LEALIS BABY SPONHOLZ

Orientação Educacional: Comparação entre Programas de Disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Dissertações de Mestrado na Área

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA
1983

Professor Orientador:

HELOÍSA LÜCK

Doutor em Educação - Columbia University

Professor Adjunto da UFPR

Consultor de Pesquisa

ZÉLIA MILLÉO PAVÃO

Docente-livre em Estatística Educacional

Doutor em Estatística Geral e Aplicada

Universidade Federal do Paraná

Professor Titular da UFPR.

ÌNDICE

Página

FOLHA DE ROSTO..... i

ÌNDICE..... iii

LISTA DE TABELAS..... v

LISTA DE QUADROS..... ix

LISTA DE FIGURAS..... x

LISTA DE ABREVIATURAS..... xi

RESUMO..... xii

SUMMARY..... xiv

CAPÍTULO I - O PROBLEMA..... 1
INTRODUÇÃO..... 1
CONTEXTO DO PROBLEMA..... 6
OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO..... 8
PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO..... 9
IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO..... 10
QUESTÕES A INVESTIGAR..... 12
DEFINIÇÃO DE TERMOS..... 13
NOTAS DE REFERÊNCIA..... 16

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA..... 17
FORMAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL..... 18
A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL INSERIDA NO PROCESSO EDUCATIVO.. 19
O PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. 22
PESQUISA EDUCACIONAL..... 36
SIGNIFICADO DA PESQUISA PARA O PROCESSO EDUCACIONAL.... 37
BASES FACTUAIS PROPORCIONADAS PELA PESQUISA EDUCACIONAL.. 39
EVOLUÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL ATRAVÉS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO..... 43
LIMITAÇÕES ENCONTRADAS PELA PESQUISA EDUCACIONAL..... 46
IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS..... 48
IMPLICAÇÕES DA PESQUISA PARA A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.... 52
NOTAS DE REFERÊNCIA..... 55

Página

CAPÍTULO III - METODOLOGIA..... 60
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ATINENTES À DISCIPLINA DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL..... 61
ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO..... 64
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ATINENTES AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO PERTENCENTES À ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.... 68
ESTABELECIMENTO DE ESQUEMA REFERENCIAL DE RELACIONAMENTO ENTRE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE PMOE E DIMOEs..... 70
VALIDAÇÃO DO ESQUEMA REFERENCIAL DE RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE PMOE E DIMOEs..... 72
TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... 78

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 79
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL..... 79
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS DISCIPLINAS DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E DIMENSÕES DE SEU ENFOQUE 93
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE PMOE I..... 102
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE PMOE II..... 123
UNIDADE DA CATEGORIA PROCESSO, COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE PMOE II..... 126
UNIDADES DA CATEGORIA PROCESSO, COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE PMOE III..... 139
DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS APONTADOS NAS DISCIPLINAS DE PMOE..... 145
ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL..... 156
COMPARAÇÃO ENTRE PROGRAMAS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL..... 168

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 176
CONCLUSÕES..... 176
RECOMENDAÇÕES DECORRENTES..... 184

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 187

ANEXOS..... 194
I - QUESTIONÁRIO..... 195
II - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO..... 203
III RESENHA DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO COMPONENTES DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO..... 205
IV INSTRUMENTO OFERECIDO AOS CONSULTORES PARA VALIDAÇÃO DO ESQUEMA REFERENCIAL DE CLASSIFICAÇÃO..... 246

LISTA DE TABELAS

Página

1 Distribuição das IES do Estado do Paraná, que ofertam a habilitação de OE, segundo dependência administrativa..... 81

2 Demonstrativo do Número de Alunos Matriculados, no 1º semestre de 1981, nas disciplinas de PMOE, por IES no Estado do Paraná..... 84

3 Caracterização do Nível de Satisfação dos Docentes de PMOE, em Relação a Recursos que Possibilitam a Inovação dos Programas..... 85

4 Caracterização da Percepção dos Docentes de PMOE quanto à Importância da Sistematização de Resultados de Pesquisas para Renovação de Programas de Ensino..... 86

5 Caracterização dos Tipos de Recursos Utilizados para a Inovação de Programas de Ensino, pelos Docentes de PMOE..... 88

6 Indicação dos Docentes quanto à Utilização de Teses, como Fator de Inovação de Programas de Ensino, das Disciplinas de PMOE..... 89

7 Caracterização da Fonte de Referência Utilizada pelos Docentes de PMOE, para obter Dados Resultantes de Pesquisas..... 91

8 Caracterização dos Motivos Apresentados pelos Docentes de PMOE como Justificativa da não Utilização de Teses..... 92

9 Enunciados dos Conteúdos Programáticos de PMOE..... 98

10 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo : Enfoque Filosófico..... 104

11 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo : Enfoque Legal..... 105

12 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade de Categoria Conteúdo : Enfoque Sociológico..... 107

13 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas, e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo : Enfoque Histórico..... 108

Página

14 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo : Enfoque Psicológico..... 110

15 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade de Categoria Conteúdo : Enfoque Geral..... 112

16 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Organização..... 114

17 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Planejamento..... 116

18 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Coleta de Dados..... 117

19 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Avaliação..... 118

20 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Consultoria..... 119

21 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Orientação Grupal..... 120

22 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Orientação Individual..... 121

23 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo : Diversos..... 122

24 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes do Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria Conteúdo : Enfoque Bio-Psicológico..... 125

25 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria Processo : Organização..... 127

Página

26 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria: Planejamento..... 128

27 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria: Coleta de Dados..... 130

28 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria: Avaliação 131

29 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Consultoria..... 133

30 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Orientação Grupal..... 135

31 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Orientação Individual..... 137

32 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondente aos Conteúdos Programáticos de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Diversos..... 138

33 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Organização..... 140

34 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Planejamento..... 141

35 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE III. Unidade da Categoria Processo Consultoria..... 142

36 Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Orientação Grupal..... 143

37 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE III. Unidade de Categoria Processo Orientação Individual..... 143

Página

38 Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Diversos..... 144

39 Indicação de Variações de Pontuações dos Conteúdos Programáticos Focalizados pelos Diversos Programas das Disciplinas de PMOE..... 155

40 Distribuição das IES, onde foram Realizadas as DIMOEs. 157

41 Distribuição das DIMOEs segundo o Período (1972-1979) em que foram Realizadas..... 158

42 Distribuição das DIMOEs, segundo a Classificação pelo Esquema Referencial..... 166

43 Comparação das Freqüências dos Conteúdos Programáticos de PMOE e das DIMOEs, Segundo Categorias do Esquema Referencial..... 172

L I S T A D E Q U A D R O S

Página

1 Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná , que oferecem o Curso de Pedagogia com a Habilitação em Orientação Educacional, em 1981..... 63

2 Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná que ofertaram Disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional (I, II e III), em 1981..... 83

3 Classificação das DIMOEs, Segundo a Categorização Proposta no Esquema Referencial de Análise..... 161

LISTA DE FIGURAS

		Página
1	Formas de Divulgação dos Resultados de Pesquisa.....	5
2	Indicação dos Enunciados dos Conteúdos Programáticos de PMOE - Paraná - 1981.....	101
3	Dimensões de Tratamento dos Conteúdos Programáticos Focalizados na Disciplina de PMOE I - Paraná - 1981.	146
4	Dimensões de Tratamento dos Conteúdos Programáticos Focalizados na Disciplina de PMOE II-Paraná-1981....	148
5	Dimensões de Tratamento dos Conteúdos Programáticos Focalizados na Disciplina de PMOE III-Paraná-1981...	149
6	Freqüência dos Enunciados dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas de PMOE - Paraná - 1981.....	153
7	Distribuição das Dissertações de Mestrado da Área de Orientação Educacional - Brasil.....	167
8	Comparação entre as Freqüências dos Conteúdos Programáticos de PMOE e das DIMOEs - 1981.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.
DIMOE	Dissertação de Mestrado da área de Orientação Educacional.
ed	edição.
IES	Instituição de Ensino Superior.
OE	Orientação Educacional.
Or E	Orientador Educacional.
p.	página.
PMOE	Princípios e Métodos de Orientação Educacional.
SOE	Serviço de Orientação Educacional.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

O presente trabalho objetivou verificar a relação entre programas de ensino das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e dissertações de mestrado concernentes à área de Orientação Educacional. Nesse sentido, foi realizada uma revisão da literatura a respeito dos aspectos da formação do orientador educacional e da pesquisa educacional. Estabeleceu-se um esquema referencial de classificação, embasado na literatura especializada, que resultou em duas categorias diretoras - conteúdo e processo -, desdobradas em unidades específicas. A categoria referente ao conteúdo foi subdividida sob os enfoques filosófico, legal, histórico, sociológico, bio-psicológico e geral, enquanto que a categoria do processo abarcou as unidades relativas a organização, planejamento, coleta de dados, avaliação, consultoria, orientação grupal, orientação individual e diversos. Este esquema foi submetido à avaliação prévia de especialistas da área, que lhe garantiram tanto a validade aparente quanto a de conteúdo. A população do estudo abrangeu, de um lado, o total de Instituições de Ensino Superior do Paraná que mantém a habilitação de Orientação Educacional, em número de dezenove (19), e, de outro, todas as dissertações de mestrado da área de Orientação Educacional. Os procedimentos metodológicos para o levantamento de dados separaram-se em duas partes

distintas: na primeira, elaborou-se um questionário destinado aos docentes de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, os quais informaram sobre os tipos de Instituições de Ensino Superior que ofertam a habilitação de Orientação Educacional , conteúdos programáticos e respectivo(s) enfoque(s) conhecimento, habilidade e/ou atitude e os recursos utilizados para definir e reformular os programas de ensino; na segunda parte, foram elaboradas resenhas das 31 dissertações pesquisadas, sintetizando minuciosamente a estrutura e as idéias principais de cada uma , as quais são apresentadas em anexo. Procedeu-se à análise de conteúdo de cada um dos fatores relacionados e à comparação respectiva, através do esquema referencial; esta análise confirmou que tanto os programas de ensino de Princípios e Métodos de Orientação Educacional como as dissertações de mestrado da área em questão se desenvolvem em função de linhas de enfoque comuns , identificando que ambos têm privilegiado, em particular, o processo de ação na área.

SUMMARY

The purpose of this work was to verify the relationship between teaching programmes of the subject matters in Principles and Methods of Educational Guidance and Dissertations for the Masters degree concerning the area of Educational Guidance. In this direction a literature revision about the graduation of the educational teacher was made and about the educational research. An outline of classification of references based upon the specific literature was made, which turned out in two directing categories: - content and process -, developed in specific unities. The category referring to content, was subdivided under the philosophic, legal, historical, sociological, bio-psychological and general aspects. The process category grasped the unities related to organization planning, collecting data, evaluation, counseling group guidance, individual and many others. This outline was subdued to previous evaluation of spealists in the area, who warranted both face validity and content validity of the study population comprised at one side, all the Graduate schools in Paraná which hold the Educational Guidance course, which are nineteen (19) schools, and on the other side, all the Masters degree Dissertations in the area of Educational Guidance. The methodological procedures for the data collection were separeted in two different parts: in the first

one, a questionnaire was given to the teachers of Principles and Methods of Educational Guidance who informed about the kind of graduate schools which offer the qualification in Educational Guidance, program contents and respective focuses, knowledge , skill and/or attitude, and used resources to define and to improve the teaching programmes: in the second part, were made reports of the thirty one Masters degree Dissertations researched, and a detailed synthesis of the structure and of the main ideas of each one was made, and they are annexed in the work. An analyses of contents of each one of the elements related among themselves was made and the respective comparison , through the reference outline. This analyses corroborated that the teaching programmes in Principles and Methods of Educational Guidance,as well as the Masters degree Dissertations in the same area are developed in function of common line of focuses, identifying that both have priviledged, specially, the action process in the area.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

INTRODUÇÃO

A visabilização da Orientação Educacional depende da renovação e atualização constante de seus fundamentos, organização e procedimentos de ação, para evoluir em seus significados e funções, tomando formas representativas do contexto social.

Esta sintonia com o desenvolvimento social, permite à Orientação Educacional, o comprometimento com o mesmo, pois o sistema educacional, de que é componente, não existe isoladamente, mas se encontra inserido no complexo social.

Integrada ao programa global da escola, a Orientação Educacional favorece o processo educativo, promovendo o atendimento às necessidades emocionais do educando e para isso carece de uma prática de ação, com funções distintas das demais funções da educação.

Partindo da premissa de que a atividade do orientador educacional é produto de sua filosofia, de sua orientação teórica , de sua técnica, bem como de seu conceito de si mesmo, concorda - se com vários autores da área, quando professam a importância e

a responsabilidade dos cursos de formação desse profissional, inclusive ressaltando a diversidade de funções que terão a desempenhar e a adaptação às mudanças sociais cada vez mais rápidas, as quais a escola tem que acompanhar.

Numa percepção mais abrangente, vê-se a Orientação Educacional como um componente do sistema educacional, detentor de um conteúdo pedagógico que se apoia em uma filosofia, em um conhecimento científico teórico e no desenvolvimento cuidadoso de técnicas que facilitam para os orientadores, a aprendizagem sobre si mesmos e a conquista do equilíbrio e da maior harmonia de que forem capazes consigo mesmos e com o mundo.

Desta forma, a Orientação Educacional pode ser entendida como meio auxiliar, para que os educandos se reestruturem e reorganizem em novos estilos de vida, e considerada uma especialidade que necessita de teorias e métodos próprios.

É importante ressaltar a responsabilidade dos profissionais da área, na execução de seus papéis e funções e, principalmente, enfocar o processo de formação dos mesmos.

Esta formação deve ser atualizada, em função das exigências do contexto sócio-cultural em que a futura profissão é exercida. Entende-se que a formação do Orientador Educacional para ser consistente, precisa oferecer condições ao acadêmico no sentido de que obtenha recursos e meios teóricos e práticos, que sirvam à perseguição e à realização dos fins concernentes aos propósitos da Orientação Educacional.

Esta atualização dos programas de formação se efetua através da incorporação das proposições das pesquisas pelos conteú - dos programáticos trabalhados nos cursos de formação de Orientadores Educacionais.

No entanto, observa-se a inexistência efetiva de mecanismos intra-institucionais que permitam a vinculação dos resulta - dos de pesquisas educacionais com os objetivos e conteúdos pro - gramáticos propostos nos programas de ensino das disciplinas de formação específica dos acadêmicos de Orientação Educacional.

Deve-se evidenciar que se faz necessária uma concentração de esforços por parte dos docentes que ministram a habilitação de Orientação Educacional para que haja, através da revisão crítica da matéria concernente à área, um processo de enriquecimento e realimentação dos conteúdos enfocados. Esse processo deve oportunizar o aprofundamento dos embasamentos teóricos e as diretrizes práticas da referida área, em todas as suas dimensões , permitindo uma visão teórico-prática atualizada e prospectiva para o futuro profissional.

Ao contrário do que se espera, no entanto, tudo indica que na maioria das instituições formadoras, os conteúdos são muito estáveis, isto é, repetidos por muitos períodos letivos, sem sofrer alterações, sem uma explicação válida para tal procedimento.

Ao mesmo tempo, observa-se que as demonstrações evidenciadas pelas pesquisas educacionais, ficam ao acaso, pois, como afirma Brandão, *"apesar de toda a inovação de conhecimentos que os trabalhos de pesquisa possam apresentar, é muito freqüente que ,*

após a solene apresentação, vão parar tranquilamente nas gavetas e nas estantes da Biblioteca da Universidade"...[1], deixando dessa forma de colaborar com o desenvolvimento do processo profis - sional de uma área.

Julgou-se, portanto, importante a realização de um estudo, para investigar até que ponto a pesquisa está sendo utilizada e é significativa e relevante para os docentes do curso de Orientação Educacional. Observando-se se serve de subsídio para o enriquecimento das disciplinas específicas do curso, promovendo a atualização do conteúdo programático e servindo para vinculação mais direta entre o aluno e as proposições dos trabalhos científicos, configurando o hábito de consumo de pesquisa pelo acadêmico.

Evidencia-se a relevância de tal estudo, tendo em vista a necessidade de integração entre pesquisa e ensino, uma vez que aquela só terá mérito se tiver seus resultados transferidos para as experiências práticas, sendo assim utilizado seu potencial e que por sua vez o ensino, depende para o estabelecimento de sua qualidade do aproveitamento da pesquisa.

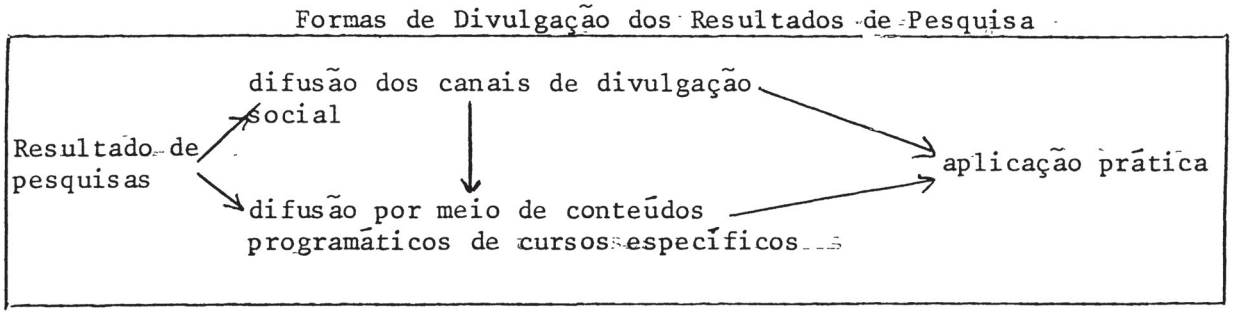
Deve existir uma concentração de esforços, por parte das instituições formadoras e dos docentes, para que sejam aproveitados os resultados de pesquisas, na atualização dos conteúdos programáticos das disciplinas ministradas, por outro lado é necessário que os pesquisadores proponham problemas de pesquisa que venham contribuir para o enriquecimento da realidade.

As pesquisas contribuem com proposições que permitem aos programas de ensino, definirem e reformularem seus conteúdos programáticos, de forma própria e científica em relação à matéria a qual representam.

Esta vinculação de efetuar-se, evidentemente, sem um diretivismo autoritário, deve representar uma opção consciente dos responsáveis pelos planejamentos de ensino das disciplinas, selecionando as pesquisas que possam oferecer os subsídios mais ricos e válidos.

Ressalta-se que se pode dispor de duas dimensões diferentes, para se difundir novos conhecimentos em relação a uma área, como ilustra a Figura 1. Estas são, a formação ofertada por cursos específicos e as comunicações sistematizadas e propagadas por veículos de comunicação social.

FIGURA 1



Concebe-se que toda aprendizagem é simultaneamente derivada destas dimensões, mas a interação mais formal e programada de difusão das novas proposições demonstradas pelas pesquisas, resulta dos esforços empreendidos pela formação sistemática. Sendo que esta, por sua vez, pode estar vinculada com os canais de divulgação social, no sentido de captar os resultados provenientes da pesquisa.

Partindo da análise das considerações anteriores, que destacam a importância da associação entre resultados de pesquisas e ensino de uma área. A formação do Orientador Educacional tem

que adotar necessariamente programações de ensino, em suas disciplinas básicas, flexíveis às inovações, considerando que o exercício da profissão dá-se em ambiente sócio-cultural mutável, com o qual o profissional deve manter estreitas relações e que, como conseqüência, fazem emergir novas funções para a Orientação Educacional.

CONTEXTO DO PROBLEMA

As instituições formadoras não podem oferecer um ensino baseado em pressupostos e teorias parciais e limitadas, que demonstrem apenas certos aspectos de uma determinada realidade. Faz se necessário, uma estreita ligação entre os programas de formação do Orientador Educacional e a comunidade científica, ou seja, com as pesquisas dessa área, a fim de receber reforços e informações necessárias à iniciação, manutenção e renovação de seu corpo de conhecimentos.

Para que tal interação se processe de maneira satisfatória, é importante estabelecer mecanismos de obtenção e fornecimento de informações relevantes sobre os trabalhos existentes e sua utilização, no âmbito de formação do Orientador Educacional.

Evidenciada a necessidade de criar meios efetivos de utilização prática das pesquisas educacionais, dentre as quais encontram-se as referentes à área de Orientação Educacional, consiste em medida própria a utilização desses meios para a formação de futuros profissionais, interligando as proposições da pes

quisa dos programas de ensino. Desta forma, pode-se processar a passagem dos conhecimentos advindos da pesquisa à prática profissional.

O presente estudo considera a premissa de que a tarefa primordial dos programas de ensino consiste em trabalhar conteúdos programáticos que possibilitem uma efetividade profissional e que satisfaçam aos objetivos da Orientação Educacional, ou seja, que sirvam de instrumento auxiliar para solução de problemas da realidade. A tarefa das pesquisas na área, por sua vez, responde ao mesmo tipo de problemática, em outra dimensão, pois facilita a elaboração de soluções, para que o corpo de conhecimentos da determinada área sejam mais amplos e realísticos.

Tais colocações sugerem a investigação dessas duas realidades próximas, na área de Orientação Educacional.

A primeira, envolvendo conteúdos necessários para a formação acadêmica de Orientadores Educacionais, desenvolvidos nas disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional I , Princípios e Métodos de Orientação Educacional II e Princípios e Métodos de Orientação Educacional III, considerando-se a relevância das mesmas para a formação do Orientador Educacional.

A segunda, abrangendo pesquisas no âmbito da Orientação Educacional, restringindo-se às advindas de cursos de pós-graduação em Educação, elaboradas sob a forma de dissertações de mestrado, que situam seu problema na área de abrangência dos Princípios e Métodos da matéria em questão.

Constitui-se assim como problema desta investigação, verificar a relação existente entre programas de ensino utilizados pelas instituições formadoras de Orientadores Educacionais do Estado do Paraná e as proposições apresentadas pelas dissertações de mestrado envolvendo temas de Orientação Educacional.

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A idéia geradora desta pesquisa é a de reduzir a distância pressuposta entre os programas de ensino de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e as proposições das pesquisas realizadas na área de Orientação Educacional, e, conseqüentemente, de contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de Orientadores Educacionais.

A partir dessa intenção, firma-se como objetivo geral deste estudo:

- verificar a relação entre os programas de ensino das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e as dissertações de mestrado, concernentes à Orientação Educacional.

Para consecução deste objetivo mais amplo, propõe-se como objetivos específicos:

1. Justificar a necessidade e a importância da interrelação entre programas de ensino e pesquisas educacionais;

2. Estabelecer um sistema de classificação de conteúdos de ensino das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e das pesquisas da área de Orientação Educacional;

3. Constatar tipos de conteúdos ministrados na disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional (I, II e III), nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná;

4. Constatar tipos de dissertações de mestrado atinentes à área de Orientação Educacional;

5. Comparar a *"praxis"* do ensino de Princípios e Métodos de Orientação Educacional no Estado do Paraná e proposições das pesquisas na área de Orientação Educacional.

PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

O estudo baseia-se em determinados pressupostos:

A maior eficiência e eficácia do processo de formação do Orientador Educacional depende, intimamente, da incorporação das proposições das pesquisas da área pelos programas de ensino das disciplinas básicas.

Esse pressuposto parte da concepção de que os programas de ensino destinam-se a orientar o sistema formativo e adequar sua ação à realidade do contexto em que se acham inseridos. A pesquisa, por sua vez, pela sua natureza, é detentora de informações sobre a realidade que focaliza.

As disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional (I, II e III), tendo em vista sua natureza de sistematizar e oferecer diretrizes da área profissional, constitui-se no arcabouço teórico do curso e oferece a linha mestra da formação do Orientador Educacional.

IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Mediante uma prévia revisão de literatura, identificou-se fundamentos que justificam a necessidade de interrelacionar programas de ensino e resultados de pesquisa. Como, por exemplo , demonstrar as reflexões de Gouveia, preocupada com sistemas de ensino[2], e de Schwartzman, que se dedica ao estudo sobre a pesquisa no ambiente universitário.[3]

Em vista disto, julgou-se imprescindível verificar qual o elo existente na realidade entre as pesquisas e os programas de ensino da área de Orientação Educacional, de maneira a se contribuir para facilitar o entrosamento entre esses fatores.

A formação do Orientador Educacional deve ofertar condições para que os profissionais dessa especialidade possam praticar o exercício de suas funções demonstrando efetividade profissional. Efetividade no que diz respeito ao profissional a ser qualificado para melhor desempenho na realidade em que atuará , bem como efetividade de resultados em função de um contexto maior.

Desta forma, os programas de formação de Orientadores Educacionais devem funcionar como facilitadores do processo de desenvolvimento e formação dos acadêmicos, de maneira a capacitá-los a participarem da dinâmica das mudanças sociais, a posicionarem-se de forma não passiva e sim questionadora, dentro da realidade da escola, sobre a função da mesma, sobre sua posição profissional, sobre a posição de todo o elemento que faz parte da comunidade escolar e, ainda, na opinião de Leite, sobre a posição da comunidade escolar dentro dos grandes valores, que são os valores do homem.[4]

Assim, o Orientador Educacional auxiliará na procura do equilíbrio, que a sociedade moderna necessita, em contraposição ao risco de perplexidade, de omissão, em face aos acontecimentos que fatalmente se sucedem.

Na conjuntura acima exposta é obviamente fundamental que tanto os pesquisadores, como os docentes, cada um conforme as funções que lhes são afetas, mesmo respeitadas as características peculiares de suas posições, tenham um comprometimento com a renovação e revitalização da Orientação Educacional, não só no sentido de propósitos concretos, mas também através da preocupação permanente da extensão dessas premissas aos futuros profissionais da área, a fim de lhes embasar a ação.

Pretende-se que os programas de ensino estejam voltados para a formação de profissionais competentes, o que implica em propor um embasamento teórico sempre atualizado, retroalimentado pelas experiências práticas e pelos resultados de pesquisas educacionais.

São imprescindíveis, portanto, nesse processo de permanentes renovação e utilização dos fundamentos e do processo de Orientação Educacional, não só o estudo de todas as dimensões da vida humana, como também a atualização de tais conhecimentos.

Evidencia-se que a principal contribuição deste trabalho de dissertação reside na tentativa de dimensionar a interrelação entre programas de ensino e estudos de dissertação e oferecer elementos que poderão subsidiar uma melhor operacionalização desta interação.

A presente investigação tem também a intenção de auxiliar os orientadores educacionais que desejam aplicar os materiais validados nesta pesquisa, para que tenham um alargamento do campo de possibilidades de renovação de seus trabalhos, bem como, seja uma fonte de inspiração para outras pesquisas na área.

QUESTÕES A INVESTIGAR

Em vista do problema proposto para este estudo, são enumeradas algumas questões específicas a investigar.

1. Que aspectos referentes à Orientação Educacional são estudados, quando da formação deste profissional, através das disciplinas específicas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional?

2. Como estão direcionados os temas trabalhados pelas dissertações de mestrado atinentes à Orientação Educacional?

3. Como os conteúdos programáticos das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional se relacionam com os aspectos comuns das dissertações de mestrado da área?

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Para fins da presente investigação, os termos básicos usados, foram definidos do seguinte modo:

Orientação Educacional - assistência prestada ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.[5]

Programa de Ensino - instrumento de planejamento das atividades educacionais, organizado em função de metas específicas, das quais decorre a definição de objetivos que orientam a seleção de conteúdos, bem como a escolha de métodos e instrumentos de ação, através dos quais a matéria instrucional é transmitida aos alunos.[6]

Conteúdo programático - conjunto da matéria instrucional, isto é, a especificação dos assuntos significativos que compõem os programas de ensino, em temas e sub-temas das disciplinas de um curso.

Disciplinas específicas - conjunto de conhecimentos derivados das matérias definidas no Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, que diferenciam em termos de graduação, o Orientador Educacional dos outros especialistas definidos no mesmo Parecer. Neste estudo são consideradas as disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional.

Princípios e Métodos de Orientação Educacional - disciplinas determinadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, que se constituem no arcabouço de princípios determinantes e o desenvolvimento de condições para gerar estratégias de ação, isto é, as disciplinas que oferecem a linha mestra do curso de Orientação Educacional, das quais dependem a Orientação Vocacional, as Medidas Educacionais, bem como o Estágio Supervisionado. Neste estudo são consideradas: a) Princípios e Métodos de Orientação Educacional I; b) Princípios e Métodos de Orientação Educacional II; c) Princípios e Métodos de Orientação Educacional III.

Dimensão - diz respeito aos objetivos relativos a conhecimento, habilidade e atitude que correspondem aos três domínios - cognitivo, afetivo e psicomotor, geralmente requeridos para o desempenho bem sucedido das funções que caracterizam determinado tipo de atividade profissional.

Conhecimento - aspectos que acentuam predominantemente a aprendizagem de aspectos intelectuais, ou seja, os aspectos que orientam a aplicação de procedimentos de trabalho.

Habilidade - capacidade de realizar determinadas tarefas ou resolver determinados problemas. Envolve a faculdade de resolver e executar do melhor modo possível, com destreza.[7]

Atitudes - são tendências ou predisposições aprendidas, de fundo emocional que levam a pensar, sentir, perceber e agir consistentemente, segundo um *"continuum"* de favorabilidade ou desfavorabilidade em relação a um objeto social (pessoa, instituição, símbolo, idéias, situações, questões, etc.).[8]

Pesquisa Educacional - inquérito ou exame cuidadoso para descobrir novas informações ou relações, ampliar e verificar o conhecimento existente no campo da educação.[9]

Dissertação de Mestrado - investigação científica com o escopo de exercício acadêmico, que oportuniza ao candidato ao grau de Mestre, o tratamento de um tema de forma a revelar domínio de conteúdo e capacidade de sistematização.

Observação: outras definições surgirão ao longo do estudo, à medida que sejam importantes para o desenvolvimento do mesmo.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. BRANDÃO, Carlos R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. Proposta. Rio de Janeiro, FASE, abr. 1978. p. 5. Suplemento.

2. GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre a educação no Brasil de 70 para cá. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (19) : 10-23, ag. 1971.

3. SCHWARTZMANN, Simon. Pesquisa e desenvolvimento em administração e educação. Boletim Informativo ANPAE. Brasília, 1(7):4-6, mar/abr. 1981.

4. LEITE, Ricardo de Cerqueira. Educação e desenvolvimento. Folha de São Paulo. São Paulo, 05 jul. 1979. p. 3, 2. cad. c. 2.

5. BRASIL. Leis, decretos etc. Decreto nº 72.846 - 26 set. 1973. Regulamenta a Lei 5564 de dez. 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial. Brasília, 27 set. 1973. p. 9746.

6. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento do Ensino Médio. Elaboração e avaliação de programas de ensino. Brasília, 12, 1976.

7. DICIONÁRIO de psicologia. Barcelona, Editorial Herder, 1976. p. 433.

8. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de primeiro grau. Medida e avaliação do domínio afetivo. Curitiba, 1982. p. 39.

9. GRESSLER, Lori. Pesquisa educacional. São Paulo, Loyola, 1979. p. 16.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, procede-se a uma revisão da literatura especializada, concernente aos aspectos de formação do Orientador Educacional e da pesquisa educacional. Essa revisão é realizada com vista a facilitar o tratamento do problema identificado, nesta investigação e com base nos objetivos propostos.

Respondendo a questão central do estudo, que sugere a discussão das características de cada um dos fatores analisados e a justificativa da importância de seu inter-relacionamento, realizou-se minucioso estudo bibliográfico em torno da relevância e de aspectos definidores, tanto da formação acadêmica como das pesquisas educacionais voltadas para a Orientação Educacional.

Por questões organizacionais e por se constituirem de gêneros diferentes de atividades, apesar de responderem a problemáticas semelhantes, estes aspectos serão analisados em duas seções independentes:

1. formação do Orientador Educacional;

2. importância da pesquisa educacional.

Observa-se que, devido à grande abrangência de ambos os aspectos e ao interesse que despertam nos estudiosos, visto a farta literatura existente em torno dos mesmos, esta análise , não pretende ser exaustiva, mas sim seletiva, sempre voltada ao objetivo geral da investigação.

FORMAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

Nesta seção são analisados aspectos que permitem uma visão da importância e responsabilidade da formação acadêmica do Orientador Educacional.

Reconhece-se que o profissional da Orientação Educacional é um educador e que, portanto, sua função está integrada ao processo educativo global e à problemática que emerge de sua dinâmica.

Entende-se, pois, que o curso de Orientação Educacional forma profissionais para um contexto específico (realidade brasileira-atual - final do século XX). Esse contexto não se explica por si mesmo, ele se fundamenta em bases histórica, filosófica, científica e tecnológica, fundamentos esses que sistematizam a educação, articulando-se dialeticamente, a partir das exigências da realidade educacional.

Em vista disto, é necessário que o Orientador Educacional receba durante o curso de formação, uma adequada fundamentação que lhe permita um posicionamento coerente frente a suas tarefas e, igualmente, seja treinado a utilizar métodos, técnicas e instrumentos que lhe possibilitem uma ação eficaz.

Considera-se, ainda, a necessidade de desenvolver nos alunos de Orientação Educacional uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, devido o papel do Orientador Educacional ser fundamentalmente voltado para a realização da pessoa humana, ou seja, este profissional atém-se ao princípio de apoiar o próprio esforço do homem em transformar-se, daquele que é, para aquele que deve ser, realizando suas expectativas e aspirações que caracterizam seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica.

Norteando-se por essas colocações, são analisadas a seguir, aspectos da atividade da Orientação Educacional e respectivas implicações relacionadas ao profissional da área, a importância da formação profissional, o papel do professor do curso e a importância da disciplina que se atém aos princípios e métodos, à organização dos currículos e à seleção de conteúdos pertinentes a área.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL INSERIDA NO PROCESSO EDUCATIVO

Para orientar a presente investigação adotou-se a definição de Orientação Educacional firmada no Decreto nº 72.846/73 , que regulamenta a Lei nº 5.564/68 e que coloca como

> *"objeto de Orientação Educacional firmada no Decreto nº 72.846/73, que regulamenta a Lei nº 5.564/68 e que coloca como 'objeto de Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em*

> *grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas".*[1]

Portanto, a Orientação Educacional consiste em ação organizada para oferecer meios de reflexões aos alunos, baseados em conhecimentos e avaliações das suas características pessoais e da realidade que o cerca, e desse modo tentar diminuir a defasagem entre as situações reais e as ideais, para que possam prosseguir fazendo opções mais seguras e significativas. Consiste ainda em coordenação de trabalho conjugado de todos os elementos envolvidos no processo educativo da escola, com a finalidade de promover condições para que o educando possa realizar- se da melhor forma possível, sob todos os aspectos.

Toda a dinâmica da Orientação Educacional, neste enfoque, está voltada para o desenvolvimento harmonioso do aluno, impelindo-o a utilizar seus próprios meios para definir-se em relação a problemática existencial, tendo presente a consciência de que é a partir de um determinado contexto que a vida se desenvolve, realizando toda sua dinâmica. Isto ocorre porque o homem se apresenta com um corpo e por isso existe um meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo e, como explica Saviani, o meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações.[2]

Portanto, o objetivo genérico da Orientação Educacional que é a maturidade pessoal e social do aluno, implica numa certa independência, numa efetiva aprendizagem do *"eu"* e da realidade que o cerca, e que só se consegue através de um trabalho contínuo e sistemático junto do mesmo.

Essa expressão da atividade da Orientação Educacional só se efetiva se o profissional executor da ação estiver vivenciando um bom nível de funcionamento, isto é, consiga ele próprio, em seu cotidiano, agir conforme posicionamentos conscientes e maduros, perante sua realidade individual e do mundo que o cerca.

Essas afirmações implicam no reconhecimento da importância e a responsabilidade do processo de Orientação Educacional, e, conseqüentemente, na afirmação da obrigatoriedade da mesma, que deve se estender a todos os alunos, bem como na demonstração, dada a abrangência de suas metas, da necessidade de integração de esforços, em termos de cooperação com professores, equipe técnica, família e comunidade, para configurar-se como uma função educativa de várias pessoas, auxiliando a realização do processo educativo.

Esta interpretação da Orientação Educacional é reconhecida em praticamente todos os textos legais, nos quais sua função se caracteriza como catalizadora das influências educacionais sobre o aluno, funcionando como órgão integrante de toda a atividade educativa, atuando cooperativamente junto à direção, pessoal técnico administrativo, corpo docente, família e comunidade.

Ressalta-se que esse serviço, como adverte Goldberg, não estende sua atuação educativa ao ensino supletivo e ao pré-escolar, pela ausência de legislação específica para estes níveis de ensino.[3]

O PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Partindo da explicitação do que se entende pela atividade profissional da Orientação Educacional, faz-se a identificação do profissional a quem compete o exercício de tal tarefa.

Este profissional é o *"Orientador Educacional"*, cuja profissão foi reconhecida pela Lei 5.564/68, indicando-o como pertinente à educação brasileira.[4]

A inclusão da Orientação Educacional no contexto educacional e a escassez de profissionais na área no Brasil, despertou o interesse pela formação de profissionais especificamente qualificados para esta função.

Profissionais estes que com as características de especialistas, surgem para responder às novas exigências do processo educativo, exercendo funções próprias e com características específicas, determinantes da dinâmica da Orientação Educacional.

Reconhece-se que quanto mais elaborado um sistema de ensino, mais diferenciados os papéis dos elementos que nele atuam, embora vinculados a finalidades comuns, conforme coloca Castro, surgindo, em conseqüência, pela contingência da divisão dos campos de estudo, de pesquisa e diferentes cursos de formação, com objetivos específicos.[5]

Caracterizar-se como profissional, segundo Tyler, é adotar posições, atitudes, destreza e conhecimentos especiais, embasados no preparo que lhes é oferecido. Observa ainda, aquela autora, que o status profissional é adquirido mediante a ação do profissional e sua conduta própria.[6]

Exige-se, portanto, do profissional, certo nível de maturação, que permita um posicionamento pessoal frente às atividades inerentes à sua função, definindo sua identidade profissional e facilitando a produtividade de seu trabalho.

Pode-se afirmar que, onde há maturidade profissional, existe reflexão séria, constante e crítica sobre a ação e desta forma, não há mistura de funções.

Ressalta-se que assumir uma identidade profissional, segundo Lück, implica em formar uma consciência precisa e real do processo de ação, da área escolhida.[7]

Evidencia-se, pois, que o Orientador Educacional deve se preocupar em desenvolver uma identidade profissional relacionada às funções a serem desempenhadas pelo mesmo, bem como impulsionar a reflexão a respeito dos princípios que norteiam sua ação e os efeitos produzidos pelas mesmas, desenvolvendo assim sua consciência profissional.

É importante apontar, ainda, que aquilo que o Orientador Educacional faz diariamente no exercício de sua profissão, não é apenas resultado de seus conhecimentos especializados, mas, segundo Glat, expressa seu autoconceito.[8]

Desta forma, torna-se mais evidenciada a importância do aperfeiçoamento pessoal do orientador, pois, será ele próprio como pessoa seu principal instrumento de trabalho.

Fica evidente, portanto, que o Orientador Educacional é identificado como profissional, pela linha de conduta de sua atuação, no contexto escolar, ou seja, pelo seu modo de pensar, sen-

tir e agir e pelo tipo de atividades por ele exercidas. Atuação esta, responsável pela percepção dos outros profissionais da educação, em relação ao seu papel e aos objetivos da Orientação Educacional na escola.

Destaca-se que a ação profissional não será consciente e madura, caso se baseie no tradicionalismo, impulsionada pelo hábito, caracterizando-se pela repetição, deixando de levar em conta a reflexão como um desafio contínuo e a reformulação constante do plano de ação, embasados na canalização de seus esforços mentais para a análise das diversas proposições para a área.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ORIENTADOR EDUCACIONAL

A Orientação Educacional é uma profissão evolutiva, portanto, segundo a declaração política da Associação Americana de Orientação Educacional, citada por Miller, deve rever constantemente suas normas de preparação e execução, para acompanhar a evolução dos conhecimentos e do contexto social, garantindo, desta forma, um bom nível de excelência para a área.

A esse respeito, o item 3º da referida declaração, enuncia que:

> *"el acervo cresciente de conocimientos profesionales puede aumentar la efectividad com que los consejeros contribuyen al bienestar de nuestra sociedad y de los individuos a quienes sirven. Para llegar a esta meta, la profesion debe tomar una fuerte posición para asegurar que la educación que requéren los consejeros, los prepara adecuadamente en el uso de este conocimiento, y que trabajan en condiciones que los facultan para cumplir con sus responsabilidades profesionales".*[9]

A profissionalização na área de Orientação Educacional depende de um corpo especial de conhecimentos, do desenvolvimento de padrões de habilidades, atitudes e posicionamentos éticos que se adquire em formação específica. O desempenho profissional está diretamente relacionado com esta formação.

Impõe-se, portanto, enfatizar o aspecto de formação científica do Orientador Educacional, visando a organização funcional de situações que permitam ao futuro profissional auferir conhecimentos, idéias e conceitos que lhe permitam planejar, executar e avaliar, de maneira condizente, com as metas próprias , as atividades atinentes a esta área de ação.

Em relação aos dispositivos legais, a formação do Orientador Educacional no Brasil pode ser conseguida em curso de pós-graduação e de graduação, com as seguintes peculiaridades:

a) a título de Pós-Graduação em Orientação Educacional, para o qual poderão candidatar-se licenciados de vários cursos superiores;

b) de graduação, dentro de um curso específico, o de Pedagogia, com a característica de uma habilitação do mesmo, conforme estabelece o Parecer 252/69 do CFE.[10]

A partir das reformulações do curso (Parecer 252/69 do CFE), as diferenças estabelecidas na formação do Orientador Educacional se localizaram no nível de formação, pois anteriormente, o título previsto era de pós-graduação (conforme Parecer 374/62 do CFE) e atualmente existe a possibilidade de formação nos níveis de graduado e pós-graduado.

Ressalta-se porém, que houve modificações na linha interpretativa da área, pois, como afirma Goldberg, ao se comparar o currículo mínimo da antiga pós-graduação (Parecer 374/62 do CFE), com o currículo mínimo previsto para a habilitação de Orientação Educacional, no curso de Pedagogia (252/69 do CFE), pode-se comprovar que *"no Parecer 374/62 a ênfase é psicológica, enquanto que no Parecer 252/69 ela já é nitidamente pedagógica"*.[11]

Observa-se que, à medida que as funções educacionais se diferenciam e especializam, ao compasso da tomada de consciência quanto à relevância desse processo, conforme Castro, pede-se mais dos cursos de Pedagogia, impondo-lhe que forneçam recursos humanos habilitados ao cumprimento de variadas funções técnico-científicas.[12]

Como a Orientação Educacional aparece como um curso profissional na formação de especialistas de educação, coloca-se as condições, que segundo Hansen, caracterizam as profissões e devem ser observadas na organização de um curso profissional:

a) cabedal de conhecimentos exclusivos;

b) comportamentos e habilidades próprias do papel profissional;

c) processos específicos para treinamento na função.[13]

Destaca-se que os aspectos relacionados com o desenvolvimento pessoal do profissional da área foi a preocupação prioritária do grupo que estudou a formação do Orientador Educacional no VII Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, situando esse enfoque como responsabilidade e meta principal dos cursos de formação dos mesmos.[14]

Ainda, sobre esse aspecto McGowan recomenda mudanças no curso de graduação, incrementando o treinamento e crescimento pessoal do Orientador Educacional, quando de sua preparação e estágio, alertando sobre a relação entre características pessoais do Orientador e sua função profissional.[15]

Quanto aos fins do curso de Orientação Educacional, respeitando a premissa de que o mesmo tem a função de formar o educador, Saviani indica ser imprescindível:

a) desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;

b) proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;

c) proporcionar-lhe uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz.[16]

Expondo as dificuldades encontradas pelo curso de Pedagogia, Castro coloca, como primeira causa da decadência do mesmo, no Brasil, a expansão indiscriminada de cursos superiores.[17]

Esta situação reflete-se na falta de estrutura sólida dos cursos, promovendo deficiências, tais como a redução de cursos e conteúdos, aos mínimos exigidos pelas normas legais.

Num estudo a respeito de organização do curso de Orientação Educacional nos EUA, Shertzer e Stone apresentam as seguintes deficiências:

a) falta de estudos substanciais referente ao conteúdo programático dos cursos;

b) falta de senso prático, dificuldade em relacionar a teoria e prática;

c) falta de coerência na avaliação dos estudantes;

d) falta de estrutura lógica dos conteúdos a serem estudados, provocando superposição e repetição;

e) falta de inovação nos programas de treinamento.[18]

Faz-se a ressalva de que estas falhas também são apontadas em diferentes trabalhos na literatura brasileira de Orientação Educacional, como se comprova nas conclusões dos estudos de Grinspun[19], de Lima[20] e de Kohn[21], chamando-se atenção dos docentes da área para essas dificuldades.

Tendo em vista a necessidade de fundamentação para a atuação no campo de Orientação Educacional, conclui-se que o profissional da área necessita, sobretudo, de uma formação interdisciplinar, para atender às múltiplas facetas dos programas escolares e visando a integração com os outros serviços técnicos da escola.

O PAPEL DO DOCENTE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS

O papel do professor do curso de Pedagogia é vital, como destaca Goldberg, enquanto fator de excelência, sendo que o mesmo pode sempre ser *"agente de renovação pedagógica"*.[22]

A mesma autora, faz uma crítica aos professores de Pedagogia pela pequena curiosidade que demonstram a respeito de sua própria prática docente, dizendo que são adeptos do *"conservadorismo pedagógico"*. Em vista disso, os atuais cursos de Pedagogia são atingidos, por certo *"marasmo pedagógico"*, proveniente do *"conservadorismo"* e da *"inocência"* dos responsáveis pelas decisões pertinentes ao mesmo.[23]

Esta situação de conservadorismo se manifesta de diferentes formas. Dentre elas, pode-se destacar a repetição de conteúdos, auferidos pelos docentes, quando de seus cursos de graduação. Outra demonstração conservadora, ainda conforme Goldberg se revela no distanciamento entre a teoria e a prática.[24]

Perdura, nas instituições brasileiras, entre docentes de Pedagogia, o conceito de que criatividade pedagógica é privilégio de poucos, assim como algo místico. Existe grande valorização pelo que já existe impresso. Este grande defeito dos docentes pode vir acarretar, no futuro especialista, a crença de que pode dispensar-se do esforço de descobrir soluções novas e a esperança ingênua de encontrar modelos como guias de ação.

Considerando a importância das decisões e funções exercidas pelos professores de especialistas é importante que se lembre Castro, que propõe que os mesmos, sejam também especialistas com prévia experiência profissional, indicando para todos, o cumprimento de cursos mais avançados ao nível de pós-graduação.

Na mesma linha de pensamento, aquele autor, destaca,como uma deficiência dos atuais cursos de Pedagogia, o efeito de que o corpo docente do mesmo é portador de um mínimo de qualificação devido à expansão indiscriminada de cursos superiores no Brasil.[25]

Partindo do diálogo instaurado pela sistematização dos professores e sua designação à proposta curricular, como indica Saviani, é que se pode chegar ao nível de organização do curso, sendo a mesma importante para que o aluno chegue ao desejado preparo, ultrapassando assim, as flutuações do enciclopedismo.[26]

Entre essas ressalvas da importância do papel docente na formação da Orientação Educacional, conforme sugere Miller, recomenda-se que os mesmos proporcionem conhecimentos relacionados a procedimentos eficazes de orientação, bem como oportunizem o desenvolvimento de qualidades pessoais, permitindo, desta forma, que os candidatos venham a realizar com destreza a futura profissão.[27]

Portanto, é necessário que os professores renovem continuamente seus programas e busquem os métodos mais adequados para a preparação do futuro profissional da Orientação Educacional. O programa de estudos deve ser suficientemente flexível e dinâmico, para permitir revisões e adaptações à medida que o aumento do conhecimento do campo profissional as requeiram.

Evidencia-se, pois, que compete aos docentes do curso de Orientação Educacional dinamizar, coordenar e reformular, numa síntese, a obra integrativa que o currículo se propõe a desenvolver.

A Importância dos Currículos e da Seleção de Conteúdos para a Formação de Orientadores Educacionais.

As decisões sobre os conteúdos dos cursos de Orientação Educacional, pelos professores dos mesmos, à margem da existência de seguros resultados de investigação, conforme alerta Tyler, prejudicam de forma acentuada, a carreira dos futuros profissionais e, conseqüentemente, aos que utilizarão seus serviços.[28]

Verifica-se em relação à formação do pedagogo, incluindo a do Orientador Educacional, uma tendência para que o currículo assuma um caráter globalizador, que envolva metas relacionadas

ao desenvolvimento pessoal do estudante e à compreensão da realidade concreta em que vive e a instrumentação própria para que se localize no mundo do trabalho.

Compreende-se que currículo não se esgota no significado do termo programa de ensino. Todavia, um currículo, seja qual for seu nível de abrangência, tende a se concretizar através dos programas de ensino. Desta forma, são os programas de ensino , conforme estabelece o MEC/DEM, responsáveis pela operacionalização do currículo.[29]

Situa-se o currículo, em relação à formação do Orienta - dor, como uma linha condutora, em função da qual as definições e reformulações de conteúdos programáticos e de metodologias deverão convergir. É a partir da sistematização de elementos pelos professores em relação à adequação do currículo que se pode organizar o curso.

A operacionalização do curso prevê disciplinas determinadas, sistematizadas através de programas de ensino.

Estes programas de ensino possuem metas específicas, das quais decorre a definição dos objetivos que orientam a seleção de seus conteúdos, bem como a escolha de métodos e instrumentos de ação.

A expressão do conteúdo programático dá-se na forma do conjunto da matéria instrucional, isto é, corresponde à especificação dos assuntos.

Os programas de formação de Orientadores Educacionais podem ser desenvolvidos, como sugere Munson, a partir dos infor -

mes oferecidos pelos profissionais em ação na área, adaptados a um modelo teórico que descreve as previsões e propostas de um programa de formação.[30]

Destaca ainda, aquele autor, que geralmente os informes dados pelos profissionais em ação, sofrem uma distorção acadêmica, pois a formação tende a enfatizar os fundamentos acadêmicos e desenvolvimento teórico da área, dando menor importância aos enfoques práticos do processo de ação.[31]

Um estudo que confrontou o conteúdo programático de Princípios e Métodos de Orientação Educacional no Brasil, realizado por Lima, permitiu a constatação da defasagem que existe entre ambos.[32]

Observa-se que a falta de estrutura sólida dos cursos de Pedagogia e o despreparo de seus docentes, pode ser responsável por falhas na elaboração de currículos e de programas de formação de Orientadores Educacionais.

Para elaboração dos programas de formação dos orientadores educacionais, conforme sugestão de Miller, devem ser incluídos um núcleo de estudos profissionais, que englobe:

a) teoria e procedimentos da orientação;

b) ética profissional e legal da orientação e da educação.

E observa, ainda, que a preparação do Orientador Educacional deve incluir a filosofia, a teoria do conhecimento científico, assim como técnicas e procedimentos específicos, de forma que consigam a compreensão e o domínio das funções que ajudam o aluno a adaptar seu autoconceito profissional e suas habilidades a uma diversidade de situações de trabalho.[33]

Uma sugestão de programas de estudo, elaborada pelo mesmo autor, recomenda que se proporcionem condições para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, relacionados às atividades orientadoras em que se inclui:

a) filosofia e princípios que norteiam a orientação;

b) a natureza das características humanas e métodos para medi-las na apreciação individual;

c) teoria e prática de Orientação Educacional;

d) procedimentos coletivos no assessoramento e na orientação;

e) relações e ética profissional;

f) administração e coordenação dos serviços de orientação e assistência aos alunos;

g) experiência supervisionada.[34]

Sabe-se que a realização do desempenho eficaz do papel do Orientador Educacional, em função da educação global do aluno , depende do equilíbrio atingido nos conteúdos dos cursos de Pedagogia, entre os aspectos teóricos e práticos da educação, segundo Castro, bem como das matérias aplicadas e específicas das quais participa, no período de sua preparação como especialista.[35]

Ressalte-se que a formação do Orientador Educacional deve ser planejada para alcançar objetivos formulados, com base na identificação das reais funções práticas desse profissional.

A Disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional

Conforme indicado anteriormente, o trabalho de Orienta - ção Educacional é basicamente uma relação interpessoal que deve desenvolver-se de forma a tornar-se uma relação de ajuda. Essa relação, segundo Loffredi, deve ser fundamentada nos princípios, métodos e técnicas que lhe são próprios, e vai ocorrer nos atendimentos individual, grupal, e também, de forma integrada, através de envolvimento com toda equipe escolar.[36]

A disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional foi incluída no currículo de formação de profissionais da área, com a característica de disciplina, específica do curso para oferecer a fundamentação de princípios, métodos e técnicas necessários para a execução da ação de Orientação Educacional.

No período correspondente ao final da primeira década de funcionamento dos Cursos de Orientação Educacional (1959), foi realizado um Seminário em Nova Friburgo, no qual foi proposto um currículo básico para as Faculdades e no qual figuravam, já naquela época, as disciplinas de Princípios Básicos e a de Métodos de Orientação Educacional, num primeiro momento desdobradas.[37]

Sendo que o mesmo currículo de formação, as disciplinas básicas citadas e mais as disciplinas complementares, com pequenas alterações, passou a vigorar a partir do Parecer nº 374/62, que fixou o currículo mínimo de Orientação Educativa, o qual passa a Lei, em 1963, momento em que o curso é estabelecido a nível de pós-graduação.[38]

Verificando-se a evolução dos currículos dos cursos de Orientação Educacional, vê-se que houve uma ampliação do número de disciplinas, constitutivas do currículo, à medida que se foi esclarecendo o conceito de Orientação Educacional, e determinando suas funções e campos de atuação.

Chegou-se a um acordo, tácito ou explícito, entre as faculdades, sobre as disciplinas necessárias à formação do Orientador Educacional.

Existe grande variedade na distribuição de créditos por disciplinas, segundo afirma Chabassus, em seu estudo a respeito das faculdades e funcionamento das disciplinas, mas há predominância de créditos para os Princípios e Métodos de Orientação Educacional, sendo que esta disciplina é superada em créditos , somente pelo estágio supervisionado.[39]

Houve sempre, portanto, além de uma *"prática"* no curso , uma cadeira fundamental, instituída para tratar dos Princípios e Métodos, atinentes à área, sendo em certo período, dividida em duas: Teorias de Orientação Educacional e Métodos e Técnicas de Orientação Educacional.

Atualmente, verifica-se, um tratamento especial, em termos de currículo, para os Princípios e Métodos de Orientação Educacional, pelo seu desdobramento em três disciplinas: Princípios e Métodos de Orientação Educacional I - Princípios e Métodos de Orientação Educacional II e Princípios e Métodos de Orientação Educacional III, sendo a última ofertada como optativa . Enquanto que as demais disciplinas específicas: Medidas Educacionais e Orientação Vocacional estão desdobradas em duas disciplinas: Medidas Educacionais I; Medidas Educacionais IIe Orientação Vocacional I e Orientação Vocacional II.

É importante destacar que um estudo exploratório, realizado por Lima, sobre os Princípios e Métodos de Orientação Educacional , demonstrou em seus resultados, que esta disciplina se constitui na espinha dorsal do currículo de formação do profissional dessa área. Constatando que várias atividades profissionais do orientador estão afeitas a outras disciplinas do curso e ao mesmo tempo relacionadas com os Princípios e Métodos de Orientação Educacional.[40]

A partir das colocações feitas acima, evidencia-se, pois, que realmente a disciplina de Princípios e Métodos de Orienta - ção Educacional distingue-se como o arcabouço fundamental do curso, e, portanto é investida de grande responsabilidade , no que diz respeito à formação do futuro profissional da área.

PESQUISA EDUCACIONAL

Considera-se que a contribuição do trabalho científico para o desenvolvimento da educação é de fundamental importância, pois implica na melhoria da qualidade da mesma.

Torna-se necessário, portanto, que seja devotada à pes - quisa educacional a atenção devida, para que a mesma consiga causar, através de suas proposições, efeitos que propiciem a evolução do processo educacional, em todas as áreas em que a mesma se ramifica.

Entende-se também que, particularmente para a especialidade de Orientação Educacional, a pesquisa é o fator componente primordial, pois a subvenciona com resultados que permitem ao processo de ação responder às exigências atuais da sociedade , bem como oferece subsídios para que seus fundamentos tornem- se mais definidos e claros, posicionando-a definitivamente frente à educação global.

Nesta seção, procede-se à análise de aspectos concernentes a pesquisa educacional que demonstram sua relevância, para todo o processo de ensino e, particularmente para a área de Orientação Educacional.

SIGNIFICADO DA PESQUISA PARA O PROCESSO EDUCACIONAL

Entende-se que a pesquisa educacional é dedicada a desenvolver um corpo organizado de conhecimentos científicos, acerca dos eventos que interessam aos educadores.

A importância que se consagra à expansão do ensino, no mundo moderno, e as conseqüentes inovações que dela decorrem e, ainda, como chama a atenção Goldberg, a eficiência e a eficácia que se espera dos sistemas de educação, envolvem toda uma problemática que reclama a elaboração constante do processo educacional.[41]

Essa elaboração do processo educacional implica em retomar os conhecimentos, promover novas ordenações de fatos e tecer observações que permitam diferentes análises e comparações, com o fim de deduzir certos princípios e regras determinadas ,

bem como descobrir novas técnicas, tornando a educação mais efetiva, ampliando seus fundamentos básicos e incrementando novos processos de ação.

Por outro lado, o interesse pela educação em todas as sociedades, fatalmente liga-se à idéia de preservação e desenvolvimento, e, como esclarece Saviani, a educação inegavelmente é marcada pela cultura, e, em razão disso, todos os aspectos ligados à educação são permeados por necessidades, atitudes e valores da sociedade.[42]

Convencionalmente, espera-se que a evidência científica, conforme indica Castro, ofereça um denominador comum de interpretações da realidade, evitando os falsos esclarecimentos e conjunturas, que existem acerca da mesma.[43]

Desta forma, as transformações de proposições e métodos de educação, devem favorecê-la a realizar os objetivos a que se propõe, de acordo com as necessidades próprias da realidade em que a mesma se concretiza.

Observa-se que cabe ao pesquisador decifrar a realidade, mas seu trabalho só terá sentido se tiver os resultados transferidos à prática, ou seja, somente através da adoção prática das generalizações é que podemos verificar se as mesmas são úteis e reais; caso contrário, as idéias ali firmadas não passarão da dimensão de propostas, tornando seu trabalho sem sentido.

Adverte-se que a pesquisa não direciona fatalmente todo um sistema, ela é apenas uma condição necessária para que o mesmo funcione bem e integrado à realidade. Quem faz o sistema são os homens ao incorporarem as proposições da pesquisa à sua ação .

E os sujeitos do sistema educacional são os educadores, que o determinam, conforme suas escolhas em relação a sua praxis educativa.

É importante, pois, despertar os educadores brasileiros para a aceitação da pesquisa, em termos de microcurrículo, bem como que sejam oferecidas melhores condições de acesso às mesmas.

Conclui-se, portanto, que a pesquisa educacional não é diletantismo, nem mera curiosidade, mas é uma atividade indispensável para orientar a tomada de decisões.

A pesquisa educacional deveria embasar toda a política educacional, tornando-se ajustada à realidade, bem como alicerçar as definições a nível de microcurrículo, permitindo mais consistência ao mesmo.

Quando esta convicção existir, a pesquisa educacional estará, então, realmente valorizada e cumprindo sua finalidade e os sistemas educacionais mais simplificados e objetivos, calcados nas características próprias de certo tempo e espaço.

BASES FACTUAIS PROPORCIONADAS PELA PESQUISA EDUCACIONAL

Uma das tarefas mais importantes do educador consiste nas decisões de objetivos, conteúdos e procedimentos, para que sua ação seja eficaz. Em função disto, Schwartzman, recomenda a utilização das proposições das pesquisas, principalmente, daquelas que se desenvolvem dentro da Universidade, tanto por docentes, como por alunos de cursos de pós-graduação.[44]

Para que esta atividade possa ser compreendida e analisada, ser administrada adequadamente, é requerido um tipo especial de pesquisa, que é a pesquisa relacionada a própria pesquisa.

É imprescindível, além de incentivar o uso da pesquisa pelos educadores, que os mesmos sejam preparados para realizar a análise crítica destes trabalhos, ou seja, adotar uma atitude de seleção crítica em relação aos mesmos, podendo desta forma, retirar os dados significativos para a matéria que ministram, sem deturpar as evidências demonstradas nos estudos.

Esta seleção feita pelos educadores, demonstra a mentalidade científica dos mesmos, a qual consiste no hábito de formar julgamentos a partir dos fatos trabalhados pela ciência, não se deixando influenciar por sentimentos pessoais.

Tem-se, inclusive que caminhar para uma situação onde é função da própria comunidade acadêmica, zelar pela excelência do ensino e da pesquisa oferecidos, bem como chegar a um consenso a respeito do que é bom e do que não é, em relação às pesquisas.

Considera-se importante precisar a natureza da ciência, para o que se utiliza a proposição de Rodrigues, segundo a qual *"a ciência supõe, necessariamente, previsibilidade da ocorrência de fenômenos, sobre os quais existem leis empiricamente comprovadas"*[45], tendo, portanto, o propósito de explicação e prognóstico de ocorrências.

Por sua vez, é necessário precisar o que se entende por pesquisa em educação. Pelos dados verificados no relatório do *"Comité sur la Recherche en Matiére d'Educacion"* (1974), o termo

pesquisa em educação, compreende acepções diversas. Em temos clássicos, distingue-se a pesquisa em função das conclusões e a pesquisa em função das decisões.[46]

Trata-se de pesquisa em função das conclusões da atividade científica, no curso da qual o pesquisador se esforça por estabelecer as leis do fenômeno educativo.

Representa, este tipo de estudo , a pesquisa básica que, de acordo com Kerlinger *"é a pesquisa de fenômenos, tais como , aprendizagem, memória, percepção, motivação, classe social e temas desta natureza. É pesquisa feita para testar teoria, estudar relações entre fenômenos para entendê-los, sem preocupação de aplicar os resultados da pesquisa a problemas práticos".*[47]

Os resultados deste tipo de pesquisa podem ser orientados para necessidades imediatas, mas quase sempre, tratam os fenômenos objetivos à margem da política educacional.

Por sua vez, as pesquisas em função das decisões se colocam em outro contexto. Voltam-se à obtenção de efeitos novos pesquisados, tais como: melhor adaptação do conteúdo do ensinado às exigências das disciplinas, melhoria didática, criação de novas atitudes desejáveis.

Este tipo de pesquisa distingue-se por ser dirigido para a solução de problemas práticos, especificados em áreas delineadas, o que se registra na chamada pesquisa aplicada, da qual se espera melhoria, ou seja, progresso em processos, atividades ou o alcance de metas práticas.

A pesquisa aplicada reune, obrigatoriamente, os que estão engajados na prática e visam responder aos seus problemas.

Existe um consenso entre muitos cientistas da educação,a respeito da grande importância, tanto da pesquisa básica como da aplicada e da necessidade de se fomentar ambas.

Quanto aos efeitos dos diversos tipos de pesquisa,Werebe afirma que estes são indiretos e sentidos através de apreciáveis períodos de tempo. Outros autores também destacam, a influência da pesquisa educacional na prática, mas apontam que não se conseguiu, ainda, precisar ao certo, até que ponto a prática absorve a pesquisa.[48]

A partir destas afirmações, alerta-se que pesquisa educacional, por si só, não gera conclusões de política educacional ou de conteúdos a serem ensinados. O que a mesma pode fazer, segundo Castro, é gerar uma base factual mais confiável, a partir da qual, decisões possam ser tomadas.[49]

Como indicadores de tomada de decisões, segundo Goldberg, são arrolados os seguintes aspectos:

a) compreender os dados propostos e traduzi-los, em termos operacionais;

b) predizer as condições necessárias para conduzir efetivamente aos resultados esperados;

c) controlar os fatores que interferem na realização do evento e que possam afetar seus resultados.[50]

Evidencia-se, portanto, que a meta da pesquisa educacional, sendo ela científica, é de oferecer bases factuais mais seguras para o enriquecimento do processo de ação.

Ressalta-se, finalmente, que uma pesquisa apenas, ou mesmo um conjunto de pesquisas, não informa ao profissional o que fazer. Em vez disso, as suas influências se localizam nas maneiras de pensar, de perceber e de reagir dos responsáveis pelas decisões.

EVOLUÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL ATRAVÉS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

No Brasil, a importância da pesquisa para formulação da educação é questão há muito tempo levantada, segundo Gouveia , mas pouco instituída nas decisões mais próximas da ação imediata, ou seja, na elaboração de programas de ensino, o que traz muita *"inércia"* ao processo.[51]

Em termos concretos, o reconhecimento da importância da pesquisa verificou-se em 1938, quando se instalou no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino em seus diferentes aspectos. Desde então, o propósito de utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a administração da educação, tem sido, freqüentemente, reiterado em pronunciamentos e documentos governamentais.

Em um depoimento de Gouveia, são colocadas três tendências predominantes na temática e metodologia dos programas incentivados:

1º período (1940-1950) - estudos de natureza psico-pedagógica.

2º período (1950-1960) - ênfase desloca-se para estudos de natureza sociológica.

3º período (1960-1970) - predominância em estudos de natureza econômica.[52]

O período que se inicia em 1971, coincide com o surgimento dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, marcando o começo de nova etapa da pesquisa educacional no Brasil.

Entende-se, portanto, que a pesquisa educacional no Brasil tomou impulso a partir da implantação, nas Universidades do país, dos programas de pós-graduação.

Existem estudiosos conforme evidencia Chabassus, que afirmam estar a origem da pesquisa educacional sistemática no Brasil, ligada à introdução feita por Anísio Teixeira, em 1932, de um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal.[53]

Todavia, a expansão das atividades do pós-graduação é bastante recente em nosso país, dando-se após a modificação das estruturas educacionais e, sobretudo, pela regulamentação e instalação de diferentes cursos de pós-graduação.

A implantação da pós-graduação *"stricto-sensu"* no Brasil, foi substancialmente alterada pelo Conselho Federal de Educação, com a aprovação do Parecer nº 77/69, que modifica a sistemática dos estudos de pós-graduação existentes até aquela data e que, segundo Di Dio, define os requisitos a serem satisfeitos pelos cursos, sendo o principal objetivo, habilitar o estudante a realizar pesquisas.[54]

A instalação do curso de mestrado, como nível intermediário entre graduação e o doutoramento, modificou a estrutura tradicionalmente existente em algumas universidades. Este fato desencadeou um enorme impulso na realização de estudos, relacionados a diversos setores, afetando bastante a educação.

Destaca-se que, apesar das atividades de pesquisa terem permanecido muito tempo, de forma *"espasmódica"*, Castro, apresenta uma visão mais otimista, indicando que os avanços são evidentes e que o respaldo para as esperanças de continuidade da vida intelectual brasileira concentra-se nos cursos de pós-graduação.[55]

Atualmente, apresenta-se uma evolução muito nítida, neste campo. Conforme os dados citados por Castro, em 1981, o Brasil, junto com a Índia e México, lideravam o Terceiro Mundo, em termos de produções científicas. Dentre teses de mestrado e doutorado, produz-se anualmente em nosso país, aproximadamente 4.000 títulos, com proporção significativa correspondente a pesquisas de excelente qualidade.[56]

Faz-se a observação de que à medida que crescem os números, a qualidade dispara em todos os sentidos, enquanto o bom se torna excelente, aparecerão sempre os trabalhos de qualidade duvidosa, conforme alerta Castro, quando analisa a heterogeneidade no pós-graduação.[57]

Fica evidente que a pós-graduação *"strictu-sensu"*, através das exigências da monografia, dissertação ou tese, estimula a investigação. Estes estudos estão caminhando a passos seguros, embora lentos, a promover uma real modificação do sistema educa

cional, o qual tende a se caracterizar pela produção de pesquisa e pela aprendizagem através da pesquisa, diminuindo assim as contradições entre o ideal e o real.

LIMITAÇÕES ENCONTRADAS PELA PESQUISA EDUCACIONAL

Alguns estudos a respeito da pesquisa educacional revelam que a mesma enfrenta, ainda, problemas diversos em nosso país, mas que, gradativamente, estes estão sendo superados.

As razões mais freqüentemente citadas como responsáveis pelas dificuldades do desenvolvimento das pesquisas situam-se entre os recursos econômicos, canalizados para este setor educacional, que são considerados ainda insuficientes. A falta de maturidade do pesquisador, o qual necessita de longo processo de formação e as condições de infra-estrutura precárias que rodeiam os mesmos, também são responsáveis pelas dificuldades relacionadas à pesquisa em educação.

As tomadas de decisão, segundo Trigueiro Mendes, raramente se baseiam nas evidências de pesquisas, sendo as decisões impulsionadas, muitas vezes, por outras políticas, contornando as comprovações adequadas para o processo educacional.[58]

Outro tipo de falha que se apresenta, é na identificação do problema a ser pesquisado, sendo que o mesmo nem sempre é prioritário, bem como, ao propor conclusões que nem sempre são relevantes para a política ou para a prática educacional.

Estas dificuldades do pesquisador em diagnosticar e concluir sobre problemas são responsáveis, de acordo com Gouveia , pelo grande número de trabalhos que nada acrescentam à educação. Estes trabalhos desnecessários colaboram para desvalorizar a pesquisa em função das tomadas de decisão em educação.[59]

Outro tipo de dificuldade que envolve, muitas vezes, a pesquisa educacional, é a preocupação do pesquisador, com resultados de aplicação imediata. Inclusive, podendo resultar na elaboração de estudos superficiais, aparentemente úteis, para as necessidades de momento, mas que, de acordo com Gouveia, por não chegarem às causas básicas dos fenômenos, pouco ou nada oferecem, em termos de explicação e, desta forma, não colaboram para a previsão e controle de problemas.[60]

Alerta-se também para o problema de que as pessoas que se envolvem em pesquisa educacional têm que evitar que suas preferências intelectuais transpareçam na temática dos estudos. A pesquisa educacional não pode se tornar comprometida pela filiação do pesquisador a certas instituições, ou pela formação dos mesmos por certas universidades, ou, ainda, devido certos modismos que orientam o trabalho acadêmico.

Observa-se que nenhuma pesquisa pode ser realizada sem o processo prévio de levantamento das informações existentes sobre o assunto. Estas informações são obtidas, via de regra, em bibliotecas atualizadas, recurso imprescindível ao pesquisador, encontrado em apenas alguns centros regionais privilegiados.

As distorções, discriminadas acima, tanto da parte dos próprios pesquisadores, de sua formação, como dos recursos necessários, e, até mesmo de distorções da política educacional resultam nas dificuldades enfrentadas pela pesquisa educacional.

Destaca-se que dentre as limitações apresentadas nesta unidade, houve a ausência de comentários a respeito do processo de comunicação de resultados de pesquisa educacional, por ser este tema, tratado de forma independente.

IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

O estabelecimento de mecanismos de comunicação das pesquisas aos seus possíveis usuários, em todos os seus níveis de ação, demonstra-se como tarefa das mais difíceis. Especialmente, pela extensão do país e a ausência de meios institucionalizados de intercâmbio entre os pesquisadores e os consumidores de pesquisa.

Examinando-se o problema da escassa comunicação e aplicabilidade dos resultados da pesquisa, ao qual Gusso denomina de *"oferta não orientada"*, verifica-se que existem muitos resultados e recomendações para a área educacional, mas essas experiências têm afinal um alcance limitado, devido à precariedade de divulgação, que as impede de serem aproveitadas por maior número de usuários.[61]

A comunicação dos resultados de pesquisa implica na preservação de experiências alcançadas e no desenvolvimento de novas investigações. De forma que, além de promover o mecanismo

de transmissão do conhecimento, em decorrência da divulgação , espera-se que se promova a especialização progressiva, pois oportuniza a identificação de problemas, geradores de novas pesquisas, permitindo progressos ao setor educacional.

Evidencia-se também que pelo princípio de comunicação científica, que o conhecimento científico só pode ser comunicado àqueles que têm condições de receber a comunicação, o que demonstra certa seleção de usuários. A utilização da ciência apenas se dá, através de pessoas que reconhecem algum valor na mesma.

Estudando as limitações de divulgação da pesquisa, Cas - tro verificou que os próprios pesquisadores dificultam as possibilidades de utilização dos resultados gerados, pela forma de conduzirem os seus trabalhos. Isto porque os mesmos são responsáveis diretos pela facilitação de acesso aos resultados, pelos veículos de comunicação, os quais são fundamentais para a difusão da pesquisa.[62]

Outro fator sobre o qual chama-se atenção é a importância da linguagem acessível, em todo o corpo da pesquisa, para que os resultados possam ser estendidos aos profissionais , de todos os níveis de ação, dos diversos campos de especialização.

Existem pesquisas educacionais que permenecem ignoradas, devido seus resultados, parecerem obscuros e de difícil compreensão, os quais precisariam, ser traduzidos em linguagem acessível, para posteriormente serem demonstrados seus resultados, conforme recomenda o relatório do *"Counsell de la Cooperation Culturelle de 1974"*.[63]

No Brasil, existem certos mecanismos que, apesar de se revelarem insuficientes, são contribuições auxiliares ao processo de comunicação de pesquisa. Como por exemplo, as publicações destacadas por Lorenz, que demonstram tipos de programas, número de pesquisadores e trabalhos, que estão sendo elaborados, retratando a situação de pós-graduação no Brasil e facilitando o acesso aos resultados dos seus trabalhos.[64]

O serviço de microfilmes e dissertações, que existe nas bibliotecas das universidades e os catálogos do Banco de Teses, elaborado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), convênio com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), também proporcionam ao investigador uma visão geral das pesquisas educacionais que se realizam no país, permitindo verificar fontes e interesses para seus estudos.

A par destes esforços, que estão sendo empreendidos em prol da comunicação das pesquisas no país, encontram-se sugestões, como a proposta de Gusso, de que seja criado um setor de coordenação, do sistema de pesquisas do país. A função deste setor seria a de estabelecer canais de comunicação que facilitem as relações entre produtores e usuários.[65]

Trata-se da proposta de criação de um setor intermediário entre produtores e usuários de pesquisa, que promoveria o desenvolvimento da função de ambos.

Por sua vez, Castro sugere que deveria ficar a cargo das agências governamentais, que cuidam da pós-graduação, a promoção de mecanismos de coleta de informações, de divulgação a respeito de pesquisas, aliás colocando esta última como uma das funções prioritárias.[66]

Observa-se, ainda, a constatação de Gressler, de que a aceitação da pesquisa não é automática, mas deve ser ensinada propondo como primeiro passo para a incorporação da pesquisa,que *"os educadores aceitem a pesquisa como um meio de aperfeiçoamento escolar"*.[67]

Acrescenta-se a esta observação, a opinião de Kaplan, que estudando a comunicação dos resultados de pesquisa, coloca a educação formal como um dos principais meios de transferência do conhecimento científico.[68]

Conclui-se que é de importância crucial para o desenvolvimento progressivo dos conhecimentos em educação, o estabelecimento de um fluxo de comunicação entre pesquisadores e usuários , que permita a difusão permanente dos resultados provenientes da pesquisa.

A absorção das informações das pesquisas pelos responsáveis pelas decisões, em todos os níveis da educação, evita a estagnação da mesma, ou a sua institucionalização em rígido processo instrucional, movido somente por costumes e tradições e atado à rotina.

A pesquisa é a base para tomada de decisões em educação , mas o elo que deve existir entre o binômio pesquisa/ensino, só se efetiva através do repasse de informações entre ambos.

Por estes motivos, devem se criar e desenvolver canais de comunicação específicos, pois evoca-se a importância do veículo de comunicação dos resultados até o que poderíamos chamar de destinatário final.

IMPLICAÇÕES DA PESQUISA PARA A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

No que concerne à Orientação Educacional, o conhecimento segue os mesmos processos que direcionam outras áreas universitárias. Sendo que se tornam absoletos se seus responsáveis se preocuparem com seu contínuo desenvolvimento e atualização.

Levando-se em conta, a especificidade das funções de Orientação Educacional, para sua instituição e desenvolvimento, a mesma necessita de tecnologia própria, que se obtém da aplicação prática que é conhecida pela pesquisa.

Observa-se, pelo grande número de trabalhos de autores nacionais, que a pesquisa nesta área, atualmente, deixou de ser reprodutora de modelos estrangeiros, tornando-se mais independente, estimulada, principalmente, pelos cursos de pós-graduação , mas especificamente cursos de mestrado.

Considera-se que a Orientação Educacinal é uma especialização, que pelo menos deveria responder às emergências culturais de certa época. Portanto, precisaria ser reformulada com a mesma rapidez com que se dão as modificações do contexto social humano.

Este acompanhar do desenvolvimento social somente se torna possível pelas inserções da pesquisa da área. E, a própria área, conseqüentemente, se mantém eficaz, através dos reforços constantes, promovidos pelas novas proposições advindas da pesquisa.

E, também, nesta área o docente funciona como tomador de decisão, necessitando utilizar os resultados de pesquisas para definir seus programas de ensino.

É necessário, pois, incentivar os docentes de Orientação Educacional para a aceitação da pesquisa e incorporação da mesma ao processo educacional, especialmente no caso brasileiro, onde inúmeras limitações existem no aspecto educativo.

Verificando-se a perspectiva de Goldberg, na nossa realidade, o ensino é um processo de natureza decisório-executiva, exercido basicamente pelo professor, que dessa forma, assume a característica de *"tomador de decisões"*, pelo menos, no que diz respeito ao microcurrículo.[69]

Reconhece-se que as decisões dos docentes serão registradas em programações de ensino. Todo o programa de ensino deve ser flexível, e esta flexibilidade, segundo Goldberg, relaciona-se, às alterações em termos de modificações, adaptações ou enriquecimento do conteúdo selecionado, em face as inovações e resultados de pesquisas recentes.[70]

Conseqüentemente, a qualidade do ensino estará ligada às contribuições da ciência da educação, e estas contribuições, para serem efetivas, precisam ser levadas ao conhecimento do docente, seja, através de treinamento, seja através de publicações técnicas.

Entende-se, citando Japiassú, que *"a verdade do conhecimento é uma procura e não uma posse"*.[71] Portanto, os educadores não devem ancorar-se na segurança de conhecimentos básicos de sua

especialidade, mas sim, alimentar constantemente estes conheci - mentos, pois, nunca se possui uma concepção da verdade como fórmula universal.

Ressalta-se que o conteúdo da programação curricular de uma área deve refletir o conhecimento científico contemporâneo . Isto exige uma atualização de conhecimentos constante, considerando que os conteúdos selecionados são sempre mutáveis, nunca definitivos.

Recomenda-se, portanto, que a pesquisa educacional deve orientar a tomada de decisões, quanto aos programas de ensino de futuros orientadores educacionais, baseando-se, em Gusso, que coloca que as instituições de formação de docentes e especialistas em educação, podem ser colocadas entre os usuários prioritários de pesquisa, sendo que pertencem a uma das categorias, que mais diretamente, absorvem os resultados e as recomendações de pesquisas, para formulação de políticas ou para pautar o comportamento. [72]

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto n. 72846-26 set. 1973. Regulamenta a Lei nº 5564 de 21 dez. 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial. Brasília, 27 set. 1973. p. 9.746.

2. SAVIANI, Dermeval. Contribuição para a definição do curso de pedagogia. Didata. São Paulo (5):13-20, 1976.

3. GOLDBERG, Maria Amélia. A profissão do orientador educacional. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (10):29-38, ago. 1974.

4. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 5594-21 dez. 1968. Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional. Diário Oficial. Brasília, 25 dez. 1968. p. 11113.

5. CASTRO, Amélia D. É possível prever o futuro dos estudos pedagógicos no Brasil. Didata. São Paulo (5):44-9, 1976.

6. TYLER, Leona. La función del orientador. México, Trillas, 1974. p. 275.

7. LÜCK, Heloisa. A identidade profissional do orientador educacional como função de sua formação contínua. Prospectiva. Porto Alegre (9):13-6, out. 1981.

8. GLAT, Chulamis S. Reflexões sobre a orientação educacional. Educação. Brasília 5(7):106-12, jul/set. 1975.

9. MILLER, Frank W. Princípios y servicios de orientación escolar. Madrid, Ed. al Magistério Espanol, 1971. Cita a Declaração política da "Associação Americana de Orientação e Pessoa".

10. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Currículos mínimos dos cursos superiores. Porto Alegre, Ed. UFRS, 1971.

11. GOLDBERG, Maria Amélia. Estruturação curricular e a formação do orientador educacional. Educação Hoje. São Paulo (13):116-22, jan/fev. 1971.

12. CASTRO, A. É possível prever... p. 44-9.

13. HANSEN, James C; POUND, Ronald; PETRO, Carole. Review of research on practicum supervision. Counselor Education and Supervision. New York, 16(2):48-52, july. 1976.

14. CONGRESSO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. 7, Fortaleza, 1982. Algumas conclusões. Mimeografado.

15. McGOWAN, John F; SCHMIDT, Lyle. Counseling readings in theory and practice. New York, Holt, Rinehart and Winston , 1962. p. 20.

16. SAVIANI, D. Contribuição a definição... p. 13-20.

17. CASTRO, Amélia D. Um especialista em educação fala sobre a reformulação dos cursos para formação de professores. Didata. (5):45-48, 1976.

18. SHERTZER, B. & STONE , S. Manual para el assessoramiento psicológico (counseling). Buenos Aires, Paidós, 1972. p. 599.

19. GRINSPUN, Mirian. Importância da orientação educacional no processo educativo. Rio de Janeiro, 1976. Dissertação. Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. p. 320.

20. LIMA, L. A disciplina de princípios e métodos de orientação educacional: um estudo exploratório. Rio de Janeiro, 1979. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. p. 107.

21. KÖHN, M. L. A realidade na formação de orientadores educacionais na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1976. Dissertaçao. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. p.115.

22. GOLDBERG, Maria Amélia. O curso de pedagogia: uma reflexão crítica. Didata. São Paulo (5):34-50, 1976.

23. GOLDBERG, M. A. O curso de... p. 34-50.

24. GOLDBERG, M. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. São Paulo, Cortez, 1980. p. 204.

25. CASTRO, A. Um especialista em educação... p. 45-8.

26. SAVIANI. Contribuição a definição... p. 13-20.

27. MILLER. p. 294.

28. TYLER. p. 267.

29. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. Elaboração e avaliação de programas de ensino. Brasília, 12, 1976. p. 10.

30. MUNSON, Harold. Foundations of developpment guidance. Boston, Allyn and Bacon, 1971. p. 155.

31. MUNSON. p. 157.

32. LIMA. A disciplina de princípios e métodos... p. 110.

33. MILLER. p. 290.

34. MILLER. p. 296.

35. CASTRO, A. É possível prever... p. 44-9.

36. LOFFREDI, Lais E. Paradigma de orientação educacional: baseado no modelo de relação de ajuda de Carkhuff. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976. p. 36.

37. SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. Nova Friburgo, 1959. Recomendações CADES. Mimeografado.

38. BRASIL. Leis, decretos, etc. Parecer nº 374/62. Documenta. Rio de Janeiro (11):56-8, jan/fev. 1963.

39. CHABASSUS, Henri. A formação do orientador educacional antes e depois do parecer 252/69: situação do estado de São Paulo. São Paulo, Loyola, 1976. p. 85.

40. LIMA. A disciplina de princípios e métodos... p.91.

41. GOLDBERG, M. A. O curso de pedagogia... p. 34-59.

42. SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do orientador educacional. Didata. São Paulo (1):34-59, 1975.

43. CASTRO, Claúdio. A prática da pesquisa. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1978. p. 6.

44. SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e desenvolvimento em administração e educação. Boletim Informativo ANPAE. Brasília 1 (7):4-6, mar/abr. 1981.

45. RODRIGUES, Aroldo. A pesquisa experimental em psicologia e educação. Petrópolis, Vozes, 1975. p. 13.

46. CONSELHO DA EUROPA. Counseil de la Cooperation Culturelle. Comité sur la Recherche en Matiére d'Education. Trad. Fernando Porto. Relatório, 1974.

47. KERLINGER, Fred. Metodologia de pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual. São Paulo, Ed. Univ. de São Paulo, 1980. p. 321.

48. WEREBE, Maria José. Alcance e limites das experiências de renovação. Educação Hoje. São Paulo, (8):90-103, jan/fev. 1969.

49. CASTRO, C. A prática da pesquisa... p. 31.

50. GOLDBERG, M. A. Estruturação curricular... p. 116-22.

51. GOUVEIA, Aparecida. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 60(136):496-510, out/nov. 1974.

52. GOUVEIA, Aparecida. Pesquisa e desenvolvimento em administração educacional. Boletim Informativo ANPAE. Brasília, 1(7):2-4, mar/abr. 1981.

53. CHABASSUS. p. 99.

54. DI DIO Renato. A pesquisa educacional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 60 (136):518-26 out/dez. 1974.

55. CASTRO, Cláudio M. A pós-graduação brasileira seu grande salto e seus sobressaltos. Educação. Brasília, 10(3): 50-4, ago/out. 1981.

56. CASTRO, C. A pós-graduação... p. 50-4.

57. CASTRO, C. A pós-graduação... p. 50-4.

58. MENDES TRIQUEIRO, D. Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 60(136):481-90, out/dez. 1974.

59. GOUVEIA, Aparecida. A pesquisa educacional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 55(122):209-241, abr/jun. 1971.

60. GOUVEIA, A. A pesquisa educacional... p. 209-241.

61. GUSSO, Divonsir. Sistema Nacional de Pesquisas Educacionais. IN: Subsídios para reformulação de política e programação. Brasília, Central Nacional de Recursos Humanos, 1976. mimeografado. p. 4.

62. CASTRO, C. A prática da pesquisa. p. 29.

63. CONSELHO DA EUROPA. Counseil de la Cooperation Culturelle. Comité sur la Recherche en Matiére d'Education. Trad. Fernando Porto. Relatório, 1974.

64. LORENZ, Karl. Orientação Educacional como tema de teses de pós-graduação no Brasil. Revista de Orientação Educacional. Curitiba, 3(3):8-10, jul. 1979.

65. GUSSO. p. 9.

66. CASTRO, C. A prática da pesquisa. p. 32.

67. GRESSLER, Alice. Pesquisa educacional. São Paulo , Loyola, 1979. p. 10.

68. KAPLAN, Abraham. A conduta da pesquisa. São Paulo, Herder, 1969. p. 39.

69. GOLDBERG, Maria Amélia. As contribuições da ciência ao ensino: mito e anti-mito. Didata. São Paulo, (9):24-8,1978.

70. GOLDBERG, M. A. As contribuições... p. 248.

71. JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro, Imago, 1975. p. 149.

72. GUSSO. p. 27.

67. GRESSLER, Alice. Pesquisa educacional. São Paulo , Loyola, 1979. p. 10.

68. KAPLAN, Abraham. A conduta da pesquisa. São Paulo, Herder, 1969. p. 39.

69. GOLDBERG, Maria Amélia. As contribuições da ciência ao ensino: mito e anti-mito. Didata. São Paulo, (9):24-8,1978.

70. GOLDBERG, M. A. As contribuições... p. 248.

71. JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro, Imago, 1975. p. 149.

72. GUSSO. p. 27.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A fim de atender ao objetivo central desta investigação, que é o de verificar a relação entre os programas de ensino de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e as dissertações de mestrado, relativas à área de Orientação Educacional, foi necessário estabelecer uma metodologia específica para este estudo, que envolveu os seguintes procedimentos:

1. levantamento e análise de programas da disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, no Estado do Paraná;

2. levantamento e análise das dissertações de mestrado , atinentes à área de Orientação Educacional;

3. elaboração do esquema referencial de relações entre conteúdos programáticos de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e dissertações de mestrado da área de Orientação Educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ATINENTES À DISCIPLINA DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Descreve-se inicialmente os procedimentos relacionados às etapas desenvolvidas para coletar, tabular e analisar os dados referentes às disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional(PMOE),no Estado do Paraná, necessários para a presente investigação.

Estas etapas foram duas, a saber:

a) de preparação, na qual foi estabelecido o grupo componente do estudo e, também elaborado um instrumento específico para coleta de dados;

b) de execução, em que se procedeu à remessa e o recebimento do material informativo, bem como a tabulação e análise dos dados colhidos, apresentando-os em condições de utilização, de forma a permitir o processamento das verificações determinadas pelos objetivos desta investigação.

SELEÇÃO DE SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

O estudo dos programas de ensino das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional I, Princípios e Métodos de Orientação Educacional II e Princípios e Métodos de Orientação Educacional III envolveu todas as Instituições de Ensino Superior (IES), formadoras de Orientadores Educacionais que ofertavam estas disciplinas no Estado do Paraná, no primeiro semestre de 1981.

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa para verificar quais as IES que oferecem a habilitação de Orientação Educacional no Estado do Paraná, através de consultas aos arquivos dos núcleos centrais de coordenação de Ensino superiores das diferentes sistemas de ensino. As referências foram coletadas na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no Conselho Estadual de Educação do Paraná e no Ministério da Educação e Cultura, através de sua Delegacia Regional.

Foi levantado que o Curso de Orientação Educacional no Paraná é desenvolvido através de instituições juridicionais pertencentes ao Sistema Federal, Sistema Estadual, Sistema Municipal e Sistema Particular de Ensino Superior, incluindo-se cinco Universidades.

Existem dezenove (19) IES formadora de Or. Es., distribuídas por diversas regiões do Estado do Paraná, conforme demonstra o Quadro 1, a seguir.

De posse dessas informações, foi feito um levantamento telefônico junto a todas as IES, a fim de verificar as ofertas das disciplinas de PMOE. Foi constatado que treze (13) IES oferecem a disciplina de PMOE I, a disciplina de PMOE II é ofertada por onze (11) IES e a disciplina de PMOE III é oferecida por apenas três (3) IES, no período de coleta de dados.

Constituem-se, portanto, em vinte e sete (27) programas de ensino, das disciplinas de PMOE, as fontes de dados que respaldaram a presente investigação, quanto ao aspecto de conteúdos programáticos trabalhados nas referidas disciplinas.

QUADRO 1

Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, que oferecem o Curso de Pedagogia com a Habilitação em Orientação Educacional, em 1981

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	LOCAL	ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA	INÍCIO DA OFERTA DA HABILITAÇÃO
1. Universidade Católica do Paraná	Universidade	Curitiba	Sociedade Paranaense de Cultura	1970
2. Universidade Federal do Paraná	Universidade	Curitiba	Ministério de Educação e Cultura	1971
3. Universidade de Londrina	Universidade Fundação	Londrina	Fundação Universidade Estadual de Londrina	1975
4. Universidade Estadual de Maringá	Universidade Fundação	Maringá	Fundação Universidade Estadual de Maringá	1974
5. Universidade Estadual de Ponta Grossa	Universidade	Ponta Grossa	Secretaria de Educação	1974
6. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacarézinho	Isolada Fundação	Jacarézinho	Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarézinho	1971
7. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá	Isolada Fundação	Paranaguá	Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá	1971
8. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio.	Isolada	Cornélio Procópio	Secretaria de Educação	1972
9. Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí	Isolada Fundação	Paranavaí	Fundação Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí	1972
10. Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel	Isolada Fundação	Cascavel	Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel	1972
11. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari	Isolada Fundação	Mandaguari	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari	1973
12. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul	Isolada Fundação	Jandaia do Sul	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul	1973
13. Centro de Estudos Superiores de Londrina	Isolada	Londrina	Instituto Filadélfia de Londrina	1973
14. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama	Isolada	Umuarama	Associação Paranaense de Ensino e Cultura	1974
15. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas	Isolada	Palmas	Centro Pastoral Educacional e Assistencial "Dom Carlos"	1975
16. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Tuiuti"	Isolada	Curitiba	Sociedade Educacional Tuiuti	1975
17. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	Isolada Fundação	União da Vitória	Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	1977
18. Faculdade de Educação Ciências e Letras de Irati	Isolada Fundação	Irati	Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati	1979
19. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava	Isolada Fundação	Guarapuava	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava	1979

Foram informantes dos dados, relativos a estas disciplinas, os docentes responsáveis pelas mesmas no período da coleta, respondendo a um questionário próprio, que lhes foi enviado.

ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para levantamento de aspectos determinantes e próprios das disciplinas de PMOE I, PMOE II e PMOE III, foi elaborado um instrumento na forma de questionário, com a finalidade principal de levantar o conteúdo programático, ou seja, coletar os temas e sub-temas que representam a matéria concernente às disciplinas de PMOE.

Para se obter informações secundárias, mas de utilidade para a interpretação dos dados, foram feitos levantamentos que oportunizaram caracterizar, de forma mais precisa, o ensino de Orientação Educacional no Estado do Paraná.

O instrumento utilizado para cumprir as metas acima expostas, dividiu-se em quatro partes distintas, relacionadas a certos fatores que permitiram a caracterização das disciplinas de PMOE. Os aspectos envolvidos foram os seguintes:

1.ª parte: Tipo de Instituições de Ensino Superior:

A título de caracterização, foi verificada a dependência administrativa das IES que ofertam a habilitação de Orientação Educacional, bem como o período de autorização do curso.

2.ª parte: Conteúdo programático das disciplinas de PMOE.

Os temas e sub-temas representativos da matéria estudada pelos futuros orientadores educacionais e as dimensões em que os mesmos foram localizados, foram arrolados, nesta parte, com

o propósito de demonstrar os conteúdos propostos nos programas de ensino das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional.

As dimensões de conteúdo foram consideradas como representativas das categorias de objetivos a que estes conteúdos se referem. Assumem, na presente investigação, o sentido de conhecimentos, habilidades e atitudes geralmente requeridos, para o desempenho, bem sucedido das funções que caracterizam a atividade profissional do orientador educacional.

3.ª parte: Recursos utilizados para definir e reformular os programas de ensino.

Nesta parte foram apresentados os recursos que mais comumente são utilizados para definir e reformular os programas de ensino, tendo como meta verificar as preferências e dificuldades encontradas no emprego de recursos pelos docentes e, em especial, o posicionamento dos mesmos, em relação ao uso de teses, para os fins acima mencionados.

4.ª parte: Espaço dedicado a observações.

Foi reservado um espaço, em aberto, para oportunizar o registro de opiniões, sugestões ou outros esclarecimentos julgados necessários pelos docentes respondentes.

Estudo Piloto e o Questionário

A fim de verificar a capacidade do instrumento de obter as informações necessárias à investigação das disciplinas de PMOE, foi realizado um estudo piloto que examinou a clareza e propriedade da comunicação do questionário, bem como a disposição das questões e abrangência das mesmas.

Este estudo piloto foi efetivado em duas etapas distintas.

A etapa inicial constou da primeira verificação, em que foi aplicado o questionário, em sua forma preliminar, a um corpo de juízes, composto por docentes das disciplinas de Princípios e Métodos de outras habilitações do curso de Pedagogia e de docentes de Métodos e Técnicas de Pesquisa.

Destaca-se o fato de o instrumento ter sido testado por juízes docentes de Princípios e Métodos de outras habilitações, uma vez que os professores da referida disciplina da área de Orientação Educacional estariam todos compondo o grupo de informantes da pesquisa.

A análise dos resultados obtidos, após o preenchimento da forma preliminar do instrumento pelos juízes, levou o mesmo a ser submetido a algumas modificações, no sentido de classificar os enunciados e reformular perguntas, que tinham suscitado respostas ambíguas.

Na segunda etapa, depois de reoganizado, de acordo com as opiniões dos juízes, o instrumento foi submetido a outra verificação, quando docentes de disciplinas específicas da área de OE, excetuando os de PMOE, examinaram o questionário. Estes o consideraram apropriados para efetuar os levantamentos necessários à investigação, tendo contribuído apenas com algumas sugestões de modificações na disposição das questões.

Isto feito, chegou-se ao questionário definitivo, que pode ser observado no Anexo I.

Distribuição e Controle de Recebimento do Questionário

Para que o aspecto operacional de coleta de dados, relacionados com as disciplinas de PMOE, fosse processado, foi estabelecido um fluxo de distribuição e recebimento dos questionários.

Os mesmos foram remetidos pelo *"correio"*, acompanhados de uma carta de apresentação (Anexo 2) destinada ao diretor de cada uma das IES ofertantes da habilitação de Orientação Educacional, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a providência de encaminhá-los para os docentes responsáveis pelas disciplinas de PMOE I - PMOE II e PMOE III, para que os mesmos efetuassem o preenchimento das informações solicitadas.

Foram enviados três questionários, para cada IES, destinados aos docentes de cada uma das disciplinas de PMOE (I-II-III), consistindo a folha de rosto de cada instrumento, de uma carta explicativa do processo de preenchimento dos mesmos pelos informantes. Nesta mesma folha de rosto foram dadas orientações quanto a devolução do material. A qual deu-se, também pelo *"correio"*, sendo utilizado para tal um envelope enviado junto com o material, já selado e endereçado ao pesquisador.

Decorrido o período de três semanas, foram efetuados contatos telefônicos, diretamente com os docentes das disciplinas pesquisadas que ainda não haviam devolvido o material. Nesta oportunidade foram reiterados os objetivos da pesquisa e esclarecida a necessidade de obtenção dos dados completos relativos a cada uma das disciplinas.

Gradativamente, foram devolvidos todos os instrumentos , sendo que as IES que não ofertaram certas disciplinas, informaram este fato (utilizando a parte do instrumento dedicada a observações) explicando inclusive os motivos da não oferta.

Com esses esclarecimentos, constatou-se a posse de informações relacionadas a todas as disciplinas de PMOE ofertadas no período da pesquisa, no Estado do Paraná.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ATINENTES ÀS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO PERTENCENTES À ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A meta a ser atingida nesta etapa foi a de colocar os dados fornecidos pelas dissertações de mestrado da área de Orientação Educacional (DIMOEs) em condições de estabelecer as relações que determinaram o objetivo geral do estudo.

As pesquisas componentes da presente investigação foram selecionadas através do levantamento das pesquisas apresentadas como *"Dissertações de Mestrado"*, divulgadas pela Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na forma de microfichas, e existentes na Biblioteca do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Este acervo de dissertações divulgadas em microfichas , constitui-se de estudos selecionados pelo próprio programa de difusão de trabalhos científicos da CAPES.

Para delimitação das dissertações componentes do presente estudo, foram examinados os títulos e os cabeçalhos de assunto. Estes últimos foram tomados como indicadores do conteúdo de cada trabalho, destacados pela própria CAPES. Após esta prévia análise, foram distinguidos os trabalhos atinentes a área de Orientação Educacional.

Procedeu-se, a seguir, à análise dos trabalhos, em relação às características das disciplinas de PMOE. O critério estabelecido para essa análise foi a concordância entre os cabeçalhos de assunto e o sentido comumente adotado por IES de que PMOE I está relacionado às proposições fundamentais da área, PMOE II direciona-se para os métodos da Orientação Educacional e PMOE III se volta para o plano de ação prática, integrando fundamentos e métodos.

A partir dessa análise, constituiram-se objeto da presente investigação, trinta e uma (31) pesquisas, que demonstraram as características acima descritas. Observa-se, que as mesmas se constituem de dissertações, realizadas em diferentes cursos de mestrado, ofertados por IES, em diferentes regiões do país.

SÍNTESE DAS PROPOSIÇÕES DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Procedeu-se à leitura minuciosa das DIMOEs, destacando-se a estrutura definidora e ressaltando as idéias principais de cada uma delas.

Este trabalho envolveu a elaboração de uma resenha de cada uma das DIMOEs. Nestas resenhas identificou-se os problemas, os objetivos propostos para as mesmas, a metodologia adotada para a realização dos estudos, bem como seus resultados. O conjunto de resenhas é apresentado no Anexo 3.

ESTABELECIMENTO DE ESQUEMA REFERENCIAL DE RELACIONAMENTO ENTRE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE PMOE E DIMOEs

Para atender o objetivo principal deste estudo, que foi o de verificar o tipo de relação existente entre conteúdos programáticos das disciplinas de PMOE e as DIMOEs, fez-se necessário o estabelecimento de um instrumento de análise que permitisse a realização da investigação.

Procurou-se conceber um esquema de análise que pudesse abranger os elementos dos dois aspectos envolvidos, concomitantemente, classificando-os, conforme categorias e unidades de categorias previamente definidas.

O instrumento de análise, elaborado especificamente para esta investigação, pode ser enquadrado no tipo de matriz analítica.

Foram adotadas, como componentes definidoras da estrutura básica do esquema de análise, duas categorias distintas: conteúdo e processo, que representam os aspectos que forçosamente se incluem nas mais diversas situações, todas as atividades, e em todos os momentos do processo educativo segundo referências da literatura do campo educacional.

Estas duas grandes categorias: conteúdo e processo são entendidos, da seguinte forma:

A categoria Conteúdo - engloba aspectos presentes em todos os momentos, situações e atividades, que se referem ao foco ou essência da discussão; no caso presente, concentra-se na dimensão de o que se discute e na análise da problemática da Orientação Educacional.

A categoria Processo - diz respeito às proposições operacionais com que é desenvolvida a Orientação Educacional e se atêm ao como se desenvolve, ao fazer, ou seja, ao engenho da ação efetiva. Neste aspecto estão colocadas as decisões processuais da Orientação Educacional que venham direcionar a ação. Evidencia-se que o processo da Orientação Educacional baseia-se no inter-relacionamento pessoal, na comunicação e nos mecanismos necessários para concretização destes processos.

Estas duas categorias básicas do esquema de análise selecionadas através de uma revisão de literatura, foram subdivididas, em unidades de categoria distintas.

Estas unidades de categoria representam os componentes próprios de cada categoria e foram determinadas após o estudo detalhado dos programas de PMOE, visando permitir uma melhor sistematização para a presente investigação.

Surgiram, portanto, do exame minucioso das características representativas da matéria de Orientação Educacional, as unidades de categoria que complementam o esquema de análise.

É interessante ressaltar que esta categorização é um artifício para facilitar a análise, permitindo classificar, com maior precisão, os conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas de PMOE, bem como as DIMOEs. Adverte-se que todas as ca-

tegorias, assim como suas unidades dizem respeito à predominância do enfoque da matéria , sendo que todas elas mutuamente se supõem, já que não há em educação, como em qualquer outra área de conhecimento, compartimentos estanques, capazes de explicar a realidade por si mesmos.

Cabe ainda reafirmar que as categorias da análise surgiram da revisão bibliográfica e as unidades de categoria fluiram das matérias enfocadas nos programas de ensino, resultando em um esquema próprio e representativo para aquilo que se pretende realizar, mas que de modo algum esgota todas as possibilidades da área. Além das apontadas no esquema referencial do estudo , outras unidades de categorias poderiam vir a representar o conteúdo, e o processo da Orientação Educacional, todavia restringiu-se às adotadas uma vez que demonstraram ser as mais apropriadas para facilitar a realização do objetivo da presente pesquisa.

VALIDAÇÃO DO ESQUEMA REFERENCIAL DE RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE PMOE E DIMOEs

Para verificar se o esquema referencial concebido oferecia condições de absorver todos os conteúdos concernentes a esta investigação e constatar se as categorias sugeriam os mesmos temas indicadores de conteúdo, para diferentes profissionais , foi estabelecido um processo de validação, isto é, examinou-se a propriedade no instrumento de análise na realização de seu objetivo, como ponto de apoio para classificar os aspectos que compõem esta investigação.

O esquema referencial de classificação teve sua validade determinada, após ser avaliado por um corpo de juízes, constituido por cinco (5) orientadores educacionais para cada uma das três (3) disciplinas componentes do estudo, perfazendo um total de quinze (15) juízes.

Os juízes foram selecionados entre profissionais da Orientação Educacional, sendo um representante de cada rede de ensino e um docente de cada disciplina de PMOE (este informante de dados da pesquisa), mais especificamente foram juízes: os docentes da disciplina de PMOE (I, II e III) da UFPR, três (3) orientadores educacionais da rede federal (CEFET), três (3) orientadores educacionais da rede estadual, três (3) orientadores educacionais da rede particular e três (3) orientadores educacionais da rede municipal de ensino.

O processo de validação consistiu na aplicação do instrumento referencial de análise aos conteúdos programáticos concernentes às disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, apresentando-se aos juízes o material utilizado, na forma que se descreve a seguir.

O material utilizado constou do elenco de conteúdo programático de cada uma das disciplinas e do instrumento de classificação (Anexo 4), já elaborado com a numeração, pertinente a cada uma das categorias e unidades de categoria, servindo de código para facilitar o trabalho do julgamento. Acompanhou o instrumento de análise, um documento contendo a definição de cada uma das categorias e unidades de categorias contidas no mesmo.

A validação foi efetuada através de três situações independentes, tendo em vista a existência de três disciplinas de PMOE (I II e III). Destacando-se que o elenco do conteúdo programático de cada uma das disciplinas de PMOE foi testado por 5 (cinco) juízes (um representante de cada uma das classes, acima citadas).

O procedimento adotado pelos juízes foi o de enquadrar o elenco de conteúdos que lhes foi enviado, no esquema de classificação, adotando o seguinte mecanismo de preenchimento: examinar cada um dos temas e sub-temas e colocar ao lado, em espaço próprio, a numeração que lhes foi apresentada, correspondente a categorização que considera apropriada aos mesmos. Este exercício serviu de parâmetro para o julgamento final da consistência interna e propriedade do instrumento em realizar a análise, para a qual foi elaborado.

Num segundo momento, houve uma entrevista de cada juiz com o pesquisador, na qual foi sugerida a retirada do esquema de certas unidades de categoria, que não tiveram temas correspondentes, além de algumas alterações de terminologia e de ordenação das unidades de categorias, bem como a simplificação das definições das mesmas.

Após a realização das modificações sugeridas, o processo de validação foi novamente encaminhado, seguindo os procedimentos adotados na primeira fase, e adotando-se os mesmos critérios de seleção de juízes, evitando-se repetência de participação dos mesmos.

Neste segundo julgamento, o esquema referencial de classificação foi considerado adequado para determinar a posição de temas e sub-temas demonstrativos do conteúdo programático atinente à área, pelos diversos especialistas, em termos de propriedade, ajustamento e ordenação.

Compõe o esquema de classificação, em relação à categoria conteúdo, unidades de categoria definidas como:

Enfoque filosófico, o qual diz respeito ao exame, à análise crítica e classificação dos fins e valores que norteiam as decisões da Orientação Educacional.

Enfoque legal, no qual se localizam as proposições que estabelecem as normas de ação, funções, regulamentação da profissão, código de ética, reconhecidos, a partir de documentos legais, de âmbito Federal, Estadual e de Entidades de Classe.

Enfoque sociológico abarca todos os aspectos relacionados com as ações e reações entre contexto social e indivíduo.

Enfoque histórico relaciona-se a situações que envolvam descrição, análise e avaliação das condições da origem das mudanças ocorridas nos movimentos propulsores, linhas de ação e enfoques essenciais da área, desde os primórdios da Orientação Educacional até nossos dias.

Enfoque bio-psicológico refere-se aos pressupostos, princípios e teorias que dizem respeito ao indivíduo no seu processo de tornar-se pessoa e que embasam tanto a ação psicopedagógica, como os métodos e técnicas auxiliadores de desenvolvimento pessoal.

Enfoque geral envolve postulados que integram aspectos diversos aos relacionados nos enfoques acima especificados e,que estipulam um corpo normativo para a matéria; esses postulados são traduzidos por princípios, objetivos e conceitos, a partir dos quais, se permite a organização da área.

As unidades da categoria processo, que compõe o esquema referencial de classificação, estão estabelecidas como:

Organização partindo dos fundamentos, determina a estrutura e o funcionamento da Orientação Educacional. Compreende a determinação e desempenho de cada aspecto em relação aos demais, permitindo planejar e avaliar as mais importantes áreas da matéria da Orientação Educacional. Envolve o estabelecimento, situações técnicas inerentes à estruturação da área, tais como papéis, funções, atribuições, graus de atuação, linhas e padrões de ação, objetivos setoriais, recursos humanos e materiais, sistemas de intercâmbio de informações e a caracterização e identificação de situações escolares específicas.

Planejamento é entendido como processo que, partindo da reflexão, em torno de um problema identificado, utilizando os informes relativos à caracterização da realidade que o envolve, define os propósitos de um empreendimento modificador dessa realidade, bem como os meios para executar e controlar as decisões tomadas.

Esta unidade de categoria está voltada para as decisões, nas quais se incluem as atividades de definição e elaboração de planos de trabalho, englobando a organização de erapas de ação.

Coleta de dados comporta as abordagens ligadas à investigação da realidade, no que diz respeito ao levantamento de dados específicos sobre o aluno, relacionados a aspectos escolares, familiares e comunitários. Implica no domínio de técnicas e instrumentos para tais investigações.

Avaliação abrange tarefas de análise de processo ou produtos de ação identificando os resultados atingidos, através da execução de programas, com vistas a determinar graus de eficiência e eficácia, em termos de produtos ou decisões, durante e ao final da execução dos programas.

Consultoria trata do processo de ação, partilhado com outra pessoa ou grupo de pessoas, pelo qual se promove intercâmbio de idéias e ações relacionados a determinadas problemáticas num sentido de integrar as atividades educacionais.

Orientação grupal diz respeito a qualquer forma de atividade coletiva, cujo objetivo seja ajudar o grupo e os indivíduos que o compõem, no processo de tomar decisões, bem como aos procedimentos e aplicação de técnicas específicas que possibilitem alcançar as metas propostas, através do trabalho de grupo.

Orientação individual abrange as formas de atuação junto ao orientando, nos moldes de uma relação de ajuda, objetivando auxiliá-lo a assumir seu legítimo papel na sociedade.

Diversos engloba aspectos que se orientam para ângulos diversos do processo de Orientação Educacional e se apresentam deslocados no elenco proposto de unidades de categorias, incluindo os assuntos que se atenham especificamente à formação do Orientador Educacional.

TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para permitir a verificação das relações que as disciplinas de PMOE e as DIMOEs guardam entre si, foi feita a classificação conforme o esquema referencial de análise dos dados relacionados a esses dois fatores e elaborada a tabulação dos mesmos.

Por ocasião da apresentação dos dados obtidos pelos programas de ensino de PMOE e pelas DIMOEs, foram sendo feitas as análises dos mesmos, mediante: a) análise de conteúdos; b) verificação de co-ocorrência de temas; c) enquadramento no esquema referencial de classificação.

A organização e apresentação dos dados foi feita através de quadros demonstrativos e representação gráfica.

A estatística utilizada foi descritiva, empregando os valores absolutos, e o cálculo de freqüências e porcentagens. Devido os dados serem representados por número de casos relativamente baixos e as categorias constituirem, também, conjuntos pequenos, não foi possível a utilização de qualquer outro tratamento estatístico, como por exemplo: X^2 ou T (student) para identificar a significância estatística entre diferenças.

CAPITULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A função da Orientação Educacional (OE) aplicada à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento integral do aluno, necessita de uma formação profissional bem elaborada e precisa, em permanente reavaliação e revitalização. Variadas contribuições da pesquisa educacional, fundamentam esse empenho de renovação e desenvolvimento da OE.

Neste capítulo, são evidenciadas as verificações realizadas, através do estudo dos programas de ensino de PMOE e das DIMOEs, que são a seguir relacionadas entre si por meio de categorias representativas da área de Orientação Educacional.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Nesta unidade são apresentadas e discutidas informações gerais sobre as IES que ofertam a habilitação de OE, a oferta das disciplinas de PMOE pelas mesmas, utilização de recursos pe

los docentes de PMOE para a inovação de programas de ensino, conteúdo programático das disciplinas de PMOE e dimensões de seu enfoque.

CARACTERIZAÇÃO DAS IES FORMADORAS DE Or Es NO ESTADO DO PARANÁ

Conforme já demonstrado no Capítulo III, o curso de Pedagogia, com a habilitação em OE, é ofertado por dezenove (19) IES, no Estado do Paraná, que se encontram distribuídas por todo o Estado e em sua maior parte descentralizadas geograficamente.

A análise dos questionários demonstrou que a organização e o funcionamento dos cursos de formação de Orientadores Educacionais (Or Es) no Estado do Paraná é bastante recente, já que dez das dezenove IES, que oferecem a habilitação de OE, iniciaram suas ofertas, entre os períodos de 1970 a 1973 e os demais nove cursos de OE tiveram seu início entre os períodos de 1974 a 1979, conforme se pode verificar no Quadro 1, já citado no Capítulo III. O caráter de recenticidade dos cursos sugere pouca experiência por parte das IES e dos docentes de disciplinas específicas, em relação à formação de profissionais da OE. Algumas destas IES, no entanto, já mantinham anteriormente ao Parecer 262/69 o curso de OE, a nível de pós-graduação, segundo a legislação vigente na época.

Quanto a dependência administrativa das dezenove IES que ofertam a habilitação de OE no Paraná, conforme se pode ver na Tabela 1, as mesmas estão vinculadas, em sua maioria (73,9%), ao sistema oficial de ensino, e pertencem aos âmbitos estadual (63,1%), municipal (5,3%) e federal (5,3%), sendo que o sistema particular de ensino se faz representar pela menor parte (26,3%) das instituições.

Destaca-se que a maior parte (63,2%) das IES formadoras de Or Es no Paraná, funcionam em regime de fundação, muito embora vinculadas ao sistema estadual de ensino.

TABELA 1

Distribuição das IES do Estado do Paraná, que ofertam a habilitação de OE , segundo dependência administrativa

INSTITUIÇÕES	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA		REGIME DE FUNDAÇÃO	
	N	%	N	%
Federal	1	5,3	0	0
Estadual	12	63,1	11	92,0
Municipal	1	5,3	1	8,0
Particular	5	26,3	0	0
TOTAL	19	100,0	12	100,0

OFERTAS DAS DISCIPLINAS DE PMOE I, PMOE II E PMOE III, PELAS IES, FORMADORAS DE Or Es NO PARANÁ

Do total de IES formadoras de Or Es no Paraná (19), nem todas ofertavam, no período de coleta de dados para este trabalho, as disciplinas de PMOE I, PMOE II e PMOE III, apesar do caráter obrigatório das duas primeiras.

Destaca-se, como foi demonstrado no Capítulo III, que 13 IES, confirmaram a oferta da disciplina de PMOE I, sendo que as demais (6), justificaram a desativação de todas as disciplinas de PMOE, no primeiro semestre de 1981, pela inexistência ou número reduzido de alunos, indicando que as mesmas seriam ofertadas no período seguinte.

Das IES que oferecem a disciplina de PMOE I, conforme demonstra o Quadro 2, onze ofertam também a disciplina de PMOE II, sendo que duas do total de treze IES, mantém no período apenas PMOE I e justificam as lacunas de PMOE II, pelos motivos anteriormente citados, indicando que a mesma seria ofertada no período letivo seguinte.

A disciplina de PMOE III, como tem o caráter de optativa, é ofertada por apenas três IES.

Proporcionalmente ao número de IES que mantém o curso de OE, é reduzido o número de ofertas da disciplina de PMOE III. Este fato deixa de enriquecer os cursos, pois sendo a disciplina de PMOE o arcabouço teórico da formação de Or.Es, a oferta de mais uma disciplina, tornaria sua formação mais efetiva.

Quanto ao número de alunos por disciplina, verifica-se, através da Tabela 2 que foi arrolado um total de 302 alunos matriculados em PMOE I, em onze das três disciplinas, visto que se desconhece o número de matriculados em duas IES, ofertantes da disciplina.

Examinando-se o total de alunos matriculados em PMOE II, encontram-se 189 alunos localizados em oito IES, três não declaram o número de alunos.

Quanto a disciplina de PMOE III, conhece-se o número total de 29 alunos matriculados em duas IES que a oferecem.

QUADRO 2

Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná que ofertaram disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional (I, II e III), em 1981

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	PMOE I	PMOE II	PMOE III
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel	X	X	X
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava	X	X	X
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas	X	X	-
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Tuiuti"	X	X	-
Centro de Estudos Superiores de Londrina	X	-	-
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati	X	X	-
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	X	X	-
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio	X	X	-
Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí	X	-	-
Universidade Católica do Paraná	X	X	-
Universidade Estadual de Maringá	X	X	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa	X	X	-
Universidade Federal do Paraná	X	X	X
TOTAL	13	11	3

TABELA 2

Demonstrativo do Número de Alunos Matriculados, no 1º Semestre de 1981, nas disciplinas de PMOE, por IES no Estado do Paraná

INSTITUIÇÕES	Nº de Alunos Matriculados		
	PMOE I	PMOE II	PMOE III
Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí	18	-	-
Centro de Estudos Superiores de Londrina	24	-	-
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas	26	26	-
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Tuiuti"	84	24	-
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel	23	20	20
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de de Guarapuava	23	04	09
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati	*	*	-
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	*	*	-
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio	08	30.	-
Universidade Católica do Paraná	36	37	-
Universidade Estadual de Maringá	19	-	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa	20	18	*
Universidade Federal do Paraná	21	30	-
TOTAL	302	189	39

* Instituição de Ensino Superior que indicou a oferta da disciplina, porém não declarou o número de alunos matriculados.

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS PELOS DOCENTES DE PMOE PARA A INOVAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO

Os docentes das disciplinas de PMOE I, PMOE II e PMOE III foram consultados a respeito da existência de recursos para obtenção de subsídios para definir e reformular seus respectivos programas de ensino, bem como das condições de acesso aos mesmos.

Os respondentes se dividiram entre satisfeitos e insatisfeitos com os recursos que possibilitam a inovação dos programas de ensino, demonstrando homogeneidade de opiniões, havendo uma concentração de posições nos níveis intermediários de satisfação. Conforme pode-se ver na Tabela 3, ninguém se posicionou como muito satisfeito e apenas um docente indicou estar muito insatisfeito com os recursos existentes.

TABELA 3

Caracterização do Nível de Satisfação dos Docentes de PMOE, em Relação a Recursos que Possibilitam a Inovação dos Programas

NÍVEIS DE SATISFAÇÃO	N	%
Muito satisfeito	0	0
Satisfeito	11	40,7
Insatisfeito	15	55,5
Muito insatisfeito	1	3,8
Indiferente	0	0
TOTAL	27	100,0

Foi examinada, também, a opinião dos docentes de PMOE (I, II e III) a respeito da necessidade de sistematização dos resultados de pesquisa, no Brasil.

Todos os docentes colocaram suas respostas entre as categorias relevante e extremamente relevante. A maioria (59,3%) dos respondentes considerou a sistematização dos resultados de pesquisas, extremamente relevante.

Portanto, como nos demonstra a Tabela 4, houve uma unanimidade de opiniões valorizando a apresentação de resultados de pesquisas sistematizados.

TABELA 4

Caracterização da Percepção dos Docentes de PMOE quanto à Importância da Sistematização de Resultados de Pesquisas para Renovação de Programas de Ensino

OPINIÕES DOS DOCENTES DE PMOE	N	%
Extremamente relevante	16	59,3
Muito relevante	5	18,5
Relevante	6	22,2
Pouco relevante	0	0
Nada relevante	0	0
TOTAL	27	100,0

Comparando os resultados das Tabelas 3 e 4, verifica-se que tanto os docentes que se posicionaram como satisfeitos, quanto os que se colocaram como insatisfeitos com os recursos existentes para a inovação de seus programas de ensino, se demonstram propensos a utilizar resultados de pesquisas para enriquecer suas programações.

Analisando-se as concentrações de opiniões a respeito dos recursos mais comumente utilizados para inovação de programas de ensino, ressalta-se a grande incidência no uso de livros didáticos específicos, seguido das atividades educacionais, que também funcionam como recurso bastante utilizado para a realimentação de programas de ensino.

Por outro lado, destacam-se entre os recursos utilizados como pouca freqüência as dissertações de mestrado, seguidas de cursos de especialização.

A partir destas considerações, fica evidente, conforme demonstra a Tabela 5, a preferência por utilizar de forma regular, para inovação dos programas de ensino, os recursos que têm maior facilidade de distribuição e aquisição, ou seja, aqueles que são impressos e comercializados em grande escala, como é o caso dos livros, tanto de estudos correlatos, como específicos.

Os meios de divulgação mais seletivos e restritos, como por exemplo, os cursos de especialização e as dissertações de mestrado, dificilmente chegam até os docentes, pelo menos em um prazo de tempo que não os torne de certa forma desatualizados.

Explica-se a pouca freqüência demonstrada na utilização dos recursos citados acima, quando se relembra que a maioria das IES localizam-se em regiões do interior do Estado, distantes da capital ou de outro centro cultural maior.

Destaca-se, ainda, que dos onze recursos elencados como utilizáveis para inovação dos programas de ensino, nove deles foram indicados como usualmente e sempre utilizados, por um número superior de docentes do que os que indicaram utilizar rara

mente ou nunca os mesmos recursos. Apenas dois recursos elencados tiveram indicações de nunca e raramente serem utilizados com freqüências elevadas. Estes dados demonstram uma elevada freqüência de utilização dos diversos recursos apresentados, por parte dos 27 informantes da presente investigação.

TABELA 5

Caracterização dos Tipos de Recursos Utilizados para a Inovação de Programas de Ensino, pelos Docentes de PMOE

Recursos Utilizados	Freqüência Elevada (usualmente-sempre)	Média Freqüência	Pouca Freqüência (nunca-raramente)
1. Livros didáticos específicos	20	6	0
2. Atividades educacionais	17	5	5
3. Opinião de alunos	13	9	3
4. Livros de estudos correlatos	12	10	5
5. Revistas especializadas	12	14	1
6. Comunicação em Congressos, Seminários, Encontros	11	12	4
7. Cursos de Atualização	11	9	7
8. Opinião de colegas	11	9	5
9. Jogos dramáticos, esp. e criativos	9	3	3
10. Cursos de especialização	7	8	11
11. Dissertações de mestrado	2	6	19

Foi verificada a utilização de teses, por parte dos docentes das disciplinas de PMOE, como subsídio para inovação dos programas de ensino das referidas disciplinas.

Pelos resultados, destaca-se haver uma divisão equilibrada entre as posições dos respondentes, pois metade deles indicou utilizar teses para inovação dos programas de ensino e a outra

metade declarou não utilizar o referido material. Esta divisão de respostas ocorreu igualmente entre os docentes de cada uma das três disciplinas, não existindo predominâncias de posições, como pode-se ver na Tabela 6.

TABELA 6

Indicação dos Docentes quanto à Utilização de Teses, como Fator de Inovação de Programas de Ensino, das Disciplinas de PMOE

DISCIPLINAS	UTILIZAÇÃO DE TESES						TOTAL	
	SIM	% REL.	% ABS.	NÃO	% REL.	% ABS.	N	%
PMOE I	7	50,0	26,0	6	46,2	22,2	13	48,2
PMOE II	5	35,8	18,5	6	46,2	22,2	11	40,7
PMOE III	2	14,2	7,4	1	7,6	3,7	3	11,1
TOTAL	14			13			27	
% DO TOTAL		100,0	51,9		100,0	48,1		100,0

Foi solicitada a indicação da fonte de referência de onde foram retiradas as informações das teses utilizadas, para verificar-se, quais as principais fontes fornecedoras de dados deste recurso.

Os docentes de PMOE indicaram utilizar como fontes provedoras de informações de teses, três diferentes meios de comunicação, os comunicados em seminários, congressos e encontros, foram as fontes subsidiárias de dados utilizados por maior número de docentes. Caracterizando-se como meio de comunicação de importância pela atualidade das informações que oferece.

Observa-se que o livro, o qual por sua natureza e pela tradição editorial brasileira não reproduz comumente trabalhos de teses e dissertações, mesmo assim foi arrolado como fonte de referência para obtenção de informações sobre aqueles trabalhos, caracterizando-se dessa forma como um meio divulgador de boa aceitação pelos docentes.

As apostilas também aparecem como uma fonte de informa - ções de resultados de teses bastante utilizada pelos docentes de PMOE, fato explicável pela praticidade que esse meio oferece, além de concentrar certas informações selecionadas, tornando as informações objetivas. Proporciona, também, facilidade de circu lação e reprodução (xerox) entre as pessoas interessadas.

As publicações em revistas, fonte que possibilita uma atua lização mais rápida, por ser de maior circulação e penetração , foi indicada como utilizada por pequeno número de docentes.

Chama a atenção, o fato de que cursos em geral não são apontados como fonte divulgadora de resultados de tese, uma vez que apenas um dos 27 docentes indicou este recurso como meio co municador daquele tipo de dados.

Verifica-se, por estes dados, demonstrados na Tabela 7 , que os docentes, no momento de utilizar dados de teses, os uti- lizam já sintetizados, ou divulgados por meios diversos do ori- ginal da tese, sendo este consultado por pequeno número de do - centes.

TABELA 7

Caracterização da Fonte de Referência Utilizada pelos Docentes de PMOE, para obter Dados Resultantes de Pesquisas

FONTES DE REFERÊNCIA	N	%
1. Comunicados em Seminários, Congressos, Encontros	11	28,2
2. Livro	10	25,6
3. Apostilas	9	23,0
4. Original da tese	3	7,6
5. Revista	3	7,6
6. Comunicação de colegas	2	5,2
7. Cursos	1	2,8
8. Outros	0	0,0
TOTAL	39	100,0

Comparando os dados das Tabelas 5 e 7, verifica-se que grande parte dos docentes afirmaram serem os cursos, tanto de atualização, como de especialização, recursos utilizados para inovação de programas de ensino. No entanto não os indicaram como fonte de referência utilizada para divulgar os resultados de pesquisas. A partir desse fato presume-se que os cursos de especialização e atualização não estão focalizando resultados de pesquisa em seus conteúdos.

Levantando-se os motivos apresentados pelos docentes de PMOE, como justificativa pela não utilização de teses como fonte de inovação dos programas de ensino, foram verificadas as freqüências das dificuldades relativas a certos fatores, considerados bloqueadores do acesso aos referidos trabalhos.

A dificuldade de aquisição de teses foi considerada o principal fator responsável pela não utilização das mesmas, seguido conforme demonstra a Tabela 8, pela afirmação de que as pesquisas atendem a problemas teóricos, e portanto, considerados desvinculados da prática.

A divergência entre os temas focalizados pelas pesquisas e tratados pelos programas de ensino, apresentou-se como fator que pouco dificulta a utilização de teses pelos docentes de PMOE.

TABELA 8

Caracterização dos Motivos Apresentados pelos Docentes de PMOE como Justificativa da não Utilização de Teses.

MOTIVOS QUE DIFICULTAM A UTILIZAÇÃO	FREQUÊNCIA DO MOTIVO		
	MUITA	MÉDIA	POUCA
1. Dificuldade de aquisição	5	0	2
2. Pesquisas atendem a problemas teóricos	4	2	0
3. Diversos	2	2	1
4. As pesquisas dificilmente são divulgadas	0	3	7
5. Linguagem inacessível	0	2	3
6. Apresentam temas diferentes dos tratados nos programas	0	1	2

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS DISCIPLINAS DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E DIMENSÕES DE SEU ENFOQUE

Para efeito do presente estudo, os conteúdos programáticos, apontados pelos docentes como temas e sub-temas dos programas de ensino, foram elencados segundo categorias e unidades de categoria, representativas da matéria de OE, propostas no esquema referencial de análise, sendo a inclusão dos mesmos validada por um corpo de juízes, conforme o descrito no Capítulo III.

Nesta etapa, examina-se, em relação a cada uma das disciplinas de PMOE (I, II e III), a distribuição de enunciados distintivos do conteúdo programático, a incidência de temas e sub-temas do referido conteúdo no total dos programas examinados e as dimensões de seu enfoque.

Esta discussão é importante para evidenciar a relevância do conteúdo programático no contexto da disciplina.

Os temas são considerados unidades diretoras do processo ensino-aprendizagem e sub-temas são especificações dos temas e como tal recebem relevância secundária.

Tendo em vista o objetivo de verificar a forma de trabalho adotado pelos docentes de PMOE em relação a cada um dos conteúdos programáticos, foi feito também o levantamento do tratamento dado aqueles conteúdos em relação as dimensões de conhecimento, habilidade e atitude.

Para efetivar-se a análise, os dados foram organizados em quadros e gráficos, estruturados conforme as categorias que representam e unidades das mesmas. Observou-se, primeiramente , a distribuição do conteúdo programático, conforme os títulos com que foram apresentados nas diversas disciplinas de PMOE, indicando, dessa forma, a discriminação, ou seja, a qualidade dos assuntos focalizados, de forma especificada. Em seguida, levantou se a freqüência de citações dos temas no total de programas de ensino de cada uma das disciplinas de PMOE.

ENUNCIADOS ESPECIFICADORES DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS FOCALIZADOS PELAS DISCIPLINAS DE PMOE

Os programas de ensino de PMOE abarcam 161 enunciados diferentes, representando a exposição qualitativa do conteúdo programático tratado pelas disciplinas de PMOE, como demonstra a Tabela 9.

Esses enunciados expressam os diferentes itens propostos nos 27 programas das três disciplinas e estão localizados, predominantemente, na categoria processo, que detém 121 temas, ou seja, 3/4 do total de itens, sendo que os 40 temas restantes se enquadram na categoria conteúdo.

Observa-se que o maior número de variações de enunciados dá-se na disciplina de PMOE I, representando metade dos temas trabalhados em PMOE, os quais foram arrolados em 13 programas , apresentando 81 temas diversos. Os temas de PMOE II aparecem expressos em 65 itens, arrolados em 11 programas e PMOE III apresenta 15 proposições de temas elencados em três programas de ensino.

Destaca-se que se encontram conteúdos programáticos representativos de todas as unidades das categorias do esquema de análise de PMOE, devido o elenco de temas desta disciplina ter orientado a sub-divisão em unidades do esquema de categorização.

Analisando os enunciados indicativos de conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas de PMOE, pode-se ver, através da Tabela 9, que a disciplina de PMOE I apresenta um total de 81 especificações de títulos, concentrando o maior número de variações de assuntos na categoria processo (60,5%), ficando um número secundário (39,5%) de títulos voltados ao conteúdo da área.

O conteúdo fundamental da área de OE está focalizado em todas as unidades da categoria que se refere a este aspecto, na disciplina de PMOE I, em concordância com as proposições organizacionais desta disciplina, que tradicionalmente abarca os fundamentos da área. No entanto, em relação ao total de títulos arrolados em PMOE I verifica-se que no conjunto de conteúdos da disciplina, há uma predominância de focalizações concernentes ao processo, o que demonstra que o foco da discussão de assuntos relativos à área, no curso de formação do profissional, está voltado para a ação.

Na categoria conteúdo, os programas de PMOE I apresentam maiores variações de assuntos nos enfoques bio-psicológico, geral e filosófico, distinguidos com mais de cinco enunciados, enquanto que os enfoques legal, sociológico e histórico recebem menos de cinco enunciados.

Na categoria processo, pela análise dos programas da disciplina de PMOE I, identifica-se uma grande especificação de títulos na unidade de organização, com 14 diferentes assuntos. Em seguida é apontada a unidade planejamento com 11 diferentes indicações de títulos. As demais unidades desta categoria são especificadas com menos de cinco títulos de conteúdos programáticos.

Observa-se que a unidade relativa a avaliação é representada por um único título indicativo de conteúdo.

A disciplina de PMOE II apresenta 65 títulos indicativos de assuntos atinentes ao conteúdo programático, estas discriminações apresentam-se altamente concentradas na categoria processo (87,7%), com pequena representação (12,3%) de títulos referentes ao conteúdo da área.

Na categoria conteúdo, os dados demonstram uma concentração dos enunciados na disciplina de PMOE II, exclusivamente relativos ao enfoque bio-psicológico, não havendo representação de conteúdos programáticos nas demais unidades desta categoria.

Na categoria processo da disciplina de PMOE II, destaca-se grande número de especificações de títulos na unidade de coleta de dados, com 16 discriminações. A unidade de orientação grupal obteve nove especificações, seguida da organização e consultoria, ambas com sete especificações de enunciados. As unidades de orientação individual e diversos demonstram seis especificações, cada uma, sendo que o planejamento e a avaliação são as unidades com menor concentração de títulos distintivos de seu conteúdo programático, apresentando menos de cinco especificações de temas.

A disciplina de PMOE III focaliza 15 diferentes títulos distintivos de seu conteúdo programático. Observa-se a convergência da totalidade de temas para a categoria processo, não havendo discriminações de assuntos atinentes a categoria conteúdo.

O maior elenco de títulos indicados pelos docentes desta disciplina em seus programas atém-se à unidade de organização , com seis especificações. As demais unidades da categoria processo relativas ao planejamento, orientação grupal, orientação individual e consultoria apresentam pequena especificação de temas, todas com menos de três especificações.

Observa-se que as unidades da categoria processo, relativas à coleta de dados e avaliação não apresentam enunciados de conteúdos programáticos ficando sem representação de temas nesta disciplina.

TABELA 9

Enunciados dos Conteúdos Programáticos de PMOE*

CATEGORIAS	UNIDADES DAS CATEGORIAS	PMOE I N	PMOE I %	PMOE II N	PMOE II %	PMOE III N	PMOE III %	TOTAL
Conteúdo	Enfoque Bio-Psicológico	8		8		0		16
	Enfoque Geral	7		0		0		7
	Enfoque Filosófico	6		0		0		6
	Enfoque Legal	4		0		0		4
	Enfoque Sociológico	4		0		0		4
	Enfoque Histórico	3		0		0		3
	TOTAL	32	39,5	8	12,3	0	0	40
Processo	Organização	14		7		6		27
	Planejamento	11		4		2		17
	Coleta de Dados	8		16		0		24
	Orientação Grupal	4		9		1		14
	Orientação Individual	4		6		2		12
	Diversos	4		6		2		12
	Consultoria	3		7		2		12
	Avaliação	1		2		0		3
	TOTAL	49	60,5	57	87,7	15	100,0	121
TOTAL GERAL		81	100	65	100,0	15	100,0	161

* Destaca-se que os enunciados de conteúdos programáticos foram especificados nos 27 programas de ensino das disciplinas, a saber: 13 programas de PMOE I; 11 programas de PMOE II e 3 programas de PMOE III.

AS DIFERENÇAS E AS SEMELHANÇAS VERIFICADAS ENTRE AS DISCIPLINAS DE PMOE EM RELAÇÃO A QUALIDADE DE TEMAS SÃO DEMOSTRADAS NA FIGURA 2

Comparando as indicações dos enunciados entre as três disciplinas, enquadrados no esquema de análise, verifica-se que PMOE I detém o maior número de especificações, seguida de PMOE II a qual já apresenta seu conteúdo programático mais concentrado e PMOE III que se distingue pela pequena incidência de indicações de temas.

A focalização da categoria conteúdo, está detalhada,principalmente, nos programas de ensino da disciplina de PMOE I, sendo que a disciplina de PMOE II demonstra pequena proposição de temas nesta categoria, estando a totalidade dos mesmos concentrada no enfoque bio-psicológico. Observando-se a classificação de temas relacionados a unidade de enfoque bio-psicológico, verifica-se que a mesma , além de ser a única unidade do conteúdo focalizada em PMOE II , é também a unidade desta categoria que detém maior número de proposições de temas em PMOE I. Inclusive coincidindo o número de enunciados nas duas disciplinas contempladas com a referida unidade da categoria.

Evidencia-se que na disciplina de PMOE III a categoria referente a conteúdo não tem especificações de títulos, demonstrando que esta categoria não é trabalhada por esta disciplina.

Os dados oferecidos pelos docentes demonstraram que as três disciplinas de PMOE têm em seus programas maior número de títulos indicativos de assuntos atinentes à categoria processo.

Nota-se na Figura 2, que todas as disciplinas de PMOE possuem significativa especificação de títulos no que concerne aos conteúdos programáticos voltados ao processo referentes a organização.

No entanto, a disciplina de PMOE I se destaca pelo elenco de títulos referentes a unidade planejamento, em relação as poucas especificações para este assunto encontradas em PMOE II e PMOE III.

Nos programas de PMOE I e PMOE II são propostos temas concernentes à coleta de dados, nesta última disciplina com expressivo número, enquanto que, em PMOE III não são apresentados conteúdos referentes a esta unidade de categoria.

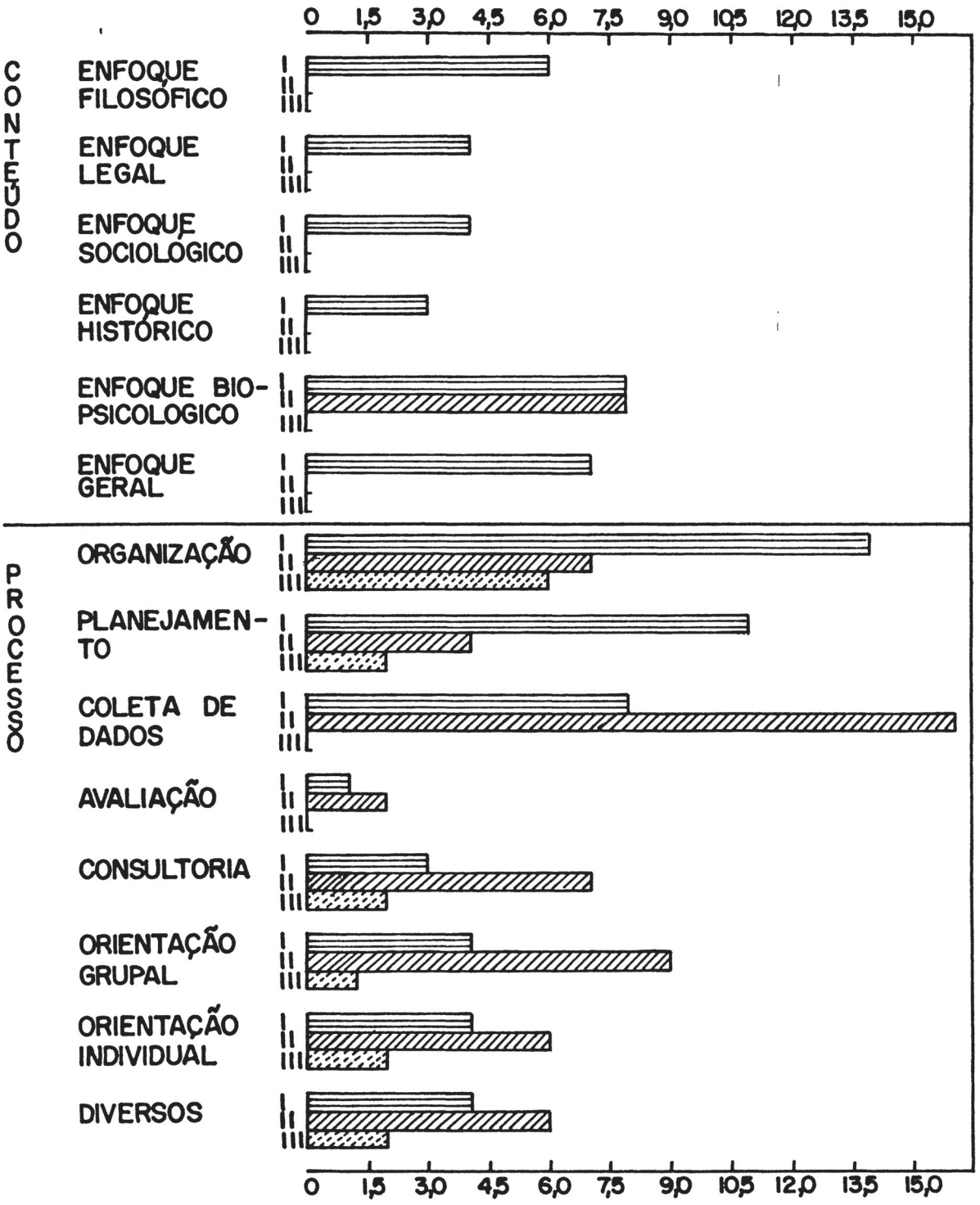
Da mesma forma, identificam-se temas referentes a avaliação em PMOE I e PMOE II, com poucas especificações e PMOE III não apresenta conteúdos referentes a esta unidade da categoria processo.

Identificam-se especificações de títulos de conteúdos programáticos referentes a orientação grupal, orientação individual e consultoria nas três disciplinas de PMOE, sendo que estas três unidades da categoria processo são focalizadas com temas mais detalhados em PMOE II, o que é explicável devido as características próprias desta disciplina, voltada predominantemente para o processo de ação. Nas disciplinas de PMOE I e PMOE II as referidas unidades são especificadas em pequeno número de títulos em relação ao total.

As diferentes disciplinas de PMOE possuem especificações de títulos relativos ao processo, enquadrados na unidade diversos, sendo que a maior parte dos mesmos, encontra-se em PMOE II.

FIGURA 2

INDICAÇÃO DOS ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE PMOE - PARANÁ - 1981



FONTE: Programas de ensino das disciplinas de PMOE, das IES do Estado do Paraná em 1981.

Legenda: PMOE I PMOE II PMOE III

OBSERVAÇÃO: - A barra que não apresentar comprimento, corresponde à frequência zero.

- As escalas permitem a representação do valor absoluto das frequências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE PMOE I

Esses programas apresentam nesta disciplina conteúdos programáticos representativos de todas as categorias e respectivas unidades do esquema de análise.

Verificou-se através dos dados a existência de 81 títulos de conteúdos programáticos trabalhados em PMOE I, arrolados com freqüências diversas entre os 13 programas de ensino.

Estas freqüências demonstram que PMOE I detém metade do total de títulos de conteúdos programáticos trabalhados nas disciplinas de PMOE.

Cada um dos referidos títulos de conteúdos aparece com pontuações variadas no contexto total dos programas de ensino, perfazendo o total de 254 pontuações de temas para a disciplina de PMOE I, no Paraná, que corresponde à quase o dobro dos itens arrolados nos programas das duas outras disciplinas de PMOE examinados em conjunto.

Verifica-se que não obstante os conteúdos programáticos pertencentes à categoria conteúdo, tratados em PMOE, concentrarem-se, em quase sua totalidade em PMOE I, encontra-se uma predominância, tanto no aspecto de variedade de especificações de títulos, quanto em número de indicações, de conteúdo nesta disciplina, enquadradas na categoria processo.

UNIDADES DA CATEGORIA CONTEÚDO, COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE PMOE I

A categoria conteúdo está representada nos programas de ensino de PMOE I, pelas unidades atinentes aos enfoques filosófico, legal, sociológico, histórico, bio-psicológico e geral.

Na mesma verifica-se que o enfoque filosófico apresenta indicações de conteúdos, apresentados como temas e sub-temas, conforme demonstra a Tabela 10.

Dentre os temas arrolados nesta unidade de categoria, o mais apontado trata dos fundamentos filosóficos da OE, com quatro pontuações como tema e uma como sub-tema. O *"papel ético da OE"* foi citado em dois programas como tema e novamente em dois programas como sub-tema. Os demais enunciados de conteúdos programáticos desta unidade, são *"a pessoa humana e seus valores"*, *"importância da religião para a OE"*, *"visão do homem e seus valores"*, *"OE e a análise existencial"* são citados como sub-temas, todos com menos de cinco pontuações.

A dimensão de tratamento dos temas do enfoque filosófico está predominantemente voltada para o conhecimento, com 12 pontuações, tendo a habilidade e atitude, quatro e cinco indicações respectivamente.

TABELA 10

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo: Enfoque Filosófico

ENUNCIADO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONHEC.	HABIL.	ATIT.
Fundamentos filosóficos da OE	4	1	5	5	3	3
A pessoa humana e os valores	0	1	1	1	0	0
Importância da religião para OE	0	3	3	1	0	0
Visão do homem e seus valores	0	2	2	1	0	0
OE e a análise existencial	0	1	1	1	0	0
Papel ético da OE	2	2	4	3	1	2
TOTAL	6	10	16	12	4	5

A unidade representada pelo enfoque legal está especificada com quatro títulos, todos apresentados em no mínimo dois programas de PMOE I, arrolados tanto como temas quanto como sub-temas.

Destaca-se que o conteúdo referente aos *"dispositivos legais sobre OE no Brasil"*, constam em todos os programas de PMOE I do Paraná, sendo tratado pela grande maioria como conhecimento e por mais da metade também como habilidade e ainda quatro programas o focalizam como atitude.

Esta preocupação dos cursos de formação em transmitir aos futuros Or. Es. o aspecto legal da área no Brasil, pode ser explicada pela importância que, historicamente, sempre teve a legislação em relação ao desenvolvimento da OE, no país, chegando a anteceder os movimentos determinantes das linhas de ação da área.

Os enunciados específicos desta unidade se referem aos *"fundamentos legais da OE"*, *"OE nos textos legais referentes à educação no Brasil"* e ao *"código de ética da OE"*, obtiveram menos de cinco citações, conforme demonstra a Tabela 11.

Os temas são tratados preferencialmente na dimensão de conhecimento que recebe 20 pontuações, seguida da dimensão habilidade com 16 pontuações e atitude com 12 pontuações.

TABELA 11

Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo: Enfoque Legal

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONHEC.	HABIL.	ATIT.
Fundamentos legais da OE	2	1	3	3	3	3
A OE nos textos legais referentes a educação no Brasil	1	1	2	2	2	2
Dispositivos legais sobre OE no Brasil	4	9	13	12	8	4
Código de ética da OE	2	1	3	3	3	3
TOTAL	9	12	21	20	16	12

Observa-se quanto ao enfoque sociológico a indicação de conteúdos referentes a *"fundamentos sociológicos da OE"* e a *" OE e a mudança social"*, citados duas vezes uma como tema e outra para sub-tema. São também apresentados os seguintes enunciados : *"contribuição da vida social para OE"*, que obteve duas citações como sub-tema e *"revolução industrial e a problemática da profissionalização"* com uma indicação como sub-tema.

Os referidos conteúdos, devido sua abrangência, necessitam de uma consistente estratégia de estudo. Pode-se justificar a importância deste aspecto, em relação a área de OE, pelo fato da mesma advir de uma necessidade do contexto social e sua inter-relação com o mesmo ser uma constante. Os Or. Es. são agentes que sofrem e promovem ações e reações no social, situação para a qual precisam ser preparados.

Os conteúdos indicados são tratados nas dimensões de conhecimento, com seis pontuações, habilidade e atitude, com cinco pontuações cada, como demonstra a Tabela 12.

TABELA 12

Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I - Unidade de Categoria

Conteúdo: Enfoque Sociológico

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HABIL.	ATIT.
Fundamentos sociológicos da OE	1	1	2	2	1	1
Revolução industrial e a problemática da profissionalização	0	1	1	1	1	1
OE e a mudança social	1	1	2	1	1	1
Contribuição da vida social para OE	0	2	2	2	2	2
TOTAL	2	5	7	6	5	5

A unidade de categoria voltada ao enfoque histórico, detém o menor número de especificações de conteúdos programáticos desta disciplina, com o elenco de três assuntos distintos. Os mesmos foram indicados em pequena parcela dos programas da disciplina e são *"fundamentos históricos da OE"*, indicado como tema, *"tendências e perspectivas da OE no Brasil"* e *"OE no sistema educacional brasileiro"*, estes últimos citados como sub-temas, e em menos de cinco programas.

Observa-se na Tabela 13, que foram tratados nas dimensões de conhecimento com seis pontuações e como habilidade e atitude com menos de cinco pontuações.

TABELA 13

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas, e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo: Enfoque Histórico

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Fundamentos históricos da OE	4	0	4	3	2	1
Tendências e perspectivas da OE no Brasil	0	2	2	2	1	1
OE no sistema educacional brasileiro	0	1	1	1	1	1
TOTAL	4	3	7	6	4	3

A unidade concernente ao enfoque bio-psicológico, destaca-se por enfatizar o maior número de enunciados relativos ao conteúdo programático da disciplina. São discriminados três assuntos como temas, sendo estes o *"desenvolvimento da personalidade"*, *"os problemas de personalidade"* e a *"posição do aconselhamento psicológico na OE"*, todos com menos de cinco pontuações, o último deles citado, inclusive como sub-tema em quatro programas. Os demais assuntos relacionam-se aos seguintes sub-temas: *"dificuldades de ajustamento"*, *"abordagem genérica: traço e fator"*, *"abordagem afetiva: centrada no aluno"*, *"abordagem eclética de Thorensen"* e *"abordagem multidimensional de Carkuff"*, todos com menos de cinco pontuações.

Os programas de PMOE I demonstram, portanto, grande heterogeneidade de elaboração, quanto ao enfoque bio-psicológico da área, e verifica-se, ainda que mesmo sendo elencados diversos títulos de conteúdo, os mesmos são citados em um número pequeno de programas da disciplina. A única exceção a esse fato é o tema relativo ao *"aconselhamento psicológico"*, que é indicado em mais da metade dos programas de PMOE I, o que vem demonstrar a importância dada a este aspecto e sem dúvida, também a continuidade das primeiras tendências de desenvolvimento da área, quando a função de aconselhamento consistia na linha da ação básica da OE.

O tratamento dos temas desta unidade, está predominantemente voltada para a dimensão do conhecimento com 13 indicações, ocorrendo cinco indicações para habilidade e atitude segundo demonstra a Tabela 14.

TABELA 14

Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Conteúdo: Enfoque-Psicológico

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Desenvolvimento da personalidade	1	0	1	1	0	0
Problemas de personalidade	2	0	2	2	1	1
Dificuldades de ajustamento	0	2	2	1	1	0
Posição do aconselhamento psicológico na OE	3	4	7	5	3	4
Abordagem genérica: traço e fator	0	1	1	1	0	0
Abordagem afetiva: centrada no aluno	0	1	1	1	0	0
Abordagem eclética Thorensen	0	1	1	1	0	0
Abordagem multidimensional Carkuff	0	1	1	1	0	0
TOTAL	6	10	16	13	5	5

Os assuntos atinentes ao enfoque geral da OE apresentam-se especificados em diversos enunciados intitulados "*conceitos básicos da OE*", "*significado e importância da OE*," "*finalidades da OE*", "*princípios da OE*", todos estes indicados como temas e como sub-temas. Estes títulos são seguidos de "*educação permanente e educação integral e a OE*" e "*aspectos genéricos da OE*", indicados como temas e da "*definição da OE*" citada como sub-tema.

O maior número de pontuações refere-se ao conteúdo *"significado e importância da OE"* citado quatro vezes como tema e seis vezes como sub-tema. *"Conceitos básicos da OE"* é enunciado cinco vezes como tema e três vezes como sub-tema e *"princípios da OE "* aparece três vezes como tema e quatro vezes como sub-tema, os demais conteúdos foram apresentados em menos de três programas.

Verifica-se, portanto, que a maior parte dos conteúdos enfocados nesta unidade, são arrolados como temas geradores de unidades de trabalho, conforme a Tabela 15.

Trata-se da unidade que detém o maior número de pontuações de conteúdos entre o total de programas, revelando-se como um dos aspectos bastante focalizado na formação do profissional da OE.

O tratamento em termos de conhecimento é o mais adotado para os diversos conteúdos, com 29 pontuações, sendo que a dimensão atitude obteve 16 pontuações e 13 indicações voltadas para habilidade.

TABELA 15

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade de Categoria Conteúdo: Enfoque Geral

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Conceitos básicos de OE	5	3	8	8	4	5
Definição da OE	0	1	1	1	0	0
Significado e Importância da OE	4	6	10	8	5	6
Finalidades da OE	2	1	3	2	1	1
Princípios da OE	3	4	7	7	2	3
Educação permanente e educação integral e a OE	3	0	3	2	1	1
Aspectos genéricos da OE	1	0	1	1	0	0
TOTAL	18	15	33	29	13	16

UNIDADES DA CATEGORIA PROCESSO, COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE PMOE I

Esta categoria está representada nos programas de ensino de PMOE I, pelas unidades atinentes a organização, planejamento, coleta de dados, avaliação, consultoria, orientação grupal, orientação individual e diversos.

Na mesma verifica-se que a unidade referente a organização apresenta grande número de especificações de títulos de conteúdos programáticos, abarcando um total de 13 diferentes indicações, que são: *"funções da OE", "atribuições da OE", "metas*

da OE", "linhas de ação da OE", "estruturação do SOE", "OE nos diversos graus de ensino", "OE terapêutica", "OE preventiva" , "organização da OE", "atuação da OE junto ao corpo discente" e *"responsabilidade da OE na dinâmica educacional"*. Esses enunciados aparecem como temas e como sub-temas, enquanto que *"os aspectos da OE no processo curricular"* e *"limites do OE"* são indicados como sub-temas.

Quanto ao total de pontuações dos referidos títulos, através dos diversos programas de PMOE I, ressalta-se que é a unidade de organização que abarca o maior número de concordância de indicações de conteúdos entre os mesmos, inclusive não só nesta disciplina, mas concentra as maiores freqüências de temas de PMOE.

Nesta unidade merecem destaque os temas relativos às *"linhas de ação"* e *"metas da OE"*, por terem obtido 13 pontuações cada um, nos diversos programas de PMOE I, sendo inclusive o último focalizado com maioria das indicações nas dimensões de conhecimento, habilidade e atitude.

Observa-se, também, que os temas relacionados às *"funções da OE", "estruturação do SOE", "OE no processo curricular", "OE nos diversos graus de ensino"* e *"atuação da OE junto ao corpo discente"* foram indicados por um número superior a cinco pontuações.

Os demais conteúdos são apontados em um número inferior a cinco programas.

Através da Tabela 16, pode-se ver que todos os conteúdos são tratados nas dimensões de conhecimento, habilidade e atitude, prevalecendo a primeira com 66 indicações.

TABELA 16

Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Processo: Organização

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Funções da OE	3	4	7	7	6	4
Atribuições da OE	2	1	3	3	3	3
Metas da OE	5	8	13	13	8	12
Linhas de ação da OE	7	6	13	7	5	6
Estruturação do SOE	5	3	8	8	5	7
OE no processo curricular	0	2	2	2	1	1
Limites da OE	0	3	3	3	2	1
OE nos diversos graus de ensino	5	3	8	8	7	5
OE terapêutica	2	1	3	3	2	1
OE preventiva	2	1	3	3	2	1
Organização da OE	2	1	3	2	2	2
Atuação da OE junto ao corpo discente	4	2	6	4	5	5
Responsabilidade da OE na dinâmica educacional	2	2	4	4	4	4
TOTAL	39	37	76	66	52	52

A unidade atinente ao planejamento apresenta-se com 11 diferentes títulos de conteúdos programático. Todavia, verifica-se que os referidos conteúdos estão bastante diversificados, entre os programas, tendo cada um dos temas poucas pontuações, segundo demonstra a Tabela 17. Não se encontram temas repetidos em mais de cinco programas de PMOE I.

Os conteúdos que tratam de *"programas de orientação vital"*, *"programas de orientação familiar"*, *"programas de orientação vocacional"* e *"orientação e atividades extra-classe"* foram citados como temas e como sub-temas. No entanto, o *"planejamento da OE"*, *"programa de OE"*, *"implicações das situações escolares para OE"*, *"programas de orientação escolar"*, *"programas de orientação da saúde"*, *"programas de orientação recreativa"*, *"programas de orientação religiosa"* foram colocados na posição de sub-temas.

Os docentes indicaram os temas *"planejamento da OE"* e *"planejamento de orientação vocacional"* que são tratados nas três dimensões, de conhecimento, habilidade e atitude na maioria dos programas que os focalizam. O *"planejamento da orientação vital"* é enfocado, principalmente, como habilidade e atitude, ao contrário dos demais temas da unidade, que se apresentam tratados em uma ou outra dimensão, apontados com pequena predominância para o conhecimento, conforme a Tabela 17.

TABELA 17

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE I. Unidade da Categoria Processo: Planejamento

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Planejamento da OE	0	3	3	3	3	3
Programa de OE	0	1	1	1	0	0
Implicações das situações escolares para OE	0	1	1	1	0	0
Programas de Orientação Escolar	0	1	1	0	1	0
Programas de Orientação da Saúde	0	1	1	1	0	0
Programas de Orientação Vital	1	2	3	2	3	3
Programas de Orientação Recreativa	0	1	1	1	0	0
Programas de Orientação Familiar	1	1	2	1	1	1
Programas de Orientação Religiosa	0	3	3	1	1	1
Programas de Orientação Vocacional	1	4	5	4	3	4
Orientação e atividades extra-classe	1	1	2	1	1	1
TOTAL	4	19	23	16	13	13

Observa-se na unidade de coleta de dados o relacionamento da totalidade de indicações do conteúdo programático como sub-temas de técnicas específicas do mesmo.

Os sub-temas elencados são *"levantamento de dados na escola"*, *"entrevista"*, *"fichário"*, *"observação"*, *"técnicas sociométricas"*, *"autobiografias"*, *"testes"*, *"questionários"*, todos

eles com indicações em um número mínimo de programas. Desses o conteúdo mais indicado, *"fichário"*, foi apontado em apenas quatro programas, estando os demais com três pontuações ou menos , segundo a Tabela 18.

Na análise de dimensões de tratamento dos temas evidencia-se através dos dados que todos os conteúdos programáticos são focalizados como conhecimento e habilidade em igual proporção e como atitude com número pouco inferior de pontuações.

É importante registrar que os aspectos do conteúdo programático atinentes à coleta de dados são trabalhados, também , em disciplinas próprias, denominadas: Medidas Educacionais I e Medidas Educacionais II, que compõem, em caráter obrigatório, o currículo da habilitação.

TABELA 18

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo: Coleta de Dados

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Levantamento de dados na escola	0	2	2	2	2	2
Entrevista	0	3	3	3	3	3
Fichário	0	4	4	3	4	2
Observação	0	3	3	3	3	3
Técnicas sociométricas	0	3	3	3	3	2
Autobiografias	0	1	1	1	1	1
Testes	0	1	1	1	1	1
Questionários	0	2	2	2	1	1
TOTAL	0	19	19	18	18	15

Quanto à unidade da categoria processo, relacionada a avaliação da OE, encontra-se a peculiaridade de que a mesma não se apresenta especificada em diferentes títulos, sendo representada por apenas um tema.

Este tema, que diz respeito à *"avaliação"*, está incluído em apenas dois programas, o que indica que o referido conteúdo programático é raramente focalizado pela disciplina de PMOE I , como pode-se verificar na Tabela 19.

Ressalta-se, ainda que a dimensão atitude é o tratamento predominante desta unidade, assinalado nas duas indicações, sendo a mesma também citada em um dos programas, como conhecimento e habilidade.

TABELA 19

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I . Unidade da Categoria Processo: Avaliação

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Avaliação da OE	2	0	2	1	1	2
TOTAL	2	0	2	1	1	2

A unidade relativa à consultoria apresenta uma pequena especificação de títulos de conteúdos programáticos, sendo os mesmos o *"relacionamento com o diretor"*, o *"relacionamento da OE com a família"* e o *"relacionamento com os professores"*.

Verifica-se, através dos informes dos docentes que os mesmos são indicados sempre como sub-temas de outras unidades , não havendo citações de conteúdos focalizados como temas nesta unidade. Observa-se, ainda, a pequena freqüência de indicações dos mesmos, sendo todos apontados por menos de cinco programas, conforme a Tabela 20.

O tratamento dos temas desta unidade, apesar das características próprias que esta linha de ação exige do profissional da área, estão voltados predominantemente para as dimensões de conhecimento, com oito indicações, sendo os mesmos desenvolvidos com vistas a formação de habilidade e de atitude com menor freqüência, com seis e quatro pontuações respectivamente.

TABELA 20

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo: Consultoria

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Relacionamento com o Diretor	0	3	3	3	2	1
Relacionamento da OE com a família	0	2	2	2	2	1
Relacionamento com os professores	0	4	4	3	2	2
TOTAL	0	9	9	8	6	4

Os conteúdos programáticos atinentes à orientação grupal apresentam-se especificados pelos seguintes títulos: *"métodos de orientação de grupo"*, *"finalidades de orientação grupal"*, *"aproveitamento dos líderes"* e *"atendimento preventivo à totalidade de alunos"*. Observa-se que apenas o primeiro dos referidos títulos, foi citado por dois docentes como tema e ainda com uma indicação como sub-tema, sendo que os demais conteúdos foram apontados como sub-temas, todos indicados em apenas um programa de PMOE I, como demonstra a Tabela 21.

O tratamento dos conteúdos apresentados nesta unidade está assinalado nas dimensões de conhecimento, habilidade e atitude, com cinco indicações para o conhecimento e três pontuações para habilidade e atitude respectivamente.

TABELA 21

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo: Orientação Grupal

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Métodos de Orientação de Grupo	2	1	3	2	1	1
Finalidades de Orientação de Grupo	0	1	1	1	1	1
Aproveitamento dos líderes	0	1	1	1	0	0
Atendimento Preventivo à totalidade de alunos	0	1	1	1	1	1
TOTAL	2	4	6	5	3	3

A unidade concernente a orientação individual, abarca os conteúdos programáticos elencados com os seguintes títulos: "*métodos de orientação individual*" indicado como tema, "*desenvolvimento do estudo de caso*" apontado como tema e como sub-tema. Seguidos das "*técnicas de orientação individual*" e "*tipos de aconselhamento*" citados como sub-temas.

Os referidos conteúdos programáticos são indicados com pequena freqüência entre o total de programas de PMOE I, todos com menos de cinco citações, conforme a Tabela 22 e seus enfoques quanto às dimensões de conhecimento, habilidade e atitude, apresentam-se uniforme, já que os mesmos obtiveram igual freqüência de indicações nas três dimensões.

TABELA 22

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo: Orientação Individual

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Métodos de Orientação Individual	2	0	2	1	1	1
Técnicas de Orientação Individual	0	3	3	1	1	1
Tipos de Aconselhamento	0	3	3	2	1	1
Desenvolvimento do Estudo de Caso	2	1	3	1	2	2
TOTAL	4	7	11	5	5	5

Os conteúdos programáticos concernentes ao processo da OE que não se enquadram nas categorias comentadas anteriormente, estão localizados na unidade diversos, a qual detém quatro diferentes títulos.

Observa-se que aos conteúdos programáticos desta unidade estão, em sua totalidade citados como sub-temas, sendo que tratam da *"implantação do serviço de OE"*, *"comunicação dos trabalhos e experiências realizadas"*, *"associação de pais e professores"* e *"formação do Or. Es."*. Excetuando-se o último, que obteve cinco indicações, os demais encontram-se com uma única indicação no total de programas.

Na análise de indicações de dimensões de tratamento dos temas, evidencia-se, através dos dados, que os conteúdos são focalizados como conhecimento e atitude com seis indicações respectivamente e como habilidade com cinco indicações, conforme a Tabela 23.

TABELA 23

Enunciados, Freqüências de temas e Sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE I. Unidade da Categoria Processo: Diversos

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Implantação do Serviço de OE	0	1	1	1	0	1
Comunicação dos trabalhos e experiências realizadas	0	1	1	1	1	1
Formação do Orientador Educacional	0	5	5	3	3	3
Associação de Pais e Professores	0	1	1	1	1	1
TOTAL	0	8	8	6	5	6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE PMOE II

Os conteúdos programáticos da disciplina de PMOE II localizam-se, em quase sua totalidade, na categoria processo a qual tem representação de temas em todas as suas unidades.

Observa-se uma pequena focalização de aspectos atinentes à categoria conteúdo, destacando-se que todos os temas que compõe esta categoria pertencem a unidade de enfoque bio-psicológico.

Através dos dados concernentes aos programas de ensino levantou-se 65 títulos de conteúdos programáticos trabalhados em PMOE II, arrolados com freqüências diversas entre 11 programas de ensino.

Estas freqüências demonstram que a disciplina de PMOE II, detêm mais de um terço dos títulos de conteúdos programáticos, trabalhados em PMOE, sendo que os mesmos encontram-se, em sua maioria apontados para o processo da OE.

Cada um dos referidos títulos de conteúdos programáticos, aparece com variadas pontuações no contexto total dos programas de ensino, dos cursos de OE do Paraná, perfazendo o total de 155 pontuações de temas em PMOE II no Paraná, que corresponde a terça parte da freqüência dos itens arrolados pelas três disciplinas de PMOE, examinadas em conjunto.

Através destas constatações sugere-se que os docentes de PMOE II, dão pouca ênfase ao aspecto de conteúdo, propriamente dito da área, sendo que a disciplina se caracteriza, por estar voltada para o processo da área em questão, enfatizando o aspecto dinâmico e operacional da mesma.

Esse fato pode ser explicado pela existência da disciplina de PMOE I, que a antecede e que representa o primeiro encontro dos futuros profissionais com os aspectos próprios da área, e que, por uma proposição lógica, deve se ater mais aos aspectos de conteúdos fundamentais do que aos de processo de ação, propriamente dito.

Nota-se, nitidamente, que os docentes seguem um certo ritmo evolutivo, que mantêm o equilíbrio na distribuição das unidades programáticas trabalhadas, através das categorias básicas de conteúdo e processo, nas diferentes disciplinas.

UNIDADE DA CATEGORIA CONTEÚDO, COMPONENTE DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE PMOE II

Quanto à única unidade representativa da categoria conteúdo, a qual está voltada para o enfoque bio-psicológico, pode-se verificar que a mesma abarca quase o mesmo número de títulos de conteúdos programáticos arrolados na disciplina de PMOE I, nesta mesma unidade. Comparando com a especificação de temas nas demais unidades, atinentes a categoria conteúdo, que se apresentam apenas em PMOE I, observa-se que em PMOE II esta unidade demonstra grande especificação de temas, conforme a Tabela 24.

Ressalta-se, ainda, que os conteúdos programáticos desta unidade, foram arrolados em quase sua totalidade como sub-temas dos assuntos propostos, excetuando-se *"teorias de aconselhamento"* que está indicado como tema e como sub-tema.

O elenco de sub-temas aponta os *"aspectos psicológicos da aprendizagem"*, *"conceituação do temperamento, caráter e personalidade, habilidade, interesse e aptidão"*, *"teorias de acon-*

selhamento", "teoria traço e fator", "teoria centrada no cliente", "teoria comportamental", "teoria multidimensional de Carkuff", todos com menos de cinco indicações.

Observa-se que o tratamento de todos os temas deste aspecto é efetuado quase totalmente na dimensão de conhecimento, com 13 pontuações, sendo que habilidade e atitude obtiveram apenas duas indicações.

TABELA 24

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes do Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria Conteúdo: Enfoque Bio-Psicológico

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Aspectos psicológicos da aprendizagem	0	1	1	1	0	0
Conceituação do Temperamento, Caráter, Personalidade, Habilidade, Interesse, Aptidão	0	1	1	1	0	0
Teorias de Aconselhamento	2	1	3	2	1	1
Teoria traço e fator	0	2	2	2	1	1
Teoria centrada no cliente	0	3	3	2	0	0
Teoria comportamental	0	2	2	2	0	0
Teoria multidimensional de Carkuff	0	3	3	3	0	0
TOTAL	2	13	15	13	2	2

UNIDADES DA CATEGORIA PROCESSO, COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE PMOE II

Através dos programas de ensino verifica-se que a unidade de categoria organização, componente do processo, abarca sete especificações de títulos de conteúdos programáticos como demonstra a Tabela 25.

Encontram-se nos dados relativos aos programas da disciplina destacados como temas, *"as funções do Or. Es."*, *"funções do psicólogo escolar"* e *"OE nos diversos graus de ensino"*, todos com uma indicação. Como sub-temas são apontados, a *"OE como serviço"*, *"OE como processo"*, *"padrão de OE"* e *"atuação da OE na escola"*, todos com a freqüência inferior a cinco indicações.

Destaca-se grande predominância de tratamento dos temas na dimensão conhecimento com 15 pontuações, em relação a habilidade e atitude indicadas seis e quatro vezes respectivamente.

TABELA 25

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Organização

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
A Orientação Educacional como serviço	0	1	1	1	0	0
A Orientação Educacional como processo	0	1	1	1	0	0
Padrões de Orientação Educacional	0	2	2	2	1	1
Funções do Orientador Educacional	1	2	3	3	1	1
Funções do Psicólogo Escolar	1	2	3	3	1	1
A Orientação Educacional nos diversos graus de ensino	1	3	4	4	2	0
Atuação da OE na escola	0	2	2	1	1	1
TOTAL	3	13	16	15	6	4

A unidade de planejamento na disciplina de PMOE II, apresenta como temas e sub-temas os títulos, *"planejamento de programas de OE"*, *"planejamento geral do serviço de OE"*, *"projeto de trabalho com projetos de ação pedagógica"* e ainda, *" atuação do serviço de OE no planejamento do lazer"*, como sub-tema.

Quanto à freqüência de indicações dos conteúdos programáticos, pode-se verificar na Tabela 26, que todos foram citados em menos de cinco programas.

Os conteúdos foram indicados como conhecimento, com sete pontuações, seis para habilidade e quatro indicações para a atitude.

TABELA 26

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria: Planejamento

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Planejamento de programas de Orientação Educacional	1	1	2	2	1	1
Planejamento geral do serviço de Orientação Educacional	2	1	3	2	2	2
Projeto de trabalho com Projetos de ação Pedagógica	1	1	2	2	2	0
Atuação do serviço de Orientação Educacional no planejamento do lazer	0	1	1	1	1	1
TOTAL	4	4	8	7	6	4

Destaca-se que a unidade relacionada a coleta de dados detém a maior diversificação de títulos de conteúdos programáticos de PMOE II, apresentando um elenco de 16 especificações.

Através da Tabela 27, salienta-se que apenas dois títulos foram relacionados como temas, os quais se referem aos *"métodos e técnicas de levantamento de dados"* e *"matriz analítica de uma entidade educacional"*.

Os demais títulos que tratam do *"perfil de classe"*, *"técnicas que auxiliam o diagnóstico"*, *"sociometria"*, *"testes"*, *"observação"*, *"anedotário"*, *"questionário"*, *"fichas"*, *"inventário"*, *"diário"*, *"opiniário"*, *"sondagem de aptidões"*, *"autobiografia e técnicas projetivas"* foram indicados como sub-temas.

Quanto à freqüência de indicações entre os programas destaca-se a *"sociometria"*, que é citada em mais da metade dos programas, observando-se que este tema sempre que indicado é assinalado nas dimensões de conhecimento, habilidade e atitude. Os sub-temas que se referem ao *"perfil de classe"* e *"testes"* também obtiveram grande número de citações.

Os demais sub-temas são indicados por número inferior a cinco programas. No entretanto devido o grande elenco de enunciados e a focalização da maioria deles em diferentes programas, esta unidade revela a maior freqüência de pontuações de conteúdos da disciplina de PMOE II, perfazendo 48 indicações.

Verifica-se grande predominância de tratamento dos temas de coleta de dados para a dimensão do conhecimento, com 43 pontuações, apesar das características práticas desta ação, que exigem habilidades e atitudes próprias. A dimensão de habilidade obteve 33 citações e o tratamento como atitude recebeu 25 indicações.

TABELA 27

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria : Coleta de Dados

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Perfil de classe	0	5	5	4	5	2
Técnicas que auxiliam o diagnóstico	0	2	2	2	2	2
Métodos e técnicas de levantamento de dados	1	1	2	2	1	1
Sociometria	0	6	6	6	6	6
Testes	0	5	5	5	4	3
Observação	0	4	4	4	4	4
Anedotário	0	4	4	4	4	4
Questionário	0	3	3	2	1	1
Fichas	0	4	4	4	4	0
Inventário	0	2	2	2	1	1
Diário	0	2	2	1	0	0
Opiniário	0	1	1	1	0	0
Sondagem de aptidões	0	3	3	2	1	1
Autobiografia	0	3	3	2	0	0
Matriz analítica de uma entidade educacional	1	0	1	1	0	0
Técnicas projetivas	0	1	1	1	0	0
TOTAL	2	46	48	43	33	25

No que concerne a unidade relativa ao processo referente a avaliação, na disciplina de PMOE II, verifica-se a citação dos conteúdos programáticos de forma abrangente, isto é, sem muitas especificações de títulos, como já ocorreu com a unidade de avaliação na disciplina de PMOE I.

A freqüência de atuações de temas está restrita a pequeno número de programas de PMOE II, demonstrando ser uma unidade pouco enfocada na formação de futuros profissionais da área.

O conteúdo que trata sobre *"avaliar em OE"* é indicado três vezes como tema e a *"avaliação de projetos de ação pedagógica"* consta em um programa, como sub-tema, conforme demonstra a Tabela 28.

O tratamento dos temas está indicado na dimensão conhecimento, com três indicações, na dimensão habilidade com apenas uma pontuação e nenhuma referência para a dimensão atitude.

TABELA 28

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria: Avaliação

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Avaliar em Orientação Educacional	3	0	3	2	1	0
Avaliação de projetos de ação pedagógica	0	1	1	1	0	0
TOTAL	3	1	4	3	1	0

A unidade relativa a consultoria aparece relacionada com dois títulos apontados como temas e cinco títulos arrolados como sub-temas.

Os temas apontados tratam do *"relacionamento com o diretor"* e *"relacionamento com educandos"*, este último figurando inclusive como sub-tema.

Os sub-temas arrolados são o *"processo de consultoria em OE"*, *"fundamentos; métodos e técnicas de consultoria"*, *"relacionamento da OE"*, *"relacionamento com os professores"* e *"relacionamento com a comunidade"*.

As freqüências de indicações de cada um dos títulos no total dos programas de PMOE II foi sempre inferior a cinco pontuações, como demonstra a Tabela 29.

A dimensão de tratamento dos temas de consultoria está predominantemente voltada para o conhecimento, com nove pontuações, seguida da habilidade e atitude, ambas com seis indicações.

TABELA 29

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Consultoria

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
O processo de consultoria em Orientação Educacional	0	1	1	1	0	0
Fundamentos, métodos e técnicas de consultoria	0	1	1	1	0	0
Relacionamento da Orientação Educacional	0	3	3	1	2	2
Relacionamento com o diretor	1	0	1	1	0	0
Relacionamento com os professores	0	1	1	1	0	1
Relacionamento com a comunidade	0	2	2	2	1	1
Relacionamento com os educandos	1	2	3	2	3	2
TOTAL	2	10	12	9	6	6

A unidade atinente à orientação grupal está representada por nove títulos diversos, apresentados como temas e como sub-temas.

Os conteúdos programáticos apontados como temas e também como sub-temas em diferentes programas são a *"OE em grupos"*, *"técnicas do trabalho em grupo"* e *"sessão coletiva"*. O conteúdo relativo a *"dinâmica de grupo"* é citado apenas como tema e a *"estrutura e dinâmica grupal"*, *"métodos do trabalho em grupo"*, *"representante de classe"*, *"conselho de educandos"* e *"psicodrama"* são arrolados como sub-temas.

Examinando-se as freqüências dos temas por entre os diversos programas, observa-se que o conteúdo referente a *"sessão coletiva"* é indicado em meio da metade dos programas da disciplina, sendo o mesmo focalizado, em todos os programas que o citam nas dimensões de conhecimento e habilidade, sem referências para a atitude.

O item relativo a *"OE em grupos"* obteve a freqüência de cinco indicações, sendo que os demais conteúdos foram apontados com menos de cinco referências.

Os temas foram tratados predominantemente como conhecimento, com 21 indicações e como habilidade com um total de 15 citações, enquanto que em termos de atitude houve seis pontuações, como se pode ver na Tabela 30. Este fato merece ser ressaltado, pois dada a característica de ação deste aspecto, faz-se necessário um maior preparo do profissional nas dimensões de habilidade e atitude.

TABELA 30

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Orientação Grupal

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
A Orientação Educacional em grupos	3	2	5	5	4	1
Estrutura e dinâmica grupal	0	1	1	1	0	0
Métodos do trabalho em grupo	0	1	1	1	1	1
Técnicas do trabalho em grupo	1	2	3	3	3	3
Sessão coletiva	2	4	6	6	6	0
Representante de classe	0	1	1	1	0	0
Conselho de educandos	0	1	1	1	0	0
Dinâmica de grupo	2	0	2	2	0	0
Psicodrama	0	1	1	1	1	1
TOTAL	8	13	21	21	15	6

Os conteúdos programáticos indicados nos programas de PMOE II, classificados como atinentes à orientação individual, apresentam seis especificações de títulos, apontados como temas e como sub-temas.

Os itens que tratam do *"processo e da prática da orientação individual"*, *"métodos de aconselhamento"*, *"técnicas de aconselhamento"* são indicados em alguns programas como temas e em outros como sub-temas. Entretanto os itens que dizem respeito a *"prática de aconselhamento"*, *"entrevista"* e *"estudo de caso"* apareceram, sempre indicados como sub-temas.

Evidencia-se que a maioria dos conteúdos apontados, obteve mais de cinco indicações, como por exemplo, a *"prática de aconselhamento"* que é citada em todos os programas de PMOE II , com o tratamento do tema enfocado na dimensão de conhecimento e habilidade na totalidade de indicações e em mais da metade dos programas figurando inclusive como atitude.

Observa-se ainda o conteúdo referente a *"técnicas de aconselhamento"* que obteve onze indicações, desenvolvido nas dimensões de conhecimento, habilidade e atitude sempre com mais de cinco pontuações, conforme a Tabela 31.

Esta unidade engloba outros temas, como os *"métodos de aconselhamento"* e *"estudo de caso"* que obtiveram cinco indicações.

Evidencia-se ser esta a única unidade de categoria que apresenta temas citados em todos os programas de PMOE II, no caso as *"práticas de aconselhamento"* e *"técnicas de aconselhamento"*, revelando coerência entre os diversos cursos de OE, quanto a este aspecto.

Quanto à dimensão de tratamento dos temas, nota-se a predominância de focalizações em termos de conhecimento com 36 indicações em relação a habilidade e atitude com 29 e 26 indicações respectivamente.

TABELA 31

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Orientação Individual

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
O processo e a prática da Orientação Individual	3	1	4	4	4	4
Métodos de aconselhamento	2	3	5	5	3	4
Técnicas de aconselhamento	4	7	11	9	5	6
Prática de aconselhamento	0	11	11	11	11	7
Entrevista	0	2	2	2	2	2
Estudo de caso	0	6	6	5	4	3
TOTAL	9	30	39	36	29	26

Na unidade diversos, da categoria processo, estão colocados os conteúdos programáticos arrolados nos programas de PMOE II, que não se enquadraram nas unidades anteriores desta categoria.

Verifica-se que os conteúdos programáticos desta unidade estão, em sua totalidade, citados como sub-temas.

Os títulos apontados se referem ao *"processo de estágio"*, com três citações e *"relações humanas"*, *"alunos difíceis"*, *"associação de pais e mestres"*, *"procedimentos que favorecem o rendimento dos alunos"*, *"processos de comunicação em OE"*, todos com uma indicação.

Na análise das indicações de dimensões de tratamento dos temas, evidencia-se que os conteúdos são focalizados com grande ênfase em termos de conhecimento, com oito indicações, havendo apenas uma indicação para atitude e nenhuma citação em função da habilidade, como se pode verificar na Tabela 32.

TABELA 32

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondente aos Conteúdos Programáticos de PMOE II. Unidade da Categoria Processo: Diversos

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Processo de estágio	0	3	3	3	0	0
Relações humanas	0	1	1	1	0	1
Alunos difíceis	0	1	1	1	0	0
Associação de pais e mestres	0	1	1	1	0	0
Procedimentos que favorecem o rendimento dos alunos	0	1	1	1	0	0
Processos de comunicação em Orientação Educacional	0	1	1	1	0	0
TOTAL	0	8	8	8	0	1

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE PMOE III

Os conteúdos programáticos indicados nesta disciplina classificam-se em sua totalidade, na categoria processo, ficando a categoria conteúdo sem representação de temas.

Através dos dados fornecidos pelos docentes, levantou-se 15 títulos distintivos de diferentes temas de PMOE III, arrolados com freqüências diversas entre os programas de ensino dos três cursos de OE, do Paraná, que ofertam esta disciplina.

Encontram-se representações de conteúdos programáticos na maioria das unidades da categoria processo, sendo que apenas os assuntos relativos à coleta de dados e à avaliação não obtiveram indicações.

O total de indicações dos títulos, demonstrou 25 pontuações de temas, no conjunto de programas existentes.

Observa-se que se encontram diversos temas que ocorrem em todos os programas de PMOE III, ao contrário, do que acontece nas demais disciplinas examinadas.

Nota-se, pela análise dos conteúdos a meta desta disciplina em função da focalização, integralmente voltada para o processo de ação, enfatizando o aspecto dinâmico e operacional da área.

UNIDADES DA CATEGORIA PROCESSO, COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE PMOE III

Através dos programas de ensino desta disciplina verifica-se que a unidade da categoria processo, referente à organização, detêm sete títulos, perfazendo o maior número de especificações de conteúdos programáticos arrolados nesta disciplina, como demonstra a Tabela 33.

Encontram-se nos dados relativos aos programas destacados como temas, *"metas da OE"*, *"OE como serviço"*, ambos com menos de três indicações e *"organização da OE"* é citada como tema

e como sub-tema perfazendo três pontuações, assim como a *"OE nos diversos graus de ensino"* que foi indicada em três programas como sub-tema. Aparecem ainda citados como sub-temas, a *"escolha do desenvolvimento do padrão de OE"*, a *"OE como processo"*, cada um deles com a indicação em um programa.

Destaca-se grande predominância de tratamento dos temas na dimensão conhecimento, com 11 citações enquanto que em relação a habilidade e atitude, ambas são indicadas duas vezes.

TABELA 33

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Organização

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Metas da Orientação Educacional	2	0	2	2	0	0
A escolha do desenvolvimento do padrão de Orientação Educacional	0	1	1	1	0	1
A Orientação Educacional como serviço	1	0	1	1	0	0
A Orientação Educacional como processo	0	1	1	1	0	0
Organização da Orientação Educacional	1	2	3	3	2	1
Orientação Educacional nos diversos graus de ensino	0	3	3	3	0	0
TOTAL	4	7	11	11	2	2

A unidade de planejamento na disciplina de PMOE III é representada por dois títulos especificadores de conteúdo, ambos indicados como temas, os quais tratam do *"planejamento em OE"* e *"programas de OE"*.

Destaca-se que o tema referente ao *"planejamento em OE "* foi indicado em todos os programas da disciplina. No entanto , o título que aponta os *"programas de OE"* foi indicado em apenas um programa.

Quanto às dimensões de tratamento dos temas, pode-se verificar na Tabela 34, que foram feitas quatro indicações em função do conhecimento e três indicações para a habilidade e atitude respectivamente.

TABELA 34

Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Planejamento

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Planejamento em Orientação Educacional	3	0	3	3	3	3
Programas de Orientação Educacional	1	0	1	1	0	0
TOTAL	4	0	4	4	3	3

Os programas de PMOE III apontam dois títulos indicativos de conteúdos classificados na categoria processo, representada pela consultoria.

Aparece indicado uma vez como tema a *"OE e o processo de consultoria"* e com uma citação como sub-tema o título referente a *"consultoria com professores"*.

Ressalta-se a uniformidade de tratamento dos temas, sendo indicados nas dimensões de conhecimento, habilidade e atitude, com duas pontuações para cada uma, como demonstra a Tabela 35.

TABELA 35

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes aos Conteúdos Programáticos de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Consultoria

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Orientação Educacional e o processo de consultoria	1	0	1	1	1	1
Consultoria com professores	0	1	1	1	1	1
TOTAL	1	1	2	2	2	2

Quanto à categoria do processo, referente a orientação grupal, esta disciplina apresenta apenas um título de conteúdo programático.

O título indicado relaciona-se as *"sessões de OE"* e está citado como tema, como demonstra a Tabela 36.

Quanto à dimensão de tratamento, o referido tema foi citado em termos de conhecimento e habilidade, ficando sem focalização na dimensão atitude.

TABELA 36

Enunciados, Freqüência de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Orientação Grupal

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Sessões de Orientação Educacional	1	0	1	1	1	0
TOTAL	1	0	1	1	1	0

Os títulos dos programas de PMOE III que se enquadram na unidade da categoria processo referente a orientação individual, estão apontados com duas especificações de conteúdos programáticos.

Nota-se que o *"aconselhamento"* está indicado uma vez como tema e outra como sub-tema e *"role-play de situações hipotéticas"* indicado uma vez, como sub-tema.

Destaca-se nesta unidade o tratamento de temas, predominante em termos de habilidade e atitude, com duas indicações, para o conhecimento, como demonstra a Tabela 37.

TABELA 37

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE III. Unidade de Categoria Processo: Orientação Individual

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
O aconselhamento	1	1	2	1	1	1
Role-play de situações hipotéticas	0	1	1	0	1	1
TOTAL	1	2	3	1	2	2

Os programas de PMOE III arrolam certos conteúdos programáticos referentes a categoria processo, que não se enquadraram nas unidades anteriormente citadas, sendo colocados na unidade diversos.

Esta unidade apresenta-se com dois títulos indicativos de conteúdos programáticos, que tratam da *"OE para grupos especiais"* e da *"implantação do serviço de OE"*. Sendo o primeiro, focalizado como tema e como sub-tema e o segundo apenas com sub-tema, com freqüências em dois e um programas respectivamente.

As dimensões apontadas para tratamento dos temas são conhecimento com três indicações e habilidade e atitude com duas indicações cada uma, como demonstra a Tabela 38.

TABELA 38

Enunciados, Freqüências de temas e sub-temas e Dimensões de Tratamento, Correspondentes ao Conteúdo Programático de PMOE III. Unidade da Categoria Processo: Diversos

ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS APONTADOS	TEMAS	SUB-TEMAS	TOTAL DE INDICAÇÕES	DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS		
				CONH.	HAB.	ATIT.
Orientação Educacional para grupos especiais	1	1	2	2	2	2
Implantação do Serviço de Orientação Educacional	0	1	1	1	0	0
TOTAL	1	2	3	3	2	2

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS TEMAS APONTADOS NAS DISCIPLINAS DE PMOE

Pode-se verificar através dos dados fornecidos pelos docentes das três disciplinas de PMOE, que os temas e sub-temas representativos do conteúdo programático arrolados nos programas de ensino estão planejados em função de dimensões próprias. Estas metas de focalização são especificadas como conhecimento, habilidade e atitude.

A pontuação citada para conteúdo programático dentro de cada disciplina ficou evidenciada nos quadros das unidades das categorias de cada uma das disciplinas, demonstrados nas sessões anteriores.

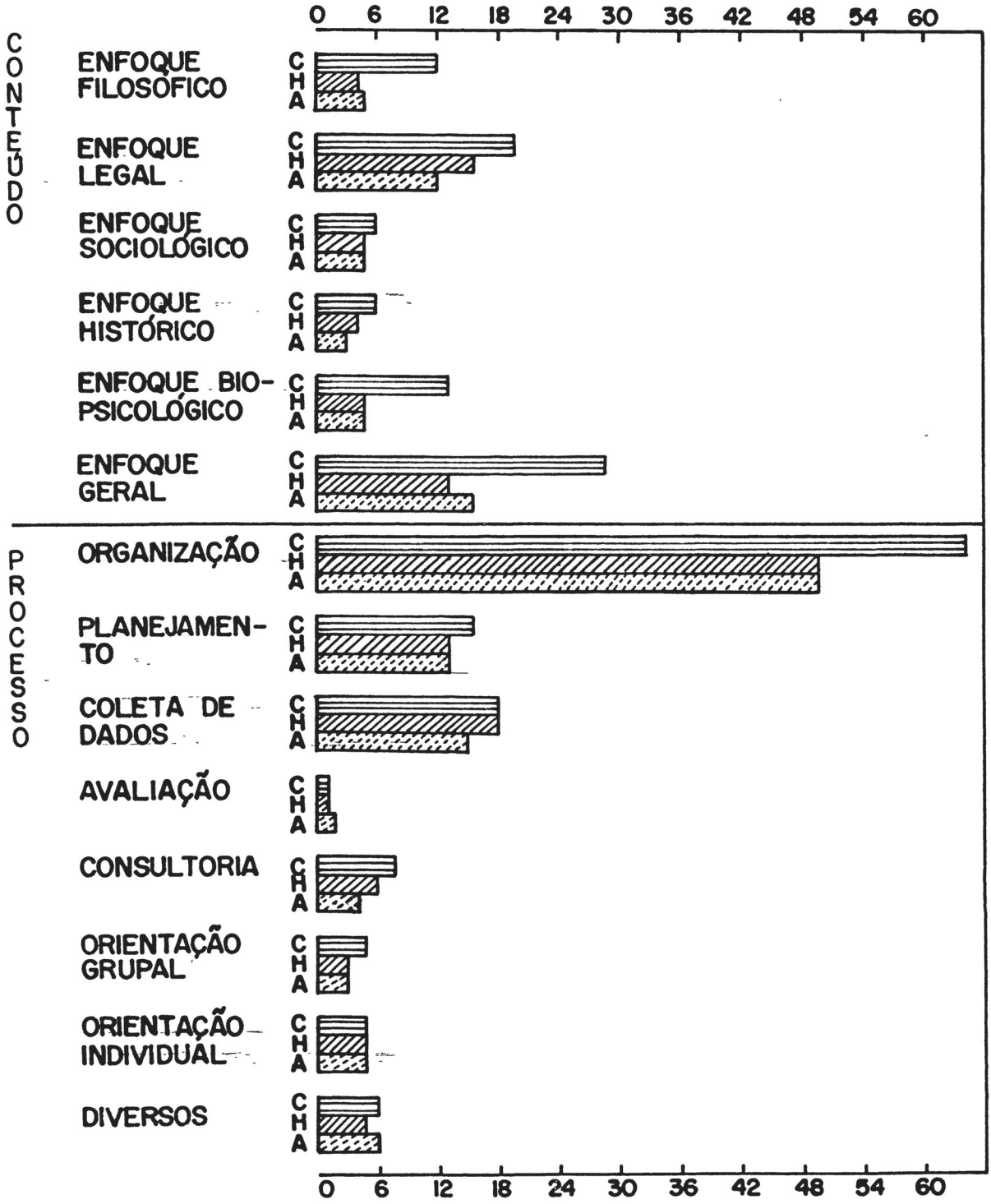
Através da Figura 3, pode-se comparar as referidas dimensões, apontadas em função dos conteúdos programáticos da disciplina de PMOE I.

Verifica-se, na categoria conteúdo, na totalidade das unidades, uma predominância de tratamento em termos de conhecimento. A habilidade está citada com igual ou pequena superioridade de pontuações em relação a atitude em quase todas as unidades da categoria excetuando-se o enfoque filosófico que está um pouco mais voltado a atitude.

Esta situação se repete quando se examina os conteúdos de PMOE I, enquadrados na categoria processo, os quais são, igualmente tratados com predominância na dimensão conhecimento e em quase idêntica focalização as dimensões de habilidade e atitude, sendo que a habilidade é focalizada em duas unidades, com pontuações superiores a atitude. Entretanto nesta mesma disciplina, na categoria processo, duas unidades são focalizadas com pontuações pouco superiores para atitude em relação a habilidade.

FIGURA 3

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS FOCALIZADOS NA DISCIPLINA DE PMOE-I- PARANÁ- 1981.



FONTE: Programa de ensino da disciplina PMOE-I, das IES do Estado do Paraná, em 1981.

Legenda:

Conhecimento Habilidade Atitude

Na disciplina de PMOE II, observa-se que a categoria conteúdo, com sua única unidade representada por conteúdos programáticos, encontra-se quase totalmente voltada para o conhecimento, com pequena citação para habilidade e sem representação de conteúdos trabalhados na dimensão atitude.

Identifica-se na categoria processo de PMOE II uma focalização predominante em todas as suas unidades, sob a dimensão conhecimento. As citações de conteúdos tratados em termos de habilidade são pouco superiores às indicações de tratamento de temas como atitude, conforme ilustra a Figura 4.

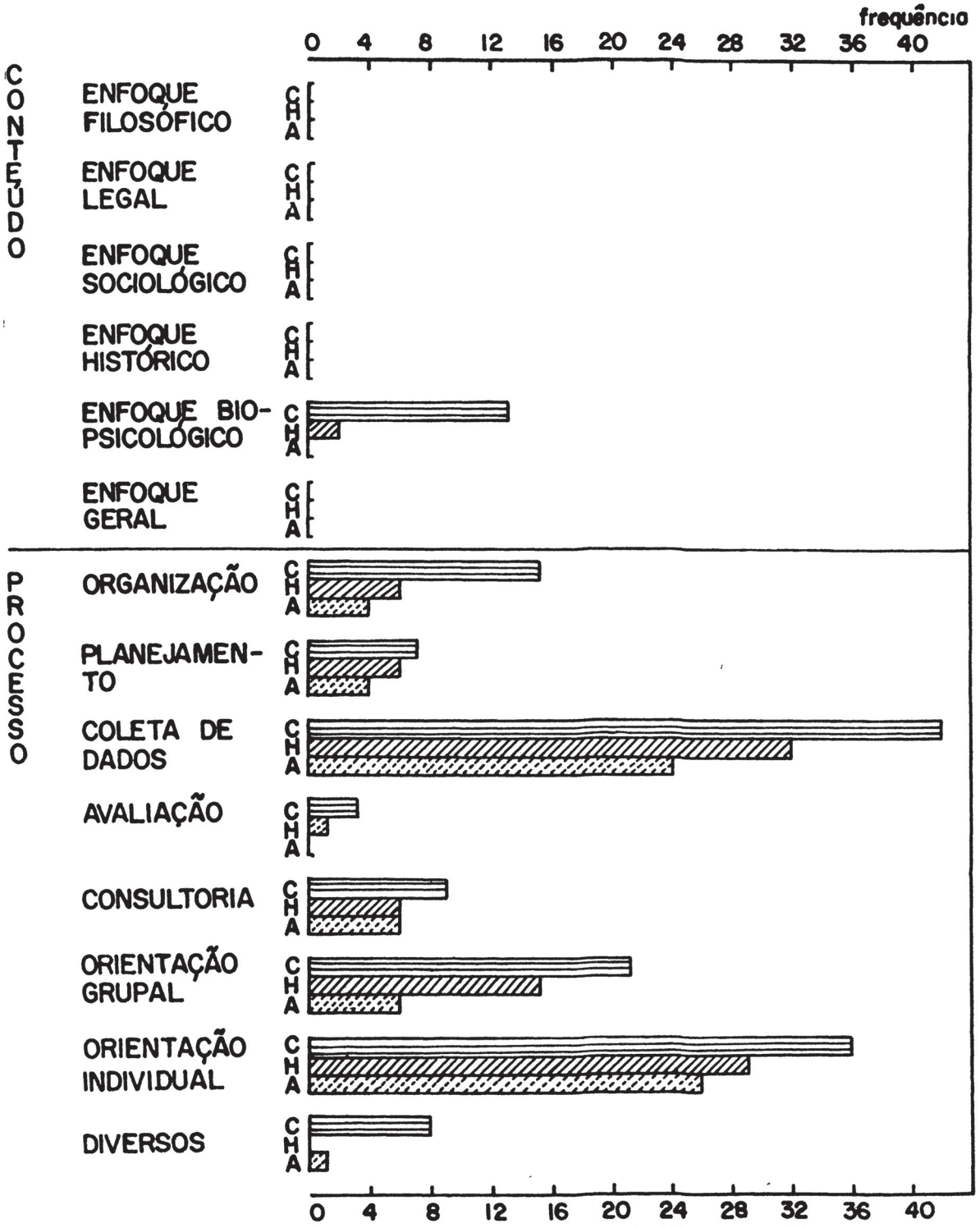
Ressalta-se o fato da preferência pelo tratamento dos temas em termos do conhecimento ocorrer na disciplina de PMOE II, apesar das características próprias desta disciplina, já citadas anteriormente, que são voltadas ao processo da área.

Examinando-se as dimensões de tratamento dos conteúdos programáticos, arrolados na disciplina de PMOE III, verifica-se que os mesmos estão classificados, na sua totalidade, na categoria processo e programados preferencialmente em função do conhecimento.

Ressalta-se as unidades de orientação individual que têm seus temas focalizados primordialmente em termos de habilidade e atitude, a consultoria que focaliza seus conteúdos de forma homogênea, nas três dimensões é a orientação grupal que apresenta os conteúdos citados em termos de conhecimento e habilidade sem predominâncias. As demais unidades apresentam a distinção para o conhecimento e um equilíbrio de indicações em função da habilidade e da atitude.

FIGURA 4

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS FOCALIZADOS NA DISCIPLINA DE PMOE-II-PARANÁ- 1981.



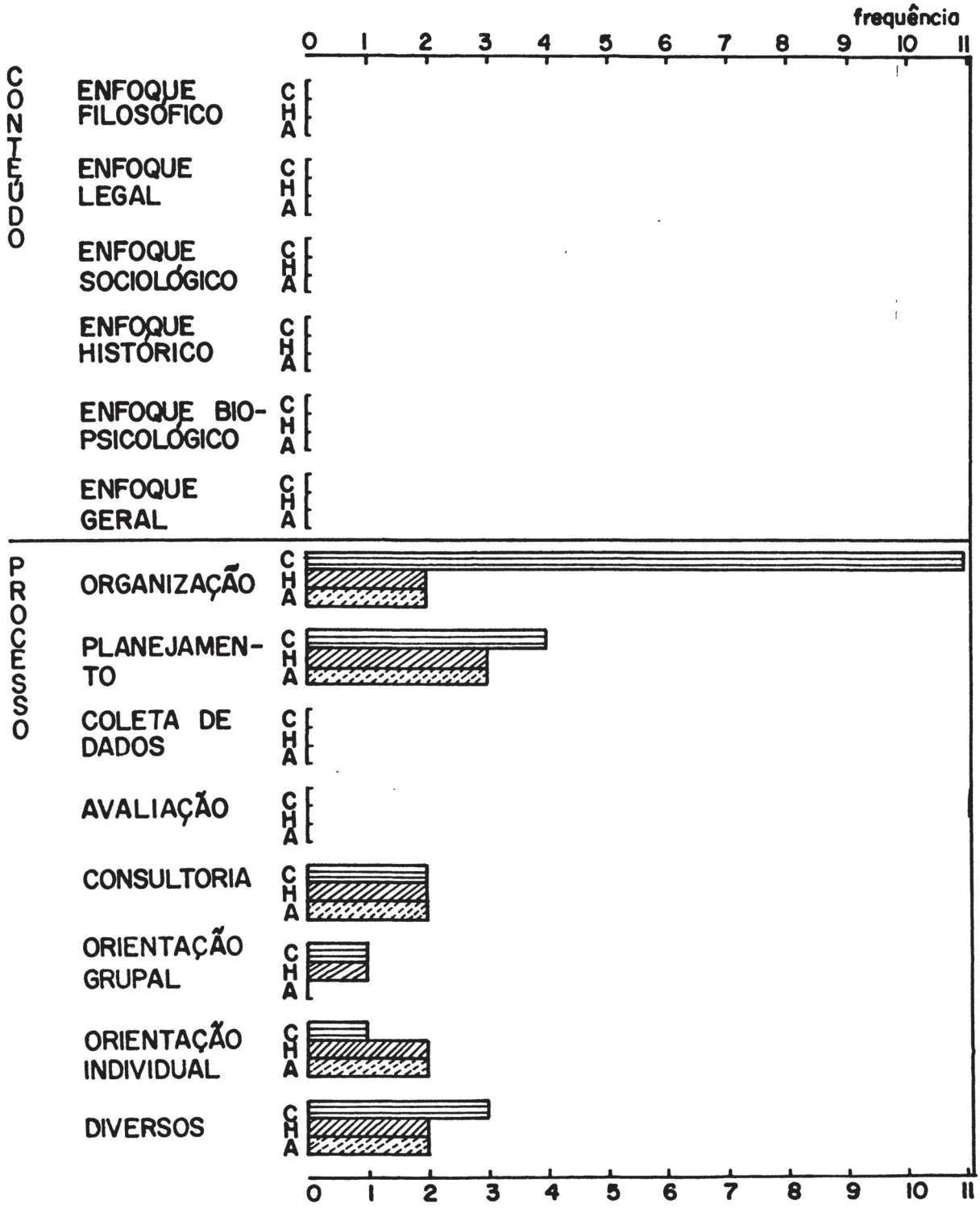
FONTE: Programas de ensino da disciplina PMOE-II, das IES do Estado do Paraná em 1981.

Legenda: Conhecimento Habilidade Atitude

OBSERVAÇÃO: A barra que não apresentar comprimento, corresponde à frequência zero.

FIGURA 5

DIMENSÕES DE TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS FOCALIZADOS NA DISCIPLINA DE PMOE-III- PARANÁ- 1981.



FONTE: Programas de ensino das disciplinas de PMOE-III das IES do Estado do Paraná, 1981.

Legenda: Conhecimento Habilidade Atitude

OBSERVAÇÃO: A barra que não apresentar comprimento, corresponde à frequência zero.

Como ilustra a Figura 5, a disciplina de PMOE III, focaliza seus conteúdos programáticos preferencialmente na dimensão conhecimento, mesmo sendo esta disciplina voltada para o aspecto operacional da área.

VARIAÇÃO DE PONTUAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS INDICADOS ATRAVÉS DOS DIVERSOS PROGRAMAS DE PMOE

As disciplinas de PMOE englobam em seus programas de ensino o elenco de 443 indicações de conteúdo programático, em função dos 161 enunciados diferentes, já comentados anteriormente, sendo esta a representação quantitativa de temas, como demonstra a Tabela 39.

Esta freqüência expressa o total de pontuações de cada título dos conteúdos arrolados nos 27 programas de ensino das três disciplinas de PMOE.

Analisando as freqüências dos conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas de PMOE, pode-se verificar que a disciplina de PMOE I apresenta um total de 254 pontuações de títulos, concentrando o maior número de temas elencados na categoria processo (60,6%), ficando um número secundário (39,4%) de pontuações de temas voltadas para o conteúdo da área.

Na categoria conteúdo, os programas de PMOE I, apresentam maiores pontuações para os enfoques geral, legal, bio-psicológico e filosófico, os dois últimos com freqüências identicas, todos com mais de 10 pontuações. Os enfoques sociológico e histórico obtiveram as menores pontuações para os títulos de seus conteúdos programáticos, ambos com menos de 10 indicações.

Na categoria processo, os programas de PMOE I revelam acentuada pontuação para os temas atinentes a unidade de organização, com 76 referências. Em seguida é indicada a unidade de planejamento com 23 citações e as unidades referentes a coleta de dados e orientação individual com 19 e 11 focalizações respectivamente.

As demais unidades referentes a orientação grupal, consultoria, diversos e avaliação obtiveram freqüência inferior a dez citações.

A disciplina de PMOE II apresenta um total de 165 pontuações de temas, concentrados em quase sua totalidade na categoria processo, que abarca 90,9% do total de indicações para a disciplina, ficando 9,1% de pontuações de temas voltadas ao conteúdo.

A freqüência de temas da categoria conteúdo está centrada no enfoque bio-psicológico, com 15 pontuações devido não haver representação de conteúdos programáticos nas demais unidades desta categoria.

Na categoria processo a maior concentração de freqüências verifica-se na unidade de coleta de dados com 42 citações, seguida da orientação individual com 39 focalizações, orientação grupal com 21 referências, organização com 16 enfoques e consultoria com 12 pontuações.

As unidades relativas ao planejamento, diversos e avaliação obtiveram menos de 10 indicações.

Observa-se, portanto o grande elenco de conteúdos focalizados em PMOE II, voltados para o processo em função das grandes freqüências de indicação de temas nas unidades desta categoria.

A disciplina de PMOE III abarca um elenco de 24 pontuações de temas. Observa-se a convergência da totalidade de pontuações para a categoria processo, não havendo temas voltados para o conteúdo.

A maior freqüência de temas nesta disciplina verifica-se na unidade de organização, com 11 referências. As demais unidades da categoria processo, referentes a orientação individual, planejamento, orientação grupal, consultoria e diversos, as quais enquadram conteúdos tratados na disciplina, obtiveram menos de dez indicações.

As diferenças e semelhanças verificadas entre as disciplinas de PMOE em relação a quantidade de indicação de temas, são demonstradas na Figura 6.

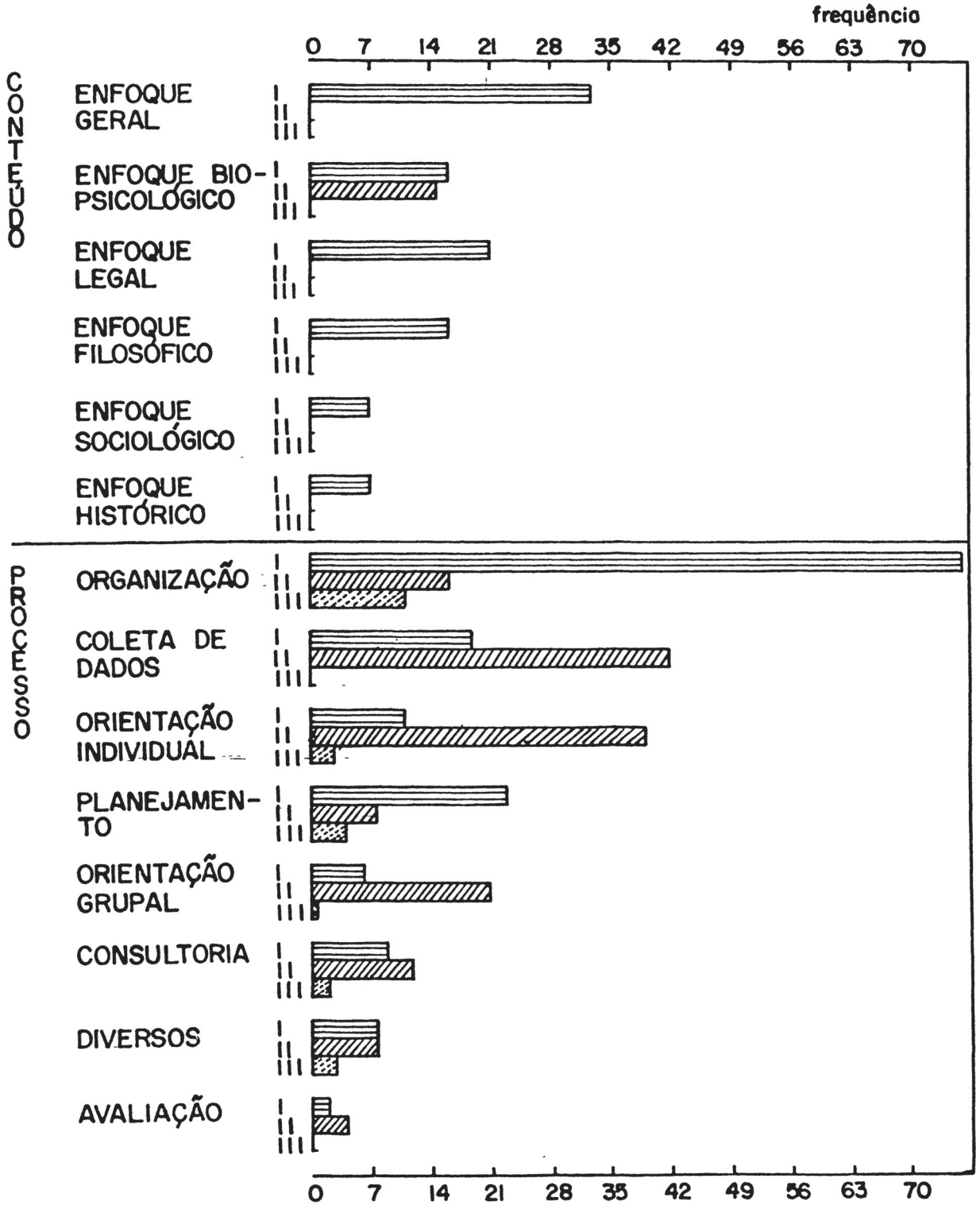
Comparando as freqüências de indicações de temas entre as três disciplinas de PMOE, verifica-se a total predominância de indicações de temas nos programas de PMOE I, a qual se mantém bastante distante das demais disciplinas e possui superioridade de apenas dois programas em relação a PMOE II, visto que os conteúdos de PMOE I estão indicados em 13 programas e de PMOE II são apresentados 11 programas, enquanto que PMOE III encontra-se com conteúdos indicados em apenas três programas.

Os conteúdos da categoria conteúdo estão quase totalmente centrados na disciplina de PMOE I e se fazem representar em pequeno número em PMOE II, sendo que não aparecem em PMOE III.

A única unidade de categoria conteúdo que demonstra representação em PMOE I e PMOE II, concernente ao enfoque bio-psicológico possui freqüência quase igual, em ambas as disciplinas.

FIGURA 6

FREQUÊNCIA DOS ENUNCIADOS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DAS DISCIPLINAS DE PMOE – PARANÁ – 1981.



FONTE: Programas de ensino das disciplinas de PMOE das IES do Estado do Paraná, em 1981.

Legenda: PMOE-I- PMOE-II- PMOE-III-

OBSERVAÇÃO: A barra que não apresentar comprimento, corresponde à frequência zero.

Os dados referentes aos programas de ensino demonstram que as três disciplinas em relação a categoria processo indicam por entre seus programas vários temas atinentes a unidade organização, sendo que em PMOE I esta unidade obteve as pontuações mais elevadas da categoria.

Nota-se poucas semelhanças no que concerne ao aspecto quantitativo de indicações de conteúdos entre as três disciplinas.

Pode-se verificar grande número de citações para a coleta de dados em PMOE II, sendo que a mesma unidade é focalizada de forma menos intensa em PMOE I e apresentada sem focalizações em PMOE III, fato quase idêntico ocorrendo com orientação individual que se apresenta bastante focalizada nos programas de PMOE II, em menor freqüência em PMOE I e pouco representada em PMOE III.

Nota-se grande diferença de freqüências nas focalizações referentes a unidade planejamento, sendo a mesma bastante focalizada pelos programas de PMOE I e apresentando pequenas pontuações em PMOE II e PMOE III.

A unidade de orientação grupal também é focalizada com freqüências diversas entre as disciplinas, sendo bastante apontada em PMOE II e com baixos números de indicações em PMOE I e PMOE III. Este fato se repete em relação a consultoria, apenas com freqüências inferiores.

A unidade diversos obteve o mesmo número de indicações em PMOE I e PMOE II, apresentando número inferior de pontuações em PMOE III e a avaliação é indicada com baixa freqüência de temas nos programas de PMOE I e PMOE II, sem representação de temas em PMOE III.

TABELA 39

Indicação de Variações de Pontuações dos Conteúdos Programáticos Focalizados pelos Diversos Programas das Disciplinas de PMOE*

CATEGORIAS	UNIDADES DE CATEGORIAS	PONTUAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS						TOTAL
		PMOE I		PMOE II		PMOE III		
		N	%	N	%	N	%	
Conteúdo	Enfoque Geral	33		0		0		33
	Enfoque Bio-Psico-lógico	16		15		0		31
	Enfoque Legal	21		0		0		21
	Enfoque Filosófico	16		0		0		16
	Enfoque Sociológico	7		0		0		7
	Enfoque Histórico	7		0		0		7
	TOTAL	100	39,4	15	9,1	0		115
Processo	Organização	76		16		11		103
	Coleta de Dados	19		42		0		61
	Orientação Individual	11		39		3		53
	Planejamento	23		8		4		35
	Orientação Grupal	6		21		1		28
	Consultoria	9		12		2		23
	Diversos	8		8		3		19
	Avaliação	2		4		0		6
	TOTAL	154	60,6	150	90,9	24	100	328
	TOTAL	254	100	165	100	24	100	443

* Destaca-se serem estas freqüências relativas as ocorrências de conteúdos programáticos no total nos 27 programas de ensino das disciplinas de PMOE, a saber: 13 programas de PMOE I, 11 programas de PMOE II e 3 programas de PMOE III.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A OE se revela como uma área em que houve grande eclosão de pesquisas, no último decênio. Considera-se que o principal fator responsável pelo desenvolvimento destes trabalhos foi o advento de cursos de pós-graduação em nosso país, principalmente a nível de mestrado, tendo em vista que os mesmos exigem uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título.

A existência de dissertações de mestrado que concentram seus estudos na área de OE, veio reforçar consideravelmente a literatura da referida área, permitindo a identificação de novas soluções para as problemáticas pelas quais a mesma responde.

Como este gênero de pesquisas constitui-se em um dos aspectos focalizados pela presente investigação, julga-se necessário uma caracterização das mesmas.

A seguir, conforme foi indicado na metodologia, procede-se ao exame das DIMOEs, analisando-as através das categorias propostas pelo esquema referencial de classificação.

De acordo com o que já foi citado no Capítulo III, as pesquisas estudadas pela presente investigação perfazem o total de 31 trabalhos realizados como exercício acadêmico relatados em dissertações de mestrado.

Destaca-se que o início de apresentação de trabalhos neste estilo, realizados em nosso país, data da última década(1970) em diante, fato que demonstra ser esta uma prática recente em

nosso meio cultural. Sabe-se, porém, que alguns trabalhos com estas características foram elaborados anteriormente, de forma isolada, muitos dos quais, feitos por estudiosos que realizavam seus cursos em outros países.

As DIMOEs componentes do estudo são produtos de cursos de mestrado ofertados em sete IES, localizadas em três diferentes Estados da Federação, sendo que a maior parte destes trabalhos, como demonstra a Tabela 40, provém da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, seguida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Observa-se, portanto, uma concentração geográfica, quanto ao aspecto de vinculação institucional para realização dos trabalhos. No entanto, na análise minuciosa de cada um dos estudos, nota-se que as pesquisas de campo foram realizadas em diferentes regiões do país, abarcando zonas de capital e de interior, conforme a característica do trabalho e geralmente vinculando os mesmos ao estado de origem dos investigadores. Isto permitiu o desmembramento da realização de pesquisas, oferecendo uma representação da OE em nível nacional.

TABELA 40

Distribuição das IES, onde foram Realizadas as DIMOEs

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	ESTADO	N	%
Pontifícia Universidade Católica	RJ	13	41,9
Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	9	29,0
Fundação Getúlio Vargas	RJ	3	9,7
Universidade Federal Fluminense	RJ	2	6,4
Universidade de São Paulo	SP	2	6,4
Pontifícia Universidade Católica	RGS	1	3,3
Universidade Federal de Santa Maria	RGS	1	3,3
TOTAL		31	100,0

Quanto aos períodos de apresentação das DIMOEs, encontram-se todas situadas entre 1972 e 1979, segundo demonstra a Tabela 41. Observa-se a maior incidência das mesmas,no ano de 1976.

Caracterizando os trabalhos como portadores de dados que correspondem à realidade presente.

É importante relatar que embora os dados tenham sido coletados em 1981, as dissertações incluídas no programa de divulgação de pesquisas através de microfichas da CAPES, datavam do período acima citado.

TABELA 41

Distribuição das DIMOEs segundo o Período (1972-1979) em que foram Realizadas

ANO	N	%
1972	3	9,6
1973	2	6,3
1974	3	9,6
1975	4	13,0
1976	9	29,2
1977	4	13,0
1978	4	13,0
1979	2	6,3
TOTAL	31	100,0

CLASSIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO CONCERNENTES À ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Para permitir a presente investigação, efetuou-se uma síntese de cada uma das DIMOEs componentes do estudo, a qual serviu como elemento diretor da classificação das mesmas.

Elaborou-se minucioso estudo, examinando-se integralmente cada um dos trabalhos e, partindo-se do princípio de que o objetivo direciona a conclusão, examinou-se a meta de cada DIMOE e até que ponto ela foi perseguida. Analisando-se, pelo sentido firmado no corpo de cada trabalho os mesmos foram enquadrados nas categorias e unidades de categoria representativas da matéria de OE, propostas no esquema referencial de análise, com vistas a permitir a classificação das mesmas e sua posterior comparação com os conteúdos de PMOE.

A dissertação de mestrado, pela natureza do trabalho, comporta uma variedade imensa de temas e problemas. Em função disto pode-se observar que, a maioria dos trabalhos examinados na presente investigação contêm fatores que respondem a quase todas as categorias e unidades das mesmas, propostas no esquema classificatório.

A definição da posição de cada DIMOE no esquema de classificação deu-se pela visão de conjunto das partes de cada um dos referidos trabalhos, levando-se em consideração os resultados finais, respeitando-se, portanto, a linha de enfoque prioritária de cada estudo.

Para efetivar-se a análise, os dados foram organizados em quadros, dispostos conforme as categorias de classificação e respectivas unidades, que representam, conforme Quadro 3.

A classificação dos dados relativos às DIMOEs, no esquema referencial, foi feita em duas etapas, sendo que num primeiro momento, após identificação da linha do trabalho, pela visão de conjunto dos trabalhos, levando-se em consideração os resul-

tados finais, definiu-se a categoria a que pertenciam. Após esta primeira classificação, examinou-se novamente o título, o pro - blema, e os objetivos, os quais ofereceram a base para a determinação da unidade de categoria em que se classificou.

Em função da extrema dificuldade em se transferir para a presente investigação todos os dados relativos a problema, título, objetivos e conclusões de cada uma das DIMOEs estudadas, pelo elevado número de dados e consequente volume e dispêndio que acarretaria, são transpostos no Quadro 3, apenas o título e objetivos das referidas dissertações, para permitir ao leitor uma visão de conjunto dos temas estudados.

TEMAS CORRESPONDENTES ÂS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Verifica-se que as DIMOEs componentes da presente investigação abarcam um total de 31 temas diferentes.

Estes temas distinguem os diferentes problemas tratados, e estão localizados, predominantemente na categoria processo , que detêm 24 temas, ou seja 77,5% das DIMOEs, sendo que os sete temas restantes (22,5%) se enquadram na categoria conteúdo, conforme a Tabela 42.

QUADRO 3

Classificação das DIMOEs, Segundo a Categorização Proposta no Esquema Referencial de Análise

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	CATEGORIA	UNIDADE DE CATEGORIA
1972	LINS, Ma.Judith, S.C	A Orientação Educacional no Brasil: um estudo da Evolução Histórica	Estabelecer em quadro comparativo da OR em cada uma das fases históricas	Conteúdo	Enfoque histórico
1974	FERREIRA, Regina M.G.	Estudo sobre as atitudes do facilitador e a percepção dessas atitudes na relação de ajuda	Analisar variáveis que interferem na interação dos sujeitos, numa relação de ajuda, como contribuição para que os OEs brasileiros possam tornar-se mais conscientes das forças que atuam sobre seu trabalho	Conteúdo	Enfoque biopsicológico
1976	LIMA, Vera Lúcia Ferreira	Estudo das bases neurofisiológicas do desenvolvimento emocional na infância como subsídio à formação do orientador educacional.	1. Identificar as bases neurofisiológicas do desenvolvimento emocional na infância, cujo conhecimento é fundamental ao Orientador Educacional no desempenho de sua função; 2. Propor um conteúdo de psicofisiologia nos currículos dos cursos de formação do OE.	Conteúdo	Enfoque biopsicológico
1976	SANTOS, Cilene Contreiras	Relacionamento entre a linha filosófica de Orientadores Educacionais e preferência por método de aconselhamento	Investigar o relacionamento entre posição filosófica de Orientadores Educacionais e preferência por método de aconselhamento	Conteúdo	Enfoque biopsicológico
1974	MELLONI, Rosa Maria	Teoria de campo em Orientação Educacional: proposição de uma teoria psicológica para ação educativa da "Orientação"	Identificar um fundamento científico adequado a uma concepção de Orientação Educacional, como uma das funções educativas da escola	Conteúdo	Enfoque geral
1976	GRINSPUN, Mirian Zippin	Importância da Orientação Educacional no processo Educativo	1. Contribuir com estudos sobre a fundamentação teórica da OE, e sobre seu processamento no ensino de 1º e 2º graus face a Lei 5692/71; 2. Ressaltar a importância da OE no processo Educativo	Conteúdo	Enfoque geral
1979	CAVALCANTE, Lucíola J.P.	A multiplicidade de área de atuação do OE e implicações para sua formação	Demonstra que a OE, em vez de tornar mais claro, mais definido seu campo de atuação, vem encontrando novas frentes de trabalho, em número cada vez maior, sem que seja dada a devida atenção, as repercussões desta expansão à formação do OE e a prática da Orientação	Conteúdo	Enfoque geral

continua...

QUADRO 3 (Continuação)

Classificação das DIMOEs, Segundo a Categorização Proposta no Esquema Referencial de Análise

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	CATEGORIA	UNIDADE DE CATEGORIA
1976	LIMA, Ivone Maria de	Procedimento do Orientador Educacional dentro do enfoque diretivo de Williamson	Determinar as tarefas que os orientadores educacionais desenvolvem nas escolas de 1º e 2º graus da Rede Oficial e Particular de Ensino do Distrito Federal, procurando, ainda, situar as tendências do trabalho dos OEs.	Processo	Organização
1976	SANTOS, Laci	Percepção das funções do Orientador Educacional pelo Diretor, pelo Orientador Educacional, pelo Professor e pelo Supervisor Escolar	Identificar as funções do Orientador Educacional a partir das percepções do diretor escolar, do professor, do supervisor e do próprio Orientador Educacional e ainda estabelecer uma comparação entre as classificações feitas pelos quatro grupos de profissionais.	Processo	Organização
1977	STIVELMAN, Raquel	Níveis de consciência (cosmovisão) e níveis de empatia de OE no município do Rio de Janeiro	Investigar o relacionamento entre um nível de consciência (cosmovisão) de Orientadores Educacionais de escolas Oficiais de "segundo grau" do Município do Rio de Janeiro e seus níveis de empatia segundo a percepção dos orientadores	Processo	Organização
1978	ANDRADE, Teresinha de Paiva	Expectativas de Diretores, Professores, Orientadores e graduandos em OE, relativas a prioridades de funções do OE, em escolas de 1º grau (5a. a 8a. séries)	1. Relacionar as expectativas de diretores e professores de escolas de 1º grau onde não há SOE, quanto às funções a serem desempenhadas pelo Orientador Educacional com as expectativas de Orientadores Educacionais e graduandos em OE quanto às funções que lhes cabe desempenhar nestas escolas 2. Comparar descritivamente os três grupos quanto a maior ou menor ênfase que emprestam ao desempenho destas funções	Processo	Organização
1978	MONTEIRO Fº, Ezequiel P.	O serviço de Orientação Educacional do Colégio Nova Friburgo: características fundamentais	Sugerir alternativas que possam servir de subsídios para implantação e funcionamento da OE com base na análise das características do Serviço de Orientação Educacional, no Colégio Nova Friburgo	Processo	Organização

continua...

QUADRO 3 (Continuação)

Classificação das DIMOEs, Segundo a Categorização Proposta no Esquema Referencial de Análise

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	CATEGORIA	UNIDADE DE CATEGORIA
1973	COELHO, Maria Coeli P.B.	As atribuições do Orientador Educacional	Conhecer as atribuições da Orientação Educacional nos diferentes estabelecimentos de ensino da Guanabara	Processo	Organização
1973	COSTA, Luci de Oliveira	Possibilidades e problemas para implantação de serviço de Orientação Educacional em escolas de segunda etapa de ensino de primeiro grau no sistema de ensino do Município de Juiz de Fora	Verificar as condições reais do sistema de ensino, os recursos disponíveis, o preparo do corpo docente e discente para aceitação do Serviço de Orientação Educacional na cidade de Juiz de Fora	Processo	Organização
1973	SERAFIM, Sonia Theresinha S.	A Orientação Educacional e o Ensino Supletivo Estadual da Guanabara	Identificar alguns problemas do aluno do ensino supletivo, oficial da Guanabara	Processo	Organização
1975	ALCÂNTARA, Lucia Nunes	Diagnóstico de atitudes em relação à orientação educacional: estudo realizado no curso de 1º grau (5a. a 8a. séries) do Instituto de Educação do Estado da Guanabara	Fazer um diagnóstico das atitudes do corpo docente e discente da escola em relação à Orientação Educacional	Processo	Organização
1975	CARVALHO, Maria de Lurdes S.	OE contribuição para uma análise da função	Investigar o significado e o peso específico da função do OE no sistema escolar	Processo	Organização
1976	CESCATO, Naly Maciel	Como se apresenta a Orientação Educacional em Salvador (Bahia) em face da legislação federal: (ênfase à Lei 5692/71)	Examinar a viabilidade do funcionamento da Orientação Educacional em Salvador e sugerir diretrizes para melhorar o nível de funcionamento dos serviços de OE, naquela cidade	Processo	Organização
1976	FARIA, Hilda	Fatores intrínsecos e extrínsecos e desempenho do Orientador Educacional	Discutir aspectos da problemática da Orientação Educacional como área controvertida e de difícil atuação, formulando indagação sobre a qualidade do desempenho dos Orientadores Educacionais e propor uma ação educativa, instrumentando melhor os alunos da habilitação na Faculdade de Educação da UFF.	Processo	Organização

continua...

QUADRO 3 (Continuação)

Classificação das DIMOEs, Segundo a Categorização Proposta no Esquema Referencial de Análise

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	CATEGORIA	UNIDADE DE CATEGORIA
1972	PICOS, Elza Alvarez	Ha orientación, hilo conductor del curriculum	Focalizar aspectos diversos da pessoa e da sociedade atual que interferem no sistema educacional, muito especificamente sobre o currículo, fazendo análise dos mesmos , que implicou em diagnóstico baseado em investigações, prosseguindo estudos já elaborados anteriormente	Processo	Planejamento
1976	VIEIRA, Alda Judith Alves	Relacionamento professor-orientador, sob duas estratégias de orientação educacional: centrada no professor e centrada no aluno	Investigar em que medida o tipo de estratégia utilizada pelo Orientador Educacional influi no relacionamento professor-orientador	Processo	Consultoria
1977	WAISMANN, Alice	Avaliação dos efeitos da técnica de grupo operativo sobre variáveis de personalidade do professor	Investigar a adequação da técnica de grupo operativo a uma estratégia de Orientação Educacional centrada no professor através de seus efeitos sobre as variáveis de personalidade do mesmo	Processo	Consultoria
1978	ASSUMPÇÃO, Jorge A.M.	Desenvolvimento da criatividade na Orientação Educacional	Examinar as possíveis relações entre um programa proposto de criatividade e o desenvolvimento de habilidades criativas no orientado	Processo	Orientação grupal
1972	LOFFREDI, Lais Esteves	Estudo experimental sobre a atitude do Orientador Educacional no Aconselhamento,relacionado com a formação,experiência e idade	Verificar as possíveis relações entre a atitude do OE, avaliada através de suas respostas nas entrevistas de aconselhamento e fatores relacionados com a formação , experiência e idade	Processo	Orientação Individual
1975	FERNANDES, Maria Helena Mello	Estudo correlacional entre características de personalidade e respostas do Orientador Educacional no aconselhamento	Estudar as atitudes do Orientador Educacional através das respostas nas entrevistas de aconselhamento e as possíveis relações existentes entre essas respostas e alguns traços de personalidade	Processo	Orientação Individual
1977	DEOPS, Vera Lúcia	Fatores de personalidade do Orientador Educacional e do aluno, relacionados a percepção do aluno das atitudes facilitadoras no aconselhamento.	Verificar fatores da personalidade do Orientador Educacional e do aluno e estabelecer a relação entre tais fatores e as atitudes consideradas facilitadoras do processo de aconselhamento	Processo	Orientação Individual

continua.

QUADRO 3 (Continuação)

Classificação das DIMOEs, Segundo a Categorização Proposta no Esquema Referencial de Análise

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	CATEGORIA	UNIDADE DE CATEGORIA
1977	MENDES, Maria da Penha	Indicadores de facilitação de entrevista inicial de aconselhamento em Orientação Educacional	Identificar os principais indicadores de facilitação na entrevista inicial de aconselhamento em Orientação Educacional, através de um levantamento bibliográfico entre 1965-75, dentro da realidade brasileira	Processo	Orientação Individual
1978	GOMES, Juliette Moreira	Efeitos da atitude auto-reveladora do aconselhador sobre a profundidade da auto-revelação do aconselhamento	Investigar os efeitos da atitude auto-reveladora do aconselhador sobre a profundidade da auto-revelação de alunos do Curso de Pedagogia da UFRJ, no ano de 1978	Processo	Orientação Individual
1975	BIELINSKI, Consuelo Pontes	Efeitos da Análise de Interação Verbal, como técnica de treinamento de Orientadores Educacionais na prática da entrevista de aconselhamento	Investigar: 1. os efeitos da análise de Interação Verbal como técnica de treinamento de estudantes de Orientação Educacional na prática da entrevista de aconselhamento; 2. as atitudes do estudante em relação ao treinamento recebido e o processo de interação verbal	Processo	Diversos
1976	KOHN, Maria Lucia de Freitas	A realidade da formação de Orientadores Educacionais na cidade do Rio de Janeiro	Elaboração de uma proposta curricular para a preparação de Orientadores Educacionais, que refletisse as necessidades do profissional em exercício na função	Conteúdo	Diversos
1979	LIMA, Lídice Maria G.J	A disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional	Verificar se as atividades desenvolvidas pelo OE, em Pernambuco, Brasil foram estudadas na disciplina de PMOE e se foram treinadas ou estudadas no estágio supervisionado ou em outras disciplinas do curso, nas instituições de ensino superior do Estado	Conteúdo	Diversos

FONTE: CAPES. UFPR. Organizado pela elaboradora a partir de fichas catalográficas das dissertações existentes em microfichas.

OBS.: Os objetivos foram retirados dos respectivos trabalhos, sendo respeitadas suas redações originais. Foram aqui colocadas tal como estão explicitados nas dissertações.

TABELA 42

Distribuição das DIMOEs, segundo a Classificação pelo Esquema Referencial

CATEGORIA	UNIDADE DE CATEGORIA	N	%
CONTEÚDO	Enfoque histórico	1	3,3
	Enfoque bio-psicológico	3	9,6
	Enfoque geral	3	9,6
	SUB-TOTAL	7	22,5
PROCESSO	Organização	12	38,7
	Planejamento	1	3,3
	Consultoria	2	6,4
	Orientação Grupal	1	3,3
	Orientação Individual	5	16,2
	Diversos	3	9,6
	SUB-TOTAL	24	77,5
	TOTAL	31	100,0

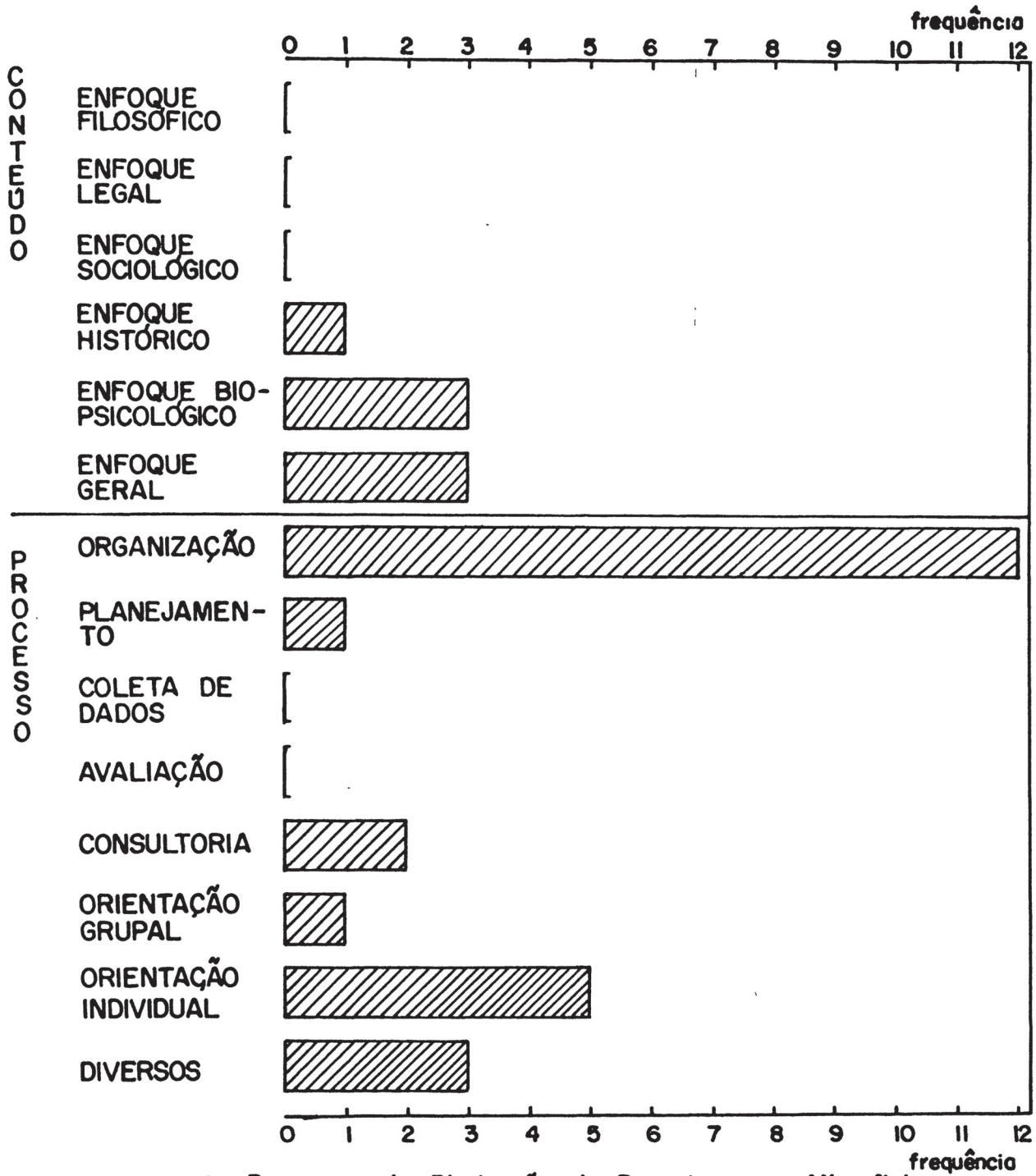
Identifica-se dentre as DIMOEs classificadas na categoria conteúdo, estudos voltados para as unidades referentes aos enfoques bio-psicológico e geral, com três investigações enquadradas em cada um e o enfoque histórico com um estudo representativo.

As demais unidades da categoria conteúdo encontram-se sem representações de DIMOEs.

Quanto a colocação das DIMOEs na categoria processo, nota se grande predominância de investigações classificadas na unidade de organização, com 12 investigações, seguida da unidade de orientação individual, com cinco investigações. As demais unida

FIGURA 7

DISTRIBUIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL- BRASIL.



FONTE: CAPES, Programa de Divulgação de Pesquisas em Microfichas, pesquisa de campo, 1981.

OBSERVAÇÃO: A barra que não apresentar comprimento, corresponde à frequência zero.

des da categoria relativas aos diversos e consultoria, apresentam-se com três e duas investigações respectivamente, enquanto que as unidades de planejamento e orientação grupal abarcam apenas um estudo.

Destaca-se o fato de não serem encontrados estudos relacionados às unidades de coleta de dados e avaliação.

Comparando-se as DIMOEs, a partir da colocação das mesmas no esquema referencial, conforme ilustra a Figura 7, pode-se verificar a grande predominância de trabalhos em função do processo de ação da área.

Observa-se a grande diferença demonstrada pela unidade de organização em relação as demais unidades do processo.

Nota-se um destaque em função da orientação individual, enquanto que as demais unidades que possuem representação de trabalhos apresentam uma freqüência equitativamente equilibrada de estudos.

COMPARAÇÃO ENTRE PROGRAMAS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS DE PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Tendo em vista o objetivo central desta investigação que é o de verificar a relação entre programas de PMOE e DIMOEs, nesta fase da investigação procede-se à demonstração da interseção entre os referidos fatores básicos desta investigação.

A partir dos resultados obtidos através da classificação dos programas de ensino de PMOE e das DIMOEs, nas categorias propostas pelo esquema referencial, pode-se estabelecer um cotejo entre os conteúdos dos aspectos relacionados nesta pesquisa.

Os dados evidenciaram, conforme se pode observar na Tabela 43, que os conteúdos, tanto dos programas de PMOE como das DIMOEs, enfatizam com grande predomínio a matéria relacionada ao processo de ação, sendo que o conteúdo fundamental apresenta-se com focalização secundária, tanto nos programas de PMOE como nas DIMOEs.

Demonstra-se o equilíbrio na freqüência de pontuações dos conteúdos dos programas de PMOE e das DIMOEs, no que concerne à distribuição de enfoques por categorias de análise visto que a categoria processo abarcou 74,0% dos temas dos programas de PMOE e 77,5% dos temas das DIMOEs e a categoria conteúdo englobou 26,0% dos temas dos programas de PMOE e 22,0% dos temas das DIMOEs.

Os conteúdos dos programas de PMOE e das DIMOEs que compõem as unidades da categoria processo demonstram certas concordâncias e algumas divergências em termos de classificação, como pode ser verificado a seguir:

Evidencia-se que tanto os programas de PMOE como as DIMOEs concentram grande parte de seus temas relacionados ao processo, na unidade de organização, a qual abarca 23,3% dos programas de PMOE e 38,7% das DIMOEs, sendo esta a unidade mais focalizada por ambos.

No que diz respeito a orientação individual, verifica-se certa correspondência de freqüências, visto que os conteúdos dos programas de PMOE encontram-se 12% focalizados nesta unidade e os conteúdos das DIMOEs apresentam-se 16% classificados nesta unidade.

Nota-se que a unidade referente a consultoria apresenta uma pequena diferença nos percentuais de focalização, sendo que os conteúdos das DIMOEs encontram-se 6,4% nesta unidade e dos programas de PMOE apresentam-se 5,2% na unidade.

No entanto, os conteúdos situados na orientação grupal , mesmo obtendo pequenas freqüências por parte dos dois fatores relacionados, pertencem, na maioria, aos programas de PMOE com 6,4% de indicações e as DIMOEs com 3,3% de freqüência nesta unidade. O mesmo grau de distribuição de freqüências entre conteúdos dos programas de PMOE e DIMOEs ocorre com a unidade de planejamento, na qual apesar das baixas freqüências dos fatores comparados, os conteúdos programáticos de PMOE se apresentam em 7,9% e os conteúdos das DIMOEs representam 3,3% da unidade.

Ao contrário do que ocorreu com as unidades anteriores, a relativa aos diversos encontra 9,6% de sua representação nos conteúdos das DIMOEs e nos conteúdos dos programas de PMOE apresenta-se com menos da metade deste percentual (4,2%).

A unidade relativa a avaliação obteve um mínimo de representação de temas nos conteúdos dos programas de PMOE, com 1,3% e quanto aos conteúdos das DIMOEs verifica-se a inexistência de enfoques prioritários em relação a esta unidade.

A unidade relativa a coleta de dados absorve 13,7% dos conteúdos dos programas de PMOE, enquanto que nos conteúdos das DIMOEs, não se apresentam focalizações prioritárias relativas a esta unidade.

Quanto à categoria conteúdo, verifica-se que os enfoques geral e bio-psicológico encontram-se com percentuais de 7,4% e 7,0% respectivamente em relação aos conteúdos de PMOE e ambos com 9,6% dos conteúdos das DIMOEs. No entanto, indica-se que estas unidades, mesmo recebendo menos de 10% de indicações dos conteúdos dos dois fatores relacionados, se revelam como as mais focalizadas desta categoria, tanto pelos programas de PMOE como pelas DIMOEs.

As demais unidades da categoria conteúdo que se referem aos enfoques legal, filosófico, sociológico e histórico apresentam-se sem destaques especiais tanto pelos conteúdos de PMOE como pelos conteúdos das DIMOEs. Observa-se que, no que diz respeito aos programas de PMOE estas unidades abarcam um mínimo de representação de temas, não havendo percentuais superiores a 5% e quanto às DIMOEs verifica-se a inexistência de focalizações prioritárias em relação a estas unidades.

TABELA 43

Comparação das Freqüências dos Conteúdos Programáticos de PMOE e das DIMOEs, Segundo Categorias do Esquema Referencial

CATEGORIAS	UNIDADES DE CATEGORIA	CONTEÚDOS DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE PMOE		CONTEÚDO DAS DIMOEs	
		N	%	N	%
CONTEÚDO	Enfoque geral	33	7,4	3	9,6
	Enfoque bio-psicológico	31	7,0	3	9,6
	Enfoque legal	21	4,8	0	0
	Enfoque filosófico	16	3,6	0	0
	Enfoque sociológico	7	1,6	0	0
	Enfoque histórico	7	1,6	1	3,3
	TOTAL	115	26,0	7	22,5
PROCESSO	Organização	103	23,3	12	38,7
	Coleta de dados	61	13,7	0	0
	Orientação individual	53	12,0	5	16,2
	Planejamento	35	7,9	1	3,3
	Orientação grupal	28	6,4	1	3,3
	Consultoria	23	5,2	2	6,4
	Diversos	19	4,2	3	9,6
	Avaliação	6	1,3	0	0
	TOTAL	328	74,0	24	77,5
TOTAL GERAL		443	100,0	31	100,0

As diferenças e semelhanças entre os conteúdos propostos pelos programas de PMOE e pelas DIMOEs, relacionados nesta in - vestigação podem ser observadas pela Figura 8.

Observa-se que os conteúdos tanto dos programas de PMOE como das DIMOEs demonstram uma freqüência equilibrada entre si, quando relacionados através da categoria do esquema referencial de análise.

Comparando-se os programas de PMOE e das DIMOEs verifica se que ambos parecem dar mais importância ao processo de ação da área, tendo em vista as pontuações voltadas a este aspecto.

As principais semelhanças em relação ao processo recaem nitidamente na unidade de organização.

Pode-se divisar certa concordância de abordagem quanto a orientação individual e a consultoria também apresenta concordância aproximada.

No entanto, as unidades referentes ao planejamento, orientação grupal concordam em prioridade de focalização, valorizando mais os programas de PMOE em relação às DIMOEs, demonstrando em termos de freqüências certa discrepância.

A unidade referente a diversos valoriza prioritariamente as DIMOEs em relação aos programas de PMOE.

Nota-se grande discripância na unidade de coleta de dados com a focalização total de conteúdos nos programas de PMOE, apresentando-se sem representação por parte das DIMOEs, sendo que o mesmo ocorre com a avaliação que obteve uma focalização unilateral, representada pelos programas, no entanto menos importante que o fato observado na unidade de coleta de dados, devido a freqüência da ocorrência ser mínima.

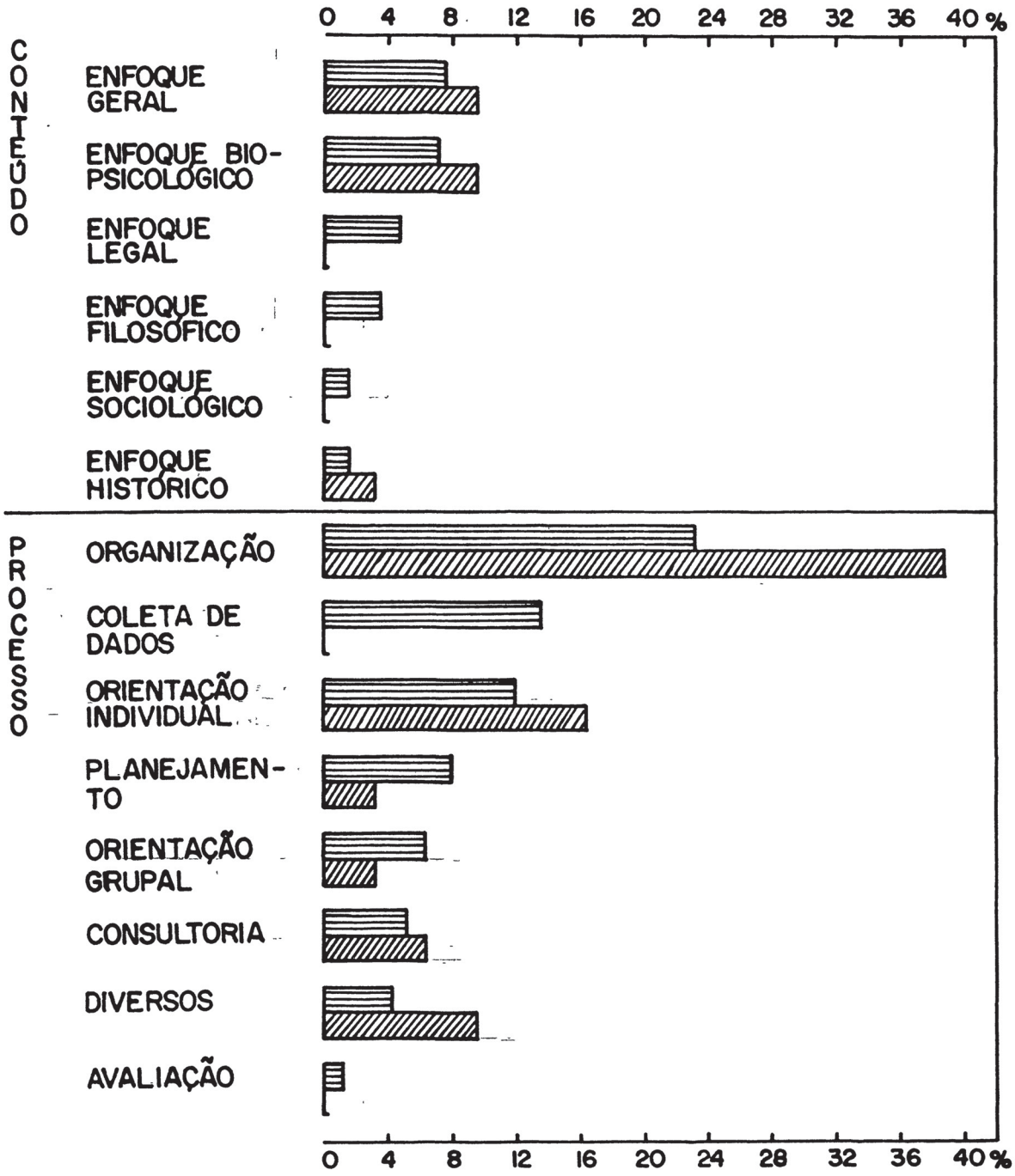
Quanto à categoria conteúdo, verifica-se concordância em todas as suas unidades em relação aos conteúdos dos programas de PMOE e das DIMOEs, não existindo unidades em que transpareça alta focalização de um dos fatores e baixa focalização do outro. As maiores pontuações de conteúdos tanto dos programas como das DIMOEs estão voltadas para os enfoques geral e bio-psicológico.

Observa-se que os enfoques legal, filosófico, sociológico e histórico não apresentam focalizações prioritárias pelas DIMOEs, e que a ocorrência de conteúdos dos programas nos mesmos não obtém percentuais superiores a 5%.

Evidencia-se, portanto, a partir deste relacionamento , que os conteúdos dos programas de PMOE e das DIMOEs estão pro - postos com certa concordância, demonstrando certo equilíbrio entre o que é pesquisado e o que é ensinado na área de OE.

FIGURA 8

COMPARAÇÃO ENTRE AS FREQUÊNCIAS DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE PMOE E DAS DIMOEs – 1981.



FONTE: Programas de Ensino de PMOE do Estado do Paraná 1981/CAPES-Programa de divulgação de pesquisas em microfichas.

Legenda:

Conteúdos Programáticos de PMOE DIMOEs

OBSERVAÇÃO: A barra que não apresentar comprimento corresponde à frequência zero.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONCLUSÕES

Para a efetivação do presente trabalho, partiu-se do pressuposto de que a Orientação Educacional, conforme sugere a legislação pertinente e a literatura especializada, visa oferecer orientação ao aluno, individualmente ou em grupo e, também, assessoramento aos professores, à equipe técnica, promovendo a ação integrada, com a família e a comunidade, de modo a facilitar o processo educativo.

Para que esse objetivo mais amplo seja realizado, há necessidade de que a Orientação Educacional evolua continuamente, acompanhando tanto a dinâmica do processo educacional como da sociedade na qual está inserida.

Assim, em função da exigência de um consistente preparo técnico e científico para o futuro profissional da área, faz-se necessário incrementar pesquisas atinentes à matéria.

Grande parte do preparo técnico e científico do futuro profissional decorre dos programas de ensino da disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, os quais têm a função de trabalhar conteúdos programáticos que sirvam de instrumento para a solução dos problemas da área.

Por outro lado, as dissertações de mestrado se distinguem por responder, de modo mais específico e elaborado, aos diversos problemas da área, colaborando na revelação das soluções.

Em conseqüência, pode-se afirmar que tanto os programas de ensino de PMOE, como as DIMOEs, se propõem a promover a solução da mesma problemática, ou seja, manter um melhor domínio profissional da Orientação Educacional.

Assim, o problema básico deste estudo relacionou-se à investigação destes dois fatores: os programas de ensino de PMOE e as DIMOEs. Estes fatores, embora pertençam a gêneros diversos, são ambos atinentes à excelência do exercício profissional do orientador educacional.

Em conseqüência, a identificação da relação entre ambos foi considerada de maior interesse para os orientadores educacionais, uma vez que, por meio dela, se pode melhor influir sobre a promoção do desenvolvimento integral da área de Orientação Educacional.

É de se destacar que uma das suas mais importantes contribuições, foi colocar em evidência os conteúdos dos programas de ensino, utilizados pelas IES formadoras de orientadores educacionais do Paraná.

De acordo com os resultados verificados, estabelecem- se as seguintes conclusões, que contêm respostas às questões básicas da investigação:

A principal questão levantada no presente trabalho está voltada para a relação entre programas de PMOE e as DIMOEs, e em caso positivo, em que aspectos esta relação acontece.

1. A pesquisa indica que efetivamente há relação entre programas de PMOE e DIMOEs, no que diz respeito às categorias básicas referentes ao conteúdo e processo, isto é, tanto os temas dos programas de PMOE, como as DIMOEs, variam no mesmo sentido: ambos estão voltados, com grande intensidade, para o processo de ação da OE. Como decorrência lógica, o conteúdo é menos focalizado pelos dois fatores comparados.

Observa-se, portanto, que atualmente os fundamentos da área estão relegados a um segundo plano, talvez em função da necessidade de maior enfoque nos aspectos operacionais desta habilitação.

2. No que diz respeito à utilização das DIMOEs pelos programas de ensino de PMOE, em vista das relações verificadas nas linhas de focalização, evidencia-se uma visão prospectiva de ligação entre estes fatores, mesmo porque houve sugestão dos docentes para divulgação dos mesmos e pela promoção de existência efetiva de mecanismos intra-institucionais de vinculação dos resultados das DIMOEs aos conteúdos programáticos de PMOE.

Os fins perseguidos por esses fatores apoiam-se em unidades comuns de focalização, facilitando sua integração, a qual permitirá aos acadêmicos uma visão teórico-prática atualizada

ou seja adaptadas a uma posição temporal e espacial real, e por sua vez as evidências das pesquisas sendo utilizadas podem ser questionadas e realimentadas, conforme sua inserção na ação, promovendo novas questões para estudo.

3. Na questão de entrosamento entre ensino de PMOE e DIMOEs, deve ser ressalvado que a pesquisa não direciona por si o sistema; cabe ao docente, como especialista responsável pela decisão de microcurrículo, atuar como agente crítico no momento de absorver as pesquisas. Portanto, o docente não encontrará na pesquisa um modelo como guia de ação, em função de que à designação da proposta curricular deve advir de uma análise e seleção crítica das proposições das pesquisas, a partir da qual podem ser selecionados os objetivos, os conteúdos e recursos em função do curso de OE.

4. A inclusão de proposições de pesquisa nos cursos de formação de Or. Es., pode, através de procedimentos próprios, além de manter a formação do nível de exigências do contexto social, incentivar ao acadêmico o hábito de consumo de pesquisas para embasar sua fundamentação. Esse procedimento encaminharia o futuro profissional no sentido de formular sua estratégia de ação e a elaboração de seu planejamento consultando propostas de pesquisas. Essa visão prospectiva de utilização de pesquisas contribuirá para evitar futuros programas de Orientação Educacional improvisados e desarticulados das reais emergências da área.

5. A atuação do profissional da OE está centrada na escola convencional, pelo que se verifica nos programas de PMOE e nas DIMOEs, tanto no que concerne as referências do aspecto le-

gal, fundamentos teóricos e demonstrações do aspecto prático , sendo excluídas referências a ação da OE na empresa, OE na educação não formal.

6. A focalização da OE, tanto pelo ensino como pela pesquisa está dirigida precípuamente ao 1º e 2º graus de ensino , havendo pouca ênfase nos conteúdos dos programas de PMOE e das DIMOEs com referência a atuação específica da OE na educação pré escolar, OE para grupos especiais, OE no ensino supletivo e OE no 3º grau.

7. Dentre as atividades e funções próprias para a Orientação Educacional, verificadas através da revisão de literatura, registra-se a ausência de focalizações tanto pelos programas de PMOE, como pelas DIMOEs de:

a) Conteúdos específicos sobre a formação da equipe de OE com outros profissionais. Em conseqüência, não se distingue preparo e definição do exercício da profissão da OE, junto ao assistente social, psicólogo escolar, médico e outros profissionais de áreas afins.

b) Conteúdos específicos sobre o crescimento pessoal do profissional da OE, ou seja,estudos voltados ao acadêmico e ao seu desenvolvimento afetivo ou ao bom nível de funcionamento do profissional como pessoa, em detrimento das colocações de Tyler, que ressalta que o profissional de OE deve adotar posições, deter atributos pessoais e conhecimentos específicos que demonstrem maturação, a conduta própria do profissional que refletem sua identidade e determinam seu "status "profissional.

c) Conteúdos voltados para a atuação dos Or. Es. através das atividades extra-classe, entre as quais encontram-se as oportunizações para o lazer do aluno, situação através da qual o Or. Ed. pode fazer valer sua ação e explorar seus procedimentos.

d) Conteúdos específicos sobre o desenvolvimento de padrões de comportamento e posicionamentos éticos da OE, referidos por Miller, como importantes na organização de um curso de formação.

e) Conteúdos relativos às funções de acompanhamento, coordenação, encaminhamento, organização e manutenção de registros, as quais fazem parte das atividades comuns do OE, conforme comprovam pesquisas realizadas em relação às funções.

8. No que concerne, especificamente, ao aspecto de formação de OE, considera-se que:

a) Embora os conteúdos dos programas de PMOE se refiram em sua maioria ao processo de ação, são tratados prioritariamente, na dimensão conhecimento, o que implica em uma formação centrada no nível acadêmico, demonstrando que o aspecto operacional da área está voltado para o aspecto formal do discurso, não ultrapassando a defasagem entre este nível e a vivência real dos mesmos, a qual terá que ser resolvida pelo acadêmico quando de sua prática.

b) Os conteúdos programáticos apresentam uma estruturação lógica de distribuição entre as disciplinas de PMOE, não havendo superposição e repetição de conteúdos, quando do exame de co ocorrências de temas entre as disciplinas.

c) Os conteúdos programáticos são distinguidos nos programas de PMOE com grande diversidade de enunciados, revelando ausência de unidades comuns de análise e falta de uniformidade de terminologia por parte dos docentes.

d) Grande heterogeneidade de decisões de ensino por parte dos docentes é revelada pela baixa freqüência da maioria dos enunciados por entre os diversos programas das disciplinas de PMOE e, conseqüentemente, a falta de nivelamento entre os diversos cursos formadores.

9. No que diz respeito aos aspectos referentes às DIMOEs é importante considerar que:

a) As DIMOEs auxiliam a objetivar a área de OE, e como tal necessitam decifrar a realidade, promovendo um corpo organizado de conhecimentos acerca dos eventos que interessam à OE e carecem de identificação precisa dos reais problemas a serem tratados, podendo conseguir a referida identificação através do relacionamento com o ensino da área.

b) Faz-se mister que a pesquisa torne-se mais próxima da ação imediata, e um meio para tal é a mesma ser utilizada nas decisões de microcurrículo, conforme afirma Gouveia, portanto, realizada para auxiliar a formulação da educação em OE. A integração entre o ensino e a pesquisa, permitirá a esta última oferecer um corpo de conhecimentos mais amplos e realísticos.

c) A divulgação da pesquisa e seu entrosamento contínuo com o ensino, implicam na sua especialização progressiva, isto é, sua utilização mais rápida, oportuniza diferentes estudos a respeito de novos problemas.

d) As pesquisas empregam uma linguagem inacessível e desinteressante daí porque dificultam a sua utilização, por parte das pessoas interessadas.

10. Considera-se, em seguida, as seguintes relações dentre os programas de PMOE e DIMOEs:

a) Pode-se verificar através da análise dos programas de PMOE e DIMOEs que ambos acentuam, dentro da categoria do processo,os conteúdos pertinentes à organização da área, o que sugere a tendência dos fatores acima citados valorizarem os aspectos de estrutura e funcionamento da área.

b) Encontra-se grande evidência, por parte do ensino de PMOE e das DIMOEs dos temas relacionados à orientação individual. Pode-se inferir que esta valorização se deva ao fato da orientação individual ter sido uma linha de ação predominantemente nos primórdios da OE, destacando-se que a disciplina de PMOE II, em todos os cursos do Paraná tem indicado o aconselhamento como tema de estudo.

c) Os conteúdos pertinentes à consultoria, orientação grupal, além da orientação individual, já citada em item anterior, são representados tanto nas DIMOEs como nos programas de PMOE. Esta abrangência de focalizações parece revelar uma maior atualização da área, já que responde mais diretamente às linhas propulsoras da escola moderna de OE.

d) O planejamento e a avaliação da OE se caracterizam como preocupação secundária tanto nos programas de PMOE como nas DIMOEs, denotando que o foco de interesse da área está voltado para outro sentido.

RECOMENDAÇÕES DECORRENTES

Em vista do que foi constatado no presente estudo, são apresentadas a seguir algumas recomendações, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento da área, por parte dos docentes das disciplinas específicas e dos pesquisadores da OE.

1. A tarefa que visa entrosar os conteúdos das DIMOEs e dos programas de ensino, tem a função de proporcionar um ensino de OE satisfatório e atualizado e auxiliar no sentido de que a pesquisa se realize em função de problemas pertinentes ao processo de OE, implica num envolvimento do professor e do pesquisador numa atividade cooperativa, aberta, repartida, entre iguais que se apoiam mutuamente. Para que isto ocorra, sugere-se a realização de encontros entre os responsáveis por estes dois aspectos da OE, visando a troca de experiências e promovendo o relacionamento estreito e direto entre os mesmos. Estes colóquios poderiam ser favorecidos pelas associações da classe,quando da realização de reuniões, as quais deveriam assumir certa preocupação com o referido entrosamento e estabelecer em sua pauta espaços para que tal situação ocorra.

2. Um bom curso de educação, necessariamente deve abarcar um cabedal de fundamentos e princípios básicos e a partir disto desenvolver uma metodologia e instrumentação que propiciem a operacionalização da área pelos estudantes. Recomenda-se a realização de DIMOEs no sentido de aprofundar os conhecimentos fundamentais da área. Assim como a integração do corpo de fundamentos existentes em relação a área ao ensino da disciplina,que representa a linha mestra da formação, no caso PMOE.

3. Para que se efetive o entrosamento entre às DIMOEs e o ensino de PMOE de forma significativa e relevante devem ser coordenados projetos no sentido de intensificar a ação dos meios de divulgação, acelerando dessa forma o processo de difusão de propostas das pesquisas.

Sugere-se, a partir das conclusões, mais especialmente , as seguintes medidas:

1) Instalar no Estado do Paraná, um núcleo central de assessoramento e apoio aos docentes de 3º grau da área de OE,no sentido de incentivar o planejamento do ensino, focalizando os conteúdos de forma a atender todos os enfoques da área em questão e permitir que os mesmos recebam suporte das proposições das pesquisas realizadas a nível de pós-graduação, facilitando a unidade de focalização de conteúdos e a uniformidade terminológica entre os mesmos. Esta iniciativa poderia partir do MEC,através de sua delegacia regional.

2) Realizar seminários, encontros, colóquios, cursos de especialização, ou outros tipos de debates, onde participam os interessados no ensino de OE a nível de 3º grau, com a finalidade de facilitar a identificação de problemas que merecem ser estudados à nível de pós-graduação. Esta iniciativa poderia advir das próprias IES.

3) Desenvolver DIMOEs e iniciar experiências de atuação de OE na educação pré-escolar, OE para grupos especiais, OE no ensino supletivo e OE no 3º grau, com a finalidade de ampliar a atuação desta área para outros tipos de ação educativa.

4) Desenvolver DIMOEs relacionadas a problemática da OE fora do âmbito restrito da escola, ou seja, em termos de empresa ou educação não formal, com a finalidade de ampliar a atuação desta área para outros tipos de ação educativas.

5) Incentivar aos autores das DIMOEs, o esforço para a publicação de seus resultados, através de livros ou revistas técnicas específicas, para que seus trabalhos após a solene apresentação acadêmica não sejam relegados ao esquecimento.

6) Incentivar aos docentes de PMOE que ampliem o tratamento dos conteúdos programáticos, que o requerem, principalmente daqueles que focalizam o aspecto operacional da área, as dimensões que visam desenvolver habilidades e atitudes.

7) Realizar DIMOEs e realimentar os programas de PMOE examinando as necessidades de fundamentação para área.

8) Realizar DIMOEs e introduzir conteúdos em PMOE voltados para o aspecto de crescimento pessoal do profissional da OE, formação da equipe de OE com outros profissionais, atividades extra-classe e atuação da OE, posicionamentos éticos, atuações relacionadas ao acompanhamento, coordenação, encaminhamento, organização e manutenção de registros da área de OE.

9) Que o pesquisador responsável pela DIMOE contatue com o ensino da área no sentido de identificação de sua problemática e exame do entrosamento pela linguagem e coerência de temas com os docentes.

10) Realização de DIMOEs e introdução de conteúdos nas disciplinas de PMOE, relativos ao planejamento e a avaliação da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, Lúcia. *Diagnósticos de atitudes em relação à orientação educacional: estudo realizado no curso de 1º grau (5.ª a 8.ª série) do Instituto de Educação do Estado da Guanabara.* Rio de Janeiro, 1974. 107 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Duas microfichas. Redução: 24mm.

ANDRADE, Teresinha P. *Expectativas de diretores, professores, orientadores educacionais e graduandos em orientaçao educacional relativas à prioridades de funçoes do orientador educacional em escolas de 1º grau (5.ª à 8.ª séries).* Rio de Janeiro, 1978. 85 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Duas microfichas. Redução: 24mm.

ASSUMPÇÃO, Jorge M. *Desenvolvimento da criatividade na orientação educacional.* Porto Alegre, 1978. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Quatro microfichas. Redução: 24mm.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu.* Paris, Presses Univ. de France, 1977.

BIELINSKI, Consuelo P. *Efeitos da análise de interação verbal como técnica de treinamento de orientadores educacionais na prática de entrevista de aconselhamento.* Rio de Janeiro, 1975. 92 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Duas microfichas. Redução 24mm.

BRANDÃO, Carlos R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Proposta*, Rio de Janeiro, FASE, 1978. 28 p. Suplemento.

BRASIL. Leis, decretos etc. Decreto nº 72.846, 26 set. 1973. Regulamenta a Lei nº 5564 de dez. 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. *Diário Oficial*, Brasília, 27 set. 1973. p. 9746.

_____. Leis, Decretos, etc. Lei nº 5564, 21 dez. 1968. Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional. *Diário Oficial*. Brasília, 24 dez. 1968. p. 11113.

_____. Leis, decretos, etc. Parecer nº 374/62. *Documenta*, Rio de Janeiro (11): 56-8, jan/fev., 1963.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos mínimos dos cursos superiores*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1971. 428 p.

_____. Ministério de Educação e Cultura, Departamento de Ensino Médio. *Elaboração e avaliação de programas de ensino*. Brasília, 12, 1976. 21 p.

CARVALHO, Guido I. *Ensino superior: legislação e jurisprudência: seleção, organização e notas*. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975. 238 p.

CARVALHO, Maria de Lourdes. *Orientador educacional: contribuição para uma análise da função*. São Paulo, 1975. 151 p. Dissertação. Mestrado. Faculdade de Educação. Três microfichas. Redução: 24mm.

CASTRO, Amélia D. Um especialista em educação fala sobre a reformulação dos cursos para formação de professores. *Didata*. São Paulo, (5): 45-8, 1976.

CASTRO, Cláudio M. A pós-graduação brasileira seu grande salto e seus sobressaltos. *Educação*, Brasília, 10(3):50-4, ago/out. 1981.

_____. *A prática da pesquisa*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1978. 156 p.

CAVALCANTE, Lucíola. *A multiplicidade de áreas de atuação do orientador educacional e implicações para sua formação*. Rio de Janeiro, 1979. 92 p. Dissertação. Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Duas microfichas. Redução: 24mm.

CHABASSUS, Henri. *A formação do orientador educacional: antes e depois do Parecer nº 252/69: situação no Estado de São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1976. 157 p.

CESCATO, Naly M. *Como se apresenta a orientação educacional em Salvador (Bahia) em face da legislação federal: ênfase à Lei 5692 de 11/08/71*. Rio de Janeiro, 1976. 91 p. Dissertação. Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Duas microfichas. Redução 24mm.

COELHO, Maria Coeli. *As atribuições do orientador educacional*. Rio de Janeiro, 1973. 145 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Duas microfichas. Redução 24mm.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 7, Fortaleza , 1982. *Algumas conclusões*. Mimeografado.

CONSELHO DA EUROPA. Counseim de la Cooperation Culturelle Comité sur la Recherche en Matiére de Éducacion. Trad. Fernando Porto, Relatório, 1974.

COSTA, Luci de O. *Possibilidades e problemas para a implantação do serviço de orientação educacional em escolas de 2.ª etapa do ensino de 1º grau, no sistema de ensino do Município de Juiz de Fora*. Rio de Janeiro, 1973. 260 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Cinco microfichas. Redução 24 mm.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975. 243 p.

DEOPS, Vera Lúcia. *Fatores da personalidade do orientador educacional e do aluno, relacionados com a percepçao pelo aluno, das atitudes facilitadoras no aconselhamento*. Rio de Janeiro, 1977. 206 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universida de Católica. Quatro microfichas. Redução 24mm.

DICIONÁRIO de Psicologia. Barcelona, Editorial Herder, 1976 . 1070 p.

DI DIO, Renato A. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136) : 518-26, out/dez. 1974.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA REGIÃO SUL. 2., Florianópolis, 1981. *Algumas conclusões*. Mimeografado.

FARIA, Hilda. *Fatores intrínsecos e extrínsecos e desempenho do orientador educacional*. Rio de Janeiro, 1976. 177 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Três microfichas. Redução 24mm.

FERNANDES, Maria Helena. *Estudo correlacional entre características de personalidade e respostas do orientador educacional no aconselhamento*. Rio de Janeiro, 1975. 145 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Três microfichas. Redução 24mm.

FERREIRA, Regina M. G. *Estudo sobre a atitude do facilitador e a percepção destas atitudes na relaçao de ajuda*. Rio de Janeiro, 1974. 91 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Duas microfichas. Redução 24mm.

FOLBERG, Maria. *Análise de conteúdo: uma técnica para compreensão do discurso*. Porto Alegre, Globo, 1980. 116 p.

GARCIA, Walter. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1980. 264 p.

GLAT, Chulamis S. Reflexões sobre a orientação educacional. *Educação*, Brasília, 5(7):106-12, jul/set. 1975.

GOLDBERG, Maria Amélia. Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (11):23-42, out. 1974.

_____. As contribuições da ciência ao ensino. *Didata*, São Paulo, (9):24-8, 1978.

_____. Estruturação curricular e formação do orientador educacional. *Educação Hoje*, São Paulo, 5(13):116-22, jan/fev. 1971.

_____. O curso de pedagogia: uma reflexão crítica. *Didata*, São Paulo (5):34-50, 1976.

GOLDBERG, Maria Amélia. *Orientação e universidade*. São Paulo, 1969. 112 p. Dissertação. Mestrado. Universidade de São Paulo.

_____. A profissão do orientador educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (10):29-33, ag. 1974.

_____ & FRANCO, L. M. *Inovação educacional*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. 434 p.

GOMES, Juliete M. *Efeitos da atitude auto-reveladora do aconselhador sobre a profundidade da auto-revelação do aconselhado*. Rio de Janeiro, 1978. 62 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Duas microfichas. Redução 24mm.

GRESSLER, Lori A. *Pesquisa educacional*. São Paulo, Loyola, 1979. 105 p.

GRINSPUN, Mirian Z. *Importância da orientação educacional no processo educativo*. Rio de Janeiro, 1976. 391 p. Dissertação. Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Oito microfichas. Redução 24mm.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 55(122): 209-41, abr/jun. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil de 70 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (19):10-23, ago. 1971.

_____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60(136):496-510, out/dez. 1974.

_____. Pesquisa e desenvolvimento em administração educacional. *Boletim Informativo ANPAE*, Brasília, 1(7):2-4, mar/abr. 1981.

GUSSO, Divonsir. Sistema nacional de pesquisas educacionais. IN: *Subsídios para formulação de política e programação*. Brasília, Centro Nacional de Recursos Humanos, 1976. Mimeografado. 32 p.

HANSEN, James; POUND, Ronald; PETRO, Carole. Review of research or practicum supervision. *Counselor Education and Supervision*, New York, 16(2):48-52, july 1976.

JAPIASSÚ, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro, Imago, 1975. 174 p.

KAPLAN, Abraham. *A conduta da pesquisa*. São Paulo, 1969. 440 p.

KERLINGER, Fred. *Metodologia de pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo, EPU, 1980. 378 p.

KÖHN, Maria Lúcia. *A realidade na formação de orientadores educacionais na cidade do Rio de Janeiro: estudo tentativo de uma proposta curricular básica.* Rio de Janeiro, 1976. 145p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Três microfichas. Redução 24mm.

LEITE, Ricardo C. Educação e desenvolvimento. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 05 jul. 1979. p. 3, 2. cad. c. 2.

LIMA, Ivone M. *Procedimentos de orientadores educacionais dentro do enfoque diretivo de Williamson*. Rio de Janeiro, 1976. 138 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Três microfichas. Redução 24mm.

LIMA, Lídice M. *A disciplina de princípios e métodos de orientação educacional: um estudo exploratório*. Rio de Janeiro, 1979. 159 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Três microfichas. Redução 24mm.

LIMA, Vera Lúcia G. P. *Estudo das bases neurofisiológicas do desenvolvimento emocional na infância como subsídio à formação do orientador educacional*. Rio de Janeiro, 1976. 134 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Três microfichas. Redução 24mm.

LINS, Maria Judith. *A orientação educacional no Brasil: um estudo da evolução histórica*. Rio de Janeiro, 1972. 79 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Duas microfichas. Redução 24 mm.

LOFFREDI, Lais E. *Estudo experimental sobre a atitude do orientador educacional no aconselhamento, relacionada com a formação, experiência e idade*. Rio de Janeiro, 1972. 142 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Três microfichas. Redução 24mm.

_____. *Paradigma de orientação educacional: baseado no modelo de relação de ajuda de Carkhuff*. Rio de Janeiro, F. Alves 1976. 90 p.

LORENZ, Karl. A produção científica discente dos cursos de pós graduação em educação no Brasil: uma análise das teses defendidas de 1970 a 1978. Curitiba, 1978. Mimeografado.

_____. Orientação educacional como tema de teses de pós-graduação no Brasil. *Revista de Orientação Educacional*, Curitiba, 3(3):8-10, jul. 1979.

LÜCK, Heloisa. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis, Vozes, 1981. 65 p.

_____. A identidade profissional do orientador educacional como função de sua formação contínua. *Prospectiva*, Porto Alegre, 1(9):13-6, out. 1981.

MARQUES, Juracy C. *Paradigma para análise do ensino: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação*. Porto Alegre, Globo, 1977. 275 p.

McGOWAN , John & SCHIMIDT, Lyle. *Counseling: readings in theory and practice*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1962. 367 p.

MELONI, Rosa M. *A teoria de campo em orientação educacional: proposição de uma teoria psicológica para açao educativa da orientação*. São Paulo, 1974. 279 p. Dissertação. Mestrado. Universidade de São Paulo, Cinco microfichas. Redução 24mm.

MENDES, Dumerval T. Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60(136):481-90, out/dez. 1974.

MENDES, Maria da Penha. *Indicadores de facilitação da entrevista inicial de aconselhamento em orientaçao educacional*. Rio de Janeiro, 1977. 140 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Três microfichas. Redução 24mm.

MILLER, Frank W. *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid, Magistério Español, 1971. 487 p.

MONTEIRO Fº, Ezequiel. *O serviço de orientação educacional no Colégio Nova Friburgo: características fundamentais*. Rio de Janeiro, 1978. 146 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Três microfichas. Redução 24 mm.

MUCEHIELLI, Roger. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris, Lib. Techniques, 1974. 222 p.

MUNSON, Harold L. *Foundations of developmental guidance*. Boston, Allyn and Bacon, 1971.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. *Medida e avaliação do domínio afetivo*. Curitiba, 1982.

PICOS, Elza Alvarez. *La orientación: hilo conductor del curriculum*. Santa Maria, 1972. 149 p. Dissertação. Mestrado. Universidade de Santa Maria. Duas microfichas. Redução 24mm.

RODRIGUES, Aroldo. *A pesquisa experimental*. 2 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1976. 250 p.

RUMMEL, Francis. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre, Globo, 1974. 356 p.

SANTOS, Cilene C. *Relacionamento entre linha filosófica de orientadores educacionais e preferência por métodos de aconselhamento*. Rio de Janeiro, 1976. 112p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Duas microfichas. Redução 24mm.

SANTOS, Laci Doris. *Percepção das funções do orientador educacional, pelo professor e pelo supervisor escolar*. Rio de Janeiro, 1976. 119 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Duas microfichas. Redução 24mm.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. *Didata*, São Paulo (1):34-59, 1975.

_____. Contribuição a definição do curso de pedagogia. *Didata*, São Paulo, (5):13-20, 1976.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e desenvolvimento em administração e educação. *Boletim Informativo ANPAE*, Brasília, 1(7) : 4-6, mar/abr. 1981.

SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. Nova Friburgo, 1959. *Recomendações CADES*. Mimeografado. 25 p.

SERAFIM, Sonia S. *A orientação educacional e o ensino supletivo estadual da Guanabara*. Rio de Janeiro, 1974. 141 p. Dissertação. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Duas Microfichas. Redução 24mm.

SHERTZER, B. & STONE, S. *Manual para el assessoramiento psicologico (counseling)*. Buenos Aires, Paidós, 1972. 378 p.

STIVELMAN, Raquel. *Níveis de consciência (cosmovisão) e níveis de empatia de orientadores educacionais no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1977. 101 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Duas microfichas. Redução 24mm.

TYLER, Leona. *La función del orientador*. México, Trillas, 1974. 359 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. *Normas para apresentação de trabalhos*. Curitiba, 1981. 183 p.

VIEIRA, Alda Judith A. *Relacionamento professor-orientador sob duas estratégias de orientação educacional: centrada no professor e centrada no aluno*. Rio de Janeiro, 1976. 98 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Duas microfichas. Redução 24mm.

WAISMANN, Alice. *Avaliação dos efeitos da técnica do grupo operatório sobre variáveis de personalidade do professor*. Rio de Janeiro, 1977. 65 p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Duas microfichas. Redução 24mm.

WEREBE, Maria José. Alcance e limites das experiências de renovação. *Educação Hoje*. São Paulo, (8):90-103, jan/fev. 1969.

ANEXOS

A N E X O I

QUESTIONÁRIO

Caro Colega:

Esse instrumento objetiva colher informações que serão utilizadas para elaboração de uma pesquisa que visa facilitar a inovação das programações curriculares das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional.

Solicitamos sua valiosa colaboração, no sentido de preenchê-lo da maneira que corresponda o mais fielmente possível à sua realidade de ação. Desse cuidado, depende a validade das informações.

Se você leciona mais de uma disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, receberá um questionário para cada uma delas. É importante que você responda a ambos, mesmo que alguns fatores coincidam.

Sendo, que a partir de sua colaboração é que a pesquisa poderá ser realizada, é encarecida sua compreensão e antecipadamente agradeço.

Lealis Baby Sponholz
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

COLETA de informações a respeito das Programações Curriculares de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, no Estado do Paraná.

QUESTIONÁRIO

NOME DA INSTITUIÇÃO: _____

DISCIPLINA: _____

Nº DE ALUNOS: _____
(matriculados nessa disciplina em 1981)

1. Essa Instituição pertence ao sistema:
   ( ) Federal
   ( ) Estadual
   ( ) Municipal
   ( ) Particular.

2. A habilitação em Orientação Educacional é ofertada desde: _____
   ano

3. Atualmente, como se sente em relação aos recursos existentes e acessíveis que possibilitam a inovação da Programação Curricular dessa disciplina?
   ( ) Muito satisfeito
   ( ) Satisfeito
   ( ) Insatisfeito
   ( ) Muito insatisfeito
   ( ) Indiferente.

4. Como classifica a necessidade de serem sistematizados os resultados de pesquisas no Brasil?
   ( ) Extremamente Relevante
   ( ) Muito Relevante
   ( ) Relevante
   ( ) Pouco Relevante
   ( ) Nada Relevante

1.ª PARTE:

Por favor, transcreva a programação curricular dessa disciplina, com temas e sub-temas, e marque com X, os domínios enfatizados.

Caso todos os domínios sejam enfatizados igualmente, poderão ser marcadas todas as alternativas (vide alternativa 1 e 2).

Exemplo:

C= Conhecimento - geração ou incremento da compreensão cognitiva, conceitual;
H= Habilidade - incorporação de novas maneiras de desempenho;
A= Atitude - adoção de novas percepções sobre si e outros.

TEMAS E SUB-TEMAS	C	H	A
1. A Orientação no processo educativo	X	X	X
1.1 Conceituação de Orientação	X		X
1.2 Orientação e Educação relação entre os dois processos		X	
2. Aspectos do comportamento e Orientação	X	X	X
2.1 Emprego adequado das horas livres		X	X
2.2 Estudo do comportamento agressivo	X		

TEMAS E SUB-TEMAS	C	H	A

TEMAS E SUB-TEMAS	C	H	A

C= Conhecimento

H= Habilidade

A= Atitude

2.ª PARTE:

Esta parte apresenta os recursos mais comumente utilizados para inovação de programações curriculares. Nem todos são utilizados pelos professores e nem sempre se fazem necessários.

Identifique, dentre os recursos abaixo, os que você empregou no presente ano letivo, para promover a inovação do programa dessa disciplina, conforme a escala de classificação proposta, sendo que deve ser feito um círculo em redor do número que corresponda a freqüência de utilização de cada um dos recursos.

Exemplo:

N= Nunca

R= Raramente

AV= Algumas Vezes

U= Usualmente

S= Sempre

RECURSOS UTILIZADOS	N	R	AV	U	S
Participação em Congressos, Encontros, Seminários	1	(2)	3	4	5

RECURSOS UTILIZADOS	N	R	AV	U	S
Livros de estudos correlatos	1	2	3	4	5
Livros didáticos específicos	1	2	3	4	5
Revistas especializadas	1	2	3	4	5
Atividades educacionais	1	2	3	4	5
Dissertações de mestrado	1	2	3	4	5
Comunicações de Congressos, Encontros, Seminários	1	2	3	4	5
Cursos de Atualização	1	2	3	4	5
Cursos de Especialização	1	2	3	4	5
Opiniões de Colegas	1	2	3	4	5
Opiniões de alunos	1	2	3	4	5
Outros	1	2	3	4	5

3.ª PARTE:

Situe a utilização de conclusões de teses para a inovação da programação curricular dessa disciplina:

Já utilizou 1. ( ) Sim 2. ( ) Não

Caso afirmativo:

Relacione o título ou tema da tese utilizada, fazendo um círculo no número que corresponda a fonte de referência de onde retirou as informações.

1. Original da tese.
2. Revista
3. Livro.
4. Apostilas.
5. Comunicação em Congressos, Seminários e Encontros.
6. Comunicação de colegas.
7. Cursos.
8. Outros

Exemplo: (obtido o conhecimento do tema *"Princípios Orientadores da OE"* através de encontro com colegas, marcaria da seguinte forma:

TÍTULO OU TEMA	FONTE DE REFERÊNCIA
Princípios orientadores da OE	1 2 3 4 5 (6) 7 8

TÍTULO OU TEMA	FONTE DE REFERÊNCIA
	1 2 3 4 5 6 7 8
	1 2 3 4 5 6 7 8
	1 2 3 4 5 6 7 8
	1 2 3 4 5 6 7 8
	1 2 3 4 5 6 7 8
	1 2 3 4 5 6 7 8

Caso negativo:

Identifique os motivos da não utilização da pesquisa, conforme as dificuldades apresentadas:

N= Nunca
R= Raramente
AV= Algumas Vezes
U= Usualmente
S= Sempre

MOTIVOS DA NÃO UTILIZAÇÃO	N	R	AV	U	S
. As pesquisas são divulgadas					
. As pesquisas tem uma linguagem inacessível e desinteressante					
. As pesquisas são de difícil aquisição					
. As pesquisas estudam temas diferentes dos tratados pela programação curricular					
. As pesquisas tem prioridade teórica					
. Outros					

4.ª PARTE:

Você teria algum comentário a fazer, a partir das idéias evocadas neste instrumento. Faça-o a seguir.

OBRIGADO POR SUA VALIOSA PARTICIPAÇÃO

A N E X O II

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Curitiba, 23 de março de 1981.

Senhor Diretor:

Estamos realizando um estudo que visa estabelecer uma relação entre as programações curriculares de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e dissertações de mestrado elaboradas no Brasil, até 1980.

Esta pesquisa é por demais significativa, uma vez que, por meio dela se poderá oferecer colaboração para a inovação das programações curriculares de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, o que se demonstra muito necessário.

As Universidades, baseadas na realidade, estão atualmente preocupadas em inovar, a fim de atender melhor sua clientela.

Para efetivação dessa pesquisa utilizaremos as programações curriculares das Instituições formadoras de Orientadores Educacionais, no Paraná, das disciplinas de:

. Princípios e Métodos de Orientação Educacional I

. Princípios e Métodos de Orientação Educacional II

. Princípios e Métodos de Orientação Educacional III (caso a faculdade ofereça essa disciplina),

bem como, um questionário, a ser respondido pelos professores das mesmas, sobre como desenvolvem o programa de sua(s) disciplina(s).

Solicitamos, portanto, a Vossa Senhoria o obséquio de providenciar o preenchimento do referido questionário por aqueles professores bem como sua remessa, junto com uma cópia atualizada das Programações Curriculares de cada uma das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, utilizando o envelope subscritado, em anexo, até o dia 10 de abril de 1981.

Considerando o interesse deste trabalho para as Instituições formadoras de Orientadores Educacionais, e, considerando a necessidade da participação de todas essas Instituições nesse trabalho, para que o mesmo seja significativo, encarecemos a sua colaboração. Comprometemo-nos a enviar às Instituições Colaboradoras, as conclusões do trabalho.

Nesta oportunidade, expressamos nossos agradecimentos antecipados pela colaboração e enviamos-lhe protestos de elevada estima e consideração.

Lealis Baby Sponholz
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

Heloisa Lück
ORIENTADORA DA DISSERTAÇÃO

ANEXO III

RESENHA DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO COMPONENTES DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

DISSERTAÇÕES NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Nº 1

LINS, Maria Judith S. C.

Pontifícia Universidade Católica
Rio de Janeiro
1972

A Orientação Educacional no Brasil: um estudo de evolução histórica.

1. História da Educação
2. Orientação Educacional
3. Reforma de ensino

O estudo caracteriza a Orientação Educacional no Brasil nas sucessivas etapas históricas, sua evolução e objetivos nas diferentes épocas, busca nas proposições conceituais e na legislação de ensino que se refere à matéria, localizar a OE no contexto de ensino e verificar qual o enfoque dado ao seu papel em cada período histórico. O objetivo proposto é estabelecer um quadro comparativo da OE em cada uma das fases históricas. Após ampla pesquisa bibliográfica, desde os primórdios dos serviços isolados até o momento em que a Lei 5692/71 é promulgada (período que foi alvo de um estudo mais profundo), apresenta uma análise da realidade atual, destacando as dificuldades para implantação e funcionamento de um SOE.

O trabalho empreendido sintetiza o processo da OE apreendendo numa visão conjunta, a evolução histórica da OE e sua constante interpenetração nos sucessivos e diferentes sistemas de ensino, demonstrando um panorama da OE no Brasil, o que permite que seja verificada a enorme importância deste serviço, junto ao processo educacional.

Nº 2

LOFREDI, Lais Esteves
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 1972

Estudo experimental sobre a atitude do Orientador Educacional no Aconselhamento, relacionada com a formação, experiência e idade.

1. Desempenho profissional
2. Aconselhamento
3. Orientação Educacional

O estudo examina se os fatores formação, experiência e idade do Orientador Educacional provocam modificações em sua atitude no Aconselhamento. O objetivo é verificar as possíveis relações entre atitude do OE avaliada através de suas respostas nas entrevistas de aconselhamento e fatores relacionados com formação, experiência e idade.

São examinados dois aspectos:

1) Verificação de que determinados tipos de resposta no Aconselhamento pudessem estar relacionadas com diferenças de idade, tipos de formação e de experiência;

2) verificação de que houvesse tendência a resposta do tipo compreensivo, quando o Orientador apresentasse maior experiência de magistério, se situasse nos grupos etários extremos, ou tivesse maior qualificação como Orientador, expressa através do número de anos de experiência, tipo de formação, exercício profissional exclusivo, função de Orientador e estudos específicos em Aconselhamento.

O problema está fundamentado em uma revisão de literatura, em que são analisados diversos modelos de Aconselhamento em Orientação Educacional, pela qual comprova que seja qual for a ten-

dência característica do modelo de Aconselhamento, esse só é efetivado se houver o desenvolvimento de uma relação significativa entre aconselhador e aconselhando. Participaram do estudo todos os Orientadores Educacionais da Guanabara, sendo utilizados dois instrumentos distintos (ambos testados em um estudo preliminar), sendo um deles o questionário de coleta de dados e outro o "Porter Counseling Inventary" (adaptado do inglês para o Português) que permitiu classificar as respostas dadas nas entrevistas. Essa classificação permite enquadrar as respostas em cinco tipos diversos (avaliativas, interpretativas, exploratívas, suportativas e compreensivas). Foi aceita a premissa de que, no Aconselhamento, os profissionais assumem atitudes diferentes, conforme fatores determinados e interferentes, relacionados tanto com as características de personalidade, quanto com a de ordem profissional. Os resultados obtidos, através da análise variância, confirmaram a hipótese de que a qualificação em número de anos de exercício na função está relacionada com respostas do tipo compreensivo; confirmaram, ainda,diferenças significativas nas respostas do tipo suportativo em relação ao tipo de formação. Quanto aos demais tipos de respostas estudadas, não foram obtidas diferenças significativas, fato que leva a autora a questionar as hipóteses levantadas e sugere outros problemas para o estudo.

Nº 3

PICOS, Elza Alvarez

Universidade de Santa Maria

Rio Grande do Sul

1972

La Orientación, hilo conductor del curriculum.

1. Currículo
2. Orientação Educacional
3. Orientação Profissional

O estudo analisa como a Orientação pode ser um poderoso instrumento auxiliar do Currículo. Tem por objetivo focalizar aspectos diversos da pessoa e da sociedade atual que interferem no sistema educacional mais especificamente sobre o currículo, fazendo análise dos mesmos, que implicou em diagnóstico baseado em investigações, prosseguindo estudos já elaborados anteriormente. Consta de uma pesquisa bibliográfica, de um apanhado da problemática da OE no Uruguai e de uma investigação sobre a importância da OE, na cidade de Riviera, Uruguai (utilizando para essa investigação um questionário aplicado a todos os estudantes do ensino médio da cidade. Analisou a sociedade atual, destacando a influência da era tecnológica no ensino e as novas oportunidades de trabalho, a necessidade de outras especialidades profissionais e o desafio aos educadores para transformarem seus currículos de acordo com as necessidades dessa época; ressaltou a importância dos educadores, dos diversos níveis, encontrarem maneiras de superar o intenso materialismo que impera nesta fase. São propostas, certas normas, para o planejamento da orientação dos jovens para que vivam num mundo em que a tecnologia modifica a vida a cada momento. Essas normas expressas se baseiam na manutenção do equilíbrio entre a formação geral humana e a formação científica, técnica e especializada. As conclusões destacam, ainda, que a investigação sobre a importância da OE na cidade de Riviera, com estudantes de ensino médio, demonstrou um interesse sobre informação profissional, constatando que, em sua maioria, desejam prosseguir os estudos, mas ainda estão indecisos quanto ao curso. A autora destacou os pontos negativos e positivos desse fato, de modo a alertar os educadores, as famílias e as autoridades competentes sobre a questão.

Nº 4

COELHO, Maria Coeli P.B.
Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1973.

As atribuições do Orientador Educacional.

1. Legislação de ensino
2. Orientação Educacional
3. Profissão do Orientador Educacional

O estudo verifica as condições de trabalho e as atribuições do Orientador Educacional. O objetivo estabelecido foi conhecer as atribuições da Orientação Educacional nos diferentes estabelecimentos de ensino da Guanabara. Colaboraram com o estudo 293 orientadores desse Estado, respondendo um questionário e, foram entrevistados 29 especialistas. Após o estudo comparativo entre : Legislação e pronunciamentos dos representantes da classe em simpósios, encontros e congressos, a situação no Estado da Guanabara e opinião de especialistas fica constatado que: 1) a atuação dos OEs na Guanabara obedece a determinações legais; 2) o índice de alunos por hora semanal permite atendimento sistemático satisfatório; 3) a orientação individual assume caráter mais terapêutico que preventivo; 4) a orientação educacional não coordena as atividades extra-classe; 5) a orientação vocacional é realizada como processo contínuo. Os resultados revelam uma evolução das atribuições do OE na Guanabara do enfoque centrado nos estudos e lazer para o de orientação profissional, sendo que as condições de trabalho são muito heterogêneas variando de excelente a sem condições mínimas de realização.

Nº 5

COSTA, Luci de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1973

Possibilidades e problemas para implantação de serviço de Orientação Educacional em escolas de segunda etapa de ensino de primeiro grau no sistema de ensino do município de Juiz de Fora.

1. Formação de Professores
2. Orientação Educacional
3. Serviço de Orientação

O estudo examina como podem ser utilizados recursos disponíveis, tendo em vista a condição particular de Juiz de Fora, para facilitar o planejamento dos Serviços de Orientação Educacional. Teve por objetivo verificar as condições reais do sistema de ensino, os recursos disponíveis, o preparo do corpo docente e discente para aceitação do Serviço de Orientação Educacional na cidade de Juiz de Fora. Foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura que conceitua eretrata os objetivos e fundamentos da OE no Brasil. Após breve histórico do Município, descreve a situação da Rede Educacional, enfatizando as escolas de 2.ª etapa de Ensino de 1º grau, situando o curso de Pedagogia no local, analisando suas opções, créditos, horas-aula, exigências de estágio. A pesquisa feita junto a professores, diretores e alunos das escolas de 2.ª etapa de 1º grau, constata que apenas 16 delas mantêm algum tipo de OE, sendo o atendimento aos alunos e professores bastante deficiente. As conclusões demonstram que os problemas mais sérios à implantação e desenvolvimento da OE no município são: o aumento quantitativo e qualitativo da rede do antigo curso ginasial, a deficiência de recursos financeiros que dificultam a contratação de pessoal habilitado, a aquisição de equipamento e materiais necessários, o pagamento adequado aos professores para que atendam durante um período maior de tempo às neces-

sidades dos alunos e ainda o desconhecimento por parte dos diretores, professores, pais e alunos das funções e dos objetivos da Orientação Educacional. Conclui ainda que os OEs que estão se formando, terão que além de exercer funções comuns, junto aos alunos, conscientizar os professores e diretores da importância de seu serviço para a escola e lutar para que lhes seja dado apoio financeiro e de pessoal para efetivação de seu trabalho.

Nº 6

FERREIRA, Regina M.G.
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1974

Estudo sobre as atitudes do facilitador e a percepção dessas atitudes na relação de ajuda.

1. Orientador Educacional
2. Orientação Educacional
3. Relações de ajuda.

A pesquisa analisa algumas variáveis que interferem na interação dos sujeitos numa relação de ajuda, demonstrando aos profissionais de ajuda as dificuldades em estabelecer uma relação de ajuda com indivíduos de padrões e valores diferentes dos seus e das limitações das técnicas e procedimentos psicoterapêuticos usados. O objetivo proposto é analisar variáveis que interferem na interação dos sujeitos, numa relação de ajuda, como contribuição para que os OEs brasileiros possam se tornar mais conscientes das forças que atuam sobre seu trabalho. Trata-se de um estudo bibliográfico, baseado em terapeutas de orientações diversas, mas enfocando principalmente aspectos da Teoria Rogeriana. Reconhece que as atitudes facilitadoras do terapeuta são mais importantes do que a técnica por ele usada. Se essas atitudes, como

a compreensão empática, a consideração positiva e a congruência interna do terapeuta, não forem percebidas pelo aconselhando, o processo não terá lugar. A pesquisa examina, ainda, a interferência de variáveis como: contexto social, valores da instituição , valores da juventude, experiência passada vivida pelos indivíduos de nível sócio-econômico baixo, no processo de aconselhamento.As conclusões consideram que os terapeutas e clientes mais similares em seus valores, idéias, classe social, experiências anteriores de vida são mais bem sucedidos nas relações de ajuda. E, ainda que atitudes de: empatia, aceitação, confiança e respeito mútuo são valorizadas pelos terapeutas das mais variadas orientações. No final, levanta algumas hipóteses com vistas a futuras pesquisas no gênero.

Nº 7

MELLONI, Rosa Maria
Universidade de São Paulo - 1974

Teoria de Campo em Orientação Educacional: proposição de uma teoria psicológica para a ação educativa da "Orientação".

1. Orientação Educacional
2. Psicologia da Educação
3. Teoria da Educação.

O estudo verifica dentre as diferenres teorias psicológicas qual melhor serve como instrumento eficaz para a ação da OE. O trabalho limita seu campo de interesse a duas questões preliminares. A primeira discutiu a caracterização da "Orientação" como ação propriamente educativa e a segunda questão liga-se à necessidade de saber se caracterizada como ação específica, seria válido destacá-la, como um processo que atua com meios próprios e

possui alvos específicos, mas concernentes com as metas gerais da educação. O objetivo visa identificar um fundamento científico adequado a uma concepção da Orientação Educacional, como uma das funções educativas da escola. O trabalho emergiu da análise das conceituações da OE, sendo que o resultado demonstrou não haver, a partir delas, justificativa para os Serviços de Orientação Educacional (a menos que fiquem restritos a Orientação Vocacional) porém, levantou a premissa de que os motivos que sustentam a OE não advêm de sua conceituação. Após a caracterização da OE, resultam sua definição e o estabelecimento de critérios necessários para sua efetivação; a seguir foi feita a opção pelos conceitos teóricos e métodos da "Teoria de Campo", que após ser submetida a um crivo de critérios, convencionalmente chamadas de critérios de "significação" e de critérios de "fecundidade" pela autora , demonstrou ser fundamentalmente um método de construção de conceitos psicológicos. A OE é entendida como um apelo da sociedade para que a escola tenha responsabilidades mais abrangentes sobre os alunos, sendo, portanto, o aluno considerado centro das preocupações educativas. Um último enfoque, situa a ação do OE colocando as mudanças desejáveis na mentalidade e no comportamento dos orientandos. A conclusão é uma proposta teórica para uso nas situações de aprendizagem singulares com que a "Orientação" deve lidar para fins educativos..

Nº 8

SERAFIM, Sonia Theresinha S. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1974

A Orientação Educacional e o Ensino Supletivo Estadual da Guanabara

1. Ensino Supletivo
2. Orientação Educacional
3. Psicologia da Educação

O estudo sistematiza e analisa dados que possam servir de subsídios para o atendimento psicopedagógico do ensino supletivo. Tem por meta identificar alguns problemas do aluno do ensino supletivo oficial da Guanabara. Consta de uma pesquisa de campo junto a todas as escolas supletivas oficiais do Estado; a investigação é feita por amostragem, sendo utilizados três questionários distintos, previamente testados e aplicados a amostra de alunos e aos diretores e professores dos mesmos. Os resultados revelam os problemas relacionados com o aluno, dificuldades de ordem pedagógica-administrativa e dificuldades específicas dos diretores e professores quanto ao ensino supletivo. Os problemas relacionados aos professores e aos diretores estão ligados ao pouco tempo que a maioria deles está em suas escolas, bem como a falta de base e inadequação dos currículos face ao interesse e necessidade dos alunos.

Nº 9

ALCÂNTARA, Lúcia Nunes
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
1975

Diagnóstico de Atitudes em relação à Orientação Educacional: Estudo realizado no curso de 1º grau (5.ª a 8.ª séries) do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, em 1974

1. Diagnóstico
2. Ensino de 1º grau
3. Orientação Educacional

O estudo verifica como é percebida a OE no Estado da Guanabara. O objetivo foi fazer um diagnóstico das atitudes do corpo docente e discente da escola em relação a Orientação Educacio

nal, numa escola de primeiro grau (de quinta a oitava séries). O estudo foi conduzido a partir de uma Escala de Atitudes elaborada pela autora (devidamente submetida a tratamento estatístico , em cada etapa de sua construção) e a qual foi aplicada aos grupos de direção, professores e alunos do Curso de primeiro grau do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Os resultados obtidos foram analisados através da razão crítica e do T (student) e demonstraram que a totalidade de grupos pesquisados são favoráveis à atuação da Orientação Educacional no Estado da Guanabara. Sendo, colocada a sugestão de realização de outros estudos deste tipo num universo maior, bem como a elaboração de outros tipos de escala.

Nº 10

BIELINSKI, Consuelo Pontes
Pontíficia Universidade
Católica do Rio de Janeiro
1975

Efeitos da análise de Interação Verbal, como técnica de Treinamento de Orientadores Educacionais na prática da entrevista de aconselhamento

1. Filosofia da Educação
2. Formação do Orientador Educacional
3. Orientação Educacional

Este trabalho constou de um estudo exploratório para verificar se os programas de análise de interação verbal como técnica de treinamento de estudantes de Orientação Educacional produzem modificações de atitude nos alunos. Teve como objetivo investigar: 1) os efeitos da Análise de Interação Verbal como técnica de Treinamento de Estudantes de Orientação Educacional na prática da entrevista de aconselhamento; 2) as atitudes do estudante

em relação ao treinamento recebido; 3) o processo de interação verbal. Participaram do estudo trinta estudantes matriculados no oitavo período da habilitação de Orientação Educacional, separados, randomicamente, em dois grupos de quinze alunos para formar o grupo experimental e quinze alunos para o grupo de controle. O grupo xperimental recebeu um treinamento de trinta e duas horas, baseado no sistema Flanders Amidon de Análise de Interação Verbal (adaptação de Gade & Matuschka) e a técnica de role playing, sendo que o grupo de controle não recebeu tratamento especial, sendo preparado apenas com o programa comum. Foram utilizados para coleta de dadoso próprio sistema de interação verbal de Flanders-Amidon,uma ficha de impressões pessoais e um questionário. O esquema utilizado foi o de grupos equivalentes com pós-teste. Após o tratamento experimental foi gravada uma sessão de aconselhamento de cada um os estudantes dos dois grupos e um de seus respectivos orientadores. As entrevistas foram submetidas a dois juízes treinados para tal fim e, em seguida, houve a comparação entre os resultados dos dois grupos. Os resultados foram analisados através do teste do qui-quadrado, e do coeficiente de Scott. Levantados os resultados, se concluem que: 1) os estudantes têm reação favorável ao treinamento; 2) houve grandes diferenças entre os dois grupos quando analisados; 3) a validade do treinamento foi comprovada, pelo controle de atitudes e a atitude não diretiva demonstrada pelo grupo treinado durante o aconselhamento.

Nº 11

CARVALHO, Maria de Lourdes de R.S. OE. Contribuição para uma análise da função.
Universidade de São Paulo - 1975

1. Filosofia da Educação
2. Orientação educacional
3. Orientador Educacional

O estudo foi motivado pela falta de delimitação das funções de Orientação Educacional revelada pelas distorções apresentadas nas suas atividades práticas. A pesquisa enfoca o significado histórico e o limite ético da OE, e ainda, a posição da Orientação Educacional no sistema de ensino e suas funções enquanto tarefa utilizada pela escola. O objetivo é investigar o significado e o peso específico da função do OE no sistema escolar. O trabalho desenvolvido foi descrito como operatório, sendo que busca nas outras ciências humanas subsídios que ajudam a analisar o processo de OE. Com base na fundamentação teórica, o trabalho ressalta a necessidade de estudos nos diversos campos de educação, que muito contribuiram para o enriquecimento da OE. pois esta, por si só , pouco pode fazer pela formação geral do aluno. A OE sendo tarefa a realizar-se na escola não deve ser analisada apenas por seu aspecto estrutural e orgânico, visto que o homem não pode ser reduzido a uma função. As conclusões destacam que as funções não existem no vazio, uma vez que são ocupadas por indivíduos, com valores, aptidões e sensibilidades diversas, fatores esses de importância decisiva na caracterização geral do ensino.

Nº 12

FERNANDES, Maria Helena Mello
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1975

Estudo correlacional entre características de personalidade e respostas do Orientador Educacional no aconselhamento.

1. Características individuais
2. Entrevistas de Aconselhamento
3. Orientador Educacional

O estudo examina a relação existente entre as características de personalidade e respostas do OE nas entrevistas de aconselhamento. O objetivo é estudar as atitudes do Orientador Educacional, através das respostas nas entrevistas de aconselhamento e as possíveis relações existentes entre essas respostas e alguns traços de personalidade. Participaram do estudo um grupo de OEs, composto por quarenta (40) profissionais, em ação no Município de Niterói, identificados e localizados nas próprias escolas, sendo que alguns deles eram OEs habilitados e outros estagiários, trabalhou com o número total de OEs.Uma vez que as respostas dadas pelos dois tipos de profissionais não apresentou diferenças significativas. Trata-se de uma pesquisa que se propõe a correlacionar variáveis, não procurando estabelecer relação de causalidade entre as variáveis estudadas - foram utilizados um questionário elaborado pelo pesquisador e é mais dois instrumentos já testados e utilizados em outras pesquisas no Brasil: O "Porter Counseling Inventary" (PCI) para medir o tipo de resposta, classificadas em cinco tipos: avaliativas, interpretativas, exploratórias, suportativas, compreensivas, e a "Escala de Personalidade de Comrey" (CPS) para medir traços de personalidade. Para o trabalho foram estabelecidas três hipóteses básicas, afirmando haver correlação positiva e sig

nificante entre: 1) resposta compreensiva e o fator T (confiança versua atitude defensiva), 2) resposta compreensiva e o fator S (estabilidade emocional versus neurotismo), 3) Resposta compreensiva e o fator P (empatia versus egocentrismo). Através da correlação do momento-produto de Pearson, as duas primeiras hipóteses foram confirmadas sendo a terceira referente ao fator P (empatia) rejeitada, o que sugeriu uma questão quanto ao construto empatia nos dois instrumentos estandartizados utilizados. Usou-se também a análise de variância para verificar diferenças que estivessem relacionadas aos fatores: idade, tempo de estudos em aconselhamento, tempo de serviço em OE, sendo que apareceram diferenças, apenas relacionadas ao tempo de serviço como OE e respostas interpretativas. Além das correlações referentes às hipóteses de trabalho, outras se fizeram observar, demonstrando que respostas avaliativas, interpretativas e suportativas foram dadas por orientadores que possuiam traços muito característicos de feminilidade, parecendo mais reservadas, tímidas, com pouca motivação para superar-se, pessimistas, oscilantes de humor e necessitadas de aprovação social. As orientadoras que deram respostas exploratórias foram as confiantes, expansivas , de fácil contato e de humor estável.

Nº 13

CESCATO, Naly Maciel
Fundação Getúlio Vargas
Rio de Janeiro - 1976

Como se apresenta a Orientação Educacional em Salvador (Bahia), em face da Legislação Federal.

1. Legislação
2. Orientação Educacional
3. Orientador Educacional.

O estudo verifica como se apresenta a OE em Salvador (Bahia), em face à Legislação Federal. Os objetivos centrais do trabalho foram as de: examinar a viabilidade do funcionamento da Orientação Educacional em Salvador, em função da Lei 5692/71 e sugerir diretrizes para solução de algumas dificuldades encontradas, a fim de melhorar o nível de funcionamento dos Serviços de Orientação Educacional, naquela cidade. O trabalho exigiu uma revisão da Legislação Federal e teve por base em uma pesquisa de campo, para a qual foram utilizados: um questionário aplicado a noventa e seis (96) OEs do Estado da Bahia e entrevista realizadas com os coordenadores de 1º e 2º graus que trabalham na Secretaria de Educação do Estado. A conclusão demonstra que a OE em Salvador está de acordo com a Lei 5692/71 em quase todos os aspectos (pela análise são evidenciadas as dificuldades que interferem na qualidade do trabalho) e permite sugerir as seguintes medidas que visam promover a OE no Estado: 1) Supervisão e avaliação de esforços do OE; 2) controle real do trabalho de OE (realizar o trabalho no tempo, lugar e com recursos certos); 3) formação de equipe interdisciplinar (valorizando iniciativa, entusiasmo, criatividade e cooperação); 4) Publicar e divulgar as experiências em OE, nas unidades escolares de Salvador.

Nº 14

FARIA, Hilda
Universidade Federal Fluminense- Niterói
1976

Fatores Intrínsecos e Extrínsecos e Desempenho do Orientador Educacional.

1. Desempenho Profissional
2. Formação Profissional
3. Orientador Educacional.

Este estudo enfoca a problemática da Orientação Educacional, partindo do levantamento e análise dos fatores que influem no trabalho do Orientador, analisando-os como forças independentes, dimencionadas em intrínsecos e extrínsecos, conforme se referiram ao ambiente ou a pessoa do Orientador. O objetivo é discutir aspectos da problemática do Orientador Educacional como área controvertida e de difícil atuação, formulando indagações sobre a qualidade do desempenho dos Orientadores Educacionais e propor uma ação preventiva, instrumentando melhor os alunos da Habilitação, na Faculdade de Educação da U.F.F. O trabalho considerou a OE uma importante dimensão da Educação, no auxílio de preparo dos indivíduos para enfrentar as mutações contemporâneas. A hipótese central parte da idéia de que os orientadores educacionais dão mais importância aos fatores extrínsecos que os fatores intrínsecos, colocando sobre os primeiros a responsabilidade das dificuldades,barreiras e limitações que encontram em suas atividades profissionais. O procedimento metodológico se constitui da utilização de recursos de observação, da experiência, da pesquisa bibliográfica e instrumentos de avaliação verbal e escrita, sendo aplicados a 46 informantes, todos OEs da rede oficial do Município de Niterói.Os fatores analisados neste estudo de campo, aos quais o grupo de informantes atribui maior influência ao desempenho profissional , foram: consenso sobre o valor da OE; falta de articulação de funções na escola; dificuldade de acompanhar e avaliar os resultados. A hipótese básica do trabalho confirmada, quanto ao aspecto dos orientadores atribuem suas dificuldades predominantemente aos fatores extrínsecos. Não houve diferenças significativas entre resultados esperados e obtidos no que se refere aos fatores intrínsecos: insegurança, falta de motivação por tarefas de OE, confli-

to de motivações, aos quais foi atribuída pouca importância. Contrariando a hipótese básica, foram valorizados: a falta de preparo e a idealização da função, enquanto que a interferência de outros profissionais não foi valorizada. O estudo conclui que as mutações motivacionais podem alterar a atuação do OE, mas nem sempre indicam engano na escolha profissional e que a dimensão pessoal do OE constitui principal recurso para superar as condições limitativas que encontra em seu trabalho e a falta de definição da área leva os OEs que não tiveram uma escolha vocacional definida a não assumir o seu papel profissional.

Nº 15

GRINSPUN, Mírian Zippin
Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro - 1976.

Importância da Orientação Educacional no Processo Educativo.

1. Ensino de 1º grau
2. Ensino de 2º grau
3. Orientação Educacional

Este estudo contribui com ampla e profunda revisão bibliográfica sobre a evolução da Orientação Educacional no Brasil. Analisa-a sob diferentes aspectos, numa tentativa de avaliar sua importância como parte integrante e indispensável do processo educativo. Os objetivos foram os de: 1) contribuir com estudos sobre a fundamentação teórica da OE, e sobre seu processamento no ensino de 1º e 2º graus face a Lei 5692/71; 2) ressaltar a importância da OE no processo educativo. A autora, partindo da evolução histórica, explorou os movimentos propulsores pelos quais passou a Orientação Educacional em seguida, analisa as conclusões dos encontros,

simpósios e congressos da área, realizados no Brasil, no período de 1957 a 1976, a partir do que determinou as necessidades da OE, colocando as implicações desses aspectos para a formação do Orientador Educacional. Verificou ainda os diferentes enfoques teóricos dados a matéria, desde seus primórdios até nossos dias. Prosseguindo, o estudo demonstrou a evolução conceitual e a definição de OE. Compõe, ainda o estudo uma demonstração da estrutura e funcionamento do Sistema de OE, no Rio de Janeiro, uma análise da OE no Brasil, confrontando o atual estágio com a Lei 5692/71 e analisando a ação integrada junto aos demais agentes de ensino. Concluiu afirmando ser a Orientação Educacional parte integrante do processo educativo, assim como a Orientação Vocacional é parte integrante da Orientação Educacional. Concluiu ainda que a eficiência do serviço de Orientação Educacional depende da integração de esforços dos agentes educativos, e que a OE deve ser um trabalho de síntese, coordenando as atividades que possam incidir sobre o aluno, reforça a necessidade de uma unfdamentação teórica mais completa. No final da pesquisa propõe sugestões para o trabalho da OE.

Nº 16

KOHN, Maria Lúcia de Freitas
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1976

A realidade na formação de Orientadores Educacionais na cidade do Rio de Janeiro.

1. Currículo
2. Formação Profissional
3. Orientador Educacional

O estudo basea-se em seis questões levantadas e cujas respostas serviram de respaldo para a elaboração do modelo de currículo apresentando,orientando a formação do OE conforme exigên -

cias legais e profissionais. O objetivo é a elaboração de uma proposta curricular para a preparação de Orientadores Educacionais, que refletisse as necessidades do profissional em exercício na função. As questões propostas foram: 1) Quais os parâmetros legais da formação profissional do orientador educacional; 2) qual a posição do orientador educacional em relação à sua formação profissional; 3) o que diz a literatura especializada sobre a formação profissional do orientador educacional; 4) quais as composições curriculares oferecidas pelas Faculdades de Educação para a formação de orientadores educacionais no ex-Estado da Guanabara; 5) qual a percepção dos orientadores educacionais; 6) qual a percepção do orientador educacional em exercício sobre sua formação profissional. A investigação constou de duas modalidades: Bibliografica e empírica, sendo que os resultados permitiram indicar um elenco de disciplinas que poderiam compor um currículo experimental para a habilitação em OE, sem no entanto submeter o modelo a teste empírico. Os procedimentos de investigação adotados foram: 1) do estudo bibliográfico: exame da legislação e da literatura concernente à área e dos currículos utilizados nas Faculdades de Educação; 2) do estudo empírico: entrevistas e questionários, respondidos pelos docentes das quinze faculdades que oferecem a habilitação no Estado da Guanabara, pelos profissionais em exercício nas escolas oficiais de 1º e 2º graus e nove supervisores do Setor de Orientação Vocacional da Secretaria de Educação do Estado. Os dados foram organizados em quadros e tratados descritivamente por freqüências e porcentagens. Foi elaborada uma proposta curricular composta de: 1. elenco de disciplinas e atividades; 2. estágio supervisionado; 3. distribuição de carga horária. Partindo da análise de resultados, concluiu que: 1. não há pesquisa científica que evidencie a necessidade de experiência prévia em educação para o orientador; 2. há imprecisão quanto aos critérios de seleção e avaliação dos alunos no curso; 3. há grande diversidade curricular,

no Brasil e no exterior; 4. o estágio é o ponto mais fraco do curso; 5. não há consenso geral quanto as atribuições profissionais; 6. as maiores dificuldades no exercício profissional são oriundas principalmente da falta de condições para o funcionamento da orientação. Foram feitas recomendações, a partir das conclusões, em que surgem como importantes: 1. implementação da proposta curricular elaborada neste estudo experimentalmente, para testar sua adequação ao preparo do Orientador Educacional; 2. avaliação constante do Curso pelos docentes e discentes, para atualização curricular; 3. realização de pesquisas sobre o tipo de experiência prévia a ser exigida pelo Orientador Educacional; 4. encontro de especialistas para definir critérios do estágio supervisionado, que foi considerado insatisfatório pela maioria dos OEs entrevistados; 5. necessidade de estabelecer uma filosofia de ação educacional para levar os OEs a sentirem a defasagem entre o que fazem e o que deveria ser feito, desacomodando esses profissionais quanto à realidade de sua formação.

Nº 17

LIMA, Ivone Maria de
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1976

Procedimento do Orientador Educacional dentro do enfoque diretivo de Williamson

1. Aconselhamento
2. Formação de Orientadores Educacionais
3. Orientação Educacional

O estudo centrou-se no exame da teoria do Aconselhamento, segundo o ponto de vista de Williamson, fazendo análise das operações do "Conselheiro Clínico", com o propósito de determinar

o conteúdo de ensino e de elaborar material didático para os cursos de formação de OEs. O objetivo principal foi determinar as tarefas que os orientadores educacionais desenvolvem nas escolas de 1º e 2º graus da Rede Oficial e Particular de Ensino do Distrito Federal, procurando, ainda, situar as tendências do trabalho dos OEs. Partiu de um exame da realidade empírica, supondo que o grupo selecionado para a aplicação da pesquisa se aproxima do enfoque de Williamson, por ser esse de uma abordagem diagnóstica, casuística e individual que mais influência exerce sobre nosso contexto. Colaboraram para o estudo noventa e nove (99) OEs da Rede Oficial e Particular de Ensino do Distrito Federal. Inicialmente, delimitou as competências do OE, foram consideradas 44 tarefas, baseadas em estudos realizados no Brasil, com esse material foi elaborado um questionário, que foi testado em estudo preliminar e reformulado a partir deste. Como recurso para análise dos procedimentos usados no "Aconselhamento Clínico" foi utilizada a Classificação Internacional Uniforme das Ocupações (CIVO) da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Partindo da análise do processo de aconselhamento foi elaborado um quadro analítico de operações pertinentes à ocupação de "Conselheiro Clínico", a título de contribuição para determinar competências do OE, segundo o enfoque de Williamson. Finalmente, ficaram determinadas as tarefas e operações concernentes aos orientadores educacionais, assim como as competências dos "Conselheiros" para serem estruturadas em forma de programas que podem ser postos em prática através de cursos de formação de orientadores educacionais. Conclui-se ainda que a Orientação Educacional no Brasil reproduziu as mesmas tendências seguidas nos EUA. Na realidade brasileira a orientação educacional se acha centrada na escola, preocupada com problemas de aprendizagem

sendo que somente à partir da Lei 5692/71, subdividiu seu ponto de referência, passando a se preocupar também com a Orientação Vocacional. Consta ainda, das conclusões toda uma análise crítica do enfoque diretivo de Williamson, comparando-o com outros teoristas do aconselhamento e com a realidade pesquisada. São propostas sugestões para trabalhos experimentais, no sentido de que os cursos de formação de OEs promovam estudos de teoria e prática do aconselhamento, envolvendo as mais diversas abordagens e, ainda que os programas de OE incluíssem a avaliação sistemática do desempenho profissional relacionando com sua atitude face as diversas abordagens de aconselhamento.

Nº 18

LIMA, Vera Lúcia G. Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1976

Estudo das bases neurofisiológicas do desenvolvimento emocional na infância como subsídio à formação do orientador educacional.

1. Desenvolvimento afetivo
2. Orientador Educacional
3. Psicofisiologia

O estudo focaliza as bases fisiológicas do desenvolvimento emocional, oferece à Orientação Educacional subsídios fundamentais à compreensão do processo de desenvolvimento humano. Examinou as etapas desse desenvolvimento e características, em função das estruturas orgânicas envolvidas, suas conexões, seu dinamismo funcional no decorrer da infância, e face à complexidade do encéfalo no seu todo. Descreve aspectos psicofisiológicos da dinâmica de desenvolvimento da personalidade, considerados de relevância para se entender o processo global, de desenvolvimento individual. O objetivo foi 1) identificar as bases neurofisio

lógicas do desenvolvimento emocional na infância, cujo conhecimento é fundamental ao Orientador Educacional no desempenho de sua função. 2) Propor um conteúdo de psicofisiologia nos currículos dos cursos de formação do orientador educacional. A análise bibliográfica abrange as funções gerais do sistema nervoso central e as características funcionais dos neurônios. Explica que o encéfalo amadurece rápido para a regulação das funções de sobrevivência e de forma mais lenta e gradual para as estruturas de maior complexidade ao nível cerebral e, particularmente ao nível neocortical, sendo que a maturação emocional liga-se intimamente a esse desenvolvimento, daí a diversificação das respostas emocionais. Finalmente, explicou como as respostas emocionais se associam às estruturas nervosas e como a maturação biológica sofre a ação de fatores ambientais e sugere práticas educativas ao OE que possam se constituir em fatores de desenvolvimento cerebral. Recomenda a inclusão da Biologia do Desenvolvimento e da Psicofisiologia do currículo dos cursos de formação de especialistas, como também enfatiza a necessidade de cursos de atualização e outros programas de atividade visando oportunizar previsão de conceitos e técnicas de Orientação Educacional.

Nº 19

SANTOS, Ailene Contreiras dos
Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1976

Relacionamento entre a Linha Filosófica de Orientadores Educacionais e preferência por Método de Aconselhamento.

1. Filosofia da Educação
2. Métodos Aconselhamento em OE
3. Orientador Educacional

O estudo verifica se a preferência por métodos de aconselhamento pelos OEs é influenciada por sua posição filosófica. O objetivo foi investigar o relacionamento entre posição filosófica de Orientadores Educacionais e preferência por método de aconselhamento. A identificação foi feita por respostas a uma escala ordinal de cinco pontos, contendo trinta trechos de entrevistas, oferecidas por uma população de 310 OEs. dos estabelecimentos de ensino oficiais da Guanabara. No trabalho desenvolvido os resultados obtidos confirmam a hipótese do estudo de que há correlação entre preferência por método de aconselhamento e filiação a linha filosófica. Dessa maneira, a cosmovisão e parece necessário o estudo de filosofia para desenvolvimento e aprimoramento de métodos e técnicas de aconselhamento. Recomenda-se realização de réplicas deste estudo incluindo variáveis não controladas no mesmo e o ensino de Filosofia, no currículo de formação do orientador educacional.

Nº 20

SANTOS, Laci
Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1976

Percepção das funções do Orientador Educacional pelo Diretor, pelo Orientador Educacional, pelo professor e pelo Supervisor Escolar.

1. Desempenho Profissional da OE.
2. Orientadores Educacionais
3. Relação Professor-Orientador

Este estudo verifica a percepção dos profissionais da educação em relação as funções que o Orientador Educacional deve exercer. O objetivo foi identiricar as funções do Orientador Educacional a partir das percepções do Diretor escolar, do profes-

sor, do supervisor escolar e do próprio Orientador Educacional e ainda estabelecer uma comparação entre as classificações feitas pelos quatro grupos de profissionais. Partindo do pressuposto de que não há consenso entre os elementos que estão inseridos na escola, quanto às funções que o OE deve exercer. O trabalho consta de um levantamento das percepções de cada profissional. Participaram da pesquisa 227 sujeitos educadores de dezenove escolas oficiais do Município do Rio de Janeiro. O instrumento de medida adotado foi a escala "Q", composta de 70 itens que representam seis áread de atuação do OE e foi aplicado aos quatro grupos de profissionais. O tratamento estatístico constituiu-se de: 1) identificação dos valores atribuídos aos ítens do questionário conforme a escala estabelecida; 2) cálculo das medidas dos valores escares dos ítens da distribuição de freqüência; 3) teste de Birnbaum-Hall. As conclusões ressaltam como funções mais adequadas ao OE aquelas relacionadas ao trabalho junto ao aluno, à família, aos professores, à direção e equipe técnica, atividades de documentação e planejamento do SOE . Entre três grupos de profissionais: Diretor, OE e SE não houve desacordo fundamental. O grupo de professores quando comparado com o grupo de OE foi o que apresentou maior número de ítens em que a diferença foi significativa. Destaca-se ainda, que os OEs das escolas componentes da pesquisa estão definindo e delineando claramente suas funções.

Nº 21

VIEIRA, Alda Judith Alves
Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1976

Relacionamento Professor-Orientador sob duas estratégias de Orientação Educacional: centrada no professor e centrada no aluno.

O estudo verificou até que ponto a estratégia de Orientação Educacional interfere no grau de relacionamento professor - orientador usando, como indicador, apenas a percepção do professor sobre esse relacionamento. O objetivo foi investigar em que medida o tipo de estratégia utilizada pelo Orientador Educacional influi no relacionamento professor-orientador. A amostra foi constituída de 110 professores (50 no grupo experimental e 60 no grupo de controle) em exercício em escolas de 2º grau da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. Foi utilizado o Inventário de Relacionamento, Forma OS-M-64 de Barrett-Lennard (1964) traduzido e adaptado pela pesquisadora, para medir o grau de relacionamento. O trabalho teve como base a hipótese de que quando o orientador trabalha centrado no professor o grau de relacionamento professor-orientador é superior qo que se apresenta quando o orientador trabalha centrado no aluno; essa hipótese foi dividida em quatro sub-hipóteses correspondentes às quatro escalas que compõem o instrumento utilizado no estudo: empatia, congruência, respeito e incondicionalidade. Com base nos resultados, conclui-se que o grupo experimental evidenciou média superior à do grupo de controle apenas na variável empatia, sendo que nas outras variáveis não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

Nº 22

DEOPS, Vera Lúcia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1977

Fatores da personalidade do Orientador Educacional e do Aluno relacionados com a percepção do aluno das atitudes facilitadoras no aconselhamento.

1. Orientação Educacional
2. Orientador Educacional
3. Personalidade

O estudo verifica como o aluno percebe os fatores confiança, atitude defensiva, ordem e falta de compulsão do Orientador Educacional, bem como as demais atitudes facilitadoras do mesmo. no processo de aconselhamento, O objetivo foi verificar fatores de personalidade do Orientador Educacional e do aluno e estabelecer a relação entre tais fatores e as atitudes consideradas facilitadoras do processo de aconselhamento. A pesquisa foi feita com Orientadores Educacionais e alunos pertencentes a 12 escolas de 2º grau do Município do Rio de Janeiro, focalizando tanto o OE como o aluno, como partes da relação de aconselhamento. Foram utilizados para a coleta de dados os seguintes instrumentos em relação ao OE: a escala de Personalidade de Comtey (CPS), a 1.ª parte do Inventário de Porter (CPI), e um questionário. Em relação ao aluno foram utilizados: O Inventário de Relacionamento de Barret-Lennard(feito estudo prévio de sua validade e fidedignidade) e a Escala de Personalidade de Comrey, (CPS) e um questionário. Das dezoito(18) correlações entre fatores de personalidade, atitudes facilitadoras apresentadas neste estudo, seis (6) não apresentaram correlação positiva, as doze (12) correlações restantes foram positivas e significantes, o que confirma que são os traços positivos os que levam a atitudes facilitadoras. Entretanto, ora foram significantes com o sexo masculino, ora com o sexo feminino. A conclusão ressalta que a percepção dos estudantes das atitudes facilitadoras do orientador, mostra-se fator relevante no processo de orientação, por outro lado evidencia que o sexo é uma variável diferencial de julgamento.

Nº 23

MENDES, Maria da Penha
Universidade Federal do
Rio de Janeiro - 1977

Indicadores de Facilitação da entrevista inicial de aconselhamento em Orientação Educacional.

1. Entrevista
2. Orientador Educacional
3. Orientação Educacional

O estudo analisa e interpreta dados, retirados de selecionada bibliografia consultada sobre os indicadores de condições facilitadoras da entrevista inicial que é ponto de partida do processo de aconselhamento. O objetivo foi identificar os principais indicadores de facilitação na entrevista inicial de aconselhamento em orientação educacional, através de um levantamento bibliográfico entre 1965-75, dentro da realidade brasileira. O trabalho foi realizado através da análise de conteúdo das fontes bibliográficas consultadas (livros e artigos) em busca de indicadores de condições de facilitação da entrevista inicial de aconselhamento em orientação educacional. Sendo que os resultados revelador que a empatia, o respeito (incluindo aceitação, calor humano e capacidade de ouvir) a autenticidade e a congruência são os principais faciltiadores identificados. E, que presença de tais condições torna-se mais importante, quando se verifica que a sua ausência é mais prejudicial ao orientando que a falta de experiência em aconselhamento, por parte do orientador. As citadas condições facilitadoras, quando presentes e bem aproveitadas, costumam estimular comportamentod de persistência nos orientandos, assegurando a assiduidade e cooperação interessada em relação aos objetivos a serem atingidos. As conclusões ratificam o valor do relacionamento estabelecido na entrevista inicial entre o orientador e orientando para a continuidade do processo de aconselhamento.

Nº 24

STIVELMAN, Raquel
Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1977

Níveis de consciência (cosmovisão) e níveis de empatia de OEs no Município do Rio de Janeiro.

1. Cosmovisão
2. Empatia
3. Orientador Educacional

Este estudo verifica a existência de concordância positiva entre o nível de consciência dos orientadores educacionais e seu nível de empatia. O objetivo principal foi investigar o relacionamento entre o nível de consciência (cosmovisão) de orientadores educacionais de escolas oficiais de "segundo" grau do Município do Rio de Janeiro e seus níveis de empatia segundo a percepção dos orientadores. A hipótese substantiva do estudo antecipou que haveria concordância positiva entre o nível de consciência III dos orientadores educacionais e o nível de empatia percebido por seus orientandos. Adicionalmente, consideraram-se outras duas hipóteses referentes aos níveis de consciência II e I. Os níveis de consciência foram medidos por um instrumento construído por Esteves e Brewer (1976) baseados nos três níveis de consciência identificados por Reich (1970), e os níveis empatia , pelo inventário de relacionamento Barrett-Lennard. As hipóteses foram testadas, pelo índice G de concordância de Lenert, ao nível de significância de 0,25. A pesquisa se restringiu a 64 orientadores educacionais, em exercícios, selecionados randomicamente, e os seus respectivos orientandos. A concordância positiva entre níveis de consciência e níveis de empatia, antecipadas nas hipóteses, não se evidenciou talvez pela interferência de variáveis estranhas não controladas, ligadas a adaptação do Inventário de Relacionamento Barret-Lennard. Partindo dos resultados, derivam-se algumas recomendações para novas pesquisas,no gênero.

Nº 25

WAISMANN, Alice
Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1977

Avaliação dos efeitos da técnica do grupo operatório sobre variáveis de personalidade do professor.

1. Orientação Educacional
2. Relações interpessoais
3. Técnica do grupo operatório

O estudo verifica se a técnica de grupo operativo constitui instrumento adequado a uma estratégia de orientação centrada no professor. O objetivo foi investigar a adequação da técnica de grupo operativo a uma estratégia de orientação educacional centrada no professor através de seus efeitos sobre as variáveis de personalidade do mesmo. Adicionalmente, solicitou-se dos professores participantes uma avaliação do trabalho realizado. Participaram, da pesquisa quinze professores, divididos em dois grupos, um com sete e outro com oito elementos, integrantes da equipe docente de uma escola de 2º grau da rede oficial de ensino do Município do Rio de Janeiro. O orientador manteve reuniões semanais com os professores, no segundo semestre de 1975, utilizando a técnica de grupo operativo. A hipótese nula do estudo antecipou que não haveria diferença significativa entre as médias dos professores, obtidas antes e depois da aplicação da técnica de grupo operativo. Essa hipótese foi dividida em seis sub-hipóteses, que correspondem às dimensões selecionadas da Escala de Personalidade de Comrey, que foi o instrumento utilizado para o trabalho. As dimensões escolhidas foram Confiança X Atitude Defensiva; Conformidade Social X Rebeldia; Atividade X Falta de Energia; Estabilidade Emocional X Neuroticismo ; Extroversão X Introversão; Empatia X Egocentrismo. Os resultados revelam que as hipóteses nulas foram rejeitadas, ao nível

de significância de 0,05, o que significa terem sido encontradas diferenças significativas nas várias dimensões de personalidade medidas, sendo que a conclusão indica a técnica de grupo operativo como um instrumento adequado a uma estratégia de orientação educacional centrada no professor.

Nº 26

ANDRADE, Teresinha de Paiva
Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1978

Expectativas de diretores, professores, OEs e graduados em OE relativas a prioridades de funções do OE em escolas de 1º grau (5.ª a 8.ª séries).

1. Ensino de 1º grau
2. Orientação Educacional
3. Funções do Orientador Educacional

O estudo é uma contribuição para que se verifiquem pontos comuns e discrepantes das escolas e dos profissionais em orientação quanto ao desempenho das funções do orientador educacional, e ainda, para que a formação do orientador educacional esteja voltada para a realidade das escolas. Os objetivos foram: 1. relacionar as expectativas de diretores e professores de escolas de 1º grau onde não há SOE, quanto às funções a serem desempenhadas pelo orientador educacional com as expectativas de orientadores educacionais e graduandos em Orientação Educacional quanto às funções que lhes cabe desempenhar nestas escolas; 2. comparar descritivamente os três grupos quanto a maior ou menor ênfase que emprestam ao desempenho destas funções. A pesquisa foi realizada com três grupos de sujeitos: 1. diretores e

professores de 19 escolas de 1º grau de Juiz de Fora que ministram o ensino de 5.ª a 8.ª séries e não têm SOE em funcionamento; 2. População de OEs inscritos na Associação de Orientadores Educacionais da Zona da Mata; dos 48 instrumentos entregues, houve retorno de 43; 3. População dos alunos de Estágio Supervisionado de Orientação Educacional, no 1º semestre de 1978, procedente das duas agências formadoras de Juiz de Fora, perfazendo um total de 30 alunos. Foi utilizado um instrumento elaborado e testado pela pesquisadora e analisado por juízes para medir a expectativa de professores, diretores e orientadores e graduados de OE. Como tratamento estatístico foram utilizadas: a formula de correlação de Spearman e a estatística descritiva, com cálculo de freqüências e porcentuais, de proporções e ranks. Encontrou-se um relacionamento positivo entre as expectativas de diretores e professores, orientadores educacionais e graduandos em Orientação Educacional quanto às funções a serem desempenhadas pelo orientador em escolas de 1º grau que iniciam o funcionamento do SOE. As funções prioritárias para o desempenho do orientador educacional, apontadas por diretores e professores, orientadores educacionais e graduandos em orientação foram as relacionadas com à caracterização da escola e da clientela, à formulação de objetivos e formas de avaliação do SOE e esclarecimento de tais objetivos aos demais componentes da equipe escolar. Por outro lado, as funções consideradas de menor relevância foram as de participações em Conselho de Classe e reuniões com a direção e equipe técnica e desenvolvimento de programas de Informação Profissional. A principal conclusão do estudo foi de que há um clima positivo para implantação do SOE nas escolas de 1º grau (5.ª a 8.ª série) que não possuem tal serviço.

Nº 27

ASSUMPÇÃO, Jorge A. M
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - 1978

Desenvolvimento da Criatividade na Orientação Educacional.
1. Criatividade
2. Orientação Educacional
3. Sessões de grupo

Este estudo verificou se a Orientação Educacional através de um programa de atividades sistemáticas e contínuas organizadas para sessões de grupo sobre criatividade consegue promover o desenvolvimento da criatividade de seus orientandos. O objetivo foi examinar as possíveis relações entre um programa proposto de criatividade e o desenvolvimento de habilidades criativas no orientando. Ainda que os objetivos da orientação grupal estejam sendo evocados alcançados com maior freqüência nos últimos anos, seria importante repensar e aproveitar estes objetivos para que seja desenvolvido o potencial energético de criatividade no orientando. Com base nos seis fatores da estrutura do intelecto que caracterizam a criatividade indicados por Guilford e Hoepfner (1971), foi elaborado um programa de sessões de grupo, em um total de dezoito (18) visando desenvolver a criatividade do aluno. Foram aplicados pré e pós-teste em quarenta (40) sujeitos sorteados aleatóriamente de uma Escola de Porto Alegre, e trabalhou-se na parte experimental com vinte (20) sujeitos, e os outros vinte (20) formaram o grupo de controle aos quais se aplicou das 7.ª 8.ª séries do Curso Fundamental, dezoito (18) sessões de grupo. No tratamento estatístico dos dados, foi usado o teste U de Mann-Whitney. Os resultados demonstraram que houve um desenvolvimento da criatividade do grupo experimental em relação ao grupo de controle, em um nível de significância de 0,01.

Nº 28

GOMES, Juliette Moreira
Universidade Federal do
Rio de Janeiro - 1978

Efeitos de Atitude Auto-Reveladora do Aconselhador sobre a profundidade da Auto-Revelação do Aconselhamento.

1. Auto-Conceito
2. Entrevista
3. Orientador Educacional

O estudo procurou verificar se uma atitude auto-reveladora do aconselhador provoca no entrevistado uma mudança de comportamento capaz de levá-lo a falar mais profundamente de si, de suas aspirações, ou de seus problemas. O objetivo foi investigar os efeitos da atitude auto-reveladora do aconselhador sobre a profundidade da auto-revelação de alunas do Curso de Pedagogia da UFRJ, no ano de 1978. Foram formuladas duas hipóteses para o estudo, sendo que a primeira que os alunos entrevistados por aconselhadores que se auto revelam atingiram maior profundidade na auto-revelação do que aqueles entrevistados por aconselhadores que não se auto revelam. A segunda antecipou que a incidência da discussão de tópicos de alto valor de intimidade cuja intenção inicial do sujeito era não discutir, seria maior no grupo experimental que no grupo de controle. Foi uma pesquisa pré-experimental, seguindo esquema de grupos não equivalentes, com pós-teste apenas. Sendo que, o tratamento experimental foi uma simulação baseada no "Jogo das Simulações" de Drag (1969), no trabalho denominado "Jogo de Mútua Revelação" é uma técnica que visa conhecer e se deixar conhecer, através de mútua revelação. A amostra foi constituída de 32 alunas voluntárias, do sexo feminino, sendo, por sorteio divididas em 16 componentes do grupo experimental e as 16 restantes formaram o grupo de Contro

le. Compuseram o eaquema experimental quatro aconselhadores,com Mestrado em Orientação Educacional e treinados pela pesquisadora. O procedimento experimental utilizado propôs a um par de sujeitos uma lista de 20 ítens, 10 ítens de alto e 10 ítens de baixo valor de intimidade, entre os quais, cada parceiro deveria escolher 5 ítens para perguntar ao outro, assumindo também o compromisso de falar sobre si nesses 5 ítens. O eaquema utilizado incluiu uma simulação, na medida que em que cada par, um dos componentes era um aconselhador, instruído para escolher apenas tópicos de alto valor de intimidade com os de grupo de controle . O aconselhador foi semprem quem escolheu os tópicos para que pudesse servir de modelo. Os sujeitos de ambos os grupos, ignoravam que sua parceira era especialista em aconselhamento. As hipóteses nulas foram rejeitadas, indicando que a média de tópicos de alto valor de intimidade foi significativamente maior no grupo de aconselhadores que se auto-revelam (experimental) que no grupo de aconselhadores que não se auto-revelam (controle); a média de incidência de tópicos de alto valor de intimidade cuja intenção inicial do aluno era não discutir foi maior no grupo experimental que no grupo de controle. O tratamento estatístico empregado foi o teste de diferença entre médias em um nível de significância de 0,05. Com base nos resultados conclui-se que uma atitude auto-reveladora por parte do aconselhador parece propiciar uma auto-revelação mais profunda por parte do aconselhando.

Nº 29

MONTEIRO Fº, Ezequiel P.
Universidade Federal Fluminense - Niterói - 1978

O Serviço de Orientação Educacional do Colégio Nova Friburgo: características fundamentais.

1. Serviço de Orientação Educacional
2. Colégio Nova Friburgo
3. Sessões de Orientação Coletiva

Este trabalho relata uma experiência de vinte e sete anos de serviço de Orientação Educacional do Colégio Nova Friburgo.O objetivo foi sugerir alternativas que possam servir de subsídios para implantação e funcionamento da OE com base na análise das características do Serviço de Orientação Educacional, no Colégio Nova Friburgo. O Serviço de Orientação Educacional funciona integrado com a estrutura técnico-administrativa do colégio, contando com apoio do Diretor e demais chefes de serviço. Atende os alunos em relação aos problemas de ajustamento, atitudes e aproveitamento, contando para isso com a participação dos professores e outros representantes do corpo docente. A ação do Serviço de Orientação Educacional no Colégio Nova Friburgo está baseada no "Sentido de grupo", sendo realizadas sessões de Orientação coletivas semanalmente para integração de todos os alunos em todos os grupos. Esses esquemas de funcionamento já foram utilizados em duas outras realidades diferentes no Colégio Experimental Paraguai-Brasil (Assunção-Paraguai) e nas unidades de 1º grau construídas pelo Programa de Expansão de Melhoria do Ensino (PREMEN), demonstrando serem eficazes, enquanto que observações revelam que nos Sistemas Estaduais ou Municipais de Ensino,após quase 40 anos de tentativas os Serviços de Orientação Educacional não têm essa mesma eficácia. As conclusões demonstram que

é possível implantar um Serviço de Orientação Educacional que seja eficaz, desde que haja condições adequadas nas escolas dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino. Partindo das vivências das situações descritas sugerem-se algumas alternativas de implantação do Serviço de Orientação Educacional, mantendo-se as características fundamentais daquele que existe em funcionamento no Colégio Nova Friburgo.

Nº 30

CAVALCANTE, Lucíola I.P. Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro - 1979

A multiplicidade de áreas de atuação do OE e implicações para sua formação:

1. Formação de especialistas
2. Orientação Educacional
3. Orientador Educacional

Este estudo demonstra, através da evolução histórica as dificuldades que o Orientador Educacional enfrenta, dadas as múltiplas funções, até mesmo contraditórias que lhe são atribuídas, para se posicionar como profissão, inclusive para delimitar seu campo de atuação. O objetivo foi demonstrar que a Orientação Educacional, em vez de tornar mais claro, mais definido seu campo de atuação, vem encontrando novas frentes de trabalho, em número cada vez maior, sem que seja dada a devida atenção às repercussões dessa expansão à formação do Orientador e à prática da Orientação. A natureza do trabalho é não-empírica; trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos exames de documentos legais, livros e artigos relativos à Orientação Educacional. O estudo demonstrou que o trabalho de Orientação Educacional requer

além de qualidades pessoais, preparo técnico-científico adequado, a busca de maneiras funcionais que permitam a seu profissional atender as exigências que lhe são feitas. A formação do Orientador Educacional se revelou insuficiente, no estudo teórico, sendo necessário reformulá-la, devendo ser dada especial atenção ao embasamento filosófico, processo de seleção e acompanhamento, promoção de crescimento pessoal e atitudes facilitadoras. Para que os vários campos de atuação do Orientador Educacional recebam cobertura efetiva propõe que os Orientadores fornem específicos seu campo de trabalho, para que esse fique mais profundo em conteúdo, abrangência e repercussão.

Nº 31

LIMA, Lídice M.ª G.F. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 1979

A disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional.

1. Orientação Educacional
2. Formação do Orientador Educacional
3. Legislação concernente a OE

Este trabalho teve a preocupação em adequar os objetivos, o treinamento, as experiências de estudo, o conteúdo programático, enfim o conjunto de atividades que fazem o Currículo de formação especial do Orientador Educacional, às características da clientela de nossas escolas, às necessidades do contexto educativo, aos diversificados papéis e funções do Orientador em nossa realidade. O objetivo foi verificar se as atividades desenvolvidas pelo Orientador Educacional, em Pernambuco, Brasil foram estudadas na disciplina de PMOE e se foram treinadas ou es-

tudadas no estágio supervisionado ou em outras disciplinas do curso, nas instituições de ensino superior do Estado. O estudo de caráter exploratório, levou em consideração cinco variáveis, analisadas entre si: 1. O estudo da disciplina PMOE I e II; 2) As atividades exercidas pelo OE, no seu campo de trabalho; 3.As atividades desenvolvidas e treinadas no estágio supervisionado; 4. Os estudos de assuntos inerentes a OE, em outras disciplinas do curso; 5. As atribuições pertinentes ao Orientador Educacional previstas na Legislação e contidas nos programas de ensino da disciplina PMOE I e II. As atividades de OE estão sistematizadas em cinco categorias: planejamento, organização, atendimento individual, atendimento geral e relacionamento. A população estudada foi constituída pelos orientadores formados nos períodos de 1973 a 1976 e que estão atuando na profissão, em Pernambuco. Foram utilizados três instrumentos, na coleta de dados : 1. Um questionário de alternativas fixas; 2. Um roteiro de ob - servações; 3. Uma lista de checagem para comparar as atribuições do OE previstas na legislação com o conteúdo programático, objetivos e atividades dos programas de ensino das disciplinas em estudos. Os dados coletados foram tabulados manualmente, calculando-se o percentual. As conclusões evidenciam que os OEs não estão sendo habilitados pelas disciplinas teóricas e nem pela prática do estágio supervisionado para o exercício eficaz da OE, em Pernambuco, sendo apontadas, a partir dessas evidências algumas recomendações para a formação do OE.

A N E X O IV

INSTRUMENTO OFERECIDO AOS CONSULTORES PARA VALIDAÇÃO DO ESQUEMA REFERENCIAL DE CLASSIFICAÇÃO

SR. ORIENTADOR EDUCACIONAL

Este instrumento objetiva validar o esquema que será utilizado como referencial de classificação e análise dos conteúdos programáticos das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e das dissertações de mestrado da área . Será igualmente validada a colocação dos temas no referido esquema, para validar a classificação do conteúdo.

Solicitamos sua valiosa colaboração, no sentido de preenchê-lo da maneira que corresponda a realidade e para que não seja comprometida a validade, pedimos que o mesmo seja respondido, sem consultas a outros profissionais.

Em anexo é apresentada, a definição das categorias e unidades de categoria e, um elenco dos conteúdos programáticos de uma disciplina de PMOE colocados em um quadro, com espaço próprio para serem marcados os números a que correspondem às categorias e as unidades de categorias de cada um dos temas, conforme o exemplo, a seguir:

	CATEGORIA	UNIDADE DE CATEGORIA
Planejamento da OE	2	2
Aspectos legais da OE	1	2
Fichário do SOE	2	3

Examine antes de iniciar o preenchimento, as definições das categorias e respectivas unidades de categoria, voltando a consultá-las durante o processo de preenchimento do instrumento.

Em caso de dúvidas, deixe o espaço em branco.

Dentro do prazo de 15 dias, entraremos em contato para a entrevista final, quando serão anotadas as observações pertinentes.

Sendo que a partir de sua colaboração é que a pesquisa poderá ser realizada, é encarecida sua compreensão e antecipadamente agradeçemos.

Lealis Baby Sponholz
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

Quadro para Validação do "Esquema Referencial de Classificação" dos conteúdos programas de ensino

Especialista de educação da área de: _____

Rede de ensino que trabalha: _____ Período: ( ) manhã

Cargo que ocupa: _____ ( ) tarde

( ) noite

CONTEÚDOS TRABALHADOS NA DISCIPLINA DE PMOE	CATEGORIA	UNIDADES DE CATEGORIA	OBSERVAÇÕES
OBS: O instrumento ofere-			
cido aos especialistas ,			
incluia neste espaço o elen-			
co de conteúdos programáticos			
de disciplina a ser examinada.			

Código utilizado para classificação dos conteúdos.
Números correspondentes às Categorias e Unidades de Categorias:

1. Conteúdo
2. Processo

1.1 Enfoque filosófico
1.2 Enfoque legal
1.3 Enfoque sociológico
1.4 Enfoque histórico
1.5 Enfoque bio-psicológico
1.6 Enfoque geral

2.1 Organização
2.2 Planejamento
2.3 Coleta de dados
2.4 Avaliação
2.5 Consultoria
2.6 Orientação grupal
2.7 Orientação individual
2.8 Diversos

OBS: Consulte a lista (em anexo) que define as categorias e subcategorias. Para classificação coloque apenas o número correspondente à categoria ao lado do conteúdo correspondente.

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS E UNIDADES DE CATEGORIA DO ESQUEMA REFERENCIAL DE CLASSIFICAÇÃO

A categoria Conteúdo - engloba aspectos presentes em todos os momentos, situações e atividades, que se referem ao foco, ou essência da discussão; no caso presente, concentra-se na dimensão de o que se discute e na análise da problemática da Orientação Educacional.

A Categoria Processo - diz respeito às proposições operacionais com que é desenvolvida a Orientação Educacional e se atém ao como se desenvolve, ao fazer, ou seja, ao engenho da ação efetiva. Neste aspecto estão colocadas as decisões processuais da Orientação Educacional que venham direcionar a ação. Evidencia-se que o processo da Orientação Educacional baseia-se no inter-relacionamento pessoal, na comunicação e nos mecanismos necessários para concretização destes processos.

Compõe o esquema de classificação, em relação à categoria conteúdo, unidades de categoria definidas como:

Enfoque filosófico, o qual diz respeito ao exame, à análise crítica e classificação dos fins e valores que norteiam as decisões da Orientação Educacional.

Enfoque legal, no qual se localizam as proposições que estabelecem as normas de ação, funções, regulamentação da profissão, código de ética, reconhecidos, a partir de documentos legais, de âmbito Federal, Estadual e de Entidades de Classe.

Enfoque sociológico abarca todos os aspectos relacionados com as ações e reações entre contexto social e indivíduo.

Enfoque histórico relaciona-se a situações que envolvam descrição, análise e avaliação das condições da origem das mudanças ocorridas nos movimentos propulsores, linhas de ação e enfoques essenciais da área, desde os primórdios da Orientação Educacional até nossos dias.

Enfoque bio-psicológico refere-se aos pressupostos,princípios e teorias que dizem respeito ao indivíduo no seu processo de tornar-se pessoa e que embasam tanto a ação psicopedagógica, como os métodos e técnicas auxiliadores de desenvolvimento pessoal.

Enfoque geral envolve postulados que integram aspectos diversos aos relacionados nos enfoque acima especificados e , que estipulam um corpo normativo para a matéria; esses postulados são traduzidos por princípios, objetivos e conceitos, a partir dos quais, se permite a organização da área.

As unidades da categoria processo, que compõe o esquema referencial de classificação, estão estabelecidas como:

Organização partindo dos fundamentos, determina a estrutura e o funcionamento da Orientação Educacional. Compreende a determinação e desempenho de cada aspecto em relação aos demais, permitindo planejar e avaliar as mais importantes áreas da matéria da Orientação Educacional. Envolve o estabelecimento, situações técnicas inerentes à estruturação da área, tais como papéis, funções, atribuições, graus de atuação, linhas e padrões de ação, objetivos setoriais, recursos humanos e materiais,sistemas de intercâmbio de informações e a caracterização e identificação de situações escolares específicas.

Planejamento é entendido como processo que, partindo da reflexão, em torno de um problema identificado, utilizando os informes relativos à caracterização da realidade que o envolve, define os propósitos de um empreendimento modificador dessa realidade, bem como os meios para executar e controlar as decisões tomadas.

Esta unidade de categoria está voltada para as decisões, nas quais se incluem as atividades de definição e elaboração de planos de trabalho, englobando a organização de etapas de ação.

Coleta de dados comporta as abordagens ligadas à investigação da realidade, no que diz respeito ao levantamento de dados específicos sobre o aluno, relacionados a aspectos escolares, familiares e comunitários. Implica no domínio de técnicas e instrumentos para tais investigações.

Avaliação abrange tarefas de análise de processo ou produtos de ação identificando os resultados atingidos, através da execução de programas, com vistas a determinar graus de eficiência e eficácia, em termos de produtos ou decisões, durante e ao final da execução dos programas.

Consultoria trata do processo de ação, partilhado com outra pessoa ou grupo de pessoas, pelo qual se promove intercâmbio de idéias e ações relacionados a determinadas problemáticas num sentido de integrar as atividades educacionais.

Orientação grupal diz respeito a qualquer forma de atividade coletiva, cujo objetivo seja ajudar o grupo e os indivíduos que o compõem, no processo de tomar decisões, bem como aos procedimentos e aplicação de técnicas específicas que possibilitem alcançar as metas propostas, através do trabalho de grupo.

Orientação individual abrange as formas de atuação junto ao orientando, nos moldes de uma relação de ajuda, objetivando auxiliá-lo a assumir seu legítimo papel na sociedade.

Diversos engloba aspectos que se orientam para ângulos diversos do processo de Orientação Educacional e se apresentam deslocados no elenco proposto de unidades de categorias, incluindo os assuntos que se atenham especificamente à formação do Orientador Educacional.