

Teresinha Câmara Nunes do Nascimento

ESTUDO DO COMPORTAMENTO VERBAL DO PROFESSOR, DO PONTO DE VISTA DA
MOTIVAÇÃO, NO PROCESSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada como exigên-
cia parcial para a obtenção do grau
de *Mestre em Educação* (Psicologia
Educacional) à Comissão Julgadora
da Universidade Estadual de Campi-
nas, em São Paulo.

CAMPINAS, SÃO PAULO

N17e

3552/RC

1980

UNICAMP

Teresinha Câmara Nunes do Nascimento

ESTUDO DO COMPORTAMENTO VERBAL DO PROFESSOR, DO PONTO DE VISTA DA
MOTIVAÇÃO, NO PROCESSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

CAMPINAS, SÃO PAULO

1980

Comissão Julgadora:

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor *Fermino Fernandes Sisto*, que esteve sempre presente com a sua orientação eficiente e, sobretudo, com a sua amizade;

Ao Professor Doutor *Miguel de la Puente*, agradeço pela relação de ajuda na experiência vivida;

À Direção, Equipe Técnica, Professores e Alunos da Escola objeto deste trabalho, sem os quais não teria sido possível realizá-lo;

A todos os professores da *Faculdade de Educação da UNICAMP*, que contribuíram para o nosso crescimento.

Aos professores:

- *Maurício Carlos Ruggiero*,
- *Nobuko Kawashita*,
- *Maria Imaculada de Oliveira* e
- *Regina Célia de Santis Feltran*,

que atuaram como juizes, prestando a sua colaboração para que este trabalho se tornasse realidade.

A *João*, pela sua assistência aos nossos filhos e pela amizade;

Aos filhos:

- *Carlos Eduardo*,
- *Alexandre Frederico* e
- *Paulo Cesar*

pelo incentivo e compreensão.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	p.	7
CAPÍTULO I	p.	13
1. Problema e Justificativa	p.	13
2. Revisão Bibliográfica	p.	20
3. Referencial Teórico	p.	23
3.1 - Educação humanizante	p.	25
3.2 - Educação humanizante e aprendizagem	p.	28
3.3 - Princípios básicos da teoria da motivação, segundo Carl Rogers	p.	32
3.4 - Definição de sucesso, segundo David N. Aspy	p.	36
CAPÍTULO II	p.	41
Primeira Parte - Delineamento do Trabalho	p.	41
1. Objetivos	p.	41
2. Hipótese	p.	42
3. materiais	p.	43
4. Procedimentos Gerais	p.	44
5. Tratamento Estatístico	p.	46
Segunda Parte - Validade e Precisão	p.	47
Estudo 1 - Concordância entre as classificações de professores, segundo a Equipe Técnica da Escola	p.	47
Estudo 2 - Caracterização dos professores, segundo a percepção dos alunos	p.	55
Estudo 3 - Classificação dos professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy	p.	66

Estudo 4 - Concordância entre juizes na utilização da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy - Precisão da Escala ----- p. 78

Estudo 5 - Validação da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy ----- p. 88

CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- p. 96

BIBLIOGRAFIA ----- p. 106

ANEXOS ----- p. 110

ÍNDICE DAS TABELAS

- Tabela 1 - Distribuição das pontuações atribuídas aos professores, segundo a Equipe Técnica da Escola ----- p. 53
- Tabela 2 - Pontuações dos professores, segundo as respostas dos alunos ----- p. 61
- Tabela 3 - Pontuações atribuídas pelos alunos aos diversos itens para caracterização dos diferentes professores- p. 62
- Tabela 4 - Frequência de respostas dadas a cada item do questionário a partir dos postos 1, 2 e 3, atribuídos pelos diversos alunos ----- p. 63
- Tabela 5 - Distribuição da frequência de níveis atribuídos às unidades de comportamento verbal dos professores, segundo a Escala Para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy ----- p. 74
- Tabela 6 - Classificação de treze professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy ----- p. 75
- Tabela 7 - Distribuição das pontuações atribuídas a vinte unidades de comportamento verbal de um professor, por cinco juizes, segundo a Escala para Promoção do Sucesso de David N. Aspy ----- p. 86
- Tabela 8 - Distribuição dos professores de acordo com pontuações atribuídas pela Equipe Técnica da Escola (CET), pelos alunos (CA) e segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy (PS) ----- p. 91

ÍNDICE DOS ANEXOS E QUADROS

- Anexo I - Ficha de Avaliação do professor em situação de interação em sala de aula ----- p. 111
- Anexo II - Questionário de avaliação do professor pelo aluno- p. 113
- Anexo III - Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy- p. 115
- Anexo IV - Distribuição dos professores, segundo o nível de (Quadro 1) ensino, matéria e /ou disciplina que leciona e número de alunos ----- p. 117
- Anexo V - Distribuição dos professores, segundo a classificação (Quadro 2) da Equipe Técnica da Escola e a partir dos dados da Tabela 1 ----- p. 118
- Anexo VI - Análise Interacional de Flanders ----- p. 119
- Anexo VII - Distribuição dos professores, segundo o nível de (Quadro 3) ensino, matéria e/ou disciplina que lecionam ----- p. 120
- Anexo VIII - Distribuição dos professores segundo o número de (Quadro 4) alunos que os caracterizaram ----- p. 121
- Anexo IX - Classificação do comportamento verbal do professor, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy (instruções para os juizes) ----- p. 122

INTRODUÇÃO

É muito comum, hoje, a afirmação de que o ensino e a aprendizagem estão cada vez mais deficientes. Isto tem provocado as mais variadas interpretações nas diversas camadas sociais.

Diante deste tipo de constatação e porque desejamos um ambiente melhor é que nos questionamos: O que fazer para que a educação institucionalizada tome novos rumos?

De acordo com Gusdorf (s/d, b, p. 305-311), "a crise da educação não é senão uma consequência direta da crise da cultura (...) "a cultura não é outra coisa senão a tomada de consciência, por cada indivíduo, dessa verdade¹ que fará dele um homem".

Cada sociedade faz sua história, ou melhor, ela é a história, e esta só se explica pela atuação do homem no processo histórico de sua sociedade, na qual deixa a sua marca e pela qual ele é o único responsável.

Todo homem vive num horizonte global concreto de sua compreensão, isto é, na totalidade de um contexto de sentido no qual primeiramente se aliam à sua compreensão os conteúdos individuais de sua experiência (...). Entretanto, o contexto imediato aponta para além de si, para a abrangedora totalidade de sentido que é o nosso "mundo", ou seja, o mundo da experiência e da compreensão historicamente transmitido e linguisticamente interpretado, formando o horizonte total em que vivemos e nos compreendemos (CORETH, 1973 - p. 185).

¹ A verdade a que se refere o autor é "uma verdade de conjunto, que é uma verdade humana, a verdade do homem para o homem". Neste sentido, ele faz crítica à sociedade que condiciona o professor a exercer sua função visando apenas um programa a cumprir, sem atentar para as particularidades humanas.

Sabendo-se que o homem é essencialmente transcendental, ele não está *no* mundo passivamente; ele está *com* o mundo, ativamente, numa relação íntima dialógica, como se pode perceber através das muitas criatividades e recriatividades representadas pelas diversas ciências e atividades que compõem o seu universo cultural.

A educação, sendo uma das atividades humanas, tem a seu cargo efetuar mudanças no homem e, conseqüentemente, na sociedade. A função docente, por sua vez, deveria ter como tarefa prioritária situar o jô-vem, pessoal e objetivamente, no horizonte espaço-temporal da vida so-cial, de modo a torná-lo responsável pela sua auto-direção diante de suas opções.

Apesar dos esforços de muitos para dar um sentido de humanis-mo na educação, a pedagogia adotada (...) "não passa de um conjunto de técnicas; ela propõe meios que, por sua vez, estão subordinados à deter-minação dos fins que se propõe a sociedade que os põe em ação" (GUSDORF, s/d, b - p. 303).

Mesmo com esses esforços, a educação, tão discutida em termos de "processo de ensino-aprendizagem", continua a dar maior ênfase a um aspecto daquilo que se chama processo -- a aprendizagem do aluno. O ou-tro elemento, o ensino (do professor), parece não estar em cogitação, para efeito da avaliação dos produtos da aprendizagem.

Na prática educativa, tratando-se de avaliação, esta quase sempre se refere à aprendizagem do aluno com predomínio dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, em todos os níveis de ensino, não atendendo, desse modo, nem à realidade humana, nem mesmo aos preceitos legais (art. 14, § 1º da Lei 5.692/71) que determinam a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Não se discorda da necessidade da aprendizagem quantitativa nem da mensuração da mesma. No entanto, esta deveria se constituir um complemento, apenas, de um outro tipo de aprendizagem -- a aprendizagem experienciada e, conseqüentemente, da sua avaliação -- de modo a formarem as duas, um só bloco de compreensões, conhecimentos, percepções e significados.

A avaliação do processo educativo, na qual são considerados principalmente os aspectos cognitivos, que visa a investigar o *quanto* o aluno aprendeu daquilo que lhe foi ensinado, poderá levá-lo a estudar por estudar para obter uma nota ou conceito esperados por outras pes-soas e não para adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que venham a atender a sua necessidade de crescimento.

Dentro deste quadro de referência, o aluno, às vezes, em vez de adquirir atitudes desejáveis, passa a utilizar meios menos desejáveis (como, por exemplo, a "cola") para atingir o nível de excelência que outras pessoas esperam que ele alcance, ou simplesmente para livrar-se da situação incômoda e sem significado.

Dessa forma, enquanto as escolas enfatizam, junto aos alunos, a importância de certos valores, como a honestidade, a responsabilidade, a confiança em si e nos outros, é possível que essas mesmas escolas estejam contribuindo para eles adquirirem atitudes consideradas negativas para eles e para a sociedade.

Entende-se que esta possibilidade de acontecimentos não é produto da intencionalidade dos que definem e operacionalizam a educação. No entanto, é o resultado de atitudes e procedimentos desassociados dos objetivos dos alunos.

O ensino centrado em pressupostos que, ao que parece, negam ao aluno a capacidade de auto-escolha e auto-direção, torna-o impotente e passivo diante dos seus próprios desafios e os do ambiente em que vive e se desenvolve.

Tradicionalmente, as nossas escolas estão mais preocupadas com o intelecto, como se esse fosse um acessório da pessoa humana. Nessas não há lugar para a pessoa toda. Esta, no entanto, não pode ser reduzida a compartimentos estanques, ela é corpo, sentimentos, emoções e, sobretudo, percepções, numa dimensão única de ser.

Gusdorf (s/d, a - p. 73-129), citando Merleau-Ponty, afirma:

Nosso corpo, como sistema de potências motoras ou potências perceptivas ... é um conjunto de significações vividas a caminho do seu equilíbrio.

Ele ainda acrescenta:

O equilíbrio ou desequilíbrios pessoais, a segurança e a insegurança exprimem na realidade vivida o resultado de um conjunto de recortes entre o eu e sua ambiência humana.

Rogers (s/d - p. 468-470), por sua vez, analisando o significado das experiências vividas, diz:

O organismo reage ao campo perceptivo tal como este é experimentado e apreendido.

Este campo é, para o indivíduo, "realidade" (...) O organismo reage ao seu campo fenomenal como um todo organizado.

No decorrer do processo ensino-aprendizagem, para que esta se realize pela pessoa toda, ou seja, intelectual, afetiva e visceral, experiencial, enfim, o professor precisa adotar atitudes que pelo menos estejam mais próximas de promovê-la.

Muitas atitudes e procedimentos poderão ser enumeradas, no entanto, do ponto de vista da educação humanizante, e especialmente, numa abordagem rogeriana, talvez a mais importante seja a de confiança no aluno, como indivíduo responsável e capaz de auto-dirigir-se. Esta confiança poderá ser traduzida pelo respeito e pela aceitação do aluno tal qual ele é, igual às demais pessoas pela sua identidade de ser, e diferente, ao mesmo tempo, pela sua alteridade de humano.

Atitudes de respeito e confiança valorizam a pessoa e têm implicações positivas para que esta se perceba como única pessoa capaz de dirigir os seus próprios caminhos para atingir as suas próprias metas, na mesma medida em que perceberá o outro — no caso, o professor — sendo capaz de reconhecê-lo como tal e, por esta razão, digno de respeito e confiança.

Na verdade, confiar no outro significa confiar em si mesmo. Se o professor confia primeiramente nele e se se percebe como pessoa, com as mesmas potencialidades humanas do aluno, dotado de cognição, sentimentos e emoções, capaz de relacionar-se com o outro com o corpo inteiro, então será potencialmente capaz de promover seu sucesso e o do aluno.

Ambos se reconhecendo, ambos se respeitando, valorizam-se mutuamente. Ambos vivenciam experiências numa mútua relação de sentimentos, emoções e expectativas e, sobretudo, de confiança.

No momento em que refletimos sobre a problemática ensino-aprendizagem tendo como referencial a interação professor-aluno, a nossa atenção volta-se de maneira específica para esse tipo de relacionamento como um dos possíveis fatores que estejam influenciando a defasagem existente no processo e apontada como deficiência do ensino e da aprendizagem.

No presente trabalho decidimos tomar o professor como elemento de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, por considerá-lo um dos elementos decisivos para os produtos da aprendizagem.

Seria ingenuidade acreditarmos que o professor é o mais res-

ponsável pelos efeitos da educação, quando sabemos que esta se desenvolve sob condições de controle de quem detém o poder de decisão.

O professor, no entanto, poderá tornar-se num elemento decisivo, pois está em contato mais direto e constante (pelo menos por um espaço de tempo relativamente significativo) com o aluno. Por isso mesmo, dentro das naturais limitações poderá criar condições psicologicamente favoráveis para que o processo de aprendizagem se torne mais estimulante. Para tanto, ele precisa conhecer sua própria forma de agir, adquirir e adotar atitudes e procedimentos que o façam ajudar os alunos a alcançarem o sucesso desejado, na mesma medida em que vai em busca do seu próprio sucesso.

Se sabemos que existem vários modelos de ensino e que alguns deles combinam com a nossa maneira de perceber quais são as condições mínimas que produzem o tipo de aprendizagem que desejamos, então caberá nos optar por aquele que tende a corresponder às nossas expectativas.

Se desejamos um tipo de aprendizagem que combine com a real condição humana, isto é, que envolva o cognitivo e o afetivo-experien- cial — o nível intelectual e o emocional —, então sabemos que o relacionamento professor-aluno é decisivo para os produtos da aprendizagem.

Sob o ponto de vista da educação institucionalizada, em se objetivando a avaliação do processo ensino-aprendizagem, deverá ser considerado em primeiro lugar, o ensino como fato de influência sobre a aprendizagem e em segundo diagnosticar se as atitudes e os procedimentos dos professores estão sendo compatíveis com o tipo de aprendizagem que se espera que os alunos realizem.

Sabemos, por outro lado, que acompanhar o processo avaliando as formas de interação já é um passo para se minimizarem as distorções e que, para isto, é necessário que haja mudança de base, mudança na maneira de perceber os fatos, na conjuntura atual.

Mudança na percepção dos fatos implica na necessidade de mudanças de procedimentos e de instrumentos de avaliação.

Se desejamos que haja mudança na configuração atual dos produtos de ensino, é fundamental que mudemos as nossas atitudes.

Reconhecemos ser esta uma forma não tradicional de dar significado ao processo de ensino-aprendizagem, e, por isto mesmo, menos cômoda para seu desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo, reconhecemos, também, ser uma maneira humana de percebê-lo.

Adotar a posição de expectadores dos acontecimentos e de críticos dos seus resultados é muito cômodo; apontar meios que se propo-

nhem a solucionar os problemas, eis o desafio!

O presente trabalho é o resultado de nossas reflexões sobre as implicações do processo educacional a partir de nossa experiência pedagógica. Diante da diversidade das variáveis que interferem nesse processo, decidimos optar pela interação professor-aluno em situação de sala de aula, por considerá-la uma das mais relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem. É uma abordagem que envolve aspectos teóricos e práticos orientados pela idéia do *ensino centrado no estudante*.

Os aspectos teóricos compreendem fundamentos filosóficos numa abordagem de educação para a humanização do ensino. A teoria da aprendizagem de Carl Rogers foi tomada como modelo para o desenvolvimento do trabalho, embora outros autores da linha fenomenológica também sejam considerados.

O enfoque prático corresponde à pesquisa realizada com a finalidade de validar a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, no intuito de verificarmos a possibilidade de sua utilização na nossa realidade escolar.

Para o desenvolvimento do trabalho procuramos dar uma certa organicidade, de acordo com a sequência na realização dos diversos estudos que compõem a pesquisa.

Inicialmente, procuramos situar de um modo geral, a psicologia educacional a partir de uma tendência fenomenológica existencial humanista. Neste capítulo, ítems específicos à Educação Humanizante, Educação Humanizante e Aprendizagem, Princípios Básicos da Motivação, segundo Carl Rogers, e Sucesso, segundo David N. Aspy, definem toda a linha do trabalho.

Nos capítulos seguintes são apresentados os estudos que compõem a pesquisa, introduzidos com a literatura específica e conclusões parciais.

No final do trabalho, fizemos uma retomada de todo o trabalho e apresentamos conclusões gerais e algumas considerações acerca dos resultados e das suas implicações no processo educativo.

CAPÍTULO I

1. Problema e Justificativa

No processo de interação que ocorre em situação de sala de aula, surge a figura do aluno quase sempre na "berlinda", sendo alvo fá-cil para comentários do tipo, "os jovens de hoje não têm responsabilidade... eles não querem mais estudar... os alunos não aprendem o que lhes é ensinado"... e assim por diante.

Se pararmos um pouco para refletir, poderá ocorrer outro tipo de questionamento: o que estará, na verdade, por trás de tudo isto? As causas do fracasso ou quase fracasso da aprendizagem estarão realmente no aluno? Será principalmente através dele que se devem buscar as razões do insucesso? ou outros elementos engajados no processo estarão influenciando negativamente este estado de coisas? Os professores ou mesmo o sistema educacional — os primeiros como mediadores e o segundo como principal responsável pela política educacional — estarão favorecendo a que os alunos se transformem em meros espectadores do processo, sem o envolvivimento necessário ao seu desenvolvimento?

Muitas outras reflexões e abordagens poderão ser retomadas, dada a complexidade do problema e a sua abrangência no contexto sócio-cultural. No entanto, no presente trabalho as preocupações estão volta-das para a variável motivação onde, supomos, poderá ser detectada algu-ma explicação para o sentimento de insucesso no processo ensino-aprendizagem.

No decorrer do processo educativo e, em particular, na rela-ção escola-aluno, inúmeros fatores poder-se-iam destacar como potencial-mente motivadores positivos ou negativos, pois sabemos que o mundo físico e social atuam sempre como estímulo de reações.

Desses fatores, gostaríamos de destacar um, qual seja, a rela-ção interpessoal efetiva que ocorre durante o processo. Na realidade do dia-a-dia escolar poder-se-ão obter informações que poderão indicar o que de fato está acontecendo e quais as conseqüências para os efeitos da aprendizagem.

A educação, como toda atividade humana, tem os seus objetivos e, como tal, carece de meios de controle para que os atinja.

A avaliação, como parte integrante dos sistemas de controle, caracteriza-se pelas informações fornecidas que são necessárias à retomada de posições, de modo a manter ou modificar atitudes e/ou comportamentos relacionados com a obtenção de resultados que influenciam o atingimento dos objetivos.

Do ponto de vista do sistema educacional, e, em particular, do brasileiro, muitos instrumentos e técnicas de avaliação têm sido empregados, desde os testes para sondagens de aptidões, o aconselhamento vocacional e a iniciação para o trabalho, aos inventários de interesse e rendimento escolar.

De um lado, quase sempre se tem notado que os instrumentos e as técnicas utilizadas estão, na sua grande maioria, relacionados com o rendimento escolar dos alunos, dentro de uma perspectiva puramente quantitativa da aprendizagem cognitiva e tendo como parâmetro o grau de eficiência de desempenho do aluno a partir da expectativa de quem os avalia.

Por outro lado, estes instrumentos e técnicas são, em geral, postos em prática sem muita preocupação com a especificidade das situações e/ou realidades, quer seja do próprio sistema, quer seja a do aluno. Note-se ainda, que, geralmente, eles se caracterizam pelos atributos de sofisticação em termos técnicos e metodológicos, exigindo um conhecimento técnico-especializado para a sua manipulação. Isto dificulta a sua utilização por outras pessoas que não sejam aquelas devidamente qualificadas. Tornam-se, então, meios dispendiosos pela quantidade e qualidade de material exigido, além de levarem mais tempo para fornecer informações, ao mesmo tempo que visam os resultados finais e não o acompanhamento do processo. Se o processo representa a realidade, ele é que deve ser acompanhado (avaliado) para que se evite um resultado indesejável.

Numa visão humanizante da educação, o que mais deve interessar é o processo, uma vez que este, necessariamente, converge para os resultados finais.

No acompanhamento do processo, atitudes positivas e negativas devem ser diagnosticadas. Aquelas consideradas positivas deverão ser retomadas para, uma vez adotadas, virem a funcionar como elementos motivadores de realização do professor e do aluno, em particular, uma vez que é para ele que o sistema existe e para os seus objetivos é que deve estar a serviço.

De modo geral, tanto o professor como o sistema têm necessidade de meios que venham auxiliá-los no acompanhamento mais imediato e, sobretudo, mais prático das atividades, e que lhes ofereçam informações necessárias a um posicionamento adequado.

Diríamos, até, que o professor, mais que o sistema, necessita desses meios mais imediatos e práticos, pois somente assim ele poderá ter condições para avaliar o seu próprio desempenho, a fim de melhorar ou adquirir atitudes e procedimentos que visem a atender aos interesses dos alunos.

A partir desta perspectiva, o professor poderá sentir como está se processando o inter-relacionamento na sua classe e quais os possíveis efeitos decorrentes dos componentes afetivos¹.

No relacionamento interpessoal fica sempre a marca de uma pessoa sobre a outra. No processo de interação professor-aluno, a marca do professor sobre o estudante torna-se mais evidente, tendo em vista estar este mais aberto às experiências pela sua própria condição de existência jovem, que o predispõe a perceber o professor como uma pessoa de maior número de experiências, uma maneira de ajudá-lo a crescer mais. Este produto não é apenas consequência da capacidade de ambos, ou da qualidade ou quantidade dos materiais utilizados, mas, sobretudo, o resultado do significado de componentes afetivos, próprios da condição humana.

É provável que, no processo de interação em sala de aula, o fenômeno afetivo possa ocupar papel relevante para o desempenho do aluno e a percepção de si mesmo. Mais especificamente, o professor, interagindo com o aluno em situação de sala de aula, poderá ser um elemento de significativa importância para dinamizar sua motivação intrínseca.

No campo da educação, não têm faltado tentativas para encontrar soluções para os seus problemas e desafios.

Muitos são os professores comprometidos com o processo educativo cuja atitude os torna empenhados no seu próprio desenvolvimento pessoal, isto é, no seu próprio sucesso. Talvez lhes tenham faltado as condições necessárias e suficientes para atingirem o desenvolvimento positivo desejado. Uma dessas condições, a seu próprio nível, talvez te-

¹ O termo AFETIVO no contexto deste trabalho abrange todas aquelas variáveis humanas entendidas como não-cognitivas. Tem um sentido mais amplo, envolvendo não apenas sentimentos positivos e negativos, mas, além destes, as emoções, percepções, interpretações, significados, prazer, desprazer, necessidades, etc.

nha sido a falta de métodos e técnicas mais eficientes que os aproximassem mais do atingimento do nível de realização esperado.

Tanto a escola como a sala de aula têm os seus problemas específicos. Problemas específicos exigem instrumentos adequados, métodos e técnicas específicos para o seu acompanhamento, isto é, para a sua avaliação sistemática.

Os problemas de interação são tão relevantes para a escola como para o professor, uma vez que ambos têm o mesmo objetivo — promover o desenvolvimento do jovem através de uma aprendizagem eficiente.

Dentro de uma visão de humanização da escola, para avaliar-se o aluno é necessário que primeiro se avalie se as atitudes do professor estão de fato concorrendo para que os alunos atinjam o tipo de aprendizagem desejada. Para isto, precisamos contar com instrumentos sistemáticos de observação que ajudem a acompanhar o processo.

No processo de interação em sala de aula, são inúmeras as variáveis que interferem positiva e negativamente, algumas num nível mais subjetivo das percepções, outras mais facilmente observáveis. As de nível mais subjetivo exigem instrumentos de avaliação mais complexos e sua utilização exige conhecimento técnico-especializado. As que estão num nível mais objetivo de observação aceitam instrumentos mais simples que possam ser manipulados por pessoas que não possuam conhecimentos específicos.

Para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, tanto especialistas, como o próprio professor, podem colaborar.

Do ponto de vista do professor, além de prestar informações ao sistema, ele próprio estará sistematicamente sendo informado do que está de fato ocorrendo na sua sala de aula. Esse procedimento poderá constituir-se num treinamento em serviço, para adquirir ou aperfeiçoar atitudes que estejam relacionadas com o sucesso do aluno e com o seu próprio.

Entre as muitas variáveis que poderão interferir na afetividade — fenômeno signficante para a motivação positiva ou negativa — o comportamento verbal do professor, quando em situação de interação, poderá constituir-se num parâmetro a ser considerado capaz de inibir ou ativar o potencial motivador do aluno.

Por este motivo, e sabendo-se que em nossa realidade educacional, nos vários níveis de ensino, a maioria dos professores utiliza predominantemente a palavra como instrumento de ação, é que o nosso interesse se volta para este tipo de comportamento e os seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem.

Acreditando-se que as verbalizações dos professores possam agir como elemento motivacional para os alunos, promovendo o seu maior ou menor envolvimento nas atividades de classe, surge, então, a idéia de contar-se com instrumentos válidos que apontem se no dia-a-dia da praxis pedagógica da nossa realidade aparecem comportamentos verbais do professor passíveis de serem considerados como promotores motivacionais do potencial positivo do aluno.

Apesar da sua importância, parece que na nossa realidade essa variável tem sido pouco ou nada explorada.

Além desses dois motivos, a nossa opção para tomar as interações verbais como objeto de estudo é reforçada por duas outras características: 1) a comunicação verbal é mais facilmente observável e, 2) pode oferecer pistas para uma possível reação dos alunos, quer seja através de respostas verbalizadas, quer seja através de outras atitudes.

Quando interagindo com os alunos, o professor, deliberadamente ou não, assume várias atitudes que funcionam como elementos dinamizadores do processo motivacional daqueles. Ao assumir essas atitudes, uma das formas de manifestá-las, entre outras, é a verbalização que utiliza, seja para transmitir conteúdos ou dar ordens, seja para emitir os seus sentimentos de aprovação ou reprovação à conduta dos alunos.

Através da manifestação verbal, os componentes afetivos da comunicação poderão ser sentidos pelos alunos de maneira positiva ou negativa, o que poderá influenciar na direção sobre a qualidade e a intensidade da aprendizagem.

Medir os efeitos do sentido humano na comunicação verbal do professor sobre o aluno nos parece importante e necessário. A intenção deste trabalho, no entanto, não é esta. O interesse, neste momento, está voltado para como o professor utiliza a verbalização durante o seu tempo de aula, para promover a aprendizagem. Em outras palavras, a verbalização do professor, durante o dia escolar, está sendo direcionada para promover a aprendizagem significativa² do aluno.

² O termo aprendizagem significativa, em todo o decorrer do trabalho, refere-se ao tipo de aprendizagem que, segundo Rogers (1977, p. 258), "é uma aprendizagem que provoca uma modificação quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolha ou nas atitudes e na personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas penetra profundamente todas as parcelas de sua existência". O termo, que é característica da psicoterapia, enquadra-se perfeitamente no campo da educação, segundo o seu autor.

Como detectar se existem estes componentes na verbalização do professor durante o processo de interação em sala de aula? Que instrumentos utilizar para este fim?

Na tentativa de encontrar meios válidos para atuação neste campo é que procuramos algumas pesquisas (ver revisão bibliográfica). Na sua grande maioria, elas referem-se a componentes cognitivos. Quando algumas correspondem a componentes afetivos, não estão relacionadas com os nossos interesses imediatos, isto é, comportamentos verbais do professor em situação de interação em sala de aula, como variável selecionada como possível dinamizadora de componentes motivacionais.

Foi nas pesquisas realizadas por David Aspy (1974), mais especificamente em "Promoção do Sucesso: em Classes humanas os objetivos dos alunos também contam", que encontramos um possível meio a ser utilizado como instrumento que poderá servir de apoio para diagnosticar verbalizações que possam estar interferindo positiva ou negativamente no processo motivacional do aluno.

A finalidade da técnica e da metodologia utilizadas por Aspy é a de identificar professores que possam ser classificados como Bons, Médios e Fracos promotores do sucesso.

Segundo Aspy, a Escala para Promoção do Sucesso é uma técnica bastante viável, pelo seu sentido "prático" e que por isso mesmo já foi "utilizada com êxito, tanto por escolas inteiras como por professores isolados" (Op. cit. p. 6).

Será, no entanto, que essa Escala medirá essa mesma situação em nossa realidade? Até que ponto o que uma equipe de educadores brasileiros julga como "Bom" ou "Mau" professor é o mesmo que essa Escala capta do comportamento verbal do professor? E os alunos participam da mesma opinião?

Estas são as questões a que gostaríamos de responder neste estudo, embora não de forma tão abrangente como foram colocados, uma vez que limitamos este trabalho a um mínimo de informações necessárias a um primeiro passo sobre o problema.

As pesquisas realizadas por Aspy muito nos influenciaram para este trabalho. Em primeiro lugar, por chamarem a atenção para a importância de atitudes assumidas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, por demonstrarem que é possível se treinarem professores para adquirir ou aperfeiçoar essas atitudes através de procedimentos que visem à humanização de nossas escolas.

Outro aspecto que elas nos mostram é o de que não apenas o professor pode fazer uso desta técnica e metodologia para aumentar a

eficiência do seu desempenho visando criar um clima de facilitação da aprendizagem, como também a escola, para melhorar a qualificação dos docentes. E, ainda, o professor responsável pela formação de futuros profissionais da educação poderá usá-las como meio de instrução e de treinamento.

Como se pode ver, todo o seu enfoque está voltado para o processo educativo, onde a interação interpessoal efetiva que ocorre durante o dia escolar é o ponto de referência.

Os seus estudos atendem tanto à necessidade de avaliações mais precisas em análise de interação e processos cognitivos, como à de informações que proporcionem "feed-back" mais simples e imediato sobre esses processos.

Em todos os seus estudos fica bem clara a sua preocupação com o treinamento em serviço, por ser esta uma forma de vivenciar experiências no campo específico de atuação.

Sendo a Escala para Promoção do Sucesso uma das técnicas que visam a uma avaliação mais simples e que atendem a necessidade de informações mais imediatas, e tendo em vista a delimitação do nosso campo de estudo, optamos por ela para realizar este trabalho.

A Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, nos parece um instrumento capaz de fornecer essas informações e suas características correspondem à praticidade necessária. Por outro lado, ela se baseia em verbalizações do professor em situação de interação em sala de aula e, segundo o seu autor, "quando usada isoladamente pode servir de guia para a presença de qualidades que (...) têm fortes relações com este fato" (Op. cit., p. 103).

No presente trabalho ela será utilizada em conjunto com outros instrumentos, tendo em vista o objetivo e hipóteses do mesmo. Isto é, testar a sua validade através de correlação de resultados de outros instrumentos aplicados a grupos de pessoas diferentes.

O trabalho realizado representa um esforço para contribuir-se com uma parcela, embora muito pequena, para tentar-se minimizar as defasagens que possam estar acontecendo.

É de certo modo, inovador para a nossa realidade e por isto mesmo não pretendeu apontar soluções. É apenas uma das maneiras de perceber os fatos.

Procurou-se focalizar uma técnica que visa a eficiência do ensino através do treinamento em serviço, utilizada, entre outras, por David N. Aspy, cuja abordagem se baseia no processo de humanização da escola.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para o presente trabalho, procuramos fazer breves indicações sobre algumas pesquisas relacionadas como processo ensino-aprendizagem, principalmente numa abordagem de ensino centrado no estudante. Destacamos três grupos de pesquisas. No primeiro nos limitamos a relacionar pesquisas estrangeiras, apenas as realizadas por Aspy (1974), que nos influenciaram para a realização deste trabalho. Em segundo lugar, algumas pesquisas realizadas no Brasil.

Em Aspy (1974), além da pesquisa que deu apoio ao presente trabalho, algumas outras estão incluídas na mesma obra e correspondem a processos interpessoais que ocorrem numa sala de aula. São processos de análises interacionais que descrevem quantitativamente os componentes verbais de uma interação em classe. Para este tipo de estudo ele utilizou a Análise Interacional de Flanders. Noutro estudo ele usa a Taxionomia de Objetivos Educacionais de Bloom, para medir tipos de funcionamento cognitivos de uma interação em classe. É uma técnica que possibilita avaliar a interação de uma classe específica, em termos do tipo de atividade cognitiva do professor, do aluno e da interação entre ambos. Noutro estudo, ele utilizou as Escalas de Carkhuff para medir níveis de condições interpessoais específicas que determinam se uma interação está facilitando ou retardando a aprendizagem. Estes níveis de condições interpessoais são as dimensões definidas por Rogers, como Empatia, Congruência (autenticidade) e Consideração Positiva Incondicional.

Muitas outras pesquisas foram realizadas por Aspy e seus colaboradores no campo das relações interpessoais, segundo Rogers (1977 - p. 153 a 157) e Puente (1978a, 1980 - p. 24). Este último autor (1978 - p. 19 a 24) faz um exaustivo relato de pesquisas realizadas tanto no Brasil como no estrangeiro, no qual cita, entre outras, as realizadas por Carl Rogers, Eugene T. Gendlin e David N. Aspy e colaboradores.

Neste segundo grupo apresentamos algumas pesquisas realizadas no Brasil, relacionadas com técnicas que demonstram que o rendimento escolar não está condicionado apenas a fatores cognitivos.

Puente (1978a, p. 85) - A Técnica do Contrato de Estudo - te-

se de Livre-Docência — em cuja pesquisa o autor tem como objetivo "investigar a eficácia do Contrato de estudo como técnica educativa num Es sino Centrado no Estudante". Neves (1978), Estudo da Influência do Ensi no Centrado no aluno na expressão verbal de objetivos motivacionais, em um curso de licenciatura. Sant'Anna (1976) - O Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Humanista. Pandolfo (1974), Aprendizagem centrada no aluno: sua influência na personalidade e na facilitação da aprendiza gem. Barros (1975), Não-Diretividade do Ensino. Arouca (1977), Fundamen tos Fenomenológico-Existencial da comunicação professor-aluno na Teoria de Carl Rogers. Barbosa (1973), A preparação dos professores para uso do Clima Sócio-Emocional de Withall nos Programas de Formação dos Pro fessores no Brasil. (1975) - Um Estudo do Clima Sócio-Emocional Percebi do e Observado nas Salas de Aula das Escolas Brasileiras de 2º Grau. (1977) - Juntamente com Shepard, Humanização das Atividades do Magisté rio Superior. Pretto (1978) - Educação Humanística: Caracterização dos professores e seus efeitos sobre os alunos. André (1979) - Um Estudo da Interação Professor-Aluno na 1ª série do primeiro grau. Silva (1980), A responsabilidade pelo Sucesso e Fracasso Escolar em crianças. Neste tra balho a pesquisadora tem como objetivo "adaptar uma escala para medir percepção de controle em crianças (IAR) e analisar através dos resulta dos da aplicação da mesma o comportamento do construtor percepção de controle, tal como apresentado na teoria da aprendizagem de Julian Rot ter". Mahoney (1976) - Análise Lógico-Formal da Teoria de Aprendizagem de Carl Rogers. É uma análise dos princípios rogerianos para uma apren dizagem significativa.

Neste último grupo procuramos destacar algumas pesquisas rea lizadas por Angelini sobre Motivação. É possível que outros autores te nham pesquisado neste mesmo contexto, no entanto não nos foi possível identificar outros trabalhos.

Angelini (1973) - Método Projetivo de Avaliação do Motivo de Realização. (1958) - A avaliação da Motivação Humana pelo M.P.A.M. (1964), juntamente com Rosen - Motivação, Aspiração Profissional e al guns aspectos da educação dos filhos: um estudo comparativo de dados ob tidos no Brasil e nos Estados Unidos.

De acordo com o que foi dito no corpo deste trabalho, não en contramos nenhuma pesquisa no Brasil relacionada com o assunto objeto de nossa pesquisa; ou seja, relacionada com o sucesso do aluno, a par tir de componentes afetivos da comunicação em sala de aula, especifica mente.

Muitas outras pesquisas na mesma linha, e de abordagens dife-

rentes encontram-se registradas no "Banco de Teses", nas bibliotecas das Universidades, quer seja a nível de dissertação de Mestrado, quer seja de tese de Doutoramento e de Livre-Docência, as quais foram defendidas nos últimos anos.

3. Referencial Teórico

O homem sempre sentiu necessidade de explicar os fenômenos que o rodeiam. Nessa busca permanente, ele enfrenta o desafio, procurando explicações para o seu próprio comportamento, ao mesmo tempo que busca soluções adequadas para neutralizar ou minimizar os efeitos prejudiciais daqueles comportamentos distorcidos ou considerados negativos.

Com essa atitude do homem, a ciência tem sido beneficiada pois vem se desenvolvendo e os seus resultados desafiam cada vez mais os cientistas e estudiosos dos problemas sociais e humanos.

Na área das ciências do comportamento, apesar de toda a complexidade do mundo contemporâneo, a psicologia vem tentando explicar a ocorrência dos fenômenos, as suas causas, os seus efeitos, ao mesmo tempo que tenta encontrar soluções para os seus problemas. E o seu apoio também se estende à educação, onde se experiencia uma tentativa de diálogo entre os homens que compõem as diversas instituições sociais — família, escola, trabalho, igreja e sociedade em geral —, as quais atuam para efetuar mudanças no homem e na sociedade.

Qualquer que seja a tendência psicológica — comportamentalista, cognitivista, psicanalítica, fenomenológica, etc. — as preocupações são mais ou menos as mesmas: Por que o homem se comporta de tal forma e em tais condições? Como ajudá-lo a viver consigo mesmo e com o mundo que o cerca? É importante, entretanto, ressaltar que nenhuma dessas tendências esgota as explicações dos eventos e as respostas às soluções.

Compreender e situar o homem no seu campo fenomenal nos parece uma forma coerente de refletir com ele e sobre ele. É na tendência fenomenológica existencial humanista que identificamos um forte apoio para a visão da natureza humana. Através dela, a psicologia procura explicar o comportamento do homem a partir de sua própria existência, tentando interpretá-lo não apenas como pessoa humana, mas sobretudo como um ser que já encontrou um mundo objetivo e culturalmente organizado com o qual passa a ser comprometido, assim como com o seu devir.

"A psicologia Existencial-Humanista interessa-se pela natureza do homem — especialmente pelo seu potencial positivo — e de que modo essa natureza é criada e revelada no ser existencial" (GREENING, 1975 - p. 10).

Procurando compreender o homem na sua totalidade em processo de vir-a-ser, a psicologia existencial humanista deseja colocá-lo diante de sua real condição humana.

Nomes como Carl Rogers, Abraham Maslow, McClelland e Eugéne T. Gendlin e David Aspy, entre outros, têm contribuído para que a psicologia voltada para a pessoa dê nova visão no campo da educação, que busca encontrar novos caminhos e novos valores para o ser humano. No Brasil, dentro desta mesma visão, destacam-se, entre outros, Arrigo L. Angelini, continuador de McClelland, com os seus trabalhos sobre Motivação humana, e Miguel de la Puente, que tem se dedicado à análise, à interpretação e à crítica da obra de Rogers.

A partir de um contexto fenomenológico-existencial, a educação, mais que uma atividade, passa a ser percebida como um processo humanizante cujo ponto de partida é o de convergência deve ser o referencial interno do aluno.

Graças aos esforços dos que se dedicam à psicologia e à educação, os educadores podem contar, hoje, com inúmeras contribuições para o desempenho de sua função.

Muitos modelos de aprendizagem têm sido desenvolvidos. Entre eles, os que se preocupam com a eficiência do ensino, denominados por Alves Penteado (1980, pp. 173, 178) Ensino para o Domínio, cujos princípios básicos são: o aluno é capaz de aprender; o tempo necessário para que ele aprenda deve ser-lhe concedido; a perseverança nas tarefas de aprendizagem é assegurada por meio de objetivos instrucionais claros e específicos, "feed-back" imediato, uso de reforços, interação pessoal com o aluno e — principalmente — sucesso.

Nesse modelo de ensino podem-se incluir os estudos realizados por Carl Rogers e David N. Aspy, os quais se preocupam com a eficiência do ensino com vistas à realização da aprendizagem do aluno. Ambos se preocupam com os aspectos humanizantes da educação, elaborando, através de conceitos, e utilizando processos e técnicas que venham a transformar o processo de ensino-aprendizagem numa forma de realização pessoal e significativa.

Ambos defendem uma educação voltada para a situação vital em classe, lançando desafios às pessoas envolvidas direta ou indiretamente

com a educação — professores, administradores escolares e outros profissionais da educação e da pesquisa — no sentido de se afastarem da posição tradicional da educação centrada na quantidade da aprendizagem e na sabedoria do professor, e optarem por outra posição mais coerente com a condição da pessoa humana: a de se adotarem atitudes em que a educação é centrada na qualidade da aprendizagem considerando-se o *quadro de referência interna*¹ do aluno.

3. 2.1 - Educação Humanizante

Muito se tem falado, nos últimos anos, em humanismo, nos vários aspectos das atividades ditas humanas. Na educação, de modo particular, várias são as idéias filosóficas que apoiam teorias que podem ser adotadas. Muitos são os caminhos a seguir.

Educação humanizante, tal como a percebemos, é aquela em que se procura situar o homem na sua realidade histórica espaço-temporal, em busca do seu maior desenvolvimento como pessoa, envolvida por circunstâncias reais, as quais poderão dar-lhe oportunidade para encontrar o seu próprio significado.

A ação educativa, no que compete à escola, está voltada para desenvolver no aluno uma aprendizagem cognitivo-afetiva — intelectual e experiencial —, para o que são necessárias condições interpessoais favoráveis que o ajudem nesse empreendimento.

Para que possamos realizar o ato de ajudar o aluno a aprender, torna-se necessário que examinemos as nossas próprias atitudes de ajuda. Se desejamos atuar para promover uma aprendizagem humanizante, caremos de verificar se estamos realmente adotando atitudes e procedimentos tais que venham a atingir o sentido verdadeiramente humano dos nossos alunos.

Para nós, o conceito de verdadeiramente humano resume-se em tentar compreender o aluno como pessoa inteira, numa integração de idéias e sentimentos, em cujo organismo se processa a aprendizagem afetivo-vivencial, experienciada. Nesta mesclagem de aprendizagem, o aluno

¹ *Quadro de Referência Interna* envolve todo o campo de experiências — percepções, sensações, significações, lembranças — acessíveis à consciência do indivíduo em um dado momento (ROGERS, 1978 - p. 45).

poderá aproximar-se do sentimento de sucesso necessário ao seu equilíbrio.

Este nível de aprendizagem Rogers (1977 - p. 145) qualifica de "*unificada*", a nível de cognição, dos sentimentos e das vísceras, além de uma *percepção* clara dos diferentes aspectos deste aprender unificado". É possível que este tipo de aprendizagem não venha a ocorrer tão idealmente, como teoricamente é colocado, porém é bastante provável que venha a acontecer num nível aproximado de realização.

Ainda é o próprio Rogers (1977 - p. 145) que afirma: "Desconfio que, em sua forma mais pura, raramente ocorra; talvez, porém, as experiências de aprendizagem possam ser julgadas de acordo com sua proximidade ou seu afastamento desta descrição".

As pessoas tendem a realizar-se através de um processo seletivo de percepções, cujo produto é a sua constante mudança, perseguindo, sempre, uma realização cada vez maior dentro de sua realidade espaço-temporal.

Se a pessoa é um processo de realização, a educação, portanto, deverá ser entendida também como um processo que deve ser constantemente acompanhado para conhecer-se a realidade, com vistas aos produtos educacionais.

Analisar-se os produtos educacionais envolve, necessariamente, o objeto da educação (os alunos), uma vez que é para esse objeto que ela deve estar voltada, proporcionando-lhe condições favoráveis para que seja responsável por sua própria mudança.

Promover mudança no aluno implica, para a escola, preocupar-se com a sua própria mudança através do conhecimento de sua realidade. Conhecer a realidade pressupõe acompanhar o processo, pois este a representa.

Considerar o domínio afetivo tanto quanto o cognitivo significa reconhecer o homem não como um feixe de funções naturais capaz de armazenar certa quantidade de conhecimentos que lhe são transmitidos, mas reconhecer que a facticidade e a transcendência fazem dele um ser-de-relação-com-o-outro, fazendo emergir daí uma existência que está engajada numa totalidade que não é apenas a soma de vários fatores — físico, biológico, psicológico e social —, mas sobretudo o sentido do inter-humano. Aí não há uma hierarquia de um fator sobre o outro, porém uma hierarquização de elementos que se projetam e se retraem de acordo com as situações existenciais, hierarquização esta decorrente do significado dado às experiências e a partir da percepção de cada um.

Através da experiencição do seu próprio campo fenomenal, e como ser único capaz de conhecê-lo mais profundamente, o indivíduo segue num contínuo de experiências, percepções e transformações que o fazem um ser inacabado em busca de um crescimento sempre maior.

Segundo Carl Rogers, todo ser humano tem uma tendência natural — intrínseca — à realização, tendência esta que ele qualificou de *atualizante*², que se explica por uma necessidade fundamental ou geral do organismo de dirigir-se para o seu desenvolvimento pleno.

Para Aspy, educação humanizante é aquela que se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem, onde os procedimentos adotados visam o aperfeiçoamento do professor para que tenha condições de promover o desenvolvimento positivo do aluno. A sua base teórica foi desenvolvida "em torno da concepção de que cada pessoa é um eu, tal como tratado nos escritos de Combs, Maslow, Rogers e Kelley" (ASPY, 1974 - p. 11).

A partir dessa concepção de pessoa, ele defende a idéia de humanização das escolas através de processos e técnicas, observados dois conceitos básicos. "Primeiro, de vez que de um modo ou de outro cada ser é único, a técnica é destinada a permitir que cada professor descubra seus próprios comportamentos de ensino eficazes. ...A segunda propriedade do eu é de que ele funciona numa relação com todos os outros aspectos do eu".

A percepção que o professor possa ter da situação de classe, dos procedimentos que utiliza e de si mesmo, tal qual ele é, poderá ajudá-lo a detectar o que realmente ocorre na sua sala de aula. Isto implica perseguir um grau maior de eficiência, através do treinamento sistemático de procedimentos, os quais tendem a transformar as escolas em lugares mais humanos.

² Tendência do homem para se realizar, para vir a ser as suas potencialidades... tendência diretriz evidente em toda a vida orgânica humana, de se expandir, de se estender, de se desenvolver e amadurecer — a tendência para exprimir e para por em ato todas as capacidades do organismo ou do eu... está apenas à espera das condições adequadas para se exprimir e se manifestar (ROGERS, 1977 - p. 310).

2.2 - Educação Humanizante e Aprendizagem

Compreender-se educação como processo humanizante significa percebê-la como resultado de todo um sistema global, onde a apreensão dos conteúdos está impregnada de sentido e de valoração, envolvendo coisas, pessoas, idéias e acontecimentos, num condicionamento mútuo.

A educação, para ser humanizante, deverá estar comprometida com o homem na sua dupla dimensão humana — objeto corpóreo, físico e biológico pré-determinado pela sua própria natureza e de ser transcendental potencialmente capaz de apreender e atribuir significados — condicionado por um mundo historicamente construído e linguisticamente interpretado, apreendendo e transformando conteúdos a partir de suas experiências.

Em outras palavras, educação humanizante é aquela em que todas as pessoas envolvidas no processo devem estar comprometidas para efetuar mudanças estruturais, quer no indivíduo, quer na sociedade.

Assim diz Paulo Freire (1979 - p. 16): "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir".

Refletir sobre essa realidade cultural que é o homem e agir de modo a que esse mesmo homem encontre as suas próprias soluções aos seus próprios problemas se constitui numa relação de ajuda³, a qual deve ser o objetivo principal da ação humanizante da educação.

Reconhecendo o homem como ser potencialmente capaz de auto-dirigir-se e auto-realizar-se implica lançar-lhe desafios para que se transforme e transforme a sua cultura, realizando-se nela e com ela, onde o cognitivo, os sentimentos e as experiências atuam dentro de um processo de inter-relação, na mesma medida em que vão dando significado às escolhas e definições.

Se a educação é entendida como um processo que deverá estar voltado para o seu próprio objeto de ação — o homem — e se esse objeto tem condições intrínsecas para auto-dirigir-se e auto-realizar-se, então o ponto de referência para a ação educativa deverá ser a estrutura interna do aluno.

³ *Relação de ajuda* — uma situação na qual um dos participantes procura promover numa ou noutra parte, ou em ambas, uma maior apreciação, uma maior expressão e uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes do indivíduo (ROGERS, 1977 - p. 43).

A aprendizagem, por sua vez, deve ser entendida como um processo que se atualiza entre pessoas, num contínuo do aqui-e-agora, através do qual o indivíduo precisa manter-se num determinado grau de motivação, necessário para que ele caminhe em busca de novas e significativas experiências que o conduzam a um crescimento sempre maior. O nível de motivação necessário para que ocorra a aprendizagem significativa somente será atingido quando o ambiente lhe for favorável proporcionando condições adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades e tendências.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor torna-se decisivo no sentido de propiciar condições que estimulem o aluno a buscar o seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Aspy (1974 - p. 5), "três idéias básicas poderão servir de ajuda para que se transforme as escolas em fatores de desenvolvimento positivo para os alunos.

1. A escolaridade (e/ou aprendizagem) é um processo que ocorre entre indivíduos e pode ter sua eficiência aumentada ou diminuída de acordo com o nível de relacionamento interpessoal com que seja levado a efeito.
2. Todos os seres humanos — e não apenas as crianças — estão empenhados num processo de desenvolvimento durante toda a vida e podem, por isso mesmo, conseguir benefícios de ambiente interpessoal mais sadio.
3. O relacionamento interpessoal *pode* ser melhorado. É possível às pessoas *aprenderem* a ser mais compreensivas e a se preocuparem mais com os outros".

Ele ainda destaca o terceiro pressuposto como fundamental, uma vez que os seus trabalhos visam principalmente a necessidade de os professores adotarem atitudes e procedimentos que têm por objetivo melhorar a sua eficiência profissional. Nessa eficiência está incluída a necessidade de os professores conhecerem os seus alunos e treinarem para a melhoria ou aquisição das atitudes relacionadas com a facilitação do clima favorável à aprendizagem significativa.

Entendendo-se a educação como um fator de mudança estrutural,

tanto do ponto de vista da sociedade como da escola, do professor e do aluno, não podíamos deixar de analisar alguns fatores que implicam na mudança que desejamos que ocorra. Isto é, procedimentos e atitudes que, uma vez assumidas, concorram para promover-se uma educação entendida como humanizante.

Por outro lado, entendemos que o aluno deva ser ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de convergência da ação educativa. O sentimento de sucesso ou de fracasso que o aluno venha a experimentar será um fator decisivo para a sua mudança. Da percepção que ele tenha de si mesmo dependerá a sua caminhada para o futuro. O sentimento de sucesso poderá aumentar a consideração que ele tem por si, da mesma maneira que o fracasso poderá diminuí-la.

No caso específico de ensino-aprendizagem, o sentimento de sucesso ou insucesso parece estar mais ligado à qualidade da aprendizagem do que à quantidade. A quantidade de apreensão de conteúdos torna-se importante para o indivíduo (no caso, o aluno) na medida em que ela tenha algum significado positivo para ele. No que concerne ao professor, no desempenho de suas funções o sucesso poderá ser sentido na medida em que selecionar conteúdos e adotar procedimentos e atitudes qualitativamente positivos que venham a promover seu sucesso e o do aluno.

O professor que deseje atuar para promover o sucesso dos alunos deverá preocupar-se muito mais com os interesses destes do que com os seus próprios. Para isto, é preciso que esteja sempre atento para as pistas que os alunos possam oferecer-lhe. Os questionamentos e as verbalizações iniciados pelos alunos poderão constituir-se num ponto que venha a indicar a direcionalidade da ação do professor, com vistas a atender às necessidades deles.

Atitudes desse tipo, uma vez assumidas, poderão ser percebidas pelos alunos como uma demonstração do respeito e da confiança que o professor neles deposita, da mesma forma que poderão atuar para amentar a eficiência do clima de aprendizagem em suas salas de aula.

Havendo um clima favorável em sala de aula, é provável que os alunos sejam mais envolvidos e o seu potencial afetivo-cognitivo se desenvolva mais plenamente.

No relacionamento interpessoal em sala de aula, mudanças internas ocorrem, tanto positivas como negativas, e estas mudanças é que vão dar o sentido de sucesso ou de insucesso, a partir de percepções seletivas de cada um.

Um ambiente facilitador de aprendizagem significativa envolve

o aluno, proporcionando-lhe condições para sentir-se bem sucedido.

Aspy (1974 - p. 97), citando LaBenne e Greene, diz:

Já se disse muitas vezes que "nada é mais bem sucedido que o sucesso" (...). Este axioma só poderá tornar-se operacional quando os professores proporcionarem atividades significativas em que os alunos possam explorar e descobrir o significado pessoal que os acontecimentos possam ter para eles. Isto requer que o professor conheça os alunos e escolha para eles experiências que lhes proporcionem, pelo menos, a oportunidade do sucesso.

Nestes termos, o processo de interação em situação de sala de aula pode ser entendido como possibilidade de atingirmos uma aprendizagem mais humana. O nível de interação em sala de aula é um problema que põe em jogo a qualidade do ensino e da aprendizagem. Avaliar este componente numa situação específica de ensino significa um primeiro passo em busca desse processo.

2.3 - Princípios Básicos da Teoria da Motivação Segundo Carl Rogers

Na teoria da personalidade em crescimento de Rogers, embora de maneira não explícita, acha-se delineada uma teoria da Motivação, a qual pode ser incluída no quadro das teorias monistas. Sua fundamentação é de que todo organismo vivo tem uma *necessidade fundamental* de dirigir-se em busca do seu desenvolvimento pleno, através de um *processo de atualização*.

Essa necessidade, que ele qualifica de *fundamental* ou *geral* e que é traduzida como *tendência atualizante*, se constitui num *processo organizmico valorizante* dirigido para o crescimento pleno, exprimindo-se na *experiência*, no *self* e no *comportamento*.

Na estrutura do *self* está como que o papel de dirigir o organismo, seja a nível consciente, seja a nível de não-consciência ou quase consciência (subception). Nesta estrutura encontram-se as percepções, os símbolos, pensamentos e configurações. O *self* é *consciente* não no sentido de realmente consciente, mas no sentido de estar disponível à sua auto-consciência.

A *experiência*, ao contrário do *self*, é apenas disponível à consciência deste, porque precisa de consciência própria.

O *comportamento* é a maneira que o organismo encontra para atualizar as suas necessidades.

A *tendência atualizante* exprime-se nos diversos níveis da personalidade (*experiência*, *self* e *comportamento*) dentro de uma dinâmica permanente e *naturalmente* dirigida para o desenvolvimento integrado do organismo.

O organismo tem a tendência de realizar-se plenamente; no entanto, o indivíduo, vivendo num ambiente cultural, com seus valores e normas, precisa ajustar-se e manter o seu equilíbrio.

Neste ponto, o papel do *self* é manter o controle sobre o próprio organismo, através de comunicação com a *experiência*, para que o *comportamento* resultante seja adequado à manutenção do ajustamento do indivíduo a cada situação.

Quando as experiências são simbolizadas corretamente, isto é, há uma percepção clara dos fatos, o comportamento resultante é dirigido pela consciência (ainda que não seja total) porque houve um "acordo" entre *experiência* e *self*. Nesse caso, o comportamento é *progressivo*.

Se não há "acordo" entre a *experiência* e o *self*, as experiências são *distorcidas* na *consciência* pelo *self*, que, utilizando processos

de defesa, mantém o organismo em equilíbrio, mesmo produzindo comportamentos *regressivos*. Este é o resultado da dinâmica auto-reguladora do organismo, que, a partir de valores adquiridos através do processo de socialização, *introjeta* certos valores que passam a fazer parte do seu comportamento como se fossem próprios de suas experiências, mesmo que a pessoa não se dê conta disso.

Em ambas as situações fica evidente a dinâmica da *tendência atualizante*, que, atendendo à necessidade do organismo diante de certas situações, entra em *tensão* e tende a encontrar uma maneira de livrar-se da situação incômoda através de alguma atitude, passando à *redução* da *tensão*. Na medida em que o comportamento se realiza, ocorre a *satisfação da necessidade* que deu origem ao processo auto-regulador.

O indivíduo, através do *processo organizativo valorizante*, mantém-se equilibrado de maneira *congruente* (fatos e valores corretamente interpretados pelo *self*) ou de maneira *incongruente* (distorção da realidade própria, através de mecanismos de defesa), na medida em que satisfaz as suas necessidades, tanto do ponto de vista da manutenção do corpo físico, como do ponto de vista da pessoa como ser psicológico.

A manutenção do equilíbrio do organismo pela *tendência atualizante* também pode ser entendida como *motivação intrínseca* ao organismo que o direciona ao crescimento pleno, cujo processo se desenvolve pela pessoa em contato com o seu ambiente e atendendo às *necessidades de autoconsideração e heteroconsideração*.

Para que o indivíduo se desenvolva pelo menos mais próximo de suas potencialidades e tendências, é necessário que encontre nas outras pessoas e no ambiente condições facilitadoras. A sua necessidade de consideração será satisfeita se as outras pessoas lhe forem empáticas (sentirem os sentimentos do outro como se fossem seus próprios), congruentes (autênticos, serem o que são) e aceitarem de maneira positiva e incondicional (aceitá-lo tal qual ele é).

Em resumo, poder-se-ia dizer que a *motivação*, para Rogers, é um processo espontâneo (intrínseco) de realização do organismo em condições de interação com o meio, onde as relações interpessoais desempenham um papel relevante.

2.3.1 - A motivação na aprendizagem

Na situação de ensino-aprendizagem, a motivação para aprender obedece à mesma dinâmica do organismo, situada no item ante-

rior. Segundo Rogers (1977 - p. 259), "na medida em que os educadores estão interessados em aprendizagens que sejam funcionais, que provoquem modificações no comportamento, que invadam a personalidade e as suas ações", deverão adotar procedimentos que visem a proporcionar condições facilitadoras para que o aluno atinja um maior crescimento.

A motivação para aprender deriva da própria *tendência atualizante* do organismo para percorrer os mais diversos caminhos que o levem ao seu desenvolvimento maior.

No processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor ou facilitador da aprendizagem — para usar o termo de Rogers — deve ser apenas o de tornar mais fácil a aprendizagem do aluno, criando condições para que ele próprio descubra o que lhe é mais significativo e da maneira que lhe for própria.

Há situações em que o potencial motivacional do estudante encontra-se inibido por significações dadas (conscientes ou não-conscientes) a certas experiências, não sentindo motivação para aprender. Neste caso, o professor precisa adotar procedimentos e técnicas que o ajudem a reativar o seu processo motivacional.

Neste sentido, diz Puente (1978a - p. 60), comentando a Motivação:

Em Rogers, é sinônimo de experienciação, e despertar a motivação significa despertar ou reativar o processo de experienciação da pessoa, criando condições para que ela se aperceba do desacordo existente entre as suas experiências e o seu *self*, o que se torna motivador. Neste sentido, Gendlin fala de *nível experiencial* mínimo necessário, abaixo do qual não haverá processo terapêutico⁴... Em educação, o ponto de partida, a *pré-condição* da aprendizagem, consiste em sentir problemas vitais, que se tornarão propulsores de crescimento.

⁴ O processo terapêutico foi tomado por Rogers como ponto de partida para elaborar os seus estudos acerca da educação e da aprendizagem. Da mesma maneira, a expressão de Gendlin está relacionada com o processo motivacional na aprendizagem.

Com base nestes aspectos, tem origem a técnica *não diretiva*, através da qual o professor limita-se a oferecer condições favoráveis para que o aluno se autodirija.

A *motivação extrínseca* deve ser evitada, sob pena de se inibirem os processos auto-reguladores do indivíduo.

A *motivação intrínseca* deve ser o ponto de referência para que o aluno descubra os seus problemas vitais, pois, do contrário, não poderá haver processo de aprendizagem. A *motivação intrínseca* é, segundo Rogers, a *pré-condição* para que a aprendizagem se realize. A partir dessa condição primeira, o professor, proporcionando um clima de confiança, de aceitação e de compreensão, estará atuando para promover o crescimento do estudante.

A conclusão a que se chega é a de que, para que haja um clima facilitador para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o professor assuma a atitude de, a partir do conhecimento da pessoa do aluno — condições cognitivas e afetivas —, utilizar materiais e desenvolver atividades que sejam significativas para o aluno.

Se entendemos a pessoa como um processo em mudança, em busca de sua auto-realização, e se entendemos o processo de ensino-aprendizagem como uma situação em que mudanças estruturais devem ocorrer, então devem-se prover condições para que o aluno seja constantemente desafiado, de maneira a motivar-se o suficiente para vivenciar experiências que lhe sejam significativas, a fim de que alcance o sucesso desejado.

3. 2.4 - Motivação e Sucesso

No contexto do presente trabalho, o conceito de Motivação está intimamente relacionado com o sentimento de sucesso, uma vez que ela é entendida como o resultado do processo de atualização orgânica em condições de interação com o meio, cujo resultado é o produto de experiências vividas e de significados atribuídos pelo indivíduo a partir de uma percepção seletiva, num contexto espaço-temporal.

Ao mesmo tempo, a motivação pode ser traduzida como uma força, uma energia intrínseca ao indivíduo, que dirige o seu comportamento para o atingimento de seu maior crescimento, através de meios que lhe são próprios, e que representam o resultado da percepção do sucesso em situações específicas.

Do ponto de vista interno da pessoa, *motivação e sucesso* são

consequências do inter-relacionamento pessoal onde o *quadro de referência interno* é considerado.

Se a pessoa se sente satisfeita (bem sucedida) com as suas experiências, com os avanços alcançados para o seu crescimento, sentir-se-á impulsionada (motivada) para buscar novas e cada vez mais diversificadas experiências que o conduzam a um maior crescimento. É a própria dinâmica do *processo orgânico valorizante* em ação.

Quando Aspy (1974) fala do *sucesso* e da *promoção* deste, enfatiza a importância do relacionamento interpessoal, da mesma maneira que Rogers, em todas as suas obras, destaca o papel relevante desse tipo de relação, quando fala *realização pessoal* e da sua promoção. O primeiro relaciona um clima facilitador de aprendizagem com a *auto-promoção* do aluno. O segundo relaciona também este mesmo clima com a *auto-realização* do aluno.

Ambos defendem o ponto de vista que, para que haja um clima facilitador da aprendizagem, é necessário que o professor assuma a atitude de, a partir do conhecimento da pessoa do aluno — condições cognitivas e afetivas — utilizar materiais e desenvolver atividades que lhe sejam significativas.

3 2.4.1 - Definição de sucesso

Quando nos referimos a sucesso do aluno, principalmente no contexto educacional, dá-se sempre a conotação de alto rendimento ou desempenho escolar como um resultado objetivo, observável, de acordo com os critérios previamente estabelecidos pelo grupo social que representa o poder de decisão. Tem-se, aí, a performance do indivíduo, enquanto avaliado por aqueles que o percebem.

É de notar-se que este aspecto do sucesso corresponde à posição do indivíduo dentro de um contínuo social, como resultado de critérios objetivamente mensuráveis, cuja finalidade de "feed-back" tem valor de informação e de julgamento.

Considerando-se a situação descrita, o sucesso é definido a partir do *quadro de referência externo*⁵ ao indivíduo.

⁵ Termo utilizado por Aspy, que significa o mesmo que para Rogers (1978): Ponto de Referência Externo — situação em que percebemos ou julgamos as pessoas através de referências que não são realmente suas, mas que julgamos ser.

Percebido sob este ponto de vista, poderíamos ainda afirmar que, se o aluno atinge o nível de excelência convencionado pelo sistema escolar, ele atinge o sucesso. E, se, ao contrário, esse nível de excelência não é atingido, o seu atraso é entendido como fracasso. Temos, aí, um nível puramente cognitivo quantificável.

Do ponto de vista da educação humanizante, o sucesso tem um significado mais amplo e pessoal, pois ele está inserido num conceito de qualidade e de intensidade. O que menos importa é o *quanto* o aluno demonstra no seu desempenho. Por outro lado, o que deve preocupar é o *como* o aluno demonstra o seu desempenho e *qual* o significado que esse desempenho tem para ele.

A percepção que o aluno possa ter de si e de suas potencialidades e realização é o mais importante para que possa fazer o seu próprio julgamento. As suas experiências não podem ser vividas por outras pessoas. Portanto, o julgamento feito por outras pessoas jamais representarão a sua verdadeira performance, nem terá significado para a percepção do seu sucesso. Somente aquela dimensão que ele próprio der e aquilo que julgar como sucesso e comunicar aos demais poderá ser realmente entendido como tal.

Esta é uma maneira de entender o aluno a partir do seu *quadro de referência interno*⁶, isto é, percebê-lo ou julgá-lo a partir de suas próprias condições e dos seus interesses.

Considerando que a pessoa é um processo, a idéia do sucesso passa a ser também "um processo mais que um resultado, uma vez que está dinamicamente relacionado às ações presentes" (ASPY, 1974 - p. 98).

³ 2.4.2 - Promoção do sucesso

Se falamos em sucesso como algo que ocorre dentro do indivíduo, pelo reconhecimento de estar atingindo as suas próprias metas e a partir do seu quadro de referência interno, há de se levar em conta que esse processo de atingimento do sucesso está engajado na percepção do homem em relação com ele mesmo e com o mundo no qual está inserido.

⁶ Termo utilizado por Aspy para indicar o mesmo que para Rogers (1978 - p. 45) significa *ponto de referência interna*.

Situando-se este trabalho no contexto educacional, não poderíamos deixar de analisar pelo menos algumas das variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso do aluno.

A ação do professor no processo de interação em situação de sala de aula reveste-se de um caráter de responsabilidade diante das necessidades e expectativas do aluno, potencialmente capaz de perceber o que é relevante para os seus próprios objetivos.

Reconhecendo-se no aluno este potencial orgânico de atualização, a presença do professor somente poderá ser explicada se ele agir de maneira a criar condições facilitadoras para que aquele, a partir de si próprio, descubra os seus próprios meios de crescimento. Comentando Rogers, diz Puente (1978a - p. 8):

A responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor de forças de crescimento, auto-avaliação e auto-correção, digno de confiança, em quem deve estar centrado o processo de ajuda, sendo que a única tarefa do professor e da instituição de ensino consiste em facilitar a aprendizagem do aluno, criando condições favoráveis que liberem a sua capacidade de aprender...

É possível que o sucesso seja um elemento bastante relevante para o crescimento e o desenvolvimento positivos do ser humano e que este se processe dentro de uma realidade espaço-temporal, como manifestação da natural necessidade de realização do homem.

Em resumo, entendemos como sucesso o sentimento de satisfação percebido por uma pessoa diante de certas situações, cujo reconhecimento de haver encontrado suas próprias respostas aos seus próprios desafios e aos desafios do ambiente o faz avançar progressivamente em busca de novos sucessos.

Em outras palavras, sucesso é o sentimento de satisfação experimentado por uma pessoa, relacionado com as atividades cotidianas, dinamicamente estruturado no interior do indivíduo a partir de sua auto-percepção.

A partir dessas considerações, é que focalizamos a educação enquanto atividade institucionalizada, ou seja, no seu aspecto de ensino-aprendizagem, como uma atividade que, entre outras, caracteriza-se

pela responsabilidade sobre o desenvolvimento positivo do aluno, o qual deve se constituir em objetivo primeiro para a atuação do professor que visa à eficiência do seu desempenho.

E nessa particularidade -- a perspectiva do diálogo face-a-face, explicado pelo *encontro*⁷ professor-aluno num contexto de especialidade e de temporalidade -- ambos buscam situar-se, para a sua auto-realização.

No encontro há uma relação dialógica entre dois sujeitos onde a identidade e a alteridade de ambos caracterizam a relação de ajuda e através da qual ambos se completam e realizam-se pela totalidade.

Espera-se que, a partir do relacionamento professor - aluno, ocorram mudanças estruturais significativas para ambos e que essas mudanças propiciem, principalmente aos alunos, condições para a sua integração como pessoa.

Na situação de interação, as atitudes e os procedimentos assumidos pelo professor poderão definir outras atitudes e comportamentos dos alunos, os quais poderão ser entendidos como consequência da sua percepção de si, do ambiente e do professor.

Na verdade, não teria razão de ser a ação do professor senão para dinamizar os componentes motivacionais dos alunos, com vistas ao seu próprio sucesso. Assumir atitudes e adotar procedimentos que promovam um ambiente facilitador da aprendizagem significativa do aluno deve ser um compromisso do professor com ele mesmo. Promover um ambiente facilitador significa contribuir para que o aluno, vivenciando experiências significativas, sinta-se comprometido com o seu próprio sucesso.

O professor comprometido com o sucesso do aluno precisa estar atento às indicações fornecidas por eles, como uma maneira de investigar os seus objetivos e interesses imediatos.

Duas indicações são mais comuns e mais observáveis: as verbalizações iniciadas por eles e as perguntas ou questionamentos levantados, mesmo que não estejam ou não pareçam estar relacionadas com o conteúdo da aula.

A pelo menos estas o professor deve estar atendo e considerá-las, pois, na maioria das vezes, esta é uma oportunidade que ele tem para direcionar a sua atuação a fim de atender às necessidades dos alunos.

⁷ *Encontro* circunstancial, existencial, entre sujeitos que existem participantes de um mundo aprendido e apreendido que passa a ser interpretado de maneira significativa para as suas existências.

Através das verbalizações, os alunos poderão fornecer pistas quanto às suas emoções e os seus sentimentos, demonstrar os seus interesses, as suas inquietações e a curiosidade, tão necessária às descobertas. As suas dificuldades são postas em evidência. Enfim, é através das verbalizações que, de uma maneira objetivamente observável, podem demonstrar como estão percebendo e sentindo o que se passa a sua volta.

Percebido dessa maneira, segundo Aspy (1974 - p. 98), "a promoção do sucesso, então, é um processo empregado por um professor, no qual ele atenta para as indicações fornecidas pelos alunos e as utiliza, as quais indicam o que eles desejam com o tempo que devem passar em classe".

CAPÍTULO II

A finalidade deste Capítulo é apresentar os principais pontos de referência que se constituem as informações a um trabalho deste tipo. Na parte 1 estão descritos os objetivos, Gerais e Específicos, Hipótese, Materiais, Procedimentos Gerais e Tratamento Estatístico que serão utilizados.

Na parte 2 é feito o relato dos diversos estudos que compõem a pesquisa.

Cada estudo se encontra relatado obedecendo uma sequência que corresponde às várias etapas do trabalho. Cada um deles apresenta a literatura específica ao assunto e as respectivas conclusões.

Tentamos, com essa metodologia, oferecer condições para uma análise mais objetiva de cada situação e possibilitar uma reflexão sobre as implicações do processo ensino-aprendizagem, observado sob diferentes ângulos.

Não se pretendeu, com este trabalho, abranger nem esgotar as inúmeras alternativas que medeiam o processo educacional. Destacamos apenas uma técnica que poderá ser útil para quantos venham a interessar-se pelos produtos desse processo.

Parte I

Delineamento do Trabalho

1. Objetivos

Para a efetivação do presente trabalho, foram traçados os seguintes objetivos:

1. Objetivos Gerais

- 1.1 - Oferecer condições para que professores, mesmo sem conhecimentos técnico-especializados, possam, gradual e sistematicamente, utilizar meios técnico-científicos para sua auto-avaliação, visando uma capacitação profissional e principalmente adquirir atitudes facilitadoras para promover o sucesso do aluno.

- 1.2 - Propiciar subsídios para que professores responsáveis pela formação de futuros profissionais da educação possam contar com um instrumento que os ajude no treinamento para aquisição ou aperfeiçoamento de atitudes possivelmente relacionadas com o sucesso do aluno.
- 1.3 - Propiciar subsídios para que pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o processo educacional, possam detectar e fornecer informações de modo mais imediato, necessárias tanto ao sistema como ao próprio professor, quer seja para uso do treinamento em serviço, quer seja para o acompanhamento do processo educativo.
- 1.4 - Fornecer informações a outros profissionais que se interessem por pesquisas no campo da educação.

2. Objetivo Específico

Estudar a validade da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, no sentido de se verificar até que ponto ela mede comportamentos verbais do professor em situação de interação em sala de aula, que proporcionem condições facilitadoras para a promoção do sucesso do aluno, tanto do ponto de vista de uma equipe técnica de educadores, quanto do dos alunos. É mais especificamente, num colégio de uma cidade do interior de São Paulo (São Carlos).

2. Hipótese

Através do presente trabalho serão postas à prova várias hipóteses, sendo que todas elas foram montadas para fornecer dados à hipótese geradora do trabalho, qual seja:

Há concordância entre os critérios classificatórios provenientes da Equipe Técnica da Escola, dos alunos e da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

2.1 - Definição dos termos da hipótese.

Concordância - aferida pelo Coeficiente de Concordância de Kendall (W), com significância a nível de 0,05.

Associação - aferida pela prova do qui-quadrado (χ^2),
com significância a nível de 0,05 para H_0 .

3. Materiais

Para a realização do trabalho, utilizar-se-á o seguinte material:

1. Fitas cassete com duração de 90 minutos.
2. Gravador.
3. Fiche para avaliação dos professores (Anexo I).
4. Questionário de avaliação dos professores (Anexo II).
5. Escala para Promoção do Sucesso (Anexo III).

Observações: outros materiais serão utilizados, de acordo com cada um dos estudos a serem realizados e neles serão descritos.

3.1 - Justificativa do uso dos materiais.

A finalidade das gravações de aulas prende-se à necessidade de detectar a presença de comportamentos verbais dos professores, os quais venham a indicar se há condições facilitadoras para que ocorra o sucesso do aluno.

Quanto ao Anexo I, a sua utilização se explica pela necessidade de se captar o consenso da idéia de Bom Professor de acordo com as expectativas da escola.

Respondendo ao Anexo II, os alunos sujeitos experimentais estarão externando a sua percepção a respeito de atitudes dos professores, e com relação à comunicação verbal dos mesmos, de acordo com itens pré-determinados.

A Escala para Promoção do Sucesso está estruturada em cinco níveis de verbalizações do professor em situação de interação em sala de aula, em dimensões mais globais e representa uma das técnicas que segundo Aspy (1974 - p. 9), "o valor maior dessas dimensões globais está em sua comunicação não-técnica aos professores... talvez porque foram primeiramente concebidas por professores".

Nível 1 - O comportamento verbal do professor é dirigido *exclusivamente* para o atingimento de seus próprios objetivos, sem considerar os dos alunos.

Nível 2 - O comportamento verbal do professor é dirigido *principalmente* para o atingimento dos seus próprios ob-

jetivos, mas *ocasionalmente* atenta para os objetivos dos alunos.

Nível 3 - O comportamento verbal do professor é dirigido *meta de do tempo* da aula para os seus próprios objetivos e a *outra metade* do tempo para os objetivos dos alunos.

Nível 4 - O comportamento verbal do professor é orientado *principalmente* para ajudar aos alunos a atingir os objetivos escolhidos por eles, mas *ocasionalmente* o professor atenta para os seus próprios.

Nível 5 - O comportamento verbal do professor é dirigido *exclusivamente* para ajudar aos alunos a realizar os objetivos deles, sem considerar os seus.

Estando a Escala de Aspy voltada para o comportamento verbal do professor em situação de interação em sala de aula e supondo-se que esta variável possa indicar pistas para os efeitos da aprendizagem, é que decidiu-se pela sua utilização tendo em vista que ela poderá ser útil a:

1. Pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o problema ensino-aprendizagem, ou seja, professores (inclusive os responsáveis pela formação de futuros professores), administradores escolares, supervisores e orientadores.
2. Pessoas interessadas em pesquisas relacionadas com os efeitos do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, o instrumento atende ainda a dois níveis de interesse:

1. A necessidade de urgência para acompanhamento do processo, fornecendo "feed-back" simples e imediato tanto para o treinamento em serviço, como para auto-avaliação do professor, e
2. A necessidade de avaliação mais ampla do sistema educacional, permitindo condições de estudo no campo da avaliação dos vários componentes presentes no processo de ensino-aprendizagem.

4. Procedimentos Gerais

Para a realização do presente trabalho, pretende-se adaptar os seguintes procedimentos:

1. Selecionar e contactar colégio que atenda as condições que seguem:

1.1 - que os professores estejam distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, do I e II Graus;

1.2 - que possua uma equipe técnica;

1.3 - que a coleta de dados possa ser realizada em três semanas e nos meses outubro/novembro de 1979;

Observações: a definição desse período prende-se ao fato de considerarmos ter sido um tempo suficiente para que as relações interpessoais professor-aluno estejam estabelecidas.

1.4 - que permita que seus professores participem da experiência, gravando duas horas/aula.

2. Quanto à seleção dos professores que participarão da experiência.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

2.1 - que lecionem na escola selecionada, matérias e/ou disciplinas diversas, nos diferentes níveis de ensino. Isto é, de primeira a oitava série do I Grau e de primeira a terceira série do II Grau;

2.2 - que concordem em colaborar com a experiência, gravando duas horas/aula, de sua livre escolha e em situação normal;

2.3 - que permitam que seja aplicado um questionário aos seus alunos, para a sua avaliação, e que esse questionário seja respondido logo após a gravação da aula;

2.4 - que permita que outro professor distribua o referido questionário com os alunos, permanecendo durante o seu preenchimento e recolhendo-o imediatamente após, devolvendo-o à pesquisadora.

3. Quanto à composição da equipe técnica da escola.

3.1 - deverão pertencer à Equipe Técnica da Escola, desempenhando qualquer função de apoio pedagógico ou exercendo uma função que proporcione a observação sobre o relacionamento professor-aluno;

3.2 - que tenham condições de prestar informações sobre o relacionamento professor-aluno, quer seja por observação direta, quer seja captada através do contato

com os alunos;

- 3.3 - que se disponham a colaborar com a pesquisa, atribuindo postos a cada um dos professores selecionados, de acordo com uma escala que lhes será entregue posteriormente (Anexo I);
 - 3.4 - que estejam autorizados pela direção da escola para o cumprimento da tarefa;
 - 3.5 - que se disponham a contactar os professores, juntamente com a pesquisadora, a fim de seleccionar aqueles que participarão da experiência.
4. Quanto à seleção dos alunos que avaliarão os seus professores:
- 4.1 - que sejam alfabetizados o suficiente para compreender e preencher o material constante do Anexo II, de acordo com as instruções contidas no mesmo;
 - 4.2 - que estejam presente à aula no dia em que for feita a gravação da mesma;
 - 4.3 - que se disponham a colaborar com a experiência, respondendo ao Anexo II.

5. Tratamento Estatístico

Para a apuração dos dados, utilizaremos, principalmente, a estatística não-paramétrica, devido à natureza dos dados. As provas a serem utilizadas serão as seguintes: Coeficiente de Concordância de Kendall (W), Prova Binomial e Correlação Produto-Momento, de Pearson.

Parte 2
Validade e Precisão

ESTUDO 1

Concordância entre as classificações de professores, segundo uma equipe técnica da escola.

O presente capítulo refere-se a um estudo realizado com a finalidade de tentarmos classificar professores pelo critério de "Bom Professor", captado através da equipe técnica da escola e a partir dos seus próprios objetivos.

O nosso objetivo é descrever o estudo feito a respeito da concordância entre as classificações dos professores, atribuídas pelas pessoas que compõem a equipe técnica da escola e que, a partir deste momento, passaremos a denominar de juizes.

Consideramos a necessidade do estudo pelo fato de precisarmos validar a Escala para Promoção do Sucesso, de David Aspy, a qual se propõe a medir comportamentos verbais do professor, em situação de interação de sala de aula, que proporcionem condições facilitadoras para a promoção do sucesso do aluno.

Para efeito da validade necessária, julgamos importante efetuar a correlação dos resultados encontrados na aplicação da escala com os resultados captados sobre a opinião dos alunos e com a opinião da equipe técnica da escola sobre o desempenho dos professores, segundo os critérios dos próprios juizes.

No item relativo a materiais, apresentamos os critérios que nos levaram a decidir quanto aos professores que seriam avaliados para efeito deste estudo, bem como o instrumento que seria utilizado para a avaliação.

Aos dados obtidos por aquele material, aplicamos o Coeficiente de Concordância de Kendall (W), cujos resultados indicam haver concordância entre os juizes.

Ao mesmo tempo, o tratamento estatístico utilizado nos permite afirmar, com uma certa margem de precisão, que há similaridades significativas entre os juizes quanto aos produtos classificatórios obtidos.

1. Justificativa e Objetivo

Captar a opinião da equipe técnica da escola prende-se ao fato de que ela representa a opinião da comunidade escolar quanto aos princípios que dirigem a ação pedagógica. E os resultados obtidos com este estudo tendem a nos informar, com certa segurança, o nível de valorização atribuída aos aspectos da interação (entre outros) no processo educacional, sob o ponto de vista dessa comunidade. Estes resultados representam um dado relevante para o nosso estudo, tendo em vista que três aspectos se destacam: O primeiro, pela importância da análise dos efeitos da interação. O segundo, porque nos parecem ter sido estes componentes pouco ou nada explorados, no sentido afetivo, em estudos anteriores. E o terceiro, por julgarmos necessário contar com um instrumento válido e preciso para avaliar o grau de isomorfismo entre as atitudes, procedimentos e expectativas da escola.

Avaliar o desempenho dos professores a partir do seu relacionamento com os alunos requer um posicionamento filosófico - educacional por parte de quem os avalia, o qual tende a definir os princípios básicos do tipo de aprendizagem que se deseja que ocorra e a expectativa quanto ao tipo de professor ideal.

Na tentativa de captarmos a opinião da escola quanto ao desempenho dos seus professores, construímos um instrumento de avaliação através de uma escala de 1 a 7, onde o posto mais alto é representado pelo 1 (um) e o posto mais baixo, pelo 7 (sete) - (Anexo 1).

Definindo esse tipo de instrumento, estávamos conscientes tanto da limitação do mesmo, como da dos juízes, considerada a subjetividade de de ambos.

Por outro lado, não tivemos a pretensão de obter uma classificação pura, mas apenas aquela que representasse a tendência de cada um dos juízes e de todos ao mesmo tempo, com a finalidade de, posteriormente, podermos proceder à sua ordenação em função do consenso. Essa ordenação será utilizada em outra parte do trabalho, como elemento externo de validação da Escala de Aspy.

2. Hipótese

Uma vez que pretendíamos verificar se há ou não concordância entre as classificações atribuídas por diferentes juízes aos professores, e, em caso afirmativo, qual o grau de concordância entre eles, cons

truímos a seguinte hipótese.

"Há concordância entre as diferentes classificações feitas pelos distintos juízes aos diversos professores".

Reconhecendo a existência de imprecisões em alguns termos que constam da nossa hipótese, os quais consideramos relevantes, e para minimizar essa imprecisão, passaremos a defini-los.

- a) Concordância - aferida por intermédio do Coeficiente de Concordância de Kendall (W). A concordância é a probabilidade relacionada com a ocorrência de H_0 . Como, neste estudo, o número de professores é maior que 7, o teste de significância será feito utilizando-se a prova do qui-quadrado (X^2) (SIEGEL, 1977).
- b) Homogeneidade - aferida pela prova do qui-quadrado (X^2) (SIEGEL, 1977), com significância a nível de 0,05.
- c) Classificação dos professores é a operação realizada por cada um dos juízes ao atribuir pontuações de acordo com uma escala de 1 a 7, onde o número menor (1) corresponde à conceituação mais alta e assim sucessivamente, cuja pontuação foi dada em função da idéia de Bom Professor e a partir de critérios que representam as expectativas da escola.
- d) Professores distribuídos entre I e II graus, de 1ª a 8ª e de 1ª a 3ª séries, respectivamente, que se propuseram a colaborar voluntariamente com a pesquisa.
- e) Juízes, o conjunto de pessoas que compõe a Equipe Técnica da Escola.

3. Sujeitos Experimentais

1. No presente estudo, atuaram, como sujeitos experimentais, as pessoas que compõem a Equipe Técnica da Escola, a qual ficou assim constituída: um Coordenador Pedagógico, um Orientador Educacional, o Diretor e o Secretário da Escola, os quais passaram a ser denominados de juízes.

2. Os juízes tiveram como tarefa classificar os professores, de acordo com o Anexo I.

4. Materiais

Para a realização do presente estudo, utilizamos o seguinte material:

1. Um impresso intitulado "Ficha de Avaliação do professor em situação de interação em sala de aula", acompanhado de um documento dirigido aos avaliadores contendo instruções necessárias (Anexo I). Esse instrumento será entregue a cada um dos juizes (avaliadores), contendo a relação dos professores a serem classificados, na qual está impressa a escala que deverá utilizada para cumprimento da tarefa.

2. Dezesseis professores de acordo com os critérios descritos em 2. de Procedimentos Gerais, os quais ficam assim especificados:

No primeiro Grau, onze professores, sendo:

Um na primeira série em Comunicação e Expressão e Religião, com trinta e sete alunos;

Um na primeira série em Comunicação e Expressão, com vinte e cinco alunos;

Um na primeira e terceira séries em Religião, com trinta e quatro alunos;

Um na segunda série em Comunicação e Expressão, com vinte e um alunos;

Um na segunda série em Comunicação e Expressão e Matemática, com trinta alunos;

Um na quarta série, em Religião, com vinte e cinco alunos;

Um na terceira e quarta séries em Ciências, com quarenta e quatro alunos;

Um na sexta série em Ciências, com vinte e seis alunos;

Um na quinta e oitava séries em Matemática, com quatorze alunos;

Um na sétima série em Geografia (a nível supletivo), com doze alunos;

Um na sexta série em Estudos Sociais, com vinte e nove alunos.

No segundo grau, cinco professores, sendo:

Um na primeira série em Literatura, com trinta e oito alunos;

Dois na primeira e segunda séries em Matemática. Não se sabe o número de alunos, porque eles não responderam ao questionário, pelas razões já expostas;

Um na segunda série, em Direito Financeiro, com vinte e dois alunos;

Dois na segunda série, em Contabilidade, com vinte e nove alunos.

Todos os professores ensinam em classes mistas. Quatorze são portadores de cursos de formação pedagógica, sendo que nove têm menos de cinco anos de experiência de ensino e cinco têm mais de cinco anos. Apenas dois não têm formação pedagógica e têm mais de cinco anos de experiência.

5. Procedimentos

Para a efetivação do presente estudo, ficaram estabelecidos os seguintes procedimentos:

1. Quanto à seleção dos juízes.

O Quadro de juízes foi definido de acordo com o descrito em sujeitos.

2. Quanto à seleção dos professores que seriam avaliados.

Atendendo às condições estabelecidas em Procedimentos Gerais, 2, ficou definida a participação de dezesseis professores, os quais se encontram distribuídos no Quadro 1.

3. Critérios para a apuração dos dados e resultados.

Tendo sido efetuada a tarefa de avaliação dos professores pelos juízes, de acordo com o Anexo I, foram adotados os critérios que se seguem:

3.1 - Fazer o levantamento dos dados, a partir das pontuações atribuídas por cada juiz aos diversos professores.

3.2 - Verificar o grau de concordância entre os juízes, através do Coeficiente de Concordância de Kendall (W). Esta prova é utilizada para escalas ordinais. Este estudo envolve classificações de diferentes professores por uma equipe de juízes. Daí a sua aplicação.

3.3 - Critérios para a atribuição de postos aos diferentes professores, a partir das classificações feitas pelos juízes.

3.4 - Determinar a moda ou mediana das pontuações atribuídas para cada professor, caso haja concordância entre os juízes. Caso contrário, determinar a média dos postos, por professor. A pontuação obtida será denominada CET (Conceito da Equipe Técnica).

3.5 - Uma vez encontrados os primeiros resultados, adotar-se-ão os critérios seguintes:

- 3.5.1 - No caso de haver concordância entre os juizes, ordenar, para cada juiz, o grupo de professores, a fim de hierarquizá-los de acordo com as pontuações que lhes forem atribuídas pelo respectivo juiz. Em caso de empates, realizar o equilíbrio, tal como a prova exige.
- 3.5.2 - No caso de não haver concordância, hierarquizá-los de acordo com a média dos postos obtidos.
- 3.5.3 - Acumular a frequência de CET e dividi-los em três grupos equitativos para definir os tercis BOM (posto 1), Médio (posto 2) e FRACO (posto 3). Montar um quadro, tendo, por um lado, cada professor, e, por outro, os postos alcançados pela classificação efetuada pelos juizes de acordo com os critérios descritos.

6. Resultado e Tratamento Estatístico

Depois de havermos consultado a direção da escola, definimos o conjunto de quatro juizes, composto por um Coordenador Pedagógico, um Orientador Educacional, o Diretor e o Secretário da Escola, os quais constituem a Equipe Técnica.

Entrou-se em contato com os professores, esclarecendo-se que participariam do estudo todos aqueles que atuassem de 1ª a 8ª e de 1ª a 3ª séries do I e II graus, respectivamente, nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), em matérias e/ou disciplinas diversas, desde que se dispusessem a colaborar.

Após os entendimentos necessários, ficou estabelecida a participação de dezesseis professores, conforme Quadro 1.

Cumprida a tarefa por parte dos professores participantes, isto é, efetuada a gravação das aulas (objeto de outro estudo), as fitas foram devolvidas à pesquisadora.

Iniciados os primeiros trabalhos para a apuração dos dados, verificou-se que três das fitas ficaram perdidas. Uma, por ter ficado

ininteligível e duas porque o questionário (objeto do próximo estudo) não havia sido distribuído aos alunos logo após a gravação da aula, conforme descrito em Procedimentos 3.4 - c e d, do Estudo 2.

Eliminando-se, portanto, a inclusão dos três professores, passamos a trabalhar com apenas treze, para o desenvolvimento do trabalho.

Uma vez atendidos os procedimentos 3.1, de Procedimentos, encontramos os dados com os quais construímos a Tabela a seguir, para fins de aplicação do Coeficiente de Concordância de Kendall (W), conforme descrito em Hipótese.

Tabela 1 - Distribuição das pontuações atribuídas aos professores, pela Equipe Técnica da Escola

Professores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Juizes													
1	2	1	5	1	4	3	2	2	2	3	3	3	3
2	2	2	5	1	2	2	3	1	3	2	3	3	2
3	4	4	5	2	3	2	4	1	2	2	4	3	1
4	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	3	2

A estes dados foram aplicados os critérios descritos em Procedimentos 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.5.1.

Definidos os postos dos professores, aplicamos a prova estatística para obtenção de W (SIEGEL, 1977). Tendo em vista a ocorrência de grande número de empates nas pontuações, incorporamos a correção à prova de Kendall (idem, *ibid*).

Após este procedimento, encontramos um valor de $W = 23,52$, com $gl = 12$, que, a nível de significância 0,05, nos permite afirmar que H_0 é rejeitada. Isto é, que a atribuição dos postos pelos quatro juizes aos diferentes professores não foi feita aleatoriamente, implicando, dessa forma, numa tendência a atribuir postos semelhantes.

Desta forma, foi possível estabelecer uma hierarquia, classi-

ficando os professores dentro de um contínuo Bom-Fraco (menor a maior pontuação, respectivamente), segundo a percepção da Equipe Técnica da Escola (Quadro 2).

7. Conclusão

De acordo com o que ficou demonstrado através dos resultados alcançados com relação ao problema que nos propusemos a estudar, podemos concluir que os quatro juizes que participaram deste trabalho tendem a apresentar, estatisticamente falando, classificações bastante semelhantes a um conjunto de professores, embora atribuindo-lhes pontuações diferentes.

Tal fato, porém, não invalida os resultados, tendo em vista que não foram determinados outros parâmetros para o cumprimento da tarefa que não fossem aqueles adotados pelos próprios avaliadores (juizes), a partir de critérios próprios, e que não foram discutidos.

Qual o ponto de vista da equipe ou de cada um dos juizes, não sabemos, pelos motivos que já foram esclarecidos no início deste trabalho. Isto é, por questões metodológicas, o não conhecimento, por nós, dos parâmetros filosófico-educacionais que apoiaram os juizes para avaliação (classificação) do desempenho dos professores, e, por parte dos juizes, o não conhecimento dos mesmos parâmetros que apoiam nosso estudo.

Fazer relação entre os resultados deste estudo com os princípios que norteiam o nosso trabalho será tarefa posterior, tão logo tenhamos os resultados dos estudos que nos propusemos a realizar, com relação aos alunos, dos professores classificados e a classificação dos mesmos através da utilização da Escala de Aspy, conforme ficou esclarecido no início deste trabalho.

ESTUDO 2

Caracterização do professor, segundo a percepção dos alunos.

A necessidade do presente estudo é darmos continuidade ao trabalho, cuja finalidade se encontra descrita no Estudo 1, deste capítulo.

Este capítulo tem por objetivo descrever a caracterização dos professores segundo a percepção dos seus alunos, constituindo-se, assim, no segundo passo dado na tentativa daquela validação.

Para captar-se a opinião dos alunos a respeito de como percebem os seus professores, utilizou-se um questionário constante de oito itens correspondente a várias categorias de interação em sala de aula.

No item relativo a materiais, apresentamos os critérios adotados quanto à participação dos alunos, bem como o instrumento utilizado para a caracterização dos professores.

Com a obtenção dos dados e pelo critério da Moda, efetuar-se-á a referida caracterização por cada professor, chegando-se a uma classificação cujos resultados indiquem se há uma tendência à hierarquização dentro de um contínuo de Bom-Fraco, de acordo com a posição de cada um.

1. Justificativa e Objetivo

Captar a opinião dos alunos representa um dado relevante para o nosso estudo, uma vez que eles são objeto da atuação dos professores e os percebem através das suas atitudes no desempenho de seu papel.

Os dados obtidos com esse estudo nos informam a respeito dos produtos da valorização dos componentes afetivos no processo de interação professor-aluno, em situação de sala de aula.

Por outro lado, a valorização dos componentes afetivos no processo ensino-aprendizagem está em relação íntima com a avaliação do desempenho do aluno no decorrer do processo, notados os pontos básicos:

- a) o relacionamento afetivo professor-aluno interfere positiva ou negativamente sobre a qualidade e a intensidade da aprendizagem;
- b) a opinião dos alunos sobre a percepção que eles têm do professor poderá ser um parâmetro para a avaliação dos produtos da aprendizagem;
- c) a percepção dos alunos sobre os professores parece ter sido pouco considerada em estudos anteriores com vistas ao sucesso do aluno.

Ao avaliarem os seus professores, os alunos estarão projetando a percepção que têm deles a partir de um contexto interativo, consciente ou não, que é real e que os influencia positiva ou negativamente no seu processo de mudança.

Promover mudança no aluno significa, para a escola e para o professor, preocupar-se com a sua própria mudança. Conhecer a realidade exige acompanhar o processo, pois este representa a realidade.

Para que a escola e o professor acompanhem o processo ensino-aprendizagem, precisam contar com meios apropriados e adotar procedimentos adequados. Um desses meios poderá ser a opinião dos alunos a respeito de como estão percebendo os seus professores no desempenho de suas funções em sala de aula, o que constitui uma informação importante sobre o que está acontecendo na realidade escolar. Essa realidade é um fator relevante a ser considerado quando se deseja analisar se o processo está promovendo mudanças efetivas, tanto do ponto de vista da escola, quanto do aluno e do professor.

Do ponto de vista da escola, as informações colhidas poderão proporcionar oportunidade para verificar-se se a educação que está sendo desenvolvida corresponde aos objetivos desejados. Do ponto de vista do professor, elas poderão ser úteis para que ele analise o seu próprio processo de ensinar, proporcionando-lhe condições, entre outras, de:

- a) verificar se o que deseja que aconteça está realmente acontecendo,
- b) aperfeiçoar e/ou adquirir conhecimento e habilidades necessárias ao seu melhor desempenho, e
- c) reformular ou inovar meios e procedimentos que julgar necessários.

Com base nesses pontos de vista, portanto, precisamos contar com um instrumento para a avaliação do isoformismo entre as atitudes e

procedimentos dos professores e a percepção dos alunos.

Preocupados com este problema é que a nossa intenção de analisar de que forma os professores estão atuando. Para isso, construímos um questionário dirigido aos alunos, o qual corresponde a algumas atitudes positivas e outras negativas que, uma vez assumidas pelos professores, poderão promover, inibir ou limitar o potencial positivo do aluno. Ao responderem a esse questionário, os alunos estarão nos informando quais daquelas atitudes estão realmente sendo assumidas pelo professor, no processo de interação.

Ao definirmos o conteúdo desse instrumento, estávamos conscientes tanto da sua própria limitação, quanto da dos alunos, com relação à subjetividade de ambos. Por esse motivo, a nossa pretensão limita-se apenas a poder definir a tendência dos alunos na caracterização dos professores.

Para a elaboração do questionário, fizemos uma adaptação da Análise Interacional de Flanders (Anexo 6), por ser este um tipo de instrumento que, além de ser de fácil uso, é aplicado às interações verbais em classe, fato este que atende às nossas expectativas, uma vez que tomamos a variável comportamento verbal do professor em situação de interação como elemento de observação.

Feitas estas considerações, julgamos oportuno esclarecer que o objetivo do presente trabalho é a classificação dos professores objeto deste estudo, dentro de um contínuo de Bom-Fraco promotor do sucesso dos alunos, segundo a opinião destes.

2. Sujeitos Experimentais

Para a realização do presente estudo, adotamos os procedimentos que se seguem.

1. Quanto à seleção dos sujeitos experimentais.

Participaram, como sujeitos da experiência, todos aqueles alunos que atendiam às condições estabelecidas no item 4 de Procedimentos Gerais, cuja distribuição se encontra demonstrada no Quadro 4 (Anexo VIII). De acordo com o item 4.1., deixaram de participar da experiência os alunos de primeira e segunda séries do primeiro grau.

3. Materiais

Foi utilizado o seguinte material, para a efetivação do presente estudo:

3.1 - Um impresso contendo um questionário com oito itens, acompanhado de um documento dirigido aos alunos (juízes) com as instruções necessárias (Anexo II) ao cumprimento da tarefa. Nesse instrumento, e ao lado de cada pergunta está impressa a escala (com a devida legenda) que deveria ser utilizada. O questionário (Anexo II) foi organizado de acordo com uma adaptação feita por nós à Análise Interacional de Flanders (Anexo VI), tomando-se por base os seguintes aspectos:

- a) Embora a Análise Interacional de Flanders contenha dez categorias referentes a verbalizações do professor e do aluno, tomamos por base apenas as sete primeiras, que correspondem ao professor, uma vez que é para o seu comportamento que se volta a nossa atenção.
- b) O instrumento por nós organizado apresenta a seguinte estrutura:
- c) Os quatro primeiros itens correspondem a atitudes assumidas pelo professor que exerce influência indireta sobre os alunos, tanto do ponto de vista de Flanders, como da Teoria de Aprendizagem de Carl Rogers. Da mesma maneira, elas estão incluídas nas atitudes consideradas positivas que poderão ser postas em prática por professores que desejem atuar para promover o sucesso do aluno, segundo o ponto de vista de Aspy.
- d) Os quatro restantes correspondem a atitudes assumidas pelo professor que exerce influência direta sobre os alunos, tanto do ponto de vista de Flanders como de Rogers. Por outro lado, estão incluídas nas atitudes consideradas negativas para a promoção do sucesso do aluno, segundo o suporte teórico dos trabalhos de Aspy.
- e) Do ponto de vista do nosso trabalho, enquanto as primeiras poderão ser consideradas positivas para ati-

var ou despertar o potencial motivador intrínseco do aluno, as últimas poderão atuar como elemento negativo, pelo seu conteúdo inibidor ou limitador desse potencial.

f) Os itens 5 e 6 relacionam-se com a categoria 5 de Flanders, em cuja adaptação consideramos oportuno desdobrá-la, dando destaque às duas respectivas atitudes.

3.2 - Professores da escola selecionada, conforme procedimentos Gerais, 2.1, 2.3 e 2.4.

4. Procedimentos

Foram os seguintes os procedimentos adotados para a realização do presente estudo.

4.1 - Escolha dos juízes, conforme descrito em sujeitos.

4.2 - Escolha dos professores, conforme descrito em materiais, item 2.2, o que implicou na participação de apenas os professores que lecionam matérias e/ou disciplinas nos níveis de terceira a oitava séries do primeiro grau e de primeira a terceira séries do segundo grau.

4.3 - Distribuição dos questionários aos alunos.

Após as discussões com a Equipe Técnica da Escola e com os professores, e uma vez expostos os critérios descritos em 2. de Procedimentos Gerais, esclarecemos ainda as razões do rodízio, onde o questionário deveria ser distribuído por outro professor que não fosse aquele que estivesse sendo alvo da avaliação dos alunos:

- tentar minimizar as influências afetivas entre alunos e professores, por um lado, e, por outro, a influência afetiva de um elemento estranho aos alunos, no caso, a pesquisadora. E num terceiro aspecto, o sigilo dos dados.

4.4 - Critérios para a distribuição e recolhimento dos questionários aos alunos.

a) Aplicação em rodízios de professores, de tal maneira que os alunos não tenham que dar informações referentes ao professor que estejam avaliando;

b) Cada professor encarregado da distribuição dos questionários explicará para os alunos a finalidade do

mesmo e prestará os esclarecimentos necessários quanto à execução da tarefa.

c) O questionário deverá ser respondido logo após a gravação da aula.

d) Após o preenchimento do questionário, o mesmo professor que o distribuir deverá recolhê-lo, devolvendo-o imediatamente à pesquisadora.

4.5 - Critérios para a atribuição de pontuações ao professor, a partir da caracterização feita pelos alunos.

a) Atribuir sinais aos itens a que o aluno deve responder no Anexo II, da seguinte maneira:

1	2	3	4	5	6	7	8
+	+	+	+	-	-	-	-
(positivos)				(negativos)			

b) Separar os protocolos em função de cada professor.

c) Acumular, para cada professor, a frequência das respostas em cada ítem, a partir da intensidade da realização do item.

d) Determinar a moda de cada item, professor por professor.

e) Atribuir postos de 1 a 3 às diferentes intensidades da realização, sendo MUITO = 3, MAIS OU MENOS = 2, e POUCO = 1.

f) Atribuir postos aos itens de cada professor, em função de c e d.

g) Classificar os itens de positivos e negativos de acordo com a. Desta maneira as pontuações do procedimento f passarão a ser positivas ou negativas.

h) Somar as diferentes pontuações recebidas por cada professor.

i) Acumular a frequência de 1 (muito), 2 (mais ou menos) e 3 (pouco) por cada item e caracterizar-se cada professor pela moda ou mediana. Fazer esse trabalho, item por item. Em seguida, determinar a tendência do professor, utilizando o critério de soma. Chamar-se-á a essa tendência de CA (conceito do aluno).

j) Acumular as frequências de CA e dividi-las em três grupos equitativos. Posto 1 (BOM), Posto 2 (MÉDIO) e Posto 3 (FRACO).

5. Resultados e Tratamento Estatístico

Conforme critérios descritos em sujeitos, depois de havermos discutido com a direção, com a equipe técnica da escola e com os professores que iriam ser avaliados (ver Quadro 3), decidimos que apenas os alunos de terceira a oitava e de primeira a terceira séries do I e II graus, respectivamente, participariam da tarefa. Deixou-se de incluir os demais alunos, isto é, os de primeira e segunda séries do I grau, por estarem os mesmos ainda em fase de alfabetização.

Por motivo dos critérios descritos em Sujeitos (1), apenas doze professores seriam avaliados pelos seus alunos (ver Quadro 1).

Efetuada a primeira análise dos dados, ficou evidenciada a perda de um professor em relação à gravação da aula, por haver ocorrido falha técnica na mesma, tornando-a ininteligível.

Posteriormente, mais dois professores ficaram perdidos por não haverem os seus alunos respondido ao questionário logo após a gravação da aula, ficando-se, portanto, com o total de nove professores para a classificação final (Quadro 4).

Uma vez aplicados os procedimentos b e c, chegamos aos dados demonstrados através da Tabela 3.

Como resultado geral do estudo realizado, chegou-se à classificação dos professores a partir do total das pontuações atribuídas segundo as respostas dos alunos, conforme o demonstra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Pontuações dos Professores segundo as respostas dos alunos no questionário.

Professor	Pontuações
9	+ 3,0
8	+ 2,0
3	- 0,5
1	- 1,0
6	- 1,0
10	- 1,0
11	- 1,0
2	- 2,0
5	- 4,0

Tabela 3 - Pontuações atribuídas pelos alunos aos diversos itens, para caracterização dos diferentes professores.

Professor Itens	1	2	3	5	6	8	9	10	11
1	1,0	2,0	2,0	1,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0
2	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0
3	3,0	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,0
4	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,5
5	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0
6	-2,0	-2,0	-1,5	-2,0	-2,0	-3,0	-1,0	-2,0	-2,0
7	-3,0	-3,0	-2,0	-3,0	-3,0	-1,0	-3,0	-3,0	-3,0
8	-2,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-1,0	-1,0	-2,0	-2,5
TOTAL	1,0	-2,0	-0,5	-4,0	-1,0	2,0	3,0	-1,0	-1,0

Considerando-se os postos (1, 2 e 3) atribuídos aos oito itens do questionário, bem como a sua direção (positiva - negativa), há de se concluir que as pontuações possíveis deveriam ser de, no máximo, oito pontos positivos e, no mínimo, oito pontos negativos, fato este que em nenhum dos casos ocorreu.

O ponto 0 (zero) seria, portanto, o marco que definiria, de acordo com o maior ou menor distanciamento entre as pontuações positivas e negativas, aqueles professores que poderiam ser considerados Bons, Médios e Fracos promotores do Sucesso, segundo os parâmetros que apoiam o instrumento.

Verifica-se, no entanto, que o maior número de professores, ou seja, cinco dos nove, ficaram mais próximos do ponto central (zero), com pontuações negativas variando entre -0,5 e -1,0. Os dois que alcançaram pontuações positivas 2 e 3 ficaram ainda bastante distante do que seria o desejável para os melhores.

Os dois restantes, com pontuações -2,0 e -4,0, foram os que mais distante ficaram do ponto médio e, por este motivo, mais se afastaram do mínimo desejável, segundo os atributos qualitativos que fundamentam as atitudes consideradas positivas no instrumento de análise interacional utilizado.

Tabela 4 - Frequência de respostas dadas a cada item, a partir dos postos 1, 2 e 3 atribuídos pelos diversos alunos.

Intensidade \ Itens	1	2	3	Total
1	50	119	90	259
2	74	123	59	256
3	94	96	63	253
4	181	50	28	259
5	215	29	12	257
6	64	116	74	254
7	141	64	51	256
8	107	90	61	258
Total	927	687	438	2.052

De acordo com o demonstrado na Tabela 4, a maior frequência de respostas para cada item fica assim evidenciada:

No item 1 - O professor quando precisa critica os alunos, mas sem magoá-los (positivo). Num total de 259 respostas, 119 (46%) correspondem ao posto 2 (Médio).

No item 2 - O professor às vezes até brinca com os alunos ou aceita as suas brincadeiras (positivo). Num total de 256 respostas, 123 (48%) estão no posto 2 (Médio).

No item 3 - O professor aproveita as idéias dos alunos para dirigir sua aula (positivo). De 253 respostas, 94 (37%) e 96 (38%) estão no posto 1 (Bom) e no posto 2 (Médio), respectivamente.

No item 4 - O professor faz perguntas sobre a matéria, para facilitar a compreensão dos alunos (positivo). De 259 alunos, 181 (70%) atribuíram posto 1 (Bom).

No item 5 - O professor explica todo o assunto da aula (negativo). De 257 respostas, 215 (83,5%) estão no posto 1 (Fraco).

No item 6 - O professor não aceita as interferências dos alunos (negativo). De 254 respostas, 116 (46%) estão no posto 2 (Médio).

No item 7 - O professor não dá oportunidade ao aluno de decidir o que deve, nem como deve fazer (não dá liberdade). De 256 respostas, 141 (55%) estão no posto 1 (Fraco).

No item 8 - O professor critica severamente os alunos, colocando-os em situação de forte tensão. De 258 respostas, 107 (41,5%) estão no posto 1 (Fraco).

Em resumo, os alunos deram 275 respostas no posto 1 (Bom), 454 no posto 2 (Médio) e 463 no posto 3 (Fraco), pelo que se conclui que a maioria dos professores foi classificada pelos alunos como Fracos promotores de sucesso.

6. Conclusões

Do ponto de vista do Instrumento de Análise Interacional utilizado, nenhum dos professores analisados atingiu o mínimo desejável pa

ra ser classificado como *bom* promotor do sucesso do aluno. Poder-se-ia dizer que apenas dois com pontuações positivas e cinco com pontuações negativas mais próximas do ponto 0 (zero) poderiam ser classificados como Médios. O que recebeu pontuação negativa mais distanciada do ponto 0 (zero), estaria no nível de *fraco* promotor do sucesso do aluno.

Chega-se à conclusão de que os alunos que participaram da experiência tendem a considerar que, entre os seus professores, há aqueles que são melhores e outros piores.

A relação entre os resultados deste estudo com os da Equipe Técnica da Escola, objeto do estudo anterior, será feita quando da realização do estudo para testarmos a validade da Escala de Aspy.

ESTUDO 3

Classificação de professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Pretende-se, aqui, relatar o estudo sobre a aplicação da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, o qual vem completar outros estudos realizados e relatados nos estudos anteriores, cuja finalidade é a de testar a validade da escala acima mencionada na nossa realidade.

O objetivo deste é relatar o estudo efetuado com a classificação de professores, segundo o instrumento em análise.

Ao aplicar-se a Escala, tinha-se em mente a idéia de professores Bons e Fracos promotores de sucesso do aluno, com base nas verbalizações daqueles, em situação de interação em sala de aula.

No item relativo a materiais, encontram-se descritos os níveis de verbalizações a que se refere a Escala, bem como a utilização de outros materiais utilizados.

Com a obtenção dos dados e utilizados os tratamentos estatísticos demonstrados em Resultados e Tratamento Estatístico, efetuou-se a Classificação dos professores, cujos resultados indicam a tendência de um contínuo de promotor do sucesso, de acordo com a posição de cada um.

Reconhecendo-se tanto a subjetividade do instrumento como a da avaliadora, deseja-se esclarecer que não se pretendeu obter uma classificação pura dos professores, mas apenas chegar-se a uma tendência tão próxima quanto possível da realidade.

1. Justificativa e Objetivo

Ao decidirmos estudar a validade da Escala para Promoção do Sucesso, tínhamos em mente a testagem de um instrumento que nos parecia eficaz para avaliar alguns aspectos do processo de interação em sala de aula, visando a sua possível utilização na nossa realidade. Esta iniciativa prende-se também ao fato de constatarmos a inexistência de um ins-

trumento semelhante, necessário para que se avalie o processo de ensino-aprendizagem e que possa funcionar como guia para o treinamento de atitudes que possivelmente venham a implicar na eficiência desse processo.

O objetivo do estudo, portanto, é o de verificar se o referido instrumento mede realmente o que pretende medir, ou seja, se a escala serve para detectar, também na nossa realidade, a existência ou não de verbalizações do professor relacionadas com a promoção do aluno.

Embora sejam inúmeras as variáveis que interferem no processo, procuramos delimitar o campo de atuação para o estudo, selecionando a variável interação professor-aluno quando em situação de sala de aula e, nesta situação especificamente, o comportamento verbal do professor, considerado como fator relevante para a promoção do sucesso do aluno.

Reconhecendo-se que instrumentos de avaliação devam corresponder às características do fenômeno a ser avaliado, bem como adequados a situações específicas, concluímos que o primeiro passo a ser tomado para decidirmos quanto ao uso do instrumento seria a testagem de sua validade para a nossa realidade escolar, já que se tinha em mãos um instrumento e uma metodologia que foram idealizados e aplicados a uma realidade educacional diferente da nossa. Daí a necessidade ainda mais relevante para que efetuássemos a sua validação.

A escala se propõe a avaliar comportamentos verbais de professores que, em situação de interação em sala de aula, demonstrem adotar atitudes que poderão estar relacionadas com a dinamização ou inibição do processo motivacional do aluno, em relação ao seu sucesso.

Quando se fala em avaliação, tem-se, comumente, a idéia de mensuração da aquisição de conhecimentos — quase sempre no aspecto quantitativo, por parte do aluno — segundo níveis de desempenho determinados "a priori" por pessoas que detêm o poder de decisão e a partir de suas próprias expectativas.

Geralmente, essa avaliação é entendida como uma necessidade para classificar os alunos no término de um período determinado, sendo o objetivo principal a aprovação ou reprovação dos mesmos. A avaliação é usada para fins administrativos, ou seja, informar ao sistema quais os melhores e quais os piores alunos, a partir das normas estabelecidas pelo próprio sistema e consideradas as percepções e expectativas de quem os avalia. Se os alunos demonstraram, através da obtenção de um conceito ou uma nota considerados suficientes por aquelas pessoas que os avaliam, ter atingido um nível de desempenho desejável, então esses alunos são julgados capazes para aprender. Se alguns não o atingem, então ou

eles não estão capacitados para aprender, ou são irresponsáveis. Os primeiros são bem sucedidos, os segundos fracassados.

Se consideramos que há um processo bilateral (ensino-aprendizagem), conseqüentemente haverá uma inter-relação entre os dois — Ensinar ↔ Aprender — e os resultados obtidos com esse processo não podem ser considerados sem se atentar para as implicações recíprocas.

A possibilidade de aprender está vinculada, ao mesmo tempo, ao potencial do aprendiz e às condições que lhe forem proporcionadas para que aprenda algo. Logo, o professor também é responsável, em parte, pela quantidade e pela qualidade da aprendizagem do aluno, na medida em que atue para proporcionar-lhe condições necessárias e suficientes, favoráveis ao seu sucesso. Daí porque a preocupação deste estudo é a avaliação do professor e não a do aluno.

Toda tentativa de ensinar tem como objetivo principal promover mudanças desejáveis e duradouras na pessoa que está para aprender. Nesta situação, ou seja, neste processo de interação professor (ensino) e aluno (aprendizagem), a experiência deveria constituir-se num elemento gratificante para ambos.

Acredita-se que no decorrer da situação ensino-aprendizagem, acontecem fatos, percebidos ou não, que poderão despertar ou embotar, ou, ainda, acelerar ou inibir a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores necessários ao crescimento cognitivo e afetivo das pessoas. Não só o aluno como o professor podem ser atingidos pelas conseqüências positivas e negativas decorrentes desse relacionamento.

Na situação de ensino-aprendizagem, o quadro de referência que nos parece bastante significativo são as relações interpessoais. Estando estas no domínio afetivo, as suas influências são de efeitos imprevisíveis e, na maioria das vezes, incontrolláveis.

É através de um relacionamento interpessoal positivo que fenômenos desejáveis podem acontecer, da mesma maneira que um relacionamento interpessoal de efeitos negativos pode desencadear efeitos colaterais altamente indesejáveis.

Por estas razões é que o processo pode passar a ser considerado um ponto crítico da situação ensino-aprendizagem.

Selecionar conteúdos, traçar objetivos instrucionais, utilizar métodos e técnicas que pareçam necessários e adequados à promoção de uma aprendizagem desejável são fatores a ser considerados pelo professor; no entanto, estes elementos exercerão o seu papel dependendo da maneira como forem implementados, isto é, da atitude do professor ao dinamizá-los.

Se a função do ensino é promover mudanças estruturais no aluno para que ele cresça intelectual e afetivamente de maneira desejável, então a responsabilidade do professor torna-se maior, obrigando-o a adotar atitudes que venham a ajudar o aluno a mudar significativamente. Das atitudes assumidas pelo professor depende, em grande parte, o tipo de mudanças que ocorrerão nos alunos. E estas acontecem, percebidas ou não, positivas ou negativas.

Assim diz Puente (1971 - p. 336), "... as atitudes e as técnicas não se excluem, se completam: as técnicas têm a função de pôr em ação as atitudes".

Postman (1971 - p. 79) parece participar desta mesma opinião, quando afirma:

No ambiente de aprendizagem existem quatro elementos decisivos, pelo menos: o *aprendiz*, o *professor*, o "*a ser aprendido*" e as *estratégias* de aprendizagem. Para que esse ambiente preencha as suas funções, esses elementos devem servir uns aos outros, complementar-se e derivar mutuamente seus significados.

Vistas sob este ângulo, as atitudes assumem características bem mais importantes no decorrer do processo do que as técnicas.

Segundo Rogers, há, na praxis pedagógica, algumas condições essenciais para que ocorra a aprendizagem significativa, estando estas condições todas relacionadas com atitudes do professor.

Em primeiro lugar, ele fala de uma pré-condição para que haja aprendizagem. Trata-se de um clima de relações interpessoais favorável, para que o aluno se sinta aceito, compreendido e considerado positiva e incondicionalmente. Para que esta pré-condição ocorra, é preciso que o professor assuma quatro atitudes básicas:

1. Autenticidade -- que o professor seja verdadeiro, sem máscaras, que na relação com os alunos se mostre tal qual ele é;
2. Aceitação positiva e incondicional do aluno -- aceitá-lo tal qual ele é, dotado de sentimentos, emoções, potencialidades intelectuais e afetivas somente próprias dele mesmo;
3. Compreensão empática -- sentir o aluno tanto do ponto de vista do quadro de referência interna como do de referência externa. Isto é, compreendê-lo tão interna e sensivelmente como se fosse ele próprio. Sentir em si os problemas

dos alunos.

4. Prover o material de aprendizagem — além dos materiais didáticos propriamente ditos, o próprio professor se colocará como instrumento a ser utilizado pelos alunos, para que estes vejam nele uma oferta de ajuda e não uma imposição.

Como se pode verificar, as condições necessárias para que ocorra uma aprendizagem significativa, segundo a teoria rogeriana para a educação, estão todas contidas na pré-condição, isto é, na necessidade de que haja um clima favorável para que a aprendizagem se realize.

Todas essas condições podem ser objeto de pesquisa em situações de interação em sala de aula, como o fez Aspy (1974). São variáveis a nível afetivo, o que torna a sua mensuração mais complexa e sofisticada, exigindo, para isso, instrumentos mais sofisticados e específicos a cada atitude.

A pré-condição está num nível mais amplo das atitudes, podendo, por isso mesmo, ser analisada sob um ângulo menos específico, exigindo apenas um instrumento mais objetivo e que seja de tal modo abrangente que, não caracterizando atitudes específicas, forneça informações da possibilidade de existência de condições favoráveis. É neste nível que o processo pode ser avaliado de forma menos sofisticada e vir a constituir-se numa maneira de ajudar o professor e o aluno a vivenciarem experiências mais gratificantes para ambos.

Isto pressupõe condições necessárias e suficientes para que o professor realize a sua auto-avaliação ou conte com a ajuda da hetero-avaliação, condições estas que representam um esforço para chegar o mais próximo quanto possível do aluno, dos seus interesses e expectativas, de maneira que venha a proporcionar condições facilitadoras para que ocorra a aprendizagem necessária ao seu crescimento.

A avaliação do processo somente cumprirá a sua finalidade se for para oferecer informações daquilo que está ocorrendo na realidade de sala de aula, e, na medida em que se identifiquem possíveis falhas, estas venham a ser evitadas, contribuindo, desse modo, para minimizar os resultados indesejáveis.

Se é possível ao professor examinar o processo em sua sala de aula, será, então, provável que tenha condições de efetuar mudanças no seu próprio desempenho, nos conteúdos instrucionais e, principalmente, nas suas atitudes, quando estas se fizerem necessárias.

Na verdade, se o professor tem condições de avaliar o seu dia-a-dia escolar, ele estará obtendo informações sistemáticas que poderão

promover não apenas o sucesso do aluno, como também o seu próprio sucesso.

Para que isso seja possível, é necessário que se conte com instrumentos práticos e de fácil manipulação e que tenham qualidades passíveis de fornecer informações imediatas.

A Escala para a Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, nos parece um instrumento com estas qualidades. As suas características revelam uma operacionalidade capaz de constituí-la num instrumento útil para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem no que se refere à existência ou não de verbalizações do professor, consideradas relacionadas com o sucesso do aluno.

Apoiada numa técnica que permite a aquisição de algumas atitudes consideradas positivas para a facilitação de condições interpessoais em situação de sala de aula, poderá ser bastante útil para o treinamento em serviço, tanto do ponto de vista da auto-avaliação como da hetero-avaliação do professor, além de estudos de pesquisa.

As atitudes nela definidas estão num nível mais global de interpretações e, por isso mesmo, menos vulnerável aos aspectos afetivos específicos.

A sua finalidade não é medir as atitudes, mas apenas detectar verbalizações do professor que demonstrem se há, por parte dele, atitude que possa estar relacionada com a promoção do sucesso do aluno. Ou seja, se o professor leva em consideração os objetivos dos alunos, podendo esta atitude ser observada pela maneira como ele atenta para as verbalizações iniciadas pelos alunos, pelas perguntas que lhe são feitas, sejam estas relacionadas ou não com o conteúdo que esteja sendo dado.

Por outro lado, uma maneira de verificar se o professor atenta para as idéias lançadas pelos alunos é a forma como a sua verbalização é dirigida, seja para complementar, ampliar, ou concordar com as verbalizações iniciadas pelos alunos, seja para deles discordar, dando a versão que considera acertada, ou ainda para encorajá-los a continuar a expor as suas idéias, de modo a utilizá-las para dirigir a sua própria ação.

O instrumento não está preso a verbalizações previamente estabelecidas para qualquer fim, mas apenas àquelas indicadoras de uma possível relação motivacional.

Creemos, portanto, que, no contexto do instrumento objeto deste estudo, encontra-se um primeiro passo que poderá ser útil para quem

vier a interessar-se pelo aspecto da influência da verbalização do professor em situação de interação em sala de aula, e pelo treinamento de atitudes relacionadas com a promoção do sucesso.

Testar-se a validade da Escala para Promoção do Sucesso representa um esforço na tentativa de se poder contar com um instrumento que ajude a tornar o processo ensino-aprendizagem mais humano.

2. Sujeitos Experimentais

Para a realização do presente estudo, contamos com dezesseis professores da escola selecionada, segundo os critérios estabelecidos em Procedimentos Gerais, item 2.

3. Materiais

Utilizamos o seguinte material para a realização da experiência.

1. Gravador com rádio transmissor.
2. Fita cassete com duas horas/aula gravadas de cada professor.
3. Transcrição das aulas gravadas.
4. Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

4. Procedimentos

Para efetuar-se a classificação dos professores, de acordo com a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, utilizamos os seguintes procedimentos:

1. Classificar todos os professores, segundo os critérios estabelecidos pela Escala de Aspy, com a finalidade de identificar Promotores do Sucesso do aluno, a partir das gravações das aulas, de acordo com Procedimentos Gerais, 2.1 e 2.2.
2. Critérios para análise das gravações.
 - a) Ouvindo-se todas as gravações, foi feita a transcrição das mesmas, procurando-se captar todas as palavras. On-

de isto não foi possível, colocou-se linhas pontilhadas e a observação de ininteligível.

- b) Ouvindo-se cada gravação e acompanhando-se a leitura da transcrição da aula, dividimos a mesma em seguimentos de um, dois e três minutos.
- c) Feita a cronometragem de três aulas, ouvindo-se novamente a gravação, acompanhando-se a transcrição, foi classificada cada unidade de comportamento verbal, de acordo com os níveis 1, 2, 3, 4 e 5, conforme determina a Escala (Anexo III).
- d) Nas gravações já classificadas de acordo com b e c e em confronto com a Escala, verificamos o intervalo de tempo Bom para a observação dos comportamentos. O intervalo considerado Bom foi de um minuto, o qual foi denominado de unidade de comportamento verbal.
- e) Todas as gravações foram finalmente divididas em intervalos de um minuto.
- f) Quando surgia mais de um nível de comportamento em cada seguimento de um minuto, foi considerado aquele que mais predominou.
- g) Às unidades de comportamento verbal aplicamos-lhes o procedimento c descrito acima.

5. Critérios para Apuração dos Resultados

Uma vez atendidos todos os procedimentos do item 1, foram adotados os seguintes critérios:

- a) Organizamos os protocolos em função de cada professor, com cada unidade de comportamento verbal classificada.
- b) Acumulamos a frequência, por cada professor, a partir do nível de verbalização alcançado.
- c) Atribuímos postos de distanciamento do centro, aos cinco níveis de verbalizações, contidos na Escala, da seguinte maneira:

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
-2	-1	0	1	2

- d) A soma dos diferentes postos definiu a tendência de cada professor e para achar a correspondência com a Escala divi

dimos a soma pelo número de unidades de comportamentos verbais de acordo com a seguinte fórmula:

$$PS = \frac{[\bar{A}_1 (-2)] + [\bar{A}_2 (-1)] + [\bar{A}_3 (0)] + [\bar{A}_4 (1)] + [\bar{A}_5 (2)]}{N}$$

PS = valor da tendência de cada sujeito para Promoção do Sucesso.

A₁.....A₅ corresponde aos níveis de verbalizações previstos pela Escala e N = número de observações (unidades de minutos por cada hora/aula).

6. Resultados e Tratamento Estatístico

Depois de atendidos os procedimentos descritos em 3. a e b, encontramos os primeiros resultados com os quais construímos a Tabela que segue:

Tabela 5 - Distribuição da frequência de níveis atribuídos às unidades de comportamento verbal dos professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Professores	Níveis					Total
	1	2	3	4	5	
1	14	31	-	-	-	45
2	52	-	-	-	-	52
3	36	-	-	-	-	36
4	88	-	-	-	-	88
5	60	-	-	-	-	60
6	41	18	-	-	-	59
7	2	76	6	1	-	85
8	46	33	-	-	-	79
9	60	-	-	-	-	60
10	83	3	-	-	-	86
11	49	1	-	-	-	50
12	18	25	43	-	-	86
13	77	7	-	-	-	84
TOTAL	626	194	49	1	-	870

A partir destes resultados e de acordo com Procedimentos 3. c e d, definimos a tendência de cada professor, cujos PSs encontram-se demonstrados na Tabela seguinte:

Tabela 6 - Classificação de treze professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Professor	Pontuações (PS)
12	-0,70
7	-0,92
1	-1,31
8	-1,58
6	-1,69
13	-1,91
10	-1,96
11	-1,98
2	-2,00
3	-2,00
4	-2,00
5	-2,00
9	-2,00

Para interpretarmos esses dados é necessário lembrar que a Escala para Promoção do Sucesso (Anexo III) está estruturada de acordo com cinco níveis de verbalizações dos professores, em situação de interação em sala de aula. Ela se baseia em atitudes entendidas como relacionadas com a promoção do sucesso do aluno, a partir de uma visão humanizante da educação.

7. Conclusões

Partindo-se de uma análise de que os princípios teóricos nos quais se apoia a Escala e a atribuição de postos de distanciamento a partir do ponto 0 (zero), definidos em Procedimentos 3.3 e 3.4, aos cinco níveis de verbalizações constantes da Escala, haveria de se esperar

que os resultados apontassem uma distribuição dos professores em torno de: mais dois (+2), mais um (+1), 0 (zero), menos um (-1) e menos dois (-2). De acordo com essa distribuição poder-se-ia classificar os professores da seguinte maneira:

Posto 2 - Aqueles professores que atingissem pontuações em torno do nível cinco e seriam classificados como *al* *to* promotores do sucesso do aluno. Esta classificação é considerada *ótima*, uma vez que representa a situação idealmente prevista pela Escala. Ou seja, situação em que as atitudes do professor são aquelas de atentar *exclusivamente* para os objetivos dos alunos. Esta classificação é altamente positiva.

Posto 1 - Os professores que atingissem pontuações no nível quatro seriam classificados como *bons* promotores do sucesso, uma vez que esta posição corresponde àqueles professores que atentam mais para os objetivos dos alunos e ocasionalmente para os seus próprios. Isto é, tendem a valorizar as metas e objetivos dos alunos, o que poderá ativar ou despertar o potencial motivador do aluno. Atitudes neste nível demonstram a percepção da valorização do relacionamento interpessoal na situação de classe.

Posto 0 - Os professores que tivessem sua posição em torno do nível três poderiam ser classificados como *médios* promotores do sucesso, posição esta considerada num nível mínimo desejado, onde os objetivos dos alunos e do professor são considerados em pé de igualdade. Esta já é uma posição mais próxima à realidade em geral, embora não seja a desejável como melhor, para a promoção do sucesso.

Posto -1 - Aos professores, cuja posição girasse em torno do nível dois poderiam ser classificados como *pouco* promotores do sucesso, tendo em vista a aproximação do mínimo desejável (ponto zero). Neste nível, as atitudes do professor demonstram estar ele voltado mais para os seus próprios objetivos, atentando ocasionalmente para os interesses e objetivos dos alunos. Embora não demonstrem maior valorização dos conteúdos interacionais, poder-se-á interpretar co-

mo uma tendência a essa valorização.

Posto -2 - As posições definidas pelo nível um sugeririam uma classificação de *não* promotor do sucesso, pois este nível corresponde aos professores cujas atitudes de mostram centrar as suas atividades *exclusivamente* nos seus próprios objetivos. É uma atitude altamente negativa para a promoção do sucesso do aluno.

Com estas considerações, procurou-se deixar explícito aquilo que sugere a Escala, numa análise mais pura dos fatos e de acordo com princípios que visem a humanização do ensino.

A própria metodologia utilizada por Aspy, no entanto, deixa bastante evidente a classificação dos professores em apenas três grupos - *bons*, *médios* e *fracos* promotores do sucesso, considerando-se naturalmente as aproximações necessárias.

Dos treze professores analisados, nenhum alcançou pontuações no nível cinco. As pontuações obtidas nos níveis quatro e três foram mínimas. No nível dois, alguns poucos atingiram bastante, e no nível um houve grande concentração de pontuações.

A partir destes dados, pode-se constatar que nenhum dos treze professores analisados atingiu pontuação positiva. Apenas dois dos professores tiveram pontuações -0,70 e -0,92, respectivamente, ficando desta forma mais próximos do ponto 0 (zero), podendo-se interpretar como tendentes a *médios* promotores do sucesso. O restante, isto é, onze professores, obtiveram pontuações variando entre -1,31 a -2,0, fato este que os coloca mais próximos da classificação de *fracos* promotores do sucesso.

ESTUDO 4

Concordância entre juizes, na utilização da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy — Precisão da Escala.

A realização deste estudo prende-se à necessidade de testar-se a precisão da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy. A finalidade do mesmo é ver até que ponto um grupo de profissionais, inclusive a autora do presente trabalho, alcança os mesmos produtos, ou semelhantes, ao classificar unidades comportamentais observadas.

Dos três estudos anteriormente realizados, o estudo 1 teve como objetivo obter-se a opinião da Equipe Técnica da Escola sobre o desempenho dos professores. O Estudo 2 visa captar-se a opinião dos alunos sobre os seus professores, a respeito de algumas atitudes. No estudo 3, faz-se a classificação dos professores segundo a Escala de Aspy.

Para o que pretendíamos, necessitávamos contar com a colaboração de alguns juizes, a fim de verificar o grau de concordância entre os diferentes juizes na classificação do desempenho de um professor, operacionalizado em unidades comportamentais.

As informações que se fazem necessárias quanto aos elementos que devem compor um estudo deste tipo — hipóteses, sujeitos experimentais, materiais, procedimentos, bem como critérios adotados — estão descritas no corpo do trabalho.

1. Justificativa e Objetivo

Testar a precisão da Escala para Promoção do Sucesso representa etapa fundamental do nosso trabalho, tendo em vista o objetivo de verificar-se a sua operacionalidade na nossa realidade, uma vez que não conhecemos nenhum trabalho que demonstre ter sido ela aplicada na situa

ção por nós focalizada. Apenas as pesquisas realizadas pelo seu autor (ASPY, 1974), nos Estados Unidos, atestam um alto grau de precisão do instrumento.

As características metrológicas de um teste abrangem questões de precisão e validade, isto é, de exatidão do teste como instrumento e de adequação desse instrumento ao seu objetivo ou objetivos (...) a informação acerca do elevado coeficiente de precisão no teste original jamais pode dispensar a comprovação do grau de precisão do teste quando utilizado em novo contexto (SISTO e outros, 1979).

São esses os motivos de nosso estudo. Como se pode concluir, a precisão de um instrumento é a qualidade relacionada com a operacionalidade em toda a sua extensão. A precisão de um teste é medida tanto a partir dos seus atributos como também das pessoas que a ele são submetidas e das circunstâncias em que foi aplicado.

Neste estudo testa-se o primeiro aspecto da precisão, já que ele apresenta os resultados da avaliação de unidades comportamentais de um professor, efetuada por cinco juízes, numa situação específica da realidade brasileira.

O primeiro momento, foi aquele em que os comportamentos do professor, dentro de um conjunto de professores, foram avaliados pela autora deste trabalho. O segundo momento foi a avaliação feita por outros quatro juízes, individualmente, desses mesmos comportamentos e numa mesma situação.

Testar a precisão da Escala para Promoção do Sucesso representa um esforço para contar-se com a utilização de um instrumento que preste informações pelo menos mais próximas da realidade do processo ensino-aprendizagem, num contexto de aqui-e-agora, da situação interacional professor-aluno.

Se pudermos confiar na eficiência desse instrumento, é mais provável que seu uso se torne uma constante, como uma das possíveis opções, por aquelas pessoas que venham a interessar-se pelo assunto.

Sabe-se que no dia-a-dia do professor não há condições muito favoráveis para que ele possa realmente avaliar o seu desempenho frente aos alunos, pois isto envolve tempo, conhecimento de instrumentos capazes de ajudá-lo nesta tarefa e, ao mesmo tempo, habilidade para manipu-

lã-los.

A escala que está em estudo, como já foi esclarecido em capítulos anteriores, apresenta condições menos rígidas de utilização. Portanto, uma vez comprovada a sua fidedignidade para a nossa realidade, poderá constituir-se numa oportunidade para facilitar o acompanhamento do processo educacional.

A Escala para Promoção do Sucesso está estruturada em níveis de verbalizações do professor quando em situação de interação com os alunos, em sala de aula.

Ela não pretende medir níveis afetivos da comunicação verbal, mas apenas a existência ou não de verbalizações que impliquem o envolvimento do aluno nas atividades de classe, verbalizações estas que poderão estar relacionadas com seu potencial motivacional, segundo os pressupostos para uma aprendizagem humanizante.

Acredita-se que o uso da Escala venha a ajudar aos professores que desejam ver aumentada a sua eficiência nas relações interpessoais com os seus alunos, bem como a outras pessoas, interessadas na avaliação do desempenho do professor no processo ensino-aprendizagem.

2. Hipótese

Diante da intenção de testar a precisão da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, em nossa realidade, tornou-se necessário verificar-se a concordância entre cinco juizes na classificação de comportamentos de um professor, a partir de verbalizações em situação de interação em sala de aula.

Em caso afirmativo, saber-se-á qual o grau de concordância entre eles. Para este fim, elaborou-se a seguinte hipótese:

Há concordância entre as classificações feitas por diferentes juizes, em vinte unidades de comportamento de um professor, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Reconhecendo-se que há imprecisões em alguns termos que consideramos relevantes para o nosso trabalho, passamos a defini-los, na tentativa de minimizar essa imprecisão.

2.1 - Concordância - aferida por intermédio do Coeficiente de Concordância de Kendall (W). A concordância é a probabi

Situando-se este trabalho no contexto educacional, não poderíamos deixar de analisar pelo menos algumas das variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso do aluno.

A ação do professor no processo de interação em situação de sala de aula reveste-se de um caráter de responsabilidade diante das necessidades e expectativas do aluno, potencialmente capaz de perceber o que é relevante para os seus próprios objetivos.

Reconhecendo-se no aluno este potencial orgânico de atualização, a presença do professor somente poderá ser explicada se ele agir de maneira a criar condições facilitadoras para que aquele, a partir de si próprio, descubra os seus próprios meios de crescimento. Comentando Rogers, diz Puente (1978a - p. 8):

A responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor de forças de crescimento, auto-avaliação e auto-correção, digno de confiança, em quem deve estar centrado o processo de ajuda, sendo que a única tarefa do professor e da instituição de ensino consiste em facilitar a aprendizagem do aluno, criando condições favoráveis que liberem a sua capacidade de aprender...

É possível que o sucesso seja um elemento bastante relevante para o crescimento e o desenvolvimento positivos do ser humano e que este se processe dentro de uma realidade espaço-temporal, como manifestação da natural necessidade de realização do homem.

Em resumo, entendemos como sucesso o sentimento de satisfação percebido por uma pessoa diante de certas situações, cujo reconhecimento de haver encontrado suas próprias respostas aos seus próprios desafios e aos desafios do ambiente o faz avançar progressivamente em busca de novos sucessos.

Em outras palavras, sucesso é o sentimento de satisfação experimentado por uma pessoa, relacionado com as atividades cotidianas, dinamicamente estruturado no interior do indivíduo a partir de sua auto-percepção.

A partir dessas considerações, é que focalizamos a educação enquanto atividade institucionalizada, ou seja, no seu aspecto de ensino-aprendizagem, como uma atividade que, entre outras, caracteriza-se

pela responsabilidade sobre o desenvolvimento positivo do aluno, o qual deve se constituir em objetivo primeiro para a atuação do professor que visa à eficiência do seu desempenho.

E nessa particularidade -- a perspectiva do diálogo face-a-face, explicado pelo *encontro*⁷ professor-aluno num contexto de especialidade e de temporalidade -- ambos buscam situar-se, para a sua auto-realização.

No encontro há uma relação dialógica entre dois sujeitos onde a identidade e a alteridade de ambos caracterizam a relação de ajuda e através da qual ambos se completam e realizam-se pela totalidade.

Espera-se que, a partir do relacionamento professor - aluno, ocorram mudanças estruturais significativas para ambos e que essas mudanças propiciem, principalmente aos alunos, condições para a sua integração como pessoa.

Na situação de interação, as atitudes e os procedimentos assumidos pelo professor poderão definir outras atitudes e comportamentos dos alunos, os quais poderão ser entendidos como consequência da sua percepção de si, do ambiente e do professor.

Na verdade, não teria razão de ser a ação do professor senão para dinamizar os componentes motivacionais dos alunos, com vistas ao seu próprio sucesso. Assumir atitudes e adotar procedimentos que promovam um ambiente facilitador da aprendizagem significativa do aluno deve ser um compromisso do professor com ele mesmo. Promover um ambiente facilitador significa contribuir para que o aluno, vivenciando experiências significativas, sinta-se comprometido com o seu próprio sucesso.

O professor comprometido com o sucesso do aluno precisa estar atento às indicações fornecidas por eles, como uma maneira de investigar os seus objetivos e interesses imediatos.

Duas indicações são mais comuns e mais observáveis: as verbalizações iniciadas por eles e as perguntas ou questionamentos levantados, mesmo que não estejam ou não pareçam estar relacionadas com o conteúdo da aula.

A pelo menos estas o professor deve estar atendo e considerá-las, pois, na maioria das vezes, esta é uma oportunidade que ele tem para direcionar a sua atuação a fim de atender às necessidades dos alunos.

⁷ *Encontro* circunstancial, existencial, entre sujeitos que existem participantes de um mundo apreendido e apreendido que passa a ser interpretado de maneira significativa para as suas existências.

Através das verbalizações, os alunos poderão fornecer pistas quanto às suas emoções e os seus sentimentos, demonstrar os seus interesses, as suas inquietações e a curiosidade, tão necessária às descobertas. As suas dificuldades são postas em evidência. Enfim, é através das verbalizações que, de uma maneira objetivamente observável, podem demonstrar como estão percebendo e sentindo o que se passa a sua volta.

Percebido dessa maneira, segundo Aspy (1974 - p. 98), "a promoção do sucesso, então, é um processo empregado por um professor, no qual ele atenta para as indicações fornecidas pelos alunos e as utiliza, as quais indicam o que eles desejam com o tempo que devem passar em classe".

CAPÍTULO II

A finalidade deste Capítulo é apresentar os principais pontos de referência que se constituem as informações a um trabalho deste tipo. Na parte 1 estão descritos os objetivos, Gerais e Específicos, Hipótese, Materiais, Procedimentos Gerais e Tratamento Estatístico que serão utilizados.

Na parte 2 é feito o relato dos diversos estudos que compõem a pesquisa.

Cada estudo se encontra relatado obedecendo uma sequência que corresponde às várias etapas do trabalho. Cada um deles apresenta a literatura específica ao assunto e as respectivas conclusões.

Tentamos, com essa metodologia, oferecer condições para uma análise mais objetiva de cada situação e possibilitar uma reflexão sobre as implicações do processo ensino-aprendizagem, observado sob diferentes ângulos.

Não se pretendeu, com este trabalho, abranger nem esgotar as inúmeras alternativas que medeiam o processo educacional. Destacamos apenas uma técnica que poderá ser útil para quantos venham a interessar-se pelos produtos desse processo.

Parte I

Delineamento do Trabalho

1. Objetivos

Para a efetivação do presente trabalho, foram traçados os seguintes objetivos:

1. Objetivos Gerais

- 1.1 - Oferecer condições para que professores, mesmo sem conhecimentos técnico-especializados, possam, gradual e sistematicamente, utilizar meios técnico-científicos para sua auto-avaliação, visando uma capacitação profissional e principalmente adquirir atitudes facilitadoras para promover o sucesso do aluno.

- 1.2 - Propiciar subsídios para que professores responsáveis pela formação de futuros profissionais da educação possam contar com um instrumento que os ajude no treinamento para aquisição ou aperfeiçoamento de atitudes possivelmente relacionadas com o sucesso do aluno.
- 1.3 - Propiciar subsídios para que pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o processo educacional, possam detectar e fornecer informações de modo mais imediato, necessárias tanto ao sistema como ao próprio professor, quer seja para uso do treinamento em serviço, quer seja para o acompanhamento do processo educativo.
- 1.4 - Fornecer informações a outros profissionais que se interessem por pesquisas no campo da educação.

2. Objetivo Específico

Estudar a validade da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, no sentido de se verificar até que ponto ela mede comportamentos verbais do professor em situação de interação em sala de aula, que proporcionem condições facilitadoras para a promoção do sucesso do aluno, tanto do ponto de vista de uma equipe técnica de educadores, quanto do dos alunos. É mais especificamente, num colégio de uma cidade do interior de São Paulo (São Carlos).

2. Hipótese

Através do presente trabalho serão postas à prova várias hipóteses, sendo que todas elas foram montadas para fornecer dados à hipótese geradora do trabalho, qual seja:

Há concordância entre os critérios classificatórios provenientes da Equipe Técnica da Escola, dos alunos e da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

2.1 - Definição dos termos da hipótese.

Concordância - aferida pelo Coeficiente de Concordância de Kendall (W), com significância a nível de 0,05.

Associação - aferida pela prova do qui-quadrado (χ^2),
com significância a nível de 0,05 para H_0 .

3. Materiais

Para a realização do trabalho, utilizar-se-á o seguinte material:

1. Fitas cassete com duração de 90 minutos.
2. Gravador.
3. Ficha para avaliação dos professores (Anexo I).
4. Questionário de avaliação dos professores (Anexo II).
5. Escala para Promoção do Sucesso (Anexo III).

Observações: outros materiais serão utilizados, de acordo com cada um dos estudos a serem realizados e neles serão descritos.

3.1 - Justificativa do uso dos materiais.

A finalidade das gravações de aulas prende-se à necessidade de detectar a presença de comportamentos verbais dos professores, os quais venham a indicar se há condições facilitadoras para que ocorra o sucesso do aluno.

Quanto ao Anexo I, a sua utilização se explica pela necessidade de se captar o consenso da idéia de Bom Professor de acordo com as expectativas da escola.

Respondendo ao Anexo II, os alunos sujeitos experimentais estarão externando a sua percepção a respeito de atitudes dos professores, e com relação à comunicação verbal dos mesmos, de acordo com itens pré-determinados.

A Escala para Promoção do Sucesso está estruturada em cinco níveis de verbalizações do professor em situação de interação em sala de aula, em dimensões mais globais e representa uma das técnicas que segundo Aspy (1974 - p. 9), "o valor maior dessas dimensões globais está em sua comunicação não-técnica aos professores... talvez porque foram primeiramente concebidas por professores".

Nível 1 - O comportamento verbal do professor é dirigido *exclusivamente* para o atingimento de seus próprios objetivos, sem considerar os dos alunos.

Nível 2 - O comportamento verbal do professor é dirigido *principalmente* para o atingimento dos seus próprios ob-

jetivos, mas *ocasionalmente* atenta para os objetivos dos alunos.

Nível 3 - O comportamento verbal do professor é dirigido *meta de do tempo* da aula para os seus próprios objetivos e a *outra metade* do tempo para os objetivos dos alunos.

Nível 4 - O comportamento verbal do professor é orientado *principalmente* para ajudar aos alunos a atingir os objetivos escolhidos por eles, mas *ocasionalmente* o professor atenta para os seus próprios.

Nível 5 - O comportamento verbal do professor é dirigido *exclusivamente* para ajudar aos alunos a realizar os objetivos deles, sem considerar os seus.

Estando a Escala de Aspy voltada para o comportamento verbal do professor em situação de interação em sala de aula e supondo-se que esta variável possa indicar pistas para os efeitos da aprendizagem, é que decidiu-se pela sua utilização tendo em vista que ela poderá ser útil a:

1. Pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o problema ensino-aprendizagem, ou seja, professores (inclusive os responsáveis pela formação de futuros professores), administradores escolares, supervisores e orientadores.
2. Pessoas interessadas em pesquisas relacionadas com os efeitos do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, o instrumento atende ainda a dois níveis de interesse:

1. A necessidade de urgência para acompanhamento do processo, fornecendo "feed-back" simples e imediato tanto para o treinamento em serviço, como para auto-avaliação do professor, e
2. A necessidade de avaliação mais ampla do sistema educacional, permitindo condições de estudo no campo da avaliação dos vários componentes presentes no processo de ensino-aprendizagem.

4. Procedimentos Gerais

Para a realização do presente trabalho, pretende-se adaptar os seguintes procedimentos:

1. Selecionar e contactar colégio que atenda as condições que seguem:

1.1 - que os professores estejam distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, do I e II Graus;

1.2 - que possua uma equipe técnica;

1.3 - que a coleta de dados possa ser realizada em três semanas e nos meses outubro/novembro de 1979;

Observações: a definição desse período prende-se ao fato de considerarmos ter sido um tempo suficiente para que as relações interpessoais professor-aluno estejam estabelecidas.

1.4 - que permita que seus professores participem da experiência, gravando duas horas/aula.

2. Quanto à seleção dos professores que participarão da experiência.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

2.1 - que lecionem na escola selecionada, matérias e/ou disciplinas diversas, nos diferentes níveis de ensino. Isto é, de primeira a oitava série do I Grau e de primeira a terceira série do II Grau;

2.2 - que concordem em colaborar com a experiência, gravando duas horas/aula, de sua livre escolha e em situação normal;

2.3 - que permitam que seja aplicado um questionário aos seus alunos, para a sua avaliação, e que esse questionário seja respondido logo após a gravação da aula;

2.4 - que permita que outro professor distribua o referido questionário com os alunos, permanecendo durante o seu preenchimento e recolhendo-o imediatamente após, devolvendo-o à pesquisadora.

3. Quanto à composição da equipe técnica da escola.

3.1 - deverão pertencer à Equipe Técnica da Escola, desempenhando qualquer função de apoio pedagógico ou exercendo uma função que proporcione a observação sobre o relacionamento professor-aluno;

3.2 - que tenham condições de prestar informações sobre o relacionamento professor-aluno, quer seja por observação direta, quer seja captada através do contato

com os alunos;

- 3.3 - que se disponham a colaborar com a pesquisa, atribuindo postos a cada um dos professores selecionados, de acordo com uma escala que lhes será entregue posteriormente (Anexo I);
 - 3.4 - que estejam autorizados pela direção da escola para o cumprimento da tarefa;
 - 3.5 - que se disponham a contactar os professores, juntamente com a pesquisadora, a fim de seleccionar aqueles que participarão da experiência.
4. Quanto à seleção dos alunos que avaliarão os seus professores:
- 4.1 - que sejam alfabetizados o suficiente para compreender e preencher o material constante do Anexo II, de acordo com as instruções contidas no mesmo;
 - 4.2 - que estejam presente à aula no dia em que for feita a gravação da mesma;
 - 4.3 - que se disponham a colaborar com a experiência, respondendo ao Anexo II.

5. Tratamento Estatístico

Para a apuração dos dados, utilizaremos, principalmente, a estatística não-paramétrica, devido à natureza dos dados. As provas a serem utilizadas serão as seguintes: Coeficiente de Concordância de Kendall (W), Prova Binomial e Correlação Produto-Momento, de Pearson.

Parte 2
Validade e Precisão

ESTUDO 1

Concordância entre as classificações de professores, segundo uma equipe técnica da escola.

O presente capítulo refere-se a um estudo realizado com a finalidade de tentarmos classificar professores pelo critério de "Bom Professor", captado através da equipe técnica da escola e a partir dos seus próprios objetivos.

O nosso objetivo é descrever o estudo feito a respeito da concordância entre as classificações dos professores, atribuídas pelas pessoas que compõem a equipe técnica da escola e que, a partir deste momento, passaremos a denominar de juizes.

Consideramos a necessidade do estudo pelo fato de precisarmos validar a Escala para Promoção do Sucesso, de David Aspy, a qual se propõe a medir comportamentos verbais do professor, em situação de interação de sala de aula, que proporcionem condições facilitadoras para a promoção do sucesso do aluno.

Para efeito da validade necessária, julgamos importante efetuar a correlação dos resultados encontrados na aplicação da escala com os resultados captados sobre a opinião dos alunos e com a opinião da equipe técnica da escola sobre o desempenho dos professores, segundo os critérios dos próprios juizes.

No item relativo a materiais, apresentamos os critérios que nos levaram a decidir quanto aos professores que seriam avaliados para efeito deste estudo, bem como o instrumento que seria utilizado para a avaliação.

Aos dados obtidos por aquele material, aplicamos o Coeficiente de Concordância de Kendall (W), cujos resultados indicam haver concordância entre os juizes.

Ao mesmo tempo, o tratamento estatístico utilizado nos permite afirmar, com uma certa margem de precisão, que há similaridades significativas entre os juizes quanto aos produtos classificatórios obtidos.

1. Justificativa e Objetivo

Captar a opinião da equipe técnica da escola prende-se ao fato de que ela representa a opinião da comunidade escolar quanto aos princípios que dirigem a ação pedagógica. E os resultados obtidos com este estudo tendem a nos informar, com certa segurança, o nível de valorização atribuída aos aspectos da interação (entre outros) no processo educacional, sob o ponto de vista dessa comunidade. Estes resultados representam um dado relevante para o nosso estudo, tendo em vista que três aspectos se destacam: O primeiro, pela importância da análise dos efeitos da interação. O segundo, porque nos parecem ter sido estes componentes pouco ou nada explorados, no sentido afetivo, em estudos anteriores. E o terceiro, por julgarmos necessário contar com um instrumento válido e preciso para avaliar o grau de isomorfismo entre as atitudes, procedimentos e expectativas da escola.

Avaliar o desempenho dos professores a partir do seu relacionamento com os alunos requer um posicionamento filosófico - educacional por parte de quem os avalia, o qual tende a definir os princípios básicos do tipo de aprendizagem que se deseja que ocorra e a expectativa quanto ao tipo de professor ideal.

Na tentativa de captarmos a opinião da escola quanto ao desempenho dos seus professores, construímos um instrumento de avaliação através de uma escala de 1 a 7, onde o posto mais alto é representado pelo 1 (um) e o posto mais baixo, pelo 7 (sete) - (Anexo 1).

Definindo esse tipo de instrumento, estávamos conscientes tanto da limitação do mesmo, como da dos juízes, considerada a subjetividade de de ambos.

Por outro lado, não tivemos a pretensão de obter uma classificação pura, mas apenas aquela que representasse a tendência de cada um dos juízes e de todos ao mesmo tempo, com a finalidade de, posteriormente, podermos proceder à sua ordenação em função do consenso. Essa ordenação será utilizada em outra parte do trabalho, como elemento externo de validação da Escala de Aspy.

2. Hipótese

Uma vez que pretendíamos verificar se há ou não concordância entre as classificações atribuídas por diferentes juízes aos professores, e, em caso afirmativo, qual o grau de concordância entre eles, cons

truímos a seguinte hipótese.

"Há concordância entre as diferentes classificações feitas pelos distintos juizes aos diversos professores".

Reconhecendo a existência de imprecisões em alguns termos que constam da nossa hipótese, os quais consideramos relevantes, e para minimizar essa imprecisão, passaremos a defini-los.

- a) Concordância - aferida por intermédio do Coeficiente de Concordância de Kendall (W). A concordância é a probabilidade relacionada com a ocorrência de Ho. Como, neste estudo, o número de professores é maior que 7, o teste de significância será feito utilizando-se a prova do qui-quadrado (X^2) (SIEGEL, 1977).
- b) Homogeneidade - aferida pela prova do qui-quadrado (X^2) (SIEGEL, 1977), com significância a nível de 0,05.
- c) Classificação dos professores é a operação realizada por cada um dos juizes ao atribuir pontuações de acordo com uma escala de 1 a 7, onde o número menor (1) corresponde à conceituação mais alta e assim sucessivamente, cuja pontuação foi dada em função da idéia de Bom Professor e a partir de critérios que representam as expectativas da escola.
- d) Professores distribuídos entre I e II graus, de 1ª a 8ª e de 1ª a 3ª séries, respectivamente, que se propuseram a colaborar voluntariamente com a pesquisa.
- e) Juizes, o conjunto de pessoas que compõe a Equipe Técnica da Escola.

3. Sujeitos Experimentais

1. No presente estudo, atuaram, como sujeitos experimentais, as pessoas que compõem a Equipe Técnica da Escola, a qual ficou assim constituída: um Coordenador Pedagógico, um Orientador Educacional, o Diretor e o Secretário da Escola, os quais passaram a ser denominados de juizes.

2. Os juizes tiveram como tarefa classificar os professores, de acordo com o Anexo I.

4. Materiais

Para a realização do presente estudo, utilizamos o seguinte material:

1. Um impresso intitulado "Ficha de Avaliação do professor em situação de interação em sala de aula", acompanhado de um documento dirigido aos avaliadores contendo instruções necessárias (Anexo I). Esse instrumento será entregue a cada um dos juizes (avaliadores), contendo a relação dos professores a serem classificados, na qual está impressa a escala que deverá utilizada para cumprimento da tarefa.

2. Dezesseis professores de acordo com os critérios descritos em 2. de Procedimentos Gerais, os quais ficam assim especificados:

No primeiro Grau, onze professores, sendo:

Um na primeira série em Comunicação e Expressão e Religião, com trinta e sete alunos;

Um na primeira série em Comunicação e Expressão, com vinte e cinco alunos;

Um na primeira e terceira séries em Religião, com trinta e quatro alunos;

Um na segunda série em Comunicação e Expressão, com vinte e um alunos;

Um na segunda série em Comunicação e Expressão e Matemática, com trinta alunos;

Um na quarta série, em Religião, com vinte e cinco alunos;

Um na terceira e quarta séries em Ciências, com quarenta e quatro alunos;

Um na sexta série em Ciências, com vinte e seis alunos;

Um na quinta e oitava séries em Matemática, com quatorze alunos;

Um na sétima série em Geografia (a nível supletivo), com doze alunos;

Um na sexta série em Estudos Sociais, com vinte e nove alunos.

No segundo grau, cinco professores, sendo:

Um na primeira série em Literatura, com trinta e oito alunos;

Dois na primeira e segunda séries em Matemática. Não se sabe o número de alunos, porque eles não responderam ao questionário, pelas razões já expostas;

Um na segunda série, em Direito Financeiro, com vinte e dois alunos;

Dois na segunda série, em Contabilidade, com vinte e nove alunos.

Todos os professores ensinam em classes mistas. Quatorze são portadores de cursos de formação pedagógica, sendo que nove têm menos de cinco anos de experiência de ensino e cinco têm mais de cinco anos. Apenas dois não têm formação pedagógica e têm mais de cinco anos de experiência.

5. Procedimentos

Para a efetivação do presente estudo, ficaram estabelecidos os seguintes procedimentos:

1. Quanto à seleção dos juízes.

O Quadro de juízes foi definido de acordo com o descrito em sujeitos.

2. Quanto à seleção dos professores que seriam avaliados.

Atendendo às condições estabelecidas em Procedimentos Gerais, 2, ficou definida a participação de dezesseis professores, os quais se encontram distribuídos no Quadro 1.

3. Critérios para a apuração dos dados e resultados.

Tendo sido efetuada a tarefa de avaliação dos professores pelos juízes, de acordo com o Anexo I, foram adotados os critérios que se seguem:

- 3.1 - Fazer o levantamento dos dados, a partir das pontuações atribuídas por cada juiz aos diversos professores.

- 3.2 - Verificar o grau de concordância entre os juízes, através do Coeficiente de Concordância de Kendall (W). Esta prova é utilizada para escalas ordinais. Este estudo envolve classificações de diferentes professores por uma equipe de juízes. Daí a sua aplicação.

- 3.3 - Critérios para a atribuição de postos aos diferentes professores, a partir das classificações feitas pelos juízes.

- 3.4 - Determinar a moda ou mediana das pontuações atribuídas para cada professor, caso haja concordância entre os juízes. Caso contrário, determinar a média dos postos, por professor. A pontuação obtida será denominada CET (Conceito da Equipe Técnica).

3.5 - Uma vez encontrados os primeiros resultados, adotar-se-ão os critérios seguintes:

3.5.1 - No caso de haver concordância entre os juizes, ordenar, para cada juiz, o grupo de professores, a fim de hierarquizá-los de acordo com as pontuações que lhes forem atribuídas pelo respectivo juiz. Em caso de empates, realizar o equilíbrio, tal como a prova exige.

3.5.2 - No caso de não haver concordância, hierarquizá-los de acordo com a média dos postos obtidos.

3.5.3 - Acumular a frequência de CET e dividi-los em três grupos equitativos para definir os tercios BOM (posto 1), Médio (posto 2) e FRACO (posto 3). Montar um quadro, tendo, por um lado, cada professor, e, por outro, os postos alcançados pela classificação efetuada pelos juizes de acordo com os critérios descritos.

6. Resultado e Tratamento Estatístico

Depois de havermos consultado a direção da escola, definimos o conjunto de quatro juizes, composto por um Coordenador Pedagógico, um Orientador Educacional, o Diretor e o Secretário da Escola, os quais constituem a Equipe Técnica.

Entrou-se em contato com os professores, esclarecendo-se que participariam do estudo todos aqueles que atuassem de 1ª a 8ª e de 1ª a 3ª séries do I e II graus, respectivamente, nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), em matérias e/ou disciplinas diversas, desde que se dispusessem a colaborar.

Após os entendimentos necessários, ficou estabelecida a participação de dezesseis professores, conforme Quadro 1.

Cumprida a tarefa por parte dos professores participantes, isto é, efetuada a gravação das aulas (objeto de outro estudo), as fitas foram devolvidas à pesquisadora.

Iniciados os primeiros trabalhos para a apuração dos dados, verificou-se que três das fitas ficaram perdidas. Uma, por ter ficado

ininteligível e duas porque o questionário (objeto do próximo estudo) não havia sido distribuído aos alunos logo após a gravação da aula, conforme descrito em Procedimentos 3.4 - c e d, do Estudo 2.

Eliminando-se, portanto, a inclusão dos três professores, passamos a trabalhar com apenas treze, para o desenvolvimento do trabalho.

Uma vez atendidos os procedimentos 3.1, de Procedimentos, encontramos os dados com os quais construímos a Tabela a seguir, para fins de aplicação do Coeficiente de Concordância de Kendall (W), conforme descrito em Hipótese.

Tabela 1 - Distribuição das pontuações atribuídas aos professores, pela Equipe Técnica da Escola

Professores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Juizes													
1	2	1	5	1	4	3	2	2	2	3	3	3	3
2	2	2	5	1	2	2	3	1	3	2	3	3	2
3	4	4	5	2	3	2	4	1	2	2	4	3	1
4	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	3	2

A estes dados foram aplicados os critérios descritos em Procedimentos 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.5.1.

Definidos os postos dos professores, aplicamos a prova estatística para obtenção de W (SIEGEL, 1977). Tendo em vista a ocorrência de grande número de empates nas pontuações, incorporamos a correção à prova de Kendall (idem, ibid).

Após este procedimento, encontramos um valor de $W = 23,52$, com $gl = 12$, que, a nível de significância 0,05, nos permite afirmar que H_0 é rejeitada. Isto é, que a atribuição dos postos pelos quatro juizes aos diferentes professores não foi feita aleatoriamente, implicando, dessa forma, numa tendência a atribuir postos semelhantes.

Desta forma, foi possível estabelecer uma hierarquia, classi-

ficando os professores dentro de um contínuo Bom-Fraco (menor a maior pontuação, respectivamente), segundo a percepção da Equipe Técnica da Escola (Quadro 2).

7. Conclusão

De acordo com o que ficou demonstrado através dos resultados alcançados com relação ao problema que nos propusemos a estudar, podemos concluir que os quatro juizes que participaram deste trabalho tendem a apresentar, estatisticamente falando, classificações bastante semelhantes a um conjunto de professores, embora atribuindo-lhes pontuações diferentes.

Tal fato, porém, não invalida os resultados, tendo em vista que não foram determinados outros parâmetros para o cumprimento da tarefa que não fossem aqueles adotados pelos próprios avaliadores (juizes), a partir de critérios próprios, e que não foram discutidos.

Qual o ponto de vista da equipe ou de cada um dos juizes, não sabemos, pelos motivos que já foram esclarecidos no início deste trabalho. Isto é, por questões metodológicas, o não conhecimento, por nós, dos parâmetros filosófico-educacionais que apoiaram os juizes para avaliação (classificação) do desempenho dos professores, e, por parte dos juizes, o não conhecimento dos mesmos parâmetros que apoiam nosso estudo.

Fazer relação entre os resultados deste estudo com os princípios que norteiam o nosso trabalho será tarefa posterior, tão logo tenhamos os resultados dos estudos que nos propusemos a realizar, com relação aos alunos, dos professores classificados e a classificação dos mesmos através da utilização da Escala de Aspy, conforme ficou esclarecido no início deste trabalho.

ESTUDO 2

Caracterização do professor, segundo a percepção dos alunos.

A necessidade do presente estudo é darmos continuidade ao trabalho, cuja finalidade se encontra descrita no Estudo 1, deste capítulo.

Este capítulo tem por objetivo descrever a caracterização dos professores segundo a percepção dos seus alunos, constituindo-se, assim, no segundo passo dado na tentativa daquela validação.

Para captar-se a opinião dos alunos a respeito de como percebem os seus professores, utilizou-se um questionário constante de oito itens correspondente a várias categorias de interação em sala de aula.

No item relativo a materiais, apresentamos os critérios adotados quanto à participação dos alunos, bem como o instrumento utilizado para a caracterização dos professores.

Com a obtenção dos dados e pelo critério da Moda, efetuar-se-á a referida caracterização por cada professor, chegando-se a uma classificação cujos resultados indiquem se há uma tendência à hierarquização dentro de um contínuo de Bom-Fraco, de acordo com a posição de cada um.

1. Justificativa e Objetivo

Captar a opinião dos alunos representa um dado relevante para o nosso estudo, uma vez que eles são objeto da atuação dos professores e os percebem através das suas atitudes no desempenho de seu papel.

Os dados obtidos com esse estudo nos informam a respeito dos produtos da valorização dos componentes afetivos no processo de interação professor-aluno, em situação de sala de aula.

Por outro lado, a valorização dos componentes afetivos no processo ensino-aprendizagem está em relação íntima com a avaliação do desempenho do aluno no decorrer do processo, notados os pontos básicos:

- a) o relacionamento afetivo professor-aluno interfere positiva ou negativamente sobre a qualidade e a intensidade da aprendizagem;
- b) a opinião dos alunos sobre a percepção que eles têm do professor poderá ser um parâmetro para a avaliação dos produtos da aprendizagem;
- c) a percepção dos alunos sobre os professores parece ter sido pouco considerada em estudos anteriores com vistas ao sucesso do aluno.

Ao avaliarem os seus professores, os alunos estarão projetando a percepção que têm deles a partir de um contexto interativo, consciente ou não, que é real e que os influencia positiva ou negativamente no seu processo de mudança.

Promover mudança no aluno significa, para a escola e para o professor, preocupar-se com a sua própria mudança. Conhecer a realidade exige acompanhar o processo, pois este representa a realidade.

Para que a escola e o professor acompanhem o processo ensino-aprendizagem, precisam contar com meios apropriados e adotar procedimentos adequados. Um desses meios poderá ser a opinião dos alunos a respeito de como estão percebendo os seus professores no desempenho de suas funções em sala de aula, o que constitui uma informação importante sobre o que está acontecendo na realidade escolar. Essa realidade é um fator relevante a ser considerado quando se deseja analisar se o processo está promovendo mudanças efetivas, tanto do ponto de vista da escola, quanto do aluno e do professor.

Do ponto de vista da escola, as informações colhidas poderão proporcionar oportunidade para verificar-se se a educação que está sendo desenvolvida corresponde aos objetivos desejados. Do ponto de vista do professor, elas poderão ser úteis para que ele analise o seu próprio processo de ensinar, proporcionando-lhe condições, entre outras, de:

- a) verificar se o que deseja que aconteça está realmente acontecendo,
- b) aperfeiçoar e/ou adquirir conhecimento e habilidades necessárias ao seu melhor desempenho, e
- c) reformular ou inovar meios e procedimentos que julgar necessários.

Com base nesses pontos de vista, portanto, precisamos contar com um instrumento para a avaliação do isoformismo entre as atitudes e

procedimentos dos professores e a percepção dos alunos.

Preocupados com este problema é que a nossa intenção de analisar de que forma os professores estão atuando. Para isso, construímos um questionário dirigido aos alunos, o qual corresponde a algumas atitudes positivas e outras negativas que, uma vez assumidas pelos professores, poderão promover, inibir ou limitar o potencial positivo do aluno. Ao responderem a esse questionário, os alunos estarão nos informando quais daquelas atitudes estão realmente sendo assumidas pelo professor, no processo de interação.

Ao definirmos o conteúdo desse instrumento, estávamos conscientes tanto da sua própria limitação, quanto da dos alunos, com relação à subjetividade de ambos. Por esse motivo, a nossa pretensão limita-se apenas a poder definir a tendência dos alunos na caracterização dos professores.

Para a elaboração do questionário, fizemos uma adaptação da Análise Interacional de Flanders (Anexo 6), por ser este um tipo de instrumento que, além de ser de fácil uso, é aplicado às interações verbais em classe, fato este que atende às nossas expectativas, uma vez que tomamos a variável comportamento verbal do professor em situação de interação como elemento de observação.

Feitas estas considerações, julgamos oportuno esclarecer que o objetivo do presente trabalho é a classificação dos professores objeto deste estudo, dentro de um contínuo de Bom-Fraco promotor do sucesso dos alunos, segundo a opinião destes.

2. Sujeitos Experimentais

Para a realização do presente estudo, adotamos os procedimentos que se seguem.

1. Quanto à seleção dos sujeitos experimentais.

Participaram, como sujeitos da experiência, todos aqueles alunos que atendiam às condições estabelecidas no item 4 de Procedimentos Gerais, cuja distribuição se encontra demonstrada no Quadro 4 (Anexo VIII). De acordo com o item 4.1., deixaram de participar da experiência os alunos de primeira e segunda séries do primeiro grau.

3. Materiais

Foi utilizado o seguinte material, para a efetivação do presente estudo:

3.1 - Um impresso contendo um questionário com oito itens, acompanhado de um documento dirigido aos alunos (juízes) com as instruções necessárias (Anexo II) ao cumprimento da tarefa. Nesse instrumento, e ao lado de cada pergunta está impressa a escala (com a devida legenda) que deveria ser utilizada. O questionário (Anexo II) foi organizado de acordo com uma adaptação feita por nós à Análise Interacional de Flanders (Anexo VI), tomando-se por base os seguintes aspectos:

- a) Embora a Análise Interacional de Flanders contenha dez categorias referentes a verbalizações do professor e do aluno, tomamos por base apenas as sete primeiras, que correspondem ao professor, uma vez que é para o seu comportamento que se volta a nossa atenção.
- b) O instrumento por nós organizado apresenta a seguinte estrutura:
- c) Os quatro primeiros itens correspondem a atitudes assumidas pelo professor que exerce influência indireta sobre os alunos, tanto do ponto de vista de Flanders, como da Teoria de Aprendizagem de Carl Rogers. Da mesma maneira, elas estão incluídas nas atitudes consideradas positivas que poderão ser postas em prática por professores que desejem atuar para promover o sucesso do aluno, segundo o ponto de vista de Aspy.
- d) Os quatro restantes correspondem a atitudes assumidas pelo professor que exerce influência direta sobre os alunos, tanto do ponto de vista de Flanders como de Rogers. Por outro lado, estão incluídas nas atitudes consideradas negativas para a promoção do sucesso do aluno, segundo o suporte teórico dos trabalhos de Aspy.
- e) Do ponto de vista do nosso trabalho, enquanto as primeiras poderão ser consideradas positivas para ati-

var ou despertar o potencial motivador intrínseco do aluno, as últimas poderão atuar como elemento negativo, pelo seu conteúdo inibidor ou limitador desse potencial.

f) Os itens 5 e 6 relacionam-se com a categoria 5 de Flanders, em cuja adaptação consideramos oportuno desdobrá-la, dando destaque às duas respectivas atitudes.

3.2 - Professores da escola selecionada, conforme procedimentos Gerais, 2.1, 2.3 e 2.4.

4. Procedimentos

Foram os seguintes os procedimentos adotados para a realização do presente estudo.

4.1 - Escolha dos juízes, conforme descrito em sujeitos.

4.2 - Escolha dos professores, conforme descrito em materiais, item 2.2, o que implicou na participação de apenas os professores que lecionam matérias e/ou disciplinas nos níveis de terceira a oitava séries do primeiro grau e de primeira a terceira séries do segundo grau.

4.3 - Distribuição dos questionários aos alunos.

Após as discussões com a Equipe Técnica da Escola e com os professores, e uma vez expostos os critérios descritos em 2. de Procedimentos Gerais, esclarecemos ainda as razões do rodízio, onde o questionário deveria ser distribuído por outro professor que não fosse aquele que estivesse sendo alvo da avaliação dos alunos:

- tentar minimizar as influências afetivas entre alunos e professores, por um lado, e, por outro, a influência afetiva de um elemento estranho aos alunos, no caso, a pesquisadora. E num terceiro aspecto, o sigilo dos dados.

4.4 - Critérios para a distribuição e recolhimento dos questionários aos alunos.

a) Aplicação em rodízios de professores, de tal maneira que os alunos não tenham que dar informações referentes ao professor que estejam avaliando;

b) Cada professor encarregado da distribuição dos questionários explicará para os alunos a finalidade do

mesmo e prestará os esclarecimentos necessários quanto à execução da tarefa.

- c) O questionário deverá ser respondido logo após a gravação da aula.
- d) Após o preenchimento do questionário, o mesmo professor que o distribuir deverá recolhê-lo, devolvendo-o imediatamente à pesquisadora.

4.5 - Critérios para a atribuição de pontuações ao professor, a partir da caracterização feita pelos alunos.

- a) Atribuir sinais aos itens a que o aluno deve responder no Anexo II, da seguinte maneira:

1	2	3	4	5	6	7	8
+	+	+	+	-	-	-	-
(positivos)				(negativos)			

- b) Separar os protocolos em função de cada professor,
- c) Acumular, para cada professor, a frequência das respostas em cada ítem, a partir da intensidade da realização do item.
- d) Determinar a moda de cada item, professor por professor.
- e) Atribuir postos de 1 a 3 às diferentes intensidades da realização, sendo MUITO = 3, MAIS OU MENOS = 2, e POUCO = 1.
- f) Atribuir postos aos itens de cada professor, em função de c e d.
- g) Classificar os itens de positivos e negativos de acordo com a. Desta maneira as pontuações do procedimento f passarão a ser positivas ou negativas.
- h) Somar as diferentes pontuações recebidas por cada professor.
- i) Acumular a frequência de 1 (muito), 2 (mais ou menos) e 3 (pouco) por cada item e caracterizar-se cada professor pela moda ou mediana. Fazer esse trabalho, item por item. Em seguida, determinar a tendência do professor, utilizando o critério de soma. Chamar-se-á a essa tendência de CA (conceito do aluno).
- j) Acumular as frequências de CA e dividi-las em três grupos equitativos. Posto 1 (BOM), Posto 2 (MÉDIO) e Posto 3 (FRACO).

5. Resultados e Tratamento Estatístico

Conforme critérios descritos em sujeitos, depois de havermos discutido com a direção, com a equipe técnica da escola e com os professores que iriam ser avaliados (ver Quadro 3), decidimos que apenas os alunos de terceira a oitava e de primeira a terceira séries do I e II graus, respectivamente, participariam da tarefa. Deixou-se de incluir os demais alunos, isto é, os de primeira e segunda séries do I grau, por estarem os mesmos ainda em fase de alfabetização.

Por motivo dos critérios descritos em Sujeitos (I), apenas doze professores seriam avaliados pelos seus alunos (ver Quadro 1).

Efetuada a primeira análise dos dados, ficou evidenciada a perda de um professor em relação à gravação da aula, por haver ocorrido falha técnica na mesma, tornando-a ininteligível.

Posteriormente, mais dois professores ficaram perdidos por não haverem os seus alunos respondido ao questionário logo após a gravação da aula, ficando-se, portanto, com o total de nove professores para a classificação final (Quadro 4).

Uma vez aplicados os procedimentos b e c, chegamos aos dados demonstrados através da Tabela 3.

Como resultado geral do estudo realizado, chegou-se à classificação dos professores a partir do total das pontuações atribuídas segundo as respostas dos alunos, conforme o demonstra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Pontuações dos Professores segundo as respostas dos alunos no questionário.

Professor	Pontuações
9	+ 3,0
8	+ 2,0
3	- 0,5
1	- 1,0
6	- 1,0
10	- 1,0
11	- 1,0
2	- 2,0
5	- 4,0

Tabela 3 - Pontuações atribuídas pelos alunos aos diversos itens, para caracterização dos diferentes professores.

Professor Itens	1	2	3	5	6	8	9	10	11
1	1,0	2,0	2,0	1,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0
2	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0
3	3,0	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,0
4	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,5
5	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0
6	-2,0	-2,0	-1,5	-2,0	-2,0	-3,0	-1,0	-2,0	-2,0
7	-3,0	-3,0	-2,0	-3,0	-3,0	-1,0	-3,0	-3,0	-3,0
8	-2,0	-3,0	-3,0	-3,0	-3,0	-1,0	-1,0	-2,0	-2,5
TOTAL	1,0	-2,0	-0,5	-4,0	-1,0	2,0	3,0	-1,0	-1,0

Considerando-se os postos (1, 2 e 3) atribuídos aos oito itens do questionário, bem como a sua direção (positiva - negativa), há de se concluir que as pontuações possíveis deveriam ser de, no máximo, oito pontos positivos e, no mínimo, oito pontos negativos, fato este que em nenhum dos casos ocorreu.

O ponto 0 (zero) seria, portanto, o marco que definiria, de acordo com o maior ou menor distanciamento entre as pontuações positivas e negativas, aqueles professores que poderiam ser considerados Bons, Médios e Fracos promotores do Sucesso, segundo os parâmetros que apoiam o instrumento.

Verifica-se, no entanto, que o maior número de professores, ou seja, cinco dos nove, ficaram mais próximos do ponto central (zero), com pontuações negativas variando entre -0,5 e -1,0. Os dois que alcançaram pontuações positivas 2 e 3 ficaram ainda bastante distante do que seria o desejável para os melhores.

Os dois restantes, com pontuações -2,0 e -4,0, foram os que mais distante ficaram do ponto médio e, por este motivo, mais se afastaram do mínimo desejável, segundo os atributos qualitativos que fundamentam as atitudes consideradas positivas no instrumento de análise interacional utilizado.

Tabela 4 - Frequência de respostas dadas a cada item, a partir dos postos 1, 2 e 3 atribuídos pelos diversos alunos.

Intensidade \ Itens	1	2	3	Total
1	50	119	90	259
2	74	123	59	256
3	94	96	63	253
4	181	50	28	259
5	215	29	12	257
6	64	116	74	254
7	141	64	51	256
8	107	90	61	258
Total	927	687	438	2.052

De acordo com o demonstrado na Tabela 4, a maior frequência de respostas para cada item fica assim evidenciada:

No item 1 - O professor quando precisa critica os alunos, mas sem magoá-los (positivo). Num total de 259 respostas, 119 (46%) correspondem ao posto 2 (Médio).

No item 2 - O professor às vezes até brinca com os alunos ou aceita as suas brincadeiras (positivo). Num total de 256 respostas, 123 (48%) estão no posto 2 (Médio).

No item 3 - O professor aproveita as idéias dos alunos para dirigir sua aula (positivo). De 253 respostas, 94 (37%) e 96 (38%) estão no posto 1 (Bom) e no posto 2 (Médio), respectivamente.

No item 4 - O professor faz perguntas sobre a matéria, para facilitar a compreensão dos alunos (positivo). De 259 alunos, 181 (70%) atribuíram posto 1 (Bom).

No item 5 - O professor explica todo o assunto da aula (negativo). De 257 respostas, 215 (83,5%) estão no posto 1 (Fraco).

No item 6 - O professor não aceita as interferências dos alunos (negativo). De 254 respostas, 116 (46%) estão no posto 2 (Médio).

No item 7 - O professor não dá oportunidade ao aluno de decidir o que deve, nem como deve fazer (não dá liberdade). De 256 respostas, 141 (55%) estão no posto 1 (Fraco).

No item 8 - O professor critica severamente os alunos, colocando-os em situação de forte tensão. De 258 respostas, 107 (41,5%) estão no posto 1 (Fraco).

Em resumo, os alunos deram 275 respostas no posto 1 (Bom), 454 no posto 2 (Médio) e 463 no posto 3 (Fraco), pelo que se conclui que a maioria dos professores foi classificada pelos alunos como Fracos promotores de sucesso.

6. Conclusões

Do ponto de vista do Instrumento de Análise Interacional utilizado, nenhum dos professores analisados atingiu o mínimo desejável pa

ra ser classificado como *bom* promotor do sucesso do aluno. Poder-se-ia dizer que apenas dois com pontuações positivas e cinco com pontuações negativas mais próximas do ponto 0 (zero) poderiam ser classificados como Médios. O que recebeu pontuação negativa mais distanciada do ponto 0 (zero), estaria no nível de *fraco* promotor do sucesso do aluno.

Chega-se à conclusão de que os alunos que participaram da experiência tendem a considerar que, entre os seus professores, há aqueles que são melhores e outros piores.

A relação entre os resultados deste estudo com os da Equipe Técnica da Escola, objeto do estudo anterior, será feita quando da realização do estudo para testarmos a validade da Escala de Aspy.

ESTUDO 3

Classificação de professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Pretende-se, aqui, relatar o estudo sobre a aplicação da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, o qual vem completar outros estudos realizados e relatados nos estudos anteriores, cuja finalidade é a de testar a validade da escala acima mencionada na nossa realidade.

O objetivo deste é relatar o estudo efetuado com a classificação de professores, segundo o instrumento em análise.

Ao aplicar-se a Escala, tinha-se em mente a idéia de professores Bons e Fracos promotores de sucesso do aluno, com base nas verbalizações daqueles, em situação de interação em sala de aula.

No item relativo a materiais, encontram-se descritos os níveis de verbalizações a que se refere a Escala, bem como a utilização de outros materiais utilizados.

Com a obtenção dos dados e utilizados os tratamentos estatísticos demonstrados em Resultados e Tratamento Estatístico, efetuou-se a Classificação dos professores, cujos resultados indicam a tendência de um contínuo de promotor do sucesso, de acordo com a posição de cada um.

Reconhecendo-se tanto a subjetividade do instrumento como a da avaliadora, deseja-se esclarecer que não se pretendeu obter uma classificação pura dos professores, mas apenas chegar-se a uma tendência tão próxima quanto possível da realidade.

1. Justificativa e Objetivo

Ao decidirmos estudar a validade da Escala para Promoção do Sucesso, tínhamos em mente a testagem de um instrumento que nos parecia eficaz para avaliar alguns aspectos do processo de interação em sala de aula, visando a sua possível utilização na nossa realidade. Esta iniciativa prende-se também ao fato de constatarmos a inexistência de um ins-

trumento semelhante, necessário para que se avalie o processo de ensino-aprendizagem e que possa funcionar como guia para o treinamento de atitudes que possivelmente venham a implicar na eficiência desse processo.

O objetivo do estudo, portanto, é o de verificar se o referido instrumento mede realmente o que pretende medir, ou seja, se a escala serve para detectar, também na nossa realidade, a existência ou não de verbalizações do professor relacionadas com a promoção do aluno.

Embora sejam inúmeras as variáveis que interferem no processo, procuramos delimitar o campo de atuação para o estudo, selecionando a variável interação professor-aluno quando em situação de sala de aula e, nesta situação especificamente, o comportamento verbal do professor, considerado como fator relevante para a promoção do sucesso do aluno.

Reconhecendo-se que instrumentos de avaliação devam corresponder às características do fenômeno a ser avaliado, bem como adequados a situações específicas, concluímos que o primeiro passo a ser tomado para decidirmos quanto ao uso do instrumento seria a testagem de sua validade para a nossa realidade escolar, já que se tinha em mãos um instrumento e uma metodologia que foram idealizados e aplicados a uma realidade educacional diferente da nossa. Daí a necessidade ainda mais relevante para que efetuássemos a sua validação.

A escala se propõe a avaliar comportamentos verbais de professores que, em situação de interação em sala de aula, demonstrem adotar atitudes que poderão estar relacionadas com a dinamização ou inibição do processo motivacional do aluno, em relação ao seu sucesso.

Quando se fala em avaliação, tem-se, comumente, a idéia de mensuração da aquisição de conhecimentos — quase sempre no aspecto quantitativo, por parte do aluno — segundo níveis de desempenho determinados "a priori" por pessoas que detêm o poder de decisão e a partir de suas próprias expectativas.

Geralmente, essa avaliação é entendida como uma necessidade para classificar os alunos no término de um período determinado, sendo o objetivo principal a aprovação ou reprovação dos mesmos. A avaliação é usada para fins administrativos, ou seja, informar ao sistema quais os melhores e quais os piores alunos, a partir das normas estabelecidas pelo próprio sistema e consideradas as percepções e expectativas de quem os avalia. Se os alunos demonstraram, através da obtenção de um conceito ou uma nota considerados suficientes por aquelas pessoas que os avaliam, ter atingido um nível de desempenho desejável, então esses alunos são julgados capazes para aprender. Se alguns não o atingem, então ou

eles não estão capacitados para aprender, ou são irresponsáveis. Os primeiros são bem sucedidos, os segundos fracassados.

Se consideramos que há um processo bilateral (ensino-aprendizagem), conseqüentemente haverá uma inter-relação entre os dois — Ensinar ↔ Aprender — e os resultados obtidos com esse processo não podem ser considerados sem se atentar para as implicações recíprocas.

A possibilidade de aprender está vinculada, ao mesmo tempo, ao potencial do aprendiz e às condições que lhe forem proporcionadas para que aprenda algo. Logo, o professor também é responsável, em parte, pela quantidade e pela qualidade da aprendizagem do aluno, na medida em que atue para proporcionar-lhe condições necessárias e suficientes, favoráveis ao seu sucesso. Daí porque a preocupação deste estudo é a avaliação do professor e não a do aluno.

Toda tentativa de ensinar tem como objetivo principal promover mudanças desejáveis e duradouras na pessoa que está para aprender. Nesta situação, ou seja, neste processo de interação professor (ensino) e aluno (aprendizagem), a experiência deveria constituir-se num elemento gratificante para ambos.

Acredita-se que no decorrer da situação ensino-aprendizagem, acontecem fatos, percebidos ou não, que poderão despertar ou embotar, ou, ainda, acelerar ou inibir a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores necessários ao crescimento cognitivo e afetivo das pessoas. Não só o aluno como o professor podem ser atingidos pelas conseqüências positivas e negativas decorrentes desse relacionamento.

Na situação de ensino-aprendizagem, o quadro de referência que nos parece bastante significativo são as relações interpessoais. Estando estas no domínio afetivo, as suas influências são de efeitos imprevisíveis e, na maioria das vezes, incontrolláveis.

É através de um relacionamento interpessoal positivo que fenômenos desejáveis podem acontecer, da mesma maneira que um relacionamento interpessoal de efeitos negativos pode desencadear efeitos colaterais altamente indesejáveis.

Por estas razões é que o processo pode passar a ser considerado um ponto crítico da situação ensino-aprendizagem.

Selecionar conteúdos, traçar objetivos instrucionais, utilizar métodos e técnicas que pareçam necessários e adequados à promoção de uma aprendizagem desejável são fatores a ser considerados pelo professor; no entanto, estes elementos exercerão o seu papel dependendo da maneira como forem implementados, isto é, da atitude do professor ao dinamizá-los.

Se a função do ensino é promover mudanças estruturais no aluno para que ele cresça intelectual e afetivamente de maneira desejável, então a responsabilidade do professor torna-se maior, obrigando-o a adotar atitudes que venham a ajudar o aluno a mudar significativamente. Das atitudes assumidas pelo professor depende, em grande parte, o tipo de mudanças que ocorrerão nos alunos. E estas acontecem, percebidas ou não, positivas ou negativas.

Assim diz Puente (1971 - p. 336), "... as atitudes e as técnicas não se excluem, se completam: as técnicas têm a função de pôr em ação as atitudes".

Postman (1971 - p. 79) parece participar desta mesma opinião, quando afirma:

No ambiente de aprendizagem existem quatro elementos decisivos, pelo menos: o aprendiz, o professor, o "a ser aprendido" e as estratégias de aprendizagem. Para que esse ambiente preencha as suas funções, esses elementos devem servir uns aos outros, complementar-se e derivar mutuamente seus significados.

Vistas sob este ângulo, as atitudes assumem características bem mais importantes no decorrer do processo do que as técnicas.

Segundo Rogers, há, na praxis pedagógica, algumas condições essenciais para que ocorra a aprendizagem significativa, estando estas condições todas relacionadas com atitudes do professor.

Em primeiro lugar, ele fala de uma pré-condição para que haja aprendizagem. Trata-se de um clima de relações interpessoais favorável, para que o aluno se sinta aceito, compreendido e considerado positiva e incondicionalmente. Para que esta pré-condição ocorra, é preciso que o professor assuma quatro atitudes básicas:

1. Autenticidade — que o professor seja verdadeiro, sem máscaras, que na relação com os alunos se mostre tal qual ele é;
2. Aceitação positiva e incondicional do aluno — aceitá-lo tal qual ele é, dotado de sentimentos, emoções, potencialidades intelectuais e afetivas somente próprias dele mesmo;
3. Compreensão empática — sentir o aluno tanto do ponto de vista do quadro de referência interna como do de referência externa. Isto é, compreendê-lo tão interna e sensivelmente como se fosse ele próprio. Sentir em si os problemas

dos alunos.

4. Prover o material de aprendizagem -- além dos materiais didáticos propriamente ditos, o próprio professor se colocará como instrumento a ser utilizado pelos alunos, para que estes vejam nele uma oferta de ajuda e não uma imposição.

Como se pode verificar, as condições necessárias para que ocorra uma aprendizagem significativa, segundo a teoria rogeriana para a educação, estão todas contidas na pré-condição, isto é, na necessidade de que haja um clima favorável para que a aprendizagem se realize.

Todas essas condições podem ser objeto de pesquisa em situações de interação em sala de aula, como o fez Aspy (1974). São variáveis a nível afetivo, o que torna a sua mensuração mais complexa e sofisticada, exigindo, para isso, instrumentos mais sofisticados e específicos a cada atitude.

A pré-condição está num nível mais amplo das atitudes, podendo, por isso mesmo, ser analisada sob um ângulo menos específico, exigindo apenas um instrumento mais objetivo e que seja de tal modo abrangente que, não caracterizando atitudes específicas, forneça informações da possibilidade de existência de condições favoráveis. É neste nível que o processo pode ser avaliado de forma menos sofisticada e vir a constituir-se numa maneira de ajudar o professor e o aluno a vivenciarem experiências mais gratificantes para ambos.

Isto pressupõe condições necessárias e suficientes para que o professor realize a sua auto-avaliação ou conte com a ajuda da hetero-avaliação, condições estas que representam um esforço para chegar o mais próximo quanto possível do aluno, dos seus interesses e expectativas, de maneira que venha a proporcionar condições facilitadoras para que ocorra a aprendizagem necessária ao seu crescimento.

A avaliação do processo somente cumprirá a sua finalidade se for para oferecer informações daquilo que está ocorrendo na realidade de sala de aula, e, na medida em que se identifiquem possíveis falhas, estas venham a ser evitadas, contribuindo, desse modo, para minimizar os resultados indesejáveis.

Se é possível ao professor examinar o processo em sua sala de aula, será, então, provável que tenha condições de efetuar mudanças no seu próprio desempenho, nos conteúdos instrucionais e, principalmente, nas suas atitudes, quando estas se fizerem necessárias.

Na verdade, se o professor tem condições de avaliar o seu dia-dia escolar, ele estará obtendo informações sistemáticas que poderão

promover não apenas o sucesso do aluno, como também o seu próprio sucesso.

Para que isso seja possível, é necessário que se conte com instrumentos práticos e de fácil manipulação e que tenham qualidades passíveis de fornecer informações imediatas.

A Escala para a Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, nos parece um instrumento com estas qualidades. As suas características revelam uma operacionalidade capaz de constituí-la num instrumento útil para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem no que se refere à existência ou não de verbalizações do professor, consideradas relacionadas com o sucesso do aluno.

Apoiada numa técnica que permite a aquisição de algumas atitudes consideradas positivas para a facilitação de condições interpessoais em situação de sala de aula, poderá ser bastante útil para o treinamento em serviço, tanto do ponto de vista da auto-avaliação como da hetero-avaliação do professor, além de estudos de pesquisa.

As atitudes nela definidas estão num nível mais global de interpretações e, por isso mesmo, menos vulnerável aos aspectos afetivos específicos.

A sua finalidade não é medir as atitudes, mas apenas detectar verbalizações do professor que demonstrem se há, por parte dele, atitude que possa estar relacionada com a promoção do sucesso do aluno. Ou seja, se o professor leva em consideração os objetivos dos alunos, podendo esta atitude ser observada pela maneira como ele atenta para as verbalizações iniciadas pelos alunos, pelas perguntas que lhe são feitas, sejam estas relacionadas ou não com o conteúdo que esteja sendo dado.

Por outro lado, uma maneira de verificar se o professor atenta para as idéias lançadas pelos alunos é a forma como a sua verbalização é dirigida, seja para complementar, ampliar, ou concordar com as verbalizações iniciadas pelos alunos, seja para deles discordar, dando a versão que considera acertada, ou ainda para encorajá-los a continuar a expor as suas idéias, de modo a utilizá-las para dirigir a sua própria ação.

O instrumento não está preso a verbalizações previamente estabelecidas para qualquer fim, mas apenas àquelas indicadoras de uma possível relação motivacional.

Creemos, portanto, que, no contexto do instrumento objeto deste estudo, encontra-se um primeiro passo que poderá ser útil para quem

vier a interessar-se pelo aspecto da influência da verbalização do professor em situação de interação em sala de aula, e pelo treinamento de atitudes relacionadas com a promoção do sucesso.

Testar-se a validade da Escala para Promoção do Sucesso representa um esforço na tentativa de se poder contar com um instrumento que ajude a tornar o processo ensino-aprendizagem mais humano.

2. Sujeitos Experimentais

Para a realização do presente estudo, contamos com dezesseis professores da escola selecionada, segundo os critérios estabelecidos em Procedimentos Gerais, item 2.

3. Materiais

Utilizamos o seguinte material para a realização da experiência.

1. Gravador com rádio transmissor.
2. Fita cassete com duas horas/aula gravadas de cada professor.
3. Transcrição das aulas gravadas.
4. Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

4. Procedimentos

Para efetuar-se a classificação dos professores, de acordo com a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, utilizamos os seguintes procedimentos:

1. Classificar todos os professores, segundo os critérios estabelecidos pela Escala de Aspy, com a finalidade de identificar Promotores do Sucesso do aluno, a partir das gravações das aulas, de acordo com Procedimentos Gerais, 2.1 e 2.2.
2. Critérios para análise das gravações.
 - a) Ouvindo-se todas as gravações, foi feita a transcrição das mesmas, procurando-se captar todas as palavras. On-

de isto não foi possível, colocou-se linhas pontilhadas e a observação de ininteligível.

- b) Ouvindo-se cada gravação e acompanhando-se a leitura da transcrição da aula, dividimos a mesma em seguimentos de um, dois e três minutos.
- c) Feita a cronometragem de três aulas, ouvindo-se novamente a gravação, acompanhando-se a transcrição, foi classificada cada unidade de comportamento verbal, de acordo com os níveis 1, 2, 3, 4 e 5, conforme determina a Escala (Anexo III).
- d) Nas gravações já classificadas de acordo com b e c e em confronto com a Escala, verificamos o intervalo de tempo Bom para a observação dos comportamentos. O intervalo considerado Bom foi de um minuto, o qual foi denominado de unidade de comportamento verbal.
- e) Todas as gravações foram finalmente divididas em intervalos de um minuto.
- f) Quando surgia mais de um nível de comportamento em cada seguimento de um minuto, foi considerado aquele que mais predominou.
- g) Às unidades de comportamento verbal aplicamos-lhes o procedimento c descrito acima.

5. Critérios para Apuração dos Resultados

Uma vez atendidos todos os procedimentos do item 1, foram adotados os seguintes critérios:

- a) Organizamos os protocolos em função de cada professor, com cada unidade de comportamento verbal classificada.
- b) Acumulamos a frequência, por cada professor, a partir do nível de verbalização alcançado.
- c) Atribuimos postos de distanciamento do centro, aos cinco níveis de verbalizações, contidos na Escala, da seguinte maneira:

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
-2	-1	0	1	2

- d) A soma dos diferentes postos definiu a tendência de cada professor e para achar a correspondência com a Escala divi

dimos a soma pelo número de unidades de comportamentos verbais de acordo com a seguinte fórmula:

$$PS = \frac{[\bar{A}_1 (-2)] + [\bar{A}_2 (-1)] + [\bar{A}_3 (0)] + [\bar{A}_4 (1)] + [\bar{A}_5 (2)]}{N}$$

PS = valor da tendência de cada sujeito para Promoção do Sucesso.

A₁.....A₅ corresponde aos níveis de verbalizações previstos pela Escala e N = número de observações (unidades de minutos por cada hora/aula).

6. Resultados e Tratamento Estatístico

Depois de atendidos os procedimentos descritos em 3. a e b, encontramos os primeiros resultados com os quais construímos a Tabela que segue:

Tabela 5 - Distribuição da frequência de níveis atribuídos às unidades de comportamento verbal dos professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Professores	Níveis					Total
	1	2	3	4	5	
1	14	31	-	-	-	45
2	52	-	-	-	-	52
3	36	-	-	-	-	36
4	88	-	-	-	-	88
5	60	-	-	-	-	60
6	41	18	-	-	-	59
7	2	76	6	1	-	85
8	46	33	-	-	-	79
9	60	-	-	-	-	60
10	83	3	-	-	-	86
11	49	1	-	-	-	50
12	18	25	43	-	-	86
13	77	7	-	-	-	84
TOTAL	626	194	49	1	-	870

A partir destes resultados e de acordo com Procedimentos 3. c e d, definimos a tendência de cada professor, cujos PSs encontram-se demonstrados na Tabela seguinte:

Tabela 6 - Classificação de treze professores, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Professor	Pontuações (PS)
12	-0,70
7	-0,92
1	-1,31
8	-1,58
6	-1,69
13	-1,91
10	-1,96
11	-1,98
2	-2,00
3	-2,00
4	-2,00
5	-2,00
9	-2,00

Para interpretarmos esses dados é necessário lembrar que a Escala para Promoção do Sucesso (Anexo III) está estruturada de acordo com cinco níveis de verbalizações dos professores, em situação de interação em sala de aula. Ela se baseia em atitudes entendidas como relacionadas com a promoção do sucesso do aluno, a partir de uma visão humanizante da educação.

7. Conclusões

Partindo-se de uma análise de que os princípios teóricos nos quais se apoia a Escala e a atribuição de postos de distanciamento a partir do ponto 0 (zero), definidos em Procedimentos 3.3 e 3.4, aos cinco níveis de verbalizações constantes da Escala, haveria de se esperar

que os resultados apontassem uma distribuição dos professores em torno de: mais dois (+2), mais um (+1), 0 (zero), menos um (-1) e menos dois (-2). De acordo com essa distribuição poder-se-ia classificar os professores da seguinte maneira:

Posto 2 - Aqueles professores que atingissem pontuações em torno do nível cinco e seriam classificados como *al*to promotores do sucesso do aluno. Esta classificação é considerada *ót*ima, uma vez que representa a situação idealmente prevista pela Escala. Ou seja, situação em que as atitudes do professor são aquelas de atentar *exclusivamente* para os objetivos dos alunos. Esta classificação é altamente positiva.

Posto 1 - Os professores que atingissem pontuações no nível quatro seriam classificados como *bons* promotores do sucesso, uma vez que esta posição corresponde àqueles professores que atentam mais para os objetivos dos alunos e ocasionalmente para os seus próprios. Isto é, tendem a valorizar as metas e objetivos dos alunos, o que poderá ativar ou despertar o potencial motivador do aluno. Atitudes neste nível demonstram a percepção da valorização do relacionamento interpessoal na situação de classe.

Posto 0 - Os professores que tivessem sua posição em torno do nível três poderiam ser classificados como *méd*ios promotores do sucesso, posição esta considerada num nível mínimo desejado, onde os objetivos dos alunos e do professor são considerados em pé de igualdade. Esta já é uma posição mais próxima à realidade em geral, embora não seja a desejável como melhor, para a promoção do sucesso.

Posto -1 - Aos professores, cuja posição girasse em torno do nível dois poderiam ser classificados como *pouco* promotores do sucesso, tendo em vista a aproximação do mínimo desejável (ponto zero). Neste nível, as atitudes do professor demonstram estar ele voltado mais para os seus próprios objetivos, atentando ocasionalmente para os interesses e objetivos dos alunos. Embora não demonstrem maior valorização dos conteúdos interacionais, poder-se-á interpretar co-

mo uma tendência a essa valorização.

Posto -2 - As posições definidas pelo nível um sugeririam uma classificação de *não* promotor do sucesso, pois este nível corresponde aos professores cujas atitudes de mostram centrar as suas atividades *exclusivamente* nos seus próprios objetivos. É uma atitude altamente negativa para a promoção do sucesso do aluno.

Com estas considerações, procurou-se deixar explícito aquilo que sugere a Escala, numa análise mais pura dos fatos e de acordo com princípios que visam a humanização do ensino.

A própria metodologia utilizada por Aspy, no entanto, deixa bastante evidente a classificação dos professores em apenas três grupos - *bons*, *médios* e *fracos* promotores do sucesso, considerando-se naturalmente as aproximações necessárias.

Dos treze professores analisados, nenhum alcançou pontuações no nível cinco. As pontuações obtidas nos níveis quatro e três foram mínimas. No nível dois, alguns poucos atingiram bastante, e no nível um houve grande concentração de pontuações.

A partir destes dados, pode-se constatar que nenhum dos treze professores analisados atingiu pontuação positiva. Apenas dois dos professores tiveram pontuações -0,70 e -0,92, respectivamente, ficando desta forma mais próximos do ponto 0 (zero), podendo-se interpretar como tendentes a *médios* promotores do sucesso. O restante, isto é, onze professores, obtiveram pontuações variando entre -1,31 a -2,0, fato este que os coloca mais próximos de classificação de *fracos* promotores do sucesso.

ESTUDO 4

Concordância entre juízes, na utilização da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy — Precisão da Escala.

A realização deste estudo prende-se à necessidade de testar-se a precisão da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy. A finalidade do mesmo é ver até que ponto um grupo de profissionais, inclusive a autora do presente trabalho, alcança os mesmos produtos, ou semelhantes, ao classificar unidades comportamentais observadas.

Dos três estudos anteriormente realizados, o estudo 1 teve como objetivo obter-se a opinião da Equipe Técnica da Escola sobre o desempenho dos professores. O Estudo 2 visa captar-se a opinião dos alunos sobre os seus professores, a respeito de algumas atitudes. No estudo 3, faz-se a classificação dos professores segundo a Escala de Aspy.

Para o que pretendíamos, necessitávamos contar com a colaboração de alguns juízes, a fim de verificar o grau de concordância entre os diferentes juízes na classificação do desempenho de um professor, operacionalizado em unidades comportamentais.

As informações que se fazem necessárias quanto aos elementos que devem compor um estudo deste tipo — hipóteses, sujeitos experimentais, materiais, procedimentos, bem como critérios adotados — estão descritas no corpo do trabalho.

1. Justificativa e Objetivo

Testar a precisão da Escala para Promoção do Sucesso representa etapa fundamental do nosso trabalho, tendo em vista o objetivo de verificar-se a sua operacionalidade na nossa realidade, uma vez que não conhecemos nenhum trabalho que demonstre ter sido ela aplicada na situa

ção por nós focalizada. Apenas as pesquisas realizadas pelo seu autor (ASPY, 1974), nos Estados Unidos, atestam um alto grau de precisão do instrumento.

As características metrológicas de um teste abrangem questões de precisão e validade, isto é, de exatidão do teste como instrumento e de adequação desse instrumento ao seu objetivo ou objetivos (...) a informação acerca do elevado coeficiente de precisão no teste original jamais pode dispensar a comprovação do grau de precisão do teste quando utilizado em novo contexto (SISTO e outros, 1979).

São esses os motivos de nosso estudo. Como se pode concluir, a precisão de um instrumento é a qualidade relacionada com a operacionalidade em toda a sua extensão. A precisão de um teste é medida tanto a partir dos seus atributos como também das pessoas que a ele são submetidas e das circunstâncias em que foi aplicado.

Neste estudo testa-se o primeiro aspecto da precisão, já que ele apresenta os resultados da avaliação de unidades comportamentais de um professor, efetuada por cinco juízes, numa situação específica da realidade brasileira.

O primeiro momento, foi aquele em que os comportamentos do professor, dentro de um conjunto de professores, foram avaliados pela autora deste trabalho. O segundo momento foi a avaliação feita por outros quatro juízes, individualmente, desses mesmos comportamentos e numa mesma situação.

Testar a precisão da Escala para Promoção do Sucesso representa um esforço para contar-se com a utilização de um instrumento que preste informações pelo menos mais próximas da realidade do processo ensino-aprendizagem, num contexto de aqui-e-agora, da situação interacional professor-aluno.

Se pudermos confiar na eficiência desse instrumento, é mais provável que seu uso se torne uma constante, como uma das possíveis opções, por aquelas pessoas que venham a interessar-se pelo assunto.

Sabe-se que no dia-a-dia do professor não há condições muito favoráveis para que ele possa realmente avaliar o seu desempenho frente aos alunos, pois isto envolve tempo, conhecimento de instrumentos capazes de ajudá-lo nesta tarefa e, ao mesmo tempo, habilidade para manipu-

lã-los.

A escala que está em estudo, como já foi esclarecido em capítulos anteriores, apresenta condições menos rígidas de utilização. Portanto, uma vez comprovada a sua fidedignidade para a nossa realidade, poderá constituir-se numa oportunidade para facilitar o acompanhamento do processo educacional.

A Escala para Promoção do Sucesso está estruturada em níveis de verbalizações do professor quando em situação de interação com os alunos, em sala de aula.

Ela não pretende medir níveis afetivos da comunicação verbal, mas apenas a existência ou não de verbalizações que impliquem o envolvimento do aluno nas atividades de classe, verbalizações estas que poderão estar relacionadas com seu potencial motivacional, segundo os pressupostos para uma aprendizagem humanizante.

Acredita-se que o uso da Escala venha a ajudar aos professores que desejam ver aumentada a sua eficiência nas relações interpessoais com os seus alunos, bem como a outras pessoas, interessadas na avaliação do desempenho do professor no processo ensino-aprendizagem.

2. Hipótese

Diante da intenção de testar a precisão da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, em nossa realidade, tornou-se necessário verificar-se a concordância entre cinco juízes na classificação de comportamentos de um professor, a partir de verbalizações em situação de interação em sala de aula.

Em caso afirmativo, saber-se-á qual o grau de concordância entre eles. Para este fim, elaborou-se a seguinte hipótese:

Há concordância entre as classificações feitas por diferentes juízes, em vinte unidades de comportamento de um professor, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Reconhecendo-se que há imprecisões em alguns termos que consideramos relevantes para o nosso trabalho, passamos a defini-los, na tentativa de minimizar essa imprecisão.

2.1 - Concordância - aferida por intermédio do Coeficiente de Concordância de Kendall (W). A concordância é a probabi

lidade relacionada com a ocorrência de H_0 . Como, no nosso caso, o número de unidades de comportamentos verbais é maior que sete, o teste de significância será feito utilizando-se a prova do qui-quadrado (SIEGEL, 1977).

- 2.2 - Homogeneidade - aferida pela prova do qui-quadrado (χ^2) (SIEGEL, 1977), com significância a nível de 0,05.
- 2.3 - Unidade de comportamento verbal - o comportamento verbal, na unidade de tempo. Para determinação da unidade de tempo como unidade de comportamento, fez-se um estudo, dividindo-se aulas de diversos professores, em um, dois e três minutos. Em seguida, verificou-se qual desses tempos serviria melhor para determinar-se a unidade comportamental, tendo-se como critério que cada unidade deverá contar, em média, um comportamento.
- 2.4 - Classificação das unidades de comportamento - é a operação realizada pelos juizes, atribuindo postos de um a cinco a cada professor, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.
- 2.5 - Juizes - é o conjunto de pessoas que realizarão a tarefa classificatória.
- 2.6 - Promoção do Sucesso - conforme descrito no Capítulo II, item 2.4.1.

3. Sujeitos Experimentais

Contar-se-á com quarenta unidades de comportamento para realização da tarefa, tendo em vista que a finalidade do presente estudo é a testagem de precisão do instrumento referido.

Vinte unidades de comportamento serão utilizadas como treino dos juizes na utilização da Escala. As outras vinte serão as utilizadas para testar-se a precisão do instrumento.

4. Materiais

Para realização deste estudo, contou-se com a utilização do seguinte material:

- 4.1 - Uma fita cassete gravada com uma hora/aula de um profes

sor de 1.^a série do I grau.

- 4.2 - Um Rádio-Gravador com transmissão e caixas acústicas.
- 4.3 - Um dossier (Anexo IX) entregue aos juízes colaboradores, contendo:

- a) instruções para realização da tarefa classificatória;
- b) Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy (Anexo III);
- c) transcrição da aula cronometrada. A Escala para Promoção do Sucesso é estruturada baseando-se em cinco níveis de verbalizações do professor em situação de interação em sala de aula, tendo como finalidade detectar a existência ou não de atitudes relacionadas com a promoção do sucesso do aluno.

O nível 1, relaciona-se com o professor centrado *exclusivamente* nos seus próprios objetivos, sem atentar para os dos alunos. Estas são atitudes consideradas negativas para a promoção do sucesso do aluno.

O nível 2, corresponde a atitudes demonstrativas de que o professor atenta em primeiro lugar para os seus próprios objetivos e, ocasionalmente, para os dos alunos. Ainda se pode considerá-la uma atitude negativa, havendo, no entanto, uma pequena tendência positiva.

O nível 3, caracteriza o ponto médio, sendo, por isso mesmo, o nível mínimo exigido para a promoção do Sucesso. Neste nível, o professor tende a distribuir o seu tempo em 50% para atentar para os seus próprios objetivos e outros 50% para os dos alunos.

O nível 4 corresponde a atitudes que demonstram que o professor valoriza mais os objetivos dos alunos do que os seus próprios. Atenta em primeiro lugar para os objetivos dos alunos e ocasionalmente para os seus. É uma atitude bastante positiva para a promoção do sucesso do aluno.

O nível 5 caracteriza o professor cuja atitude está centrada *exclusivamente* nos objetivos dos alunos. É altamente promotora do sucesso.

5. Procedimentos

Para a efetivação do presente estudo, utilizamos os seguintes procedimentos:

- 5.1 - Entre as aulas já cronometradas dos professores que participaram da experiência, selecionar uma cujo professor apresentava maior variabilidade de verbalização, segundo a Escala de Aspy.
- 5.2 - Organizar um grupo de juizes composto por cinco pessoas, inclusive a autora, com a finalidade de testarmos a precisão da Escala.
- 5.3 - Critérios para a realização do estudo:
 - 5.3.1 - Quanto à seleção do professor cujas unidades de comportamentos verbais foi alvo da testagem da precisão da escala.
Foi selecionado um professor de 1ª série do I grau, conforme descrito em 5.1.
 - 5.3.2 - Quanto à composição do quadro de juizes: Fizeram parte do quadro de juizes, além da autora, mais quatro pessoas que passaram a ser denominadas juizes colaboradores, as quais atendiam as seguintes condições:
 - a) ter mais de cinco anos de experiência pedagógica, principalmente no ensino de I e/ou II Graus;
 - b) ter pelo menos iniciado o curso de Pós-Graduação em Educação;
 - c) estar a par da Escala para Promoção do Sucesso;
 - d) se dispor a colaborar com a pesquisa, classificando quarenta unidades de comportamento verbal de um professor, segundo a Escala de Aspy e de acordo com as instruções contidas no Dossier (Anexo X) que lhes seria entregue.
 - 5.3.3 - Quanto à realização da tarefa classificatória, pelos juizes.
Tomando por base o número de seguimentos de um minuto que se constituiu a hora/aula, conforme descrito em Procedimentos 2.a do Estudo 3. e

3.1 deste estudo, consideramos os seguintes cri
térios:

- a) os juizes colaboradores classificaram quarenta unidades de comportamentos verbais do professor selecionado, de acordo com a Escala de Aspy, sendo que, a primeira metade do tempo (vinte unidades de comportamentos) foi considerada como treino para os juizes com a finalidade de proporcionar-lhes melhor adestramento na manipulação da Escala;
- b) a outra metade do tempo foi considerada para efeito do estudo de precisão;
- c) para um primeiro contato com a tarefa, os juízes colaboradores ouviram a gravação da aula acompanhando a transcrição da mesma, sem a preocupação de classificação;
- d) ouvindo novamente a gravação e acompanhando a transcrição da mesma, foi feita a classificação por cada um dos juizes;
- e) cada juíz colocou ao lado de cada seguimento de um minuto, o nível de comportamento verbal correspondente, de acordo com a Escala;
- f) a autora que esteve presente durante todo o decorrer da tarefa, recolheu o material logo após o término da mesma.

5.3.4 - Critérios para a apuração dos resultados.

Para determinar o grau de precisão da medida feita pela autora, foram adotados os seguintes cri
térios:

- a) juntamos a classificação feita pela autora à classificação feita pelos juizes colaboradores;
- b) determinamos o grau de concordância entre as várias observações (classificações) por intermédio do Coeficiente de Concordância de Kendall (W), conforme descrito em Hipótese;
- c) uma vez atendido o item a, acumulamos a fre-

quência de cada unidade verbal de comportamento, segundo a Escala de Aspy e em função de cada juiz;

- d) aplicada a prova e tendo-se encontrado os primeiros resultados, encontramos grande número de empates nas observações dos juizes. Para efetuar-se o equilíbrio, aplicamos a correção destes, conforme determina a prova (SIEGEL, 1977).

6. Resultado e Tratamento Estatístico

Realizados os contatos necessários à composição do quadro de juizes, conseguiu-se a colaboração de quatro professores do Departamento de Tecnologia Educacional, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - SP.

Dos quatro professores (juizes), um já possui curso de pós-graduação, a nível de mestrado, e os outros três estão realizando curso no mesmo nível. Ficou, portanto, o quadro de juizes, composto por cinco pessoas, os quatro colaboradores e mais a autora do trabalho.

Após os entendimentos necessários com os juizes colaboradores, a tarefa de classificação foi feita conforme descrito em procedimentos. Os trabalhos foram realizados numa das salas do Departamento ao qual pertencem os professores (juizes) contando com a presença da autora. Ao terminar a tarefa, o material foi recolhido, conforme procedimentos descritos.

Efetuados os primeiros levantamentos dos dados, foram encontrados os resultados iniciais, com os quais construiu-se a Tabela a seguir, para fins de aplicação do Coeficiente de Concordância de Kendall (W), conforme descrito em Hipótese.

Tabela 7 - Distribuição das pontuações atribuídas às vinte unidades de comportamentos verbais de um professor, por cinco juizes, segundo a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Unidades de Comportamento	Juizes																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	4	2	1	2	2	2
2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	4	2	2	2	3	1	1	1	2	1
3	1	2	4	2	3	3	1	2	3	2	4	1	1	2	3	2	1	2	2	1
4	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1
5	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	1	1	1	2	1

Aplicados os procedimentos exigidos pela prova estatística para obtenção de W e tendo em vista o grande número de empates nos postos atribuídos pelos juizes, incorporou-se a correção à prova de Kendall (SIEGEL, 1977).

Após este procedimento, encontrou-se um valor de $W = 48,45$ com $gl = 19$ que, à nível de significância 0,05, permite afirmar que H_0 é rejeitada. Isto é, que a atribuição dos postos pelos cinco juizes às verbalizações do professor não foi feita aleatoriamente, implicando, dessa forma, na existência de concordância entre os diferentes juizes ao atribuir postos semelhantes ao professor.

Feita esta análise, pode-se concluir pela precisão da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

7. Conclusão

Conforme os resultados alcançados com relação ao estudo que nos propusemos a realizar, pode-se concluir pela precisão do instrumento de avaliação (Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy).

Na classificação dos níveis de verbalização efetuada pelos di

ferentes juizes, houve uma tendência estatística a apresentar resultados bastante semelhantes, tendo em vista a aproximação de níveis classificatórios às diferentes unidades de comportamentos verbais do professor.

Concluiu-se pela concordância entre os diferentes juizes, o que demonstra que o referido instrumento pode ser utilizado por várias pessoas e existe alta probabilidade de encontrar-se resultados semelhantes.

Com os resultados alcançados, provenientes do estudo realizado, pode-se chegar à conclusão de que o instrumento testado é preciso, a partir da seguinte análise:

- a) a Escala foi aplicada a unidades de comportamento de um professor, por cinco diferentes juizes;
- b) todos os juizes discriminaram as diversas unidades de verbalizações, atribuindo-lhes conceitos bastante aproximados;
- c) aplicada a prova estatística conveniente aos dados, encontrou-se uma concordância significativa, considerando-se a situação específica na qual foi feita a referida testagem.

Cabe-nos, no entanto, esclarecer que estes resultados não podem ser generalizados para qualquer situação, uma vez que, qualquer instrumento terá a sua precisão atestada a partir de um coeficiente em função não apenas dos itens e do tamanho do teste, como também dos sujeitos a quem ele for aplicado, das pessoas que o aplicarem e das circunstâncias em que for aplicado.

Com o intuito de verificar-se a sua validade na nossa realidade, outro estudo se faz necessário, o qual será efetuado a partir da correlação que se pretende fazer entre os resultados alcançados com a aplicação da Escala e os resultados alcançados com outros instrumentos e por diferentes pessoas em situações diferentes, instrumentos estes também relacionados com a interação verbal em sala de aula.

ESTUDO 5

Validação da Escala Para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Neste estudo procuramos determinar até que ponto os critérios classificatórios provenientes da Equipe Técnica da Escola, dos alunos e da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, estão associados.

Na tentativa de realizar este trabalho de validade, outros estudos foram realizados.

O primeiro teve como objetivo a classificação de professores segundo o Conceito de Bom Professor, a partir da avaliação dos mesmos pela Equipe Técnica da Escola.

O segundo estudo, teve como objetivo a caracterização daqueles professores, segundo a avaliação dos seus alunos.

O terceiro estudo, refere-se à aplicação da Escala aos mesmos professores, a fim de classificá-los a partir do Conceito de Bom Promotor do Sucesso, finalidade do próprio instrumento.

O quarto estudo objetivou a testagem da precisão da Escala, através de cinco juízes.

O estudo que aqui será relatado corresponde à última etapa para que se chegue à conclusão acerca da validade ou não da Escala, considerando-se a nossa realidade escolar.

As informações quanto aos elementos necessários a um estudo deste tipo — sujeitos, materiais, procedimentos e resultados — já foram detalhadas nos respectivos capítulos.

Com a obtenção dos dados deste estudo e utilizando-se a prova de Coeficientes de Concordância de Kendall (W), fizemos a correlação dos resultados obtidos com os vários instrumentos, relatados nos Estudos 1, 2 e 3.

1. Justificativa

Validar a Escala para Promoção do Sucesso representa o elemento mais significativo para o nosso estudo.

Acreditamos que as verbalizações dos professores, quando em situação de interação em sala de aula, possam atuar como fator propulsor do componente motivacional intrínseco do aluno. Isto explica o nosso interesse pela variável desempenho docente. Para verificar-se a existência ou não dos tipos de verbalização que estejam sendo utilizados e que venham a interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do aluno, é necessário que contemos com instrumentos válidos e precisos.

Embora a validade da Escala para Promoção do Sucesso tenha sido comprovada por Aspy (1974), através de vários estudos realizados nos Estados Unidos, torna-se indispensável testá-la na nossa própria realidade, para que se decida pelo seu uso. "O conceito de validade torna-se mais importante e significativo, principalmente se se quiser utilizar instrumentos de outra cultura" (SISTO e outros, 1979 - p. 157).

Não conhecemos nenhum trabalho no Brasil que tenha utilizado o referido instrumento. Daí a necessidade de testarmos a sua validade.

Na tentativa de colhermos dados empíricos sobre a adequação da Escala de Aspy à nossa realidade, decidimos pela sua testagem através dos vários estudos, conforme já foi descrito. "O estudo de validade de um instrumento é feito para ver até que ponto o instrumento em questão mede, de fato, a qualidade que pretende medir, ou em outros termos, serve para o que se quer" (SISTO e outros, 1979 - p. 156).

Medir o comportamento humano torna-se um problema bastante difícil, dada a complexidade característica do homem. Por este motivo, os instrumentos apropriados para esse fim tornam-se mais sofisticados e sua utilização exige tratamentos rigorosos, tendo em vista os problemas relativos ao controle e à predição dos comportamentos humanos.

Existem, no entanto, alguns comportamentos considerados de relativa facilidade de mensuração. As verbalizações estão neste nível, desde que observados os conteúdos objetivos da comunicação verbal. Este tipo de comportamento não exige instrumentos sofisticados e a sua validação torna-se mais simples.

A Escala para Promoção do Sucesso, de Aspy, apresenta essas características e atende a uma validação mais simples, dada a praticidade e objetividade da mesma.

2. Hipótese

Através do presente estudo pusemos à prova a hipótese:

"Há concordância entre os critérios clas
sificatórias provenientes da Equipe Técni
ca da Escola, dos alunos e da Escala para
Promoção do Sucesso, de David N. Aspy".

Os termos desta hipótese encontram-se definidos no Capítulo III - Metodologia do Trabalho, Ítem 3.1.

3. Objetivos

No Capítulo II, ítem 1, encontram-se definidos os objetivos gerais e específicos do presente trabalho.

4. Materiais

Para a realização da tarefa, utilizamos o seguinte material:

1. Resultados do estudo realizado para avaliação dos professo
res pela Equipe Técnica da Escola (Estudo 1).
2. Resultados do estudo realizado para avaliação dos professo
res pelos alunos (Estudo 2).
3. Resultados do estudo realizado com a aplicação da Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy (Estudo 3).

5. Procedimentos

Para o presente trabalho, adotaram-se os seguintes procedimen
tos:

1. A partir dos resultados alcançados através dos estudos rea
lizados com a Equipe Técnica da Escola, com os alunos e com a aplicação da Escala de Aspy, montamos uma Tabela, tendo, por um lado, cada professor e, por outro, os critérios uti
lizados.
2. Transformamos em postos os pontos alcançados através da a
valiação dos diversos grupos e instrumentos.

3. Aplicamos a esses resultados a Prova Coeficiente de Concor-
dância de Kendall (W).

6. Resultado e Tratamento Estatístico

Analisando-se os resultados dos três estudos, verificou-se que, dos treze professores avaliados, quatro não foram avaliados pelos alunos (CA) por lecionarem em primeira e segunda séries do I grau. Os alunos foram eliminados da experiência por não estarem em nível de alfabetização suficiente para ler e entender o conteúdo do instrumento de avaliação.

Tendo em vista a correlação ser prevista entre os resultados dos três instrumentos, e de acordo com os motivos expostos, foram eliminados deste estudo os quatro professores.

O trabalho de correlação foi feito com apenas os resultados de nove professores avaliados por diferentes pessoas e diferentes instrumentos, segundo as situações específicas.

Feitas estas observações, os resultados passam a ser considerados a partir dos dados constantes da Tabela 7.

Tabela 8 - Distribuição dos professores, de acordo com pontuações atribuídas pela Equipe Técnica da Escola (CET), pelos alunos (CA) e segundo a Escala para Promoção do Sucesso (PS).

Profes- sores	1	2	3	5	6	8	9	10	11
Juizes									
CA	-1,0	-2,0	-0,5	-4,0	-1,0	2,0	3,0	-1,0	-1,0
CET	28,5	25,5	47,0	27,0	27,0	15,0	27,5	21,0	38,0
PS	-1,31	-2,0	-2,0	-2,0	-1,69	-1,58	-2,0	-1,96	-1,98

Aos dados apresentados nessa Tabela, aplicamos a prova Coefi-

ciente de Concordância de Kendall (W) e, de acordo com os procedimentos exigidos, obtivemos um $W = 8,87$ com $gl\ 8$, que, a nível de significância $0,05$, permite aceitar a H_0 . Isto implica em afirmar que não há concordância entre os resultados apresentados pelos diversos instrumentos. Esse resultado nos leva a concluir que não há associação entre os critérios classificatórios nas condições em que foi realizada a tarefa de testagem da validade.

Outro elemento que se destaca pela Tabela 7 é o fato de que os valores CA e PS são todos negativos. Das dezoito observações, apenas dois de CA são positivos. De acordo com a Prova Binomial que foi aplicada para verificar-se a aleatoriedade da ocorrência, sendo $P = Q = \frac{1}{2}$, concluímos que os resultados destoantes são aleatórios. Dessa forma, podemos aceitar a sua validade apenas para captar a inexistência de comportamentos humanizantes, mas não quanto à intensidade dos mesmos, tendo em vista que, determinando a correlação entre os dois resultados, através da prova Produto Momento de Pearson (r), encontramos um $r = 0,16$, o que significa uma correlação positiva muito fraca, podendo ser considerada desprezível.

7. Conclusões

Para a realização deste estudo, decidimos pela Escala Para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy.

Tratando-se de um instrumento idealizado e utilizado numa realidade cultural diferente da nossa, havemos por bem testar a sua precisão e validade na nossa realidade escolar, uma vez que não conhecemos nenhum trabalho no Brasil que demonstre a possibilidade de sua utilização.

Como uma das formas de validar um instrumento é relacioná-lo com outros que se proponham a medir os mesmos fenômenos por diferentes pessoas e em situações diferentes, dois outros instrumentos foram utilizados.

Essa validação passou a ser o objetivo principal do nosso trabalho, para o que utilizamos, como sujeitos da experiência, professores de uma escola da cidade de São Carlos (SP). Essa escola, mantendo o ensino nos diferentes níveis de primeiro e segundo graus, para ambos os sexos, atendia às expectativas do estudo.

Em atendimento às exigências para validação, aplicamos diferen

tes instrumentos a diferentes grupos de pessoas, em situações diferentes.

Com a Equipe Técnica da Escola, por representar a própria filosofia desta, utilizamos uma Ficha de Avaliação do Professor em situação de interação em sala de aula, tendo como parâmetros a idéia de Bom Professor.

Aos alunos aplicamos um questionário para caracterização do professor (adaptação feita à Análise Interacional de Flanders), cujo objetivo foi o de obtermos informações a respeito de algumas atitudes assumidas pelos professores.

Aos professores aplicamos a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, para avaliar se algumas atitudes assumidas por eles na situação de interação, demonstradas através de verbalizações, correspondem a um ensino voltado para a promoção do sucesso do aluno e, consequentemente, ao ensino para a humanização.

Dois dos instrumentos (PS e CA) tendem a concordar em uma qualidade de comportamento, porém não concordam em que esses comportamentos ocorram na mesma intensidade. A situação específica, portanto, não oferece condições para efetuarmos a validade do instrumento, em toda a sua extensão. Seriam necessários novos estudos, envolvendo situações diversas, para que se pudesse concluir pela validade ou não da Escala.

Para fazermos uma análise mais objetiva dos fatos, retomemos os resultados.

Os produtos obtidos pelos diversos instrumentos para avaliar os professores, parecem diferentes. O PS e o CA concordam em que os professores não apresentam características humanizantes. A concordância entre a maioria das observações de que não há comportamentos humanizantes é bastante significativa.

A interpretação desses dados pode ser logicamente entendida, tendo em vista que, embora os dois instrumentos proponham a captar as mesmas tendências, um direciona as interpretações a um nível mais objetivo (por isto mesmo mais forte — o PS) e o outro (CA) envolve as emoções e os sentimentos dos alunos no momento da avaliação, principalmente, tendo em vista o longo tempo de contato entre professor e aluno durante o período letivo. Ambos apontam a inexistência de componentes humanizantes nas verbalizações dos professores, mas a partir de produtos diferentes.

Em resumo, com os resultados dos diversos estudos, a conclusão a que se chega é a de que, no processo de ensino-aprendizagem, nes-

sa situação específica, os professores parecem não atender às condições necessárias para que haja envolvimento do aluno de modo a realizar-se uma aprendizagem significativa do ponto de vista da psicologia humanizante.

Das gravações e leitura das transcrições das aulas, percebe-se que, na grande maioria, os professores parecem demonstrar que ensinar corresponde a transmitir conhecimento maciço, observadas as seguintes características:

1. O professor "sabe" qual a quantidade do conteúdo necessário para aquela aula: os alunos "têm" que aprendê-lo.
2. O professor "fala": os alunos estão obrigados a prestar atenção (mesmo que não tenham interesse sobre o assunto).
3. Quando o professor faz uma pergunta ao aluno, o faz direcionando a resposta dentro do assunto que ele deseja.
4. As verbalizações utilizadas pelos professores são para transmitir ordens e conteúdos por eles determinados.
5. Parece não haver oportunidade nenhuma para que os alunos se envolvam com as atividades de classe.

Estas observações correspondem a uma generalização da situação e podem sugerir que nesse processo de ensino-aprendizagem não há lugar para o aluno, mas apenas para o professor. Não há diálogo, mas apenas monólogo. A passividade do aluno parece necessária para o bom andamento das atividades docentes. Estas observações correspondem a uma generalização da situação. Há um mínimo de professores, especificamente nas primeiras séries do primeiro grau, que ainda demonstra um certo interesse pela pessoa do aluno, embora muito abaixo do nível desejado. Apesar dessa tendência, há também professores nesse mesmo nível de ensino que, para manter a "disciplina" da classe, procuram manter os alunos sob tensão, a custo de ameaças de mais atividades, ou de mantê-los na escola além do horário previsto¹.

Na medida em que o ensino atinge níveis de escolaridade mais altos (principalmente no II Grau), a tendência geral registrada se acentua. A atuação dos professores limita-se a fazer "ditado" para os alunos dos conteúdos que eles julgam necessário. O professor começa o discurso ao entrar na sala e só termina no horário previsto para o término

¹ Em apenas um caso foi verificada a situação de forte ameaça psicológica sobre um aluno, em que o professor utiliza palavras agressivas e atitudessarcástica, criticando-o pejorativamente e expondo-o à situação ridícula perante os outros.

da aula. Esta é uma situação específica e no entanto poder-se-ia dizer que ela traça o perfil da nossa realidade educacional. As várias experiências de educação de que temos conhecimento nos informam de que na maioria das nossas escolas a situação é a mesma.

Estas considerações vêm reforçar algumas informações e uma opinião comum sobre a educação de que há uma tendência quase generalizada de se entender que, à medida que o professor atua em níveis de ensino hierarquicamente mais altos, menos ele terá que se preocupar com a pessoa do aluno. Dizendo de outra maneira, é o professor das primeiras séries do primeiro grau que ainda procura dar um pouco de atenção aos interesses de todos os alunos e a cada um em particular. E na medida em que vai subindo na hierarquia do ensino, mais o professor se afasta dos interesses e da pessoa do aluno. Este fato explica a tendência de a aprendizagem realizar-se de modo afetivo-cognitivo durante as primeiras séries do primeiro grau e quase que somente cognitiva nos níveis subsequentes.

Feitas as devidas ressalvas, em todos os níveis de ensino a aprendizagem alcançada parece estar mais num nível de apreensão de quantidade de conhecimentos do que na qualidade destes e de atitudes necessárias ao crescimento da pessoa. Os alunos aprendem por aprender, sem que haja uma relação com o seu sucesso. Parece uma resposta, apenas, à pressão exercida pela sociedade.

A escola que se preocupa com o humano terá que atentar para as qualidades humanas e adotar procedimentos que, pelo menos, se aproximem um pouco desse nível. O professor, sendo um dos responsáveis pelo crescimento afetivo-cognitivo do jovem, não pode deixar de estar atento primeiro para a estrutura interna do aluno para depois relacioná-la com a estrutura externa.

É bem provável que a intenção da escola, bem como a dos professores, seja a de promover uma aprendizagem que seja relevante para o aluno. É provável, também, que a percepção das atitudes relacionadas com este objetivo é que não estejam coerentes com a condição que parece mais natural na pessoa humana.

Repensar sobre esta condição e sobre as atitudes e procedimentos a serem adotados parece uma posição tomada para verificar-se se é realmente este tipo de aprendizagem que se deseja seja alcançada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões sobre a deficiência do ensino e da aprendizagem, tão comentada atualmente, nos levaram a levantar alguns questionamentos: Como ou através de quais elementos seria possível chegarmos a um diagnós-tico da situação? Através do rendimento do aluno? Ou seria a partir da capacidade intelectual do professor? Ou ainda através do relacionamento entre os dois?

Parece-nos que o relacionamento entre os dois seria uma forma mais evidente para efetuarmos esse tipo de avaliação, pois concordamos com o que diz Gusdorf (s/d, b - p. 271-57):

A educação realiza-se pelo contato das suas existências na mutualidade de cada dia, pela palavra, pelo olhar, pelo exemplo dos mais experimentados, que vão sendo pouco a pouco transmitidos aos mais jo-vens, que os transmitem por sua vez. (...)
A educação essencial passa pelo ensino, mas realiza-se apesar dele e sem ele.

A operacionalização da educação institucionalizada representa, implícita ou explicitamente, a linha básica de uma filosofia, de uma sociologia e de uma psicologia que definem o tipo de aprendizagem que o sistema ou a escola deseja que se realize. Os procedimentos utili-zados por aqueles que atuam para implementar a aprendizagem, por sua vez, definem a percepção que têm a respeito da capacidade humana, na pessoa do aluno. Enfim, nas normas que definem a linha básica da educa-ção e nos procedimentos utilizados para operacionalizá-la, quando não explícitos, estão subjacentes os princípios filosóficos, sociológicos e psicológicos que dirigem a ação educativa.

Os produtos da aprendizagem representam o resultado desses três parâmetros. Portanto, a deficiência do ensino e da aprendizagem apontada atualmente poderá ter, como uma das variáveis intervenientes, as normas e os procedimentos que implementam o processo ensino-aprendi-zagem. Em consequência, para que haja modificação nos atuais produtos

desse processo é preciso que haja mudança nas normas e nos procedimentos, embora mudar normas exija uma revolução no sistema, o que não é fácil (embora seja fundamental), dada a complexidade da situação. Aceitando-se a possibilidade de mudança, uma outra alternativa, seria a nível das atitudes das pessoas e os seus procedimentos.

No presente trabalho, além dos objetivos explícitos, tínhamos outro: verificar até que ponto os professores analisados apresentavam tendências para um ensino humanizante. Por esta razão, fomos levados a analisar os resultados à luz de parâmetros que fundamentam a ação educativa voltada para o ensino que se preocupa com a auto-realização do aluno.

Os diversos estudos realizados indicam a tendência de se concluir que, naquela situação de ensino, os professores parecem não atender às condições necessárias para que haja o envolvimento do aluno de modo a realizar-se uma aprendizagem significativa do ponto de vista da psicologia humanizante.

Apesar de ser um resultado de uma situação específica, a experiência nos leva a inferir uma possível generalização para a nossa realidade educacional, tendo em vista as principais características que parecem nortear o processo de ensinar. Essas características se definem como ensino centrado na quantidade de conteúdos e na aprendizagem a partir das expectativas do grupo social no qual o aluno está inserido.

Dentro deste contexto, o aluno quase sempre se vê obrigado a assumir atitudes positivas ou não, mas que o façam sentir-se aceito diante daquelas expectativas. Essas atitudes geralmente estão em função da pressão que ele sofre, levando-o a esforçar-se para armazenar conhecimentos a qualquer custo, observadas as mais variadas situações. Dentre elas, nos primeiros níveis de ensino, a pressão da família e o medo do ridículo perante os colegas e, principalmente, o professor. No ensino intermediário, também as mesmas pressões e o medo de não chegar à universidade e não conseguir uma profissão. Nos níveis superiores, a situação é a mesma e ainda mais agravada, pois seu status está também em jogo.

Conforme foi colocado anteriormente, há algumas atitudes que, uma vez assumidas pelo professor em situação de interação em sala de aula, poderão atuar de forma positiva e/ou negativa para promover o sucesso do aluno.

Entre as atitudes que poderão promover o sucesso do aluno, estão aquelas relacionadas com o seu envolvimento nas atividades da clas-

se. Este envolvimento poderá ser despertado através de verbalizações do professor, quando estas são dirigidas de modo a demonstrar a aceitação e o respeito pelo aluno de maneira autêntica, isto é, de forma que ele sinta que o professor está sendo sincero e verdadeiro.

O professor poderá demonstrar esses sentimentos pelos alunos quando, interagindo com eles, lhes proporciona condições favoráveis para que expressem as suas idéias e seus sentimentos, de maneira que percebam que estão sendo considerados por ele. Dessa forma, o professor estará demonstrando o significado que dá a certas situações e determinados fatos que poderão ser significativos para os alunos.

Os interesses dos alunos deverão constituir-se para o professor o ponto de partida e de convergência para direcionar os seus próprios procedimentos.

As verbalizações iniciadas pelos alunos — questionamentos ou idéias —, pertinentes ou não ao conteúdo da aula, poderão funcionar como pistas para que o professor perceba em que eles estão interessados.

Os objetivos do professor e os seus procedimentos devem estar sempre em função dos alunos, a fim de que condições facilitadoras para uma aprendizagem significativa possam ocorrer.

No presente estudo, utilizamos a Escala para Promoção do Sucesso, de David N. Aspy, por considerá-la um instrumento que tem características operacionalizáveis diante de situações que exigem finalidade prática e que necessitam de informações imediatas. Limita-se ao nível das verbalizações do professor quando em situação de interação em sala de aula, comportamentos estes que poderão estar relacionados com a promoção do sucesso.

Utilizada neste estudo para fins de pesquisa visando-se a sua própria validação, ela pode nos proporcionar condições de fazermos algumas inferências a respeito da percepção que alguns profissionais da educação parecem ter sobre o processo de ensino-aprendizagem e as suas influências.

Estas inferências podem ser traduzidas da seguinte maneira:

1. As verbalizações dos professores analisados parecem estar sempre dirigidas para atingir seus próprios objetivos, sem considerar os dos alunos.
2. As verbalizações dos professores demonstram uma preocupação constante em oferecer maior quantidade de conteúdo num menor intervalo de tempo.
3. As verbalizações dos professores parecem não suscitar o en

volvimento dos alunos.

4. Os professores parecem não atentar para as verbalizações iniciadas pelos alunos, como ponto de referência para captar os objetivos e interesses deles.
5. Quando os alunos são solicitados a participar, quase sempre são levados a corresponder aos objetivos dos professores. Esta participação normalmente se restringe a emitir uma resposta para a qual foram direcionados pelo professor e dentro do conteúdo que foi exposto.
6. Os objetivos e interesses dos alunos parecem não estar sendo considerados.
7. Os alunos não são encorajados a emitir suas próprias idéias.

Deseja-se salientar, no entanto, que estas inferências de certo modo parecem ser generalizáveis para outras situações de ensino da nossa realidade escolar, tendo em vista os aspectos culturais que orientam o sistema educacional. Elas demonstram e reforçam a idéia tradicional da posição do nosso sistema educacional que se baseia na autoridade do poder e no saber das pessoas que decidem.

Esta posição está delineada nos seguintes pressupostos de Carl Rogers (1977, p. 134-135).

1. *O professor é possuidor do conhecimento, o aluno suposto recipiente.* O professor é o perito. Conhece o seu campo. O estudante senta-se, lápis e cadernos prontos, aguardando as palavras de sabedoria. Há uma diferença substancial de nível entre o "status" do instrutor e do estudante.
2. *A aula, ou algum meio de instrução verbal é a forma principal de colocar conhecimento no recipiente. O exame avalia até onde o estudante o recebeu. Estes são os elementos centrais deste tipo de educação.*
3. *O professor é possuidor do poder, o estudante aquele que obedece.* (O administrador também é possuidor do poder e tanto o estudante como o professor são os que obedecem).
4. *Reger pela autoridade é prática adotada na sala de aula* (Novos professores muitas vezes são aconselhados: "assegurem-se de obter o controle dos seus alunos logo no primeiro dia"). A figura de autoridade — o professor — é de fato a figura central do ensino. Ele pode ser profundamente admirado ou desprezado como fonte de conhecimento, mas o pro

fessor é sempre o centro.

5. *O grau de confiança é mínimo.* Mais evidente é a desconfiança do professor em relação ao estudante. Não se pode trabalhar de modo satisfatório sem que o professor esteja constantemente verificando e supervisionando o que ele faz.
6. *Os sujeitos (estudantes) são mais bem governados se mantidos num estado intermitente ou constante de medo.* Não há hoje muita punição física, mas a crítica pública e o ridículo, além de um temor constante de fracasso, são até mais potentes. Este estado de medo parece crescer à medida que galgamos a escada acadêmica, pois o estudante tem mais o que perder.
7. *A democracia e seus valores são tratados na prática com descaso e escárnio.* O estudante não participa na escolha de suas metas, de seu currículo ou de seu modo de trabalho. São todos escolhidos para ele.
8. *No sistema educacional há lugar apenas para o intelecto, não há para a pessoa como um todo.* Na escola primária, a curiosidade esfuziante da criança normal e seu excesso de energia física são controlados, e se possível abafados. Na escola secundária, o interesse principal de todos os alunos — o sexo e os relacionamentos emocionais e físicos entre os sexos — recebe inatenção quase total, e evidentemente não é considerado como área importante da aprendizagem. Há pouquíssimo espaço para emoções na escola secundária. E na universidade a situação é ainda mais extrema — admite-se a mente e nada mais.

Os pressupostos colocados por Rogers falam bastante do perfil do nosso sistema educacional que, entre outras coisas, é responsável pela formação de profissionais que são levados a valorizar mais a aprendizagem cognitiva e os métodos que possam conduzir para que esse tipo de aprendizagem aconteça.

Será possível então mudar esta percepção dos fatos? Será possível ajudar as pessoas diretamente envolvidas com o processo educacional a adquirir atitudes mais favoráveis para que ocorra uma aprendizagem mais no domínio do humano? Diríamos que sim, observadas todas as limitações decorrentes das condições. Um treinamento para desenvolver ou adquirir algumas atitudes facilitadoras poderá ser eficiente.

As pesquisas realizadas por Aspy demonstram esta possibilida-

de. Aquelas pesquisas, apesar de se referirem a realidade cultural diferente da nossa, se baseiam em variáveis humanas e, por isso mesmo, co muns a todas as pessoas, independente de cultura.

Rogers (1977, c - p. 154), comentando algumas pesquisas realizadas por Aspy, relacionadas com atitudes facilitadoras da aprendizagem, diz:

A conclusão a que nos levam esses vários estudos é a de que vale a pena ser pessoal e humano na sala de aula. Uma atmosfera humana é mais do que algo agradável para todos os que nela se inserem. Promove ta mbém mais aprendizagem — e mais si gnificante. Quando atitudes de autenticidade, re speito pelo indivíduo e compreensão do mu ndo particular do estudante estão presentes, eventos empolgantes acontecem. A recompensa está não apenas em notas e aquisição de leitura e similares, mas também em qualidades mais fugidias, como o au mento de auto-confiança, uma criatividade maior e mais afeto por outras pessoas. Em suma, uma aprendizagem positiva, unificada, pela pessoa inteira.

Partindo-se do princípio de que valores culturais definem as percepções das pessoas sobre quaisquer conceitos, é de se esperar que no campo educacional os conceitos de aprendizagem e do seu processamento representem uma parcela destas percepções.

A escola, ao definir os seus objetivos e procedimentos, os de fineiam observando uma perspectiva dentro de uma linha de ação que, necessariamente, se projeta na atuação dos professores. Estes, por sua vez, atuam de modo a corresponder às expectativas da escola que representam.

Os alunos são o alvo dessas definições e desses procedimentos e deles é exigido o comportamento esperado. Eles, ajustando-se ou não a essas exigências, vão adquirindo uma aprendizagem que lhes poderá ser ou não significativa. As suas percepções vão se formando a respeito dos professores e da escola, do ambiente social em que vivem, das coisas e dos valores e, sobretudo, acerca de si mesmos. Essas percepções dão ori gem a conceitos relacionados com as suas próprias necessidades intelect-

tuais e afetivas.

Feitas estas considerações, as seguintes inferências poderão ser feitas.

- a) A equipe técnica de uma escola, ao avaliar os seus professores, o faz apoiada numa filosofia educacional—mesmo que não seja explícita, ela está subjacente — que a escola acredita ser adequada ao tipo de aprendizagem que deseja acontecer;
- b) os professores, participando ou não da mesma opinião, atuam de forma a atender às expectativas da escola. Se participam do mesmo ponto de vista, o fazem comprometidos com a sua percepção. Se não participam dessa opinião, o fazem apoiados no princípio de autoridade, uma vez que, quase sempre, necessitam exercer a função por vários motivos, entre eles a necessidade de sobrevivência;
- c) os alunos, aceitando ou não o tipo de escola ou professores — pois em geral não têm ainda poder de decisão — desenvolvem as suas percepções a partir da apreensão dos conceitos que lhes são transmitidos. O máximo que podem fazer é emitir suas opiniões quando são solicitados a fazê-lo.

Se existem algumas atitudes que possam ser relacionadas com variáveis motivacionais do sucesso do aluno, e há possibilidade de serem discriminadas, estão é provável que o treinamento para aquisição ou aperfeiçoamento dessas atitudes venha a constituir-se num guia para a eficiência do ensino.

Preocupada com a perspectiva dicotomizada da educação é que nos propusemos a enfocar o problema da educação em processo e a necessidade do acompanhamento deste, visando o papel do professor e a possibilidade de este poder efetuar mudanças de procedimentos e atitudes tantas vezes quantas julgar necessário.

O professor precisa ter conhecimento sobre o *que* está acontecendo na sua sala de aula e *como* está acontecendo. Estas informações poderão se constituir em indicadores para que ele possa direcionar a sua atuação, tanto em relação ao seu próprio desempenho, como em relação à seleção de conteúdos e procedimentos que venham a atender às necessidades e interesses dos alunos.

Neste sentido, não se trata de informações muito precisas, mas, pelo menos, de indicações mais gerais e que sejam contíguas aos acontecimentos, para que a compreensão suficientes destes venha a possibilitar

tar ajustes necessários. Trata-se, enfim, de informações em caráter de emergência para que as falhas ou distorções do processo possam ser minimizadas.

Quase sempre os instrumentos de avaliação exigem conhecimento técnico-especializado, um longo tempo para a sua aplicação e fornecimento mais demorado de informações, qualidades estas que não se adequam ao acompanhamento do processo que precisa de informações sistemáticas.

Reconhecendo-se que o tempo do professor é limitado e que quase sempre ele não conta com condições favoráveis para que possa exercer um controle sistemático de suas atividades e atitudes, é que nos vem a idéia de um instrumento que ele mesmo possa utilizar, que seja prático e objetivo e que, usado no seu próprio ambiente de trabalho, o auxilie no sentido de corrigir possíveis falhas ou ajudá-lo a adquirir atitudes necessárias a um melhor desempenho.

Os professores responsáveis pela formação de futuros professores, os administradores escolares, os especialistas da educação, em geral, se desejam que os resultados da aprendizagem e do ensino tomem di-reções diferentes das verificadas hoje, precisam acompanhar o processo para ver o que de fato está ocorrendo.

O professor que naturalmente visa um desempenho eficiente — na busca do próprio sucesso e o do aluno — poderá encontrar no treinamento no próprio ambiente de trabalho, uma forma de adquirir ou aperfeiçoar atitudes relacionadas com esse componente.

Quando falamos em sucesso ou fracasso, estamos nos referindo ao sentido subjetivo dos termos, isto é, do significado que o indivíduo que os experiencia lhe atribui a partir de suas próprias percepções. Na verdade, o sentimento de sucesso depende basicamente da expectativa que o indivíduo possa ter da sua própria potencialidade no desempenho de atividades e da sua performance. Vê-se, portanto, que está mais a nível de estrutura interna do que da estrutura externa da pessoa.

A nível de conceito, é mais significativa para o indivíduo aquele que ele tem de si próprio do que o atribuído por outras pessoas. Este tem sentido na medida da necessidade de a pessoa sentir-se aceita, respeitada e merecedora de confiança dentro do grupo social no qual es-tá inserida.

O comportamento de um professor depende de sua percepção acerca do seu desempenho em relação aos alunos e ao tipo de aprendizagem que deseja que eles desenvolvam. Se desejar que a sua eficiência atinja um nível de relacionamento tal que atenda às suas expectativas e às dos aluu

nos terá, então, que efetuar o controle sistemático do seu processo de ensinar.

No contexto de interação do processo ensino-aprendizagem, as mais diferentes variáveis podem ser consideradas. Trabalhar com muitas delas, ao mesmo tempo, nos parece uma tarefa árdua e complexa, motivo por que se torna mais demorado prestar as informações necessárias em caso de emergência.

Entre as variáveis passíveis de uma observação mais objetiva, a comunicação verbal surge como um fator importante no processo de interação professor-aluno em situação de interação em sala de aula, por ser o instrumento predominantemente utilizado pela maioria dos professores, em todos os níveis de ensino.

A partir destas considerações, surge-nos a idéia da possibilidade de utilizar-se um instrumento de avaliação que atendesse à necessidade de urgência, e que prestasse informações sobre o funcionamento do processo.

Neste aspecto, e considerando-se que a qualidade da aprendizagem é o produto da qualidade do ensino, é que se achou mais oportuno começar-ser pelo ensino, através da captação de atitudes e de procedimentos dos professores que possam estar relacionados com a aprendizagem significativa do aluno.

O estudo que realizamos pretende despertar a atenção para a necessidade de modificarmos as nossas atitudes e procedimentos em relação ao significado do processo ensino-aprendizagem.

Sabemos que mudar não é fácil, pois representa uma ameaça à própria estrutura do indivíduo. Requer da pessoa que pretende mudar enfrentar os perigos do aspecto da mudança — desde a perda da segurança dos procedimentos convencionais até a perda do poder — mas sabe-se, por outro lado, que a ameaça é a própria força que impulsiona o indivíduo a crescer mais.

Conscientes do compromisso que temos com o processo educacional, e especialmente com o aluno, é que realizamos esta tarefa, com a certeza de estarmos colaborando para o sucesso do próprio professor, como pessoa e como profissional que tem a seu cargo promover o desenvolvimento do aluno.

Este trabalho se constituiu, para a autora, um primeiro passo para abrir caminhos para outras possíveis análises sobre as implicações do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho limitou-se a um pequeno ângulo da educação. Esperamos que os aspectos deixados de lado possam

vir a ser retomados em outras ocasiões ou por outros educadores, de modo a tentarmos superar as deficiências reconhecidas. Fica, no entanto, a sugestão para o uso da Escala para Promoção do Sucesso como uma técnica de aperfeiçoamento ou aquisição de atitudes no desenvolvimento do processo de ensinar.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES PENTEADO, W.M. (org.) - O modelo de ensino para o domínio. In: *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papelivros, 1980.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de - Um estudo da interação professor-aluno na 2ª série do primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, 28-mar-1979, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- ANGELINE, A.L. - *Motivação humana - o motivo de realização*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1973.
- - A avaliação da motivação humana pelo M.P.A.M. *Rev. Psicologia Normal e Patológica*. Ano XI, nº 1, 2, 3, 14, 1958.
- ANGELINE, A.L. & COSEN, B.C. - Motivação, aspiração profissional e alguns aspectos da educação dos filhos: um estudo comparativo de dados obtidos no Brasil e nos Estados Unidos. *Rev. Pesquisa e Planejamento*, 7, 39-53-1964.
- AROUCA, L.S. - *Fundamentos fenomenológico-existencial da comunicação professor-aluno na teoria da educação de Carl Rogers*. Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1977.
- ASPY, D.N. - *Toward a technology for humanizing education*. Champaign, Illinois, Research Press Co., 1974.
- BARBOSA, E.C. - *A preparação dos professores para o uso do clima sócio-emocional de Withall nos programas de formação de professores no Brasil* - Tese de Mestrado, Universidade da Pensilvânia, 1973.
- - *Um estudo do clima sócio-emocional percebido e observado nas salas de aula das escolas brasileiras de segundo grau* - Tese de Doutorado, Universidade da Pensilvânia, 1975.

- BARBOSA, E.C. & SHEPARD, R.P. - *Humanização das atividades do magistério superior*. Universidade Estadual de Campinas/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1977.
- BARROS, S. - *Não-diretividade do ensino*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1975.
- BUBER, M. - *Eu e tu*. Intr. e Trad. de Newton Aquiles VonZuben. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.
- FREIRE, P. - Uma educação para a liberdade. *Textos Marginais*. 4ª ed. Trad. José Reis e Fátima Silva. Porto, Portugal, Dina Livros, 1974.
- - *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian L. Martin. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GREENING, T.C. (org.) - *Psicologia existencial-humanista*. Trad. Eduardo de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- GUSDORF, G. - *O homem no mundo*. Texto de circulação interna. s.d., UNICAMP - Faculdade de Educação.
- - *Professores para quê?* Trad. J. Bernard da Costa e A. Ramos Rosa. Santos, São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- MAHONEY, A.A. - *Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1976.
- NEVES, N. de C. - *Estudo da influência do ensino centrado no aluno na expressão verbal de objetos motivacionais em um curso de licenciatura*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978.
- PANDOLFO, H.J. - *Aprendizagem centrada no aluno, sua influência na personalidade e na facilitação da aprendizagem*. Tese de Livre-Docência, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1974.
- PRETTO, S.P.N. - *Educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre os alunos*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

- POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. - *Contestação: nova fórmula de ensino*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Ed. Expressão e Cultura, 1971.
- PUENTE, M. de la - É possível uma didática não diretiva? *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 56, nº 124 - out/dez, 1971. Rio de Janeiro.
- - *O ensino centrado no estudante - renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- - Estudo sobre a psicologia da motivação de Carl Rogers. *Rev. Educação e Sociedade*. v. 1, set., 1978, São Paulo, Cortez e Moraes.
- - Abordagem centrada na pessoa e na educação. In: *Psicologia e Ensino*. Wilma M. Alves Penteado (org.). São Paulo, Papeli-vros, 1980.
- ROGERS, C. - *Liberdade para aprender*. 2ª ed. Trad. Edgar Godoi da M. Machado e Mario P. de Andrade. Belo Horizonte, Interlivros, 1972.
- - *Terapia centrada no paciente*. Trad. Manuel do C. Ferreira. Santos, Martins Fontes, s.d.
- - *Tornar-se pessoa*. 3ª ed. Trad. Manuel J. do C. Ferreira. Santos, Martins Fontes, 1977.
- - *Grupos de encontro*. 3ª ed. Trad. Joaquim L. Proença, Martins Fontes, Santos, 1970.
- - *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Trad. Ofelia Castillo y Antonio Carmona. Buenos Aires, Ed. Nueva Vision, 1978.
- ROGERS, C. & ROSEMBERG, R.L. - *A pessoa como centro*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.

- SANT'ANNA, F.M. - *O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanista*. Porto Alegre, Ed. Emma, 1976.
- SEVERINO, A.J. - *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1976.
- SIEGEL, S. - *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Trad. Alfredo A. de Farias. São Paulo, McGraw-Hill, 1977.
- SILVA, T.R.N. da - A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 32, fev., 1980.
- SISTO, F.F. e outros - Testes psicológicos no Brasil: que medem realmente? *Rev. Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 2-jan,-1979.

A N E X O S

Senhor(a) Avaliador(a)

De acordo com entendimentos anteriormente mantidos, estamos anexando ao presente uma Ficha de Avaliação do Professor em situação de Interação em sala de aula, cujos nomes já se encontram devidamente relacionados.

Ao agradecermos sua preciosa ajuda, pedimos sua atenção toda especial para o que se segue:

1. As avaliações têm caráter *absolutamente sigiloso*, sendo a sua validade de *exclusivo* interesse de pesquisa;
2. A nota a ser atribuída deverá obedecer aos seus próprios conceitos do que entenda por BOM PROFESSOR inserido no processo de Interação em situação de sala de aula;
3. A Escala de pontos consta da ficha de avaliação anexa;
4. A ficha de avaliação uma vez preenchida deverá ser colocada em envelope (anexo) o qual deverá ser devidamente lacrado;
5. Na Escala de pontos, o número MENOR representa o conceito MAIOR, por exemplo: a nota 1 (um) corresponde ao conceito MAIS ALTO;
6. Marque com um X a coluna correspondente à nota atribuída.

Saudações educacionais,

a pesquisadora

ORDEM	PROFESSOR(a)	PONTOS							MÉDIA
		1	2	3	4	5	6	7	CONC.
	TOTAL								
	MÉDIA								

Prezado aluno:

Pedimos a sua colaboração para o trabalho que estamos realizando.

A sua participação se resume no seguinte:

Você vai atribuir pontos de 1 a 3, conforme a escala constante do material anexo e ao lado de cada afirmação.

Na escala de pontos o número MENOR corresponde à nota MAIS ALTA.

Assim: 1 = MUITO

2 = MAIS OU MENOS

3 = POUCO

Pedimos que faça a sua avaliação com bastante consciência. Somos gratos pela sua colaboração.

Cordialmente,

a pesquisadora.

O(a) professor(a) _____

é assim:

	MUITO	MAIS OU MENOS	POUCO
1. Quando previsa, critica os alunos, mas sem magoá-los	1	2	3
2. Às vezes até brinca com os alunos ou aceita as suas brincadeiras	1	2	3
3. Aproveita as nossas idéias para a aula	1	2	3
4. Faz perguntas sobre a matéria para nos ajudar a entender melhor	1	2	3
5. Explica todo o assunto da aula	1	2	3
6. Não aceita nossas interferências	1	2	3
7. Nos diz sempre o que devemos fazer e como devemos fazer	1	2	3
8. Critica severamente quando nós não nos comportamos como ele(a) deseja	1	2	3

Escala Para Promoção do Sucesso

Nível 1

O comportamento verbal do professor é dirigido *exclusivamente* para a consecução de seus próprios objetivos, sem levar em conta os objetivos dos alunos.

Exemplos: 1) O professor ignora as perguntas dos alunos.

2) O professor pune o comportamento do aluno que a seu ver não se relacione à lição. Ele parece seguir rigidamente um programa por ele mesmo preestabelecido.

Nível 2

O comportamento verbal do professor dirige-se *principalmente* para a consecução de suas próprias metas, mas, vez por outra, ele atua para ajudar os alunos a alcançarem os objetivos por eles mesmos escolhidos.

Exemplos: 1) O professor responde a poucas perguntas formuladas pelos alunos, mas ignora a maioria delas.

2) O professor ocasionalmente permite que um aluno discuta alguma coisa "fora do assunto da aula". Ele parece muito ciente de estar encarregado do grupo, e da necessidade de dar toda a matéria prescrita.

Nível 3

O comportamento verbal do professor é dirigido para a realização de suas próprias metas cerca de 50% do tempo e para as metas dos estudantes, escolhidas por eles próprios, 50% do tempo.

Exemplos: 1) O professor responde a cerca da metade das perguntas feitas pelos alunos.

2) O professor trata de assuntos "fora da aula" cerca de 50% do tempo no sentido de que ele entra num diálogo com os alunos. Ele parece sentir-se encarregado do grupo e estar preocupado em dar certa quantidade de matéria prescrita. Entretanto, ele não parece ansioso com isso.

Nível 4

O comportamento verbal do professor é orientado *principalmente* no sentido de ajudar os alunos a realizar os objetivos que eles próprios hajam escolhido, mas ocasionalmente ele atua no sentido de realizar seus próprios objetivos sem atentar para os objetivos dos alunos.

Exemplos: 1) O professor responde à maioria das perguntas dos alunos.

- 2) O professor "sai com facilidade do assunto" da aula. Aliás, ele parece gostar de fazer isto e sustenta essa situação provocando grande número de declarações iniciadas pelos alunos. Ele dá pouca indicação de estar encarregado dos alunos ou de estar limitado por certa quantidade da matéria a ser ministrada.

Nível 5

Todo o comportamento verbal do professor é orientado *exclusivamente* para ajudar os alunos a realizar os objetivos por eles próprios escolhidos, sem levar em conta os seus próprios.

Exemplos: 1) A abordagem do professor é regulada para fazer frente a todas as perguntas dos alunos à proporção que eles as formulam.

- 2) O professor se limita a ajudar os alunos a realizar os próprios objetivos. Ele conversa com eles franca e livremente, sem dar qualquer demonstração de estar limitado, quer pela preocupação de estar encarregado dos alunos, quer pela quantidade de matéria a dar.

QUADRO 1 - Distribuição dos professores, segundo o nível de ensino, matéria ou disciplina que leciona e número de alunos.

PROFESSOR	GRAU	SÉRIE	MATÉRIA	DISCIPLINA	TOTAL DE ALUNOS
1	I	7ª	-	Geografia*	12
3		6ª	Estudos Sociais	-	29
4		**1ª	Comunicação e Expressão e Religião	-	37
6		4ª	Religião	-	25
7		**2ª	Comun. e Expressão	-	21
8		1ª 3ª	Religião Comun. e Expressão	-	34
10		3ª/4ª	Ciências	-	44
11		6ª	Ciências	-	26
12		**1ª	Comun. e Expressão	-	25
13		**2ª	Matemática Comun. e Expressão	-	30
****		5ª/8ª	Matemática	-	14
2	II	2ª	-	Contabilidade	29
5		1ª	-	Literatura	38
9		2ª	-	Direito Financeiro	22
***		*1ª	-	Matemática	-
***		2ª	-	Matemática	-
16	-	-	-	-	386

* - a nível supletivo

** - professores cujos alunos não responderam ao questionário por estarem no início da alfabetização

*** - professores cujos alunos não responderam ao questionário logo após a gravação da aula.

**** - gravação perdida por motivo técnico

QUADRO 2 - Distribuição dos professores, segundo a classificação da Equipe Técnica da Escola e a partir dos dados da Tabela 1.

PROFESSOR	PONTUAÇÕES	POSTO
4	9,5	(BOM) 1
8	15,5	
10	21,0	
13	24,0	
2	25,5	(MÉDIO) 2
5	27,0	
6	27,0	
9	27,5	
1	28,5	
7	33,5	(FRACO) 3
11	38,0	
12	40,0	
3	47,0	

Análise Interacional de Flanders (ASPY, 1974)

FALA DO PROFESSOR	INFLUÊNCIA INDIRETA	<p>1. ACATA SENTIMENTOS: Acata e clarifica o tom dos sentimentos dos estudantes de forma não-ameaçadora. Os sentimentos podem ser positivos ou negativos. A predição e a lembrança de sentimentos estão incluídas.</p> <p>2. ELOGIA OU ENCORAJA: Elogia ou encoraja a ação ou o comportamento do aluno. Pílherias que aliviem a tensão — que não sejam feitas às custas de algum outro indivíduo — e acenos de cabeça afirmativos ou dizer "hum hum" ou "continue" estão incluídos.</p> <p>3. ACEITA ou USA IDÉIAS DOS ALUNOS: Esclarecendo, interpretando ou desenvolvendo idéias sugeridas pelos alunos. À medida que o professor ponha em cena mais e mais idéias próprias, mude-se para a Categoria 5.</p> <p>4. FAZ PERGUNTAS: Formula perguntas sobre o conteúdo ou procedimento, com a intenção de que o aluno responda.</p>
	INFLUÊNCIA DIRETA	<p>5. DANDO AULA: Apresentando fatos ou opiniões sobre o conteúdo ou o procedimento; exprimindo as próprias idéias, fazendo perguntas retóricas.</p> <p>6. DANDO ORIENTAÇÕES: Orientações, ordens, a que o aluno presumivelmente deva ajustar-se.</p> <p>7. CRITICANDO OU JUSTIFICANDO A AUTORIDADE: Enunciados que visem a modificar o comportamento do aluno, de um padrão inaceitável para outro aceitável; severa crítica ao comportamento do aluno; enunciados que expliquem por que o professor está fazendo o que faz; extremas referências a si próprio.</p>
FALA DO ALUNO		<p>8. FALA DO ALUNO - Resposta: Fala-se dos alunos em resposta ao professor. O professor inicia o contato ou solicita a intervenção do aluno.</p> <p>9. FALA DO ALUNO - Início: Fala dos alunos por iniciativa própria. Se o ato de "chamar" o aluno indica que pode falar a seguir, o observador tem que decidir se o aluno deseja ou não falar. Em caso afirmativo, use-se esta categoria.</p>
		<p>10. SILÊNCIO OU CONFUSÃO: Pausas, curtos períodos de silêncio e períodos de confusão, em que a comunicação não é compreendida pelo observador.</p>

QUADRO 3 - Distribuição dos professores segundo o nível de ensino, matéria e/ou disciplina que lecionam.

GRAU	SÉRIE	MATÉRIA	DISCIPLINA	FREQUÊNCIA
I	1ª	Religião	-	1
	3ª	Comunicação e Expressão	-	
	1ª e 2ª	Comunicação e Expressão	-	3
	3ª e 4ª	Ciências	-	1
	4ª	Comunicação e Expressão Religião	-	2
	6ª	Ciências	-	1
	6ª	Estudos Sociais	-	1
	7ª	Geografia*	-	1
II	1ª		Literatura	1
	2ª		Direito Financeiro	1
	2ª		Contabilidade	1
TOTAL	-	-	-	13

* A nível supletivo

QUADRO 4 - Distribuição dos professores segundo o número de alunos que os caracterizaram.

PROFESSOR	GRAU	SÉRIE	TOTAL ALUNOS
1	I	7ª	12
3		6ª	29
6		7ª	25
8		3ª	34
10		4ª	14
11		6ª	26
2	II	2ª	29
5		1ª	38
9		2ª	22
9	-	-	259