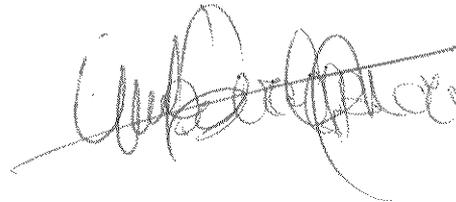


ISABEL CRISTINA DIB BARIANI ¹⁹⁸⁹

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação apresentada por Isabel Cristina Dib Bariani e aprovada pela Comissão Julgadora em 04/11/91.



SIGNIFICADOS ASSOCIADOS A PROFESSOR E A ALUNO,

"REAIS" e "IDEAIS",

POR ESTUDANTES E PROFESSORES DE UM CURSO

SUPERIOR DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de MES-
TRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração
Psicologia Educacional à Comissão Julga-
dora da Faculdade de Educação da Univer-
sidade Estadual de Campinas, sob a orien-
tação da Prof. Dra. ANITA LIBERALESSO
NERI. *rr / o calor*

COMISSÃO JULGADORA:









Ao Bariani, pela sua compreensão e incentivo carinhoso e à Mônica, que ainda não entende porque o trabalho da mamãe nunca termina.

À Celeste e ao Alli, meus pais, que talvez por terem sido excluídos precocemente da escola, muito valorizam o meu estudo.

À Glória Elisa pelo seu apoio, principalmente no início da minha experiência docente e em especial, por ter me ensinado a respeitar os meus alunos.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Anita Liberalesso Neri, pela seriedade com que orientou esta dissertação.

Aos professores e alunos do Curso de Psicologia, que solidariamente permitiram-me obter os dados, sem os quais a realização desta pesquisa não teria sido possível.

Ao Prof. Antonio Suárez Abreu e às amigas Elisete Natário Gomes e Maria Elisa Borges de Araújo que colaboraram na construção dos instrumentos.

À Profa Glória Elisa B.P. Von Buettner, Diretora do IP, pelo apoio material.

A José A. Lisone pela digitação e à Fátima A. Fernandes de Freitas pelo processamento dos dados.

À Marta Lucila M.F. Bozola, pelo auxílio instrumental com a língua inglesa.

A Fernando A. Caleffi pelo empenho em realizar o tratamento estatístico.

A Odair Bariani, pela paciente confecção das Figuras.

A Maria de Fátima F.P. de Souza, pelo esmero dos serviços de datilografia.

Aos colegas do IP, pelo companheirismo.

A todos que na minha ausência, assumiram os cuidados com a Mônica.

E em especial à Candida e ao Gentil, meus amigos, pelas palavras de incentivo.

- BARIANI, I.C.D. - Significados Associados a Professor e a Aluno, "Reais" e "Ideais", por Estudantes e Professores de um Curso Superior de Psicologia. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1991

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo avaliar opiniões de 300 alunos e 31 professores de Psicologia sobre características e ações do professor e do aluno. Dados sobre características do professor "real" e "ideal" foram coletados através de uma Diferencial Semântica contendo 33 itens pertencentes às categorias "pessoais", "cognitivos", "relacionais" e "profissionais"; opiniões sobre ações do professor com uma escala de frequência contendo 30 itens em 03 categorias ("objetivos", "procedimentos" e "conteúdos"). Os professores utilizaram-se de instrumentos similares sendo que a escala sobre ações continha as categorias "participação em classe" e "estudo". Opinando sobre os objetos "reais", professores e alunos tenderam aos pontos centrais das escalas e ao avaliarem os objetos "ideais", aos polos positivos. As avaliações mais positivas quanto ao professor "real" incidiram em itens das categorias "pessoal" e "relacional" e as mais negativas em "facilitador-complicador" e "recompensador-punitivo". As maiores diferenças entre professor "real" e "ideal" foram em itens "profissionais" e "cognitivos". Quanto às ações do professor "real", as avaliações mais positivas foram relativas a "procedimentos". As maiores divergências entre as avaliações das ações do professor "real" e "ideal" foram em "sequencialização de conteúdos", "integração entre teoria e prática",

"dar aula", "orientar os alunos" e "correção". As avaliações mais positivas quanto ao aluno "*real*" ocorreram nas categorias "relacional" e "pessoal", e as mais negativas em "cognitivas", "pessoais", e "relacionais". Os professores foram menos exigentes quanto ao aluno "*ideal*" do que os alunos quanto ao professor "*ideal*". Os dados foram interpretados segundo as teorias de distribuição de causalidade e ARD de Staats.

- BARIANI, I.C.D. - Significados Associados a Professor e a Aluno, "Reais" e "Ideais", por Estudantes e Professores de um Curso Superior de Psicologia. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1991

ABSTRACT

It was conducted a research with 300 students of a Psychology course and 31 of their teachers, aiming to evaluate meanings associated to the concept of "real" and "ideal" teachers and students. Data about teachers characteristics were collected with a Differential Semantic Scale containing 33 items grouped in the categories "personal", "cognitive", "relational" and "professional"; opinions about teacher's actions with a frequency scale containing 30 items into 3 categories ("goals", "procedures" and "contents"). Teachers used similar instruments in order to evaluate students, with exception of pupil's actions scale, that had two categories related to "academic behavior in the classroom" and "study behavior". Teachers and students tended to central points of the scales, when evaluating "real" objects, and to their more positive points when evaluating "ideal" objects. More positive evaluations toward "real" teacher were on "personal" and "relational" items. More negative were related to "facilitating-difficulting" and "rewarding-punishing" items. Broader differences between "real" and "ideal" teacher were on "professional" and "cognitive" attributes. Relatively to "real" teacher actions, the items "procedures" were the most positively evaluated. Broader discrepancies between evaluations of "real" and "ideal" teacher actions were on "content sequencing", "theory - practice

integration", "lecturing", "pupils orienting" and "correcting". The best evaluations toward "real" student occurred on "relational" and "personal" categories; the worse on some of "cognitive", "personal" and "relational" items. Teachers were in general less exigent toward their image of "ideal" student, than students toward their "ideal" teacher image. Data were interpreted from the point of view of Staats'ARD theory and of attributional theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Interação e Percepção Social.....	05
Uma Breve Revisão da Literatura: Tendências Gerais da Pesquisa Sobre Significados Asso- ciados a Professores e a Alunos.....	12
MÉTODO.....	32
1- Instituição.....	32
2- Sujeitos.....	32
3- Os Instrumentos Para Coleta de Dados.....	36
3.1- A Escala Diferencial Semântica (DS) Avaliando Atributos do Professor.....	36
3.2- A Escala de Frequência Avaliando Ações do Professor.....	39
3.3- A Escala Diferencial Semântica Avaliando os Atributos do Aluno.....	41
3.4- A Escala de Frequência Avaliando Ações do Aluno.....	43
3.5- Questionário Investigando as Cognições Que Controlam as Respostas dos Sujeitos às Escalas.....	45

4- Procedimentos Para Coleta de Dados.....	46
RESULTADOS.....	48
1- Significados Associados aos Conceitos e às Ações do Professor "Real" e "Ideal" na Opinião do Estudante.....	49
1.1- Avaliação Realizada Pela Totalidade Dos Alunos.....	49
1.2- Avaliações Realizadas Pelos Alunos das Cinco Diferentes Séries Escolares.....	54
1.3- Avaliações Realizadas Pelos Alunos Que Trabalhavam X Alunos Que Não Trabalhavam.....	57
1.4- Respostas Dos Alunos Por Faixas Etárias.....	60
2- Significados Associados aos Conceitos e às Ações de Aluno "Real" e "Ideal" na Opinião de Professores.....	63
2.1- A Avaliação Realizada Pela Totalidade Dos Professores.....	64
2.2- Respostas Dos Professores Conforme o Seu Tempo de Experiência Docente.....	68
2.3- Respostas Dos Professores Conforme a Quantidade de Horas-Aula Semanais Ministradas.....	71
2.4- Respostas Dos Professores Conforme a Sua Atividade Profissional.....	74
3- Cognição de Controle Das Respostas de Alunos e de Professores.....	77
DISCUSSÃO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	101

ÍNDICE DE TABELAS

- TABELA I - Frequência Absoluta dos Sujeitos-Alunos por
Curso, Série Escolar, Sexo e Idade.....33
- TABELA II - Tempo de Trabalho dos Sujeitos-Professores
Exclusivamente na PUCCAMP e na PUCCAMP e
Outros Estabelecimentos de Ensino Superior.....35

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I	-	Categorias dos Atributos do Professor.....	38
QUADRO II	-	Categorias das Ações do Professor.....	40
QUADRO III	-	Categorias dos Atributos do Aluno.....	42
QUADRO IV	-	Categorias das Ações do Aluno.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 01-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade é" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fosse", pela totalidade dos alunos.....51
- Figura 02-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade faz" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fizesse", pela totalidade dos alunos....53
- Figura 03-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade é" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fosse", pelos alunos da 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, e 5ª séries escolares.....55
- Figura 04-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade faz" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fizesse", pelos alunos da 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries escolares.....56
- Figura 05-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade é" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fosse", por grupos de alunos que trabalhavam e que não trabalhavam.....58
- Figura 06-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade faz" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fizesse", por grupos de alunos que trabalhavam e que não trabalhavam.....59

- Figura 07-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade é" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fosse", por grupos de alunos de 18 a 20, de 21 a 23 e de 24 e acima de 24 anos de idade.....61
- Figura 08-** Perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade faz" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fizesse", por grupos de alunos de 18 a 20, de 21 a 23 e de 24 e acima de 24 anos de idade.....62
- Figura 09-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" e "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fosse", pela totalidade dos professores.....65
- Figura 10-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP faz" e "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fizesse", pela totalidade dos professores.....67
- Figura 11-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" e "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fosse", por grupos de professores com 01 a 05, 06 a 10 e 11 e acima de 11 anos de experiência docente.....69
- Figura 12-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP faz" e "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fizesse", por grupos de professores com 01 a 05, 06 a 10, e 11 e acima de 11 anos de experiência docente.....70

- Figura 13-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" e "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fosse", por grupos de professores que ministram de 01 a 08 e de 09 a 16 horas-aula semanais.....72
- Figura 14-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP faz" e "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fizesse", por grupos de professores que ministram de 01 a 08 e de 09 a 16 horas-aula semanais.....73
- Figura 15-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" e "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fosse", por grupos de professores que tinham a docência como principal atividade profissional, ou não.....75
- Figura 16-** Perfis dos conceitos "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP faz" e "Eu gostaria que o meu aluno no Cursos de Psicologia da PUCAMP fizesse", por grupos de professores que tinham a docência como principal atividade profissional, ou não.....76

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Classificação Brasileira de Ocupações.....	101
ANEXO II - Formulário Destinado aos Alunos.....	103
ANEXO III- Formulário Destinado aos Professores.....	110

O interesse pelo tema deste estudo prende-se à experiência docente de 11 anos da autora, no Instituto de Psicologia da PUCCAMP. O desenvolvimento dessa atividade vem sendo permeado por uma preocupação quanto a interação entre professor e aluno, mais especificamente centrada nas concepções que alunos e professores têm do papel de professor e do papel do aluno e de como essas percepções podem afetar seus desempenhos.

Além disso, o Instituto de Psicologia passa por um período de avaliação e busca de subsídios para a reestruturação do seu currículo. Trabalhando com essa questão, Buettner (1990) enfatiza a importância do currículo oculto citando, entre outros, Giroux (1987). A autora aponta a importância das relações sociais na escola e na vida da sala de aula (integrantes de um sistema maior - o currículo) ao se empreender uma reestruturação curricular.

Considerando a interação professor-aluno veículo de um conteúdo curricular latente, este estudo está voltado para a possibilidade de identificação de aspectos relevantes que possam contribuir para a reestruturação curricular propriamente dita.

Muitos autores têm discutido à respeito das falhas do ensino superior, salientando entre elas, as referentes à relação professor-aluno em sala de aula. Indiscutivelmente a divulgação das

dificuldades e deficiências da Universidade é um empreendimento frutífero para a reflexão e a conscientização sobre a situação vigente. Entretanto, não basta identificar, através de discursos ideológicos, a ineficiência do sistema educacional. Segundo Duran (1981) há possibilidade e necessidade de intervenção. Porém, para gerar mudanças no ensino superior são necessárias mais informações e conhecimentos sistematizados sobre a realidade tal como se apresenta.

Assim, por exemplo, embora a Psicologia venha ressaltando há muito tempo a importância da dimensão interativa, o produto da pesquisa à respeito das relações interpessoais na escola ainda não permite que se conheça o suficiente sobre esta realidade, principalmente no que tange ao ensino superior brasileiro.

Dados obtidos através de um levantamento realizado em 1987 na PUCCAMP, através de seu Projeto Experimental de Carreira Docente, mostram que com respeito a interação professor-aluno, o corpo discente do Curso de Psicologia tinha a seguinte opinião: ótimo - 3,66%; bom-46,78%; razoável-38,53%, ruim-9,17% e péssimo-1,83%. Mesmo tendo a maioria, ou seja 46,78% dos sujeitos, apontado como "boa" a interação, o fato de cerca de 50% terem-na considerado de razoável para péssimo merece ser melhor investigado. Qual seria o significado de um bom relacionamento, para os alunos? Em que medida as características pessoais dos professores e sua atuação em sala de aula teriam afetado as opiniões discentes? E quanto aos professores, que opiniões têm eles sobre os seus alunos?

Considerando o processo educacional como um processo essencialmente interativo, é de extrema importância que pesquisas investigando esse aspecto sejam desenvolvidas e divulgadas junto a docentes, discentes e comunidade científica, para que se possa antecipar e prevenir problemas educacionais, pois parece que muito do que ocorre de negativo no relacionamento professor-aluno pode ser atribuído ao fato de ambos não estarem atentos aos seus padrões de

interação.

Parte desses padrões já são predeterminados socialmente, pelo modelo da instituição em que se desenvolve o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Nesse universo, chamado por Gandini (1986) "burocrático", a autoridade do professor é inerente ao cargo e não à pessoa que o ocupa. Desse modo, muitas vezes instala-se a autoridade hierárquica e não a autoridade por competência, como seria desejável.

Há não muito tempo as expectativas dos papéis de alunos e de professores eram definidas claramente e de uma maneira homogênea, o que resultava quase que na uniformização de padrões de comportamento de ambos (Abreu e Masetto, 1989): ao professor cabia ensinar (comandar) e ao aluno, aprender (obedecer), resultando uma sólida relação de dependência do aluno frente ao professor. Dependência que, segundo Bohoslavsky (1975), se manifestaria em pressupostos tais como: o professor sabe mais que o aluno, o professor deve proteger o aluno no sentido de que este não cometa erros; o professor deve e pode julgar o aluno; o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno.

Atualmente, talvez visando-se a um avanço em relação aos modelos pedagógicos tradicionais, o que se verifica na prática é que os papéis e conseqüentemente as ações de professores e alunos estão se tornando cada vez mais ambíguos. Muitas vezes o resultado é um posicionamento verbal progressista por parte do professor, porém aliado a uma prática conservadora. Em outras, o antigo e criticado autoritarismo do professor é substituído pelo autoritarismo dos alunos, passando o professor à uma posição de impotência e gerando-se um clima próximo à omissão e à permissividade (Morais, 1986).

Há de se concordar com Duran (1981, p.9) ao apontar que "Cada vez mais cresce a convicção de que o que o docente faz se dis

tancia do que deveria fazer e a queda da qualidade do ensino tem sido um rótulo designativo dos efeitos dessas deficiências sobre a interação educativa e seu produto".

Quanto aos alunos, muito se discute sobre o seu despreparo por ocasião do ingresso na Universidade, principalmente no que tange ao seu repertório de entrada (como habilidade de leitura e capacidade de reflexão, entre outros). Inegavelmente esta é uma questão que merece atenção. Mas, o que tem feito o discente no sentido de contribuir para o sucesso da sua formação? O que ele faz também não se distancia do que deveria fazer?

Como pano de fundo permanece, não resolvida, a questão dos limites da assimetria nas relações professor-aluno, bem como da redefinição dos papéis de ambos numa escola que se pretende "renovada".

Ao abordar essa questão, Moraes (1988, p.18) aponta que está na hora do professor perder o "medo perante certos problemas, superando inócuos trejeitos falsamente pedagógicos e modismos, saindo à procura de um equilíbrio até hoje raramente alcançado". E continua: "Hoje está posto o desafio que precisa começar a ser enfrentado no exato espaço da sala de aula. O de se recuperar o sentido da autoridade nas relações pedagógicas, sem qualquer concessão a autoritarismos, que destes já estamos fartos" (p. 23).

É nesse sentido que mesmo considerando que embora as duas partes da díade professor-aluno tenham a sua parcela de responsabilidade para o andamento do processo interativo (e conseqüentemente para o processo educacional), não há porque banalizar a importância do papel do professor, pois cabe a ele tomar a maior parte das iniciativas, planejando situações educativas que promovam uma aprendizagem efetiva e esforçando-se para abrandar os limites da assimetria na relação pedagógica.

Deve, ainda, ser lembrado que os atos educativos são o reflexo do contexto social mais amplo que os engloba. Remeter a oti

mização da educação ao plano exclusivo da relação professor-aluno é uma concepção ao mesmo tempo ingênua e irresponsável. Mas, a escola não pode eximir-se de tarefas concernentes ao que há de mais intrínseco no processo de ensino-as relações humanas.

Assim, nesse momento em que a PUCCAMP passa por um processo de avaliação, visando mudanças e renovação educacional, e mais especificamente, em que o Instituto de Psicologia busca subsídios para a reestruturação do seu currículo (como já mencionado), parece relevante que se busque informações quanto à interação professor-aluno, que sirvam como indicadores para ações futuras, mesmo que paulatinas.

A autora desse estudo considera que mesmo havendo inúmeras variáveis internas e externas à instituição que interferem na relação, o intercâmbio de influências comportamentais entre professor e aluno tem uma importância particular. Desse modo, a presente pesquisa pretende investigar as dimensões dos significados de professor universitário "real" e "ideal" e os significados referentes às ações "reais" e "ideais" desempenhadas pelos mesmos, segundo o ponto de vista dos alunos. Pretende ainda verificar com professores as dimensões desses mesmos significados concernentes ao aluno.

Neste contexto, serão expostos à seguir os marcos teóricos que serviram como quadro de referência para essa investigação, ou seja, será apresentado um tópico tratando da interação e da percepção social e um segundo tópico, abordando as tendências gerais da pesquisa sobre significados associados a professores e a alunos.

Interação e Percepção Social

O que caracteriza o homem é ser essencialmente social; o homem é um ser em relação, um ser-no-mundo. E é somente pela e através da experiência social que o ser humano se torna completo.

O fato mais notável das interações humanas é serem aconteci

mentos psicologicamente representados em cada um dos participantes. De tal modo que na relação com um objeto, perceber, pensar e sentir ocorrem em um único lado, enquanto que nas relações entre pessoas, tais processos ocorrem em ambos os lados e são interdependentes (Asch, 1960). Essa capacidade dos indivíduos para compreender e reagir às experiências e ações uns dos outros é o marco psicológico decisivo a respeito da sociedade. Mudanças fundamentais ocorrem nos homens quando entram em interação, pois o homem frente aos outros nunca é indiferente: sempre e de imediato a relação humana é afetiva.

Segundo Staats (1975), em uma interação social, parte do sistema emocional-motivacional de cada pessoa envolve atitudes em direção ao outro, assim como comportamentos sociais que as atitudes medeiam. Este autor salienta que muitos estudos têm sido realizados no campo da Psicologia Social enfocando este aspecto e embora muitos deles apresentem resultados discordantes, a maioria dos teóricos do campo das atitudes inclui a concepção que estas são relevantes para respostas emocionais ou afetivas.

Desse modo, ao considerar a interação social, Staats integra os princípios de personalidade e aprendizagem, equalizando o conceito de resposta emocional ao conceito de atitude e apresenta a formulação do modelo A-R-D, no qual o estímulo atitudinal pode exercer três funções distintas:

- . função estímulo condicionado (A),
- . função estímulo reforçador (R) e
- . função estímulo diretivo (D).

A maioria das definições de atitude encontrada na literatura enfoca a função de estímulo diretivo, considerando atitude como uma predisposição para responder. Outras, como uma resposta emocional, ou seja, se referem à função estímulo condicionado. Não é encontrada definição que explicita a função estímulo reforçador. Por

tanto, Staats amplia o conceito de atitude ao apontar que um objeto-estímulo pode funcionar como reforçador ou como punição, o que em interação humana resultaria em aproximação ou distanciamento, ou em avaliação positiva ou negativa do outro.

Numa relação interpessoal cada indivíduo envolvido funciona como um estímulo social para o outro. E naturalmente podem haver estímulos adicionais presentes no momento da interação. Tanto a pessoa (os seus atributos físicos ou os seus atributos comportamentais, atuando como estímulos sociais) ou os estímulos adicionais (como os situacionais) podem apresentar as três funções A-R-D citadas acima.

Para que as interações sociais ocorram é imprescindível que as pessoas se percebam mutuamente.

A percepção de outra pessoa advém das experiências que se tem com esta, ou à partir de uma rápida observação ou do momento que se ouve uma descrição de algumas características desta pessoa (Hastorf, Scheneider e Polefka, 1973). Staats (1975) ratifica esse ponto de vista ao apontar que desde há muito se afirma que a percepção é seletiva, baseada nos valores de quem percebe, e cita Se-cord e Backman (1964, p. 91) para sustentar a sua posição: "A percepção da pessoa centra-se no processo pelo qual as impressões, as opiniões, ou os sentimentos à respeito de outra pessoa são formados". Esse processo pelo qual se obtem conhecimento a respeito dos outros é evidentemente complexo, pois o comportamento humano é algo dinâmico e não estático, é sujeito a constantes mudanças.

Dentre os vários autores que se dedicaram ao estudo do ser humano, Heider é frequentemente citado (por exemplo por Dela Coleta, 1982 e por Staats, 1975) pelas suas contribuições à Psicologia Social como um todo e particularmente para a compreensão das relações interpessoais e da percepção social. Para Heider (1970, p.169) o homem busca sempre definir as origens dos eventos que lhes ocor-

rem ou que observam, uma vez que "O homem deseja conhecer as fontes de suas experiências, saber de onde vêm, saber como surgem, não apenas por curiosidade intelectual, mas também porque essa atribuição lhe permite compreender o seu mundo e predizer e controlar acontecimentos referentes a ele e aos outros".

Estimulada pelo trabalho de Heider, a teoria da atribuição de causalidade tomou corpo, tendo como preocupação os processos pelos quais uma percepção infere o locus causal para um comportamento.

De acordo com Staats (1975), vários estudos que tentam isolar os princípios envolvidos no modo como as pessoas atribuem causalidade aos comportamentos, ou às mudanças de comportamento, têm lidado com as três funções do estímulo atitudinal (A-R-D) descritas por ele. E as descobertas e os princípios da atribuição de causalidade têm se mostrado coincidentes com o ponto de vista do behaviorismo social.

A atribuição de causalidade diz respeito à busca de explicações acerca do porquê das ocorrências, ou seja é um processo que "está calcado na busca de propriedades disposicionais que venham a explicitar a ocorrência dos fatos" (Dela Coleta, 1982, p. 8). As propriedades disposicionais dizem respeito às invariâncias que permitem a percepção mais ou menos estável do mundo.

Staats (1975) e Dela Coleta (1982) mostram que as afirmações inicialmente ingênuas e intuitivas de Heider vieram a receber total apoio ou pelo menos boa dose de confirmação através de pesquisas. Dentre essas afirmativas algumas merecem destaque em função do presente estudo. Uma delas diz respeito à tendências a manter o alto nível de auto-estima, ao efetuar as atribuições de causalidade, procurando-se atribuir os bons atos a si mesmo e os maus aos outros ou ao meio ambiente. Outra afirmativa refere-se ao fato de um evento ser mais facilmente atribuído a uma pessoa, no caso

de serem as suas atitudes para com uma pessoa similares às atitudes para com o evento em questão.

Um outro princípio aponta uma tendência a ver o sucesso ou o fracasso das pessoas como decorrentes de suas próprias características ou ações. Este princípio gerou um importante campo de pesquisa apontando aspectos que afetam o processo de atribuição, como o fato de haver uma tendência de se perceber a si mesmo e aos outros de maneiras diferentes. Um estranho justifica a sua opinião sobre a situação do outro através de atribuição à pessoa, enquanto esta faz atribuição ao objeto. Esse aspecto da atribuição de causalidade foi apontado originalmente por Rotter, em 1954 (Apud Staats, 1975). Esse autor propôs o conceito de locus de controle, referindo-se a dois fatores básicos aos quais as pessoas dirigem a atribuição de causalidade dos fenômenos que observam, indicando que alguns indivíduos fazem a interpretação de comportamentos sob controle pessoal (controle interno-características das pessoas, como habilidades ou motivação) e outros fazem esta interpretação sob controle de fatores impessoais (controle externo-situacionais ou outras pessoas).

Tem sido proposto que inferências de atribuição similares são feitas por uma pessoa tanto à respeito do comportamento do outro, como à respeito do seu próprio comportamento. Entretanto, Staats (1975) apresenta vários estudos que sustentam a hipótese de que o ator (a pessoa que desenvolve um comportamento particular) e o observador do comportamento fazem diferentes interpretações da causação do comportamento. O ator leva mais em conta o aspecto situacional, enquanto o observador atribui mais causalidade à disposição (como atitudes), ou às qualidades do ator (por exemplo suas características pessoais). Staats ainda aponta estudos em que o ator é incapaz de perceber muitos dos seus próprios comportamentos.

Dela Coleta (1982, p.6) salienta que "além dessa compreen

são do mundo em que vivem as pessoas, os processos de atribuição de causalidade acabam, de certa maneira por exercer influência sobre as respostas que o sujeito vai emitir em razão do comportamento do outro. Isto é, a atribuição de causalidade pode ser considerada como um importante elemento mediador, moderador das relações interpessoais, na medida em que o comportamento de cada um será em boa parte determinado pelas configurações cognitivas que fez a respeito do mundo e da ação de seus semelhantes".

Desse modo, o valor A-R-D dos indivíduos envolvidos em uma interação social afetará tanto o que é percebido, como o que é relatado (Staats, 1975).

Sabe-se então que em uma interação social as características emocionais-motivacionais de um indivíduo, que são mediadores de comportamentos sociais, influenciam fortemente o caráter da interação. Entretanto, o relacionamento humano é mais do que o funcionamento do repertório de personalidade previamente adquirido, pois dependendo da natureza da interação o comportamento do sujeito poderá ser modificado, além de ser a oportunidade para a aprendizagem de novas atitudes.

Sendo assim, o comportamento do aluno em relação ao professor e vice-versa, não só pode ser determinado pelas suas atitudes em direção um ao outro, como também por outros eventos, tais como: grupo de colegas, estímulos situacionais, ou ambientais.

Como já foi mencionado, a literatura brasileira à respeito das atitudes em relação aos alunos e professores não é extensa. Nem se tem clareza sobre quais são os mecanismos afetivos e cognitivos responsáveis por essas atitudes.

Segundo Rokeach (1972), a teoria e a pesquisa sobre a natureza, os determinantes e as consequências da formação de atitude e sua manutenção são pré-requisitos e inseparáveis para a teoria e a pesquisa sobre mudança de comportamento.

Considerando eventos internos, como atitudes e significativos, o problema enfrentado pelo cientista é o de que para trabalhar com comportamentos não observáveis estes devem ser de algum modo tornado observáveis, ou melhor, suas características devem ser estabelecidas para observação, ainda que seja para observação indireta.

Apesar de existir uma controvérsia quanto a definição de atitude, os procedimentos de pesquisa que têm sido utilizados para o seu estudo são similares. Instrumentos impressos têm sido a forma mais comum de medida dos eventos internos, sendo que a maioria destes têm adotado os princípios do método escalar.

Deve ser considerado que os relatos verbais são mediados tanto por ocorrências internas, quanto por fenômenos externos (Engelmann, 1978). E também deve ser ressaltado que os fatores internos que controlam as respostas dos sujeitos a um material de pesquisa são inacessíveis ao investigador.

Assim, mesmo que possa haver discrepância entre as atitudes avaliadas verbalmente e o comportamento aberto, "a resposta instrumental medida através de instrumento de classificação de atitudes pode servir como um index da resposta atitudinal interna" (Staats, 1975, p. 206), pois quando um sujeito responde a um questionário escrito, é de se esperar que a sua resposta seja, pelo menos em parte, semelhante à resposta advinda do próprio objeto focado.

Uma das técnicas desenvolvidas para essa mensuração é o Diferencial Semântico (DS) considerado como um indicador de significado. Tal técnica "é essencialmente uma combinação de associação controlada e procedimentos de escala", cabendo ao sujeito indicar, em uma escala de adjetivos bipolares, tanto a direção como a intensidade de cada julgamento (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1961, p.296).

O DS tem sido usado em uma diversidade de situações de investigação por sua confiabilidade e facilidade de adaptação a dife

rentes problemas. Calcula-se que desde que Osgood desenvolveu o DS como uma técnica de medida de significados, há mais de 30 anos, aproximadamente 3.000 publicações têm se referido a aspectos variados do DS (Pereira, 1986).

É conveniente para o presente trabalho, e principalmente para justificar a escolha do DS como o modelo de escala adotado, enfatizar que Osgood e outros (1961) apresentam uma teorização sobre significado não só para as operações de medição propostas, como também do ponto de vista da teoria da aprendizagem.

Uma breve revisão da literatura: tendências gerais da pesquisa sobre significados associados a professores e a alunos.

De acordo com a literatura, os pesquisadores têm se interessado pela questão da interação professor-aluno desde 1920 e têm fornecido uma multiplicidade de pontos de vista sobre essa questão. Alguns resultados advindos de diferentes estudos são coincidentes, outros se complementam e há ainda muitos dados apresentando grandes controvérsias.

Desse modo, não se tem respostas precisas às questões sobre o relacionamento professor-aluno, principalmente ao se considerar o ensino superior, pois as pesquisas envolvendo este nível de ensino não são numerosos. Em sua maior parte, as investigações sobre as relações humanas na escola são voltadas para o ensino de 1º e 2º graus, principalmente para os anos iniciais do 1º grau.

Na prática, a força dos estereótipos suplanta a escassez de dados de pesquisa. Basta percorrer os pátios e corredores de uma Universidade para se ouvir opiniões "bem definidas" sobre quem são e o que fazem o docente e o discente universitários.

De acordo com Sisto (1983)"... o estereótipo de cada professor é transmitido de turma para turma pelos alunos mais velhos aos alunos mais novos, e isso condiciona, segundo parece, o comporta-

mento que o aluno emite frente à situação didática 'ensino-aprendizagem' (p. 65). Essa mesma dinâmica é utilizada pelos professores ao estabelecerem os estereótipos das turmas ou de alunos específicos.

Garcia (1975) enfatiza com muita propriedade que "O estereótipo dá segurança, uma vez que torna desnecessária a reflexão, a tomada de decisões frente a situações novas. Para evitar o risco contido na solução de situações novas, inventa-se situações artificiais (estereótipos) nas quais tudo está previsto e onde nada é preciso criar. A relação professor-aluno, como toda relação humana vivente tende a ser conflitante, o que implica um esforço permanente no sentido de entender e superar esses conflitos; porém, em vez disso opta-se por uma relação estereotipada morta, na qual o professor manda e os alunos obedecem" (p. 349).

Além da força dos estereótipos no estabelecimento das relações humanas no interior da escola, devem ser lembrados os conhecimentos advindos de algumas pesquisas e que inadvertidamente são generalizados sem que se considere a população que lhes deu origem.

Podem ser citadas duas situações em que esse fato ocorre de maneira acentuada. Uma delas diz respeito à generalização de dados obtidos junto ao primeiro grau, para o ensino superior. Pode-se questionar se há reais possibilidades de generalização desses conhecimentos, ou em que medida isso pode ocorrer?

Teriam ou seria de se esperar que tivessem similaridades as relações que se estabelecem em uma primeira série do primeiro grau e em uma sala de aula de um curso superior? Crianças e jovens (muitas vezes já adultos) têm características comuns e padrões de interação similares? Os afazeres não seriam distintos em uma situação e em outra?

A segunda situação refere-se à generalização de dados transculturais. Há um número razoável de pesquisas norte-americanas abarcando o relacionamento interpessoal no terceiro grau, mas uma

questão semelhante às anteriores pode ser colocada: qual é o limite para a abstração desses conhecimentos? Sabe-se que o sistema universitário brasileiro tem características próprias, bem diferentes das do sistema norte-americano e ainda deve ser considerada a especificidade do padrão de relacionamento humano dos povos latinos.

Foi baseado nessas duas situações que, ao pensar em critêrios para a seleção dos estudos a serem citados, optou-se por privilegiar pesquisas realizadas no ensino superior e as nacionais. Assim, serão mencionados apenas alguns estudos com o primeiro e com o segundo graus, que se julgou relevantes para o presente trabalho.

Também houve a necessidade de se reportar a pesquisas norte americanas para discutir a questão da bidirecionalidade de influências em sala de aula, devido ao fato de não terem sido encontrados estudos nacionais que tivessem investigado essa questão em particular, no terceiro grau.

Quanto ao período abordado, este limitou-se às últimas duas décadas, pois diante das transformações por que tem passado a sociiedade brasileira e a Universidade, que faz parte deste universo maior, julgou-se indevido que este estudo se reportasse a investigações ocorridas há mais de vinte anos.

Foram encontradas pesquisas com diferentes vertentes, podendo-se distinguir as que se utilizaram de alunos para opinar sobre o seu professor e as que partiram dos próprios professores como informantes.

A maioria dos estudos são do tipo survey, com uma abordagem quantitativa. Apenas alguns mais recentes se utilizam de um enfoque qualitativo de pesquisa.

Também pode ser ressaltado que quase a totalidade das investigações existentes enfocam aspectos relativos à função docente, sendo poucas as que se preocupam com questões referentes aos discentes.

Dentre os aspectos que têm sido mais enfatizados nessas pesquisas destacam-se: a verificação de quem é e do que faz o professor em sua prática docente e quais são as principais dificuldades que enfrenta; ou a busca do perfil do professor eficiente, para o aprimoramento dos cursos de formação de professores ou para aperfeiçoamento da prática vigente. Destacam-se, ainda as que apresentam interesse quanto a importância do comportamento do professor em relação ao do aluno.

Não foi encontrado nenhum estudo com a preocupação de confrontar perfis de alunos "reais" com perfis "ideais", nem com a preocupação de comparar perfis de professor com perfis de alunos.

Esse fato pode indicar que a maioria dos estudos tem partido de um modelo unidirecional de influência nas interações em sala de aula, que sobreleva a influência do professor sobre o aluno e ignora a influência das características do aluno no comportamento do professor.

Exemplo disso é o estudo de Ribeiro (1983), que caracterizou o perfil do professor ideal e real, do Projeto Logos II, em João Pessoa, PB. Os dados foram coletados junto a 24 alunos-professores, através de duas escalas do tipo Diferencial Semântico; uma delas abarcando 14 pares de características técnico-profissionais e a outra, o mesmo número de características pessoais. Os dados foram submetidos à análise estatística, sendo que não foi encontrada diferença significativa entre o perfil real e o perfil ideal, o que permitiu à autora concluir que as características técnico-profissionais e as pessoais dos professores avaliados são similares às do professor idealizado. As características técnico-profissionais mais valorizadas foram: interessado, dedicado, organizado e inteligente, e dentre as características pessoais destacaram-se: compreensivo, justo e criativo. A maior diferença encontrada entre a avaliação do professor real e a do professor ideal foi referente à característica "emocionalmente equilibrado".

Críticas podem ser tecidas quanto aos procedimentos de elaboração dos instrumentos utilizados, assim como aos de coleta de dados.

A autora se utilizou de dicionário, buscando antônimos para compor as escalas, o que não é adequado ao Diferencial Semântico, pois este deve conter pares de adjetivos bipolares semanticamente, ou seja, cada escala semântica deve ser ancorada por dois adjetivos, de significados opostos (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1961). Também não se preocupou com a possível interferência nas respostas dos sujeitos ao ficar circulando entre os mesmos para verificar se não deixavam itens em branco. Esse procedimento pode ser o responsável pelo resultado obtido, ou seja, encontrou semelhança entre os perfis traçados de professor real e de ideal.

Outra pesquisa que tentou contrapor o papel desempenhado pelo professor, com o papel idealizado para essa função, foi a de Bonifácio (1985), sem também se interessar pelo papel do discente. Essa pesquisadora utilizou uma escala do tipo Likert, com 52 itens, para detectar como os alunos do Plano Geral de Licenciatura (PGL), da PUC-SP, percebiam o papel do professor e verificar as expectativas quanto ao seu papel como futuros professores. Esse instrumento foi aplicado em 300 sujeitos.

A técnica de entrevistas foi utilizada com 13 estudantes, com a finalidade de analisar as expectativas dos alunos com relação aos papéis desempenhados pelos professores do PGL. As entrevistas abordaram dois grandes temas: objetivos propostos pelos professores das disciplinas do PGL e desempenho dos professores em sala de aula.

Os resultados obtidos evidenciaram que, na concepção dos alunos, os professores avaliados expõem com clareza as idéias fundamentais do conteúdo das disciplinas, trabalham com bibliografia atualizada, buscam solução para questão que suscitam dúvidas, procuram saber o conhecimento anterior que os alunos têm dos assuntos

que serão abordados em aula e estabelecem coerência entre objetivos específicos, conteúdo e metodologia no sentido de atingirem os objetivos gerais do curso, embora de forma pouco integrada. Foram encontradas opiniões divergentes quanto a temas como Avaliação, Estratégia e mais nitidamente quanto à Heterogeneidade das classes.

Embora a tendência de respostas tenha sido a mesma, tanto em relação aos desempenhos dos professores, como em relação às expectativas dos alunos quanto ao seu papel como futuros professores, a proporção destas últimas foi sempre mais elevada. Segundo a autora, nestas expectativas podem estar presentes idealizações com relação às ações do papel do professor.

A análise estatística também evidenciou discrepância ao comparar as expectativas quanto ao papel de professor, com o que os alunos percebem do desempenho de papel dos professores por eles lembrados e analisados nesta pesquisa. A autora aponta que estas expectativas "mostram quanto distante está o papel que o professor concreto desempenha, do papel concebido pelos alunos como adequado à realidade do ensino atual, especificamente do PGL da PUC-SP" (p. 122).

Esta questão relativa às características do professor, ou do professor eficaz tem gerado muita controvérsia, tanto entre pesquisadores estrangeiros, como entre os nacionais. Uma das questões centrais geradora de discórdia diz respeito a valorização de características pessoais do professor X a valorização de características técnico-profissionais.

A performance do aluno é mais afetada pelo estilo pessoal do professor ou pela sua habilidade em transmitir a matéria?

No estudo realizado por Naftulin, Ware e Donnelly (1973, Apud Abrami, Leventhal e Perry, 1982) um conferencista (na verdade, um ator profissional) que apresentou-se de forma carismática e alegre, recebeu altas avaliações de uma audiência de educadores e profissionais, embora tivesse falado absurdos deliberados. "Naftulin

e outros concluíram que a autoridade, a perspicácia e a personalidade do conferencista podem 'seduzir' os estudantes para a ilusão de terem aprendido, mesmo quando o conteúdo educacional da palestra estiver falho" (p. 446).

Este fenômeno tornou-se conhecido como o efeito do Dr. Fox (nome utilizado na apresentação do conferencista), ou ainda como Sedução Educacional. Críticas variadas foram dirigidas a este estudo, muitas delas apontando problemas relativos à metodologia de pesquisa utilizada.

Abrami e outros (1982) ao fazerem uma revisão das pesquisas sobre a sedução educacional, apontam as inconsistências nas descobertas de estudo para estudo, assim como na definição e uso dos termos "efeito do Dr. Fox" e "sedução educacional". Assim, esses autores partem para uma nova integração e reinterpretação da pesquisa envolvendo esse fenômeno, através do uso de meta-análise. Tecem críticas aos delineamentos de pesquisa empregados, tais como: uma breve palestra em vídeo tápe não constitui o valor de contato durante um semestre de aula, ou ainda, as manipulações de laboratórios da expressividade do palestrista ou do conteúdo exposto têm pouca semelhança com as diferenças reais nestas características. Críticas também são dirigidas às amostras utilizadas nos estudos de campo. E de modo geral, esses autores apontam que ainda há uma longa distância para se conhecer com precisão sobre o assunto.

Dentre os autores nacionais que se interessam em investigar aspectos relativos ao desempenho docente no 3º grau podem ser citados Castelo (1975) e Abreu (1975). Para investigar a concepção do papel de professor em sala de aula, esses autores construíram uma escala Q com 70 itens. Ambas as pesquisas tiveram como centro de interesse o desempenho do professor das disciplinas comuns do primeiro ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP. Para isso, usaram sujeitos desse mesmo universo selecionando amostras distintas. Enquanto Castelo aplicou a escala em alunos e coordenadores (que serviram como juizes), Abreu o fez com quatro grupos de pro-

fessores-instrutores. Foi solicitado aos sujeitos que indicassem os desempenhos do professor, em sala de aula, considerados mais adequados (designados por dimensão prescritiva) e os menos adequados (dimensão proscritiva).

Ambos os autores submeteram seus dados à análise estatística, mais especificamente à análise fatorial.

Os resultados obtidos por Castelo apresentaram concordância entre sujeitos e juizes no julgamento de adequação e inadequação dos desempenhos avaliados. Para a análise dos julgamentos dos alunos sobre quais os desempenhos considerados como mais e menos adequados ao professor, o autor categorizou os itens segundo áreas de desempenho: Objetivos, Unidades, Pequenos Grupos, Individualização, Interação e Avaliação. Quanto aos desempenhos considerados como mais adequados ao professor, todas as áreas foram valorizadas pelos alunos, sendo a área "Unidade" a mais representada. Com relação aos desempenhos menos adequados, apenas a área "Pequenos Grupos" não teve item indicado pelos alunos; as demais áreas foram apontadas.

A análise estatística realizada por Abreu também demonstrou semelhança de concepção do papel de professor entre os quatro grupos de professores-instrutores, sendo esta concepção coincidente com a proposta educacional do primeiro ciclo. Houve mais acordo de posicionamento em relação aos desempenhos mais inadequados do que em relação aos mais adequados. "Foi constatada a presença de itens relacionados com praticamente todas as áreas de desempenho nos postos extremos da dimensão prescritiva, (desempenho mais adequados), mas de itens relacionados quase que só com a área 'Interação' nos postos extremos da dimensão proscritiva, (desempenhos menos adequados); isso leva à hipótese de que os instrutores acham que precisam desempenhar adequadamente seu papel em todas as áreas para atingir os objetivos a que se propõem, mas basta desempenhar-se inadequadamente na área de 'Interação' para dificultar esse atin

gimento" (p. 86).

Utilizando entrevistas como instrumento para coletar os dados, Pretto (1976) também conduziu uma investigação sobre as características do professor universitário. Seu objetivo básico era identificar as necessidades mais básicas dos alunos com relação aos professores. Em uma primeira etapa a autora solicitou a estudantes dos cursos de Psicologia e Administração de Empresas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "São Marcos", de São Paulo, que indicassem as características do melhor e do pior professor que tiveram. Foi observada uma maior disposição para descrever características do melhor professor, do que do pior. A análise dos resultados mostra haver uma maior concentração de frequência correspondente as características agrupadas sob as categorias referentes ao aspecto emocional e afetivo e ao aspecto cognitivo. As diferenças entre as frequências nas demais categorias (categoria relativa à qualidade de liderança, categoria relativa ao crescimento do professor, e a ligada ao trato social e ao aspecto físico do professor) não são significativas. Nota-se assim que as características que implicam em manifestação de afetividade e emoção (positivas e negativas) ao relacionar-se em classe e as que implicam em capacidade em nível cognitivo (formação intelectual, cultural, domínio da matéria e formação e experiência profissional) foram as características mais apontadas nesse estudo. Concluindo o seu trabalho, a autora faz uma análise dos possíveis efeitos das características descritas sobre os alunos, à luz da teoria de Maslow. Baseando-se na "hierarquia de necessidades humanas básicas", da teoria da motivação humana desenvolvida por Maslow (1954, Apud Pretto, 1976), foram estabelecidas comparações entre as necessidades satisfeitas e as insatisfeitas dos alunos universitários pesquisados, com relação a seus professores. Embora pouco precisas, algumas analogias foram passíveis de estabelecimento, mostrando compatibilidade entre o grupo de características referentes ao "bom professor" apresentadas por Maslow e o gru

po de características apresentado pelos sujeitos da amostra estudada. Os dados mais compatíveis são os que dizem respeito à receptividade do professor, sua afetividade e sua competência; em menor grau surgem as características de crescimento pessoal (centrais para Maslow).

A competência é a característica principal indicada por alunos universitários a respeito do professor eficaz, na revisão de pesquisas (a grande maioria estrangeira) realizada por Amodeo e Feldens (1983). Os alunos optaram principalmente pelos aspectos relativos ao método de ensino ao avaliar a eficácia do professor. Na investigação conduzida pelas autoras foi levantada a opinião de universitários dos cursos de Enfermagem, Odontologia e Medicina da UFRGS, quanto às características do professor universitário eficaz, através de uma escala tipo Likert. As características que foram mais apontadas pelos alunos ao nível "concordo plenamente" "se referem em grande parte a aspectos relacionados à atitude e personalidade do docente, bem como ao conhecimento da matéria de ensino". No nível "discordo" a maior incidência de respostas refere-se a "deixar o desenvolvimento da matéria de ensino por conta do aluno". Desse modo, os estudantes apontaram principalmente a competência didática como qualidade do professor eficaz, mas não dispensaram os seus atributos pessoais, tais como "saber dialogar com os alunos", ou "respeitar as opiniões do aluno".

Esses resultados vão de encontro à análise realizada por Pretto (1976), sobre os possíveis efeitos das características do professor universitário, no estudante, onde se destacaram a competência, assim como a receptividade e a afetividade do professor. Entretanto, contrariam a hipótese levantada por Abreu (1975), em que a "Interação" aparece como a grande responsável para que se atinjam os objetivos propostos.

Mais recentemente, Cunha (1989) realizando uma pesquisa etnográfica, procurou saber como a prática docente se dá no cotidia-

no do professor e o que concorre para que ela seja como é. Sob a idéia de que a competência é socialmente definida, em função do tempo e lugar em que é percebida, consultou 12 cursos da cidade de Pelotas-RS: quatro escolas públicas de 2º grau, com diferentes realidades de ensino e oito cursos superiores.

Inicialmente, a autora solicitou a professores e a alunos concluintes dos diferentes cursos que indicassem os melhores professores e justificassem as suas posições. Foram indicados 13 nomes do ensino superior e 8 dos cursos de 2º grau.

Como técnicas de coleta de dados utilizou entrevistas semi estruturadas com os professores indicados como bons e realizou observações em suas salas de aula. Para o tratamento de dados usou procedimentos simples de estatística para agrupar as informações consideradas relevantes e Análise do Discurso.

Fazendo uma análise dos depoimentos dos alunos (ao justificarem as escolhas dos melhores professores), a autora aponta que embora dêem ênfase aos aspectos afetivos, é lhes difícil fracionar a imagem do Bom Professor, sem considerar a forma de tratar o conteúdo e as suas habilidades de ensino. Os diferentes aspectos se entrelaçam e certamente se inter-relacionam.

Apesar de a visão geral do Bom Professor ser semelhante entre alunos de 2º e 3º graus, os primeiros apresentam muita expectativa de maior diretividade no processo ensino-aprendizagem, por parte do professor.

Quanto aos dados colhidos com professores, Cunha os organizou sob três referenciais:

- "As relações que o professor estabelece com o 'ser' e o 'sentir' (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores);
- As relações que estabelece com o 'saber' (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção de conhecimento);
- As relações que estabelece com o 'fazer' (planejamento ,

métodos objetivos, motivação do aluno e avaliação)" (p. 105 a 106).

Uma das importantes descobertas da autora e que contraria os resultados de outras pesquisas, é que foi encontrado um alto índice de coerência entre a descrição que os docentes fizeram de sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula.

Dados discrepantes não estão relacionados somente ao que tange as características do professor eficiente. O mesmo ocorre sobre a capacidade e o esforço como determinantes da avaliação que o professor faz do aluno.

Bardelli e Maluf (1984) discorrendo sobre esforço e capacidade, como determinantes de recompensa e punição, apontam que alguns resultados de pesquisa com 1º grau são confirmados pela replicação no ensino superior. Isso foi observado ao investigarem a opinião de professores sobre o efeito da capacidade e do esforço, no desempenho de estudantes de Psicologia, da Universidade de Mogi das Cruzes-SP., utilizando como pressuposto teórico a atribuição de causalidade. Verificaram que o esforço é um elemento mais determinante do que a capacidade, na avaliação que o professor faz do aluno. Pesquisas realizadas nos E.U.A., Alemanha e Irã, enfocando o mesmo problema, envolvendo tanto o 1º quanto o 3º graus, apontam o mesmo resultado.

Entretanto, as autoras também ressaltam que Rodrigues (1980 e 1981) ao replicar este mesmo estudo com estudantes universitários e com professores de 1º grau brasileiros não encontrou resultados coincidentes nos seguintes aspectos: "alunos esforçados, menos capazes e com bons resultados são menos recompensados que os alunos esforçados, mais capazes e com bons resultados. Por outro lado, na ausência de esforço e diante de maus resultados, os alunos menos capazes são mais punidos que os mais capazes. O autor sugere que estes resultados parecem indicar que em nossa cultura existe uma tendência e valorizar mais a capacidade que o esforço" (p. 134).

Como já foi mencionado anteriormente, são reais as especificidades da cultura latina, destacando-se as concernentes às relações sociais, de tal modo que a suposição que diferenças culturais podem intervir em resultados de pesquisa não deve ser descartada.

Poucos autores têm optado por estudar o processo interativo em sala de aula de modo a sugerir estratégias que norteiem a melhoria do ensino superior. Enquadram-se entre essa minoria Duran (1981) e Sisto (1983).

Duran, após identificar as deficiências no repertório do aluno, a predominância da verbalização do professor e reduzida interdependência entre os comportamentos de professor e de aluno, optou por privilegiar a atividade de leitura no planejamento de um estudo experimental. Essa atividade foi a escolhida devido ao fato de ocupar um papel preponderante na educação. Seu estudo foi realizado no Curso de Letras da UFS. Os resultados indicaram que o treino léxico e a apresentação de "informações adicionais" tiveram efeitos decisivos no nível de compreensão de textos. Assim, é apontado um caminho para uma progressiva reorganização do repertório do aluno, o que contribuiria substancialmente para um nível melhor da sua participação. É conveniente salientar que só foi possível a Duran partir para uma linha de trabalho que lhe permitisse propor uma direção para a melhoria do ensino superior após a obtenção de informações da realidade, o que vem reforçar a necessidade do desenvolvimento do presente projeto.

Sisto realizou dois estudos integrados, com o objetivo de avaliar os efeitos de técnicas empregadas no cotidiano da sala de aula. A primeira pesquisa foi realizada com 52 universitários de cursos de licenciatura da UNICAMP-SP, que formavam o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC). Com o GC foi mantido o costumeiro das aulas (expositivas) e com o GE foram utilizadas técnicas de ensino fundamentadas em Piaget (nas quais era exigida a mobilização dos alunos para "trabalharem" o conteúdo). Ambos os gru-

pos foram submetidos a duas provas finais, uma tipo teste e outra dissertativa. A análise estatística não evidenciou diferenciação dos dois grupos na prova dissertativa. Na prova teste houve diferenciação dos grupos, sendo que o GE obteve maior pontuação que o GC. O Estudo 2 consistiu em solicitar a 11 estudantes (5 haviam passado pelo estudo anterior) que respondessem individualmente e em grupos, questões relativas aos resultados do Estudo 1, após terem acesso aos mesmos. Os dados obtidos sugerem que a realidade estudada foi descontínua, contradizendo dados registrados na literatura, que consideram a continuidade do processo educativo. Com isso o autor conclui que não existe relação entre técnica de ensino e resultado obtido pelos instrumentos de medida, e ainda, que os instrumentos de avaliação (prova objetiva ou subjetiva) podem ser utilizados indistintamente, pois captam praticamente os mesmos elementos. O autor enfatiza que "conhecer as variáveis que interferem no rendimento escolar, ou melhor dizendo, as variáveis que interferem na produção escolar de nossa clientela, passa a direcionar o pesquisador para uma adequação de aspectos nitidamente sócio culturais... Acredita-se que a qualidade e a quantidade do comportamento produtivo do aluno está muito na dependência do que ele capta na Universidade como um todo e de cada professor em particular" (p. 66).

Um estudo que é alvo de discussões até o presente e que marcou o início de uma época com acentuada preocupação com a relação professor-aluno foi o de Rosenthal e Jacobson (1968), à respeito da influência da expectativa do professor sobre seu comportamento com alunos específicos. Esses autores planejaram "um experimento para testar a hipótese de que numa dada classe, as crianças de quem os professores esperavam um maior desenvolvimento de capacidade intelectual apresentariam este desenvolvimento" (p. 270). Manipulando a variável "expectativa", os autores confirmaram a sua hipótese de trabalho e apresentaram uma vasta discussão sobre as possíveis variáveis envolvidas. É sugerido que o determi-

nante do desenvolvimento intelectual esperado foi mais uma questão de tipo de interação entre os professores e seus alunos, do que de quantidade de tempo de interação.

Um dos aspectos abordados pelos pesquisadores vem de encontro a uma questão colocada no início desta revisão sobre a possibilidade de se generalizar dados de pesquisa do 1º para o 3º grau. O efeito testado foi mais evidente nas primeiras séries, possivelmente pelo fato das crianças mais jovens serem mais maleáveis, mais passíveis de mudança do que as mais velhas, ou por não terem ainda uma reputação tão definida. Outra possibilidade de interpretação deste resultado, apontada pelos autores, é um possível erro de amostragem das crianças ou dos professores envolvidos.

Embora várias críticas tenham sido dirigidas à pesquisa de Rosenthal e Jacobson, principalmente quanto ao planejamento experimental e procedimentos estatísticos empregados, ou quanto à sua fundamentação teórica, ela continua sendo utilizada como referencial (quase que obrigatório) para muitos estudiosos, até o presente.

Desde a publicação do estudo de Rosenthal e Jacobson - "O Pigmaleão em Sala de Aula" - inúmeros estudos têm lidado com o fenômeno dos efeitos da expectativa do professor.

A pesquisa bibliográfica realizado por Rasche e Kude (1986), sobre a evolução do estudo concernente às expectativas do professor, abordando pesquisas norte-americanas e brasileiras, mostra haver muita controvérsia quanto ao assunto. No entanto, sugere que a expectativa do professor afeta e acaba por moldar o comportamento do aluno, sua motivação e seu desempenho acadêmico.

Algumas pesquisas indicam, inclusive, que há um aspecto não intencional das profecias auto-realizadoras, pois mesmo que se tente evitar, as expectativas acabam por afetar o desempenho dos sujeitos. Isso pode justificar o grande número de estudos enfocando a expectativa como uma variável de forte influência no processo educacional.

Convém lembrar que o desempenho do aluno e sua realização escolar não são afetados apenas pela expectativa do professor; existe um número considerável de variáveis que podem intervir, mas parece que a expectativa desempenha um efeito especial.

Entretanto, parece claro que a interferência do comportamento do professor no do aluno não é unilateral e sim recíproca. Da mesma forma que o comportamento do professor influencia o comportamento do aluno, a maneira de se comportar do aluno também interfere no comportamento do professor.

West e Anderson (1976, Apud Rasche e Kude, 1986) fazendo uma análise da pesquisa existente sobre a expectativa indicam que a realização escolar do aluno influenciando o comportamento e a expectativa do professor (cadeia alternativa) é mais presente do que a expectativa do professor afetando a realização escolar do aluno (cadeia de expectativa).

É curioso notar que as pesquisas sobre expectativas geralmente não tratam a realização do aluno como uma variável independente e a expectativa do professor como variável dependente, ou seja, na maioria dos casos a cadeia alternativa não é considerada. As investigações têm tratado como variável independente a expectativa do professor e como variável dependente, a realização do aluno. As investigações envolvendo a interação em sala de aula, tipicamente, têm examinado como as expectativas que o professor tem à respeito da performance do aluno são transmitidas e como elas afetam a performance real.

Entretanto, do mesmo modo que as expectativas do professor são transmitidas ao aluno, pode-se esperar que as expectativas do aluno possam ser comunicadas ao professor e, por fim, levar a comportamentos esperados.

Fiedler (1975), contrapõe o conceito de que "professores são percebidos como apresentando um papel ativo no estabelecimento e manutenção dos padrões de interação em sala de aula, enquanto os

estudantes apresentam essencialmente um papel reativo" (p. 735). Segundo a autora o modelo unidirecional de influência do professor para o aluno tem se mostrado inadequado para caracterizar os padrões de interação em sala de aula.

Foi assim que Fiedler planejou um estudo envolvendo professores e alunos de 1º grau dos E.U.A., com o propósito de testar se o modelo da bidirecionalidade de influência é apropriado. Foi utilizada uma escala tipo Likert, com 28 itens, para medir a percepção de alunos de 52 classes, quanto à sua influência em sala de aula; e 35 classes foram escolhidas para observação da interação professor-aluno por observadores treinados que não tiveram acesso às respostas à escala.

Os resultados indicam que "...o comportamento de um 'subordinado' pode e realmente afeta o comportamento do 'superior'..." (p.742). Visto que estudantes realmente apresentam um papel ativo na determinação de eventos e procedimentos, a influência em sala de aula pode ser caracterizada como bidirecional, ou seja, tanto professores como estudantes determinam os eventos que ocorrem em sala de aula. Além disso, não foi encontrada diferença significativa entre os escores de desempenho acadêmico e os diferentes níveis de influência. Muito embora os professores requeridos para indicar os alunos que parecem influenciar as atividades da classe, em geral, apontaram estudantes bem sucedidos academicamente, a autora considera que é provável que um grupo de variáveis seja responsável por essa previsão, incluindo as habilidades acadêmicas.

Senn (1976) em seu estudo envolvendo estudantes e professores do Colégio Técnico Universitário, de Piracicaba-SP, também nega a validade do modelo unidirecional dos efeitos da interação em sala de aula. Demonstra o caráter dinâmico dos processos sociais em sala de aula, realizando avaliação da díade professor-aluno, sendo

considerada como um sistema de interação e inter-experiência contingencialmente recíprocas. Para o autor, as situações diádicas estão sob diferentes modalidades de contingências mútuas, resultando em repercussão nas situações escolares.

Machado (1987) é mais uma partidária deste ponto de vista. Em uma análise dos estudos envolvendo a interação social em sala de aula, ressalta o caráter recíproco desta interação: "...o professor não só influencia os alunos, mas é, também, por eles influenciado..." (p. 16). A autora cita uma série de estudos (em sua maior parte enfocando as séries iniciais do ensino) que apontam variáveis do professor, dos alunos e da situação influenciando os padrões de interação que ocorrem em sala de aula.

Feldman e Prohaska (1979) examinam, em dois experimentos, "a possibilidade de que as expectativas do aluno a respeito da competência do professor, possam ser comunicadas a ele e levar ao comportamento esperado" (p. 485). No primeiro experimento, 39 sujeitos atuando como alunos foram induzidos a ter ou expectativas positivas (eficiência), ou negativas (ineficiência) com relação ao professor. O comportamento não verbal dos sujeitos, durante a aula, foi analisado e após a aula foram obtidos outros dois tipos de avaliação: das atitudes dos sujeitos para com o professor e do conteúdo da aula.

Os resultados mostram diferenças significantes no comportamento não verbal, nas atitudes dos alunos e em suas performances, de acordo com as expectativas induzidas. Ou seja, os estudantes que esperavam um bom professor apresentaram atitudes mais positivas sobre o professor e a aula, demonstraram aprender mais e agiam mais positivamente à nível não verbal, do que os que esperavam um professor incompetente.

No segundo experimento, dois sujeitos atuando como alunos, simulavam ou comportamento não verbal positivo, ou negativo sugeridos pelos resultados do primeiro experimento) para com 43 sujei-

tos atuando como seus professores. Os resultados indicam ter ocorrido efeitos significantes nas atitudes e comportamentos dos professores. As avaliações que juizes fizeram do desempenho dos professores, mostra que eles são classificados como sendo mais adequados sob condições de comportamento não verbal positivo dos alunos, do que sob condições de comportamento não verbal negativo.

Os resultados dos dois experimentos sugerem um ciclo: as expectativas diferenciais levam a comportamentos não verbais distintos, que por sua vez levam a diferenças na adequação do professor. Assim, a expectativa inicial pode ser o determinante do comportamento do professor. Esses resultados parecem dar suporte a um modelo de influência em que as expectativas do aluno são transmitidas ao professor e realmente resultam no comportamento esperado. Os autores desses estudos salientam por fim que o comportamento não verbal é apenas um entre inúmeros meios possíveis de transmissão de expectativas. Este é também o caso das possíveis fontes iniciais da expectativa do aluno.

Assim, mesmo considerando que há uma série de variáveis que interferem nas atitudes e nas ações desempenhadas por docentes e discentes, parece que os significados associados a esses aspectos exercem uma forte influência na situação social em que se encontram professores e alunos. Desse modo, julga-se oportuno o estudo dessas questões junto a estudantes e professores para que ao se conhecer mais sobre essa realidade e ao se promover a divulgação dos resultados obtidos, possa-se favorecer o processo educacional.

Com base nas considerações apresentadas, foram elaborados os seguintes objetivos:

. Investigar os significados associados aos conceitos e às ações de professor "real" e "ideal" por alunos do curso de graduação em Psicologia da PUCCAMP.

. Investigar os significados associados aos conceitos e às ações de aluno "real" e "ideal" por professores do curso de gradua-

ção em Psicologia da PUCCAMP.

. Confrontar as avaliações realizadas por professores e alunos, quanto aos conceitos em estudo.

. Coletar informações a respeito das cognições que mediam as respostas dos professores e dos alunos.

II- MÉTODO

1. INSTITUIÇÃO

O local escolhido para a realização deste estudo foi o Instituto de Psicologia (I.P.) da PUCCAMP, mais especificamente, o curso de Psicologia.

Este curso foi instalado há 25 anos na PUCCAMP, sendo que atualmente está estruturado em quatro séries para o Curso de Licenciatura ou de Bacharelado em Psicologia (a licenciatura é opcional) e uma série para o Curso de Formação de Psicólogos, costumeiramente denominada de 5ª série. Da 1ª à 4ª séries funcionam duas turmas em cada uma delas, designadas A e B.

Quase a totalidade dos professores é contratada no regime de remuneração por hora-aula. À época da coleta de dados apenas quatro dentre os 125 docentes do IP, eram contratados em regime de turno de trabalho, prevendo horários para docência, pesquisa e extensão.

2. SUJEITOS

De um universo estimado em 538 discentes e 125 docentes do IP, 44 alunos e 09 professores participaram da pesquisa piloto para a confecção dos instrumentos de coleta de dados (vide págs 37 e 41). Serviram como informantes deste estudo 300 discentes e 31 docentes (embora 72 tenham sido solicitados para fazê-lo). Os professores que lecionam no IP, mas são oriundos de outras Unidades

Acadêmicas foram excluídos da amostra.

Na Tabela I está representada a distribuição dos 300 sujeitos-alunos (correspondentes a 56% do universo de discentes visado) segundo sexo, faixa etária e série do curso que frequentavam.

Tabela I - Frequência Absoluta dos Sujeitos-Alunos por Curso, Série Escolar, Sexo e Idade.

CURSO, SÉRIE E SEXO	LICENCIATURA EM PSICOLOGIA								FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS		TOTAL
	1ª S		2ª S		3ª S		4ª S		5ª S		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
18 a 20 anos	40	2	24	4	8	1					79
21 e 23 anos	14	3	25	2	20	2	30	3	32	1	132
24 e aci- ma de 24 anos	8	1	9	7	6	4	21	3	26	4	89
TOTAL	62	6	58	13	34	7	51	6	58	5	300
	68		71		41		57		63		

Observando a Tabela pode-se destacar que a grande maioria era do sexo feminino (87%) e quase a metade pertencente à faixa etária de 21 a 23 anos (43%).

Além dessas informações obteve-se a de que 85% não tinham outro curso superior concluído, nem em curso. A maioria era solteira (86%), 12% eram casados e 2% eram separados, desquitados ou divorciados.

Aproximadamente a metade dos estudantes exercia algum tipo de trabalho, sendo que 15% destes trabalhavam com ensino (como professores de pré-escola, 1º ou 2º graus, ou ainda como monitores de alguma disciplina do seu curso) e 29% trabalhavam em outras atividades.

15% dos alunos informaram estar cursando, em regime de dependência, alguma disciplina do curso.

As ocupações profissionais dos pais e das mães dos sujeitos que forneceram essa informação (79% dos sujeitos o fizeram em relação à profissão dos pais e 73% em relação à das mães) foram categorizadas de acordo com a "Classificação Brasileira de Ocupações" (ver Anexo I). Quanto aos pais, verificou-se uma maior frequência nos níveis 02 (34%) e 03 (23%) e menor nos demais níveis, e quanto às mães, a maior frequência ocorreu no nível 8 (42%). 11% dos pais e 5% das mães eram aposentados.

Dos 31 informantes-professores, ou seja, cerca de 27% do corpo docente, 22 eram do sexo feminino e 9 do masculino, com idades variando entre 26 e 50 anos, sendo a idade média do grupo 36 anos. 19% eram solteiros, 74% casados e 7% separados, divorciados ou desquitados.

Concluíram a formação acadêmica há um período de 2 a 20 anos, com uma média de 14,5 anos de vida profissional.

A docência era a principal atividade profissional para apenas 8 destes sujeitos (26%).

A Tabela II apresenta a distribuição dos professores quanto a tempo de experiência docente, considerando as faixas: de 1 a 5 anos, de 6 a 10 anos e de 11 e acima de 11 anos.

TABELA II - Tempo de Trabalho dos Sujeitos-Professores exclusivamente na PUCCAMP e na PUCCAMP e outros estabelecimentos de ensino superior.

LOCAL Nº DE ANOS	EXCLUSIVAMENTE PUCCAMP		PUCCAMP E OUTRO(S) ES TABELECIMENTO(S) DE ENSINO SUPERIOR	
	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA PERCENTUAL	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
1 a 5	15	48,4	12	38,7
6 a 10	7	22,6	7	22,6
11 e acima	9	29,0	12	38,7
TOTAL	31	100,0	31	100,0

Quanto ao tempo de experiência docente, este variou de 01 a 25 anos e de experiência docente na PUCCAMP de 01 a 19 anos, sendo as respectivas médias 9,4 e 7,5 anos.

Da Tabela II destaca-se que 48,4% dos sujeitos - professores têm poucos anos de experiência docente na PUCCAMP, ou seja de 01 a 5 anos.

A média das horas-aula semanais ministradas pelos professores é 10,6, variando de 02 a 36 horas-aula. Considerando as faixas: 1 a 8, 9 a 16, 17 a 24, 25 a 32 e 33 a 40 horas-aula semanais, verificou-se que entre os sujeitos consultados 13 (42%) enquadram-se na faixa de 1 a 8, e 16 (51,6%) deles, na de 9 a 16. Apenas 02 dos informantes ministram mais de 17 horas-aula semanais, um deles na faixa de 17 a 24 e o outros na de 33 a 40.

Foram obtidas informações à respeito de professores que também lecionam em outra(s) Unidade(s) Acadêmica(s) sendo que 05(16%) dos docentes contatados o fazem.

3. OS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os dados dos alunos foram coletados por intermédio de duas modalidades de escalas, uma do tipo Diferencial Semântico (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1961) avaliando características dos professores e dos alunos, e outra do tipo ordinal, avaliando a frequência de ações dos professores e dos alunos. Foram especialmente construídas para efeito desta pesquisa.

As instruções para ambos os grupos de sujeitos foram impressas e apresentadas juntamente com os instrumentos.

3.1. A Escala Diferencial Semântica (DS)

Avaliando Atributos do Professor

Os conceitos apresentados para avaliação dos professores pelos alunos foram:

O meu professor na Universidade é

e Eu gostaria que o meu professor, na Universidade, fosse.

O primeiro era referente ao perfil do professor "real" e o segundo ao do professor "ideal".

Cada um dos conceitos foi seguido por 33 escalas bipolares, de 7 (sete) pontos, ancorados por significados comumente atribuídos ao professor eficaz, na literatura e na vida cotidiana. A seleção desses adjetivos foi feita à partir de um levantamento na literatura e de entrevistas com 15 professores e 20 estudantes universitários de Psicologia e Pedagogia. Estes foram solicitados a listar características positivas e negativas de docentes. Obteve-se um rol inicial de 116 características, as quais foram categoriza

das e analisadas para se excluir sinonímia e para avaliar a conotação e a antonímia. Para este trabalho contou-se com a colaboração de um juiz experiente em elaboração de escalas e a de um especialista em Linguística.

Estudo Piloto:

Após a análise dos itens obtidos mediante pesquisa, restaram 40 pares de adjetivos que foram submetidos a uma testagem piloto quanto à sua conotação positiva e negativa, bem como o seu significado. Os critérios para a organização dos adjetivos para o estudo piloto incluíram: sequência e forma de apresentação. A sequência foi casualizada. Quanto à forma de apresentação, utilizou-se tanto a isolada como dos adjetivos aos pares em oposição.

Solicitou-se a 44 alunos, de uma das turmas de 3ª série do Curso de Psicologia, que os classificassem em positivos ou negativos, que apontassem ambigüidades, dificuldades de compreensão e repetições e dessem sugestões quanto a inclusão ou exclusão de adjetivos. Computadas as respostas e o índice de concordância entre os sujeitos (quanto à conotação positiva ou negativa), procedeu-se à exclusão dos adjetivos apontados como ambíguos, ininteligíveis ou carregados de valor moral e à conservação dos demais, a respeito dos quais a concordância inter-sujeitos tinha sido superior a 90%. Com isso, a escala final para avaliação dos conceitos referentes aos atributos do professor ficou constituída por 33 itens, sendo a distribuição e a localização dos atributos negativos e positivos aleatorizada. A categorização à priori desses adjetivos permitiu organizá-las em quatro categorias de atributos: pessoais, cognitivas, relacionais e profissionais que aparecem no Quadro I.

QUADRO I - CATEGORIAS DOS ATRIBUTOS DO PROFESSORPESSOAIS:

Agradável - Desagradável
 Esforçado - Negligente
 Otimista - Pessimista
 Cuidadoso com a sua aparência - Desleixado
 Seguro - Inseguro
 Ativo - Passivo
 Persistente - Inconstante
 Animado - Desanimado
 Descontraído - Tenso
 Controlado - Descontrolado

COGNITIVOS:

Objetivo - Inobjetivo
 Crítico - Acrítico
 Inovador - Repetitivo
 Coerente - Incoerente
 Claro - Confuso
 Organizado - Desorganizado

RELACIONAIS:

Facilitador - Complicador
 Disponível - Indisponível
 Bem educado - Mal educado
 Justo - Injusto
 Flexível - Inflexível
 Recompensador - Punitivo
 Democrático - Autoritário
 Próximo - Distante
 Tolerante - Intolerante
 Solidário - Indiferente

PROFISSIONAIS:

Pontual - Atrasado
 Interessado pelo conteúdo de sua disciplina - Desinteressado
 pelo conteúdo de sua disciplina
 Assíduo - Ausente
 Culto - Inculto
 Interessado pela formação do aluno - Desinteressado
 pela formação do aluno
 Atualizado - Desatualizado
 Interessado pela docência - Desinteressado pela docência

3.2- A Escala de Frequência Avaliando Ações do Professor.

Para avaliar as ações desempenhadas pelo professor "real" e pelo professor "ideal", foi elaborado um instrumento contendo 30 itens descritivos, ancorados por escalas de frequência com 05 (cinco) pontos, assim definidos: "nunca", "quase nunca", "às vezes", "muitas vezes", "todas as vezes".

Inicialmente contava-se com 105 descrições de ações extraídas da literatura e das entrevistas. Os procedimentos utilizados para a seleção dos itens foram semelhantes aos do DS avaliando os conceitos "meu professor é" e "eu gostaria que meu professor fosse".

As ações foram distribuídas ao acaso e categorizadas à priori em três rubricas: ações relativas a procedimentos, ações relativas a objetivos e ações relativas a conteúdos. O Quadro II apresenta essas ações categorizadas e o Anexo II a forma final que o instrumento assumiu para apresentação aos sujeitos alunos para avaliar os conceitos:

O meu professor na Universidade faz

e

Eu gostaria que o meu professor, na Universidade, fizesse .

QUADRO II - CATEGORIAS DAS AÇÕES DO PROFESSOR**RELATIVAS AOS OBJETIVOS:**

5. Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.
10. Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.
11. Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.

RELATIVAS AOS PROCEDIMENTOS:

1. Apresenta síntese na lousa.
2. Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.
3. Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.
4. Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.
7. Devolve trabalhos e provas escritos com comentários sobre o desempenho do aluno.
8. Replaneja o programa quando necessário.
9. Dá oportunidade para a auto-avaliação do aluno.
12. Cumpre o programa proposto.
13. Incentiva o uso da Biblioteca.
14. Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.
15. Apresenta o programa da disciplina.
16. Apresenta cronograma.
17. Ministra aulas dinâmicas.
19. Orienta os alunos para a solução de problemas relativos a dinâmica de classe.
20. Apresenta bibliografia atualizada.
21. Atende as manifestações orais dos alunos, respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.
22. Prepara as aulas.
24. Estabelece claramente critérios quanto ao desempenho esperado dos alunos.
26. É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos.
28. Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.
29. Dá oportunidade para que o aluno pergunte, opine, se manifeste oralmente.

RELATIVAS AO CONTEÚDO:

6. As atividades propostas são adequadas aos conteúdos.
18. Cuida da sequencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba integração entre eles.
23. Integra teoria e prática.
25. Dosa a dificuldade dos conteúdos.
27. Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.
30. Indica leituras para complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.

3.3- A Escala Diferencial Semântica Avaliando os Atributos do Aluno.

Os procedimentos adotados para a construção desta Escala foram idênticos aos utilizados para o DS referente aos atributos do professor. Após a consulta à literatura e as entrevistas com os professores e alunos, foram listadas 107 características do aluno, que após categorização e análise constituíram uma relação de 40 pares de adjetivos bipolares. Esses pares foram submetidos a uma aplicação piloto segundo os mesmos critérios já especificados. O estudo contou com 09 (nove) sujeitos-professores.

A escala final para avaliação dos atributos do aluno ficou composta por 35 pares de adjetivos.

A localização dos atributos positivos e negativos, assim como a ordem em que se encontram distribuídos na forma final do instrumento foi casualizada.

Tal Escala foi apresentada aos professores para avaliar os conceitos:

O meu aluno na Universidade é e

Eu gostaria que o meu aluno, na Universidade, fosse .

Pretendeu-se com o primeiro estabelecer o perfil do aluno "real" e com o segundo, o do aluno "ideal".

O quadro III apresenta os atributos categorizados em: pessoais, cognitivos e relacionais.

QUADRO III - CATEGORIAS DOS ATRIBUTOS DO ALUNOPESSOAIS:

Persistente - Inconstante
 Estável Emocionalmente - Instável emocionalmente
 Animado - Desanimado
 Agradável - Desagradável
 Ativo - Passivo
 Paciente - Impaciente
 Disciplinado - Indisciplinado
 Curioso - Descurioso
 Participante - Omisso
 Otimista - Pessimista
 Motivado - Desmotivado
 Bem humorado - Mal humorado
 Esforçado - Negligente
 Responsável - Irresponsável
 Reinvindicador - Acomodado
 Seguro - Inseguro

COGNITIVOS:

Interessado pela sua formação - Desinteressado pela sua formação
 Estudioso - Pouco diligente
 Crítico - Acrítico
 Coerente - Incoerente
 Organizado - Desorganizado
 Interessado pela Profissão de Psicólogo - Desinteressado pela Profissão de
 Psicólogo
 Competente - Incompetente
 Inovador - Repetitivo
 Atento - Desatento
 Objetivo - Inobjetivo

RELACIONAIS:

Bem educado - Mal educado
 Confiável - Inconfiável
 Comunicativo - Calado
 Pontual - Atrasado
 Solidário - Indiferente
 Respeitador - Irreverente
 Dependente - Independente
 Cooperativo - Individualista
 Assíduo - Ausente

3.4- A Escala de Frequência Avaliando Ações do Aluno.

Seguindo os mesmos procedimentos para a elaboração das escalas anteriores, este instrumento foi construído para avaliação das ações desempenhadas pelo aluno "real" e pelo aluno "ideal". Contava-se inicialmente com 68 itens descritivos, que após análise e reorganização foram reduzidos para 23 itens.

Os conceitos apresentados para avaliação dos alunos pelos professores foram:

O meu aluno na Universidade faz

e

Eu gostaria que o meu aluno, na Universidade, fizesse.

As ações foram distribuídas randomicamente para compor a apresentação final da Escala, como aparece no Anexo III. E a organização das ações em categorias (relativas à participação e relativas ao estudo) é mostrada no Quadro IV.

QUADRO IV - CATEGORIAS DAS AÇÕES DO ALUNO

RELATIVAS À PARTICIPAÇÃO:

2. Encaminha soluções para problemas referentes à dinâmica do grupo de alunos.
5. Contribui para a integração do professor à dinâmica da classe.
6. Questiona e debate em sala de aula.
7. Participa em discussões para o encaminhamento de problemas pedagógicos.
11. Expressa-se oralmente com clareza e desenvoltura.
12. Contribui para o desenvolvimento das aulas com os conteúdos lidos.
13. Avalia as disciplinas quando solicitado.
18. Contribui para a integração dos colegas à dinâmica da classe.

RELATIVAS AO ESTUDO:

1. Integra conteúdos de textos lidos em outros disciplina ou fora do contexto acadêmico, aos conteúdos tratados na disciplina.
3. Compreende o material lido.
4. Integra teoria a prática.
8. Toma anotações em aula.
9. Entrega os trabalhos solicitados pontualmente.
10. Realiza trabalhos em grupo quando solicitado.
14. Lê os textos recomendados.
15. Procura o professor para expor dificuldades relativas ao seu desempenho.
17. Expressa-se com clareza e coerência ao escrever.
19. Expressa-se com acerto gramatical e ortográfico ao escrever.
20. Realiza os trabalhos de forma independente após receber orientação do professor.
21. Participa em atividade de pesquisa quando tem oportunidade.
22. Expressa-se de forma organizada ao escrever.
23. Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula.

3.5- Questionário Investigando as Cognitiones que Controlam as Respostas dos Sujeitos às Escalas.

Com o intuito de verificar o fator de controle das respostas dos sujeitos às escalas, houve uma questão para ser respondida após o preenchimento das escalas. Dizia respeito a em quem o sujeito pensou ao responder as escalas.

Desse modo, aos alunos cabia dizer se ao responderem às escalas pensaram em:

- a) um professor em particular, de Psicologia;
- b) um professor em particular, de outra área que não a Psicologia;
- c) um professor que seja representativo da maioria dos professores do Curso de Psicologia da PUCCAMP.

Os professores deveriam responder se pensaram em:

- a) um aluno em particular;
- b) um aluno que seja representativo da maioria dos alunos do Curso de Psicologia da PUCCAMP.

As questões comportavam uma única resposta.

4. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os dados referentes aos discentes foram coletados em sala de aula. Os docentes foram contatados individualmente durante os seus períodos de permanência na Universidade. Como nem todos os professores tinham disponibilidade para responder à pesquisa de imediato, foi-lhes permitido a devolução posterior. A sessão de coleta com cada grupo de alunos durou cerca de 60 minutos, conforme previsto pela experiência de aplicação do estudo piloto. Cada professor não levou mais de 30 minutos para responder ao instrumento. A aplicadora foi a mesma para todos os grupos de informantes.

Os sujeitos foram contatados mediante um formulário impresso solicitando inicialmente dados informativos. O aluno informa ra quanto a: série, idade, sexo, estado civil, profissão do pai e da mãe, se trabalhava, se concluiu ou cursava outro curso superior e se tinha ou teve anteriormente dependência de alguma disciplina. Aos professores foram solicitadas as seguintes informações: idade, sexo, estado civil, tempo de formação, tempo de experiência docente, tempo de experiência docente na PUCCAMP, se a docência era a sua principal atividade profissional, número de horas-aula sema nais e se lecionava em outra Unidade Acadêmica.

Após o quadro para fornecimento dos dados informativos, apareciam as escalas precedidas de instrução para o seu preenchimento.

Para uniformizar a situação de coleta de dados decidiu - se que nenhuma instrução verbal seria fornecida aos sujeitos. Apenas foi-lhes pedido para não folhearem o material, pois deveriam responder na ordem de apresentação.

A ordem de apresentação das escalas no formulário foi controlada, de modo que em cada 25% dos formulários de cada grupo de sujeitos, um dos quatro conceitos avaliados apareceu em primeiro lugar. Tentou-se com isso controlar o possível efeito da ordem de apresentação do material.

A questão final, visando investigar a cognição de controle das respostas dos sujeitos às escalas, era a última do formulário de todos os alunos. Já para os professores, ela só foi entregue no momento da devolução do instrumento já preenchido, pois como os professores poderiam não preenchê-lo na presença da aplicadora, não se poderia controlar da mesma maneira o manuseio do material para todos eles.

Exemplares dos formulários destinados aos alunos e aos professores aparecem no Anexo II e Anexo III, respectivamente.

III- RESULTADOS

Os dados informativos sobre os sujeitos, constantes dos formulários, foram codificados e juntamente com suas respostas às escalas e à questão final (sobre a cognição controladora das respostas), foram encaminhados para digitação.

Para atribuir confiabilidade à digitação foram conferidos todos os dados digitados e após as devidas correções foram tratados em computador. Em primeiro lugar foram levantadas as frequências de respostas aos pontos das variáveis das Escalas DS e das Escalas de Frequência e em seguida, as médias em cada item das escalas para verificar as tendências gerais das avaliações para cada um dos critérios de composição dos grupos utilizados.

A apresentação dos resultados será feita iniciando-se pelas avaliações realizadas pelos discentes a respeito do seu professor e em seguida passar-se-a às avaliações dos docentes à respeito do seu aluno. A descrição desses dados será baseada nas médias encontradas. Para efeito da apresentação dos resultados item a item das escalas, a posição dos adjetivos positivos e negativos foi arranjada de tal maneira que os positivos ficaram todos à esquerda e os negativos à direita das escalas DS.

1- SIGNIFICADOS ASSOCIADOS AOS CONCEITOS E ÀS AÇÕES DE PROFESSOR "REAL" E "IDEAL" NA OPINIÃO DO ESTUDANTE

Quanto aos sujeitos-alunos avaliando o seu professor foi observada a ocorrência das respostas da totalidade dos respondentes, por série que frequentavam (1ª a 5ª), agrupados conforme o exercício ou não de trabalho, e por faixas etárias.

Convém salientar que os perfis de conceitos que serão apresentados a seguir indicam as tendências de avaliação dos itens das escalas, considerando-se as médias das avaliações dos grupos.

1.1- Avaliação realizada pela totalidade dos alunos

A Figura 1 mostra os perfis dos conceitos "O meu professor na Universidade é" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fosse" para a totalidade dos sujeitos-alunos.

Respondendo ao DS avaliando o conceito "O meu professor na Universidade é" os alunos manifestaram uma forte tendência a responder sobre os pontos centrais das escalas, sendo que para a maioria dos pares de adjetivos as avaliações apresentaram-se com inclinação para o polo positivo. Apenas 02 (dois) pares apresentaram uma leve tendência negativa, sendo eles: Facilitador - Complicador e Inovador - Repetitivo.

Dentre os pares que se destacaram devido às avaliações mais fortemente tendentes para o polo positivo encontram-se:

Agradável - Desagradável;

Cuidadoso com sua aparência - Desleixado;

Bem educado - Mal educado;

Interessado pelo conteúdo de sua disciplina - Desinteressado pelo conteúdo de sua disciplina;

Assíduo - Ausente;

Ativo - Passivo;

Persistente - Inconstante;

Coerente - Incoerente;

Descontraído - Tenso;

Tolerante - Intolerante.

Os atributos positivos associados ao conceito de professor "real" localizam-se nas categorias pessoal e relacional, com exceção dos atributos "interessado pelo conteúdo de sua disciplina", "assíduo" e "coerente", os dois primeiros pertencentes à categoria de atributos profissionais e o terceiro à de cognitivos.

Além disso, os dados sugerem que o professor "real" é assíduo, entretanto não é muito pontual. É interessado pelo conteúdo de sua disciplina, mas é repetitivo e complicador.

Quanto ao DS avaliando "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fosse" as respostas apresentaram uma forte tendência para uma avaliação positiva, exceção feita para apenas dois dos 33 pares de adjetivos, ou seja:

Facilitador - Complicador e

Recompensador - Punitivo.

Isto talvez indique que o aluno não deseje um professor muito facilitador, nem muito recompensador.

Os pares a serem mencionados por mostrarem uma maior incidência junto ao polo positivo são citados a seguir, juntamente com as categorias a que pertencem:

Agradável - Desagradável (pessoal);

Bem educado - Mal educado (relacional);

Interessado pelo conteúdo de sua disciplina - Desinteressado pelo conteúdo de sua disciplina (profissional);

Assíduo - Ausente (profissional) e

Coerente - Incoerente (cognitivo).

Observa-se que todas as categorias de atributos fazem parte desse rol, sendo que apenas a profissional se repete, o que sugere que nenhuma categoria de atributos é privilegiada quando os alunos emitem a sua opinião quanto ao professor "ideal".

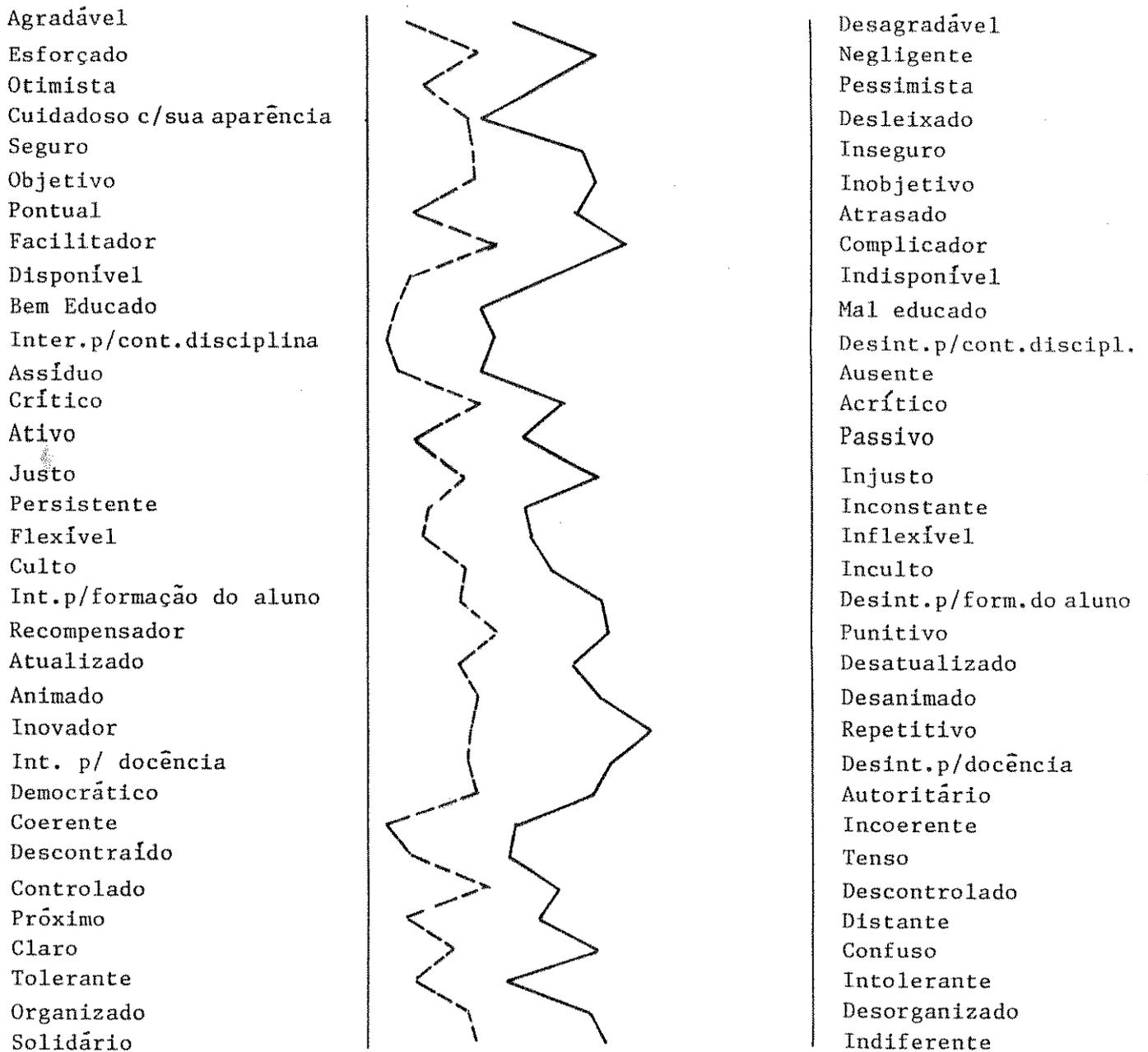


FIGURA 1 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade é" (————) e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fosse" (-----), Pela Totalidade dos Alunos.

Comparando-se as variáveis associadas aos conceitos de professor "real" e "ideal" verifica-se que a menor diferença entre as respostas do grupo ficou por conta do par referente a cuidados com a própria aparência. Os pares que apresentam maior disparidade entre "ideal" e "real" são apresentados, seguidos pelas suas respectivas categorias, estando em ordem decrescente quanto à diferença entre as médias em "real" e "ideal":

Inovador - Repetitivo (cognitivo);

Pontual - Atrasado (profissional);

Interessado pela formação do aluno - Desinteressado pela formação do aluno (profissional);

Interessado pela docência - Desinteressado pela docência (profissional);

Claro - Confuso (cognitivo);

Disponível - Indisponível (relacional);

Justo - Injusto (relacional);

Solidário - Indiferente (relacional);

Coerente - Incoerente (cognitivo) e

Próximo - Distante (relacional).

Nota-se que as maiores diferenças ocorreram junto aos atributos profissionais e cognitivos, seguidos pelos relacionais. Os atributos pessoais não aparecem nessa relação.

Agora serão descritos os dados referentes às ações dos professores, obtidos através das respostas à Escala de Frequência, avaliando os conceitos "O meu professor na Universidade faz" e "Eu gostaria que o meu professor na Universidade fizesse". Os perfis desses dois conceitos são mostrados na Figura 2.

Observa-se que diante do conceito "O meu professor na Universidade faz" as respostas do grupo de alunos variaram entre o ponto central "às vezes" e o ponto "muitas vezes". Nenhuma média de respostas localizou-se nos pontos "nunca", "quase nunca", ou "todas as vezes".

- 01- Apresenta síntese na lousa.
- 02- Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.
- 03- Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.
- 04- Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.
- 05- Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.
- 06- As atividades propostas são adequadas aos conteúdos.
- 07- Devolve provas e trab. escritos/coment. sobre o desemp. do aluno.
- 08- Replaneja o programa quando necessário.
- 09- Dá oportunidade para auto avaliação do aluno.
- 10- Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.
- 11- Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.
- 12- Cumpre o programa proposto.
- 13- Incentiva o uso da biblioteca.
- 14- Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.
- 15- Apresenta o programa da disciplina.
- 16- Apresenta cronograma.
- 17- Ministra aulas dinâmicas.
- 18- Cuida da sequencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba integração entre eles.
- 19- Orienta os alunos p/a solução de prob. relativos a dinâmica da classe.
- 20- Apresenta bibliografia atualizada.
- 21- Atende as manifestações orais dos alunos respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.
- 22- Prepara as aulas.
- 23- Integra teoria e prática.
- 24- Estab. claramente os crit. quanto ao desemp. esperado dos alunos.
- 25- Dosa a dificuldade dos conteúdos.
- 26- É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos.
- 27- Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.
- 28- Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.
- 29- Dá oport. p/que o aluno pergunte, opine, se manifeste oralmente.
- 30- Indica leituras p/complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.



FIGURA 2 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade Faz" (————) e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fizesse" (-----), Pela Totalidade dos Alunos.

Dentre os 30 itens da escala, os que indicaram uma tendência para uma avaliação mais positiva, ou seja, aproximando-se do ponto "todas as vezes" foram os itens 4, 11, 15, 21 e 29 e os que exprimiram uma avaliação mais negativa, aproximando-se do ponto "quase nunca" foram 7, 19, e 28. Esses itens pertencem à categoria de ações relativas a procedimentos, com exceção do nº 11, enquadrado na categoria relativa a objetivos.

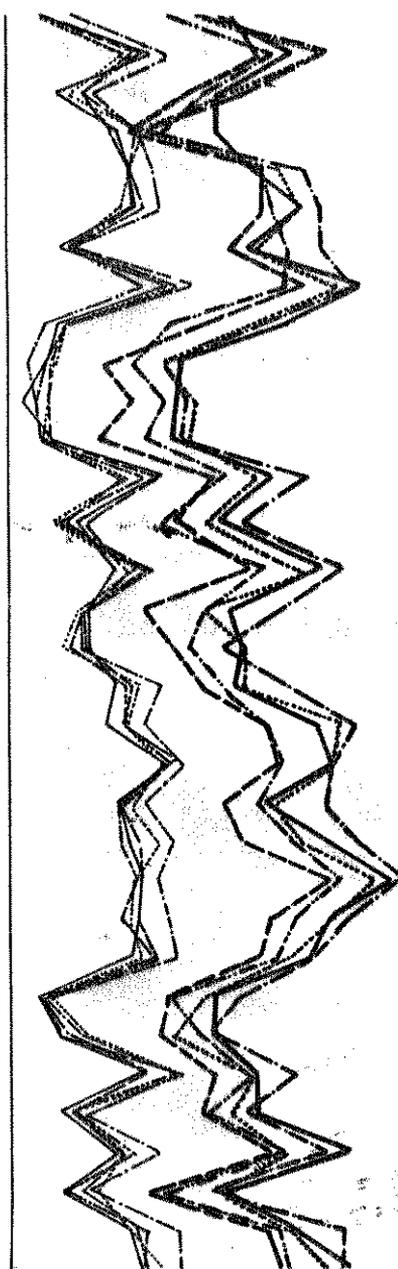
Avaliando o conceito *"Eu gostaria que o meu professor na Universidade fizesse"* houve predominância de respostas no ponto 5 da escala, definido por "todas as vezes", com exceção de quatro itens da escala: 1, 4, 14 e 26, localizados no ponto "muitas vezes".

Comparando-se as variáveis associadas às ações do professor "real" e "ideal", verifica-se que as menores diferenças dizem respeito aos itens 4, 14 e 26, relativos a procedimentos de controle ou exigência do professor, o que indica talvez que os alunos não gostariam que o professor desempenhasse essas ações mais do que já o faz. Por outro lado, as maiores diferenças entre ações do professor "real" e "ideal", localizam-se nos itens: 7, 8, 17, 18, 19, 23, 24 e 28, sendo dois deles (18 e 23) pertencentes à categoria relativa a conteúdo e os demais a procedimentos de aula, de orientação de alunos ou de correção de trabalhos e provas. Esses dados sugerem que segundo a avaliação dos alunos, os professores devem cumprir "bem" as atribuições que são próprios da sua profissão, no entanto não devem exercer controle sobre o aluno, nem fazer-lhe exigência.

1.2- Avaliações realizadas pelos alunos das cinco diferentes séries escolares

Considerando a série que os alunos frequentavam ao responderem à pesquisa (de 1ª a 5ª séries), verifica-se na Figura 3 que foram os da 2ª série que fizeram uma avaliação mais positiva do seu professor "real", seguidos pelos da 5ª série. As respostas dos alu

Agradável
 Esforçado
 Otimista
 Cuidadoso c/sua aparência
 Seguro
 Objetivo
 Pontual
 Facilitador
 Disponível
 Bem Educado
 Inter.p/cont.disciplina
 Assíduo
 Crítico
 Ativo
 Justo
 Persistente
 Flexível
 Culto
 Int.p/formação do aluno
 Recompensador
 Atualizado
 Animado
 Inovador
 Int. p/ docência
 Democrático
 Coerente
 Descontraído
 Controlado
 Próximo
 Claro
 Tolerante
 Organizado
 Solidário



Desagradável
 Negligente
 Pessimista
 Desleixado
 Inseguro
 Inobjetivo
 Atrasado
 Complicador
 Indisponível
 Mal educado
 Desint.p/cont.discipl.
 Ausente
 Acrítico
 Passivo
 Injusto
 Inconstante
 Inflexível
 Inculto
 Desint.p/form.do aluno
 Punitivo
 Desatualizado
 Desanimado
 Repetitivo
 Desint.p/docência
 Autoritário
 Incoerente
 Tenso
 Descontrolado
 Distante
 Confuso
 Intolerante
 Desorganizado
 Indiferente

FIGURA 3 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade \bar{e} " e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fosse", Pelos Alunos da 1ª (—, —), 2ª (---, ---), 3ª (.....,), 4ª (—, —, —) e 5ª (—, —, —) Séries Escolares.

- 01- Apresenta síntese na lousa.
- 02- Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.
- 03- Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.
- 04- Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.
- 05- Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.
- 06- As atividades propostas são adequadas aos conteúdos.
- 07- Devolve provas e trab.escritosc/coment.sobre o desemp.do aluno.
- 08- Replaneja o probrama quando necessário.
- 09- Dá oportunidade para auto avaliação do aluno.
- 10- Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.
- 11- Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.
- 12- Cumpre o programa proposto.
- 13- Incentiva o uso da biblioteca.
- 14- Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.
- 15- Apresenta o programa da disciplina.
- 16- Apresenta cronograma.
- 17- Ministra aulas dinâmicas.
- 18- Cuida da sequencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba integração entre eles.
- 19- Orienta os alunos p/a solução de prob.relative a dinâmica da classe.
- 20- Apresenta bibliografia atualizada.
- 21- Atende as manifestações orais dos alunos respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.
- 22- Prepara as aulas.
- 23- Integra teoria e prática.
- 24- Estab.claramente os crit.quanto ao desemp.esperado dos alunos.
- 25- Dosa a dificuldade dos conteúdos.
- 26- É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos.
- 27- Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.
- 28- Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.
- 29- Dá oport.p/que o aluno pergunte,opine,se manifeste oralmente.
- 30- Indica leituras p/complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.

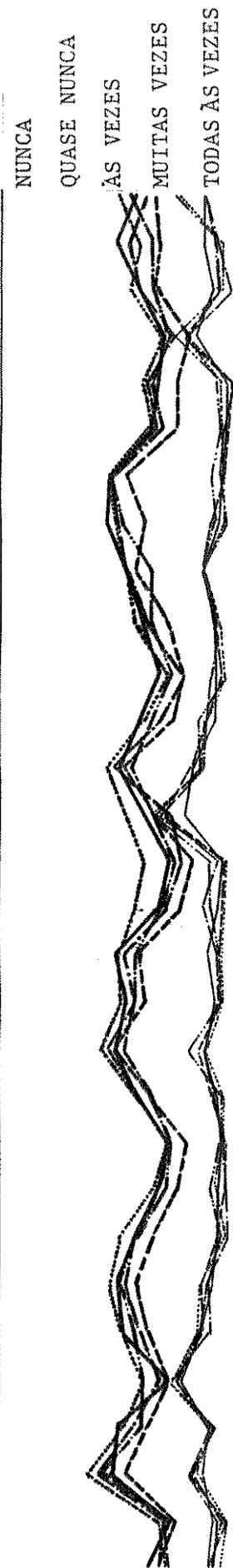


FIGURA 4 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade Faz" e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fizesse", Pelos Alunos da 1ª (—, —), 2ª (---, ---), 3ª (---, ---), 4ª (.....,), e 5ª (---, ---) Séries Escolares.

nos da 4ª série foram as que mais tenderam para o polo negativo.

Em relação ao professor "ideal" quase não houve diferença nas respostas das cinco séries como mostra a Figura 3. Pode-se destacar entretanto, que os frequentadores da 4ª série indicaram esperar menos de seu professor, em vários atributos da escala DS.

Quanto às ações que os alunos atribuíram ao professor, observando a Figura 4 nota-se que, tal como ocorreu em relação aos atributos, foram os alunos da 4ª série que fizeram uma avaliação mais negativa, enquanto os da 2ª, o fizeram mais positivamente. Porém, essas diferenças são menores do que as encontradas na avaliação dos atributos.

Também são apresentados na Figura 4, os perfis das ações que os alunos gostariam que seus professores desempenhassem, e praticamente não foi encontrada diferença entre as séries. Os perfis das cinco séries sobre esse conceito são bem coincidentes. Apenas deve ser ressaltado que quanto aos itens 4, 14 e 26 (já mencionados na pag. 54), referentes a procedimentos de controle ou exigência, são os alunos da 1ª série que esperam a sua ocorrência mais frequentemente.

1.3- Avaliações realizadas pelos alunos que trabalhavam X alunos que não trabalhavam

A Figura 5 apresenta perfis bastante semelhante do professor "real" e "ideal" considerando os alunos que exerciam algum trabalho e os que só estudavam. Verifica-se que os que não trabalhavam avaliaram um pouco mais positivamente o seu professor "real", com exceção de poucos itens da escala com relação aos quais os que trabalhavam atribuíram uma avaliação mais próxima ao polo positivo. Esses itens dizem respeito aos atributos:

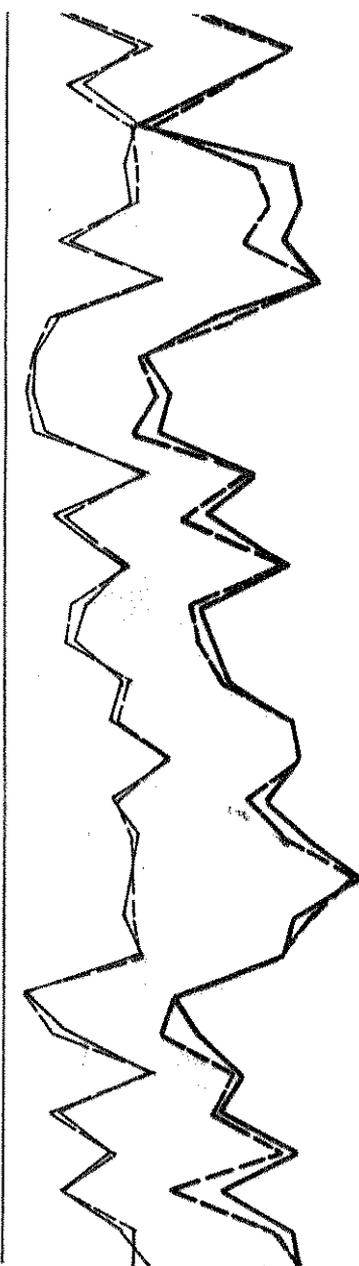
Interessado pela docência;

Disponível e

Cuidadoso com a sua aparência.

Destaca-se, ainda, que para alguns pares de adjetivos, as médias

Agradável
 Esforçado
 Otimista
 Cuidadoso c/sua aparência
 Seguro
 Objetivo
 Pontual
 Facilitador
 Disponível
 Bem Educado
 Inter.p/cont.disciplina
 Assíduo
 Crítico
 Ativo
 Justo
 Persistente
 Flexível
 Culto
 Int.p/formação do aluno
 Recompensador
 Atualizado
 Animado
 Inovador
 Int. p/ docência
 Democrático
 Coerente
 Descontraído
 Controlado
 Próximo
 Claro
 Tolerante
 Organizado
 Solidário



Desagradável
 Negligente
 Pessimista
 Desleixado
 Inseguro
 Inobjetivo
 Atrasado
 Complicador
 Indisponível
 Mal educado
 Desint.p/cont.discipl.
 Ausente
 Acrítico
 Passivo
 Injusto
 Inconstante
 Inflexível
 Inculto
 Desint.p/form.do aluno
 Punitivo
 Desatualizado
 Desanimado
 Repetitivo
 Desint.p/docência
 Autoritário
 Incoerente
 Tenso
 Descontrolado
 Distante
 Confuso
 Intolerante
 Desorganizado
 Indiferente

FIGURA 5 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade é" e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fosse", por Grupos de Alunos que Trabalhavam (—, —) e que não Trabalhavam (---, ---).

- 01- Apresenta síntese na lousa.
- 02- Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.
- 03- Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.
- 04- Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.
- 05- Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.
- 06- As atividades propostas são adequadas aos conteúdos.
- 07- Devolve provas e trab. escritos/coment. sobre o desemp. do aluno.
- 08- Replaneja o programa quando necessário.
- 09- Dá oportunidade para auto avaliação do aluno.
- 10- Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.
- 11- Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.
- 12- Cumpre o programa proposto.
- 13- Incentiva o uso da biblioteca.
- 14- Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.
- 15- Apresenta o programa da disciplina.
- 16- Apresenta cronograma.
- 17- Ministra aulas dinâmicas.
- 18- Cuida da sequencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba integração entre eles.
- 19- Orienta os alunos p/a solução de prob. relativos a dinâmica da classe.
- 20- Apresenta bibliografia atualizada.
- 21- Atende as manifestações orais dos alunos respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.
- 22- Prepara as aulas.
- 23- Integra teoria e prática.
- 24- Estab. claramente os crit. quanto ao desemp. esperado dos alunos.
- 25- Dosa a dificuldade dos conteúdos.
- 26- É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos.
- 27- Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.
- 28- Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.
- 29- Dá oport. p/que o aluno pergunte, opine, se manifeste oralmente.
- 30- Indica leituras p/complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.

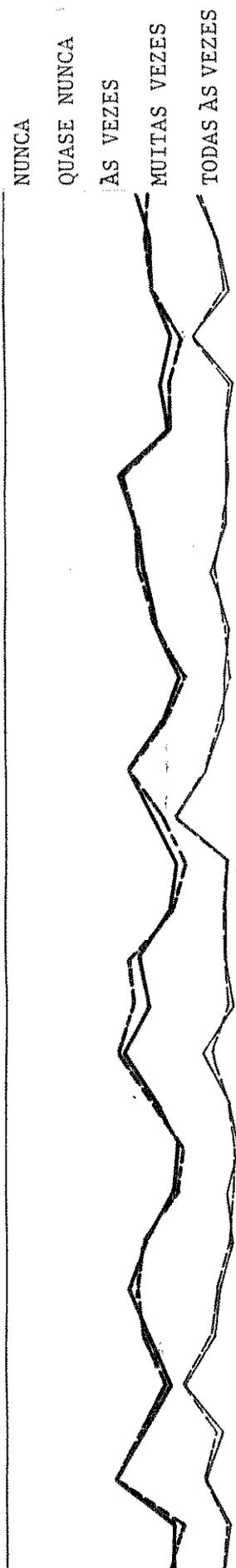


FIGURA 6 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade Faz" e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fizesse", Por Grupos de Alunos que Trabalhavam (—, —) e que não Trabalhavam (---, ---).

das respostas dos dois grupos de sujeitos são coincidentes.

Os perfis do professor "ideal" também são similares, com muitos pontos convergentes, apresentando apenas uma leve tendência dos alunos que não trabalhavam esperarem mais atributos positivos do seu professor.

Por outro lado, há algumas características que os estudantes que trabalhavam gostariam de encontrar em seus professores, um pouco mais do que o outro grupo de alunos, que são:

Esforçado;

Seguro;

Objetivo;

Organizado;

Culto;

Interessado pela formação do aluno e

Interessado pela docência.

Desses, dois pertencem à categoria dos atributos pessoais, dois à dos cognitivos e os outros três à dos profissionais.

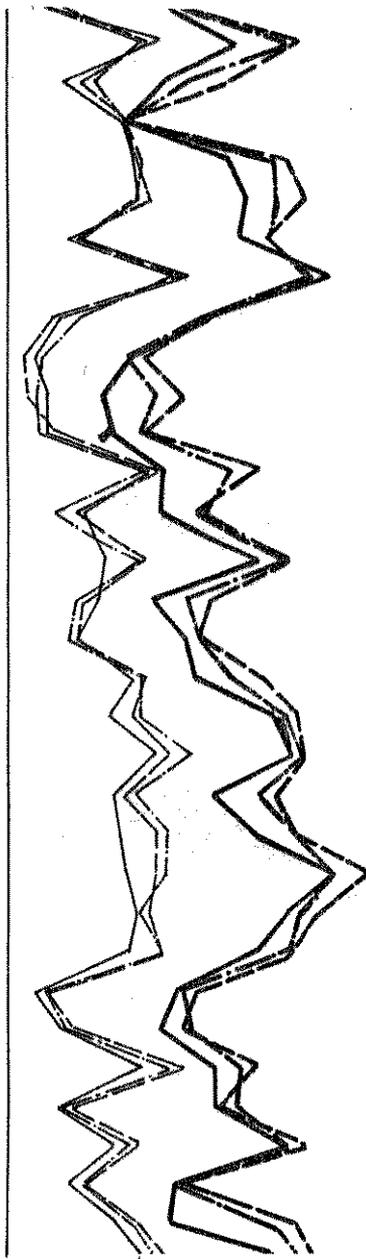
Quanto aos perfis referentes ao que o "professor faz", apresentado na Figura 6, há pequenas diferenças entre o grupo de alunos que trabalhavam e o dos que só estudavam, sendo que ora um grupo avaliou mais positivamente o seu professor, ora o outro. Nenhum deles se sobressaiu atribuindo uma avaliação diferenciada para este conceito. O mesmo aconteceu com relação ao que "gostariam que o professor fizesse" (Ver Figura 6), sendo que neste caso os perfis resultantes dos dois grupos são ainda mais coincidentes.

1.4- Respostas dos alunos por faixas etárias

Os dados foram analisados mediante a variável idade dos respondentes, considerando-se as faixas etárias: de 18 a 20 anos, de 21 a 23 anos, e 24 e acima de 24 anos.

Parece que esta variável exerceu pouca influência nas avaliações que os alunos atribuíram a seu professor "real" e "ideal",

Agradável
 Esforçado
 Otimista
 Cuidadoso c/sua aparência
 Seguro
 Objetivo
 Pontual
 Facilitador
 Disponível
 Bem Educado
 Inter.p/cont.disciplina
 Assíduo
 Crítico
 Ativo
 Justo
 Persistente
 Flexível
 Culto
 Int.p/formação do aluno
 Recompensador
 Atualizado
 Animado
 Inovador
 Int. p/ docência
 Democrático
 Coerente
 Descontraído
 Controlado
 Próximo
 Claro
 Tolerante
 Organizado
 Solidário



Desagradável
 Negligente
 Pessimista
 Desleixado
 Inseguro
 Inobjetivo
 Atrasado
 Complicador
 Indisponível
 Mal educado
 Desint.p/cont.discipl.
 Ausente
 Acrítico
 Passivo
 Injusto
 Inconstante
 Inflexível
 Inculto
 Desint.p/form.do aluno
 Punitivo
 Desatualizado
 Desanimado
 Repetitivo
 Desint.p/docência
 Autoritário
 Incoerente
 Tenso
 Descontrolado
 Distante
 Confuso
 Intolerante
 Desorganizado
 Indiferente

FIGURA 7 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade é" e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fosse", por Grupos de Alunos de 18 a 20 (—, —), de 21 a 23 (---, ---), e de 24 e Acima de 24 Anos de Idade (- - -, - - -).

- 01- Apresenta síntese na lousa.
- 02- Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.
- 03- Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.
- 04- Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.
- 05- Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.
- 06- As atividades propostas são adequadas aos conteúdos.
- 07- Devolve provas e trab. escritos/coment. sobre o desemp. do aluno.
- 08- Replaneja o programa quando necessário.
- 09- Dá oportunidade para auto avaliação do aluno.
- 10- Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.
- 11- Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.
- 12- Cumpre o programa proposto.
- 13- Incentiva o uso da biblioteca.
- 14- Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.
- 15- Apresenta o programa da disciplina.
- 16- Apresenta cronograma.
- 17- Ministra aulas dinâmicas.
- 18- Cuida da sequencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba integração entre eles.
- 19- Orienta os alunos p/a solução de prob. relativos a dinâmica da classe.
- 20- Apresenta bibliografia atualizada.
- 21- Atende as manifestações orais dos alunos respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.
- 22- Prepara as aulas.
- 23- Integra teoria e prática.
- 24- Estab. claramente os crit. quanto ao desemp. esperado dos alunos.
- 25- Dosa a dificuldade dos conteúdos.
- 26- É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos.
- 27- Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.
- 28- Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.
- 29- Dá oport. p/que o aluno pergunte, opine, se manifeste oralmente.
- 30- Indica leituras p/complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.

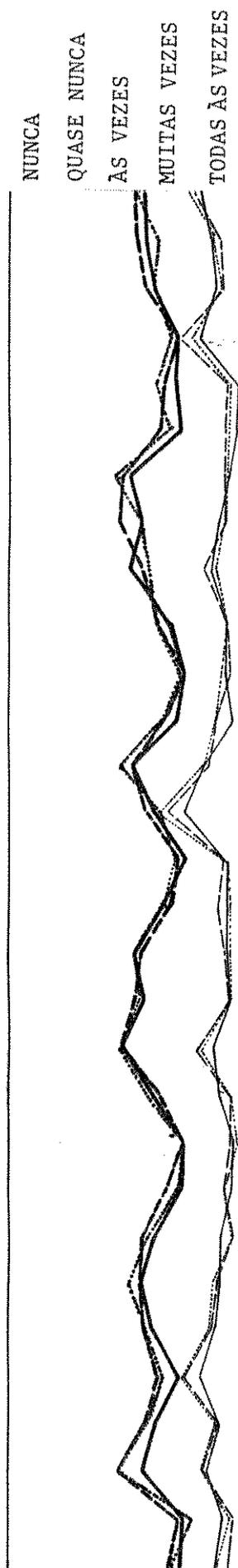


FIGURA 8 - Perfis dos Conceitos "O Meu Professor na Universidade Faz" e "Eu Gostaria que o Meu Professor na Universidade Fizesse", Por Grupos de Alunos de 18 a 20 (—, —), de 21 a 23 (---, ---), e de 24 e Acima de 24 Anos de Idade (---, ---).

assim como às ações desempenhadas pelos mesmos. Como é mostrado nas Figuras 7 e 8, os perfis resultantes das médias das respostas das três faixas etárias são semelhantes para os quatro conceitos analisados.

Quando emitiram opinião quanto aos atributos do professor "real" os alunos de 18 a 20 anos foram um pouco mais complacentes, enquanto os mais velhos (de 24 e acima de 24 anos) foram mais severos em suas atribuições, de modo que o perfil traçado por esses últimos distancia-se mais do polo positivo.

O mesmo é notado com os perfis referentes às ações "reais" do professor, porém com menor intensidade.

Quanto às variáveis associadas ao professor "ideal", os alunos mais novos foram um pouco mais exigentes, enquanto os mais velhos demonstraram "esperar um pouco menos" de seu professor em termos de atributos.

Em relação às ações que o aluno espera que o professor desempenhe, praticamente não houve diferença entre as três faixas etárias.

Vários pontos apresentam-se convergentes no traçado dos perfis, indicando que o fator idade praticamente não exerce diferença na avaliação de algumas variáveis associadas aos atributos e às ações de professores universitários.

2- SIGNIFICADOS ASSOCIADOS AOS CONCEITOS E ÀS AÇÕES DE ALUNO "REAL" E "IDEAL" NA OPINIÃO DE PROFESSORES

Quanto aos sujeitos professores avaliando os seus alunos, foi verificada a ocorrência das respostas da totalidade dos sujeitos e também foram consideradas quanto ao tempo de experiência docente, quanto ao número de horas-aula ministradas semanalmente e se a docência era a sua principal atividade profissional ou não.

2.1- A avaliação realizada pela totalidade dos professores

Diante do DS avaliando o conceito "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCCAMP é" nota-se, como pode ser observado na Figura 9, que para a maioria dos pares de adjetivos da escala há uma tendência para a centralização das avaliações (entre os pontos 3 e 4 da escala), sendo que apenas quatro (dos 35 pares) apresentam propensão para avaliação positiva. Trata-se dos pares:

Agradável - Desagradável;
 Bem educado - Mal educado;
 Confiável - Inconfiável e
 Responsável - Irresponsável.

No entanto, para 11 pares foram emitidas avaliações com tendência negativa. Estes são apresentados a seguir, em ordem crescente das médias das respostas, ou seja, segundo se aproximam do polo negativo:

Coerente - Incoerente;
 Crítico - Acrítico;
 Paciente - Impaciente;
 Motivado - Desmotivado;
 Ativo - Passivo;
 Estudioso - Pouco diligente;
 Organizado - Desorganizado;
 Dependente - Independente;
 Seguro - Inseguro;
 Objetivo - Inobjetivo e
 Pontual - Atrasado.

Desses pares 02 (dois) são categorizados como atributos relacionais, 04 (quatro) como pessoais e 05 (cinco) como cognitivos. Dentre os pares já mencionados que se aproximam do polo positivo, 02 (dois) são relacionais e 02 (dois) são pessoais.

Com relação ao conceito "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCCAMP fosse", o que se observa é que os professores não

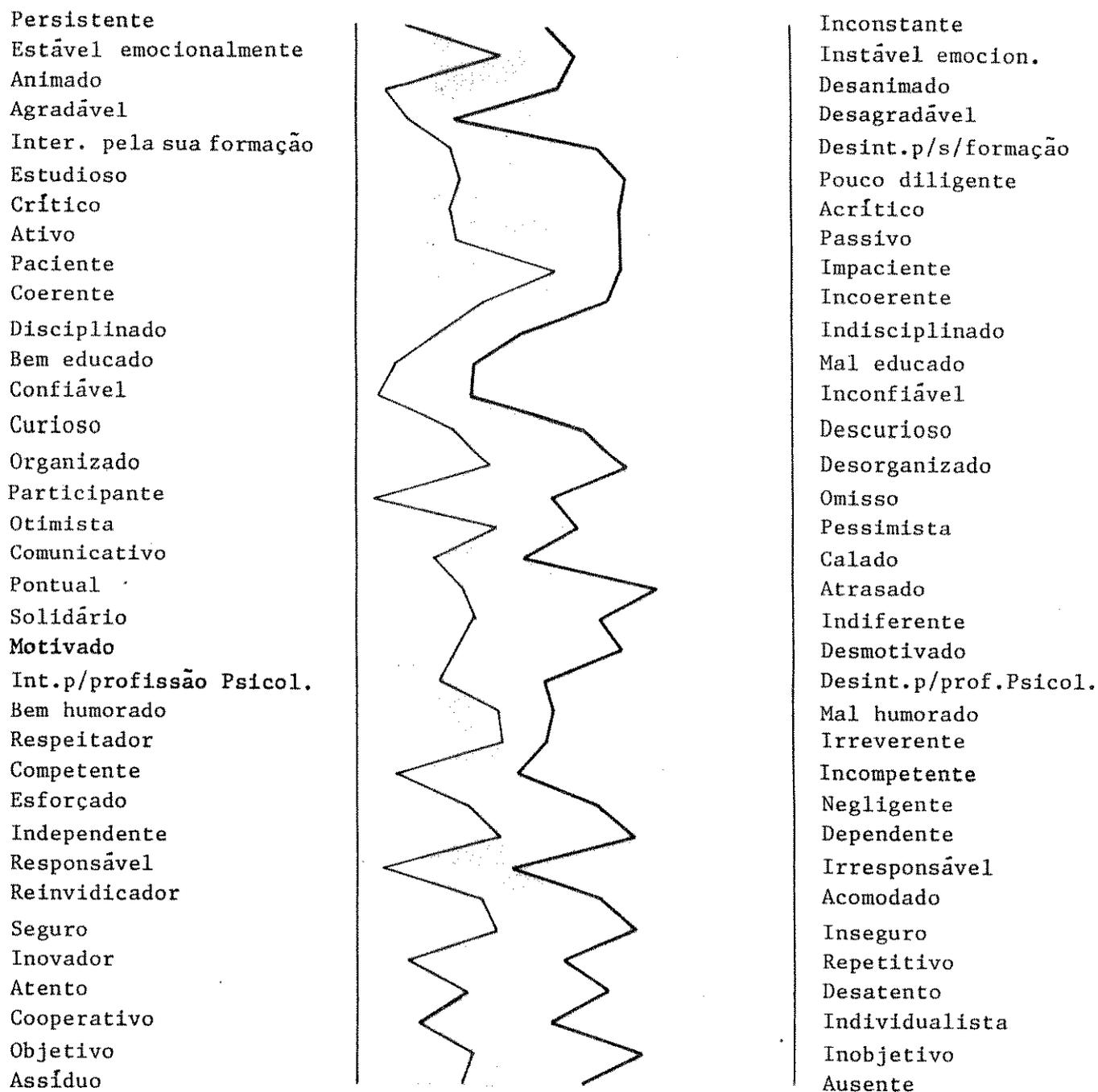


FIGURA 9 - Perfis dos Conceitos "O Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" (————), e "Eu Gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fosse" (-----), Pela Totalidade dos Professores.

foram muito exigentes ao apontarem um perfil do aluno "ideal", pois das médias das suas respostas oito localizam-se no ponto 3 e ainda uma delas no ponto 4. As demais distribuem-se entre os pontos 1 e 2 sendo que as que têm uma maior aproximação do polo positivo dizem respeito aos pares:

Animado - Desanimado;
 Confiável - Inconfiável;
 Participante - Omissor;
 Responsável - Irresponsável.

Os pares citados acima que se afastam do polo positivo, com médias nos pontos 3 e 4, são:

Estável emocionalmente - Instável emocionalmente;
 Paciente - Impaciente;
 Coerente - Incoerente;
 Organizado - Desorganizado;
 Otimista - Pessimista;
 Bem humorado - Mal humorado;
 Respeitador - Irreverente;
 Dependente - Independente e
 Seguro - Inseguro.

Poder-se-ia supor que esses atributos não são essenciais ao aluno "ideal", entretanto comparando-se o perfil do aluno "real" com o do "ideal" (como mostra a Figura 9), observa-se que há uma grande variação entre alguns pares o que leva a crer que o professor gostaria que o aluno apresentasse alguns desses atributos mais acentuadamente.

Convém salientar que é grande a quantidade de pares com uma variação considerável entre os dois perfis, destacando-se os que pertencem à categoria de atributos cognitivos. Destes apenas um exibe uma pequena variação entre o "real" e o "ideal"; trata-se do par que diz respeito ao interesse pela profissão de Psicólogo.

A Figura 10 refere-se às ações "reais" e "ideais" do aluno

- 01- Integra conteúdos de textos lidos em outras disciplinas ou fora do contexto acad.aos cont.tratados na disciplina.
- 02- Encaminha soluções para problemas referentes à dinâmica do grupo de alunos.
- 03- Compreende o material lido.
- 04- Integra teoria e prática.
- 05- Contribui p/integração do prof. à dinâmica da classe.
- 06- Questiona e debate em sala de aula.
- 07- Participa em discussões p/o encaminhamento de prob.pedagógicos.
- 08- Toma anotações em aula.
- 09- Entrega os trabalhos solicitados pontualmente.
- 10- Realiza trabalhos em grupo quando solicitado.
- 11- Expressa-se oralmente com clareza e desenvoltura.
- 12- Contribui p/o desenv.das aulas c/os conteúdos lidos.
- 13- Avalia as disciplinas quando solicitado.
- 14- Lê os textos recomendados.
- 15- Procura o prof.p/expor dificultd.relativas ao seu aproveit.
- 16- Realiza as tarefas extra-classe requeridas pelo professor (observações, trabalhos em grupo, trabalhos escritos).
- 17- Expressa-se com clareza e coerência ao escrever.
- 18- Contribui p/integração dos colegas à dinâmica da classe.
- 19- Expressa-se com acerto gramatical e ortográfico ao escrever.
- 20- Realiza os trab. de forma indep. após receber orientação do prof.
- 21- Participa em atividades de pesquisa quando tem oportunidade.
- 22- Expressa-se de forma organizada ao escrever.
- 23- Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula.

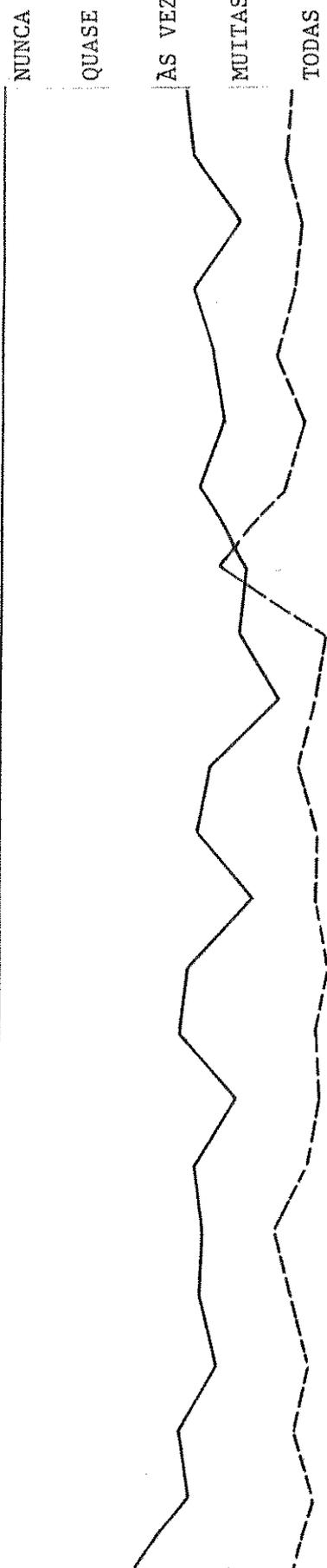


FIGURA 10 - Perfis dos Conceitos "O Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Faz" (—————), e "Eu Gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fizesse" (-----), Pela Totalidade dos Professores.

segundo o seu professor. Nota-se que ao avaliarem o conceito "O meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP faz" as médias das respostas dos professores ficam entre os pontos 3 (às vezes) e 4 (muitas vezes), com exceção do item 10 da escala, cuja média está no ponto 5 (todas as vezes). Além desse item, há outros com avaliações aproximando-se do ponto 5. São os itens: 3, 8, 9, 13 e 16.

Apenas um item da escala recebe uma avaliação com tendência para o polo de menor frequência, que é o 23 (Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula).

Quanto ao conceito "Eu gostaria que o meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP fizesse" há uma curiosidade, pois enquanto os demais itens mostram uma maior aproximação ao polo positivo, representado pelo ponto "todas as vezes", o item 8 afasta-se para o polo negativo.

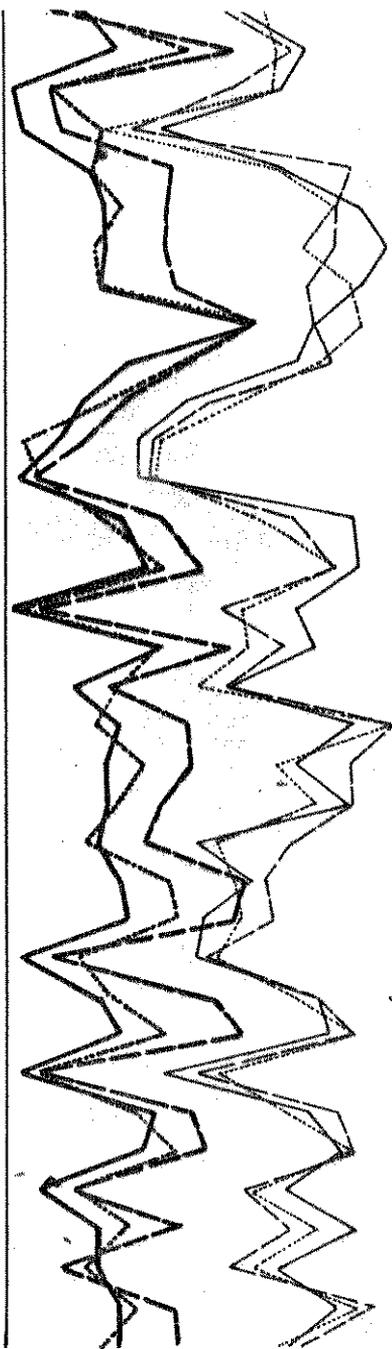
Comparando-se as variáveis associadas às ações do aluno "real" e "ideal", nota-se que as maiores divergências ficam por conta dos itens 14, 15 e 23, sendo os três relativos ao estudo, mais especificamente dois deles dizem respeito à "leitura de textos recomendados" e "de textos complementares" e o terceiro item (15) refere-se a "procurar o professor para expor dificuldades relativas ao seu aproveitamento"

2.2- Respostas dos professores conforme o seu tempo de experiência docente

Para a análise dos dados com relação ao tempo de experiência docente foram consideradas três faixas: de 1 a 5 anos, de 6 a 10 anos, e 11 e acima de 11 anos de experiência.

Parece que este fator exerce pouca influência na avaliação do aluno "real", pois observa-se que os perfis obtidos para as três faixas de tempo de experiência são bem parecidos (Ver Figura 11).

Persistente
 Estável emocionalmente
 Animado
 Agradável
 Inter. pela sua formação
 Estudioso
 Crítico
 Ativo
 Paciente
 Coerente
 Disciplinado
 Bem educado
 Confiável
 Curioso
 Organizado
 Participante
 Otimista
 Comunicativo
 Pontual
 Solidário
Motivado
 Int.p/profissão Psicol.
 Bem humorado
 Respeitador
 Competente
 Esforçado
 Independente
 Responsável
 Reivindicador
 Seguro
 Inovador
 Atento
 Cooperativo
 Objetivo
 Assíduo



Inconstante
 Instável emocion.
 Desanimado
 Desagradável
 Desint.p/s/formação
 Pouco diligente
 Acrítico
 Passivo
 Impaciente
 Incoerente
 Indisciplinado
 Mal educado
 Inconfiável
 Descurioso
 Desorganizado
 Omisso
 Pessimista
 Calado
 Atrasado
 Indiferente
 Desmotivado
 Desint.p/prof.Psicol.
 Mal humorado
 Irreverente
 Incompetente
 Negligente
 Dependente
 Irresponsável
 Acomodado
 Inseguro
 Repetitivo
 Desatento
 Individualista
 Inobjetivo
 Ausente

FIGURA 11 - Perfis dos Conceitos "O Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" e "Eu gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fosse", por grupos de Professores com 01 a 05 (.....,.....), 06 a 10 (—, —), e 11 e Acima de 11 anos (---, ---) de Experiência Docente.

- 01- Integra conteúdos de textos lidos em outras disciplinas ou fora do contexto acad. aos cont. tratados na disciplina.
- 02- Encaminha soluções para problemas referentes à dinâmica do grupo de alunos.
- 03- Compreende o material lido.
- 04- Integra teoria e prática.
- 05- Contribui p/integração do prof. à dinâmica da classe.
- 06- Questiona e debate em sala de aula.
- 07- Participa em discussões p/o encaminhamento de prob. pedagógicos.
- 08- Toma anotações em aula.
- 09- Entrega os trabalhos solicitados pontualmente.
- 10- Realiza trabalhos em grupo quando solicitado.
- 11- Expressa-se oralmente com clareza e desenvoltura.
- 12- Contribui p/o desenv. das aulas c/os conteúdos lidos.
- 13- Avalia as disciplinas quando solicitado.
- 14- Lê os textos recomendados.
- 15- Procura o prof. p/expor dificult. relativas ao seu aproveit.
- 16- Realiza as tarefas extra-classe requeridas pelo professor (observações, trabalhos em grupo, trabalhos escritos).
- 17- Expressa-se com clareza e coerência ao escrever.
- 18- Contribui p/integração dos colegas à dinâmica da classe.
- 19- Expressa-se com acerto gramatical e ortográfico ao escrever.
- 20- Realiza os trab. de forma indep. após receber orientação do prof.
- 21- Participa em atividades de pesquisa quando tem oportunidade.
- 22- Expressa-se de forma organizada ao escrever.
- 23- Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula.

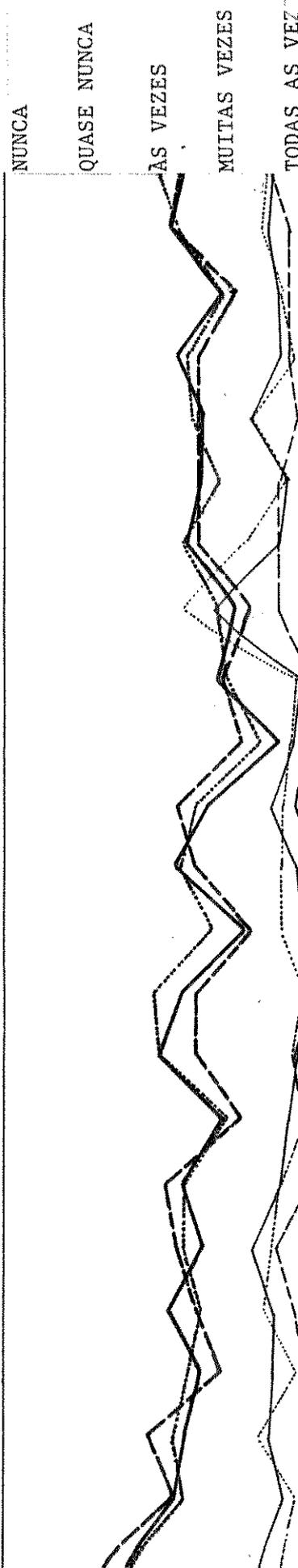


FIGURA 12 - Perfis dos Conceitos " O Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Faz" e "Eu Gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fizesse", por grupos de Professores com 01 a 05 (—, —), 06 a 10 (---, ---), e 11 e Acima de 11 Anos (.....) de Experiência Docente.

O mesmo não ocorre em relação ao aluno "ideal", pois os professores com mais anos de experiência têm uma expectativa mais baixa quanto aos atributos do aluno.

Como pode ser observado na Figura 12, os perfis também são bastante semelhantes quanto às ações "reais", não apresentando nenhuma tendência de avaliação diferenciada em qualquer das faixas de experiência consideradas.

Quanto aos perfis das ações "ideais", também apresentados na Figura 12, nota-se que são as respostas dos professores de 6 a 10 anos de experiência que mais se aproximam do polo que representa "todas as vezes".

Destaca-se que quanto ao item "Toma anotações em aula", os da faixa intermediária responderam que gostariam que o aluno o fizesse mais do que o faz, enquanto que os professores das demais faixas apontaram que gostariam que acontecesse o inverso.

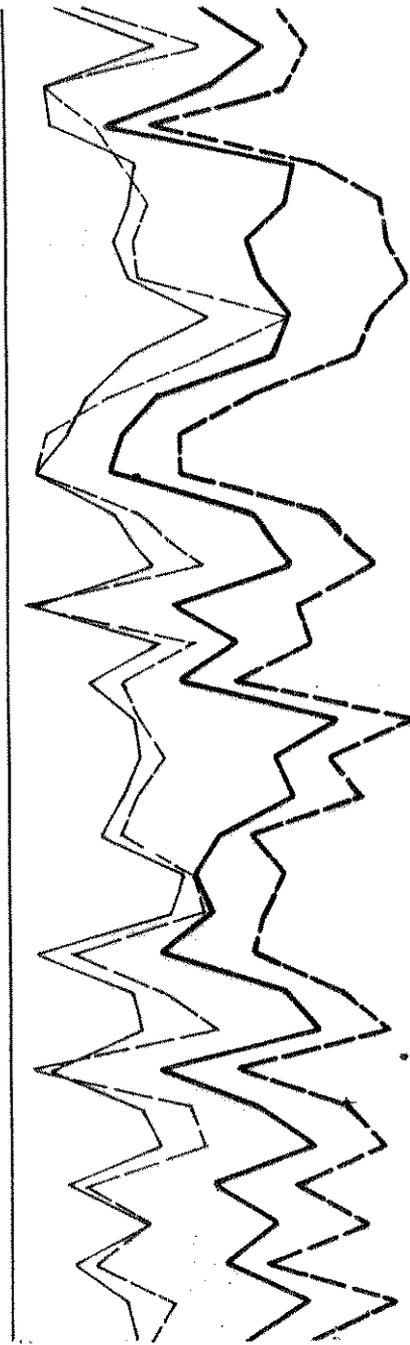
2.3- Respostas dos professores conforme a quantidade de horas-aula semanais ministradas

Para a análise das respostas diante o número de horas-aula ministradas semanalmente, considerou-se as faixas de 1 a 8 e de 9 a 16 horas-aula. Como apenas dois dos sujeitos ultrapassaram essas faixas, os seus dados não foram incluídos na presente descrição.

A Figura 13 mostra que tanto em relação ao aluno "real" como ao "ideal", os professores que ministram um menor número de aulas semanais fizeram uma avaliação mais positiva, sendo isto mais acentuado quanto ao aluno "real".

Observando-se as maiores diferenças entre os perfis das duas faixas verifica-se que o professor com maior quantidade de horas-aula considera o seu aluno "real" muito mais acrítico, passivo e omissivo do que o professor com menos aulas. Quanto ao aluno "ideal", o professor com menor quantidade de horas-aula gostaria de encontrar mais em seu aluno as características paciente, coerente e in-

Persistente
 Estável emocionalmente
 Animado
 Agradável
 Inter. pela sua formação
 Estudioso
 Crítico
 Ativo
 Paciente
 Coerente
 Disciplinado
 Bem educado
 Confiável
 Curioso
 Organizado
 Participante
 Otimista
 Comunicativo
 Pontual
 Solidário
 Motivado
 Int.p/profissão Psicol.
 Bem humorado
 Respeitador
 Competente
 Esforçado
 Independente
 Responsável
 Reinvidicador
 Seguro
 Inovador
 Atento
 Cooperativo
 Objetivo
 Assíduo



Inconstante
 Instável emocion.
 Desanimado
 Desagradável
 Desint.p/s/formação
 Pouco diligente
 Acrítico
 Passivo
 Impaciente
 Incoerente
 Indisciplinado
 Mal educado
 Inconfiável
 Descurioso
 Desorganizado
 Omisso
 Pessimista
 Calado
 Atrasado
 Indiferente
 Desmotivado
 Desint.p/prof.Psicol.
 Mal humorado
 Irreverente
 Incompetente
 Negligente
 Dependente
 Irresponsável
 Acomodado
 Inseguro
 Repetitivo
 Desatento
 Individualista
 Inobjetivo
 Ausente

FIGURA 13 - Perfis dos Conceitos "O Meu aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" e "Eu gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fosse", por Grupos de Professores que Ministravam de 01 a 08 (—, —) e de 09 a 16 (—, —) Horas -Aula Semanais.

- 01- Integra conteúdos de textos lidos em outras disciplinas ou fora do contexto acad.aos cont.tratados na disciplina.
- 02- Encaminha soluções para problemas referentes à dinâmica do grupo de alunos.
- 03- Compreende o material lido.
- 04- Integra teoria e prática.
- 05- Contribui p/integração do prof. à dinâmica da classe.
- 06- Questiona e debate em sala de aula.
- 07- Participa em discussões p/o encaminhamento de prob.pedagógicos.
- 08- Toma anotações em aula.
- 09- Entrega os trabalhos solicitados pontualmente.
- 10- Realiza trabalhos em grupo quando solicitado.
- 11- Expressa-se oralmente com clareza e desenvoltura.
- 12- Contribui p/o desenv.das aulas c/os conteúdos lidos.
- 13- Avalia as disciplinas quando solicitado.
- 14- Lê os textos recomendados.
- 15- Procura o prof.p/expor dificultd.relativas ao seu aproveit.
- 16- Realiza as tarefas extra-classe requeridas pelo professor (observações, trabalhos em grupo, trabalhos escritos).
- 17- Expressa-se com clareza e coerência ao escrever.
- 18- Contribui p/integração dos colegas à dinâmica da classe.
- 19- Expressa-se com acerto gramatical e ortográfico ao escrever.
- 20- Realiza os trab. de forma indep. após receber orientação do prof.
- 21- Participa em atividades de pesquisa quando tem oportunidade.
- 22- Expressa-se de forma organizada ao escrever.
- 23- Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula.

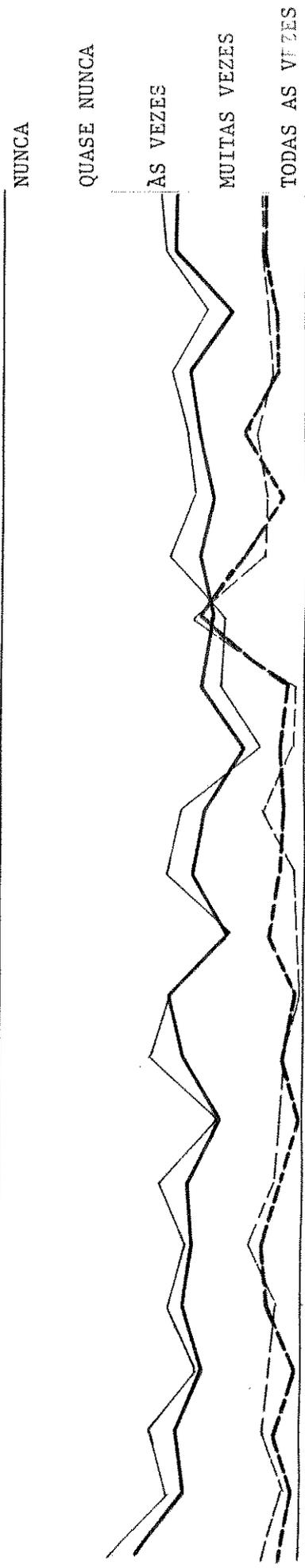


FIGURA 14 - Perfis dos Conceitos "O Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Faz" e "Eu gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fizesse", por Grupos de Professores que Ministram de 01 a 08 (—, - - -) e de 09 a 16 (—, - - -) Horas-Aula Semanais.

dependente, do que o professor com mais aulas.

Na figura 14 que apresenta os perfis das ações "reais" e "ideais", verifica-se que os professores com um menor número de aulas também fazem uma avaliação mais positiva nos dois conceitos em foco. Entretanto, as diferenças entre os perfis das duas faixas não é tão acentuada quanto com relação aos atributos, sendo que neste caso são bastante semelhantes e próximos, principalmente quanto às ações "ideais".

2.4- Respostas dos professores conforme a sua atividade profissional

Neste tópico são descritas as respostas dos professores subdivididos em dois grupos: para um deles a docência era a principal atividade profissional e para o outro, a docência não era a principal atividade profissional.

A Figura 15 que apresenta os perfis dos conceitos de "aluno real" e "ideal" resultantes das avaliações pelos dois grupos de professores, mostra que de um modo geral os perfis são semelhantes, chegando a apresentar vários pontos coincidentes.

Considerando os perfis do aluno "real" deve ser destacado que a maior diferença entre os dois grupos encontra-se no par "competente - incompetente", no qual o professor que tinha a docência como principal atividade profissional apontou o seu aluno como mais competente.

Quanto aos perfis do aluno "ideal", embora sejam semelhantes para os dois grupos, como já foi mencionado acima, o perfil apresentado pelos professores para quem a docência não era a principal atividade profissional encontra-se com maior inclinação para o polo positivo, indicando uma maior expectativa quanto a seu aluno "ideal".

Na Figura 16, que mostra os perfis referentes às ações dos alunos, observa-se que quanto às "reais" os dois grupos de professores emitiram avaliações bastante parecidas. Entretanto, ao opinar

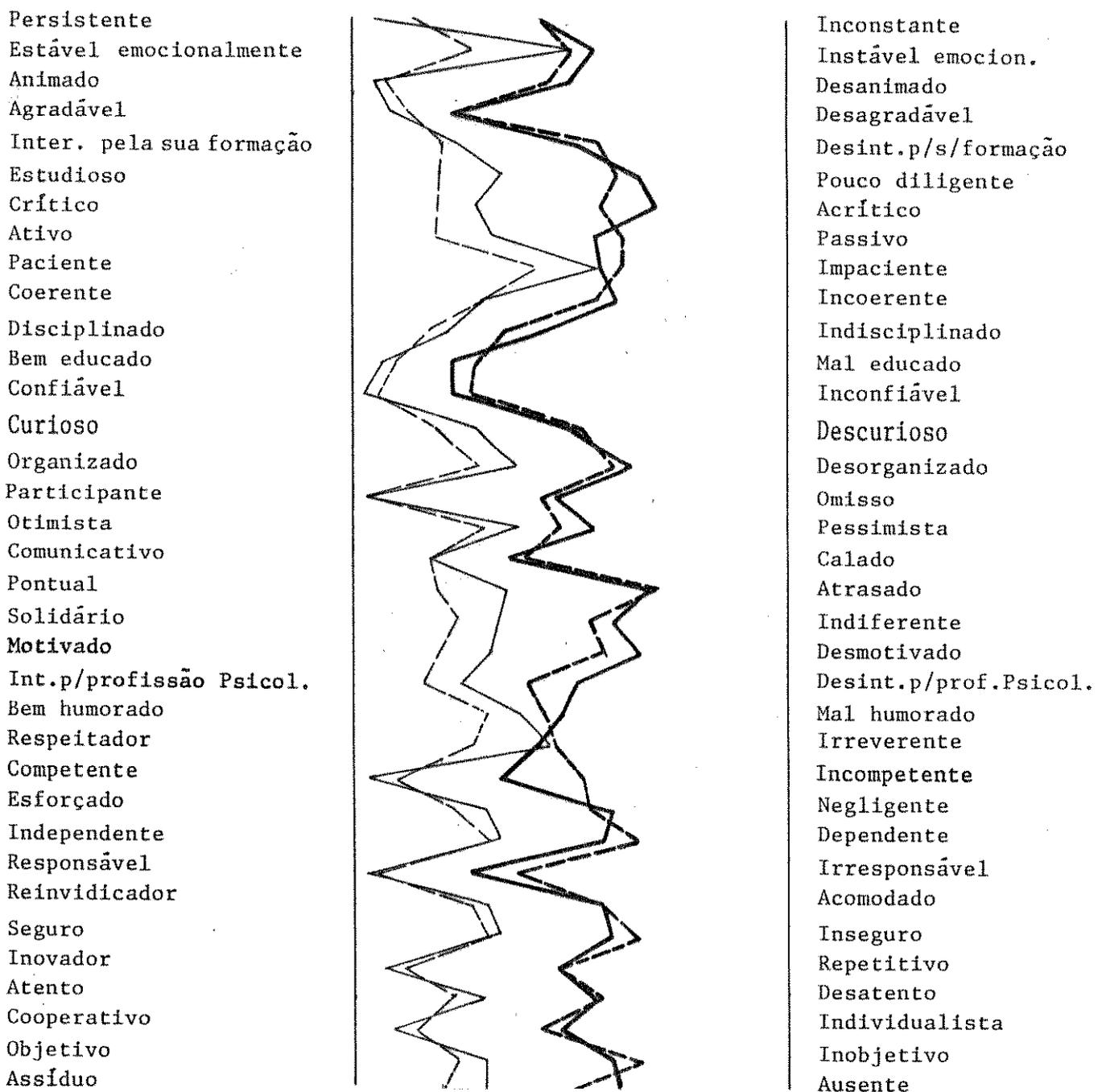


FIGURA 15 - Perfis dos Conceitos "O Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP é" e "Eu Gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fosse", por Grupos de Professores que Tinham a Docência como Principal Atividade Profissional (—, —), ou não (----, ----).

- 01- Integra conteúdos de textos lidos em outras disciplinas ou fora do contexto acad. aos cont. tratados na disciplina.
- 02- Encaminha soluções para problemas referentes à dinâmica do grupo de alunos.
- 03- Compreende o material lido.
- 04- Integra teoria e prática.
- 05- Contribui p/integração do prof. à dinâmica da classe.
- 06- Questiona e debate em sala de aula.
- 07- Participa em discussões p/o encaminhamento de prob. pedagógicos.
- 08- Toma anotações em aula.
- 09- Entrega os trabalhos solicitados pontualmente.
- 10- Realiza trabalhos em grupo quando solicitado.
- 11- Expressa-se oralmente com clareza e desenvoltura.
- 12- Contribui p/o desenv. das aulas c/os conteúdos lidos.
- 13- Avalia as disciplinas quando solicitado.
- 14- Lê os textos recomendados.
- 15- Procura o prof. p/expor dificult. relativas ao seu aproveit.
- 16- Realiza as tarefas extra-classe requeridas pelo professor (observações, trabalhos em grupo, trabalhos escritos).
- 17- Expressa-se com clareza e coerência ao escrever.
- 18- Contribui p/integração dos colegas à dinâmica da classe.
- 19- Expressa-se com acerto gramatical e ortográfico ao escrever.
- 20- Realiza os trab. de forma indep. após receber orientação do prof.
- 21- Participa em atividades de pesquisa quando tem oportunidade.
- 22- Expressa-se de forma organizada ao escrever.
- 23- Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula.

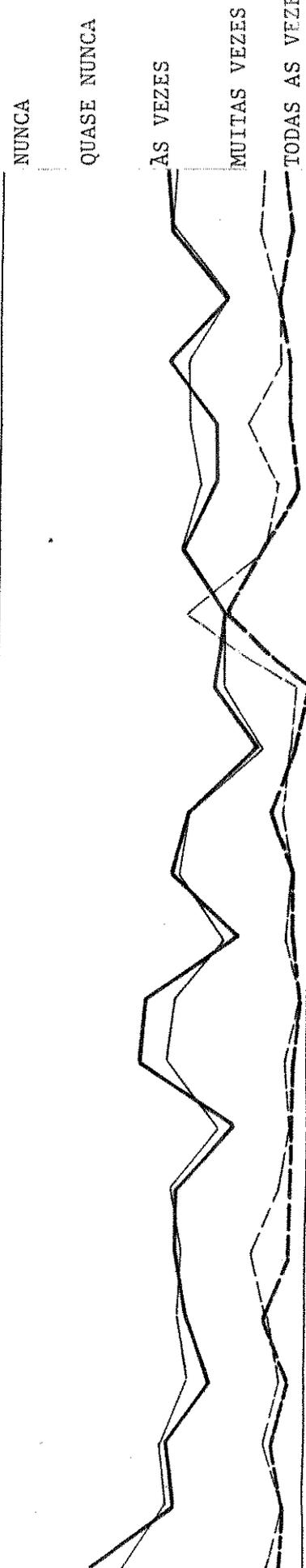


FIGURA 16 - Perfis do Conceitos "O Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Faz" e "Eu Gostaria que o Meu Aluno no Curso de Psicologia da PUCAMP Fizesse", por Grupos de Professores que Tinha(m) a Docência com Principal Atividade Profissional (—, - - -), ou não (—, —).

rem sobre as ações "ideais", ocorreu o inverso ao verificado quanto aos atributos, pois neste caso o grupo que tinha a docência como principal atividade apresentou uma maior aproximação do polo de maior frequência, do que o grupo que se dedicava a outras atividades diferentes da docência.

Quanto a "tomar anotações em aula", nota-se que foram os professores que tinham outra atividade como principal que apontaram que gostariam que os alunos fizessem menos frequentemente essa atividade.

3- COGNIÇÃO DE CONTROLE DAS RESPOSTAS DE ALUNOS E DE PROFESSORES.

Quanto à questão final dos instrumentos, na qual os sujeitos eram solicitados a apontar em quem haviam pensado ao responder às escalas, a grande maioria dos alunos (ou seja, 82,94%) disseram ter pensado em "um professor que seja representativo da maioria dos professores do Curso de Psicologia da PUCAMP". Apenas uma minoria pensou em "um professor em particular, de Psicologia" (13,72%) ou em um professor em particular, de outra área que não a Psicologia (3,34%).

Os professores foram unânimes ao responder que pensaram em "um aluno que seja representativo da maioria dos alunos do Curso de Psicologia da PUCAMP". Nenhum professor pensou em "um aluno em particular".

Alguns docentes apresentaram observações para justificar as suas opções, salientando terem se baseado em características dos alunos de uma série específica do Curso de Licenciatura, ou em características de um grupo de estagiários do Curso de Formação de Psicólogos (5ª série).

Lembrando que essa questão visava identificar a cognição controladora das respostas dos sujeitos às escalas, os resultados sugerem que as respostas de discentes e docentes foram controladas

por atitudes e ações evidenciadas de forma mais marcante por grupos de sujeitos e não por alguma pessoa em particular.

IV- DISCUSSÃO

Antes de iniciar as interpretações que se configuram como viáveis diante dos resultados deste estudo, é conveniente fazer uma breve discussão sobre a metodologia utilizada.

Sabe-se que os dados obtidos através do uso de escalas podem servir apenas como um indicador dos fatores internos e externos que mediaram as respostas dos sujeitos ao material utilizado. Poder-se-ia, então perguntar por que não se optou pelo uso de entrevistas ou de observações de comportamentos em situações naturais. Alguns aspectos permearam esta escolha. No caso da entrevista, considera-se que esta é mais produtiva para o aprofundamento de dados já obtidos, sendo portanto sugerida para o estudo mais detalhado dos resultados que ora se apresentam. Quanto ao uso de observação, deve ser lembrada a falta de tradição, das Universidades brasileiras, em processos de avaliação de professores. A utilização de uma metodologia de pesquisa que envolvesse o uso de observações em sala de aula poderia gerar desconfortos que em nada contribuiriam para o intento deste estudo, ou seja, a busca de alguns indicadores que possam não só servir à reflexão pessoal e renovação da prática dos elementos envolvidos, como também apontar caminhos para estudos futuros. Além disso, nada garante que os dados obtidos através de entrevistas ou de observações poderiam retratar a realidade com maior fidedignidade.

Por outro lado, sabe-se que o modo como uma pessoa se com-

porta numa dada situação, depende do que essa situação significa ou representa para ela, daí presume-se ser o significado uma condição inicial para o comportamento explícito. Desse modo, o significado (ou atitude), assim como a mudança de significado, constitui-se em um dos fatores mais importantes na atividade social.

Para a mensuração de estados internos é necessário buscar algum dado observável como indicador. Um dos instrumentos que tem sido amplamente utilizado para a medição de significado é o DS, que permite obter tanto a direção, quanto a intensidade de cada julgamento. É assim que se optou pelo uso desse tipo de escala, que como técnica de mensuração pode ser considerada como um indicador de significado.

Quanto à utilização da escala ordinal, esta deveu-se ao fato de que se buscava dados indicativos da frequência de ocorrência de determinadas ações, consideradas de importância para o ensino e a aprendizagem.

Se há discórdia em relação às definições ou às teorias sobre atitude, há quase que consenso sobre o seu instrumento de medição, pois mais comumente tem-se utilizado a caneta e o papel (Kiesler, Collins e Miller, 1969).

Quanto a serem as atitudes expressas pelos sujeitos equivalentes às suas atitudes subjacentes em relação ao objeto avaliado, ou ainda, se poderiam estar expressando o que percebem das atitudes dos outros, são questões que não se pode garantir. É assim que, considerando os limites impostos pelo uso de escalas, pode-se esperar apenas que as avaliações realizadas por docentes e discentes sejam, pelo menos em parte, similares às respostas ao próprio objeto, ou que forneçam indícios do que se dá na interação professor-aluno no dia-a-dia da Universidade.

Nesse sentido, os resultados sugerem que o que o professor e o aluno percebem quanto às atitudes e desempenhos, um do outro, está aquém do que gostariam de encontrar, ou seja, os significados

associados ao docente e ao discente concretos do Curso de Psicologia da PUCCAMP são relativamente diferentes daqueles idealizados. Esses dados estão de acordo com o que tem sido discutido por outros autores, como exemplo Duran (1981) e Moraes (1986 e 1988), que apontam a distância entre a maneira como professores e alunos se apresentam para a relação pedagógica e a expectativa que se tem sobre os mesmos.

Analisando mais detidamente os dados relativos aos instrumentos respondidos por alunos e por professores, destacam-se alguns aspectos. É o caso dos alunos não privilegiarem nenhuma categoria de atributos ao opinarem quanto ao professor "ideal". Por outro lado, ao se comparar as variáveis associadas aos conceitos de professor "real" e "ideal", a única categoria que não aparece dentre as que apresentam grandes diferenças é a relativa aos atributos pessoais. Com isto, pode-se supor que quanto a esse aspecto, o professor "real" assemelha-se ao professor "ideal". Isto não coincide com o encontrado por Abreu (1975), cuja pesquisa revelou que os desempenhos menos adequados, apontados por professores, aparecem basicamente relacionados aos itens da área "Interação".

Verificou-se, ainda, que a menor diferença entre as respostas do grupo, a esses dois conceitos, refere-se a "cuidado com a própria aparência". No entanto, isto não permite afirmar que cuidar da aparência não seja um atributo do professor "ideal" que tenha importância para o aluno universitário, pois pode ser que o mesmo não foi valorizado devido ao professor "real" já cuidar desse aspecto.

Outro resultado que se destaca é que embora o professor seja relativamente interessado pelo conteúdo de sua disciplina (os alunos gostariam que fosse bem mais), é repetitivo e complicador. E ainda, que o aluno não gostaria de ter um professor muito facilitador, nem muito recompensador. O que indica talvez que não quer um professor "bonzinho" e sim um professor eficiente, que se empe-

nhe principalmente nos aspectos profissionais e cognitivos (atributos que apresentaram as maiores diferenças entre "real" e "ideal"). Amodeo e Feldens (1983) também encontraram a competência didática como a principal característica do docente, apontada pelos estudantes.

Em especial, há maior expectativa de que o docente seja inovador. Sendo repetitivo e conservador, pode afastar o interesse do aluno. Espera-se, então, que o professor tente ser inovador, entendendo-se tanto aquele que trabalha com conteúdos programáticos diversificados, como aquele que utiliza diferentes estratégias de aula. Parece que os alunos se referiram aos dois significados, porém com ênfase ao que é relativo a procedimentos de aula.

Sabe-se que mediante a escassez de equipamentos e materiais didáticos, o professor conta basicamente com ele mesmo como instrumento de trabalho, limitando-se às aulas expositivas em que dispõe unicamente da lousa e do giz. Mas, parece que para o aluno não é tão importante que se apresente síntese na lousa, a sua expectativa é quanto à correção de trabalhos e provas, à orientação aos alunos e às estratégias utilizadas para o desenvolvimento das aulas.

Por parte do professor há não só o limite de ser a sua pessoa o principal instrumento de trabalho, mas deve ser considerado o grande número de alunos existente em cada série escolar, o que, indubitavelmente, dificulta a sua investida para a inovação. Embora esteja-se considerando que o professor é o grande responsável pela agilização do processo educacional, deve ser questionada a posição do aluno. Estariam os alunos contribuindo para a inovação em sala de aula? Nota-se (segundo a opinião dos professores), que o aluno só "contribui para o desenvolvimento das aulas com os conteúdos lidos" "às vezes". Fica difícil para o professor propor estratégias diversificadas de aula sem contar com o conteúdo a ser tratado já lido anteriormente pelos alunos. Parece que eles têm muita

expectativa quanto aos afazeres didáticos do professor, desde que não lhes sejam feitas exigências ou controles. Deste modo, estariam eximindo-se das responsabilidades do bom andamento do ensino? Seria uma posição cômoda: criticar e fazer cobranças ao outro e não a si mesmo.

Esses resultados podem ser teoricamente explicados pela teoria de atribuição de causalidade ao sustentar que o observador faz uma interpretação diferenciada do seu próprio comportamento e do comportamento do outro. Ao atribuir causalidade ao outro não se leva muito em conta o aspecto situacional, sendo as atribuições de vidas basicamente à disposição e às qualidades do outro. Desse modo, tanto o aluno como o professor, ao emitirem julgamentos sobre o outro, podem não considerar (ou considerar pouco) os aspectos relativos às condições e ao contexto em que estão inseridos.

Sendo assim, os resultados ora apresentados devem ser interpretados com cautela, pois o que ocorre em sala de aula não deve ser julgado de forma descontextualizada. Como já foi mencionado anteriormente, os atos educativos são o reflexo do contexto social mais amplo que os engloba. Avaliar o outro em razão unicamente de sua disposição e qualidades é restringir a avaliação.

Os alunos apontam o seu professor como assíduo, mas não como pontual. Entretanto, além de os professores indicarem que o aluno não é pontual, o mesmo ocorre quanto à assiduidade. Os alunos chegam atrasados às aulas porque sabem do atraso do seu professor, ou ocorre o inverso? O certo é que estabeleceu-se um círculo vicioso, difícil de ser rompido.

Tanto os professores, como os alunos determinam as ocorrências em sala de aula. Então, o professor pode estar influenciando o aluno, mas também pode por ele estar sendo influenciado. O que estaria de acordo com alguns autores, como Feldman e Prohaska (1979), que demonstraram haver um ciclo de expectativas, onde a expectativa inicial seria o determinante do comportamento do profes

sor. Deve ser lembrado que segundo West e Anderson (1976 , Apud Rasche e Kude, 1986) o professor acaba sofrendo mais influência do seu aluno, do que exercendo-a sobre ele.

Diante da possibilidade de o aluno ser o agente de influência mais forte em sala de aula, pode-se questionar se ele está ciente da sua "força" para gerar mudanças ou ainda se tem direcionado as suas expectativas para a otimização da atuação docente.

Parece, embora com pouca evidência, que os estudantes mais novos (quanto à idade) avaliam mais positivamente o seu professor concreto e são mais exigentes quanto ao ideal. São, também, os que mais esperam procedimentos de controle e de exigência dos professores. Cunha (1989) verificou que os alunos de 2º grau apresentam mais expectativas de maior diretividade por parte do professor, no processo educacional, do que os de 3º grau.

Outro aspecto se sobressai quando as respostas dos alunos são analisadas considerando-se as séries que frequentavam. Os alunos de 2ª série avaliaram mais positivamente o seu professor "real", enquanto os de 4ª série o fizeram mais negativamente, além de indicarem uma menor expectativa quanto a vários atributos da escala DS.

Alguns fatores que talvez expliquem o ocorrido poder ser apresentados. Sabe-se que o primeiro ano cursado numa Universidade constitui-se em um período de adaptação, seja com o esquema de funcionamento do curso superior, com os colegas, com os professores, seja com a cidade e a moradia. Além disso as disciplinas oferecidas na 1ª série do Curso de Psicologia são predominantemente de outras áreas do conhecimento. Assim, é na 2ª série que o estudante deve estar adaptado, além de ser nessa série que tem a oportunidade de cursar disciplinas específicas de Psicologia.

Quanto à 4ª série, além de se caracterizar como "momento de transição para a prática profissionalizante na série posterior" (Buettner, 1990, p. 112), outro fator pode ser apontado como res-

ponsável pelas avaliações realizadas. No período em que os dados deste estudo foram coletados, esse grupo de estudantes se mostrava insatisfeito com o que lhe estava sendo oferecido em uma das disciplinas da série terminal, fazendo mobilizações pelos pátios e salas da Universidade, visando conseguir as alterações desejadas.

Além de fatores pessoais (internos), estímulos adicionais com as três funções A-R-D formulados por Staats (1975), podem ter interferido no momento em que formularam as suas opiniões. Desse modo, as atribuições feitas aos professores podem ter ocorrido tanto sob controle interno, ou seja, aspectos pessoais como motivação (no caso da 2ª série), ou ansiedade (no caso da 4ª série), como sob controle externo, ou seja, de fatores impessoais (relacionados à situação ou à outras pessoas).

A opção por fazer um tratamento específico com os dados de alunos que trabalhavam e dos que só estudavam, deveu-se à experiência da autora, que lhe sugeriu a possibilidade de encontrar avaliações diferenciadas em relação a essa variável. Os alunos que trabalhavam foram um pouco mais exigentes, enquanto os demais avaliaram mais positivamente o seu professor "real". Diante desse dado, parece que o estudante que tem a experiência do trabalho faz uma avaliação um pouco mais severa do seu professor, o que leva à conclusão de um efeito inesperado. Dos alunos trabalhadores, 34% trabalhavam com ensino, o que poderia ter contribuído para respostas mais amenas, pois há uma tendência a manter o alto nível de autoestima ao se fazer atribuições de causalidade. Assim, poderia ocorrer que, talvez visando a preservação da própria imagem (como docentes), fossem menos severos ao manifestar as suas opiniões quanto ao professor.

Confrontando-se os dados presentes com os da pesquisa realizada em 1987 no Curso de Psicologia (Projeto Experimental de Carreira Docente, 1987), nota-se que os resultados são semelhantes, ou seja, tanto ao se avaliar a interação professor-aluno, quanto

os atributos e ações do professor, foram encontradas opiniões que manifestam uma certa insatisfação com a realidade vivida.

Sabendo-se que há uma tendência a ver o sucesso ou o fracasso das pessoas, e conseqüentemente das suas interações sociais, como decorrentes de suas próprias características e ações; e ainda, que as respostas dos sujeitos quanto ao comportamento do outro sofrem influência desses processos de atribuição de causalidade, poder-se-ia supor que as opiniões manifestadas na pesquisa anterior, quanto à interação professor-aluno, foram afetadas pelas características dos docentes e por sua atuação em sala de aula.

Quanto aos dados obtidos junto ao docente nota-se que os itens relativos a atributos reais que recebem uma avaliação mais positiva pertencem às categorias relacional e pessoal (à exemplo do que aconteceu na avaliação do professor pelo aluno). Mas não se pode dizer que essas são as categorias em que os alunos se encontram melhor, pois alguns atributos dessas mesmas categorias aparecem avaliados com tendência negativa.

Parece que, de um modo geral, ao avaliar os atributos do seu aluno "ideal", o professor é menos exigente do que os estudantes ao se referirem a ele, indicando expectativas diferenciadas de uns em relação aos outros.

Quanto ao único item da escala referente às ações do aluno que é apontado com menor frequência ao nível ideal, isto pode indicar que ele "toma anotações em aula" mais do que o professor desejaria. Esta avaliação é fornecida principalmente por professores das faixas de menor e de maior tempo de experiência docente. É também relativa aos professores cuja docência não era a principal atividade profissional. Para os que tinham a docência como principal atividade o aluno desempenha essa atividade o suficiente. Pode ser que os professores julguem que ao fazer um grande número de anotações, o aluno não tem oportunidade de realizar uma análise crítica do que escreve. Estaria, assim, aceitando tudo o

que é exposto em aula (talvez se sinta mais seguro agindo assim), indicando uma atitude de submissão (e dependência) ao professor "que tudo sabe". Ou, que enquanto anota, não participa ativamente das discussões em aula.

Esses dados permitem questionar se seriam diferentes as percepções, sobre o aluno, de professor com outras experiências profissionais. E ainda, se o tempo de experiência docente não constitui um fator de influência em suas percepções. Moskowitz e Hayman (1974, Apud Machado, 1987) ao analisarem a influência do tempo de experiência de ensino nos padrões de interação em sala de aula, encontraram diferenças significantes "para o contato inicial com a classe, pois os professores mais experientes colocavam seus padrões e expectativas e orientavam os alunos com relação à matéria a ser ensinada, enquanto os novos se concentravam em aspectos administrativos..." (p. 22 a 23). Para Cunha (1989) o tempo de experiência profissional do docente também é um fator relevante para o seu desempenho. Para ela "é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor" (p. 92).

A mesma autora encontrou que um número razoável dos professores considerados como "bons" salientaram o valor para o magistério do exercício profissional em outras instâncias. Isto é, eles manifestaram que o exercício de "outras atividades profissionais" relacionadas ao conteúdo das aulas propiciaria a integração teoria-prática.

A amostra de professores consultada, que tem outra atividade profissional como principal, tem presente a preocupação em buscar relação entre o dizer e o fazer, ou seja, propiciar em sala de aula a relação teoria-prática através da própria prática? Pode-se presumir que mesmo que essa preocupação não seja consciente, ao discutir um conteúdo teórico em sala de aula é difícil desvinculá-lo da própria prática.

Note-se, ainda, que a docência é a principal atividade profissional para apenas 26% dos sujeitos consultados e que a maioria (48,4%) tem relativamente pouco tempo de experiência docente na PUCCAMP (de 01 a 05 anos). Isto vem reforçar um fato já bastante discutido na literatura: seja pelas condições de trabalho ou pela remuneração oferecidas, os professores têm abandonado esta profissão, ou como diriam alguns, têm sido expulsos dela.

Ainda quanto à integração teoria-prática tanto o professor como o aluno apontam que o outro só o faz "às vezes", sendo que gostariam que o fizesse "todas as vezes". Encontra-se aí a velha questão: a teoria favorece a prática, ou ao contrário, é a prática que leva à reflexão e ao aprofundamento teórico? Hoje, não há mais dúvida de que esta questão é irrelevante: o desafio que se instala no momento é o de se repensar o que tem sido feito, para que se busque alternativas mais produtivas. Não é possível formar profissionais para competirem no (escasso) mercado de trabalho, ou para criar alternativas de trabalho junto à população, calcado apenas em teorias. É necessário favorecer a geração de elos aproximando a vida acadêmica do "real", para se aumentar a probabilidade de generalização dos comportamentos aprendidos na Universidade.

É curioso notar que dentre as ações do universitário que ocorrem mais frequentemente, segundo o seu professor, estão as relativas ao cumprimento das solicitações do professor, ou seja, a realização e a entrega pontual de tarefas e trabalhos, ou a realização de avaliação das disciplinas quando solicitado. A alta frequência do cumprimento destas atividades pode estar relacionada à responsabilidade dos estudantes, ou a realização das mesmas decorre da possibilidade de punição caso não sejam executadas, possibilidade sempre presente desde o início da escolaridade.

O professor também julga que o seu aluno frequentemente compreende (muitas vezes) o material lido. Entretanto, um ponto problemático diz respeito às atividades de estudo e de leitura.

Dentre os itens que apresentam as maiores diferenças quanto a aluno "real" e "ideal" encontram-se o atributo "estudioso" e as ações "Lê os textos recomendados" e "Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula". Esta última é apontada como a ação que ocorre com a menor frequência na vida real.

Este é sem dúvida um aspecto preocupante: universitários sem o hábito de leitura (e conseqüentemente de estudo), sendo a leitura o instrumento básico para a sua aprendizagem, pois a divulgação do conhecimento é maciçamente realizada através de meios impressos. Como podem estes levar adiante um curso superior sem se utilizar de um instrumento tão precioso? Pode-se ir além e questionar se não lêem e não estudam, porque não aprenderam de fato a ler e a estudar.

Também parece que o estudante tem certas dificuldades quanto à redação de textos, como escrever com clareza e coerência, com acerto gramatical e ortográfico e de forma organizada.

Seria a Universidade responsável por estas aprendizagens? Há controvérsias nas posições de diferentes autores que se preocupam com questões relativas ao ensino superior brasileiro. Enquanto alguns argumentam que o 3º grau não deve arcar com a responsabilidade de sanar déficits dos graus de ensino anteriores, outros assumem que se se quer reverter a ordem de empobrecimento do produto educacional da Universidade, esta tem que se lançar na busca de estratégias de ação que vise alterações no quadro atual. Se o aluno chega ao 3º grau despreparado para um desempenho satisfatório, não há de se permitir que ele transporte para a sua vida profissional esses mesmos despreparos. Mas, a incumbência da Universidade se restringiria a oferecer programas compensatórios (de leitura e de escrita) a seus alunos, ou o melhor caminho seria favorecer programas de ensino às escolas de 1º e 2º graus? Além disso, como todos os professores exigem leitura e escrita por parte dos alunos, talvez todos devessem arcar com a res-

ponsabilidade destes processos, tomando, por exemplo, algumas medidas que pudessem contribuir para o desempenho do aluno, tais como: cuidar da quantidade e da qualidade dos textos selecionados, com atenção especial para a inteligibilidade do texto, de tal modo a facilitar a compreensão do conteúdo lido, ou dar orientações específicas que promovam um melhor aproveitamento da leitura. Como mostrou Duran (1981) é viável que se melhore o nível de compreensão de textos, em universitários. Pode-se, ainda, cuidar para que os trabalhos e provas escritos sejam devolvidos com comentários sobre a sua redação; além de se estimular a leitura e a produção de textos escritos.

Pode-se, ainda, pensar no aspecto motivacional. O aluno não escreve bem e não lê porque não é habilitado ou habituado, ou porque não está suficientemente motivado para fazê-lo, devido a questões internas do curso frequentado ou a questões que envolvem um contexto social mais amplo. De um modo geral, os estudantes mostram-se insatisfeitos com o que tem lhes sido oferecido pelos cursos superiores e além disso, se um diploma universitário significava certeza de ascensão social há tempos atrás, hoje esse significado é duvidoso.

O outro item que se configurou dentre as maiores diferenças das ações "reais" para as "ideais" é: "procura o professor para expor dificuldades relativas ao seu aproveitamento". Seria resquício do clássico autoritarismo do professor? Os dados revelam que o professor gostaria que o aluno o procurasse mais frequentemente. Seria exemplo de discurso progressista X prática conservadora? Ou de quem seria a maior dificuldade para se aproximar e se expor, do professor ou do aluno? Deve-se lembrar sobretudo que o professor não permanece na Universidade à disposição dos alunos (como é apontado pelos próprios estudantes), pois a grande maioria é contratada por hora-aula. Então, qual é a origem de querer que os alunos o procurem: a expectativa da sociedade, o compromisso

profissional, a imagem ideal da profissão? De qualquer forma, se o que se pretende é que o professor permaneça na Universidade, devem ser-lhe fornecidas condições físicas, materiais e organizacionais e salários justos. Talvez, acima de tudo esforços devem ser envidados para que se amplie o número de professores contratados em regime de turno de trabalho. Assim, será garantido não só o atendimento ao aluno, como também será possível a prestação de serviços, de extensão, o desenvolvimento de pesquisas-atividades que capacitam o professor e resultam na melhoria no nível de ensino oferecido. Como enfatiza Demo (1987, p. 24): "... não se tem nada a ensinar, se não tivermos construído algo através da pesquisa. Não existindo a pesquisa, o professor torna-se um mero repetidor de textos e de idéias dos outros. Conta para os alunos o que leu por aí. Será somente um transmissor de conhecimentos".

A Universidade como um todo e cada Unidade Acadêmica deveria incentivar o seu corpo docente (e discente) para a atividade de pesquisa e (obviamente) fornecer condições para que esta se desenvolva.

Segundo os professores, são os alunos que não executam freqüentemente algumas ações consideradas importantes para o sucesso do processo ensino-aprendizagem; por sua vez, os alunos apontam esse mesmo aspecto em relação aos professores. Esse acontecimento é sustentado teoricamente por um dos princípios da teoria de atribuição de causalidade, ou seja, a tendência a atribuir bons atos a si mesmo e os maus aos outros, ou ao meio ambiente. O observador faz uma interpretação diferenciada da causação do seu comportamento e do comportamento do outro. Sabe-se que os processos de atribuição de causalidade acabam por exercer influência sobre as opiniões do sujeito quanto ao comportamento do outro e se transformam em mediadores das relações interpessoais. O fato é que se professor e aluno funcionam muito mais como estímulos aversivos, pode-se esperar que isto resulte em afastamento, quando seria desejável que ocor-

resse aproximação, visto que o processo educacional é essencialmente interativo. Além disso, diante das atribuições negativas, pergunta-se se os comportamentos dos avaliados perante os avaliadores seriam similares às atribuições realizadas.

É sabido que a crise por que passa o ensino superior é representada basicamente pela falta de recursos e que a própria estrutura universitária é vista como um entrave à iniciativa do professor e do aluno. Não considerar essas questões pode resultar em avaliação parcial e ingênua.

É cabível que os dados fornecidos pelos professores tenham se diluído, pois foram agrupadas para tratamento as avaliações de uma população que lida com grupos de alunos com características distintas. Enquanto o professor de 1ª a 4ª séries trabalha basicamente com classes numerosas, um professor de 5ª série atua com pequenos grupos. Sugere-se que em outros estudos envolvendo o mesmo curso, seja solicitado ao professor que identifique se leciona no Curso de Licenciatura e/ou no de Formação de Psicólogos. Observações feitas espontaneamente por alguns professores apontaram que se tivessem pensado em um ou outro grupo de alunos ao responder às escalas, seus julgamentos seriam bastante diferenciados.

Quanto à questão apontada anteriormente, sobre se o desempenho do aluno é mais afetado pelo estilo pessoal do professor ou pela sua habilidade em transmitir a matéria, não se tem uma resposta definitiva. Os dados presentes deixam dúvidas sobre o "efeito do Dr. Fox". O que "seduz" os alunos são os aspectos pessoais ou as habilidades profissionais?

A utilização da Análise Fatorial possibilitaria essa resposta, por se tratar de um método de tratamento de dados que permite a determinação do número e da natureza dos fatores relativos às atitudes dos docentes para com os discentes e vice-versa (Kerlinger, 1980).

À exemplo do que tem sido encontrado em outros estudos na-

cionais (como o de Pretto, 1976 e o de Amodeo e Feldens, 1983) os sujeitos-alunos deste estudo apresentaram uma avaliação mais positiva para algumas características pessoais do professor e nem por isso o julgaram como muito eficiente; é esperado que ele apresente mais frequentemente várias habilidades profissionais. Os sujeitos-professores também avaliaram mais positivamente características pessoais e relacionais dos alunos, porém demonstraram uma maior expectativa quanto aos atributos cognitivos e às ações relativas ao estudo.

Também há necessidade de se investigar mais precisamente como ocorre a transmissão de expectativas entre alunos e professores e como estas vêm a afetar o desempenho real de ambos.

Mello (1981) diz que embora os professores brasileiros de 1º grau, principalmente os das séries iniciais, dêem grande ênfase em seus discursos ao carinho e ao afeto no relacionamento com os seus alunos, em sala de aula o que se observa é o predomínio de uma prática autoritária e punitiva. (Deve ser lembrado que tal prática está arraigada a uma tradição pedagógica secular). A autora ressalta que apenas amor e atenção (embora importantes para a atividade pedagógica) não são suficientes para ajudar as crianças. Há necessidade de competência técnica, ou seja, o domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo.

E quanto ao 3º grau, será que ocorre o mesmo? Estariam os professores universitários privilegiando as relações afetivas com os seus alunos?

Segundo Cunha (1989), ao justificarem as escolhas dos melhores professores, os alunos de 2º e de 3º graus dão ênfase aos aspectos afetivos. Entretanto, também se referem às habilidades profissionais. Parece que realmente é difícil fracionar o professor e isso não invalida a possibilidade de a "sedução" ocorrer, tanto ao se considerar o 1º ou 2º, como também o 3º grau.

Mas, se houver a "sedução educacional" ela certamente será bidirecional, ou seja, o professor também será seduzido pelo aluno.

O que não se pode afirmar é se o responsável por isso seriam os aspectos pessoais (como sugerem alguns autores) ou se a sedução seria devida ao desempenho do outro, ou ainda a ambos os aspectos. Esta é uma questão que merece investigação detalhada; talvez com estudos mais aprofundados possa-se chegar mais próximo a essas respostas. Sugere-se, assim, que em outros estudos que vissem investigar os significados associados a professores e a alunos, que os dados sejam submetidos à tratamentos estatísticos para que seja verificado se ocorrem diferenças significantes entre as avaliações realizadas quanto aos conceitos considerados. Pode-se ainda buscar correlações entre as avaliações de alunos e de professores nos itens comuns das escalas, sem esquecer o uso da Análise Fatorial, como já foi mencionado. Sugere-se por fim que, após esses tratamentos, os dois segmentos envolvidos seja submetidos à entrevistas para que se detecte, entre outros aspectos, se a opinião sobre o outro interfere no desempenho de cada um.

O que fica claro diante dos dados obtidos é que as opiniões formuladas pelos dois grupos de sujeitos revelam um alto grau de consenso. Ambos, professor e aluno, exprimem um alto grau de expectativa quanto aos atributos e ações do outro.

Não se pode prever o quanto as respostas dos sujeitos sofreram influência de estereótipos inculcados socialmente, que, sem dúvida, vigoram na instituição acadêmica.

De acordo com as respostas dos sujeitos, a maioria dos alunos e a totalidade dos professores pensaram em atitudes e ações genéricas ao responder às escalas, e não em um indivíduo em especial.

Lembrando que segundo Sisto (1983), parece que os estereótipos condicionam o comportamento que se tem diante do outro, pode-se, igualmente, supor a influência dos estereótipos sobre as

respostas fornecidas pelos sujeitos. Os estereótipos podem, ainda, ter servido como subterfúgio para evitar a reflexão sobre quem são e o que fazem alunos e professores e em que medida os seus afazeres estão determinados por aspectos institucionais. A reflexão poderia implicar em tomada de posição (às vezes incômoda) frente ao outro e/ou frente à Instituição.

Hoje, diante da preocupação de docentes e discentes para que ocorra a reestruturação do Curso de Psicologia, da PUCCAMP, visando torná-lo mais adequado à formação de psicólogos e de professores de Psicologia, é de se esperar que renovação e mudanças sejam empreendidas pelos elementos envolvidos no processo educativo: os professores e os alunos. Em especial, espera-se mudanças por parte do professor (responsável por direcionar o estudo em sala de aula), através de uma análise reflexiva sobre sua prática, pois o comportamento do aluno está muito na dependência do que ele capta de cada professor (Sisto, 1983).

Ao se pensar em reestruturação curricular, tem-se que considerar as relações sociais no interior da Universidade. Nesse sentido, espera-se que os resultados dessa pesquisa concorram para a conscientização de alunos e professores, não só quanto aos comportamentos evidentes, como também quanto aos que ocorrem por trás destes.

Passa-se por "um momento de transição, uma relação dialética entre os comportamentos enraizados em nós e o desejo de encontrar formas alternativas de democratização do saber. A dualidade entre manutenção e transformação das relações escolares é ainda presente e provavelmente o seja ainda por muito tempo". (Cunha, 1989, p. 151). Entretanto, deve-se buscar aperfeiçoamento em direção a uma prática madura e consciente, calcada em fundamentos teórico-científicos, ou se correrá o risco de se chegar ao fundo do abismo da degradação do ensino universitário.

Cavalcante refere-se a Witter (1975, Apud Witter e outros,

1983), que aponta "que não é com reformas legais que realmente se modifica o ensino, e sim com modificações do pessoal diretamente responsável pelo desempenho do ensino e pela melhor utilização dos dados das pesquisas educacionais, o que infelizmente nem sempre ocorre na medida desejável" (p. 79).

Investigações bem conduzidas sobre a realidade educacional brasileira podem fornecer suporte para as decisões educacionais, ao informarem como as diferentes variáveis estão relacionadas numa situação. Mas, deve-se "estar atentos para o fato de que as pesquisas no ensino não produzirão respostas simples sobre que tipo de ensino é o melhor" (Machado, 1987, p. 33-34). As pesquisas não visam dar receitas sobre como ensinar e como aprender, o que se pretende é fornecer indicadores que favoreçam a reflexão e consequentemente o desempenho na prática, contribuindo para o enfrentamento do desafio que a educação brasileira representa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMI, P.C.; LEVENTHAL, L. and PERRY, R.P.- Educational Seduction
Review of Educational Research, Vol. 52, Nº 3: 446-464, 1982.
- ABREU, M.C. de e MASETTO, M.T.- O Professor Universitário em Aula,
SP: M.G. Ed. Associados, 1989.
- ABREU, M.C.T.A.- O Papel do Professor das Disciplinas Comuns do Pri-
meiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP, na Con-
cepção deles Mesmos, Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1975.
- AMODEO, M.C.B. de e FELDENS, M. dos F.F.- Professores Universitá-
rios: O que pensam os alunos? Ciência e Cultura, 35 (11): 1703-
1711, 1983.
- ASCH, S.E.- Psicologia Social, SP: Companhia Editora Nacional, 1960
Tradução de Dante Moreira Leite e Miriam Moreira Leite, do ori-
ginal em inglês de 1952.
- BARDELLI, C. e MALUF, M.R.- Que valor o professor atribui à capaci-
dade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de
realização escolar? Arquivo brasileiro de Psicologia, 36 (4) :
132-141, 1984.
- BOHOSLAVSKY, R.H.- A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o
professor como agente socializante. In M.H.S. Patto, Introdu-
ção à Psicologia Escolar, SP: T. A., Queiroz, 1981. Tradução de
Maria Helena S. Patto, do original em espanhol de 1975.

- BONIFÁCIO, S.M.C.- Concepção do Papel de Professor, Segundo Alunos do Plano Geral de Licenciatura da PUC-SP. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1985.
- BUETTNER, G.E.B.P. von- Análise da Estrutura Curricular de um Curso de Psicologia: Subsídios para Reestruturação. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990.
- CASTELO, J.A.M.- O Papel de Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP, na Concepção dos Alunos. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1975.
- CUNHA, M.I. da- O Bom Professor e Sua Prática, Campinas-SP: Papyrus, 1989.
- DELA COLETA, J.A.- Atribuição de Causalidade: Teoria e Prática, RJ: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- DEMO, P.- Introdução à Metodologia da Ciência, SP: Ed. Atlas, 1987.
- DURAN, A.P.- Padrões de Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: Estudos no Nordeste, Tese de Doutorado, IPUSP, 1981
- ENGELMANN, A.- Os Estados Subjetivos: Uma Tentativa de Classificação de seus Relatos Verbais, SP: Ed. Ática, 1978.
- FELDMAN, R.S. and PROHASKA, T.- The Student as Pygmalion: Effect of Student Expectation on the Teacher. Journal of Educational Psychology, Vol. 71, nº 4: 485-493, 1979.
- FIEDLER, M.L.- Bidirectionality of Influence in Classroom Interaction. Journal of Educational Psychology, Vol. 67, nº 6: 735-744, 1975.
- GANDANI, R.P.C.- Ideologia e Burocracia na Rotulação de Estudantes. Educação e Sociedade, 24: 61-74, 1986.
- GARCÍA, G.- A Relação Pedagógica Como Vínculo Libertador. Uma Experiência de Formação Docente. In M.H.S. Patto, Introdução à Psicologia Escolar. SP: T. A. Queiroz, 1981. Tradução de Yone S.

- Patto, do original em espanhol de 1975.
- HASTORF, A.H., SCHNEIDER, D.J. e POLEFKA, J.- Percepção de Pessoa, SP: EDUSP, 1973. Tradução de Dante Moreira Leite, do original em Inglês de 1970.
- HEIDER, F.- Psicologia das Relações Interpessoais, SP: Livraria Pioneira Ed., 1970. Tradução de Dante Moreira Leite, do original em inglês de 1958.
- KERLINGER, F.N.- Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual, SP: EPU/EDUSP, 1980. Tradução de Helena Mendes Rotundo, do original em inglês de 1979.
- KIESLER, C.; COLLINS, B.A. and MILLER, N.- Attitude Change: A Critical Analysis of Theoretical Approaches. NY: Wiley, 1969.
- MACHADO, V.L.S.- Aprendizagem e Interação Professor-aluno. In G.P. Witter, e J.F.B. Lomônaco- Psicologia da Aprendizagem: Aplicações na Escola, SP: EPU, 1987.
- MELLO, G.N. de- A Prática Docente na Escola de 1º Grau. Do Amor, Acusação e Bom Senso à Competência Técnica e Vontade Política. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1981.
- MORAES, R. de- O Que é Ensinar, SP: EPU, 1986.
- (org.)- Sala de Aula: Que Espaço é Esse? Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- OSGOOD, C.E.; SUCI, G. and TANNENBAUM, P.- The Logic of Semantic Differentiation, In S. SAporta and J.R. Bastian, Psycholinguistics. A Book of Readings. NY: Holt, 1961
- PEREIRA, C.A.A.- O Diferencial Semântico (Uma Técnica de Medida nas Ciências Humanas e Sociais). SP: Ática, 1986.
- PRETTO, S.P.N., Características de Professores e Seus Efeitos Sobre Alunos: Enfoque Humanista. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1976.

- PROJETO EXPERIMENTAL DE CARREIRA DOCENTE- Caracterização , Avaliação e Perspectivas Docentes e Discentes Quanto à Proposta Educacional do Instituto de Psicologia da PUCCAMP, PUCCAMP, 1987, Texto de Circulação Interna.
- RASCHE, V.M.M. e KUDE, V.M.M.- Pigmalião na Sala de Aula: Quinze Anos Sobre as Expectativas do Professor. Caderno de Pesquisa , 57: 61-70, 1986.
- RIBEIRO, I. do S.F.- Perfil do Professor (Ideal e Real) do Projeto Logos II - Núcleo Pedagógico de João Pessoa: A Opinião do Aluno. Dissertação de Mestrado, João Pessoa-PB, 1983.
- ROKEACH, M.- Beliefs, Attitudes and Values, S. Francisco: Jossey Bass, 1972.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L.- Profecias Auto-realizadoras em Sala de Aula: As Expectativas dos Professores Como Determinantes não Intencionais da Competência Intelectual dos Alunos. In M.H.S. Patto, Introdução à Psicologia Escolar, SP: T. A. Queiroz 1981. Tradução de Maria Lídia Sica Szumanski, do original em inglês de 1968.
- SENN, M.R.- Espiral das Percepções Inter-pessoais do Professor e do Aluno: Um Estudo da Interação e Inter-experiências das Dúvidas. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1976.
- SISTO, F.F.- Melhoria de Ensino na Universidade: Um Problema Apenas Metodológico? Caderno de Pesquisa, 46: 59-66, 1983.
- STAATS, A.W.- Social Behaviorism, Illinois: Dorsey Press, 1975.
- WITTER, G.P.; DÁLIA, E. da C.P. e outros- Educação de Adultos: Textos e Pesquisas. RJ. Achiamé, 1983.

ANEXO I

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES

GRANDE GRUPO 01 - Químicos, Físicos e Assemelhados; Engenheiros, Arquitetos e Assemelhados; Técnicos, Desenhistas Técnicos e Assemelhados; Oficiais de Bordo e Assemelhados (Aviação Comercial e Marinha Mercante); Biologistas, Engenheiro Agrônomo e Assemelhados; Estatísticos, Matemáticos, Análise de Sistemas e Assemelhados; Economistas e Técnicos Administrativos; Contadores; Juristas; Professores; Escritores, Jornalistas, Redatores, Locutores e Assemelhados; Escultores, Pintores, fotógrafos e Assemelhados; Músicos, Artistas, Empresários e Produtores de Espetáculos; Técnicos Desportivos, Atletas Profissionais e Assemelhados; Trabalhadores de Profissões Científicas, Técnicas, Artísticas e Assemelhados não classificados. GRANDE GRUPO 02 - Membros Superiores do Poder Legislativo, Executivo e Judiciário; Membros da Diplomacia; Diretores de Empresa; Gerentes de Empresa. GRANDE GRUPO 03 - Chefes Intermediários Administrativo, de Contabilidade e Finanças; Agentes de Administração Pública; Secretários, Datilógrafos, Estenógrafos e Assemelhados; Trabalhadores de Serviços de Contabilidade, Caixas e Assemelhados; Operadores de Máquinas Contábeis, de Cálculo e de Processamento Aut. de Dados; Chefes de Serviços de Transportes e Comunicações; Despachantes, Fiscais e Cobradores de Transportes Coletivos (exceto trem); Classificadores de Correspondência, Carteiros e Mensageiros; Telefonistas, Telegrafistas e Assemelhados; Trabalhadores de Serviços Administrativos e Assemelhados não classificados sob outras epígrafes. GRANDE GRUPO 04 - Comerciantes (comércio atacadista e varejista); Supervisores de Compras e Vendas, Compradores e Assemelhados; Agentes Técnicos de Vendas e Representantes Comerciais; Corretores, Agentes de Venda de Serviço às Empresas, Leiloeiros e Avaliadores; Vendedores, Empregados de Comércio e Assemelhados; Trabalhadores Comerciais e Assemelhados não classificados sob outras epígrafes. GRANDE GRUPO 05 - Gerentes de Hotéis, Restaurantes, Bares e Estabelecimentos Similares e Assemelhados; Mordomos, Governantas e Assemelhados; Cozinheiros, Garçons, Barmen e Assemelhados; Trabalhadores de Serventia e Comissários (serviços de transportes e passageiros); Trabalhadores de Serviços de Administração, Conservação e Limpeza de Edifícios, Logradouros Públicos e Assemelhados; Lavadeiros, Tintureiros e Assemelhados; Trabalhadores de Serviços de Higiene e Embelezamento e Assemelhados; Trabalhadores de Serviços de Proteção e Segurança; Trabalhadores de Serviços de Turismo, Hospedagem, Serventia, Higiene e Embelezamento, Segurança e Assemelhados não classificados sob outras epígrafes. GRANDE GRUPO 06 - Administradores e Capatazes de Explorações Agropecuárias e Florestais; Produtores Agropecuários; Trabalhadores Agropecuários Polivalentes e Assemelhados; Trabalhadores Agrícolas específicos; Trabalhadores da Pecuária; Trabalhadores Florestais; Pescadores e Assemelhados; Operadores de Máquinas e Implementos de Agricultura, Pecuária e Exploração Florestal. GRANDE GRUPO 07/08/09 - Agentes de Mestria; Trabalhadores de Minas e Pedreiras, Fundadores e Assemelhados; Trabalhadores Metalúrgicos e Siderúrgicos; Trabalhadores de Tratamento de Madeira e de Fabricação de Papel e Papelão; Operadores de Instalações de Processamentos Químicos e Assemelhados; Flandeleros, Tecelões, Tingidores e Assemelhados; Trabalhadores de Curtimento; Trabalhadores de Preparo de Alimentos e Bebidas; Trabalhadores de Tratamento de Fumo e de Fabricação de Charutos e Cigarros; Trabalhadores de Costura, Estofadores e Assemelhados; Trabalhadores de Fabricação de Calçados e Artefatos de Couro; Marceneiros, Operadores de Máquinas de Lavrar Madeira e Assemelhados; Cortadores, Polidores e Gravadores de Pedras; Trabalhadores de Usinagem de Metais; Ajustadores Mecânicos, Montadores e Mecânicos de Máquinas, Veículos e Instrumentos de Precisão; Eletricistas, Eletrônicos e Assemelhados; Operadores

de Estação de Rádio e TV e de Equipamentos de Sonorização e Projeções Cinematográficas; Encanadores, Soldadores, Chapeadores, Caldeireiros e Montadores de Estruturas Metálicas; Joalheiros e Ourives; Vidreiros, Ceramistas e Assemelhados; Trabalhadores de Fabricação de Produtos de Borracha e Plástico; Confeccionadores de produtos de Papel e Papelão; Trabalhadores de Artes Gráficas; Pintores; Trabalhadores de Confecção de Instrumentos Musicais, de Produtos de Vime e Similares, de Derivados de Minerais não-metálicos e Trabalhadores Assemelhados; Trabalhadores da Construção Civil e Trabalhadores Assemelhados; Operadores de Máquinas Fixas e de Equipamentos Similares; Trabalhadores de Manipulação de Mercadorias e Materiais, Operadores de Máquinas de Construção Civil e Assemelhados; Condutores de Veículos de Transportes e Assemelhados; Trabalhadores Braçais não classificados sob outras epígrafes.

FORMULÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO

1. Série:.....
2. Idade:.....anos
3. Sexo: masculino
- feminino
4. Estado Civil:.....
5. Profissão do seu pai:.....
6. Profissão da sua mãe:.....
7. Você trabalha? a) em ensino
- b) em outra atividade
- c) não trabalha
8. Tem outro curso superior? a) concluído
- b) cursando
- c) não tem
9. Tem ou teve alguma dependência? a) sim
- b) não

Prezado aluno:

Estou interessada em saber o que os alunos pensam a respeito do seu professor na Universidade. A seguir você encontrará uma relação de 33 (trinta e três) pares de características que habitualmente são atribuídos ao professor em nossa sociedade. Como opinião, em geral, não é uma questão de "tudo ou nada", mas sim de intensidade, adotei um modo para você responder que possa comportar tanto avaliações extremas como intermediárias. Para tanto você encontrará escalas graduadas com 07 (sete) espaços, delimitados por uma característica de um lado e seu oposto do outro.

Pois bem, para avaliar o seu professor universitário você analisará cada uma dessas 33 escalas e preencherá em cada uma delas o espaço que melhor representa o seu julgamento. Trabalhe com atenção, sem saltar nenhuma e sem rasurar.

Muito Obrigada!

ISABEL CRISTINA DIB BARIANI

	1	2	3	4	5	6	7	
Desagradável								Agradável
Esforçado								Negligente
Pessimista								Otimista
Desleixado								Cuidadoso com a sua aparência
Seguro								Inseguro
Objetivo								Inobjetivo
Atrasado								Pontual
Facilitador								Complicador
Indisponível								Disponível
Mal educado								Bem educado
Desinteressado pelo conteúdo de sua disciplina								Interessado pelo conteúdo de sua disciplina
Ausente								Assíduo
Crítico								Acrítico
Passivo								Ativo
Justo								Injusto
Inconstante								Persistente
Inflexível								Flexível
Culto								Inculto
Interessado pela formação do aluno								Desinteressado pela formação do aluno
Recompensador								Punitivo
Atualizado								Desatualizado
Animado								Desanimado
Inovador								Repetitivo
Interessado pela docência								Desinteressado pela docência
Democrático								Autoritário
Incoerente								Coerente
Tenso								Descontraído
Controlado								Descontrolado
Distante								Próximo
Claro								Confuso
Intolerante								Tolerante
Organizado								Desorganizado
Solidário								Indiferente

EU GOSTARIA QUE O MEU PROFESSOR, NA UNIVERSIDADE, FOSSE:

	1	2	3	4	5	6	7	
Desagradável								Agradável
Esforçado								Negligente
Pessimista								Otimista
Desleixado								Cuidadoso com a sua aparência
Seguro								Inseguro
Objetivo								Inobjetivo
Atrasado								Pontual
Facilitador								Complicador
Indisponível								Disponível
Mal educado								Bem educado
Desinteressado pelo conteúdo de sua disciplina								Interessado pelo conteúdo de sua disciplina
Ausente								Assíduo
Crítico								Acrítico
Passivo								Ativo
Justo								Injusto
Inconstante								Persistente
Inflexível								Flexível
Culto								Inculto
Interessado pela formação do aluno								Desinteressado pela formação do aluno
Recompensador								Punitivo
Atualizado								Desatualizado
Animado								Desanimado
Inovador								Repetitivo
Interessado pela docência								Desinteressado pela docência
Democrático								Autoritário
Incoerente								Coerente
Tenso								Descontraído
Controlado								Descontrolado
Distante								Próximo
Claro								Confuso
Intolerante								Tolerante
Organizado								Desorganizado
Solidário								Indiferente

Agora, você encontrará uma relação de 30 (trinta) ações que habitualmente são atribuídas ao professor.

Para responder você encontrará escalas de frequência, graduadas com 05 (cinco) espaços.

Assim, para avaliar o que o seu professor Universitário faz, você analisará cada uma das 30 ações apresentadas e preencherá em cada uma delas o espaço que melhor represente o seu julgamento.

Trabalhe com atenção, sem saltar nenhuma e sem rasurar.

Muito Obrigada!

	nunca	quase nunca	às vezes	muitas vezes	todas as vezes
1. Apresenta síntese na lousa.					
2. Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.					
3. Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.					
4. Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.					
5. Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.					
6. As atividades propostas são adequadas nos conteúdos.					
7. Devolve trabalhos e provas escritos com <u>co</u> mentários sobre o desempenho do aluno.					
8. Replaneja o programa quando necessário.					
9. Dá oportunidade para a auto-avaliação do aluno.					
10. Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.					
11. Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.					
12. Cumpre o programa proposto.					
13. Incentiva o uso da Biblioteca.					
14. Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.					
15. Apresenta o programa da disciplina.					
16. Apresenta cronograma.					
17. Ministra aulas dinâmicas.					
18. Cuida da sequencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba <u>integra</u> ção entre eles.					
19. Orienta os alunos para a solução de problemas relativos a dinâmica da classe.					
20. Apresenta bibliografia atualizada.					
21. Atende as manifestações orais dos alunos respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.					
22. Prepara as aulas.					
23. Integra teoria e prática.					
24. Estabelece claramente os critérios quanto ao desempenho esperado dos alunos.					
25. Dosa a dificuldade dos conteúdos.					
26. É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos.					
27. Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.					
28. Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.					
29. Dá oportunidade para que o aluno pergunte, opine, se manifeste oralmente.					
30. Indica leituras para complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.					

1. Em que professor você pensou ao responder às escalas a respeito do professor que você tem no Curso de Psicologia da PUC-CAMP:

- a) um professor em particular, de Psicologia.
- b) um professor em particular, de outra área que não a Psicologia.
- c) um professor que seja representativo da maioria dos professores do Curso de Psicologia da PUC-CAMP.

FORMULÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:.....anos
2. Sexo: masculino
feminino
3. Estado Civil:.....
4. Tempo de formado:.....anos
5. Tempo de experiência docente:.....anos
6. Tempo de experiência docente na PUCCAMP:.....anos
7. A docência é a sua principal atividade profissional:
 sim
 não
8. Número de horas/aula semanais:.....
9. Você leciona em outra Unidade:
 sim
 não

Prezado Professor:

Estou interessada em saber o que os professores pensam a respeito do seu aluno na Universidade. A seguir você encontrará uma relação de 35 (trinta e cinco) pares de características que habitualmente são atribuídas ao aluno em nossa sociedade. Como opinião, em geral, não é uma questão de "tudo ou nada", mas sim de intensidade, adotei um modo para você responder que possa comportar tanto avaliações extremas como intermediárias. Para tanto você encontrará escalas graduadas com 07 (sete) espaços, delimitados por uma característica de um lado e seu oposto do outro.

Pois bem, para avaliar o seu aluno universitário, você analisará cada uma dessas 35 escalas e preencherá em cada uma delas o espaço que melhor represente o seu julgamento. Trabalhe com atenção, sem saltar nenhuma e sem rasurar.

Muito Obrigada.

Agora, você encontrará uma relação de 23 ações que habitualmente são atribuídas ao aluno.

Para responder você encontrará escalas de frequência, graduadas com 05 (cinco) espaços.

Assim para avaliar o que o seu aluno universitário faz você analisará cada uma das 23 ações apresentadas e preencherá em cada uma delas o espaço que melhor represente o seu julgamento.

Trabalhe com atenção, sem saltar nenhuma e sem rasurar.

Muito Obrigada!

1. Em que aluno você pensou ao responder às escalas a respeito do aluno que você tem no curso de Psicologia da PUCAMP:

a) um aluno em particular.

b) um aluno que seja representativo da maioria dos alunos do Curso de Psicologia da PUCAMP.