora sobre aspectos de sua ação educativa. A noção de consciência, adotada neste trabalho, foi a de autoconhecimento (das próprias ações e dos determinantes dessas ações) enquanto fator que amplia as possibilidades de auto-determinação das ações humanas (Bandura, 1977; Skinner, 1982).

O programa foi conduzido, ao longo de um ano letivo, junto a uma professora de terceira série do primeiro grau, que ministrava as disciplinas de Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, e constituiu de 70 sessões e observação em sala de aula e de 26 sessões de interação professora-pesquisadora (Um resumo das características gerais desse programa pode ser encontrado em outro trabalho da autora apresentado neste evento).

A condições estabelecidas através do programa permitiram organizar os resultados em dois momentos: o inicial de coleta de dados (m1), e o da intervenção propriamente dita (m2).

A análise dos dados envolveu a elaboração de procedimentos cuja descrição não cabe no escopo deste resumo. (O leitor pode encontrá-la em Del Prette, 1990).

* A pesquisa serviu de base à tese de doutoramento, orientada pelo Prof. Dr. Alvaro P. Duran a quem a autora agradece.

Com relação à intencionalidade, os resultados gerais permitiram a identificação de classes e subclasses de OV's, OR's e OI's, em torno de classes que refletiam objetivos tradicionalmente atribuídos à escola (como aquisição de habilidades acadêmicas e de conteúdos de conhecimento), e também propostas pedagógicas de uma formação mais ampla, sócio-política, do aluno (como a aquisição de habilidades sociais e de visão de mundo). Na análise quantitativa verificou-se a manutenção ou aumento nos índices gerais de consistência entre OV's e OR's ou OI's, com o aumento ocorrendo basicamente pelo "ajuste" dos OI's e OR's aos OV's, mais do que o contrário, o que foi tomado como evidência de que os OV's passaram, de algum modo, a controlar os objetivos nos quais a professora estava investindo.

A análise das subclasses encontradas nas diferentes classes de objetivos permitiu identificar outras alterações relativas a uma maior autonomia da professora na programação e implementação de objetivos socialmente relevantes.

Na análise dos dados referentes ao compromisso, foi possível caracterizar o padrão geral de concepções e atribuições da professora quanto aos determinantes do processo e dos produtos educacionais (PPE) e identificar alterações nesse padrão, de m1 para m2.

De um modo geral, as atribuições e concepções da professora configuraram uma cadeia em que ação educativa (processo) era referida como determinante dos comportamentos dos alunos (produtos) e era, por sua vez, determinada por características do professor e outros fatores intra e extra-escolares (contexto). Considerando-se esses tipos de eventos referidos como determinantes e/ou determinados, foi possível identificar quatro grupos de atribuições e concepções: no primeiro grupo, os determinantes foram representados por condições que estavam além do controle do professor e/ou que limitavam esse controle, tais como a situação extra-escolar, a situação escolar e as características da clientela; no segundo grupo, o processo e/ou os produtos educacionais foram atribuídos, de forma genérica ao professor e/ou à suas características pessoais e profissionais; no terceiro grupo, os determinantes foram representados por condições de ensino (objetivos, procedimentos, materiais e conteúdos) virtualmente sob o controle do professor; no quarto grupo, incluíam-se relações internas, estabelecidas pela professora, entre aspectos do processo, ou dos produtos ou do contexto de sua ação educativa.

As alterações nas concepções e atribuições identificadas sob cada um desses grupos ocorreram principalmente no sentido de uma maior diversidade e especificidade nas relações estabelecidas, evidenciando uma percepção mais ampla tanto das condições sob seu controle como dos limites desse controle. Os dados não permitem afirmações simples e diretas em termos de uma maior ou menor auto-atribuição de controle, pela professora, sobre o processo e/ou os produtos educacionais mas refletem a produção ou explicitação de um conhecimento (sobre condições que determinam esse processo e esses produtos e os limites do controle do professor) que foi tomado como fundamental no exercício desse controle. A explicitação desse conhecimento revelou, também, aspectos das concepções da professora sobre ensino e aprendizagem. De uma ênfase inicial no polo aprendizagem, enquanto mudanças ou processos que ocorrem com o aluno, a professora passa a se referir, de forma mais equilibrada, ao polo ensino, ao papel do professor no arranjo das condições de ensino, às articulações entre essas condições, além de considerar, também, a influência das ações do aluno sobre as condições estabelecidas pelo professor. Essa alteração foi avaliada como potencialmente orientadora de uma melhor percepção e manejo, pelo professor, das condições virtualmente sob seu controle.

O fato de o aumento de consistência ter ocorrido principalmente pelo ajuste dos alvos de investimento aos alvos de valorização foi tomado como uma "Busca de consistência" que, dada a concomitância entre indicadores de uma auto-atribuição de controle e de relativização desse controle, parecia colocar em evidência tanto as condições que o professor dispunha para implementar os objetivos pessoalmente valorizados, como os obstáculos que encontrava nessa tentativa.

As alterações no sentido de maior consistência, apesar dos fatores restritivos, podem ser tomadas como indicadores de maior compromisso e de um efeito facilitador da consciência. De algum modo, a explicitação dos objetivos valorizados e implementados e dos possíveis determinantes do processo e/ou dos produtos educacionais parece ter levado a professora a orientar seus esforços na implementação dos objetivos valorizados, o que certamente implicou em um maior ou melhor aproveitamento das condições de ensino virtualmente sob seu controle. O papel da consciência aparece, aqui, como um possível fator da consistência, que pode ter mediado a influência, tanto das condições objetivas como das condições subjetivas da ação educativa do professor. Essa possibilidade deve merecer maior consideração em estudos futuros voltados para compreensão dos componentes encobertos da ação educativa bem como do papel do professor, dentre os fatores intra-escolares que determinam as características do processo e dos produtos educacionais.

Visto sob esse ângulo, a questão dos componentes encobertos da ação educativa, da importância da consistência entre componentes abertos e encobertos e do papel da consciência sobre

essa consistência traz, também, implicações práticas e análise e intervenção sobre o processo e os produtos educacionais, que remetem para os objetivos e estratégias de formação e qualificação do professor e para a sua inserção efetiva como agente de transformação da educação escolar.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Del Prette, Z.A.P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo.
- Skinner, B.F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. (Maria da Penha Villa Lobos, tradutora). São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo.

Professoras Pré-Escolares: O Dilema de suas Funções

Célia Vestore (UFU)

Samuel Pfromm Netto (IPUSP/PUCAMP)

Objetivo

O trabalho teve por objetivo conhecer as características e necessidades básicas no exercício profissional, do professor pré-escolar em instituições públicas e particulares da cidade de Ribeirão Preto (SP).

Método

Sujeitos - Foram sujeitos 21 professoras pré-escolares, assim distribuídos por tipo de instituição: 62% de escola particular e 38% de escola pública.

Quanto ao nível de formação, 9,0% tinham curso superior, 23,8% o magistério com especialização e 66,6% apenas magistério.

Material - Foi usado um questionário para as professoras solicitando as seguintes informações: o ano de início da atuação no magistério; concepção da função da pré-escola; cumprimento dos objetivos pré-escolares; principais dificuldades enfrentadas; aspectos relativos à formação do professor; formas de interação com os pais e confirmação de escolha profissional.

Procedimentos - A coleta implicou na aplicação do instrumento em professores pré-escolares da rede pública e particular.

Resultados

Os principais resultados foram os seguintes:

- tempo de atuação no magistério pré-escolar: particular (8,61 anos) e pública (9,87 anos);
- para as professoras, a função da pré-escola é estimular a criança em todas as suas habilidades;
- as professoras respondem maciçamente que a pré-escola não cumpre seus objetivos, pois faltam recursos, técnicos especializados, orientação sobre o desenvolvimento infantil e apoio dos pais.
- a maior dificuldade apontada pelas professoras é realizar contato com os pais;
- de modo geral, a orientação dada a professora é bem maior nas escolas particulares que nas públicas, e nestas últimas provém mais do diretor;

- as prof^{ts} consideram aspectos indispensáveis na formação, o gostar de crianças e ter paciência com elas;
- as avaliações das crianças, normalmente ocorrem através da observação direta, sem supervisão técnica;
- os pais procuram as prof^{ts}, com indagações sobre disciplina, desempenho cognitivo e relacionamento com outras crianças e até para a indicação de remédios; e
- a maioria das professoras confirma sua escolha profissional, porém considera a profissão pouco valorizada.

Discussão

Em relação aos resultados apresentados, muitas questões podem ser levantadas, entre elas a de que, embora as professoras sejam, conscientes sobre as reais funções da pré-escola, na prática, tal clareza fica prejudicada devido a fatores, como: falhas na formação acadêmica do professor, poucos recursos e baixos salários, além de uma visão predominantemente assistencialista em relação a pré-escola, que não raras vezes, põe em cheque o papel da professora, ou seja, devem agir como mãe ou educadora das crianças.

Bibliografia

- Drouet, R.C. (1990). *Fundamentos da educação pré-escolar*. SP: Ática.
- Mussen, P.H.; Conger, J.J.; Kagan, J. e Huston, A.C. (1988). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 2ª ed., SP:Harbra.
- Pfromm Netto., S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. SP: EPU/EDUSP.
- Vectore, C. (1989). *Professoras, pais e pré-escola: uma pesquisa exploratória em escolas públicas e particulares que mantêm classes pré-primárias*. SP, 220p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, USP.

Análise Funcional de Situações de Ensino-Aprendizagem: Os Recursos de Ensino de uma Professora

Maria Stella C. de A. Gil, Mônica M.M. de Oliveira e
Vyaguaciara V. Castelo Branco
UFPB-JP

O presente trabalho tem por base dois pressupostos. Sem que a ordem de enunciação represente alguma gradação na sua importância, considera-se o intercâmbio professor-aluno parte fundamental da aprendizagem dos alunos e considera-se a análise funcional, tal como propõe a Análise do Comportamento, um instrumento útil de investigação das interações entre professor e alunos e mesmo das relações entre estas interações e seus produtos.

Os intercâmbios professor-aluno, em sala de aula, constituem a maior parte dos acontecimentos de classe (Bertoldo, 1985; Carvalho, 1986; Linhares, 1988; Marturano, 1988). Professor e aluno, portanto, apresentam-se como elementos chave do processo interativo que caracteriza a educação escolar. A análise deste processo implica em investigar a natureza das trocas comportamentais entre professor e aluno e, também, o que dele resulta e é usualmente chamado de "conhecimento".

No contínuo interagir do professor e alunos, inegavelmente a professora tem um papel relevante desde que é ela quem decide as atividades, sua forma de realização, sua seqüência, etc. (Bastos, 1980; Bertoldo, 1985; Carvalho, 1986; Ceneviva, 1985). Mesmo nas situações em que há