

ensino tem, a meu ver, impedido uma compreensão mais adequada das relações que ocorrem no processo de ensino e, em particular, nas salas de aulas.

Nós, profissionais de psicologia, temos um compromisso com a educação; a de transformá-la através do conhecimento e alteração das condições que a tornaram e mantém conservadora. A transformação da Universidade inicia, a meu ver, não apenas pela eleição direta de seus dirigentes e modificação de seus regimentos e estatutos mas também através da alteração da relação

Foi com este intento que propusemos a realização da presente mesa-redonda. Nela discutimos a participação do aluno na elaboração do programa e a participação efetiva na condução do processo de ensino, um sistema de avaliação não arbitrário e não comparativo, a relação orientador — orientando na pós-graduação e, finalmente, uma pedagogia de combate ao pragmatismo imediatista e senso comum de alunos recém-admitidos na Universidade.

Participaram desta mesa-redonda os professores José Gonçalves Medeiros (Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Pará), Olavo de Faria Galvão (Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Pará) e o professor Luis Cláudio Figueiredo (Professor do Departamento de Psicologia da UFRJ e PUC do Rio de Janeiro) e Sérgio Vasconcelos de Luna (Professor do Departamento de Psicologia da PUC de São Paulo e da Faculdade de Educação da UNICAMP).

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE NA ELABORAÇÃO E CONDUÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO

José Gonçalves Medeiros

As relações professor-estudante são eventos que, poderiam se constituir em objeto de estudo relevante para os profissionais de psicologia. Não são relações simples mas relações complexas que demandariam esforço coletivo de um grande número de pesquisadores. Esse conjunto de relações ocorre, na maior parte das vezes, em sala de aula e será neste contexto que irei discutir e propor alterações na natureza das relações professor-educando.

Muitos de nós, professores e educandos, estamos insatisfeitos com o ensino. Os professores por não perceberem resultados satisfatórios e os educandos por não acharem motivos para frequentar "nossas aulas". É verdade que não se poderia esperar outra coisa. Num país onde mais da metade da população não tem alimentos, saúde e habitação condignas, não poderia ter também uma educação satisfatória. Apesar disso e por isso mesmo não podemos ficar, de braços cruzados esperando que a sociedade proponha formas de ação. É nosso papel, de profissionais e cidadãos, propor alterações para modificar esta caótica situação.

A Universidade se constitui num micro cosmo, onde relações sociais e políticas se desenvolvem. E principalmente em sala de aula que se reproduzem as relações de dominação e opressão de uma categoria (o pro

fessor) sobre outra (o educando). Esta situação está levando os educandos a um estado de apatia generalizado. Não há mais críticas dos conteúdos expostos e nem reflexão das práticas empreendidas. Alguns professores tentam modificar este estado de coisas, acreditando que seus discursos revolucionários produzirão os efeitos desejados, contudo não se dão conta que sua prática continua opressora. Esta dicotomização discurso-prática só tenderá a manter este estado de coisas que nas palavras de Ildeu Coelho (1984) significa "a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa".

Esta contradição entre o discurso e a prática só será eliminada com uma ampla democratização da Universidade que deve se iniciar também na sala de aula. De nada adiantaria se tivéssemos eleições diretas em todos os níveis de decisão, alterações dos estatutos, se a contradição permanecesse no nível da relação professor-educando. O mesmo ocorreria também na sociedade. Nunca teremos uma sociedade democrática enquanto permanecer a opressão do homem sobre a mulher, dos pais sobre os filhos, do patrão sobre o empregado, enfim enquanto o poder for exercido pela coerção, a sociedade continuará anti-democrática.

Nós, professores e educandos, temos a oportunidade de aprendermos a conviver democraticamente ou seja temos possibilidade de alterar e propor algumas condições para que novas formas de relações possam ocorrer. É quem sabe propor estas novas formas de convivência para os demais grupos da sociedade. Para isto a Universidade se constitui num local adequado. Novas idéias e novas experiências poderão ser colocadas em desenvolvimento. O viver politicamente (não sei se é possível deixar de viver politicamente por alguns instantes sequer) passa necessariamente pelos indivíduos, e, por isso, a psicologia pode contribuir com o seu conhecimento e sua tecnologia, ajudando

a trazer à consciência dos indivíduos os processos envolvidos na convivência social.

Afinal, por onde e como começar? Esta evidentemente não é uma tarefa ou um estudo experimental como outro qualquer. É necessário antes de tudo, nos despojarmos de nossa roupagem autoritária, que tem estado presente, por muito tempo, na relação com os estudantes.

Um primeiro passo em direção a esta transformação poderia começar pela participação efetiva do educando na condução do processo de ensino. Na nossa experiência, levada a efeito com as disciplinas Psicologia Experimental Avançada I e II, introduzimos três características, a saber: 1ª, professor e educando participam da elaboração conjunta do programa de ensino; 2ª, professor e educando conduzem conjuntamente o programa de ensino, no qual as decisões são tomadas em conjunto, isto é, democraticamente e, finalmente a terceira e mais questionada tarefa — a participação efetiva do educando no processo de avaliação do programa e do seu próprio desempenho.

Esta proposta de trabalho favorece o crescimento do professor tanto quanto do educando em relação aos aspectos profissionais e pessoais. Pode tornar-se inclusive uma fonte rica de aprendizagem na concepção de Lopez (1977).

Tradicionalmente o educando tem sido um mero espectador do processo de aprendizagem. Vem sendo expulso da órbita das decisões. Os programas, as normas, o conteúdo são apresentados a ele por uma elite (os professores) que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (Paulo Freire, 1977). O educando, como qualquer cidadão, deve exigir e lutar por um novo tipo de relacionamento onde, da condição de objeto, possa tornar-se sujeito de sua própria história.

Acredito que este processo de transformação possa

se iniciar dentro da Universidade e particularmente dentro da sala de aula, onde as condições de controle (as do programa) são estabelecidas e controladas unicamente pelo professor, sem a participação do educando. Não gostaria que ficasse a impressão de que o educando participa apenas por uma concessão do professor mas porque é seu direito exigir um espaço nos processos de tomada de decisão. Esta participação efetiva do educando, junto com o professor, pode inclusive favorecer o aparecimento de um tipo de comportamento que não tem sido pesquisado, sendo, talvez, desconhecido pela maioria dos professores. São comportamentos intermediários nas sequências de desempenho, que tem peso na determinação dos comportamentos ulteriormente surgidos e que tem sido denominados de emergentes ou dependentes por Charles Weingartner e Francis Mechner (1966). Segundo estes autores eles surgem durante o processo de relação entre dois ou mais organismos. O desconhecimento deste conjunto de variáveis pode ser, inclusive, responsável pelo insucesso de um grande número de procedimentos de ensino. Livia Simão (1984) refere-se a estas variáveis como comportamentos manifestos do aluno que estariam mais sob controle de outros eventos que não as ações do professor. E segundo a autora no "estudo das relações professor-aluno é necessário considerar que as modificações nos comportamentos dos alunos não se devem — nem poderiam se dever — unicamente aos procedimentos de ensino, uma vez que ele (o educando) se relaciona com diferentes pessoas no intervalo entre aulas. Estas pessoas podem pertencer ao círculo familiar bem como ao ambiente social mais amplo, incluindo-se, neste caso, outros professores e colegas de classe do aluno" e para Álvaro Duran (1983) no intercâmbio das influências comportamentais entre professor e aluno, outras relações paralelas se derivam.

Uma das maneiras de conhecê-las e estudá-las é criar as condições para que elas possam ocorrer dentro do espaço onde se desenvolve o processo de apren-

dizagem. Para isso é necessário alterar substancialmente o modo como, nós professores, conduzimos nosso planejamento de ensino. Tradicionalmente é o professor quem elabora o programa e organiza as condições para a consecução dos objetivos de ensino. O educando participa apenas como espectador. Isto provavelmente cria barreiras na comunicação entre educando e professor e vice-versa. O professor age como se fosse o dono do saber e o aluno é considerado como ignorante, ingênuo. Em muitas disciplinas a única coisa que ele tem que fazer é ouvir o professor, fazer perguntas ocasionais, decorar e responder, em avaliações cênicas, a matéria dada pelo professor.

Esta situação, a de espectador do processo de ensino, é atualmente preponderante na educação. Para alterá-la é necessário criar condições onde o educando, de simples espectador, passe a um participante efetivo pois a participação dos estudantes, segundo Michal Thiollent (1979), dentro dos problemas do conteúdo e da forma do ensino, parece uma importante fonte de informação, ainda não explorada, sobre a contextualização sociológica de diversos métodos didáticos e das eventuais alternativas envolvendo profundas transformações na qualidade da vida universitária e em relação à questão do conteúdo, Paulo Freire (1984) pergunta "será que o educando tem ou não tem direito, pelo menos em certos momentos, em função inclusive de sua idade, de sua prática, de perguntar também sobre o que conhecer"?

Uma das condições é a participação do educando na elaboração do programa de ensino. Em nossa experiência o professor entrega-lhes, antes do início do semestre, os objetivos da disciplina e algumas questões relacionadas às características básicas do curso. Ao ser entregue este material, é então solicitado aos educandos que elaborem individualmente uma proposta de programa da disciplina, baseado nos objetivos. Em seguida, o professor, de posse das propostas

unifica os programas individuais e devolve, na forma de um programa único, à turma para discutí-lo. A classe elabora então a sua proposta de programa e a devolve ao professor. Este, juntamente com os monitores, analisa a proposta da turma e elabora, levando em consideração as sugestões dos educandos, uma nova versão do programa. A nova versão é então discutida em classe (estando presentes educandos, monitores e o professor) e as divergências surgidas são discutidas e votadas. Finalmente o programa fica pronto e inicia-se a disciplina propriamente dita.

No transcorrer do semestre as contingências são administradas normalmente pelo professor e monitor, uma vez que elas foram discutidas e aprovadas por toda a classe. Pelos dados que dispomos (frequência não obrigatória, participação do educando na avaliação do colega, clima favorável para discussão) acreditamos que contingências propostas e aplicadas desta maneira controlam com mais eficiência o desempenho dos educandos do que contingências propostas e aplicadas unicamente pelo professor.

Ao final do semestre ocorre a avaliação final da disciplina, onde são avaliados o desempenho dos educandos, do professor e dos monitores. Nesta atividade os educandos participam conjuntamente com o professor e os monitores. O procedimento de avaliação, também proposto e discutido com toda a classe, inicia-se com o educando respondendo, por escrito, e individualmente a um questionário onde são avaliados os objetivos (foram atingidos ou não), as atividades realizadas, o desempenho do professor e monitor e todas as ocorrências de sala de aula relacionadas com a disciplina. Após esta atividade, a classe se reúne e o educando avalia oralmente (com gravador acionado) o seu desempenho, atribuindo-lhe um conceito (E, B, R, I, M) acompanhado de justificativas. Avalia também as condições sob as quais o desempenho ocorreu, ocorreu em parte ou deixou de ocorrer, isto é, se as condições

que foram organizadas (SDs) favoreceram a ocorrência do desempenho (D) e se o professor forneceu as consequências (SRs) necessárias e suficientes para o fortalecimento do desempenho. Em seguida o professor avalia oralmente o desempenho do aluno, também acompanhado de justificativas claras e objetivas, atribuindo-lhe um conceito (E, B, R, I, M). Duas situações podem ocorrer. Em uma os conceitos coincidem. Neste caso não há conflito e o aluno permanece com o conceito auto-atribuído. No outro os conceitos divergem. Surge então uma situação de conflito. O problema é então proposto para a classe; após ser discutido conjuntamente, decide-se, através de votação, que conceito atribuir, isto é, o conceito do professor ou o conceito do aluno. Esta participação do educando no processo de avaliação é definida por Paulo Freire (1984) que diz "o educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito desta prática... A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática... No fundo, o professor também precisaria assumir na sua prática a consciência de que também ele é supervisor da sua prática e que também o aluno, o educando, deve ser supervisor dessa prática".

Esta forma de conduzir um programa torna as relações em sala de aula qualitativamente diferentes das relações que ocorrem no modelo tradicional de ensino, isto é, as variáveis ditas emergentes surgem com maior probabilidade e podem ser controladas, propiciando desta maneira novos padrões de comportamento, tanto do professor como dos alunos. Por exemplo ao propiciar espaço para os educandos participarem da elaboração e discussão do programa e propiciar condições para que durante a execução do mesmo, novas críticas e sugestões possam ser feitas na ausência do professor, portanto sem possibilidades do professor conhecê-las), poderão também ocorrer dentro da sala de aula e na presença do professor. Todos, professores e educandos, ouvem comentários, muitas vezes até salu-

tares, a respeito de determinados professores e seus respectivos cursos. Por que então não fazer com que estes comentários sejam feitos também na presença dos respectivos professores?

A avaliação do conhecimento, função desempenhada pelo professor, pode gerar conflitos entre educandos e professores pois segundo Michel Thiollent (1979) trata-se de uma manifestação do poder dos avaliados, requerido pela instituição de ensino. Ainda segundo este autor, diante dos conflitos, existem diversas respostas possíveis por parte dos administradores e professores. Muitas vezes eles tem a tendência a enrijecer os critérios de avaliação. Perdem de vista o caráter relacional... de qualquer sistema de avaliação. Considerando o aspecto relacional do sistema de avaliação foi que propiciamos em nossa experiência condições para que não só o comportamento do aluno fosse avaliado como também o comportamento do professor. Esta mudança do proceder em sala de aula leva, por exemplo, os alunos a tecerem comentários, não apenas na ausência como também na presença do professor, resultando deste modo um relacionamento mais equilibrado e menos autoritário. A avaliação passa assim a se constituir efetivamente em uma atividade de aprendizagem diminuindo, deste modo, as possibilidades de conflito.

Por concebermos a avaliação como uma atividade de aprendizagem, criamos também um sistema onde o educando avalia o educando. Esta atividade possivelmente leva os alunos a se comportarem de um modo mais responsável, pois eles também participam do processo de avaliação. Basicamente ela ocorre em duas situações distintas. Em uma, o aluno expositor de seminário é avaliado através de uma ficha de avaliação que lhe é devolvida ao final da aula. O professor não toma conhecimento do conteúdo deste material. Serve apenas para propiciar informações sobre o desempenho do aluno expositor. Em outra, o educando participa da

avaliação geral da disciplina, fazendo comentários, avaliando o professor e discutindo o conceito dos com panheiros juntamente com toda a turma. A ficha de avaliação utilizada na exposição dos seminários parece funcionar como uma contingência eficiente pois na avaliação conduzida com educandos do 2º semestre de 1983, 77% afirmou que ela os levou a preparar e organizar melhor o seminário.

Conduzir um programa de ensino não é uma tarefa fácil, principalmente quando as relações entre o professor e educando são problemáticas. Uma das maneiras de torná-las mais saudáveis e menos geradoras de ansiedade é procurar envolver o educando na organização de todo o curso, a começar pelo programa de ensino. Nesta situação o educando pode fornecer informações extremamente importantes para a adequada execução da disciplina, como também propor e discutir as contingências com as quais ele se envolverá no transcorrer do semestre. Provavelmente pelo fato dele ter possibilidade de propor e discutir, ocorrerá com menor probabilidade comportamentos de burla. E, além do mais, o aluno poderá se sentir mais considerado e mais responsável pela boa execução do programa pois afinal aquele programa foi também elaborado com a sua efetiva participação.

Este é um procedimento que está em curso na Universidade que temos. Falhas e equívocos provavelmente ocorrerão no transcorrer desta experiência. Mas esperamos aproveitar as críticas para transformar esta experiência num efetivo instrumento de transformação das relações sociais, principalmente as de competição, de diferenciação e de hierarquização dos indivíduos e desenvolver um procedimento de ensino onde as relações de poder se tornem mais equilibradas, proporcionando assim a oportunidade das pessoas emitirem suas opiniões, sem medo e constrangimento. E mais uma vez reitero que a democratização da Universidade também se inicia dentro da sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

DURAN, A. P. Algumas questões básicas sobre a formação em psicologia. Texto mimeografado de circulação restrita, 1983.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. Em O Educador: Vida e Morte de Carlos R. Brandão (org.). Rio de Janeiro; Edições Graal, 1984.

LOPEZ, S.M. Aprendizaje y crecimiento en el trabajo docente através de las relaciones con los estudiantes. Enseñanza e Investigación em Psicologia, 3, 2, 1977.

MEDEIROS, J. G., BUCCOLINI, R.S. e MACEDO, M. E. Possibilidades de democratização do ensino: análise de uma experiência. Resumos da 36ª Reunião Anual da SBPC, pp. 1004, 1984.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo das relações professor-aluno II: alguns resultados. Psicologia, 8, 3, 1982.

THIOLENT, M. Aspectos sociais da didática universitária. Educação e Sociedade, 1, 4, 1979.

THIOLENT, M. Avaliação e valorização do conhecimento. Revista Marco, 1, 1, (set), 1979.

WEINGARTNER, K. e F. Mechner. The contingency as an independent variable of social interaction. Em Social Behavior, 1966.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO : reflexões preliminares

Luiz Cláudio Figueiredo

1. A necessidade de uma PEDAGOGIA DE COMBATE

Em duas oportunidades anteriores (Figueiredo, 1983, 1984) relatei os resultados de pesquisas efetuadas com alunos recém admitidos em cursos de formação de psicólogo acerca de suas aspirações, expectativas acadêmicas e profissionais e representações sobre a psicologia como ciência e profissão. Em resumo: constatei a suposição e a expectativa de uma perfeita continuidade entre a existência cotidiana de cada um e a ciência psicológica; domina, efetivamente, o pragmatismo imediatista voltado para o auto-conhecimento e para a aquisição de habilidades sociais que facilitem as relações humanas do aluno, ao lado de uma disponibilidade de quase sacerdotal para a ajuda aos mais necessitados, sem esperança ou exigência de retorno. Em diferentes graus, com incidência maior na amostra nordestina que na carioca e na paulista, observei também um nítido fascínio pelo oculto e pelo misterioso que não excluía, entretanto, uma legítima curiosidade pelo