

*Peter Spink \**

Inicialmente, é preciso ressaltar que não pretendemos propor um modelo de estratégia para reorganizar os atuais métodos de ensino. Parece-nos que a fase atual é de experimentação ativa: certas idéias, certos valores teriam sugerido certas práticas; essas práticas, por sua vez, sugeriram novas idéias sobre a reorganização dos métodos tradicionais de ensino e, particularmente, sobre a organização da sala de aula. Aliás, assim como nas escolas de administração, nas organizações industriais estamos ainda tentando entender os limites das opções e a diversificação das opções que existem para as formas de organização.

Parece-nos importante, nesse sentido, não a apresentação de técnicas que poderiam ser aplicadas para melhorar as variáveis da situação, mas quadros de referências, quadros de opções que possamos reavaliar e, o que é mais importante, de opções que permitam o desenvolvimento de outras opções. A busca de novas formas de introduzir o aluno no processo educacional tem que ser a de um processo que permita o desenvolvimento de outros processos.

Com este enfoque, gostaríamos de repassar alguns elementos que, embora conhecidos, devem ser delineados para a construção de um quadro exploratório de referências.

Em primeiro lugar, uma escola de administração está educando, de uma forma ou de outra, pessoas que vão entrar num mundo de organizações, tanto particulares quanto públicas, de diversos tipos. O que conhecemos desse mundo é importante para nós, em termos do que vamos ensinar e de como vamos ensinar. Sabemos, por exemplo, que esse mundo está-se tornando cada vez mais complexo, em termos de interdependência entre organizações e de interdependência dentro das organizações. Existe um aumento no grau de incerteza, de maneira geral, e uma busca de modelos alternativos. Não precisamos ir além do jornal diário e de alguns congressos para ouvir falar sobre a busca de modelos alternativos na sociedade mais ampla.

Quais são os resultados dessa busca? Verifica-se, primeiro, que no mundo organizacional as pessoas não trabalham isoladas: decisões, diretrizes, planejamentos, vão sendo pouco a pouco considerados como elementos que não são dados, mas derivados, desenvolvidos. Na busca desse desenvolvimento, mais e mais pessoas, mais e mais especialidades, mais e mais áreas de organização estão em interação.

Assim, os "produtos" de nossas escolas têm que entrar nesse mundo e contribuir para as decisões, não com uma nova "receita", mas cada vez mais por um processo de descobrimento.

Temos, então, duas dimensões de habilidades necessárias: a de entender e apreciar o conteúdo desse mundo, em suas interdependências; e a de assumir um papel ativo dentro dele. E não simplesmente sobreviver, mas saber experimentar, descobrir e lidar com as incertezas desse ambiente.

A divisão dessas habilidades não nos deve, porém, levar a vê-las separadamente: elas são interligadas e, por isso, o objetivo não deve ser simplesmente o de entender o

\* Professor do  
Tavistock Institute of Human  
Relations, Inglaterra.

mundo organizacional, mas entender como reagir e atuar dentro dele. Sendo interligadas, parece mais adequado abordá-las conjuntamente, ou seja, sem separar o meio da mensagem. A experiência de processos grupais sem preleções formais sobre a organização e a incerteza pode causar no aluno uma dificuldade de integrar o conhecimento no seu próprio esquema de análise da administração e da organização. Não nos esqueçamos, ao discutir modelos alternativos de ensino, que o método do caso foi desenvolvido com esse duplo objetivo: o processo de interação na análise do caso era considerado tão importante quanto a análise final em si.

Em segundo lugar, gostaríamos de lembrar que a sala de aula é uma organização. Isso é óbvio, mas frequentemente esquecido. Em termos gerais, qualquer um pode dizer: "É claro que a sala de aula é uma forma de organização." Mas ela é muito mais que isso: ela é uma organização que contém exatamente tudo de que precisamos para descrever uma organização, dependendo dos quadros de referências que usarmos para entender as organizações. Na classe há um professor ou professores, alunos, objetivos, sistemas de tarefas, estruturas, dinâmica, tempo, espaço, meio-ambiente, suas formas de tecnologia e as necessidades muitas vezes distintas das diferentes disciplinas.

Surge, aqui, a seguinte questão: achamos que sabemos alguma coisa sobre as organizações; por que, então, não estamos usando esses conceitos em nossas salas de aula? O mundo industrial está tentando libertar-se, em termos de planejamento do trabalho, da orientação de Taylor e Fayol. Mas, em nossas instituições de ensino, frequentemente, só usamos, para organizar nossas salas de aula, Taylor e Fayol.

Deveríamos, na verdade, procurar saber que arranjos da sala de aula são influenciados, parcialmente, pelos conceitos que o professor tem de seu próprio papel: o que pensa sobre controle, sobre conhecimento, sobre seu relacionamento dentro do triângulo "conhecimento - professor - aluno". Muitas vezes, o modelo ainda é aquele em que o conhecimento é propriedade do professor e este vê seu papel como o de transmitir seu conhecimento ao aluno. Mas, no momento em que a possibilidade de mudança nessa relação aparece, como, por exemplo, de ser de aluno e professor a responsabilidade pela "propriedade" e "produção" do conhecimento, o papel do professor muda. Ora, as dificuldades de pensar sobre a contribuição do aluno ao processo de educação, não em termos de representação nas instituições, mas na própria sala de aula, não estão somente com o aluno; estão também com os professores.

Nossos alunos não entram em universidades, em escolas de administração, sem experiência do processo educacional, mas com 13 anos ou mais de experiência, em que construíram mapas cognitivos sobre o funcionamento desse "bicho" chamado educação e sobre seu papel no processo. Eles têm conceitos da realidade que são baseados na experiência cotidiana e estão, assim, equipados com expectativas próprias quando chegam às nossas aulas.

Sabemos, também, que uma escola de administração é, provavelmente, a etapa final do processo de educação formal para o aluno; e que muitos de nossos alunos já estão começando a trabalhar.

Por outro lado, dentro de nossas escolas, não temos simplesmente alunos de graduação ou de pós-graduação. Muitas de nossas instituições têm, cada vez mais, cursos de educação continuada, para grupos de gerentes, de especialistas, de pessoas que já trabalham e vêm buscar a oportunidade de debater a teoria que está sendo desenvolvida sobre as organizações. Esses cursos são dirigidos a pessoas que chegam à escola com uma experiência de vida muito diversa. Coloca-se, então, esta pergunta: até que ponto estamos pensando sobre as características dessas pessoas, tanto no planejamento de cursos, quanto na maneira pela qual tentamos usar essa experiência para aumentar e ampliar a experiência de nossos alunos de graduação e pós-graduação?

A conclusão a que podemos chegar a partir desses dados - e de muitos outros que poderiam ser citados - é a de que o redesenho da sala de aula nada mais é que um exercício de organização. Esta mudança de terminologia leva-nos do estranho ao familiar e permite-nos usar uma grande variedade de esquemas conceituais. Por exemplo, em nosso trabalho com as organizações, frequentemente começamos por questionar dados que as organizações tomam como certos; estamos, então, interessados em descobrir quão válidas são essas presunções. Ao considerar a sala de aula como uma organização, podemos perguntar: que é uma sala de aula? Por que damos às aulas a duração de uma, duas ou três horas? Por que um curso tem a duração de um semestre? Por que a aula deve ter um instrutor? Qual é o papel da avaliação? Que teoria de aprendizagem o professor está implicitamente usando? Qual é o produto do processo? É conhecimento ou habilidade que permite o desenvolvimento do conhecimento? E assim por diante.

Os exemplos que descreveremos servirão para ilustrar o que dissemos. São exemplos que conhecemos e que, obviamente, não constituem "modelos", mas sim tentativas no sentido inicialmente colocado de redefinição dos conceitos de metodologia do ensino. Os três primeiros casos referem-se a cursos de graduação e pós-graduação; o quarto é um exemplo de programa de educação continuada, dirigido a gerentes com experiência.

Começamos pelo experimento desenvolvido pelos Profs. Trist e Ackoff na Wharton School de Administração da Universidade da Pennsylvania num curso sobre ecologia das organizações. Os alunos foram divididos em grupos heterogêneos de seis a oito participantes; cada grupo ou "célula de aprendizagem" tinha uma tarefa, que fazia parte de uma tarefa mais ampla, a de estudar as dimensões da ecologia organizacional. Em vez de um só professor, havia um grupo de professores que estavam à disposição dos alunos, formando um "conjunto de recursos". O "produto" esperado era a preparação e discussão de artigos sobre o tópico estudado. A totalidade dos alunos se reunia de vez em quando para apresentação

e discussão dos resultados preliminares de cada grupo. A classe tinha reuniões formais, mas os grupos podiam reunir-se em horários diferentes se quisessem.

O que se quer destacar aqui é a mudança no papel do professor. O papel do professor não era ensinar, mas, sim, estar à disposição dos alunos. A equipe de professores estava disponível, cabendo aos alunos descobrir a forma pela qual poderiam usá-la. O papel do professor não era dar aulas, mas estar lá, como um recurso, para, se solicitado, dar referências, fazer comentários ou tomar parte numa discussão.

O segundo exemplo está descrito num livro e é de um departamento da área de ciências sociais. O livro é o de Carl Rogers, *Liberdade de aprender*. Entre os vários casos nele narrados, um dos mais interessantes é o do departamento que funcionou na base de "procura e oferta". Esse departamento, de nível pós-graduado, centralizou suas atividades num quadro de avisos. Cada aluno recebeu um documento no qual cada membro do corpo docente descrevia as matérias sobre as quais achava que tinha bom conhecimento e aquelas em que achava que não tinha conhecimento suficiente mas gostaria de aumentá-lo, as pesquisas que estava fazendo, etc. Em outras palavras, foram aí descritos os recursos do corpo docente. A organização do processo era basicamente a seguinte: quando um dos professores estava interessado em explorar alguma matéria com os alunos, simplesmente colocava uma notícia no quadro de avisos, dizendo: "Há alguém que queira discutir isso comigo?" Se os alunos quisessem desenvolver alguma matéria, faziam exatamente o mesmo. Os alunos que pretendessem explorar uma certa área tinham conhecimento dos recursos do corpo docente e, no quadro de avisos, os horários de trabalho do corpo docente. Professores e alunos discutiam juntos, planejavam o curso e o programa e marcavam o horário e o local para se reunirem. Por se tratar de um curso de nível pós-graduado, os alunos já tinham um certo conhecimento da área de estudos e estavam querendo aperfeiçoá-lo. Os professores, por sua vez, já tinham experiência em pesquisa e em trabalho interdisciplinar.

O terceiro exemplo refere-se a uma experiência pessoal numa classe autodirigida. A experiência, como um todo, foi realizada num departamento que já tinha trabalhado com diferentes métodos de ensino. A idéia de "experiência operacional" em que a noção de educação como processo de exploração pudesse ser praticada tinha, por conseguinte, apoio departamental.

O curso sob minha responsabilidade tinha um título básico: Psicologia Social Aplicada. A duração era de um ano, com três horas de aula por semana. Consegui obter uma sala ampla, que podia ser dividida em dois ou três ambientes, sem equipamento fixo, com cadeiras móveis, e duas salas menores, com o mesmo equipamento. Minha turma era de trinta alunos. Iniciei o curso dizendo aos alunos, em linhas gerais, que tínhamos apenas tempo, espaço e objetivos gerais como dados e que deveríamos definir em conjunto o conteúdo e as demais variáveis do curso. As três primeiras aulas, de reuniões com os alunos,

foram bastante tensas para todos, mas chegamos, afinal, à seguinte proposta de organização: os alunos trabalhariam em pequenos grupos, sobre tópicos que achassem relevantes para o tema geral do curso. A escolha de participantes para os grupos ocorreu em forma de "leilão", reunindo-se os alunos que tinham interesses semelhantes. Havia liberdade de entrar e sair dos grupos e estabeleceu-se uma regra de que, cada vez que um grupo trabalhasse separadamente por duas ou três semanas num assunto, teria que produzir um documento detalhado sobre o que havia discutido. No quadro de avisos colocavam-se informações sobre o andamento dos trabalhos.

Meu papel passou a ser o de um "recurso". Em outras palavras, os alunos faziam-me perguntas e, o que era mais importante, procuravam-me para ajudá-los a trabalhar e a procurar o material de que precisassem, desde gravadores e vídeo-teipes até livros, referências, etc.

Nas primeiras três ou quatro semanas, a sala estava repleta. Havia sempre grupos de alunos trabalhando e debatendo. De vez em quando, chamavam-me para conversar ou para discutir um ponto. Indagavam-me, por exemplo: "Que tal esta referência? É interessante ou não?" E discutíamos a respeito da questão. Na quinta semana, porém, os alunos desapareceram. Fiquei sozinho na sala. De vez em quando, a porta se abria e entrava um aluno: "Como vai?" "Tudo bem?" "Tudo bem". "Então, até logo". Entrava outro e perguntava: "Este livro é interessante?" "Pode ser". Ou: "Que é que você acha sobre a forma de pesquisar este ponto?". Mensagens indecifráveis apareciam no quadro de avisos: "João, encontro no bar às 12,30 - José."

Eu não sabia mais o que estava acontecendo; consciente da minha ansiedade em saber, tentei controlá-la e não indagar aos alunos o que ocorria; já que eles estavam começando uma nova experiência, eu tinha que permitir que continuassem. Às vezes, porém, eu me surpreendia a refletir sobre coisas como o fato de que já haviam decorrido seis das vinte e cinco aulas e que talvez ainda fosse possível parar tudo e ministrar aos alunos um curso de preleções para compensar o tempo perdido.

Passadas oito ou nove semanas, eu começava a duvidar que os alunos estivessem fazendo qualquer coisa. Minha ansiedade crescia. O problema estava realmente em mim: era fácil conceituar intelectualmente a situação, mas ao nível do "estômago" a coisa era bem diferente!

No início do semestre, tínhamos combinado que, se necessário, faríamos uma reunião nas últimas duas aulas do semestre sobre o trabalho desenvolvido. Na penúltima semana, ao chegar à escola, encontrei ao lado do quadro de avisos oito envelopes imensos e, em cada envelope, trinta cópias de um trabalho de dez a quinze páginas. Esses eram os "produtos" do trabalho que haviam feito.

Fiquei espantado ao lê-los, porque tinham uma qualidade muito boa. Soube depois que o trabalho fora desenvolvido em cooperação, com uso do quadro de avisos, não só para a parte de troca de informações, mas também para a de realização, como datilografia, reprodução, etc.

Destaco aqui a minha parte na experiência, não porque esteja querendo qualificá-la de “maravilhosa”, mas, na realidade, porque foi difícil. Eu poderia ter redefinido meu papel no vácuo, mas esse permaneceria o mesmo se a “outra parte” não redefinisse também o seu. Ao assumir a responsabilidade pelo trabalho, os alunos redefiniram seu papel e me ajudaram a fazê-lo para o meu.

No semestre seguinte, o processo se desdobrou e os grupos trabalharam durante três ou quatro semanas, reorganizando-se depois de um certo período. Ao final, tínhamos tido cerca de 20 grupos organizados e reorganizados durante o curso.

Dentre as várias avaliações feitas da experiência, uma parece importante: no exame final que foi ministrado pelos professores do departamento e mais um professor convidado para supervisionar o exame, os alunos alcançaram resultados iguais e mesmo superiores aos obtidos com a metodologia tradicionalmente adotada para o curso. O examinador convidado não só apontou para esse resultado, mas também para o fato de que ficara impressionado com a ampliação de visão que os alunos haviam demonstrado. Com efeito, além dos conceitos da própria disciplina, eles haviam usado conceitos de sociologia, antropologia, economia etc. Em auto-avaliação dos alunos, eles observaram que, em vez de uma perspectiva estanque da matéria, o curso lhes havia possibilitado o desenvolvimento da compreensão do processo de aprendizagem e da interdependência das várias áreas de conhecimento. Parece-me que isso decorreu da liberdade que tiveram de buscar conhecimento em outras áreas e usar, também, matéria de outros cursos.

Os resultados do curso, em termos de tópicos discutidos e de relatórios produzidos, apresentaram afinal uma visão equilibrada da área de estudos. Nem todos os alunos, é claro, participaram de todas as discussões e estudaram todos os tópicos explorados durante o curso. Muitos trabalharam num grupo, no tópico que haviam escolhido, até que acharam que podiam mudar para outro grupo. Muitos mantiveram contato com vários grupos, acompanhando o trabalho de debates ou lendo os relatórios produzidos. Em poucos casos aconteceu a duplicação de assuntos. Como disse um dos alunos: “Ocorreu-me que o que estávamos discutindo não era apenas do grupo — era da classe como um todo. Os outros grupos dependiam de nós, assim como dependíamos deles; éramos interdependentes.”

É importante frisar que, embora a cobertura geral do assunto abrangesse a maior parte das áreas tidas como relevantes para o tema central, e mesmo algumas novas, o padrão de desenvolvimento dos tópicos, no dia-a-dia, não se assemelhava absolutamente ao que um professor teria escolhido para apresentar a disciplina. Os alunos escolheram, obviamente, um curso que lhes parecia ter sentido — pois é apenas por presunção que se lêem as páginas de um livro na ordem em que aparecem. Aliás, vivemos experiência semelhante com gerentes num curso de curta duração sobre administração em que a parte teórica surgiu a partir dos debates e não por imposição didática; no

dia-a-dia, o currículo teórico pode parecer estranho; mas, em termos de total, alcança-se um equilíbrio muito bom.

Para encerrar, citaremos o exemplo de aplicação de algumas dessas idéias num programa de desenvolvimento de gerentes em preparação para cargos de alta direção, numa nova escola de administração, na Austrália. Em nível de educação continuada, o programa tem nove semanas de duração, para trinta executivos, em tempo integral, trabalhando com uma equipe de 10 professores, organizando e adaptando o currículo à medida que o curso progride e desenhando o curso como foco explícito para o aprendizado sobre as organizações. Esse exemplo é importante porque está envolvendo professores de métodos quantitativos, pesquisa operacional, economia, mercadologia, direito comercial, etc., e não apenas os “malucos” de ciências sociais.

Os exemplos narrados representam uma tentativa de encontrar novas direções. Ressalte-se que, por essa razão, torna-se muito importante a preparação, em termos de espaço e tempo (tempo e espaço necessários para o desenvolvimento de cada atividade, injunções de tempo a serem consideradas), em termos de recursos (livros, exercícios, casos, documentos, facilidade de obter dados de pesquisas em andamento e informações de outros professores e alunos), equipamento (salas, gravadores, etc.) e apoio logístico (acesso a recursos como xerox, etc.). Essa preparação não leva a uma previsão sobre os resultados, mas provê as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades relativas ao curso propriamente dito.

Os exemplos vistos aplicam-se, na maior parte, a cursos com classes pequenas (até 30 ou 40 alunos). Antes de concluir que sejam, por isso, referentes a métodos destinados a pequenos grupos, lembremo-nos de que o tamanho é apenas uma das variáveis a explorar, não em termos de seus limites, mas de suas exigências organizacionais. Conhece-se a experiência de um departamento de psicologia, na Holanda, em que um grupo de 200 alunos foi reorganizado em termos de metodologia, adotando-se formas inovadoras tanto no processo decisório quanto na didática.

Vimos, no primeiro exemplo, grupos bem formados que trabalhavam durante um semestre letivo; no segundo, uma organização quase matricial de alunos e professores; e, no terceiro, uma combinação disso, com grupos temporários numa estrutura matricial. Nada do que dissemos foi oferecido como modelo ou receita. São exemplos de partes de processo, de idéias que estamos repensando. E esse repensar tem que ser contínuo, pois a realidade fora da classe muda continuamente.

Por último, gostaríamos de repisar que, quando começamos a reconhecer a sala de aula explicitamente como uma organização, ela começa a tornar-se alguma coisa dentro da qual podemos explorar estruturas organizacionais diferentes. O aluno não está simplesmente aprendendo sobre organizações, mas está vivenciando organizações dentro da classe. A conceituação e a avaliação dessa experiência, o grau no qual o aluno e o professor começam a usar as experiências e as idéias que têm do mundo



exterior dentro da sala de aula, representam, segundo vemos, o primeiro passo para pôr a teoria em contato com o dia-a-dia, num processo de influência recíproca e de dialética entre teoria e prática.

Não é preciso dizer mais, pois é com essa dialética que estamos preocupados em nossa atuação como professores, na vida profissional. □

## BIBLIOGRAFIA

Ackoff, R. L. *Redesigning the future: a systems approach to societal problems*. New York, Wiley, 1974.

Heller, F. A. *A study in participation: its relation to managerial skills and decision making*. Tavistock Institute of Human Relations, Doc. n.º SFP 4.552, 1975.

Hutte, H. A. Report on the department of psychology at Gröningen University. *The Human Context*, v. 3, n. 1, Mar. 1971.

Veja também: Van Strien, P. J. 2 years of democracy in a university department. *The Human Context*, v. 4, n. 1, 1972.

Sobre o curso da Austrália: Prof. John Stringer, Australian Graduate School of Management in the University of New South Wales. P. O. Box 1, Kensington, NSW, Austrália – 2033.

# UMA QUESTÃO DE SOBREVIVÊNCIA



## A ÁGUA NA VIDA

Do nosso planeta, 97% das águas estão no mar, o que vale dizer, impróprias para beber e para a agricultura. Como vencer o desafio da crescente necessidade de água doce? Neste livro, cientistas de renome internacional estudam o grave problema e apontam impressionantes soluções.

## O CORAÇÃO E A SAÚDE

Você fará viagens inesquecíveis em companhia dos maiores cardiologistas em todo o mundo. As doenças cardíacas. Como evitá-las. Como combatê-las. As estatísticas. Um homem em cada quatro morre do coração. O computador como aliado da ciência, ajudando a poupar vidas. Fique por dentro.



Nosso planeta está doente. E com sede. Como consequência da utilização predatória das reservas de ar puro e água doce, vitais para a humanidade. V. sabia que também é responsável por este estado de coisas? Agora V. já pode ficar por dentro destes palpitantes assuntos. A Editora da FGV acaba de lançar 3 novos Livros de Bolso do Correio da Unesco, onde conheceremos também os segredos do coração e o modo de mantê-lo forte e saudável.

## LUTA CONTRA A POLUIÇÃO

O homem está perdendo o controle sobre o seu ambiente. O desenvolvimento tecnológico como fator de poluição e o delicado equilíbrio entre as necessidades da vida moderna e as forças da natureza. A utilização racional dos recursos naturais como única solução para evitarmos o caos ecológico. O compromisso com as futuras gerações.

## EDITORA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Praia de Botafogo, 188 - CP 9.052 - ZC-02 - Rio de Janeiro - RJ.  
Livrarias da Fundação Getulio Vargas:  
Rio: Praia de Botafogo, 188 - Tel.: 266-1512 r. 353  
Av. Graça Aranha, 26, lojas C e H - Tel.: 222-4142  
S.P.: Av. Nove de Julho, 2.029 - Tel.: 288-3893  
Brasília: CLS, 104 - Bloco A, loja 37 - Tel.: 243-008.

Cr\$ 25,00