

INTRODUÇÃO

Os dois trabalhos principais que compõem o presente número destes CADERNOS referem-se a aspectos de maior interesse da problemática educacional.

O primeiro deles, sobre treinamento, foi realizado pela equipe de pesquisa sob direção da Dra. Bernardete Angelina Gatti, dentro do programa de atividades do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

Sua importância não precisa ser acentuada, quando a necessidade de pessoal adequado é, segundamente, proposta como um dos problemas principais na implantação e desenvolvimento de planos educacionais, nos diversos níveis. Quer no trabalho de uma unidade escolar, ou de todo um sistema, quer dentro de um **status quo** mantido, ou na implantação de uma reforma estrutural — a formação, atualização, ou aperfeiçoamento de pessoal técnico e docente é fator primordial para a consecução dos objetivos propostos.

O estudo aqui apresentado é uma contribuição à teoria e à prática nesse campo.

O segundo trabalho é sobre planejamento educacional: trata-se do primeiro de uma série, originalmente publicada pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIEPE), da UNESCO.

Preparadas por especialistas de variada experiência no campo do planejamento da educação em inúmeros países, essas publicações do IIEPE são de extrema utilidade para todo aquele que se preocupa com a problemática atual da educação.

O texto que abre essa série de publicações consiste numa exposição clara e inteligente do desenvolvimento do planejamento da educação nos últimos vinte anos e numa apreciação ponderada de seus métodos, ação e resultados, feita por um dos mais proeminentes estudiosos e praticantes nessa área.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE TREINAMENTO DE PESSOAL NO ENSINO

Bernardete Angelina Gatti
Guiomar Namó de Mello
Nara Maria Guazzelli Bernardes

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I — Treinamento, reciclagem, educação permanente	3
1. Treinamento e processo de mudança	3
2. Tipos e estratégias de mudanças	4
3. As resistências à mudança	6
II — Treinamento para pessoal do ensino: Algumas experiências	9
1. Os treinamentos do Ensino Vocacional	10
1.1. Os ginásios vocacionais	10
1.2. Os treinamentos dos ginásios vocacionais	10
2. A experiência de treinamento do Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (IMEP)	11
3. Grupo Escolar Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho (GEEDEC) — Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE)	12
4. Os Serviços Regionais de Assistência Pedagógica (SERAPs) e os Serviços Regionais de Orientação Pedagógica (SEROPs) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	13
4.1. Os SERAPs	13
4.2. Os SEROPs	11
4.2.1. Estrutura SEP-SEROPs e a assistência que presta ao sistema escolar	15
5. Os treinamentos da divisão de Assistência Pedagógica (DAP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	15
5.1. O treinamento dos assistentes pedagógicos (APs) dos ginásios pluricurriculares e dos GEGs	17
5.1.1. O treinamento de julho de 1971	18
5.1.2. O curso de treinamento para APs: setembro de 1971	18
5.1.3. Comentários sobre alguns dados levantados durante o treinamento de APs dos GEGs em setembro de 1971	19
A) O trabalho em grupo	19
B) Aspectos da avaliação do treinamento	24
B.1. Folhas de respostas ao documento: "Subsídios para a elaboração de instrumentos de medida"	24
B.2. Folhas de respostas: Iniciação à observação	27
B.3. Análise das entrevistas realizadas com assistentes pedagógicos, que participaram destes treinamentos, antes do início do primeiro nível e após o término do segundo nível	33
III — Finalizando	37

INTRODUÇÃO

Presenciamos de alguns anos para cá, nas mais variadas organizações humanas (indústria, comércio, administração, educação etc.), o desenvolvimento de um esforço no sentido de promover ações de formação e de aperfeiçoamento do pessoal nelas envolvido. Estas ações deixaram de ser esporádicas ou quase exceção e tendem a ser, além de numerosas, mais sistemáticas e permanentes. O treinamento, o aperfeiçoamento e a atualização de profissionais nas mais diversas áreas da atividade humana tornaram-se, nas organizações em que se desenvolvem, parte integrante de sua sistemática de trabalho.

Parece-nos evidente, no entanto, que esses investimentos em **formação** não são feitos sem razão, tampouco por questão de moda. Ao contrário, é um esforço que se originou de necessidades concretas dessas organizações atendendo, de um lado, à política de aumento da produtividade através do aumento de eficiência de seu pessoal. Por outro lado, podem estar também associados a uma valorização crescente da inovação, que vem atender às necessidades de mudança geradas pelo desenvolvimento. O conhecimento tradicional desvaloriza-se e perde significado em ritmo muito mais rápido do que nas sociedades anteriores, e a maturidade social e cultural, sempre a ser posta em causa, torna-se objetivo constante quer das organizações, quer dos indivíduos. A participação ativa numa sociedade em mudança exige, antes de mais nada, aptidão para a mudança, o que cria a necessidade de aprimorar as capacidades da inteligência e da sensibilidade.

Desta maneira, atualmente já se pensa em formação não só no sentido de habilitação

para uma função, mas também como processo mais amplo de educação permanente dentro das sociedades. No entanto, nas organizações em geral, a ação de formar ainda é um esforço para aumentar a produtividade através do melhor "ajustamento" possível de cada um às suas funções. Esta concepção das relações que o trabalho implica é mecanicista e começa a ser ultrapassada. Chegamos à noção de motivação ao mesmo tempo que à conscientização da função social da empresa ou organização. Assistimos ao alastramento de uma concepção mais humanista da condição de trabalho, sem que esta deixe de estar associada às necessidades de desempenho econômico das organizações, à eficiência e ao rendimento, os quais constituem sempre as vigas mestras de qualquer organização do sistema de trabalho.

A concepção de desenvolvimento do ajustamento a uma função específica satisfaz, e pode ainda satisfazer em alguns sistemas, às necessidades de uma fase do desenvolvimento social. Dada a rapidez da evolução contemporânea, não podemos deixar de considerar o fenômeno de mudança como inevitável, o que condiciona a necessidade de desenvolvimento de disponibilidades para se ajustar constantemente. Não se elimina a necessidade de habilitação específica, mas acrescenta-se a ela a necessidade de desenvolver comportamentos de mudança ao nível da evolução contemporânea. Assim, os esforços de treinamento, de atualização, podem passar a ser encarados como parte de processo mais amplo de educação permanente: este requer uma orientação consciente e voluntária, através de ação contínua e coerente com vistas à aquisição sistemática de conhecimentos, ou o desenvol-

vimento metódico de atitudes novas, por parte do sujeito ativo. Este processo requer, portanto, a atuação da sociedade sobre si mesma, a fim de favorecer essa educação. Esta atuação representa "uma intervenção cultural da sociedade em si mesma (...)" e "(...) é o

índice de uma sociedade ativa diante da mudança, onde há um esforço de redução de retardamentos, de desigualdades culturais etc.", que podem prejudicar seriamente o desenvolvimento da economia, da sociedade e das pessoas (Dumazedier, 1971).

I — TREINAMENTO, RECICLAGEM, EDUCAÇÃO PERMANENTE

A educação contínua do adulto e a atualização e reciclagem dos profissionais, especialmente dos profissionais que atuam na área educacional, adquirem, portanto, importância social cada vez maior. Tornaram-se uma necessidade das sociedades modernas que têm de mostrar-se essencialmente ativas diante das mudanças condicionadas pelo próprio progresso que constroem ou se propõem a construir.

Atualmente, os termos "treinamento" e "reciclagem" são freqüentemente empregados de modo quase indiferenciado, ambos significando processo de aquisição de novas habilidades e conhecimentos. A palavra treinamento, no entanto, esteve em geral mais ligada à idéia de formação para aquisição de habilidade específica. O indivíduo é treinado para trabalhar com uma nova máquina, ou para realizar certo tipo de vendas, ou para utilizar determinados recursos áudio-visuais em sala de aula etc. Já o conceito de reciclagem apareceu como se referindo à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função e, especialmente, referindo-se à preparação para mudança completa de atividade. Não se trata de aquisição de uma habilidade mas de um conjunto de habilidades novas a serem aplicadas num contexto totalmente novo para o indivíduo que se recicla. De qualquer maneira, treinamento também pode ser entendido nesse sentido, dependendo da definição de seus objetivos; por outro lado, qualquer reciclagem inclui largamente atividades de treinamento específico, e estes dois processos hoje se integram no conceito de educação permanente que, de poucos anos para cá, vem sendo muito discutido ⁽¹⁾. Qualquer que seja o termo empregado, todos im-

plicam, de um modo ou de outro, em **atualização**, no sentido de renovar comportamentos ou criar novos comportamentos ao nível da evolução das sociedades humanas, quer num contexto técnico específico, quer em relação ao contexto cultural mais geral. Todos implicam em **inovação** e vêm atendendo a necessidades que se foram delineando no desenvolvimento das sociedades modernas. Primeiro, com a explosão industrial, principalmente o treino, em seguida (sem substituir o primeiro) uma preparação para maior mobilidade do profissional — a reciclagem — e, atualmente, a emergência da idéia de educação permanente, que atenderia de maneira constante à formação geral e/ou específica das pessoas num processo constante de atualização. Em qualquer dos três casos, trata-se de promover uma **mudança** no acervo de conhecimentos e atividades dos indivíduos, quer esta mudança seja colocada em termos de habilitação ao uso de um novo aparelho qualquer, quer em termos de um ciclo de formação para troca de atividades ou, ainda, para aperfeiçoamento geral do indivíduo no sentido de dotá-lo de mais e melhores condições de lidar com os elementos da cultura de modo geral. Neste sentido, esses termos caracterizam níveis de um mesmo processo, diferenciados por certo conjunto de objetivos mais ou menos limitados.

1. Treinamento e processo de mudança

Um processo de treinamento, reciclagem ou educação permanente implica, portanto, num processo de mudança e é desta perspectiva que os estudos mais atuais sobre a questão se têm desenvolvido. Estes estudos estão voltados para preocupações tais como os fatores que envolvem o processo de introdução de mudança, as estratégias que podem ser empregadas com maior eficiência em processos

(1) Vejam-se, por exemplo, as comunicações feitas na 16.^a Conferência Geral da UNESCO (outubro-novembro 1970).

dessa natureza, as resistências à mudança, etc.. Discutir estratégias e procedimentos para efetuar mudança implica em lidar com a imensa literatura contemporânea da ciência social e comportamental, básica e aplicada. No entanto, em se tratando de encarar processos de treinamento ou reciclagem sob esse ponto de vista, nossa discussão limita-se um pouco mais, porque focaliza a introdução de inovação planejada, em que os objetivos são conscientes, deliberados e desejados pelo menos por uma das partes envolvidas no processo. Nesta linha teceremos algumas considerações teóricas, baseadas especialmente em trabalho de Robert Chin e Kenneth D. Benne (1969).

Chin e Benne ressaltam que um elemento que aparece em todo e qualquer trabalho de introdução de inovação é a utilização e a aplicação consciente do conhecimento como instrumento para modificar padrões e formas de ação. Na prática educacional, por exemplo, se introduzirmos tecnologias de comunicação e cálculos baseados em novos conhecimentos de eletrônica — aparelhos áudio-visuais, televisão, computadores, máquinas de ensinar — estaremos introduzindo material que promete mais eficiência e economia para lidar com várias práticas da educação formal. Na medida em que se dão providências para introduzir essas novas tecnologias nas escolas, a inovação atinge problemas humanos de lidar com resistências, ansiedades, conflitos, barreiras interpessoais de comunicação etc., os quais são imediatamente trazidos à tona através das pessoas atingidas pela mudança. O agente introdutor de inovação, inicialmente envolvido com as modificações na tecnologia da educação, tem, portanto, necessidade de conhecer mais adequadamente o comportamento humano, individual e social, para poder lidar efetivamente com os aspectos humanos envolvidos na introdução deliberada de inovação. Por outro lado, o conhecimento a ser introduzido, visando melhoria ou aperfeiçoamento na prática educacional, pode ser, não um conhecimento de tecnologia, mas de

natureza comportamental — conhecimento sobre aprendizagem participante, sobre mudança de atitudes, sobre as relações nas comunidades, sobre as habilidades cognitivas necessárias às novas carreiras etc.. Este conhecimento pode sugerir mudanças na estrutura relacional grupal da escola, nas relações entre professores e alunos, entre professores e diretores e pais de alunos, nas práticas de orientação etc.. Nesta área, os que pretendem introduzir inovações devem encarar os problemas de trabalho, com conhecimentos sobre o comportamento humano no planejamento, instalação e avaliação de tais inovações na prática educacional. Estas novas tecnologias, que envolvem pessoas, devem ser experimentadas, compreendidas e aceitas pelos professores e administradores, antes que possam ser utilizadas efetivamente com os estudantes.

Por conseguinte, quer a inovação se centralize na introdução de material técnico mais eficiente ou de tecnologias que envolvem as pessoas, na prática institucional, os processos de introdução de tais mudanças devem basear-se em conhecimento sólido sobre o comportamento humano e sobre os processos de mudança, do ponto de vista individual, organizacional, institucional e social geral.

2. Tipos e estratégias de mudanças

Uma das estratégias de mudanças mais empregadas é a que Chin e Benne (1969) chamaram de estratégia empírico-racional. A hipótese fundamental desta estratégia é que o homem se guia pela razão e utilizará esta racionalidade, em termos de seus interesses, na determinação das mudanças requeridas em seu comportamento. Uma inovação é proposta por alguém ou alguma organização que estabelece a situação mais desejável, mais efetiva e mais de acordo com os interesses e objetivos do indivíduo, grupo, organização ou comunidade que será afetada pela mudança. Porque o indivíduo (ou grupo) é tido como racional e movido por seu interesse, admite-se que adotará a mudança proposta, se puder ser racionalmente justificada e se puder ser

demonstrada, pelo propositor da inovação, que todos têm a ganhar com ela.

Existem ainda as chamadas estratégias educativas. O que norteia estas estratégias é a idéia de que qualquer mudança num conjunto de práticas, de ações, apenas ocorrerá se as pessoas envolvidas forem levadas a mudar suas orientações normativas em relação aos velhos padrões e a desenvolver novos padrões. Parte-se do princípio de que o homem é racional e inteligente, mas que os padrões de comportamento são condicionados por normas sócio-culturais e pela adesão dos indivíduos a elas; estas normas, por sua vez, são mantidas pelo sistema de valores e atitudes dos indivíduos. Assim, qualquer inovação em padrões de ação envolve mudanças de atitudes, valores, habilidades e relacionamentos significativos para o indivíduo, e não só a aquisição de conhecimentos, informações ou racionalização para a ação.

Há várias perspectivas segundo as quais o processo de introdução de inovação pode ser orientado. Ardoino (1969) mostra que este processo pode estar todo centrado nas pessoas e nas interrelações, por exemplo, fundamentado em uma perspectiva rogeriana ou freudiana, ou pode estar centrado sobre o grupo ou sobre a organização, ou ainda, sobre a instituição, cada uma destas perspectivas trazendo consigo uma metodologia de abordagem específica.

Bennis (1969) ressalta, em trabalho recente, que a maioria das estratégias para mudança se apóiam, de uma maneira ou de outra, quase que totalmente na racionalização, e chama a atenção para o fato de que **o conhecimento sobre alguma coisa não conduz, automaticamente, à ação inteligente.** Essas estratégias estão, segundo esse autor, impregnadas de um viés de racionalidade. Este viés, e outros que aponta, podem prejudicar inúmeros trabalhos de introdução de mudança e é o que tem acontecido, a ponto de quase invalidá-los pela pouca eficiência obtida em mudanças efetivas de ação.

Outro viés que ocorre é o tecnocrático, quando os esforços para mudança são conduzidos como se nada houvesse ou pudesse ser discutido em termos dos sentimentos envolvidos nos processos de mudança. Qualquer mudança envolve risco e medo, reorganização de padrões, de formas de associação, muitas vezes de status, valores, e as pesquisas mostram bem a influência desses fatores nos processos de mudança para o qual devem ser levados em conta ⁽²⁾.

Há ainda estratégias que repousam inteiramente no indivíduo deixando de lado forças, papéis organizacionais e fatores institucionais que atuam sobre ele e que o circundam. É o viés individualista, e qualquer processo de mudança obtido só neste nível pode ser destruído ou neutralizado por essas forças, se ignoradas pelo agente de mudança.

Nesta ordem de idéias, Benne e Birnbaum (1969) tentam levantar alguns "princípios de mudança", que sinteticamente podem ser apresentados como segue:

a) para mudar um subsistema, ou qualquer parte de um subsistema, aspectos relevantes do ambiente também devem ser mudados;

b) para mudar o comportamento em qualquer nível de uma organização hierárquica é necessário alcançar mudanças complementares nos níveis acima e abaixo do nível em questão;

c) o ponto a ser escolhido para se iniciar uma mudança é aquele em que existe alguma ansiedade. Esta pode dar origem à insatisfação em relação ao "status quo" e, assim, tornar-se fator motivante para a mudança no sistema;

(2) Cf. por exemplo, Lewin, K; Grabbe, P., Conduct, knowledge and acceptance of new values, *The Journal of Social Issues*, 1945, 3, pg. 56-64; Lippitt, R., Warson, J., Westley, B., ed., *The dynamics of planned change*, N. York, Harcourt, 1958; Bennis, W.G., Schein, E.H., Steele, F.I., Berlew, D.E., ed. *Interpersonal dynamics*, Homewood, Ill., The Dorsey Press, 1968 (rev.).

d) diagnosticando a possibilidade de mudança em dada instituição, é sempre necessário avaliar o grau de ansiedade nos pontos onde a mudança é desejada. Nem sempre convém começar a mudança pelo ponto mais sensível;

e) tanto a organização formal como a informal de uma instituição devem ser levadas em conta no planejamento de qualquer processo de mudança;

f) a efetividade de uma inovação está geralmente relacionada com o grau em que os membros em todos os níveis de hierarquia tomam parte no processo.

Algumas questões podem demonstrar a possível efetividade de um processo de mudança induzido por treinamento ou reciclagem, por exemplo. Seria neste sentido válido e necessário levantar-se perguntas tais como: os objetivos de aprendizagem do treinamento são apropriados? O estado cultural dos indivíduos participantes está em prontidão para o processo? As pessoas-chave estão envolvidas? Os membros participantes estão adequadamente preparados e orientados quanto ao treinamento? Em que medida há voluntarismo na participação? Todas elas se referem, sem dúvida, a dimensões importantes para o êxito do processo de introdução de inovação planejada, sendo, até certo ponto, passíveis de operacionalização.

Estamos falando em processos de introdução de inovação ou mudança, de maneira geral, porque encaramos os processos de reciclagem e treinamento como instrumentos de mudança. E cremos que, ser este processo realizado nesta ou naquela área da atividade humana, não traz, para o processo em si, modificações fundamentais, valendo, para qualquer delas, estes princípios gerais. No sistema educacional, por exemplo, essas considerações são válidas sempre que se pensa num processo qualquer de introdução de mudança, seja do ponto de vista de reforma estrutural básica, seja do ponto de vista de introdução

de novas tecnologias ao nível humano ou material.

3. As resistências a mudança

Ao considerarmos a resistência que um processo de treinamento, no ensino em particular, pode encontrar, devemos considerar, de início, que a apresentação de qualquer ensino, conceitual ou prático, elaborado pela pedagogia moderna, encontrará sempre um público de adultos com sistemas pré-existentes de crenças, de representações, de postulados e de formas de ação sobre a realidade com a qual opera. Estas pré-concepções podem pôr totalmente em causa toda programação construída "a priori" pelos professores, técnicos, formadores, em função de critérios puramente lógicos e devem ser considerados antes pelos treinadores.

Uma segunda consideração diz respeito a participantes de um treinamento parecerem vir geralmente dominados por objetivos instrumentais e pedirem aos formadores, de um modo mais ou menos explícito, que evitem apresentações que não conduzam à solução. Este pedido, de esquematismo e de soluções claras e definitivas, não coincide necessariamente com o que a pedagogia já pode oferecer. De fato, dependendo do setor de estudos, a evolução da teoria e da prática pedagógica está muito marcada, e ligada, por troca e pontos de encontro, a inúmeras outras disciplinas, como psicologia, sociologia, economia, antropologia etc., havendo muitos setores pouco conhecidos. Se a idéia de abordagem pluri-disciplinar, face ao estudo de um fenômeno, é muitas vezes difícil de admitir e, mais ainda, de ser posta em prática, por parte de pesquisadores de ciências humanas, muito mais difícil ainda é transmiti-la aos professores, diretores, assistentes pedagógicos etc. que enfrentam, no dia a dia, a realidade pragmática do ensino, dadas a multiplicidade dos fatores que devem ser considerados e a variedade dos métodos de análise e técnicas de trabalho.

A complexidade geral dos fenômenos a estudar obriga inevitavelmente o formador, o

treinador, a tentar superar um dilema delicado: o balanceamento entre o ecletismo prudente ou desenvolto e o esquematismo abstrato e simplificante. Em um público às vezes pouco sensível à importância dos debates e das diversificações de linhas teóricas e técnicas, aparece o desejo de ouvir a solução final, sem se preocupar com diferenças de situações e possíveis escolhas, ou mesmo com a possibilidade de invenção, de criação própria. Deste modo, esse tipo de público encoraja todas as tendências à simplificação teórica e ao esquematismo racional, sendo que o ecletismo lhe aparece como um sistema inquietante de incerteza conceitual e de fraqueza científica.

Não podemos, portanto, ignorar a importância e a complexidade das resistências que tais programas de treinamento podem encontrar. Comumente, ao lado de participantes que vêm animados de fé quase cega, incondicional, no saber dos formadores, encontramos muitos que vêm com desejos complexos de saber, e outros, com acentuada atitude de desconfiança e de ceticismo em relação às ciências pedagógicas.

Além disso, num plano mais geral, pesquisas recentes ⁽³⁾ nos mostram que um mecanismo defensivo particular se forma para preservar, a todo custo, uma identidade ameaçada por forças exteriores percebidas como hostis, embora indeterminadas. A reação a isto surge como uma tentativa de auto-proteção, através do apego a alguns sentimentos de identidade e a conteúdos "estáveis", "sólidos". Enfim, constata-se certa inquietude em todos aqueles que sentem abaladas suas perspectivas de segurança e de progresso profissional, e esta inquietude se manifesta, frequentemente, nos processos de treinamento e reciclagem que são indutores de mudança.

A relação de colaboração entre o agente de mudança (treinador, educador) e o participante é componente essencial de qualquer planejamento que vise introduzir inovações.

(3) Cf., por exemplo, um estudo do I.N.F.A. (França) dirigido por G. Palmade visando o estudo da atitude dos franceses em relação ao progresso.

No entanto, essa relação de colaboração não é condição natural do processo; é um objetivo a ser alcançado. Os caminhos para colaboração efetiva devem ser aprendidos e nem sempre esta aprendizagem é fácil. A existência de conflitos não deve ser escamoteada ou negada. O agente de mudança deve encarar os conflitos que aparecem nele mesmo e nos outros e deve procurar canais para conduzir esta energia conflitual em direção à realização pessoal e social, de modo tal que ela represente proveito para todos. Um dos problemas básicos que deve enfrentar um agente de mudança é: como ajudar as pessoas envolvidas neste processo a descobrir e afirmar os valores da colaboração e a implicar-se na sua realização?

Goodwin Watson (1969) sintetiza, em alguns princípios, suas observações quanto às fontes de resistência nas pessoas ou nas instituições. Ressalta que estes princípios não são leis mas, apenas, generalizações que se mostraram pertinentes. Centraliza suas considerações em três questões: quem traz a mudança? que tipo de mudança? por quais procedimentos?

"A. Quem traz a mudança?

1. A resistência será menor se todos sentirem que o projeto é deles — isto é, não é desejado e realizado por estranhos.
2. A resistência será menor se o projeto for claramente apoiado pela hierarquia superior do sistema.

B. Que tipo de mudança?

3. A resistência será menor se os participantes virem a mudança como reduzindo e não aumentando seus atuais encargos.
4. A resistência será menor se o projeto estiver de acordo com valores e ideais familiares aos participantes.

5. A resistência será menor se o programa oferecer um tipo novo de experiência que interesse aos participantes.
6. A resistência será menor se os participantes sentirem que sua autonomia e sua segurança não estão ameaçadas.

C. Procedimentos de instituição de mudança

7. A resistência será menor se os participantes tiverem oportunidade de fazer esforços de diagnóstico para definição do problema básico, conscientes assim de sua importância.
8. A resistência será menor se o projeto for adotado por decisão consensual do grupo.
9. A resistência será menor se os proponentes conseguirem empatia com os oponentes, reconhecendo as objeções válidas e procurando eliminar temores desnecessários.
10. A resistência será diminuída se se reconhecer que as inovações podem ser mal entendidas e interpretadas, e se for previsto um acompanhamento do processo para posteriores esclarecimentos, se necessário.

11. A resistência será menor se os participantes experimentarem, em suas relações mútuas, aceitação, suporte, confiança.
12. A resistência será reduzida se o projeto for mantido aberto para revisão e reconsideração, se a experiência mostrar que estas mudanças são desejáveis"

Devemos lembrar, no entanto, que as resistências à mudança, têm, também, papel importante no sentido de evitar, por exemplo, rupturas chocantes, que poderiam provocar desintegração, além de contribuir para a manutenção de certa integridade dos indivíduos ou grupos envolvidos, em termos de sua auto-estima, competência e autonomia. Uma análise interessante deste aspecto nos é dada por Donald Klein (1969).

De maneira geral, podemos concluir que os autores concordam que qualquer processo de introdução planejada de inovação — treinamento ou reciclagem, por exemplo — requer além de atenções quanto às técnicas específicas de transmissão de informação, cuidados relativos à parte de valores, normas, padrões dos indivíduos, grupos, organizações ou instituições envolvidos. Se, por um lado, o formador tem que preocupar-se com a forma de introduzir novas tecnologias, por outro, deverá também estar atento aos aspectos dos comportamentos que se relacionam com a introdução destas inovações, sob o risco de perder eficiência no alcance de seus objetivos.

II — TREINAMENTO PARA PESSOAL DO ENSINO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Nos países de maior desenvolvimento, a reciclagem e o treinamento de pessoal de ensino é uma prática sistemática. No Canadá, por exemplo, em várias regiões, os professores são periodicamente convocados para cursos de atualização nas Universidades. Noutras regiões estes cursos são promovidos periodicamente após o término do ano letivo, antes de os professores entrarem em férias. É uma atividade incluída no tempo de trabalho previsto para o professor. Entre nós, há muitos anos, a prática de colocar um funcionário público em disponibilidade, recebendo seu salário, para frequentar cursos superiores (comissionamento), tem funcionado como meio para reciclagem e promoção, especialmente no âmbito das Secretarias de Educação. Mas este processo sempre foi assistemático, não obedecia propriamente a critérios e objetivos definidos dentro de um planejamento de promoção social e humana.

No campo da educação, muitas e diferentes realizações vêm sendo feitas em nosso meio com o objetivo de treinar e atualizar pessoal, especialmente pessoal docente. A idéia e a prática da reciclagem não é nova entre nós, embora somente há muito pouco tempo se venha encarando o problema de maneira mais direta, no sentido de ampliar essas experiências de atualização. Na verdade, entre nós, treinamentos na área educacional têm padecido pela falta de uma definição mais clara, mais ampla e, ao mesmo tempo, mais objetiva em suas metas. Têm padecido, também, pela falta de técnicos com formação adequada para a promoção destas atividades. Têm sofrido falta de condições de execução e de continuidade implicando, a nosso ver, num desperdício de investimentos humanos e materiais nesse setor. Isto não significa que pelo menos alguns frutos não tenham sido co-

lhidos. Esta colheita, entretanto, não parece justificar os esforços de produção. Nos esforços atuais de se conseguir sistematização para esses trabalhos de reciclagem de pessoal do ensino, com a criação de Centros de Recursos Humanos, por exemplo, vemos um reflexo da necessidade de se conter esta dispersão de recursos e investimentos e esta esporadicidade da colheita de seus frutos.

Realizando trabalhos que envolvem o aperfeiçoamento dos que trabalham na educação, encontramos, entre nós, três linhas básicas de atuação: a) entidades ou serviços ligados ao governo, especialmente no âmbito do Ministério de Educação ou das Secretarias de Educação; b) entidades privadas que promovem cursos em vários campos de especialização para educadores (técnicas áudio-visuais, dinâmica de grupos etc.); c) escolas de caráter experimental ou com objetivos de renovação e melhor qualificação de seu ensino (públicas ou privadas), que se preocupam com o treinamento e a permanente atualização de seu quadro de pessoal. Algumas destas escolas têm mesmo exercido papel relevante nesta área, pois realizaram cursos de aperfeiçoamento para pessoal de inúmeras outras escolas, estendendo, desta forma, sua experiência de atualização a um número bem maior de professores e técnicos, para além dos de seu próprio âmbito e interesse restritos.

Vamos deter-nos na análise de algumas dessas experiências. Falaremos principalmente de experiências realizadas no Estado de São Paulo, dada a maior facilidade que tivemos de acesso a essas informações. Não queremos deixar de assinalar, entretanto, que em muitos outros Estados encontramos esforços sistemáticos e conscientes, desenvolvidos no sentido de promover treinamento e aperfeiçoamento de seu pessoal na área educacional.

Provavelmente, ao restringirmos nosso campo, estaremos omitindo iniciativas importantes que já se realizaram ou estão sendo realizadas. Contudo, as experiências que analisamos foram incluídas com base em alguns critérios: a duração e a sistematicidade do treinamento ou atualização; o tipo de instituição que as promoveu, o que determina, em grande parte, seu âmbito de influência, ou seja, não se limitarem elas a uma unidade isolada; e, por último, a existência de dados a respeito, o que não é meramente um critério prático, na medida em que o grau de importância de determinada iniciativa de treinamento de pessoal determina a existência desses dados e a facilidade de acesso aos mesmos. Devemos dizer ainda que todos os exemplos se referem a iniciativas direta ou indiretamente ligadas à rede oficial de ensino.

1. OS TREINAMENTOS DO ENSINO VOCACIONAL

1.1. Os ginásios vocacionais

Os ginásios vocacionais foram instituídos pela lei 6052 de 3/2/61 e subordinavam-se administrativa e pedagogicamente ao Serviço de Ensino Vocacional SEV que, por sua vez, se subordinava à Secretaria da Educação.

O SEV, cuja sede funcionava na Capital, organizava-se através de um sistema de seis unidades escolares, sendo uma na Capital e cinco no interior. A unidade da Capital foi instalada em 1962, juntamente com as das cidades de Americana e Batatais. Em 1963, instalaram-se as unidades de Rio Claro e Barretos e, em 1968, a de São Caetano do Sul. A unidade da Capital, que funcionava junto à sede do SEV, possuía 1.º e 2.º ciclos, as demais eram todas ginásios.

A direção do SEV era formada por uma Coordenação Geral de que participavam cinco assessores, que se incumbiam dos assuntos pedagógicos, de problemas relativos a treinamento de pessoal e de relações públicas. Subordinados à coordenação havia cinco setores:

Setor Pedagógico que incluía um supervisor de cada área do currículo, e Setores de Pesquisa, de Recursos de Ensino, de **Seleção e Treinamento** e de Relações Públicas. Esses setores desincumbiam-se diretamente da supervisão e orientação das equipes de cada unidade.

O SEV atuou como elemento de renovação na rede oficial de ensino médio, não só através dos treinamentos de pessoal que promoveu, como também através de cursos, palestras, estágios e visitas que ofereceu às pessoas interessadas.

1.2. Os treinamentos dos ginásios vocacionais

Durante o período de 1961 a 1968 o SEV realizou nove treinamentos, com cinco meses de duração cada um, de agosto a dezembro de cada ano; o primeiro realizou-se no segundo semestre de 1961, como preparação a instalação das três primeiras unidades em março de 1962.

Os primeiros treinamentos visavam precipuamente preparar o pessoal interno do sistema. Mas este objetivo, embora permanecesse, foi sendo ampliado, na medida em que os treinamentos passavam a incluir elementos de outras escolas, interessadas em conhecer e aplicar o trabalho realizado no ensino vocacional. Desta forma, os treinamentos promovidos pelo SEV passaram a ter a finalidade de informar sobre o trabalho realizado por ele e atualizar e aperfeiçoar técnicos e docentes de acordo com a metodologia de renovação adotada por aquele sistema.

O Setor de Seleção e Treinamento de pessoal encarregava-se diretamente de recrutar os participantes, organizar a sistemática de trabalho, coordenar todas as atividades e avaliar. Todos os demais setores colaboravam para a realização do treinamento, dentro de suas respectivas áreas de atuação.

Os candidatos recrutados eram selecionados com base em entrevistas, questionários e provas de conhecimento.

O treinamento constituía-se de dois tipos principais de atividades: estágios e sessões de estudo.

Inicialmente, expunham-se aos participantes os objetivos, estrutura e linha geral de trabalho do ensino vocacional, e discutiam-se problemas gerais de planejamento em educação. A seguir, iniciavam-se os estágios nas classes da unidade da Capital, supervisionados pela equipe da escola e pelos supervisores de áreas do Setor Pedagógico. Esses estágios tinham a finalidade de colocar o participante em contato direto com a escola e com o trabalho desenvolvido e levá-lo a observar e levantar problemas. Concomitantemente aos estágios realizavam-se as sessões de estudo, onde os problemas levantados eram sistematizados e agrupados em Unidades Pedagógicas.

As unidades pedagógicas desenvolviam-se, em linhas gerais, da seguinte forma: partindo-se do levantamento e discussão de problemas, eram propostos assuntos para estudo; em seguida, procurava-se sintetizar as conclusões. Na fase de estudo, utilizavam-se textos, livros, material das unidades, e as estratégias adotadas (discussão em pequenos grupos, aulas, palestras, leituras individuais etc.) variavam conforme os objetivos. Em alguns casos, os participantes eram agrupados por áreas (Português, Estudos Sociais, Orientação Educacional etc.), e trabalhavam sob orientação do respectivo supervisor de área do Setor Pedagógico.

Cada participante era continuamente avaliado por meio de:

- a) provas, aplicadas em diferentes momentos do treinamento;
- b) auto-avaliação, também realizada em diferentes momentos;
- c) observação, realizada pela organização do treinamento, pelos supervisores de áreas e pela equipe de onde se realizava o estágio.

Cada participante possuía uma ficha individual, onde eram anotados os dados a seu respeito, e ao final selecionava-se, entre os in-

teressados, aqueles que passariam a integrar o quadro docente ou técnico do sistema.

2. A EXPERIÊNCIA DE TREINAMENTO DO INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA (IMEP)

O IMEP, escola integrada de 8 anos, mantida pela Prefeitura de São Paulo, começou a funcionar em 1969. Seu plano administrativo-pedagógico já previa o treinamento de professores. Este é apresentado como uma necessidade para a realização do plano da escola e proposto através de uma fase preparatória — que abrange tópicos de psico-pedagogia e técnica de ensino e estudo acurado no plano da nova escola — e uma fase de complementação, objetivando a continuidade da formação do corpo docente. Previa-se o oferecimento, durante o ano letivo, de cursos de atualização e revisão de conceitos, conferências e cursos de curta duração, a cargo da equipe técnica do IMEP ou de educadores convidados.

Um primeiro curso de treinamento foi realizado em julho de 1969. Dele participaram os professores que já trabalhavam no IMEP e em outras escolas primárias da Prefeitura, bem como professores secundários interessados no curso e que pediram sua inscrição. O objetivo era atualizar e integrar os professores que já trabalhavam na escola e preparar novos professores para a pretendida extensão da experiência a outras escolas. Foram treinados 52 professores primários e secundários e o curso teve duração de 72 horas. Em síntese, os objetivos deste curso visavam sensibilizar os professores para a natureza do trabalho educativo, tornando possível a aquisição de linguagem pedagógica homogênea e correta, criando condições para a formação de verdadeiras equipes de trabalho através da interiorização de objetivos gerais e específicos da escola integrada de oito anos. O programa proposto e realizado abrangeu desde discussões dinâmicas, entre todos os participantes, sobre a natureza do trabalho educativo e suas implicações em termos da pessoa huma-

na e da comunidade, até estudos sobre a fundamentação de uma didática operatória, métodos e técnicas do ensino renovado (4). A avaliação do treinamento foi feita mediante uma ficha de participação do professor nas sessões de treinamento, uma prova objetiva e uma prova dissertativa.

3. GRUPO ESCOLAR EXPERIMENTAL "DR. EDMUNDO DE CARVALHO" (GEEDEC) — GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL (GEPE)

Em fins de 1966 criou-se o primeiro GEPE. Tinha como objetivo dar continuidade, em grau médio, à experiência educacional desenvolvida pelo GEEDEC executando projeto que já vinha sendo montado desde 1961 pela equipe de educadores do GEEDEC.

O GEEDEC se propunha fazer experiências no campo da educação, nos graus pré e primário, que pudessem ser aproveitadas pela rede de ensino oficial do Estado, sem que houvesse necessidade de criar condições especiais para isso. As experiências eram divulgadas, inclusive através do acesso a professores, estudantes e outros interessados.

Conforme o proc. 1246/66 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE), o GEPE deveria constituir-se em um Centro de Planejamento de Estudos e Pesquisas Educacionais e Treinamento de professores e outros profissionais que desejassem trabalhar em ginásios estaduais pluricurriculares. De acordo com o parecer 616/66, do mesmo Conselho, o GEPE foi aprovado visando sua identificação com o Ginásio Pluricurricular previsto na Resolução CEE n.º 7/63 ou, melhor ainda, como escola-piloto do tipo preconizado na referida resolução. O GEPE foi considerado, pela Secretaria da Educação, entidade autônoma, ligada a ela diretamente. Ligava-se ainda, administrativa e pedagógica-

mente, à sua Extensão (GEPE II) no Colégio "Rainha da Paz" e ao GEEDEC.

A Extensão II do GEPE resultou de projeto especial para reintegração no sistema escolar de alunos maiores de 14 anos. As Extensões III e IV surgiram em 1968, após levantamento sócio-econômico realizado pelo GEEDEC.

O GEEDEC mantinha também um Curso Básico de Adultos, ligado funcionalmente ao Serviço de Educação de Adultos do Departamento de Educação de São Paulo.

Assim, em 1969, a organização formada pelo GEEDEC e GEPEs (I, II, III, IV) contava com seis unidades de ensino nos graus pré e primário, ginásial e adultos. Desenvolvia-se, no GEPE, desde 1967, certa forma de treinamento interno, através da Comissão de Currículos, realizando reuniões semanais de discussão com especialistas. Em 1968, os coordenadores e orientadores pedagógicos dos quatro GEPEs reuniram-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para realizar seminários que visavam dar linhas e fundamentação teórica para o trabalho que estava sendo feito. Em 1969, organizaram-se ciclos de conferências por especialistas em diversos ramos de educação e criou-se um esquema de supervisores que davam orientação específica às equipes de área.

Em fevereiro de 1970, desenvolveu-se um projeto de treinamento de pessoal para os elementos da organização (5) num total aproximado de 80 horas.

Os objetivos gerais deste treinamento foram:

- a) criar condições para a melhoria da capacitação profissional destes elementos;
- b) criar condições de relacionamento e entrosamento entre estes elementos, no sentido de garantir a integração humana indispensável ao trabalho;

(4) IMEP, Relatório do trabalho realizado no 2.º trimestre de 1970, Departamento Municipal de Ensino, Secretaria da Educação e Cultura do Município de São Paulo, pp. 3-6.

(5) Treinamento do Projeto 70 - Relatório — Equipe do centro e técnica do GEPE "Dr. Edmundo de Carvalho", São Paulo, fev., 1970.

c) planejar o trabalho de organização para o ano letivo de 1970 em todos os seus aspectos.

O conteúdo abordado, durante a primeira semana, foi organizado em quatro projetos, reunidos num só documento:

a) Projeto I — Planejamento de currículo

b) Projeto II — Planejamento de ensino

c) Projeto III — Programa de avaliação do aluno

d) Projeto IV — Programa de treinamento

O conteúdo das demais horas de trabalho constou da elaboração dos planejamentos das próprias unidades.

O número de participantes foi de aproximadamente 150.

Durante a primeira semana, o treinamento obedeceu ao seguinte esquema diário:

Fase I: Apresentação inicial, constando de comunicação sobre o material a ser estudado.

Fase II: Estudo individual do material escrito sobre cada projeto.

Fase III: Estudo em mini-grupos (subdivisões dos grupos mais amplos) com 10 elementos, constando de reflexão sobre os textos.

Fase IV: Painel nos grupos de trabalho com a apresentação das conclusões e sugestões de cada grupo.

Durante as duas outras semanas, os trabalhos obedeceram a um esquema específico, de acordo com as necessidades de cada unidade.

A avaliação da primeira semana constou de:

— avaliação do trabalho pessoal, em forma de prova objetiva;

— avaliação da folha-tarefa que continha uma parte relativa à apreciação sobre o material lido e outra relativa à aquisição de conhecimentos;

— avaliação do relatório das "questões para discussão";

— avaliação oral do trabalho de grupo;

— avaliação individual do treinamento;
— auto-avaliação.

4. OS SERVIÇOS REGIONAIS DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA (SERAPs) E OS SERVIÇOS REGIONAIS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA (SEROPs) DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Enquanto treinamento e aperfeiçoamento de pessoal, o trabalho destes órgãos merece ser caracterizado à parte. Não se trata de formar pessoal para um tipo específico de experiência, mas da tentativa de montar uma estrutura que pudesse funcionar permanentemente como assistência ao professor da escola comum da rede oficial no Estado de São Paulo. A influência que se pretendia exercer era, portanto, bem mais ampla.

As iniciativas de treinamento desses órgãos visavam, também, apoiar um processo de renovação, mas não uma "experiência" de renovação. Eles foram criados pela Reforma de 1968 e seu principal objetivo foi consolidar as mudanças estruturais e pedagógicas introduzidas por essa reforma. Tanto assim que grande parte do conteúdo dos cursos, encontros e seminários, patrocinados pelos SERAPs versou sobre a "Nova Política de Educação do Estado de São Paulo", e um dos trabalhos mais importantes do SEROP foi a elaboração dos programas para o ensino básico, de acordo com a estruturação em níveis I e II, prevista pela reforma, e as conseqüentes iniciativas de preparar o professor primário para ela.

4.1. Os SERAPs

Os SERAPs foram criados pelo Ato n.º 289 de 18/10/68, junto a cada Inspeção Regional do Ensino Secundário. Subordinavam-se tecnicamente ao Setor de Assistência Pedagógica da Chefia do Ensino Secundário. Este setor, com a Reforma de 1968, passou a fazer parte da Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal.

Em 10/01/69, os SERAPs foram regulamentados pelo Portaria n.º 4. Os objetivos definidos para os SERAPs eram:

1.º — promover o aperfeiçoamento do magistério secundário e normal da respectiva região, segundo diretrizes fixadas pelo Setor de Assistência Pedagógica;

2.º — realizar pesquisas e estudos sobre organização e orientação técnica, do ensino secundário e normal, e propor soluções;

3.º — organizar e manter bibliotecas pedagógicas.

Os cursos promovidos pelos SERAPs foram oficializados pela Portaria 59/68.

Os SERAPs eram compostos de um coordenador e três assistentes técnicos — todos eles professores secundários efetivados por concurso, ou diretores efetivos — em regime de 44 horas de trabalho semanal.

O funcionamento dos SERAPs foi precário, pois até que tomassem posse os professores nomeados e se iniciasse efetivamente o trabalho, houve grande intervalo de tempo. Por outro lado, no segundo semestre de 1970, os SERAPs praticamente foram extintos, o que não ocorreu com os SEROPs que, embora sem existência legal, continuam funcionando até hoje.

Há bastante diferença entre os trabalhos desenvolvidos pelos vários SERAPs. De maneira global, podemos selecionar as seguintes atividades, extraídas dos relatórios elaborados em fins de 1969 e início de 1970:

- a) cursos, seminários, encontros;
- b) elaboração e/ou envio de material técnico;
- c) divulgação de textos legais, avisos de assuntos de interesse do magistério e dos alunos;
- d) organização de biblioteca;
- e) pesquisas e levantamentos.

Todos os relatórios examinados incluíam pelo menos uma iniciativa de curso ou encontro. Os objetivos desses encontros ou cursos podem ser assim sintetizados:

1) divulgar a nova política educacional do Estado de São Paulo, ou aprofundar o conhecimento desta política;

2) desenvolver atitudes de sensibilidade para com problemas da educação atual;

3) despertar interesse para o estudo de causas e soluções das dificuldades encontradas no trabalho;

4) dar condições para que o indivíduo aprofunde e atualize seus conhecimentos técnico-pedagógicos através do estudo:

a) de tópicos tais como o planejamento, definição de objetivos e avaliação, e

b) de novos métodos e técnicas de trabalho dentro das diferentes áreas (estudo dirigido, trabalho em grupo etc.).

Pelo exame das programações dos diferentes tipos de cursos, percebe-se que se dá grande valor ao papel do professor como agente no processo de reforma do ensino.

4.2. Os SEROPs

De 1964 a 1968, existiam dois serviços na Secretaria de Educação: o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e o Serviço de Expansão Cultural (SEC). Ambos pertenciam à antiga Chefia do Ensino Primário e exerciam atividades de certa forma sobrepostas. Por meio do SEC treinaram-se vários elementos no PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação). Esses elementos iniciaram, por meio do SOP, um trabalho de orientação pedagógica a grupos escolares. De início, foram assistidos nove grupos escolares da Capital e aos poucos estendeu-se essa assistência a outras unidades do sistema.

O trabalho consistia em montar unidades de ensino e enviá-las aos grupos para os professores utilizarem. A montagem compreendia definição de objetivos, métodos, material e avaliação. Embora se recomendasse adaptação, isso ocorria muito pouco. O material era padronizado e o professor pouco modificava.

Em 1968, o SOP passa a denominar-se SEP e a integrar a Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Básico.

Criam-se, então, em cada Delegacia, os SEROPs, coordenados pelo SEP.

A Reforma de 1968 institui os níveis I e II no ensino básico, e elaboram-se programas para esses níveis. Nesses programas, dá-se grande ênfase ao planejamento do professor, mudando-se significativamente a linha adotada anteriormente. Ao professor cabe organizar seu trabalho de acordo com as necessidades da clientela e com os recursos da escola. Deve ser dada assistência quanto à fundamentação técnica do professor para realizar essas tarefas. Evita-se dar tarefas prontas.

4.2.1. Estrutura SEP-SEROPs e a assistência que presta ao sistema escolar

O SEP funciona em termos de equipes técnicas, e os SEROPs compõem-se de um coordenador e professores especialistas por áreas (cinco a seis elementos ao todo). Os elementos das equipes técnicas do SEP trabalham somente com os coordenadores e professores especialistas de áreas dos SEROPs. Este trabalho consiste em fornecimento de textos técnicos, estudos, seminários etc.. Algumas vezes os seminários têm conteúdo geral (planejamento, definição de objetivos); em outras, conteúdo mais específico (alfabetização, estudos sociais sob projetos etc.).

Os coordenadores e especialistas de área de cada SEROP trabalham com professores da região. Há dois tipos de trabalho: assistência, por meio de fornecimento de material e cursos de férias. Os cursos de férias são livres, isto é, deles participam os professores que quiserem. A orientação é evitar sempre assuntos muito específicos, inclusive evitar cursos relativos a uma única área, por exemplo matemática, e procurar abordagens mais amplas, sobre temas técnicos que sirvam de fundamentação ao trabalho de planejamento e avaliação do professor. Isto, para evitar que o professor enfatize demais determinada área.

Atualmente existem cinco Divisões Regionais, entre as quais se distribuem as 66 Delegacias. Cada Delegacia possui um SEROP. Entretanto, o SEROP não tem existência for-

malizada, não existe nenhum instrumento legal criando e regulamentando esses órgãos. Eles, entretanto, existem de fato, funcionando com professores comissionados, subordinam-se, administrativamente à Delegacia de Ensino e, tecnicamente, ao SEP da Divisão de Orientação Técnica.

A eficiência de cada SEROP depende não só do trabalho de assistência desenvolvido pelo SEP como também dos membros da equipe do SEROP; estes são designados pelos delegados. Os critérios de designação variam. Todavia, a grande maioria dos coordenadores e professores especialistas, por áreas, tem ou está fazendo cursos universitários quase sempre o de Pedagogia. Outro fator determinante da influência técnica do SEROP sobre os professores da região é a colaboração que podem encontrar entre os inspetores, diretores e delegados de ensino. Em alguns lugares ocorrem choques entre a orientação do SEROP e a desses elementos de administração, em outros há um funcionamento harmonioso, com diretores e inspetores desenvolvendo trabalhos conjuntos com o SEROP da região.

Não nos foi possível obter informações seguras quanto ao número de cursos e atividades promovidos quer pelos SERAPs, quer pelos SEROPs. O controle e avaliação destas promoções, entretanto, deixam muito a desejar e não permitem qualquer análise ou projeção quanto à sua eficiência e real rendimento.

5. OS TREINAMENTOS DA DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA (DAP) DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Desde a sua criação, em 1970, a DAP vem realizando trabalho de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal administrativo, técnico e docente das escolas que realizam experiências de renovação. Ao contrário dos SERAPs e SEROPs, cuja atuação se voltou para as escolas comuns da rede oficial, inicialmente a DAP teve em vista, principalmente, a escola de regime especial. Pelo menos é o que se depreende de relatórios e projetos elaborados

por essa divisão. No primeiro Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal, espécie de ante-projeto de uma série de treinamentos a serem desenvolvidos pela DAP, as escolas que pretendia atender são distribuídas nas seguintes categorias:

- Pluricurriculares
- Grupos Escolares-Ginásios
- Escolas de regime próprio

e mais uma quarta categoria onde se prevêem Projetos Especiais.

Cabem aqui algumas considerações sobre a natureza dessas escolas. A idéia de ginásio único pluricurricular não é nova. Em 1963, ela é definida na Resolução n.º 7, do CEE. Entretanto, as primeiras unidades desse tipo só aparecem no Estado de São Paulo em 1967, quando, pelo Decreto 47572, criaram-se 60 unidades pluricurriculares bem como a comissão encarregada de sua implantação. Mais tarde o número de escolas desse tipo subiu para 90. No ano de 1968, as Leis 10038 e 10125, que reorganizaram todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo, transformaram todos os ginásios em pluricurriculares. Assim, a designação específica das unidades iniciais perdeu, em parte, seu sentido. Entretanto, foi mantida, pois essas escolas deveriam servir de unidades-piloto, tendo em vista a extensão do tipo pluricurricular a toda a rede. Até hoje, quando se fala em "pluricurricular", isto se refere a essas unidades iniciais. Foram elas que, quando se criou a DAP, passaram a receber, desta, orientação técnica e treinamento de seus funcionários. Antes disso, vinham sendo assistidas pela Comissão Especial de Implantação dos Ginásios Pluricurriculares que, por sua vez, se compunha de elementos ligados aos GEPEs da Capital, que eram unidades pluricurriculares experimentais. Na realidade não houve descontinuidade nesse processo de assistência, na medida em que muitos dos elementos dos GEPEs passaram, depois, a integrar a DAP ou a colaborar com ela. De fato, as linhas mestras do trabalho, tanto

de assistência quanto de treinamento de pessoal, basearam-se nas experiências dos GEPEs e do GEEDEC.

Quanto aos GEGs, sua implantação data de 1970. A idéia da escola integrada de 8 anos, ou seja, a idéia de se prolongar para 8 anos a escolaridade básica, é também antiga. Sua viabilidade prática, contudo, só foi possível com o desaparecimento do exame de admissão ao ginásio (1970).

Instalaram-se no Estado de São Paulo, em caráter experimental, 80 unidades de GEGs as quais deveriam obedecer determinadas normas quanto à formação do diretor, horário de funcionamento, prédios, formação do corpo docente e localização por Delegacia Regional de Ensino. Assim, os GEGs também passaram a integrar os programas de assistência e treinamento da DAP a partir de sua criação. Desta maneira, num primeiro programa estão previstos dois projetos de treinamento: o primeiro para diretores e o segundo para assistentes pedagógicos.

As diretrizes gerais desse programa amplo de treinamento baseiam-se na idéia de que deve ser feito "em serviço", e, conseqüentemente, realizar-se por etapas. Cada etapa de treinamento viria, portanto, intercalada com o exercício efetivo da função, e cada uma delas seria pré-requisito para a seguinte. Esse plano possibilitaria "... que a aprendizagem em cada nível possa ser efetivada no ambiente de trabalho de cada um dos participantes e que periodicamente essa aprendizagem possa sofrer ajustes e correções necessárias" (6). Outra idéia importante, explicitada neste programa, é que o treinamento não só deveria levar à melhoria qualitativa do trabalho de cada participante, como também levá-lo a "desempenhar o papel de monitor no aperfeiçoamento de novos grupos, em sua região de trabalho" (6). Está previsto, assim, que a influência da DAP teria, com esse tipo de treinamento, efeito multiplicativo a fim de atender às

(6) Cf. Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal (Exemplar datilografado) 1970.

necessidades quantitativas da rede oficial de ensino.

5.1. O treinamento dos assistentes pedagógicos (APs) dos ginásios pluricurriculares e dos GEGs.

O primeiro projeto mais sistemático e que definia uma política de treinamento quanto a conteúdos e prazos, foi o elaborado por esta divisão para os APs. Baseado num levantamento de dados sobre as 90 unidades pluricurriculares e as 80 unidades de GEGs, fez-se a caracterização destas unidades e fixaram-se as partes fundamentais que constituiriam os conteúdos principais do treinamento para seus assistentes pedagógicos. Esse projeto segundo publicação da DAP de 1/7/1971, abrangeria sete etapas de treinamento, cada uma com a carga horária de 30 horas de trabalho. A etapa I compreendia dois níveis. O conteúdo do nível I desta etapa versaria sobre os temas: Planejamento de Currículo, Planejamento de Ensino, Programa de Avaliação, Interação Professor-Aluno, Processo de Supervisão e Inovações no Sistema Educacional. O trabalho de nível II, ainda desta etapa, compreendia o estudo dos tópicos: Levantamento Sócio-Econômico, Levantamento do Nível de Saúde da População Escolar, Métodos de Avaliação, Construção de Provas Objetivas, Recursos Audio-Visuais, Inovações no Sistema Educacional, Processos de Supervisão. A etapa II, também a ser cumprida em dois níveis, abrangeria o estudo sobre Aprendizagem no Nível Cognitivo. Objetivos: Esquema de Classificação, Processos de Supervisão, Inovações no Sistema Educacional, Aprendizagem no Nível Afetivo e Aprendizagem no Nível Psico-Motor. Os conteúdos previstos para as etapas seguintes eram: etapa III — Estratégias Instrucionais e Tecnologia Educacional; etapa IV — Desenvolvimento Humano; etapa V — Áreas de Estudo: teoria e prática; etapa VI — Programa de Avaliação do Aluno, Programa de Avaliação do Professor e Pesquisa em Ação; etapa VII — Atualização em Problemas de Currículo, Introdução à Metodolo-

gia Científica. Estas etapas deveriam cobrir vários períodos de trabalho entre 1971 e 1974.

Os objetivos gerais definidos para este treinamento foram assim apresentados:

1. Despertar os educadores para a necessidade de uma educação permanente.
2. Treinar os participantes para o desempenho eficiente de seu papel como educadores, em seu campo específico de trabalho.
3. Preparar os participantes para o desempenho do papel dos monitores na implementação dos projetos de reciclagem.
4. Possibilitar a compreensão das atuais proposições em educação, a fim de dar elementos para a tomada de decisão consciente sobre o processo educativo.
5. Possibilitar a aquisição de métodos racionais de trabalho que levem a maior produtividade.
6. Dar condições para a aquisição de um universo comum de discurso aos educadores.
7. Estimular os educadores a um controle científico do trabalho educativo.
8. Dar condições para a utilização adequada dos recursos que a tecnologia moderna oferece.
9. Estimular os educadores na utilização das informações das ciências comportamentais⁽⁷⁾.

Nos treinamentos realizados (até a etapa II para os APs dos pluricurriculares, e os dois níveis da etapa I para os de GEGs) havia: a) uma coordenação geral, responsável pelo planejamento geral das várias atividades e cada convocação para treinamento; b) uma coordenação de nível, responsável pelo trabalho de determinado nível; c) um grupo de monitores treinados para a coordenação dos vários grupos de trabalho de APs em cada ní-

(7) Cf. Reciclagem dos Assistentes Pedagógicos — Relatório — DAP — 1971.

vel. Havia ainda uma equipe de pesquisa levantando dados para avaliar o rendimento do treinamento.

5.1.1. O treinamento de julho de 1971

Em julho de 1971, reuniram-se sob a coordenação da DAP, no Ginásio Nossa Senhora do Morumbi:

— 116 APs para treinamento no nível I
— Etapa I

— 37 APs para treinamento no nível II
— Etapa I

— 19 APs para treinamento no nível I
— Etapa II

Esse treinamento foi precedido, como já dissemos, de um trabalho de levantamento e caracterização das escolas e dos APs, que inclui visitas aos ginásios pluricurriculares e GEGs, preenchimento de questionários para levantamento de dados sobre a escola, entrevistas com diretores e APs, e a estes aplicou-se também um teste de avaliação de conhecimentos. A DAP realizou, ainda, a análise dos planos de trabalho apresentados pelos APs. Com base nestes dados, esta semana de treinamento foi então preparada com elaboração e seleção de documentos e textos a serem utilizados, estudo da distribuição do trabalho durante a semana, e treinamento dos monitores com orientação dos coordenadores de nível.

Durante o treinamento, dividiram-se os APs em grupos, os quais constituíram a principal unidade de trabalho. Cada grupo tinha, para coordenar as sessões de trabalho, um monitor que orientava os debates, esclarecia dúvidas de conteúdo, distribuía e recolhia material, observava e avaliava o grupo, e ainda encaminhava sugestões, críticas e suas observações pessoais aos coordenadores de nível.

A programação de cada dia de trabalho incluía, no período da manhã, leitura de texto e discussão do mesmo; no período da tarde, realização de tarefas propostas, exercícios, relatórios, e avaliação.

5.1.2. O curso de treinamento para APs: setembro de 1971

Convocaram-se para este treinamento 36 APs de GEGs e 26 de pluricurriculares. Como se pretendia desenvolver, a partir desta etapa, uma pesquisa mais sistematizada quanto aos efeitos deste treinamento, achou-se conveniente desenvolvê-la tomando como base o grupo de APs dos GEGs que tinham participado apenas do nível I de treinamento. Por esta razão, por sorteio casual, foram os APs dos GEGs divididos em dois grupos: um grupo-piloto (os 36 convocados para o treinamento de setembro) — que deveria ter sua reciclagem avançada — e um grupo-controle, cujo treinamento seria feito em maior espaço de tempo, a fim de que pudesse servir de elemento de comparação em relação ao grupo-piloto. Esta pesquisa deveria avaliar a aquisição de conhecimentos pelos APs e a influência em sua realização pessoal na escola, bem como a evolução da percepção do seu papel, enquanto agente técnico específico no quadro escolar.

O grupo-piloto que participou do treinamento de nível II (primeira etapa) de 13 a 17 de setembro de 1971, foi dividido durante as atividades de reciclagem em três grupos, cada qual com um monitor para dirigir seus trabalhos. Esses grupos foram compostos de maneira a englobarem, na medida do possível, elementos de divisões regionais diferentes com a finalidade de possibilitar entrosamento entre os APs das diversas regiões e diversificação em termos de experiências. Embora tenham sido convocados 36 APs, somente 27 participaram realmente do treinamento.

Vamos deter-nos um pouco mais no exame do trabalho desse grupo-piloto de APs de GEGs, porquanto pudemos acompanhar mais de perto este treinamento. Os objetivos específicos deste nível acham-se assim definidos em documento da DAP:

“1. Conhecer a possibilidade de realização de um levantamento de saúde da população escolar, utilizando os recursos de que a escola dispõe.

2. Conhecer algumas noções da tecnologia de pesquisa que pode ser utilizada na escola para o levantamento das condições sócio-econômicas da população escolar e saber utilizar os dados fornecidos por este levantamento do planejamento de currículo.
3. Ter conhecimento dos diversos meios de comunicação e sua aplicação no processo de ensino.
4. Conhecer técnicas de observação de aluno e registro de dados.
5. Relatar experiências de trabalho.
6. Conhecer formas diversificadas de avaliação de alunos.
7. Conhecer as características de uma prova objetiva e saber organizá-la."

Para atingir esses objetivos adotaram-se atividades de estudo de textos, individualmente e em grupos de discussão, observação de material técnico, projeção de filme, realização de tarefas e exercícios, versando estas atividades sobre:

- I. Levantamento de saúde na escola
- II. Levantamento sócio-econômico
- III. Recursos áudio-visuais
- IV. Introdução à observação
- V. Métodos de avaliação
- VI. Subsídios para elaboração de instrumentos de medida

Dedicou-se um dos períodos de trabalho à livre troca de experiências e informações entre os APs, mas, em geral, as atividades dos grupos centralizavam-se na execução de tarefas predeterminadas, tendo os monitores a função de:

- coordenar a discussão;
- orientar e/ou esclarecer dúvidas de conteúdo;
- completar, através de exposição oral, o conteúdo de alguns textos;
- distribuir textos e tarefas;

- controlar a presença;
- avaliar o grupo;
- reunir-se no final do dia com o coordenador de nível para entregar o material, discutir a avaliação do grupo, apresentar observações e sugestões.

Os monitores procuraram estimular a participação de todos nas discussões, fazendo sínteses sempre que necessário. Houve sempre a preocupação de fazer do participante um elemento ativo na aquisição dos conhecimentos propostos.

5.1.3. Comentários sobre alguns dados levantados durante o treinamento de APs dos GEGs em setembro de 1971.

A) O trabalho em grupo

Embora incluindo atividades individuais, grande parte dos trabalhos realizados durante esta semana de treinamento foi feita em grupo, e este trabalho representou o instrumento principal de que se valeram os treinadores para atingir os objetivos especificados para o nível II. Isto se deve, talvez à coordenação dos trabalhos valorizar, explícita ou implicitamente, esta forma de atividade como a maneira mais eficaz, no caso, para adquirir e trocar conhecimentos, bem como, atendendo aos objetivos do treinamento, facilitar a evolução e mudança de atitudes face à problemática educacional. Nestes casos, uma análise desta dinâmica grupal, que serviu de veículo para o treinamento, pode oferecer-nos alguns dados para reflexão em termos de sua relação com o alcance dos objetivos gerais ou específicos a que deve servir enquanto técnica de trabalho. Isto nos leva a pensar no trabalho em grupo quanto à sua contribuição na facilitação de aprendizagem, de um lado, e quanto à sua influência em termos de implementação e reavaliação de atitudes e valores, de outro, e em suas possíveis conseqüências no plano da ação dos indivíduos componentes do grupo. Quanto à influência do trabalho em grupo na aprendizagem, sabemos que as pesquisas nos mos-

tram resultados controversos, e muito pouco se pode afirmar, com segurança, quanto aos seus efeitos⁽⁸⁾. Mas, por outro lado, sabe-se de sua importância fundamental na formação de atitudes, valores, troca de impressões para reavaliação do que se aprendeu e seleção de novos comportamentos, conforme já enfatizamos em nossas considerações iniciais. De qualquer maneira, o trabalho em grupo, em atividades de treinamento, é um veículo que se tem mostrado útil, tanto do ponto de vista da renovação de conhecimentos e sua atualização, como do ponto de vista de, pela dinâmica que implica, introduzir mudanças nos comportamentos individuais, o que é objetivo implícito de qualquer processo de reciclagem.

Tentamos, então, fazer uma análise através das categorias de Bales, quanto a intervenções realizadas nos grupos pelos membros ou monitores, em função da tarefa do grupo.

A observação e tabulação das intervenções realizadas foram feitas em dois momentos do trabalho de dois dos grupos; no segundo dia de atividades e no último. Isto, a fim de se tentar inferir alguns dos padrões de relacionamento que caracterizariam estes trabalhos grupais ou seja: 1) se a participação foi freqüente e bem distribuída entre os vários membros, o que caracterizaria um clima mais permissivo de trabalho em grupo, ou se esta participação se concentrou num ou em poucos elementos, o que determinaria um clima de trabalho de dependência; 2) qual a forma que esta participação assumiu. Tabularam-se assim:

1.º) a freqüência de intervenções;

2.º) a modalidade de intervenções:

- I. membro que se dirige a outro membro,
- II. membro que se dirige a todos os elementos do grupo, de modo global,

(8) Cf., entre outros Zajonc, R. B., *Psicologia Social*, Herder, S. Paulo, 1969; Cartwright (D), Zander (A), *Group Dynamics*, Nova York, Harper and Row Publ., 1968, 3rd ed.; cf. também estudos de Lewin e Lippitt citados anteriormente.

- III. membro que se dirige a monitor,
- IV. monitor dirigindo-se a um membro do grupo,
- V. monitor dirigindo-se a todos os membros do grupo, de modo global.

Estas intervenções foram codificadas segundo as categorias:

- S — dá sugestões e idéias respeitando as idéias dos outros;
- O — dá opinião, avalia, analisa; expressa sentimentos e desejos;
- I — dá orientação e informação, repete, esclarece, confirma;
- i — pede orientação e informação, procura confirmação, pede que se repita;
- o — pede opinião, avaliação, pede que se expressem sentimentos, que se escolha uma ação;
- s — pede sugestão, direção e possíveis meios de ação.

As intervenções do tipo (I; i) versam sobre a orientação do trabalho; as do tipo (O; o) sobre a avaliação do trabalho; as do tipo (S; s) sobre o controle e organização do trabalho. As intervenções (S; O; I), em geral, promovem a locomoção do grupo no sentido de atingir seus objetivos em termos da tarefa; as do tipo (i; o; s) podem revelar, quando predominantes, dependência e insegurança.

As tabelas abaixo apresentam as proporções das intervenções na primeira e segunda observações, segundo as modalidades e categorias consideradas, para os dois grupos, durante uma das sessões de trabalho. No grupo A, a segunda observação foi um pouco prejudicada pela realização de uma prova, tendo o tempo de trabalho grupal se reduzido bastante. O grupo A era composto por dez membros e um monitor, e o grupo B por oito membros e um monitor.

TABELA I

NÚMERO DE INTERVENÇÕES VERBAIS, NA 1.^a E 2.^a OBSERVAÇÕES, SEGUNDO AS CATEGORIAS DE BALES
GRUPO A — TREINAMENTO DE ASSISTENTES PEDAGÓGICOS — DAP — 1971 — SETEMBRO

Mo- dalidade de intervenção	S		I		O		s		i		o		Total		Proporção (total)	
	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a
Particip. a participante	—	—	9	1	15	5	—	—	3	—	1	—	28	6	0,17	0,16
Participante a todos	2	—	9	—	13	8	—	—	—	—	—	—	24	8	0,15	0,21
Participante ao monitor	2	1	21	1	32	14	—	—	6	—	1	1	62	17	0,39	0,45
Monitor a participante	—	—	5	—	1	1	—	—	—	—	—	—	6	1	0,04	0,03
Monitor a todos	4	—	27	1	5	5	—	—	—	—	4	—	40	6	0,24	0,16
TOTAL	8	1	71	3	66	33	—	—	9	—	6	1	160	38	—	—

TABELA II

NÚMERO DE INTERVENÇÕES VERBAIS, NA 1.^a E 2.^a OBSERVAÇÕES, SEGUNDO AS CATEGORIAS DE BALES
GRUPO B — TREINAMENTO DE ASSISTENTES PEDAGÓGICOS — DAP — 1971 — SETEMBRO

Mo- dalidade de intervenção	S		I		O		s		i		o		Total		Proporção (total)	
	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a
Particip. a participante	1	—	1	19	26	18	—	—	2	3	3	2	33	42	0,29	0,47
Participante a todos	4	—	10	11	30	5	2	—	—	5	2	1	48	22	0,42	0,24
Participante ao monitor	—	—	4	13	5	5	—	—	1	—	—	—	10	18	0,09	0,19
Monitor a participante	1	—	2	—	3	1	2	—	5	5	2	1	15	7	0,13	0,08
Monitor a todos	—	1	3	1	4	1	2	—	—	—	—	—	9	3	0,08	0,03
TOTAL	6	1	20	44	68	30	6	—	8	13	7	4	115	92	—	—

Quanto ao grupo A (Tabela I) verifica-se que:

1. a maioria das participações é dirigida dos membros ao monitor e, deste, as intervenções do tipo "dar informação" (I) e "dar opinião" (O) são as de maior frequência;

2. a maioria das intervenções do monitor na primeira observação é para "dar informação" (I), o que já não acontece na segunda; isto se explica pela natureza do tema tratado no dia da primeira observação, que requereu muitas explicações por parte do monitor;

3. há certo equilíbrio nas duas observações entre a participação, em termos de um membro se dirigir a outro membro do grupo e de um membro se dirigindo a todos os outros. Quanto ao monitor, de preferência se dirige mais a todos do que a um membro em particular;

4. as intervenções concentram-se mais nas áreas: dar informação, dar opinião, dar sugestões, e, na área de orientação do trabalho (I, i).

Verifica-se nas tabelas originais de observação que todos os membros do grupo intervieram na discussão, embora a maior frequência de intervenções se concentre em dois dos membros do grupo.

Quanto ao grupo B (Tabela II) constatamos:

1. a maioria das intervenções neste grupo são de um membro para outro e de um membro para todos. Ou seja, predomina a relação membro a membro;

2. as intervenções do monitor são menos frequentes e se concentram nas categorias de O e I, e, na maioria, em direção a um dos membros;

3. a maior frequência de intervenções são do tipo "dar informação" ou "dar opinião".

Pelas folhas de registro das intervenções, verificamos que todos os membros intervieram na discussão, isto é, não houve "silenciosos", mas, há nítido predomínio de intervenções por parte de dois dos membros do grupo, especialmente no sentido de "dar opinião".

Houve, nos dois grupos, participação razoavelmente distribuída de todos quanto à mo-

dalidade de intervenção considerada. No grupo A, houve tendência em focalizar as intervenções para a figura do monitor, o que não aconteceu com o grupo B onde há nítida dominância de intervenção de membro a membro ou de membro a todos. Neste grupo, houve aparentemente menor dependência em relação ao monitor e um clima de trabalho grupal mais intenso. O que se verificou nos dois grupos, pelas anotações complementares feitas pelo observador, foi que, muito embora as atividades fossem centradas na tarefa proposta para o dia, muitas das intervenções feitas eram de conteúdo pessoal, no sentido de levantamento de problemas particulares de trabalho, de relacionamento, de experiência vivida, de soluções particulares tentadas, expressão de expectativa, ansiedades, contrariedades, decepções ou satisfações. Isto é, os grupos equilibraram suas atividades de locomoção (trabalho em direção à tarefa) com as de manutenção (criação de um clima de confiança e segurança no grupo). Não houve, no entanto, um completo processo grupal de envolvimento e amadurecimento no sentido de facilitar, por exemplo, processos de tomada de decisão, importantes para a introdução de inovação com razoável eficácia.

De qualquer maneira, notou-se uma facilitação nos grupos para as intervenções de todos os membros. Como estes elementos já haviam participado de treinamento anterior, onde também se empregou o trabalho em grupo, cremos que houve uma aprendizagem no sentido de melhorar a sua capacidade de participação e que havia tendência para se formar um clima grupal de trabalho onde os membros, com espírito de coesão e com relação aos objetivos mais gerais deste trabalho, poderiam realmente vir a adquirir, em mais largo prazo, novas atitudes face à problemática do ensino, ao lado de novos instrumentos para sua atuação nas escolas. Não podemos, evidentemente, somente com estas observações, chegar a afirmações concludentes. Elas constituem uma primeira fase num conjunto de observações que deveriam ser feitas à medida que o treinamento dos APs prosseguisse. Estas

observações se justificavam visto boa parte dos objetivos deste treinamento estar relacionada com aquisição de novas atitudes em educação, de novas percepções quanto à função do assistente pedagógico, de modo geral, e, em particular, em relação a certos aspectos da atividade escolar. Estes objetivos são claramente objetivos de mudança de comportamento e, pelos estudos que recentemente se vêm realizando sobre pequenos grupos, o grupo talvez seja meio mais eficaz para facilitar a mudança de comportamentos, e aquisição de novas atitudes. Parece-nos, pois, importante ter em mente alguns aspectos sobre os processos grupais, desde que se queira utilizar o trabalho em grupo como meio educativo.

Grande parte dos estudos sobre processos grupais vem-se dedicando à investigação do poder do grupo em determinar mudanças ou resistências a mudanças em seus participantes. Sabe-se hoje que os grupos aos quais o indivíduo pertence são em grande parte responsáveis pelo nível de suas aspirações, seus valores e avaliações pessoais, seu comportamento social e imagem que ele tem de si mesmo.

Isto levou à compreensão da importância de se trabalhar com grupos sempre que se pretenda atingir uma mudança no comportamento individual, seja em relação a um acréscimo de habilidade, seja em relação a maior ajustamento.

Consequentemente, surgiram também muitos estudos e teorias sobre como atuar junto aos pequenos grupos a fim de se aproveitar melhor seu poder de intervenção sobre as pessoas. Entre estes estudos gostaríamos de destacar três tipos:

- 1) aqueles que procuraram investigar a relação entre estilos de condução do grupo e mudanças comportamentais;
- 2) aqueles que se preocuparam em analisar o processo de decisão e distinguir as fases pelas quais o grupo passa no decorrer de seu desenvolvimento;
- 3) os que se voltaram para o problema da permanência das mudanças de comportamento observadas no grupo.

No tocante às várias formas de se conduzir um grupo de discussão, as investigações parecem levar à conclusão de que certos tipos de comportamentos desejáveis, como auto-confiança, aceitação do outro e cooperação, desenvolvem-se mais sob o tipo de liderança chamada democrática onde o líder cria um clima no qual se facilita aos membros poderem manifestar-se e lhes proporciona plena autonomia para a tomada de decisões.

Os estudos de pequenos grupos, como agentes de decisão e transformação de organizações, contribuíram com a definição das condições sob as quais essas transformações são mais eficazes. Em primeiro lugar, verificou-se que as decisões sobre mudanças de comportamento tomadas em grupo eram muito mais estáveis do que aquelas tomadas por influência de um "orador" ou "preletor". Isto se relaciona com o que dissemos acima a respeito do padrão de liderança, na medida em que, em muitos grupos, o líder funciona como autoridade que leva a uma "decisão" mas que realmente não muda o comportamento dos membros.

Em segundo lugar, tais estudos mostraram que o nível de desenvolvimento do grupo tem muito a ver com a forma pela qual se tomou a decisão e com o grau a que tal decisão pode levar, realmente, numa mudança de valores pessoais e de comportamento. Não se pode dizer que existe um grupo a partir do momento em que várias pessoas estão reunidas no mesmo local. Ele só aparecerá quando, com o aumento da confiança interpessoal, esses indivíduos aceitarem participar do grupo e assumirem, como seus, os objetivos do conjunto. Desse ponto em diante o grupo ganha organização, define papéis e procedimentos de decisão e emerge como estrutura que regula a si mesma, isto é, que pode ser modificada sempre que necessário. É essa autonomia do grupo, para avaliar seu próprio progresso e controlar seu funcionamento que caracteriza o que poderíamos chamar as condições mais favoráveis para uma tomada de decisão que produz mudanças estáveis no comportamento dos participantes individuais.

Há ainda uma terceira linha de preocupações que nos parece interessante apresentar. Cartwright (1968), examinando os esforços de treinamento de pessoas em oficinas, institutos e cursos especiais, diz que "há provas de que a mudança efetiva de comportamento é altamente decepcionante", isto porque o treinamento se destina a indivíduos isoladamente; embora feito em grupos, retira o indivíduo de seu contexto de trabalho para ser treinado. Apesar de entender bem aquilo que lhe foi transmitido e convencer-se da necessidade de aplicar os novos conhecimentos, seus propósitos enfrentam, quando ele retorna ao ambiente de trabalho, sérias resistências. Verifica que não é fácil mudar as expectativas dos outros e que, sozinho, pode fazer muito pouco. Seus colegas, que não compartilham da mesma experiência de treinamento, não se mostram dispostos a dividir o entusiasmo e a responsabilidade de modificar métodos de trabalho ou formas de relacionamento.

Durante a realização de um treinamento em que se escolhe o trabalho de grupo como meio, a preocupação em perceber a evolução do grupo enquanto tal, deve estar presente para verificar se se criam as condições mais favoráveis a uma mudança do comportamento. Ou antes, esta preocupação deve ser anterior ao treinamento, na escolha da forma de conduzir os grupos e de quem vai conduzir. Por outro lado, o grupo de treinamento é um grupo de referência. No caso, o AP, colocado na situação de treinamento, pode vir a assumir os valores e objetivos desse grupo de referência e a experiência vivida pode ser significativa, a ponto de levá-lo a mudar seu comportamento em relação à sua atuação na

escola. Contudo, o grupo-escola (professores e direção, basicamente), constitui seu grupo de pertinência. A possibilidade de a mudança comportamental se manter e se traduzir numa atuação coerente com o sentido da mudança dependerá muito do grau de compatibilidade entre os valores assumidos no treinamento e os valores desse grupo-escola. Caso essa compatibilidade não exista, ocorrerá provavelmente com o AP aquilo que Cartwright aponta, isto é, ele sozinho terá dificuldades em mudar a expectativa de toda uma equipe de professores. Acresçam-se aqui os problemas materiais de funcionamento de muitas escolas, que é fator interveniente muito importante.

B) Aspectos da avaliação do treinamento

A avaliação constou de folhas-tarefa elaboradas para cada um dos temas tratados; conforme o texto estudado, a forma de trabalho pedida nestas folhas-tarefa variava. Houve também uma prova objetiva no final do treinamento.

Vamos analisar, mais de perto, dois destes instrumentos de avaliação: as respostas às folhas-tarefa referentes ao estudo "Subsídios para elaboração de um instrumento de medida" e a resposta às folhas-tarefa propostas antes e depois da projeção de um filme visando chamar a atenção para a "Observação" (tema: "Iniciação à observação").

B.1. Folhas de respostas ao documento: "Subsídios para a elaboração de instrumentos de medida"

Esta folha de resposta era composta de duas partes. Na primeira pedia-se:

I — Assinale, com um X no quadro abaixo, sua opinião sobre a compreensão dos conceitos

CONCEITOS	Compreensão		Não Compreensão
	com facilidade	com dificuldade	
1. Validade			
2. Precisão			
3. Padronização			
4. Tipos de Testes			
5. Critérios para a elaboração			

Na segunda parte, solicitava-se:

- I — Após a leitura do Documento; "Subsídios para a Elaboração de Instrumentos de Medida", procure definir:
- Validade
 - Precisão
 - Padronização
 - Tipos de Testes
 - Critérios para a Elaboração

- II — Elabore dois itens de uma prova objetiva baseados no trecho I — "Introdução" do documento "Subsídios para a Elaboração de Instrumentos de Medida".

Na análise destas folhas de resposta procuramos relacionar a própria avaliação pelo AP, segundo a qual considerou os conceitos do documento estudado de compreensão "fácil" ou "difícil" (ninguém assinalou "não compreensão"), com sua realização na segunda parte da folha-tarefa, isto é, se tendo considerado o documento de fácil compreensão conseguiu definir os conceitos pedidos e elaborar os dois itens de uma prova objetiva sobre o assunto que acabaram de estudar.

Os critérios para correção da questão I (segunda parte) foram:

a) **Quanto à validade**

- consideradas certas definições concisas ou um pouco mais longas que exprimissem a idéia de "medir exatamente o que se pretende".

b) **Quanto à precisão**

- consideradas certas todas as respostas que deram idéia geral de "constância do resultado de medida";
- consideradas meio certas: respostas que deram os atributos necessários para que uma prova seja precisa, mas não definiram precisão. Segundo o texto seriam

"amostra adequada do conjunto que se pretende medir, e objetividade, isto é, não depende de quem avalia, o critério de certo ou errado"; as que colocaram a constância de resultado somente em caso de examinadores diferentes.

c) **Quanto à padronização**

- consideradas corretas as definições que contivessem os seguintes elementos:
 - existência de normas ou escalas,
 - o resultado obtido.

d) **Quanto aos tipos de testes**

- consideradas certas as respostas que mencionaram e/ou caracterizaram os três tipos citados no documento;
- erradas as respostas de definições tautológicas.

Nota: não fica claro pelas instruções se a definição deveria ou não caracterizar os tipos de testes. Optamos por esse critério por considerarmos ser isso o que se pedia, uma vez que seria sem sentido a segunda possibilidade.

e) **Quanto aos critérios de elaboração**

Não foi possível verificar se as respostas que ocorreram eram corretas ou não, porque o que se solicita na folha-tarefa é muito vago e amplo. Pedem-se "critérios para elaboração". Não está claro se são critérios para elaboração de testes ou de itens.

Se for o primeiro, a resposta incluirá **todo** o conteúdo do documento, desde a validade, precisão etc. até as regras de construção de diferentes tipos de questões. Se for o segundo, incluirá somente as regras de construção, já que discriminação e nível de dificuldade constituiriam apenas critérios de **seleção** de itens após o pré-teste.

Devido a todas essas dúvidas, deixou-se de lado a questão.

SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N.º	Folha de Respostas						Folha de Tarefa				Elaboração				
	Validade		Precisão		Padronização		Tipos de Testes		Critério p/ Elaboração			Definições			
	Fácil	Difícil	Fácil	Difícil	Fácil	Difícil	Fácil	Difícil	Fácil	Difícil		Val.	Prec.	Padr.	Tipos
1	x		x		x		x		x		ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	sim
2	x		x		x		x		x		ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	sim
3	x		x		x		x		x		ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	Sim s/Hist. Brasil
4	x		x		x		x		x		C	E	E	ñ resp.	não
5	x		x		x		x		x		E	∅	C	E	sim
6	x		x		x		x		x		C	∅	C	C	Sim só um item
7	x		x		x		x		x		ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	sim
8	x		x		x		x		x		ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	sim
9	x		x		x		x		x		C	C	C	C	sim
10	x		x		x		x		x		C	C	E	E	sim
11	x		x		x		x		x		C	C	E	C	Sim só um item
12	x		x		x		x		x		ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	sim
13	x		x		x		x		x		C	C	C	E	sim
14	x		x		x		x		x		C	∅	C	C	sim
15	x		x		x		x		x		E	C	ñ resp.	ñ resp.	Sim só um item
16	x		x		x		x		x		C	∅	C	C	Sim só um item
17	x		x		x		x		x		C	C	C	C	sim
18	x		x		x		x		x		ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	ñ resp.	Sim sobre poesia
19	x		x		x		x		x		C	∅	C	E	Sim só um item

Observamos pela Tabela III que, dos 19 APs que responderam à folha-tarefa, 16 declararam que compreenderam com facilidade todos os conceitos, três apresentaram dificuldade em compreender o conceito de "padronização", dois os critérios para elaborar um instrumento de medida, e um em relação aos tipos de teste. Porém sete destes APs não responderam a nenhuma das questões do item em que se pedia tentassem definir estes conceitos, e, destes sete, cinco haviam declarado ter compreendido tudo e um tinha declarado que encontrara dificuldade apenas com o tópico "tipos de teste". Dos 16 que declararam ter compreendido facilmente o texto, somente dois responderam corretamente a todos os conceitos. Enfim, tendo, todos os que responderam a esta folha, declarado os conceitos de validade e de precisão como sendo de fácil compreensão, dez acertaram na conceituação do primeiro e somente seis na do segundo. Quanto ao conceito de padronização, encontramos oito acertos sendo que 16 haviam declarado este conceito como de fácil compreensão; e, no que se refere aos tipos de teste, temos somente seis acertos quando 17 declararam o tópico como de fácil compreensão. Quanto à elaboração de itens, somente um dos participantes deixou de fazê-lo. Porém, cinco elaboraram um só item e dois elaboraram itens que não se referiam ao texto pedido. Não vamos entrar em detalhes quanto à qualidade dos itens, porque dado o tempo de estudo deste

tópico, seria demasiado esperar qualquer eficiência quanto à qualidade do item apresentado. Isto requer tempo e prática constante.

Na verdade, o que parece ter havido foi uma compreensão muito superficial do documento e não uma aprendizagem efetiva, pois os conceitos não parecem ter sido realmente compreendidos, pelo menos ao nível de esta compreensão possibilitar, logo após, a explicitação desta conceituação pelo próprio sujeito.

As causas disto tanto podem residir na forma de estudo escolhido para o documento, como no tempo dedicado à análise destes conceitos ou na forma em que estes foram apresentados.

B.2. Folhas de respostas: Iniciação à observação

Estas foram aplicadas antes e depois de um filme apresentado aos APs com o objetivo de chamar a atenção para aspectos de "observação". Este filme abordava aspectos do desenvolvimento da criança e suas implicações para o trabalho escolar. A primeira folha, transcrita logo a seguir, foi respondida antes do filme, e a segunda, depois. Embora variem as situações propostas, apresentam problemas da mesma natureza (problemas que podem ocorrer na escola com relação ao comportamento de alunos) e o tipo de resposta pedido também é idêntico.

SECRETARIA DE ESTADO
DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DO ENSINO
BÁSICO E NORMAL
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA

NOME:

Nós vamos mencionar a seguir algumas coisas que os alunos fazem de vez em quando. Nós gostaríamos de saber, segundo a sua opinião, o que a gente deve fazer com um aluno que:

- | | |
|---------------------------------------|----|
| 1. Vive mentindo | 1. |
| 2. Vive provocando os outros | 2. |
| 3. Vive roubando coisas dos outros | 3. |
| 4. Vive estragando o material escolar | 4. |
| 5. Vive no mundo da lua | 5. |

SECRETARIA DE ESTADO
DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DO ENSINO
BÁSICO E NORMAL
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA

NOME:

Nós vamos mencionar a seguir algumas coisas que os nossos alunos fazem de vez em quando. Nós gostaríamos de saber, segundo a sua opinião, o que a gente deve fazer com um aluno que:

- | | |
|---|----|
| 1. Vive brigando com os outros colegas | 1. |
| 2. Fica bravo quando não obtém o que quer | 2. |
| 3. Vive falando nomes feios | 3. |
| 4. Vive cabulando aula | 4. |
| 5. Vive roendo unhas | 5. |

Em relação às respostas dadas pelos APs a estas questões, foram feitas duas análises.

No tocante à primeira, estabeleceram-se cinco categorias, segundo a natureza das respostas.

dadas. O critério básico foi o tipo de sugestão que, para o caso, deu o AP, quanto ao que se devia fazer com o aluno. Estas categorias nos forneceram os critérios para classificação das respostas dos APs antes e depois do filme e permitiram uma comparação entre elas. No tocante à segunda análise, estabeleceram-se seis categorias que nos permitissem verificar, através das respostas dadas, também antes e depois do filme, o nível de aprofundamento proposto na investigação das causas para os comportamentos relacionados.

As cinco categorias segundo o tipo de resposta dada pelos APs foram assim estabelecidas:

- 1 — **PERSUASIVA (P)**: sugestões cujo conteúdo envolviam “persuadir” o aluno a mudar.

Exemplos:

- “dando-lhes conselhos”
- “mostrando o lado negativo de sua conduta”
- “tentar a recuperação por meio de orientação”
- “orientá-lo para um procedimento grupal mais adequado”
- “dar exemplo...”
- “ter uma conversa amigável com o aluno”
- “formação de bons hábitos”
- “fazê-lo sentir por meio de filmes e outros exemplos” etc.

- 2 — **AMBIENTAL (Am)**: sugestões cujo conteúdo envolviam manipular de algum modo o ambiente do aluno.

Exemplos:

- “através da família e do professor; em casa e no grupo...”

- “colocá-lo premeditadamente em situação que ofereça condições de também ser provocado”
- “orientar o professor para que...
- “pedir ao professor que motive suas aulas”
- “corrigir através de orientação aos pais”
- “tornar a escola um ambiente agradável”

- 3 — **ATIVIDADE (At)**: sugestões que envolviam dar ao aluno determinada atividade, algo para fazer.

Exemplos:

- “gincanas de só falar a verdade”
- “proporcionar-lhe mais atividade”
- “aproveitar sua agressividade, canalizando-a para coisas que possa fazer com interesse, competição esportiva, usar martelo, etc.”
- “dar tarefas ou trabalhos em grupo onde seria o responsável direto pelo bom desenvolvimento do trabalho.”

- 4 — **VALORIZAÇÃO (V)**: respostas indicadoras de uma atitude de valorização do aluno.

Exemplos:

- “despertando-lhe confiança na gente”
- “recuperar, através de estímulos positivos, ignorando seu lado negativo”
- “criando-lhe condições de afetividade”

- 5 — **OUTRAS (O)**.

Exemplos:

- “encaminhar a profissional especializado”
- “surpreender na mentira e comprovar com habilidade”
- “elogiar sempre que tiver comportamento inverso”

As freqüências de respostas estão classificadas nas tabelas IV e V, a seguir:

TABELA IV

FREQÜÊNCIA DE RESPOSTAS NA FOLHA-TAREFA (INICIAÇÃO À OBSERVAÇÃO)
SEGUNDO AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS.

ANTES DO FILME																								
Questão 1			Questão 2				Questão 3				Questão 4				Questão 5									
P	Am	At	V	O	P	Am	At	V	O	P	Am	At	V	O	P	Am	At	V	O					
17	4	4	2	6	13	9	10	2	4	10	4	8	1	10	14	3	10	2	5	6	7	10	0	8
DEPOIS DO FILME																								
4	3	4	11	1	14	3	3	7	1	10	3	0	7	2	4	9	6	6	3	2	3	3	8	2

TABELA V

FREQÜÊNCIA DAS SUGESTÕES PARA SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS PROPOSTAS NA FOLHA-TAREFA
PARA O TEMA INICIAÇÃO À OBSERVAÇÃO, SEGUNDO AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS.

TIPOS	ANTES			DEPOIS		
	TOTAL	%	DIFERENÇA	TOTAL	%	DIFERENÇA
Persuasão	60	35,5	34	28,6	S	
Ambiental	27	16,1	21	17,6	—	
Atividade	42	24,8	16	13,4	S	
Valorização	7	4,1	39	32,8	S	
Outras	33	19,5	9	7,6	—	
TOTAL	169		119			

Por estes dados verificamos que a frequência de sugestões para solução do problema diminuiu depois da projeção do filme. Constatase antes do filme nítida tendência à proposição de uma atuação "persuasiva" como abordagem de solução para os diversos problemas propostos. Depois do filme esta tendência diminuiu, dando lugar a outros tipos de sugestão para a solução da questão; há uma distribuição maior de respostas pelas outras categorias. Nota-se, também que o total de sugestões levantadas antes do filme foi muito maior do que depois, havendo uma diferença significativa ($\alpha = 0,01$) entre a proporção de respostas com sugestões do tipo "persuasiva" antes e depois do filme, sendo esta proporção muito menor depois, o mesmo acontecendo com as sugestões do tipo "atividade". Encontramos, também, diferença bastante significativa ($\alpha = 0,01$) entre a proporção de respostas com sugestões do tipo "valorização", que aumentou após a projeção do filme. Notou-se então, de maneira geral, depois do filme, maior cautela nas respostas quanto a sugestões para solução, bem como uma redistribuição quanto ao tipo de sugestões, antes altamente concentrada na categoria "persuasiva", ganhando importância a categoria "valorização", onde a consideração pela pessoa do aluno passa para o primeiro plano.

As seis categorias que utilizamos, para a segunda análise destas mesmas respostas, foram assim estabelecidas:

- C. Menciona direta ou indiretamente a necessidade de investigar as causas
- M. Coloca os meios para investigação (testes, entrevistas, observação, conversas com professores, consulta da ficha escolar etc.)
- A. Propõe áreas a serem investigadas (nível sócio-econômico, relacionamento com colegas e/ou família, saúde, posição da família, aspecto afetivo, emocional etc.)

H. Levanta hipóteses:

- "pode ser porque não se interesse pela matéria"
- "às vezes é fruto de experiências anteriores"
- "pode ser que queira ser notado"
- "hábito?"
- "carência afetiva?"
- "às vezes mente para salvar situações"
- "pode ser devido ao ambiente de promiscuidade"
- "talvez seja cleptomania"
- "caso seja resultado do ambiente do lar..."
- "será por insegurança? por medo?"
- "não gosta da escola? dos professores? dos colegas?"

E. Dá explicações:

- "o aluno mente por insegurança e frustração"
- "palavrão é agressão, é soco mental"
- "a agressividade é sempre consequência de experiências anteriores"
- "o aluno que rói unha revela insegurança"
- "fala nome feio porque lhe falta algo que jamais lhe foi dado"

NC. Declara que o caso não lhe compete e requer encaminhamento a especialista.

Estas categorias pretendem, portanto, cobrir a área de abordagem de causas, feita pelos APs, desde a simples menção da necessidade de considerar estas causas, até a abordagem de meios para detectá-las, de áreas de investigação e levantamento de hipóteses sobre elas, considerando-se, ainda, uma categoria para as tentativas de explicação e outra para os casos em que há declaração de que a questão está fora de sua competência. As tabelas que seguem resumem estes dados:

TABELA VI

FREQUÊNCIA DOS DIAGNÓSTICOS DE CAUSAS, SEGUNDO AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS, APRESENTADOS NA FOLHA-TAREFA RELATIVA AO TEMA INICIAÇÃO A OBSERVAÇÃO, ANTES E DEPOIS DA PROJEÇÃO DO FILME

TIPOS	ANTES	%	DEPOIS	%	TOTAL
C	95	48,7	102	43,0	197
M	40	20,5	49	20,7	89
A	29	14,9	38	16,0	67
H	21	10,8	28	11,9	49
E	9	4,6	20	8,4	29
NC	1	0,5	0	0	1
TOTAL	195	100	237	100	432

TABELA VII

FREQUÊNCIA DOS DIAGNÓSTICOS DE CAUSAS, SEGUNDO AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS, E COMBINAÇÕES DESTAS CATEGORIAS

TIPOS E COMBINAÇÕES	ANTES	%	DEPOIS	%
C	27	25,23	20	16,39
M	2	1,86	—	—
A	1	0,93	1	0,81
H	1	0,93	8	6,55
E	4	3,73	10	8,19
NC	1	0,93	—	—
C, M	20	18,69	22	18,03
C, A	17	15,88	14	11,47
C, H	12	11,21	16	13,11
C, CN	2	1,86	3	2,45
M, H	1	0,93	—	—
H, NC	2	1,86	1	0,81
C, M, A	11	10,28	18	14,75
C, M, H	5	4,67	2	1,63
C, M, E	1	0,93	2	1,63
C, M, A, H	—	—	1	0,81
C, M, H, E	—	—	4	3,27

Devemos notar que, conquanto houvesse antes do filme maior número de sugestões para solução e diminuísse depois marcadamente esta frequência de sugestões (ver Tabela V), no caso do diagnóstico de causas aconteceu o inverso. Isto é, houve depois do filme um aumento no número de proposições relativas a causas (ver Tabela VI), o que parece corroborar afirmação anterior de que aumentou a cautela quanto às propostas de soluções que favorecem o comportamento da necessidade de um diagnóstico de causas. A única diferença significativa ($\alpha = 0,01$) entre a proporção de respostas antes e depois do filme aparece em relação à categoria E (tentativa de dar explicações no sentido de compreensão ao nível pessoal do aluno. Isto também está de acordo com o resultado obtido na análise anterior na qual observamos aumento significativo das proposições do tipo "valorização" depois do filme. Este parece ter realmente contribuído para chamar a atenção para as causas dos comportamentos, para a necessidade da observação e para o aluno enquanto pessoa num contexto.

Na Tabela VII, as frequências de respostas foram tabuladas de modo que, se o indivíduo respondeu a uma questão qualquer da folha-tarefa, em que aparecia somente a colocação da necessidade de investigar as causas, era ele tabulado em C; se sua resposta contivesse esta categoria e mais a colocação de meios para investigação, então ele era tabulado não em C mas em CM; se a resposta apresentasse a necessidade de se investigarem as causas, citando meios para investigação e propondo áreas a serem investigadas, seria ele tabulado em CMA, e assim por diante. Observa-se que as maiores frequências de respostas são do tipo puro C, embora seu número tenha decaído depois do filme, favorecendo um aumento de respostas combinadas do tipo CM, CA, CH e CMA e dos tipos H e E, a diferença das proposições de respostas, antes e depois do filme, do tipo H e CMA, é significativa ao nível de 0,01. O levantamento de hipóteses sobre as causas dos comportamentos e, sobretudo, as respostas salientando a

necessidade de investigação dessas causas, acompanhada de sugestão de meios de investigação e de áreas a serem investigadas, ganharam vulto em consequência do filme apresentado. Após o filme há um aumento na proporção de respostas combinadas onde mais de uma categoria de respostas aparecem juntas. O tratamento do tema "Iniciação à Observação", especialmente o uso do filme, parece ter favorecido o desenvolvimento da atitude de se voltar para a observação de causas, através da observação de comportamentos e do contexto vivencial do aluno, e do levantamento de hipóteses sobre estes comportamentos a fim de se fundamentarem sugestões para solução.

B.3 Análise das entrevistas realizadas com APs, que participaram destes treinamentos, antes do início do primeiro nível e após o término do segundo nível

O primeiro grupo de entrevistas foi feito em junho de 1971, por elementos da DAP. Tinha por objetivo "avaliar a adequação do AP à função: sua qualificação para a mesma, ajustamento e eficiência em seu desempenho, bem como identificação de aspectos que deveriam ser abordados num treinamento".

O roteiro constava de quatro partes: (9)

- 1 — Identificação
- 2 — Escolaridade
- 3 — Atividades profissionais
- 4 — Outros dados que constaram de informações, opiniões e sugestões relacionadas à função e ao desempenho do AP.

Das entrevistas realizadas, analisamos apenas as dos APs que compuseram o grupo-piloto sorteado para o treinamento de setembro de 1971 (e que dele participaram) e dos que deveriam compor o grupo de controle; ao todo, analisaram-se 59 entrevistas.

As informações quanto à escolaridade e atividades profissionais foram tabuladas e

(9) Ver Anexo n.º 1.

transformadas, posteriormente, em porcentagem para fins de análise (Anexo n.º 2).

As respostas referentes ao quarto item foram submetidas a um processo de análise de conteúdo pelo qual, para cada questão, foram determinadas categorias de respostas típicas e computada sua frequência. Como o conjunto de dados, assim obtidos, é muito extenso, apresentaremos, a seguir, apenas as principais informações extraídas desta análise. (10)

Não se analisaram algumas questões porquanto se considerou irrelevante a informação ou porque se percebeu absoluta falta de compreensão do conteúdo da questão por parte do sujeito que respondeu.

A parte informativa destas entrevistas está apresentada, em detalhes, no Anexo n.º 2 e se refere, sobretudo, à caracterização deste grupo de APs quanto à escolaridade e atividades profissionais. A maioria deles fez curso normal e pelo menos um curso superior, em geral Pedagogia. Grande parte já exerceu funções no ensino primário e também no secundário e 73% já tiveram alguma experiência de ensino renovado, especialmente na função de docência, sendo que 41% já haviam participado de estágios e treinamentos diversos.

Pela análise de conteúdo das respostas às questões do item 4 verificamos que:

a) Quanto à maneira como procuram definir a função do AP, a maioria das respostas dadas é de caráter amplo, sem especificar claramente atribuições (dar assistência ao professor, orientá-lo, supervisionar a escola nos aspectos didáticos etc.); no entanto, aparece aqui, apenas duas vezes, a menção explícita de que gostaria de ter uma melhor definição de suas funções. Merece algum destaque, em termos de frequência, dentre as respostas dadas, a citação de atribuições que definiriam a função como: a de ser elemento de ligação entre a administração e os professores, estes e os alunos, os professores e os pais de alunos; de conseguir a unidade de

(10) A consulta aos originais poderá ser feita no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

planejamento e dar assistência ao professor quanto a conteúdo, seleção de técnicas de trabalho e incentivo à renovação. Aspectos tais como os de avaliação, continuidade do ensino, verificação da execução do planejamento, meios para prestar assistência e aperfeiçoamento pessoal, quase não são apontados. Os problemas relativos a currículo, organização e manutenção de um serviço de documentação sistemática, não foram cogitados uma só vez como fazendo parte da função de assistência pedagógica que se deve prestar.

b) Nas respostas para a segunda questão (Por que assumiu as funções de AP?), encontramos maior frequência na referência ao interesse e gosto pela função. Há destaque para o fato de ter condições que preenchiam os pré-requisitos exigidos e porque acha que seria útil nesta função.

c) No exercício da função, a maioria expressa satisfação dando, para tanto, razões quer de caráter pessoal (atendimento a suas aspirações, interesses, ajuda que pode dar), quer fazendo referências ao apoio que recebe da direção e/ou dos professores. Apesar disto, apontam-se com alta frequência dificuldades, sejam referentes ao relacionamento com o corpo docente, ou sobretudo à própria definição pouco clara de suas atribuições ou, ainda, relacionadas às condições de sua escola. Merece certo destaque aqui a manifestação da necessidade que têm de orientação e treinamento.

d) Dentre as dificuldades apontadas no desempenho de suas funções, no que se refere ao aspecto material, ressaltam-se problemas de instalações, falta de biblioteca especializada e de material didático; quanto ao aspecto de relações humanas, porcentagem grande das respostas (63%) é de que dificuldades nesta área não existem. Mesmo assim, aparece com frequência média a menção de dificuldades relativas ao corpo docente (não estão habituados a planejar, os professores mais antigos não aceitam orientação, maior dificuldade com os professores do secundário do que com os do primário, não entendem a sua fun-

ção etc.). Quanto às dificuldades de orientação do seu trabalho, aparecem com alta frequência problemas relativos à própria definição de suas funções e também com relação aos professores, especialmente no que diz respeito às possibilidades de reuniões que possibilitem uma atuação junto a eles. Quanto a dificuldades em termos de conhecimento específico, há certa frequência na referência à necessidade de treinamento na função, destacando-se áreas como orientação de planejamento e avaliação e conhecimento de metodologias específicas das matérias e de adequação de conteúdos.

e) No exercício de sua função, apontam como realizações mais importantes a preocupação com a integração do primário e do secundário, o trabalho de entrosamento com professores, o planejamento e acompanhamento das avaliações, modificações nos processos e técnicas de ensino. De modo geral as respostas são as mais variadas, não havendo concentração de frequência na maioria delas. Se globalizadas em áreas, a maior frequência é encontrada na referência de garantir a unidade do planejamento e acompanhar sua execução, promovendo a integração do corpo docente (34,5% das respostas); cumpre ressaltar também, dentre as realizações, as apontadas na área de estímulo a reformulação de programas e métodos (16%).

f) Não apontam, quando perguntados diretamente, dificuldades de obter cooperação quer dos professores quer do diretor. No que se refere à cooperação dos professores, aparecem em seguida, no entanto, referências a uma cooperação "não total" (frequência de 10%) mas, por outro lado, são bastante ressaltados os comportamentos cooperativos que encontraram nesta ou naquela atividade em particular. Quanto aos diretores, nenhuma dificuldade de cooperação é apontada, e as razões dadas para esta cooperação são em geral relativas às qualidades pessoais, de formação e modos de atuação do diretor na escola.

g) As sugestões dadas para temas de treinamento são bem variadas. A maior fre-

quência recaiu em "Novas técnicas", "Integração e interação" e "Avaliação", o que nos pode dar idéia das principais preocupações destes APs.

No final da semana de treinamento de nível II para os 27 APs de GEGs, realizado em setembro de 1971, foram sorteados nove elementos (três de cada grupo de trabalho) para serem entrevistados. O objetivo desta entrevista era tentar o levantamento de opiniões dos APs sobre os treinamentos que fizeram e sua utilidade em função de seu trabalho, obter uma apreciação sobre o nível II em termos de conteúdo, forma de trabalho, relação com monitores e os demais participantes. O roteiro da entrevista era flexível e a forma de realizá-la era no sentido de torná-la o mais livre possível.

Feita a análise de conteúdo, das oito entrevistas realizadas (um dos elementos sorteados não compareceu à entrevista) pôde-se, de maneira geral, verificar que:

a) é apontado um relacionamento positivo, em geral, com o diretor, como nas entrevistas realizadas antes destes treinamentos;

b) em relação aos professores apontaram-se, em proporções iguais, dificuldades (problemas de integração, "querem receber tudo pronto", "nem sempre têm boa vontade", "não acham que o AP pode ajudar", "só vem trazer mais trabalho" etc.) e comportamentos cooperativos (pedem sugestões, aceitam sugestões, acolheram bem a idéia de planejamento). Em relação ao trabalho com os professores, 55% de respostas dadas apontam dificuldades e 45% cooperação;

c) nas respostas relacionadas à definição de sua função continuam a aparecer colocações vagas, de caráter geral (supervisionar, coordenar, ligação entre professores e diretores);

d) as formas de trabalho com os professores variam muito no seu conteúdo. Na sua maior parte, o trabalho com os professores é feito por contacto individual não siste-

mático ou reunião com grupos de professores; são novamente apontadas, como na primeira entrevista, dificuldades quanto à realização de reuniões de caráter pedagógico com os professores.

O que de mais importante se pôde verificar nessas entrevistas com os APs, após os dois níveis de treinamento por que passaram, foi a alta frequência de afirmações em que aparecem elementos tais como: "impressão de maior amadurecimento", "mais segurança no trabalho e pessoal", que são apontadas em sete das oito entrevistas, ou, ainda, "confusão quanto à função propriamente dita", que apareceu em cinco das oito entrevistas.

As principais expressões avaliativas, referentes especificamente aos treinamentos de níveis I e II de que participaram, foram:

— em 25% das respostas: muito teórico;

— em 43%: excesso de conteúdo; muita informação nova em pouco tempo;

— em 62%: eficientes, ótimos; ofereceram condições para se voltar com maior capacidade para orientar;

— em 37%: nível I deixou muitas dúvidas;

— em 62%: nível II foi mais prático, atendendo mais a necessidades concretas;

— em 50%: forma de trabalho do nível II muito boa;

— em 50%: melhor trabalhar, como no nível II, com um só monitor durante a semana de treinamento;

— em 75%: atuação do monitor muito boa no nível II; mais participante.

Embora os dados levantados sobre este treinamento sejam apenas de caráter exploratório, parece-nos, no entanto, que eles sugerem que alguns dos objetivos propostos para esta reciclagem estavam sendo atingidos, especialmente ao nível dos objetivos gerais. No entanto, o que nos parece mais significativo é

que estes treinamentos favoreceram o delineamento um pouco menos vago do conceito de assistência pedagógica, ao nível de um pessoal que começara a atuar na área e que vinha, na prática, defrontando com dificuldades de definição de seu papel, de caracterização de suas funções, de meios de atuação. Ao nível cognitivo, área que agrupa o maior número de objetivos ao nível II, não se obteve informação realmente válida e, ao nível atitudinal, seria necessária uma pesquisa mais acurada, **a posteriori**, para fundamentar qualquer afirmação.

Parece-nos ser possível, no entanto, adiantar que se deveria dar maior atenção aos efeitos dos processos grupais na aquisição de co-

nhecimentos, além da que se desse à sua influência na aquisição de novas atitudes face à inovação e da problemática associada à manutenção desta mudança no grupo de pertinência do indivíduo treinado, a fim de que o avanço conseguido durante a reciclagem não fosse neutralizado por outras forças. Melhor distribuição e dosagem de conteúdos parecem também necessárias ao lado de uma avaliação mais contínua e eficiente do processo em seus múltiplos aspectos. O investimento num processo de treinamento em geral é grande e justifica estas preocupações para um mínimo de garantia quanto à sua real eficiência. O risco de desgaste inútil é muito grande.

III — FINALIZANDO

Uma análise de todas essas experiências mostra que todas tinham objetivo semelhante, embora variassem os métodos empregados e o número de indivíduos envolvidos. Esse objetivo seria, principalmente, atualizar os conhecimentos profissionais de professores e técnicos, tendo em vista iniciar, aprofundar ou aperfeiçoar uma renovação no ensino. Em outras palavras, poderíamos dizer que elas se destinavam a preparar essas pessoas para um processo de mudança.

Essas iniciativas de treinamento, como vemos, acompanharam quase sempre a realização de uma experiência concreta de reno-

vação educacional, seja no âmbito de uma unidade seja no âmbito de todo um sistema. Nesse sentido, diferem significativamente de uma preparação ou treinamento acadêmico. Na realidade, esses treinamentos em serviço trazem implícita a idéia de que não se pode levar a cabo uma experiência de renovação de ensino, sem antes, ou durante sua realização, capacitar o elemento humano nela envolvido. Porém, as exigências atuais da dinâmica social conduzem à idéia, não de treinamentos ou reciclagens esporádicas, mas a um processo mais contínuo de freqüente atualização, à idéia de educação permanente.

BIBLIOGRAFIA

- Ardoino, J. (1969) — **Propos actuels sur l'éducation**, Gauthier — Villars, Paris, 4^{ème} édition.
- Benne, K.D. & Birnbaum, M. (1969) — Principles of change. In: Bennis, W.G.; Benne, K.D. & Chin, R., ed. **The planning of change**: 328 - 335. Holt, Rinehart Winston, Nova York, 2nd. ed.
- Bennis, W.G. (1969) — Theory and method in applying behavioral science to planned organizational change. In: Bennis, W.G.; Benne, K.D. & Chin, R., ed. **The planning of change**: 62 - 79. Holt, Rinehart Winston, Nova York, 2nd. ed.
- Bennis, W.G.; Benne, K.D. & Chin, R., ed (1969) — **The planning of change**, Holt, Rinehart, Winston, Nova York, 2nd. ed.
- Bennis, W.G.; Schein, E.H.; Steele, F.I. & Berlew, D.E., ed. (1968) — **Interpersonal dynamics**, Homewood, The Dorsey Press, (rev. ed.).
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968) — **Group dynamics**, Harper and Row, Nova York, 3rd. ed.
- Chin, R. & Benne, K.D. (1969) — General strategies for effecting changes in human systems. In: Bennis, W.G., Benne, K.D. & Chin, R., ed. **The planning of change**: 32 - 60. Holt, Rinehart Winston, Nova York, 2nd. ed.
- Dumazedier, J. (1971) — Éducation des adultes et éducation permanente. In: **Pour - Connaitre les bonnes pages de l'éducation permanente**, n.º 21 - 22 — juillet.
- Hare, P.A.; Borgatta, E.F. & Bales, R.F. (1955) — **Small groups, studies in the social interaction**, Knopf, Nova York.
- Homans, G. C. (1950) — **The human group**, Harcourt, Brace, Nova York.
- Klein, D. (1969) — Some notes on the dynamics of resistance to change: the defender role. In: Bennis, W.G.; Benne, K.D. & Chin, R., ed. **The planning of change**: 498 - 507. Holt, Rinehart Winston, Nova York, 2nd. ed.
- Lewin, K. & Grabbe, P. (1945) — Conduct, knowledge and acceptance of new values, **The journal of social issues**, 3: 56 - 64.
- Lippitt, R., Warson, J. & Westley, B., ed. (1958) — **The dynamics of planned change**, Harcourt, Nova York.
- Montlibert, C. & Morin, M. (1968) — L'enseignement de la psychologie sociale et de la sociologie aux cadres des entreprises, **Revue française de sociologie**, IX: 375 - 389.
- Pour — Connaitre les bonnes pages de l'éducation permanente**, n.º 21 - 22, juillet — 1971.
- Schein, E.H. & Bennis, W.G. (1967) — **Personal and organizational change through group methods: the laboratory approach**. J. Wiley, Nova York, 3rd. ed.
- Zajonc, R.B. (1969) — **Psicologia Social**, Herder, São Paulo.
Relatórios, Projetos
- Economia Paulista, Ano 1, n.º 3, dezembro 69 — Artigo da Equipe do SEV, p. 61.
- IMEP, **Projeto de uma escola integrada de 8 anos**, 1969.
- IMEP, **Relatório do trabalho realizado no 2.º trimestre de 1970**, Departamento Municipal de Ensino, SEC do Município de São Paulo, pp. 3 - 6.
- Equipe docente e técnica do GEGE "Dr. Edmundo de Carvalho" — **Treinamento do projeto 70 — Relatório** — São Paulo, fev., 1970.

- Relatórios dos **Serviços Regionais de Assistência Pedagógica** e dos **Serviços Regionais de Orientação Pedagógica**, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação
- DAP, **Reciclagem dos Assistentes Pedagógicos**, Relatório — 1971.
- DAP, **A Rede de ensino pluricurricular e de Grupo Escolar — Ginásio no Estado de S. Paulo**, S. Paulo, 1971.
- DAP, **Projeto de treinamento de Assistentes Pedagógicos**, Etapa I, Nível I, julho — 1971.
- DAP, **Projeto de curso de treinamento para Assistentes Pedagógicos**, Nível II, setembro — 1971.
- Documentos dos treinamentos de nível I e II — DAP — S.E.N.E. — S.P., Equipe de Assessoria Técnica.

ANEXO N.º 1

Roteiro de entrevistas utilizado pela DAP para caracterização dos assistentes pedagógicos dos Grupos Escolares-Ginásios e Ginásios Pluricurriculares do Estado de São Paulo no 1.º semestre de 1971.

COORDENADORIA DO ENSINO BÁSICO E NORMAL
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA
SETOR DE ESTUDOS DE PESSOAL

I — IDENTIFICAÇÃO

Candidato a:

NOME: RG:

Endereço :Fone:

Nascimento :

Estado Civil:Filhos:Quantos:

Dependentes :.....Quantos :.....

Nome do cônjuge:

Profissão do cônjuge:

Nome do estabelecimento:

Cidade :..... DESN:..... DRE:.....

Data da designação para função de Assistência Pedagógica :

Data do exercício:.....Cargo :.....

Disciplina:

II — ESCOLARIDADE

2.º Ciclo secundário indique qual o curso que fez:

Curso Superior?..... Qual?.....

Faculdade :

 início:

 término:

Outro curso superior:..... Qual?.....

Faculdade :

..... início:
..... término:
Especialização:..... Em que?.....

Onde?
..... início:
..... término:
Pós-graduação?..... Em que?.....

Onde?
..... início:
..... término:
Mestrado?..... Em que?.....

Onde?
..... início:
..... término:
Doutoramento?..... Em que?.....

Onde?
..... início:
..... término:
Bolsa de estudos SIM..... NÃO.....

Em que?.....
Onde?
..... início:
..... término:

Fonte Patrocinadora :.....

Outros cursos (quais, que nível, duração, quando, onde)
ou Certificados:
.....
.....
.....
.....

Língua que fala, lê, escreve, traduz, entende
(desempenho: regular, bom, muito bom)
.....

.....
.....
.....

Conhecimentos práticos: datilografia, estenografia, etc.
(desempenho: regular, bom, muito bom)

.....
.....
.....

Experiências profissionais anteriores:

Assinalar com um x os casos em que teve esse tipo de experiência

- () - organização de cursos
- () - treinamento de pessoal
- () - seleção de pessoal
- () - coordenação
- () - planejamento
- () - supervisão
- () - processamento de dados
- () - levantamento de dados estatístico
- () - pesquisa psico-pedagógica
- () - pesquisa metodológica
- () - pesquisa educacional
- () - seleção e utilização de recursos e equipamentos didáticos
- () - produção, conservação, utilização e recursos didáticos auxiliares
- () - preparação de exposições, feiras e campanhas educativas
- () - previsão de proposta orçamentária

Outros conhecimentos ou habilidades:

.....
.....
.....
.....
.....

III — ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Exerceu funções junto ao Ensino Primário?

SIM..... NÃO..... Quanto tempo?
onde?

função:..... público ou particular:.....

Trabalha no Ensino Secundário?

SIM..... NÃO..... Quanto tempo?

função:..... pública ou particular:

Estabelecimentos:

Disciplina(s)

Trabalha ou trabalhou no Ensino Superior?

Quanto tempo?.....

Faculdade (s)

Função:..... pública ou particular:

Matéria(s)

Concursos públicos em que foi aprovado:.....

Funções ou cargos, técnicos ou administrativos, que exerce ou exerceu — (data)

Experiências em Ensino Renovado (docência, assistência pedagógica ou administrativa. Orientação educacional, direção, outros cargos ou funções) — (data)

Estágios, treinamentos, seminários — (data)

.....
.....
.....
.....

Trabalhos elaborados e/ou publicados: (data)

.....
.....
.....

Outros empregos ou atividades (especificar a função ou cargo, firma, duração, localidade) — (data)

IV — OUTROS DADOS

1. Como você define a função do Assistente Pedagógico?

.....
.....
.....
.....

2. Por que assumiu a função?

.....
.....
.....
.....

3. Como se sente no exercício desta função?

.....
.....
.....
.....

4. Quais as dificuldades que encontra no desempenho da função?
de ordem material

de relações humanas

.....
de orientação.....
.....
de conhecimento específico.....
.....
.....

5. Dessas dificuldades quais as superáveis a curto prazo?

.....
.....

6. Dentro do exercício de sua função, quais as suas realizações, que considera importantes.

.....
.....
.....

7. Consegue com facilidade NÃO SIM Porque

a) Cooperação dos professores 1 2

b) Bom relacionamento com a direção 1 2

c) Recursos materiais para a realização dos seus programas 1 2

8. Como se realizam, no seu estabelecimento:

a) as reuniões semanais de planejamento

b) o trabalho da Semana de planejamento

c) as reuniões da Avaliação.....

.....

d) o trabalho de replanejamento

.....

9. Sugestões para Treinamento

Que temas gostaria de estudar, dentre estes?

Supervisão

Integração interação

Avaliação

Elaboração de provas objetivas

Disciplina e atividade

Novas técnicas

10. Sugira outros temas

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1. OBJETIVOS DA ENTREVISTA COM OS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS

A entrevista com Assistentes Pedagógicos destina-se a avaliar a adequação dos mesmos à função: sua qualificação para a mesma, ajustamento e eficiência em seu desempenho, bem como a identificação de aspectos que deveriam ser abordados num treinamento.

Por isso, as questões propostas são abertas. Deve-se encorajar o entrevistado a falar livremente, anotando todos os dados (imediatamente ou não, dependendo da suscetibilidade do entrevistado e do grau de memória do entrevistador). Deve-se observar atentamente o entrevistado, anotando suas atitudes. As interpretações devem ser registradas e justificadas, devendo, ser anotadas entre parênteses, e as justificativas sublinhadas.

2. CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS

	Mto. Bom ou Mto. Alto	Bom ou Alto	Regular ou Médio	Fraco ou Baixo
2.1. Conhecimento Geral				
2.2. Conhecimento Pedagógico				
2.3. Identificação com a função				
2.4. Objetividade				
2.5. Grau de Flexibilidade				
2.6. Comunicabilidade				

ANEXO N.º 2

Resultados da análise para caracterização dos Assistentes Pedagógicos através das respostas obtidas nos itens II e III do roteiro de entrevista empregado pela DAP. Esta análise se refere apenas às 59 entrevistas de Assistentes Pedagógicos de GEGs que deveriam compor um grupo-piloto e um grupo-controle para o treinamento de Assistentes Pedagógicos a ser realizado pela DAP

1. ESCOLARIDADE

a) 2.º ciclo

Curso Normal:	93,2%
Outro curso:	1,7%
Sem informação:	5,1%
	<hr/>
	100,0%

Outro curso além do normal: 10,9%.
Destes:

- colegial completo: 50%
- colegial incompleto: 16,7%
- técnico de contabilidade: 66,7%

(Nota: as % não somam 100% porque alguns sujeitos fizeram mais de 1 curso).

b) Superior

Um curso:	79,7%
Dois cursos:	20,3%
	<hr/>
	100,0%

1. Pedagogia

— Regular:	96,6%
— Suficiência (300 hs.):	1,7%
— Em curso	1,7%
	<hr/>
	100,0%

1.1. Destes:

Curso no interior:	72,9%
Curso na capital:	23,7%
Sem especificação:	3,4%
	<hr/>
	100,0%

1.1.1. Curso no interior:

— 4 anos:	46,6%
— 2 ou 3 anos:	48,8%
— em curso:	2,3%
— suficiência	2,3%
	<hr/>
	100,0%

1.1.2. Curso na capital:

— 4 anos:	78,6%
— 2 anos:	21,4%
	<hr/>
	100,0%

2. Outros cursos: 20,3%

2.1. Outros cursos no interior:	83,3%
2.2. Outros cursos na capital:	16,7%
	<hr/>
	100,0%
2.3. Ciências Naturais:	8,33%
2.4. Humanidades:	91,67%
	<hr/>
	100,0%

c) Especialização e pós-graduação

1. Nível secundário: 67,8%
Não fez: 32,2%

100,00%

1.1. Aperfeiçoamento primário:	52,5%
1.2. Aperfeiçoamento pré-primário:	15,0%
1.3. Administração escolar:	77,5%
1.4. Outros cursos:	15,0%

(Nota: as porcentagens não somam 100% porque alguns fizeram mais de um curso)

2. Nível superior:	15,3%
Não fez:	84,7%
	<hr/>
	100,0%

2.1. Orientador Educacional:	44,5%
2.2. Pedagogia USP:	11,1%
2.3. Sociologia Educacional:	11,1%
2.4. Sociologia:	11,1%
2.5. Psicologia Educacional:	11,1%
2.6. Educação Comparada:	11,1%
	<hr/>
	100,0%

2. ATIVIDADES PROFISSIONAIS

a) Primário

1. Exerceu função no primário:	84,7%
Não exerceu função no primário:	15,3%
	<hr/>
	100,0%

2. Muitos sujeitos exerceram mais de uma função, o que totaliza 93 atividades desempenhadas:

2.1. Função:	
Docência:	51,6%
Função técnica de assistente pedagógico:	14,0%
Outras funções técnicas:	6,4%
Funções administrativas:	25,8%
Sem especificação:	2,2%
	<hr/>
	100,0%

2.2. Instituição:	
Ensino público:	88,1%

Ensino particular:	2,2%
Ambos:	7,5%
Sem especificação:	2,2%
	<hr/>
	100,0%

2.3. Tempo de serviço:

Docência:	
entre 1 e 10 anos:	22,9%
entre 11 e 25 anos:	75,0%
mais de 26 anos:	2,1%
	<hr/>
	100,0%

Função técnica de assistente pedagógico:	
entre 1 e 5 anos:	53,8%
sem especificação:	46,2%
	<hr/>
	100,0%

Outras funções técnicas:

menos de 1 ano:	33,3%
entre 1 e 5 anos:	33,3%
entre 6 e 10 anos:	33,4%
	<hr/>
	100,0%

Funções administrativas:

menos de 1 ano:	12,5%
entre 1 e 5 anos:	62,5%
mais de 5 anos:	4,2%
sem especificação:	20,8%
	<hr/>
	100,0%

b) Secundário

1. Exerceu função no secundário:	89,8%
Não exerceu função no secundário:	10,2%
	<hr/>
	100,0%

2. Muitos sujeitos exerceram mais de uma função, o que totaliza 84 atividades desempenhadas:

2.1. Função:	entre 1 e 5 anos:	75,0%	
	entre 6 e 10 anos:	25,0%	
Docência de Matérias Pedagógicas:	40,5%		100,0%
Docência de outras Matérias:	50,0%		
Função técnica (outras que não assistente pedagógico):	4,8%		
Função administrativa:	3,6%		
Sem especificação:	1,1%		
			100,0%
2.2. Instituição:			
Pública:	60,7%		
Particular:	14,3%		
Ambos:	25,0%		
			100,0%
2.3. Tempo de serviço:			
Docência de Matérias Pedagógicas:			
menos de 1 ano;	2,9%		
entre 1 e 5 anos:	64,7%		
entre 6 e 10 anos:	20,7%		
entre 11 e 15 anos:	2,9%		
entre 16 e 20 anos:	5,9%		
mais de 21 anos:	2,9%		
			100,0%
Docência de outras matérias:			
menos de 1 ano:	7,1%		
entre 1 e 5 anos:	66,7%		
entre 6 e 10 anos:	23,8%		
mais de 11 anos:	2,4%		
			100,0%
Função administrativa:			
entre 1 e 5 anos:	100,0%		
Função técnica:			
c) Superior			
1. Exerceu função no superior:	13,6%		
Não exerceu função no superior:	86,4%		
			100,0%
2.1. Função:			
Docência:	87,5%		
Sem especificação:	12,5%		
			100,0%
2.2. Instituição:			
Particular:	87,5%		
Sem especificação:	12,5%		
			100,0%
2.3. Tempo de serviço:			
menos de 1 ano:	50,0%		
1 ano:	25,0%		
2 anos:	25,0%		
			100,0%
d) Concursos públicos			
1. Prestou e foi aprovado:	35,6%		
Não prestou:	64,4%		
			100,0%
2. Um concurso:	76,2%		
Dois ou mais:	23,8%		
			100,0%
3. Concurso de Educação:	33,3%		
Concurso de diretores:	42,9%		
Professor primário:	38,1%		
Professor secundário:	14,3%		

Orientador Pedagógico
da Prefeitura: 4,8%
Outros: 4,8%

Outra função técnica: 18,6%

Funções administrativas: 11,6%

e) Experiência em ensino renovado

1. Teve algum tipo de
experiência: 72,9%

Não teve algum tipo
de experiência: 27,1%

100,00%

2. Docência: 69,8%

Função técnica como assis-
tente pedagógico: 34,9%

f) Estágios e Treinamentos

Participaram de estágios e treinamen-
tos, por exemplo, SEROP, SERAP,
PABAE, CADES, Escolas

Experimentais: 40,7%

**g) Tiveram outros empregos ou
atividades: 25,4%**