

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA NO DESEMPENHO DO PAPEL DE
ORIENTADOR EDUCACIONAL

EQUIPE RESPONSÁVEL

Coordenação:

MARIA AMÉLIA AZEVEDO GOLDBERG
Departamento de Pesquisas Educacionais
Fundação Carlos Chagas

Elaboração e aplicação dos instrumentos:

Ana Aurea Coelho Silva *
Antonio Carlos Caruso Ronca *
Léa Maria Chagas Cruz *
Maria Ignez Ferraz Coimbra *
Yara Lúcia Esposito *

Análise dos resultados:

Ana Aurea Coelho Silva *
Léa Maria Chagas Cruz *
Yara Lúcia Esposito *
Elba Siqueira de Sá Barreto **
Sonia Maria Carvalho de Menezes **

* Alunos do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Educação da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo.

** Assistentes de Pesquisa do Departamen-
to de Pesquisas Educacionais da Funda-
ção Carlos Chagas.

"Educação engloba duas funções estritamente relacionadas, embora algo diferentes — ENSINO E ORIENTAÇÃO. Essas duas funções educacionais têm o objetivo comum de prover experiências planejadas de aprendizagem que resultem em comportamento mais eficiente. Elas diferem, todavia, na ênfase que colocam sobre o controle do processo. As atividades de ENSINO colocam a ênfase no controle — pela sociedade — dos valores que governam o processo, os objetivos imediatos a serem atingidos e os métodos para atingi-los. ORIENTAÇÃO, doutro lado, enfatiza o controle pelo indivíduo que busca orientação. Sua interpretação idiossincrática dos valores sociais governa o processo. Ele decide que mudanças no comportamento deseja efetuar e seleciona os meios para atingi-las. Embora essas duas funções da educação difiram em ênfase quanto a esses aspectos, é importante notar que há considerável transvariação nas atividades realizadas, nos meios de realizá-las e em seus produtos... O Orientador tem certas funções instrucionais assim como o Professor tem certas funções de orientação."

Weitz

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa resultou de um enorme esforço cooperativo, em que importa destacar a participação:

A — da Prof.^a *Bernardete Angelina Gatti*, assistente-doutora do Instituto de Matemática e Estatística da USP, pesquisadora associada do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e a quem se deve toda a assessoria técnica no tratamento estatístico dos resultados;

B — dos professores *Ana Aurea Coelho Silva*, *Antonio Carlos Caruso Ronca*, *Léa Maria Chagas Cruz*, *Maria Ignez Ferraz Coimbra* e *Yara Lúcia Esposito* que, enquanto alunos de Psicologia Educacional Avançada, dentro do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica, no ano de 1972:

- elaboraram e pré-testaram o instrumental de pesquisa;
- fizeram parte das aplicações definitivas;
- ajudaram no tratamento dos resultados;

C — dos alunos de Orientação Educacional e dos orientadores educacionais que, tanto em seus locais de trabalho, quanto na II Jornada de Orientadores Educacionais do Sul do País (Curitiba, novembro, 1972), concordaram gentilmente em participar da pesquisa;

D — das Prof.^{as} *Elba Siqueira de Sá Barreto* e *Sonia Maria Carvalho de Menezes*, assistentes de pesquisa do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas que, com grande zelo e proficiência, colaboraram na análise e apresentação dos resultados;

E — da equipe de pesquisadores do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas que, com suas críticas e sugestões, contribuiu produtivamente para o aperfeiçoamento técnico dos instrumentos e do presente relatório de pesquisa. A todos eles, nosso muito obrigado.

RESUMO

Em 1972, 107 sujeitos (37 orientadores educacionais de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; 45 estudantes de orientação desses Estados e 25 orientadores educacionais de escolas particulares de 1º grau, localizadas na cidade de São Paulo e com algum aspecto de renovação pedagógica) foram submetidos a uma escala Q com 70 itens descritivos do papel de orientador educacional. A partir da análise fatorial de seus resultados foi possível:

- a) identificar duas funções básicas dentro do papel de orientador educacional: a de MONITOR e a de ASSESSOR, correspondendo, respectivamente, a formas de intervenção DIRETA e INDIRETA junto ao orientando;
- b) constatar que os grupos valorizaram mais a função de MONITOR, especialmente no que respeita à Orientação Vocacional;
- c) elaborar um Inventário de Auto-Avaliação Profissional do Orientador Educacional (IAAP_{OP}), garantindo-lhe validade lógica em termos do processo ORIENTAÇÃO-APRENDIZAGEM.

SUMMARY

Counselor Competency — Based Evaluation — OBJETIVE: To design an instrument for the measurement of the counselor's competency. — *METHODOLOGY:* A Q-sort with 70 items describing the counselor's performance was built according to the principles of Q-methodology. One hundred and seven subjects were submitted to the Q-sort. The subjects represented three different groups: a) 37 counselors working in common schools of São Paulo, Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul; b) 45 students of counseling from the same states; c) 25 counselors working in first grade private "experimental" schools of São Paulo city. The individual Q-sorts of each group were factor-analysed. — *RESULTS:* a) 7 Q-factorial arrays were obtained; b) By intra-group and inter-group comparison it was possible to identify two basic functions in the counselor's role: that of MONITOR and that of ADVISER corresponding to two styles of intervention in student life: DIRECT and INDIRECT; c) The groups of subjects; c₁) valued more the monitor function, especially in terms of vocational guidance; c₂) rejected tasks reflecting stereotypes about the counselor's profession; d) A Counselor Self Evaluation Professional Inventory (CSEPI) was organized based on the tasks more valued by the three groups. With 33 items it can be used for diagnostic or formative counselor evaluation and produces two scores: one in the Adviser function and another in the Monitor function. The research supports the logical validity of the Inventory but there is a need for further studies to test its reliability and empirical validity.

I — INTRODUÇÃO

A ideologia da "educação enquanto investimento" tem como um de seus corolários, o reconhecimento, cada vez maior, da necessidade de se controlar a ação de seus agentes, como forma de lhes aumentar a efetividade.

Daí a ênfase crescente que programas de capacitação de recursos humanos para a educação vêm depositando na avaliação de competência profissional — definida como forma privilegiada de controle da atuação dos profissionais da área.

Todavia, um obstáculo freqüente à realização de uma política bem fundamentada de avaliação da competência de profissionais da educação tem sido a ausência de instrumentos adequados de medida.

A presente pesquisa objetiva responder a essa necessidade, propondo-se a construir um instrumen-

to para avaliação da competência de um dos profissionais da educação: o orientador educacional.

Sua escolha se justifica pelo fato de que — embora se trate de uma profissão regulamentada em lei — o papel do orientador educacional é, entre nós, um dos mais controversos dentro da constelação dos assim chamados "técnicos em educação".

A estrutura da pesquisa — descrita a seguir — foi elaborada num esquema funcionalista em que os objetivos e seus pressupostos (Partes II e III) conferem significado ao *delineamento da pesquisa* (Parte IV), à *análise dos dados* (Partes V e VI) e à *própria proposição de instrumento para avaliação da competência do orientador educacional, no desempenho de sua profissão* (Parte VII).

II — OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo *terminal* de nossa pesquisa foi o de *elaborar um instrumento de avaliação da competência do orientador educacional, no desempenho de seu papel profissional.*

Para atingir esse objetivo tornava-se necessário:
a) determinar um *modelo de competência profissional* para o orientador educacional; b) construir o *instrumento de medida*, propriamente dito; c) estabelecer as *condições de sua utilização e os critérios para interpretação* de seus resultados.

Para que o modelo de competência profissional implícito no instrumento definitivo pudesse ser um modelo *realista e válido*, isto é, reconhecido em tal pelos próprios profissionais, pelos administradores escolares e pelo público, em geral, é que definimos ainda os seguintes objetivos-meio:

a) levantar concepções ou cognições normativas acerca do papel de orientador educacional, mantidas pelos próprios membros da profissão;

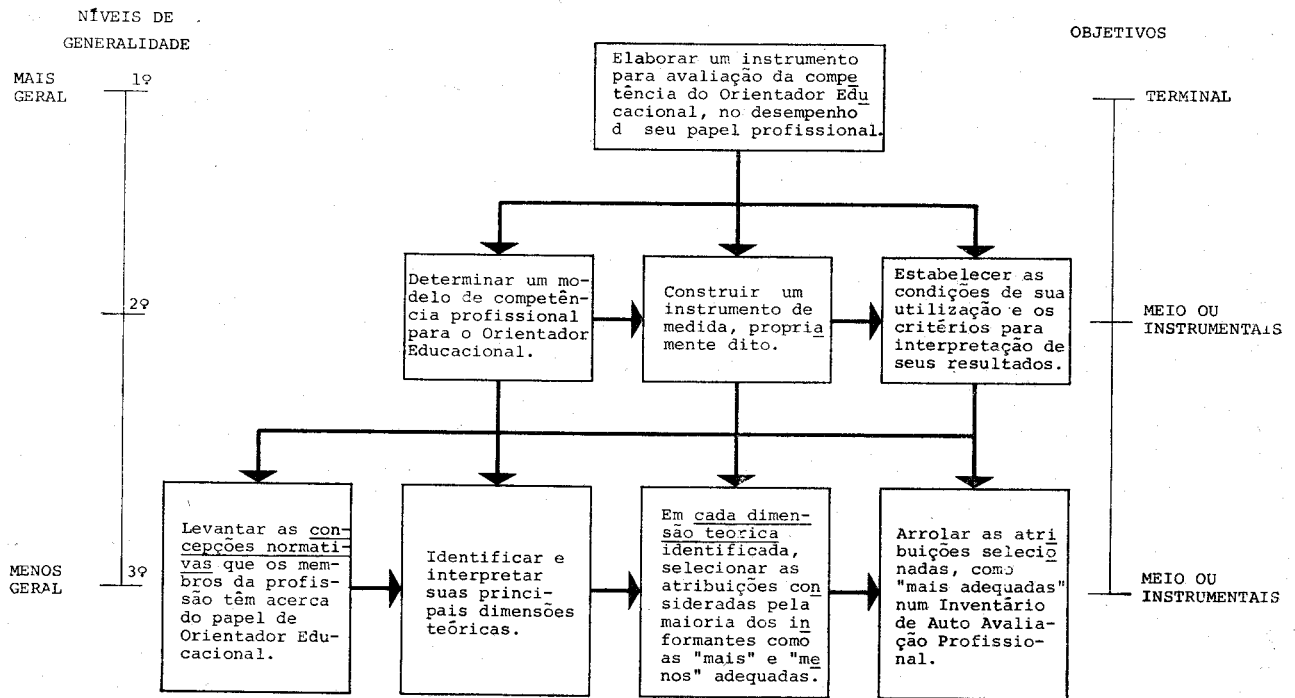
b) identificar e interpretar suas dimensões teóricas;

c) selecionar as atribuições que, no consenso da maioria dos sujeitos, tiverem sido consideradas como "mais adequadas" e "menos adequadas" ao profissional da Orientação nas várias dimensões identificadas;

d) listar as atribuições selecionadas como as "mais adequadas" num Inventário de auto-avaliação profissional.

A Figura 1 mostra a "estrutura" dos objetivos de nossa pesquisa: A) expressos em três níveis de generalidade; B) na qual, os objetivos de 3ª ordem são instrumentais em relação aos de 2ª ordem e estes, por sua vez, também o são em relação aos de 1ª ordem; C) e em que os objetivos-meio representam graus de operacionalização do objetivo terminal.

FIGURA 1 — ESTRUTURA DOS OBJETIVOS DA PESQUISA



III — PRESSUPOSTOS

Implícitos, na estrutura dos objetivos de nossa pesquisa, estão três grandes grupos de pressupostos:

1. Pressupostos relativos à *avaliação de competência profissional.*
2. Pressupostos relativos à *pesquisa de avaliação de competência no desempenho de um papel profissional.*

3. Pressupostos relativos ao *papel do orientador educacional.*

Desses conjuntos de pressupostos, discutiremos rapidamente os dois primeiros, visto como o terceiro já foi objeto de publicação à parte (cf. Goldberg, 1974).

1. PRESSUPOSTOS RELATIVOS À AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

1.1. Quanto à natureza da avaliação de competência profissional

A avaliação de competência profissional é o processo de coletar, analisar e interpretar evidências (AVALIAÇÃO) sobre o grau de racionalidade (COMPETÊNCIA) no desempenho de uma dada profissão.

Por *racionalidade* entendemos segundo Mannheim, não só uma "percepção inteligente de fins", mas também uma "adequação funcional de meios a fins" (Mannheim, 1962). Na medida em que tornamos *competência* sinônimo de *racionalidade* no desempenho de uma dada profissão, isso significa que estamos fazendo uso *atributivo* desses termos e que, portanto, estamos partindo do pressuposto de que a *racionalidade* (ou a *competência*) é um atributo desejável no desempenho profissional. A justificativa para esse pressuposto pode ser buscada na própria natureza do desempenho profissional. O exercício de uma ocupação pode ser concebido como um processo de natureza decisório-executiva, implicando, pois, tanto na seleção de objetivos, quanto na adequação de meios aos objetivos selecionados. Ora, a racionalidade é um atributo desejável tanto na seleção de objetivos, quanto na operação dos meios a fim de garantir, no trocadilho inteligente de Peter Drucker, tanto o "fazer as coisas certas" como o "fazer certo as coisas". O "fazer as coisas certas" equivale, na concepção de Etzioni, à *eficácia* de decisão, enquanto o "fazer certo as coisas" equivale à *eficiência* de execução.

Portanto, avaliar competência profissional é sinônimo do processo de determinação do grau de *racionalidade*, ou seja, de *eficácia* e *eficiência* no desempenho de uma dada profissão. "Em verdade, embora complementares os dois conceitos, é útil para efeitos técnico-didáticos, contrapô-los um ao outro. A importância da distinção entre esses dois conceitos — eficiência e eficácia — pode ser mais bem avaliada quando se atenta para o fato de que a eficiência é um critério de desempenho *interno*, enquanto a eficácia refere-se ao desempenho *externo*" (Nascimento, 1972). A *eficácia*, implicando na eleição de objetivos *valiosos*, enfatiza, necessariamente, as relações entre *exercício profissional e ambiente*, já que o critério último da "valiosidade" dos objetivos de uma dada atividade profissional é um critério de *utilidade social* dos produtos da referida atividade.

Por sua vez, a *eficiência* implica na operação de métodos e técnicas que, não só representam uma "otimização de meios" mas que são capazes também de garantir a consecução dos objetivos propos-

tos: o máximo da ineficiência consiste em não se atingir de forma alguma os objetivos visados.

Essas colocações levam-nos a concluir que a avaliação de competência profissional deve permitir responder a duas indagações básicas:

1º) os objetivos visados pela atuação profissional são *valiosos*?

2º) a atuação profissional pode ser considerada *estratégica* (*) em relação aos objetivos visados?

Isso significa que a avaliação de competência envolve um julgamento de realidade e um julgamento de valor. Um julgamento de realidade no sentido de demonstrar que há uma relação "empiricamente demonstrável", entre o desempenho profissional e determinadas modificações no ambiente, ou seja, que a atuação profissional pode ser definida como *instrumental* em relação a determinados "efeitos" ambientais. Envolve um juízo de valor no sentido de que não basta considerar a instrumentalidade do exercício profissional na produção de *resultados*. É preciso indagar *que resultados* estão sendo produzidos, já que nem todos têm a mesma utilidade social. Assim, competência não é atingir *qualquer resultado* mas sim atingir *certos resultados* considerados desejáveis, socialmente falando. Admitir o inverso seria negar a possibilidade e a necessidade de avaliação de competência, uma vez que toda atuação profissional seria igualmente competente, na medida em que sempre produziria algum efeito ou consequência.

Tendo em vista tudo o que foi discutido até agora, podemos tratar de definir competência profissional como a *habilidade (estratégica) para produzir de uma forma empiricamente demonstrável e graças a uma otimização de recursos — mudanças desejáveis (e socialmente aprovadas) no ambiente, neutralizando — tanto quanto possível — a produção de mudanças indesejáveis (e socialmente não aprovadas)*.

De todos conceitos incluídos nessa definição, restaria discutir, apenas, o de *habilidade*. Empregamo-lo, no sentido usado por Cole, de *processo* ou seja de "uma série sistemática de ações (comportamentos) dirigidos para a consecução de um objetivo, pelo indivíduo" (Cole, 1972). Habilidade não é igual a comportamento: equivale, isto sim, a um *padrão* de comportamentos, organizados e dirigidos para consecução de um alvo.

Essa definição permite-nos entender toda a complexidade da avaliação de competência profissional: seu objeto é um padrão integrado de comportamentos, capaz de assegurar a produção de re-

(*) definindo-se estratégia como um "padrão de atos capazes de levar a certos resultados e evitar outros" (cf. Smith, 1963).

sultados socialmente desejáveis, com o mínimo desgaste e o máximo aproveitamento dos fatores envolvidos; ou, em outras palavras, é um desempenho profissional qualificado com uma dupla dimensão de racionalidade: eficácia e eficiência. Ela nos permite igualmente afirmar que toda competência profissional é sempre *relativa*. Não há um modelo absoluto de competência, pairando fora do espaço e do tempo. O que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser considerado competente *porque* atinge *determinados* objetivos, sob certas condições.

Nesse sentido, a avaliação de competência profissional é, e será sempre, *CONTINGENTE*.

1.2. Quanto às funções da avaliação de competência profissional

A avaliação de competência profissional não é um fim em si. Ao contrário, é um recurso que pode ser usado tanto numa política de *seleção* quanto numa de *capacitação* de recursos humanos. Numa política de *seleção*, caberia à avaliação de competência profissional, a tarefa de *discriminar* entre profissionais competentes e não competentes, para fins de recrutamento, promoção, etc. Numa política de *capacitação de recursos humanos*, a avaliação de competência profissional seria a oportunidade de colocar ao alcance do profissional informações que lhe permitissem a) *diagnosticar* com precisão, seu nível de sucesso ou fracasso em termos da consecução dos objetivos visados; b) *determinar* as causas de seus eventuais fracassos; c) *sugerir* formas de remediá-los.

Variando as finalidades, variam também o *quando* e o *como* da avaliação de competência. No primeiro caso ela assume a forma de um juízo final sendo, portanto, muito mais ameaçadora para os profissionais que estão sendo julgados. Além disso, em geral, o julgamento é feito sempre por outras pessoas (supervisores, selecionadores de pessoal etc.).

Parafrazeando Bloom, diremos que esta é uma avaliação *somativa* da competência profissional. A ela se contrapõe uma segunda forma de avaliar competência profissional, e cuja finalidade não é a de identificar aqueles poucos indivíduos mais competentes, mas sim dar a *todos* os profissionais condições de se aperfeiçoarem e de, portanto, serem cada vez mais competentes.

Nesta segunda forma — avaliação *formativo-dia*gnóstica de competência profissional — *parafraseando* a terminologia de Bloom, o essencial é fazer chegar “feedback” ao profissional, *enquanto* ele está atuando profissionalmente.

Ao contrário da avaliação somativa, a competição não é mais agora com o grupo de “pares” mas sim de cada um consigo próprio; não representa também uma sanção *final* mas uma oportunidade constante de auto-dia^{gn}óstico devendo ser, pois, *continua* por natureza.

Do ponto de vista da utilidade social, quer-nos parecer que o alcance da *avaliação formativo-dia*gnóstica de competência profissional é maior graças a seu efeito multiplicador em termos de formação e treinamento de recursos humanos. Daí o interesse em se elaborar um instrumento de avaliação de competência profissional que possa ser usado, sobretudo, em situações em que a meta seja *desenvolver* e não *selecionar* profissionais.

1.3. Quanto à forma da avaliação de competência profissional

Tendo em vista essas colocações, pensamos que a forma mais produtiva de fazer da avaliação de competência profissional uma oportunidade de auto-dia^{gn}óstico e auto-aperfeiçoamento constantes seria elaborar um instrumento que permitisse ao profissional *retirar*, ele próprio, “feedback” a partir de seu desempenho ocupacional. Não só consideramos que aprender a retirar “feedback” é uma aprendizagem útil num sem número de situações de vida, como também acreditamos que esta seria uma forma de reduzir a característica persecutória que colore a avaliação de competência, quando ela é feita por outra pessoa que não o próprio sujeito. Daí termos optado por dar ao instrumento final a forma de um inventário de auto-avaliação. Por outro lado, isso não significa que — com as necessárias adaptações — o instrumento não possa vir a ser usado, também num esquema de hetero-avaliação. Essa é uma possibilidade adicional que não convém ignorar, embora ela traga implícita a necessidade de maiores estudos com o mesmo, a fim de transformá-lo numa verdadeira *escala de observação do desempenho profissional* do Orientador Educacional.

2. PRESSUPOSTOS RELATIVOS À PESQUISA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA NO DESEMPENHO DE UM PAPEL PROFISSIONAL

O termo *papel*, emprestado diretamente do teatro, é uma metáfora destinada a indicar que uma conduta adere a certas posições antes que aos atores que as estão desempenhando.

Sendo característico da *posição* e não das pessoas, os papéis funcionam como verdadeiras “máscaras”. “Elas vestem a pessoa para a situação social, assim como o ator veste o traje que o papel exige e diz sua parte no momento propício... Por isso, o conhecimento das ‘máscaras’ sociais é básico, para

a compreensão das relações humanas..." (Jamenson, 1961). Esse conhecimento pode ser obtido seja ao nível de *comportamentos* ou *atributos* passíveis de serem exibidos pelos ocupantes de uma dada posição social (desempenho de papel), seja ao nível de cognições acerca desses mesmos comportamentos e atributos (concepções de papel).

Se encararmos a atuação profissional como o exercício de um papel social específico, poderemos afirmar que num programa amplo de pesquisas acerca de avaliação de competência no desempenho de um papel profissional, a investigação das *concepções de papel* — de inspiração "fenomenológica" — pode ser dita propedêutica à investigação acerca do *desempenho de papel*.

A justificativa está no fato de que qualquer avaliação de competência profissional pressupõe a determinação de um modelo de desempenho que seja *objetivamente válido*. A garantia de sua validade, porém, deve ser obtida por etapas.

Numa primeira, será preciso garantir *validade lógica* do modelo, ou seja, que — pelo menos teoricamente — suas dimensões possam ser consideradas *realistas* e relevantes para assegurar efetividade aos fins educacionais da própria Orientação. Numa se-

gunda etapa, será preciso testar a *validade empírica* do modelo, verificando se há ou não uma relação de dependência entre o exercício das atividades profissionais previstas pelo modelo e as mudanças comportamentais esperadas, nos orientandos.

Em ambas as etapas será necessário e desejável o recurso à investigação empírica, embora variem as estratégias para coleta e análise de dados.

Assim, enquanto o teste de validade empírica exige a *observação* do *desempenho* profissional, propriamente dito, será legítimo admitir-se a determinação da validade lógica através de consulta a fontes bibliográficas e às *concepções de papel* dos próprios profissionais do campo. O pressuposto é o de que o próprio profissional é uma fonte confiável para testemunhar acerca do que *deve ser* um desempenho competente do respectivo papel.

Por outro lado, a análise das concepções de papel mantidas por profissionais de um dado campo, pode detectar certas cristalizações capazes de funcionar como fontes de resistência e conflito à vivência do papel profissional.

Daí a legitimidade das pesquisas sobre *concepções de papel*, seja numa *abordagem normativa*, seja numa *abordagem descritiva*.⁽¹⁾

IV — DELINEAMENTO DA PESQUISA

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista os objetivos e pressupostos apresentados anteriormente, planejamos uma pesquisa, cuja estrutura de decisões vem sumariada no Quadro I.

Considerando que os principais conceitos a serem empregados por nós, já foram discutidos, examinemos agora *o como* e *o porque* de cada uma das decisões da pesquisa, ou seja, sua:

2. ESTRUTURA METODOLÓGICA

2.1. O objetivo de investigação

Em termos técnicos, o *objeto* da presente pesquisa é representado por concepções normativas acerca de uma dada "posição" no sistema escolar: o orientador educacional. "Envolve, assim, uma série de pessoas que exibem características semelhantes que são tratadas de forma semelhante pelos outros

ou a respeito de que um conjunto único de *cognições* é mantido pelos outros ou pelos próprios interessados" (Biddle, 1964).

A operacionalização desse papel profissional foi feita através de um instrumento construído, aplicado e analisado segundo os princípios da metodologia Q.

(1) Segundo Biddle (1964), a investigação acerca de "*concepções de papel*" pode ser feita tanto numa abordagem *descritiva*, quanto numa abordagem *normativa*. No primeiro caso, o enfoque diz respeito às "crenças" acerca do desempenho de uma dada função. Essas "crenças" traduzem a maneira pela qual o sujeito *percebe* a função. Elas se expressam em "juízos de realidade", traduzindo o que o sujeito considera *verdadeiro* ou *provável* acerca do desempenho de uma função. Elas nada mais são do que "expectativas" acerca de um dado papel, passíveis de mensuração, através de "escalas descritivas" ou "escalas de probabilidade subjetiva".

Numa abordagem *normativa*, o fulcro da investigação é constituído pelos "valores" atribuídos a vários aspectos do desempenho de uma dada função. Esses valores se expressam em "juízos de valor" traduzindo o que o sujeito considera *certo* ou *errado*, em relação ao desempenho de uma função. Eles nada mais são do que *normas* relativas a um dado papel passíveis de mensuração através de "escalas normativas" ou escalas de aprovação-desaprovação.

QUADRO I — *ESTRUTURA DE DECISÕES DA PESQUISA*

<i>Natureza</i>	<i>Resultados</i>
Objeto	Concepções normativas acerca do "papel profissional" do orientador educacional
Instrumental	1. Escala Q — Não estruturada 2. Questionário de caracterização dos sujeitos
Sujeitos	1. Orientadores educacionais 2. Alunos de orientação educacional
Coleta de Dados	1. Individual 2. Coletiva
Análise dos Resultados	1. Escala Q — análise fatorial de dependência (abordagem correlacional) 2. Questionário — análise de percentuais (abordagem descritiva)

2.2. *O instrumental de pesquisa*

2.2.1. A escala Q ⁽¹⁾

2.2.1.1. *Elaboração*

A escala Q empregada em nossa pesquisa resultou de um "brain storming" feito no 2º semestre de 1972 por alunos e professora de Psicologia Educacional Avançada, dentro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse "brain storming" foi precedido de um amplo levantamento de fontes bibliográficas nacionais e estrangeiras sobre Orientação Educacional, no que diz respeito a: a) sua natureza e funções; b) seu profissional: bases teóricas, condições legais de formação e exercício; c) seus programas de ação, experimentais ou não; d) seus problemas e dificuldades teórico-práticos, no campo educacional mais amplo.

O resultado do "brain storming" foi um rol de 125 itens representando cada um deles uma "tarefa", dentro do universo de atribuições profissionais do orientador educacional.

(1) Para maiores esclarecimentos sobre metodologia Q e sua utilização em pesquisas, recomenda-se a leitura de Stephenson, 1964; Kerlinger, 1958 e 1964; Gatti, 1972 e Gatti, 1974.

Para garantir comunicabilidade ao instrumento, cada item foi formulado utilizando-se um ou mais verbos de ação na 3ª pessoa do singular, tempo presente. Os verbos empregados foram, sempre que possível, verbos de "sentido restrito", isto é, que permitam descrever o comportamento do sujeito, sem estarem sujeitos a múltipla interpretação (por exemplo: *elaborar, discutir, comunicar, pedir, encaminhar, realizar, aplicar*, etc.). Quando isso não foi possível procuramos "fechar" o significado do item utilizando adjuntos de sentido concreto e específico.

Além da comunicabilidade, a escala foi construída levando-se em conta a necessidade de assegurar-lhe, também, *validade de conteúdo*. Com base na bibliografia lida, decidimos que os itens da escala deveriam ser representativos de sete áreas funcionais de atuação profissional do orientador educacional:

- I — Atividades de planejamento do Serviço de Orientação Educacional;
- II — Trabalho junto aos professores;
- III — Trabalho junto aos alunos;
- IV — Trabalho junto à Direção e Equipe Técnica;
- V — Trabalho junto aos pais;
- VI — Trabalho em relação a si próprio;
- VII — Atividades de documentação.

As áreas funcionais foram identificadas com base em dois critérios de classificação:

A) quanto à natureza da atuação funcional (área I e VII: planejamento versus documentação);

B) quanto ao objeto da atuação funcional (todas as demais áreas nas quais o profissional deve não só "assistir" o aluno, como *assessorar* tecnicamente todos os agentes educativos, capazes de influenciar o comportamento daquele).

Ao estabelecer essas áreas funcionais por sua vez, circunscrevemos o campo de atuação do orientador educacional, limitando-o a um exercício profissional ao nível de *escola* e não de *sistema escolar*. Embora reconheçamos que este último representa um raio de ação não só *possível* (*) mas também *desejável* para o orientador, na prática é ainda, entre nós, um campo virgem a conquistar: nossa realidade é ainda a de uma micro-orientação...

Construído o rol de afirmações dentro das sete áreas funcionais escolhidas, atribuímos, aleatoriamente, um numeral a cada uma delas e procedemos a sua impressão em 125 cartões de 7 cm x 10 cm e determinamos qual seria a distribuição "forçada" dos 125 cartões numa escala de 11 posições (0 a 10),

(*) porque previsto, inclusive pela Lei que regula profissão — cf. Lei nº 5.564, de 21-12-68, art. 1º.

na qual na posição 0 seriam colocadas pelo sujeito, as afirmações que julgasse *menos* adequadas ao desempenho do papel de orientador educacional e assim sucessivamente até a posição 10, onde ele colocaria as que julgasse *mais* adequadas.

2.2.1.2 Pré-teste

Construída a escala Q, foi aplicada individualmente a cinco juízes, todos orientadores educacionais. Três deles conheciam bastante bem a técnica Q, tendo inclusive trabalhado com ela em pesquisa. Foi-lhes pedido que:

1º) se submetessem ao instrumento nas condições especificadas pelas instruções;

2º) criticassem, em seguida:

- a) as instruções quanto a sua clareza;
- b) os itens da escala quanto a sua formulação, pertinência, representatividade e recorrência.

Suas críticas permitiram reformular a escala dando-lhe forma definitiva.

2.2.1.3 O instrumento definitivo

O material para aplicação da escala Q definitiva incluiu:

- a) uma folha de instruções;
- b) uma cartela de cartolina, com 11 divisões de 0 — 10;
- c) uma folha de registro para transcrição do arranjo Q final de cada sujeito;
- d) um conjunto de 70 afirmações (Anexo I) impressas em igual número de cartões, tamanho 7,5 cm x 11 cm — e resultantes das alterações sofridas pelos 125 itens originais.

A escala Q definitiva deve ser considerada um instrumento *não estruturado*. Das sete áreas funcionais adotadas para construção dos primeiros 125 itens, seis foram mantidas em relação ao instrumento final com o intuito de garantir-lhe uma razoável validade de conteúdo. A área abandonada foi a de nº VI "Trabalho em relação a si próprio" já que na crítica dos juízes, seus itens diziam respeito mais à carreira que ao desempenho profissional, propriamente dito.

A distribuição "forçada" dos 70 itens nas 11 posições da escala foi a seguinte:

Posição na escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nº de afirmações em cada posição	2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2

2.2.2 Questionário de caracterização

Além da escala Q, propriamente dita, foi elaborado um questionário de caracterização (Q.O.E.) a ser respondido pelo sujeito e constando de duas partes: I — sobre a escola em que trabalha; II — sobre si próprio.

Com seis itens na parte 1 e treze na 11, esse questionário (forma A) foi aplicado a nosso primeiro bloco de sujeitos. Posteriormente, foi reduzido a um total de 14 itens para atender às condições de aplicação da escala Q a um segundo bloco de sujeitos (forma B). Ambas foram construídas com o mesmo objetivo: permitir uma ampla caracterização dos sujeitos quanto a *origem sócio-econômica, formação e condições do exercício profissional*.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi aplicada a dois blocos de sujeitos, no 2º semestre de 1972, perfazendo um total de 107 informantes.

a) Bloco 1 — Constituído por 25 orientadores educacionais trabalhando em escolas particulares do município de São Paulo, funcionando com as quatro últimas séries do 1º grau (antigo ginásio), e que atendiam a, pelo menos, um dos seguintes critérios:

— terem sido criadas pela Portaria nº 1 de 2-1-59 do MEC que instituiu as primeiras classes experimentais no Brasil.

— terem sido consideradas por um grupo de juízes especialmente selecionados(*) como apresentando algum aspecto de "renovação pedagógica".

Para localização desses sujeitos, partimos do levantamento de todas as escolas que aparentemente preenchiam essas condições e cuja relação nominal conseguimos identificar. A lista inicial, de 33 instituições escolares, acabou se reduzindo a quase a metade, seja porque as escolas visitadas não preenchiam nossas condições, seja porque não possuíam orientador educacional, seja porque este se recusava a colaborar.

O critério que presidiu a seleção deste grupo de sujeitos foi o de que, dado o contexto em que trabalhavam, seria de se esperar que eles tivessem uma visão não só mais crítica, como mais prospectiva do padrão ideal de desempenho do orientador educacional. No entanto, para prevenir um possível viés elitista em nossos resultados, resolvemos contrabalançar nossa amostra, aplicando o mesmo instrumental a um segundo bloco de sujeitos.

(*) grupo esse, constituído de membros do Conselho Estadual de Educação, professores universitários, membros da Inspeção Seccional de São Paulo e orientadores pedagógicos.

b) Bloco 2 — A oportunidade apresentou-se durante a II Jornada de Orientadores Educacionais do Sul do País, realizada em Curitiba, no mês de novembro de 1972, e que contou com a participação de profissionais e alunos provenientes dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Dos indivíduos presentes à sessão de 1º-11-72, 82 dispuseram-se a tomar parte na pesquisa. Destes, 37 eram orientadores educacionais e 45, estudantes. A inclusão destes últimos permite-nos comparar suas concepções normativas de papel profissional com as dos demais sujeitos, para verificar seu "grau de realismo". Por outro lado, não sendo ainda profissionais da Orientação, deveriam representar um grupo mais saturado teoricamente sendo, pois, interessante confrontar seus resultados com os dos demais sujeitos que, por hipótese, já deveriam ser mais "pragmáticos".

As condições de aplicação do instrumental aos dois blocos de sujeitos foram um tanto diferentes.

2.4. Coleta de dados

Aos blocos 1 e 2 foi aplicada a mesma escala Q, embora a aplicação tenha sido feita *individualmente*, para o Bloco 1 e *coletivamente*, para o Bloco 2. A única variação foi na cartela de cartolina que foi alterada em sua forma e tamanho de modo a reduzi-la a dimensões mais manipuláveis.

A aplicação coletiva incluiu um treino especial dos sujeitos, já que eles próprios deveriam fazer a

anotação de seu arranjo-Q, na folha respectiva de registro.

Quanto ao Q.O.E. foi aplicado aos sujeitos do Bloco 1, em sua forma forma A, mais extensa, e aos do Bloco 2, em sua forma B, mais condensada. A aplicação coletiva do instrumental teve duração média de três horas, sob a supervisão direta de um aplicador bem treinado.

2.5. Análise dos resultados

Na medida em que, dentro da metodologia Q, os sujeitos são as *variáveis*, torna-se fácil entender porque a análise dos dados deve ser feita por grupo específico de sujeitos e não para a amostra, como um todo.

O modelo adotado para análise dos resultados da técnica Q, foi o da *análise fatorial de dependência*, com vistas à produção dos arranjos Q fatoriais típicos de cada grupo de sujeitos.

Do confronto entre os arranjos Q fatoriais desses três grupos é que se obteve o instrumento multifatorial para avaliação de competência profissional do orientador educacional — objeto terminal da pesquisa.

Já para análise dos resultados do questionário de caracterização de sujeitos (Q.O.E.), o modelo foi *descritivo*, implicando basicamente em cálculo e interpretação de percentuais.

V — CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

1. INTRODUÇÃO

A caracterização dos sujeitos será feita em duas etapas: numa primeira, discutiremos os dados relativos a suas características *pessoais e profissionais*. Numa segunda, discutiremos os dados relativos às condições institucionais de seu exercício profissional.

Para maior comodidade designaremos por

GRUPO 1 — os orientadores educacionais que participaram da II Jornada (OE_{II}).

GRUPO 2 — os alunos que participaram da II Jornada (AS).

GRUPO 3 — os orientadores educacionais das escolas particulares do município de São Paulo, apresentando algum aspecto de renovação pedagógica (OE_{SP}).

2. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS GRUPOS ESTUDADOS

2.1. Sexo, Idade e Procedência

Os três grupos apresentam grande homogeneidade com relação ao sexo, predominando acentuadamente o elemento feminino em todos eles — mais de 85% nos grupos.

Com relação à idade, há certa variação entre eles. O grupo caracterizado como OE_{II} tem percentagem significativa de seus elementos — mais de 40% — concentrada entre as idades de 31 a 36 anos.

Já no grupo de Alunos, um pouco mais da metade de sujeitos é mais jovem: tem entre 21 e 30 anos. Observe-se, entretanto, que há quase 30% dos AS com mais de 36 anos. Os sujeitos que se enquadram nesse último caso são, via de regra, antigos profissionais que retornaram aos estudos após um período relativamente longo de trabalho.

Surpreendentemente, o terceiro grupo (OE_{SP}) é aquele constituído em maior percentagem (64%) por elementos com menos de 31 anos.

Os participantes da IIª Jornada, tanto profissionais quanto alunos, são provenientes sobretudo dos Estados de São Paulo e do Paraná, sendo que, na sua maioria, das respectivas Capitais. O Rio Grande do Sul e Santa Catarina enviaram também seus representantes, mas em número bastante reduzido.

O 3º grupo, como já se indicou anteriormente, é constituído por profissionais que trabalham em escolas da Capital paulista.

2.2. Escolaridade dos sujeitos

Apurou-se que a formação básica dos três grupos em nível universitário é a pedagógica.

Entre os OE_{II}, 62% dos sujeitos fizeram curso de Educação, sendo que os demais diplomaram-se, também, em cursos patrocinados por faculdades de filosofia, estando, desse modo, conformes com as exigências da lei para o exercício da profissão.

No grupo de Alunos há maior percentagem de pedagogos (82%); isso, provavelmente, se deve às alterações estruturais que têm ocorrido nos cursos de Pedagogia, em virtude das quais a especialização em orientação educacional passou a ser admitida dentro do próprio nível de graduação.

Representam 76% os elementos que, no grupo de OE_{SP}, fizeram curso de Pedagogia.

Além da formação em Faculdades de Filosofia, vários dos sujeitos, nos diferentes grupos, possuem outros cursos universitários, tais como: Direito, Teologia e Serviço Social.

Os sujeitos dos grupos de profissionais, além de terem maior número de anos de escolaridade do que os dos AS, como seria de esperar, formaram-se, na sua maioria, antes de 1969.

Nesse período os cursos de especialização em OE eram, necessariamente, posteriores ao curso de licenciatura. Assim sendo, a via mais freqüente de qualificação profissional desses indivíduos, enquanto orientadores, foi a de fazer, após 4 ou 5 anos de curso de graduação, mais 1 ou 2 anos de especialização. Os alunos em geral estão ainda ao nível dos de licenciatura, havendo apenas 29% que se especializam em cursos pós-universitários.

Outro dado que permite uma comparação entre os grupos é o que se refere à origem particular ou

oficial dos estabelecimentos em que foram feitos os cursos de licenciatura, ou seja, aqueles responsáveis pela formação básica dos sujeitos.

Entre os OE_{II}, os indivíduos dividiram-se em proporções aproximadamente iguais entre os dois tipos de faculdade. Mas os OE_{SP}, que estudaram no mesmo período em que os OE_{II} frequentaram, na sua maioria, faculdades particulares. Já entre os alunos que estudam numa época em que se torna mais acentuada a expansão dos cursos universitários, 2/3 dos sujeitos provêm de estabelecimentos particulares. Isso permite supor que pode ter havido uma alteração qualitativa na formação dos grupos, dado que, em grande número de faculdades particulares de criação recente, os padrões de ensino ainda deixam bastante a desejar.

Os cursos de especialização escolhidos pelos sujeitos dos três grupos — quando não diretamente ligados à Orientação Educacional, o que ocorre na maioria dos casos — giram em torno sobretudo de áreas que têm maior afinidade com a problemática da Orientação, como os de Psicologia.

No total da amostra, é reduzida a percentagem dos indivíduos que têm cursos de *pós-graduação*. São 14% no grupo dos OE_{II}, sendo que a quase totalidade desses sujeitos ainda não havia concluído estudos desse nível, por ocasião da pesquisa. Isso pode ser um indicador de que tais estudos estejam sendo feitos, visando-se antes à carreira universitária do que à profissionalização. Nenhum dos Alunos declarou estar fazendo ou ter feito *pós-graduação*, e apenas 12% dos OE_{SP} frequentam cursos desse nível. Quanto às áreas escolhidas, destacam-se Educação e Psicologia Educacional.

2.3. Experiência Profissional

Se, para o exercício da Orientação Educacional nas escolas, existe uma exigência legal de exercício efetivo de magistério, esse fato não é condição suficiente para explicar a vasta experiência docente apresentada pelos grupos em todos os níveis de ensino.

Parte dessa experiência recai no ensino primário, onde um bom número de elementos dos grupos estudados trabalhou por um período relativamente grande de tempo. No entanto, nota-se que apenas os Alunos continuaram como professores primários, tendo a maior parte dos OE_{SP} passado a ocupar-se do magistério secundário e universitário.

Isso é especialmente verdade para o grupo participante da IIª Jornada, que tem quase a metade de seus sujeitos trabalhando no ensino secundário e um número um pouco menor, no magistério su-

perior. É interessante observar que, embora a grande maioria dos elementos desse grupo tenha alguma experiência no setor de Orientação Educacional, apenas pouco mais de 50% permanece no exercício da atividade. Nesse caso, para muitos dos indivíduos que continuaram seus estudos, ao nível da especialização, a Orientação não foi mais que um degrau para o acesso a uma carreira quiçá mais bem remunerada, ou de maior prestígio, como a universitária. Essas distorções se explicariam, provavelmente, em função das condições de mercado, que teriam proporcionado escassas oportunidades aos orientadores dentro da própria área, ao mesmo tempo em que abriam — para indivíduos com alguma qualificação pós-universitária — o acesso ao magistério superior em expansão.

Já os OE_{SP}, pelas próprias condições de escolha da amostra, são todos profissionais no desempenho da função, que repartem as suas outras atividades remuneradas de um modo bem disperso, privilegiando o magistério, como ficou assinalado.

Quanto ao grupo de Alunos, apenas uma minoria (15%) tem experiência em trabalho de Orientação, e em período reduzido de tempo. No que respeita ao tempo de experiência em Orientação Educacional, constatou-se que, em média o grupo de OE_{SP}, apesar de ser proporcionalmente mais jovem que o de OE_{II}, apresenta percentagem um pouco maior de anos de exercício na especialidade. *Grosso modo*, pode-se acrescentar que, para os dois grupos, o tempo de experiência é geralmente superior a um ano, e raramente excede 10 anos de trabalho. Trata-se, portanto, de profissionais com uma certa vivência em termos da problemática da Orientação Educacional em campo, mas que não são, por outro lado, muito antigos no setor, o que se justifica pela expansão relativamente recente dos serviços de orientação.

Tanto Orientadores como Alunos têm-se ocupado, igualmente, de tarefas de coordenação, direção e assessoria técnica, quer no nível da escola quer no de órgãos coordenadores do sistema de ensino ou de entidades afins. Nota-se, contudo, que em nenhum desses casos as percentagens atingem os níveis altos alcançados pelas ocupações docentes propriamente ditas. Dentre essas atividades, destacam-se aquelas que apresentam semelhanças com a Orientação Educacional, em relação à posição funcional dentro do estabelecimento. São elas: Orientação Pedagógica, a atividade de Psicólogo, chefia ou coordenação de serviços ou cursos.

Embora os elementos dos 3 grupos já tenham exercido algumas atividades profissionais não relacionadas com o ensino, esse fato não ocorre atualmente, uma vez que, na sua maioria quase absoluta,

os sujeitos passaram a desempenhar funções ligadas à educação. Tal fato leva a supor que a oferta de emprego no campo educacional, senão ideal em termos da especialidade, tem sido satisfatória, num âmbito mais geral, para indivíduos com as qualificações dos estudados.

3. CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS GRUPOS ESTUDADOS

As informações colhidas permitiram constatar que são, sobretudo os estabelecimentos pequenos ou médios, os que dispõem de um serviço de Orientação Educacional. Entre esses, acham-se particularmente os de ensino renovado como os mais bem servidos. Enquanto 100% das escolas onde atuam os OE_{SP} têm outro técnico além do orientador educacional, apenas 30% dos estabelecimentos em que trabalham os orientadores do grupo de OE_{II} podem contar com outro elemento categorizado, além do orientador.

Essas e outras condições de trabalho refletem-se no enunciado das dificuldades encontradas no desempenho da especialidade, tal como se pode verificar pelo exame da Tabela 1 e pelos comentários que teceremos em torno dela.

Um dos problemas mais freqüentemente mencionados por indivíduos dos 3 grupos com experiência em Orientação Educacional, refere-se à falta de compreensão da função e de apoio ao orientador, tanto por parte dos professores como por parte da equipe técnica e administração, seja esta no âmbito da escola, seja nos outros níveis da hierarquia do sistema escolar. A essa dificuldade está provavelmente associada a da indefinição da função apontada pelos dois grupos de Orientadores Educacionais (OE_{II} e OE_{SP}).

Assim como a referente à falta de definição da função, as demais dificuldades são apontadas sobretudo pelos dois grupos de profissionais da Orientação, o que é compreensível, uma vez que o grupo de alunos tem pouca experiência em Orientação Educacional.

É de se notar que as dificuldades mais apontadas pelo grupo de OE_{II} (trabalhando, presumivelmente, em escolas da rede de ensino que não apresentam características especiais) não são as mesmas apontadas pelo grupo que trabalha em escolas com características de renovação (OE_{SP}).

Os problemas indicados com maior incidência pelo grupo de OE_{II} dizem respeito, em primeiro lugar, à falta de recursos materiais (24%), que abrange desde a carência de instalações adequadas, como a falta de materiais específicos ou não para o exer-

TABELA 1 — DIFICULDADES NO EXERCÍCIO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Problemas	OE _{II}		AS		OE _{SP}		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Falta de compreensão da função por professores, equipe técnica e/ou administração	9	24,32	4	8,88	8	32,00	21	19,62
2. Indefinição da função	2	5,40	—	—	3	12,00	5	4,67
3. Dificuldade de entrosamento com professores, equipe técnica e/ou administração	5	13,51	—	—	2	8,00	7	6,54
4. Dificuldade na organização do trabalho e falta de planejamento com a equipe da escola	5	13,51	—	—	2	8,00	7	6,54
5. Falta de informações para orientação vocacional e dificuldade de sondagem de aptidões	4	10,81	—	—	—	—	4	3,73
6. Baixa remuneração	4	10,81	—	—	—	—	4	3,73
7. Dificuldade de trabalho com os alunos	4	10,81	—	—	3	12,00	7	6,54
8. Dificuldade de trabalho com pais e de obter a colaboração da comunidade	2	5,40	—	—	10	40,00	12	11,21
9. Resistência às mudanças por parte dos professores e demais profissionais da escola	2	5,40	—	—	9	36,00	11	10,28
10. Falta de recursos humanos	3	8,10	2	4,44	—	—	5	4,67
11. Falta de recursos materiais específicos de OE ou não	9	24,32	2	4,44	1	4,00	12	11,21
12. Número excessivo de alunos por OE	7	18,91	—	—	4	16,00	11	10,28
13. Falta de tempo disponível ou de horário pré-estabelecido para atendimento de pais, alunos e professores e realização do trabalho de rotina	3	8,10	—	—	4	16,00	7	6,54
14. Necessidade de ocupar-se de outras atividades que não as de OE	1	2,70	—	—	3	12,00	4	3,73
15. Dificuldade de atualização e aperfeiçoamento teórico do OE.	3	8,10	—	—	2	8,00	5	4,67
16. Outros problemas	4	10,81	3	6,66	7	28,00	16	14,95
17. Sujeitos que exercem a orientação no momento e não responderam à questão	2	5,40	1	2,22	1	4,00	4	3,72

N=37

N=45

N=25

N=107

cício da atividade, e ainda a existência de biblioteca para consulta de alunos, verba para aquisição de testes, etc. Em contra partida, os OE_{SP} praticamente não encontram esse tipo de dificuldade (4%).

Uma outra queixa apresentada pelos OE_{II} é concernente à baixa remuneração (11%), dado esse não apontado pelo grupo de OE_{SP}, onde os sujeitos,

ao que parece, não estão descontentes com os salários que percebem.

As principais dificuldades sentidas pelo grupo dos OE_{SP} referem-se, sobretudo, ao trabalho com os pais, no sentido de fazê-los entender o alcance da função do orientador educacional (40%) e ao tra-

balho com os profissionais da escola, particularmente com os professores (36%). Note-se que essas mesmas dificuldades são apontadas por apenas 5% do grupo dos OE_{II}. Ao invés, porém, de imaginar que esses resultados seriam indicativos de que os orientadores de escolas comuns encontram, no desempenho de sua atividade, menores resistências por parte dos pais e professores, somos inclinados a pensar que as baixas percentagens por eles consignadas para esses itens são devidas, provavelmente, ao fato de que tais orientadores têm menores oportunidades do que os de escolas com aspectos renovados de, pelo menos, tentar desenvolver um trabalho efetivo nesse sentido.

De qualquer sorte, se as condições de trabalho parecem ser mais favoráveis aos OE_{SP}, na medida em que eles assinalaram em percentagens mais baixas os itens referentes às dificuldades de recursos materiais e de entrosamento com a equipe da escola, na verdade elas devem estar longe de ser as ideais. Há os que indicaram a falta de tempo disponível para a realização de vários tipos de atividade, e o número excessivo de alunos a atender, e ainda aqueles que se ressentem da necessidade de ocupar-se de outras atividades fora do campo da Orientação.

VI — DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. INTRODUÇÃO

Para cada um dos nossos três grupos de sujeitos tomamos os respectivos arranjos Q individuais e calculamos a correspondente matriz de inter-correlações submetendo-a, depois à análise fatorial, para identificação dos respectivos fatores. Selecionamos, então, os fatores de maior poder explicativo e passamos a trabalhar apenas com eles e respectivos "clusters" de sujeitos (*). Calculamos então o peso de cada indivíduo do "cluster", no fator, multiplicando depois o arranjo-Q de cada um pelo respectivo peso. Somamos, a seguir, as ponderações individuais para cada um dos itens da escala Q utilizada, dispondo-os, então, por ordem decrescente de ponderação total no fator. Finalmente, procedemos à localização dos itens assim ponderados, nas posições da escala-Q, de

(*) definidos como os que possuíam cargas fatoriais $\geq 0,30$

O item referente à falta de informações para orientação vocacional e dificuldade de sondagem de aptidões e de aplicação de testes é, em parte, uma especificação do que se refere à exigüidade de recursos materiais, e foi indicado por 11% dos orientadores do 1º grupo e por nenhum dos profissionais do 3º grupo, o que contribui para aumentar as diferenças relativas às condições de trabalho de ambos os grupos. Nesse caso, entretanto, pode-se supor que a dificuldade apontada na sondagem de aptidões não seja apenas de natureza material (como a da não disponibilidade do instrumental necessário), mas também devida às próprias condições de trabalho do orientador.

Uma outra dificuldade freqüentemente apontada pelo grupo de OE_{II} diz respeito aos problemas encontrados na organização do trabalho e à necessidade, no mais das vezes não reconhecida pelos outros profissionais da escola, de um planejamento conjunto das atividades docentes, técnicas e administrativas. Cerca de 14% do grupo mencionam esse indicador, enquanto no grupo de OE_{SP}, apenas 8% o reconhecem como problema.

Os orientadores do 1º grupo (OE_{II}) ressentem-se também do número excessivo de alunos que devem atender, enquanto o problema é igualmente reconhecido pelos OE_{SP} se bem que em proporções ligeiramente menores.

acordo com a distribuição "forçada" dos mesmos (arranjo Q fatorial). Para cada um de nossos três grupos de sujeitos obtivemos assim dois ou três "arranjos Q fatoriais". Considerando os três grupos de sujeitos, foi possível extrair sete arranjos Q fatoriais. Eles constam do Anexo I, onde é possível identificar — para cada item da escala a posição que ocupa em cada arranjo e a respectiva ponderação final. O Quadro 2, a seguir, oferece-nos uma visão condensada da distribuição dos itens nos sete arranjos Q fatoriais dos três grupos de sujeitos.

Tendo em vista nosso objetivo terminal de elaborar um instrumento único de avaliação da competência profissional do orientador educacional e considerando que a escala Q, empregada como recurso auxiliar, propicia a oportunidade de chegarmos a um instrumento com estrutura fatorial conhecida (cf. Kerlinger, 1958), procedemos, então, a uma série de comparações dos arranjos Q fatoriais *intra* e *inter* grupos de sujeitos.

2. COMPARAÇÕES INTRA-GRUPAIS

Procuramos, inicialmente, tornar exclusivos os arranjos Q fatoriais, dentro de cada grupo. Para isso, selecionamos as quatro posições extremas de cada lado da escala (0-1-2-3 e 10-9-8-7) por considerar que elas são as mais representativas do que os sujeitos concebem como, respectivamente, *menos* adequado (dimensão proscritiva) e *mais* adequado (dimensão prescritiva) ao orientador educacional. Em cada grupo de sujeitos consideramos então que os itens distribuídos pelas posições 0-1-2-3 dos respectivos arranjos Q fatoriais formavam um subconjunto da mesma forma que os itens das posições 10-9-8-7 formavam um outro (*).

Dentro de cada subconjunto e em cada posição da escala original, procuramos identificar os itens comuns, colocando-os como representativos apenas do arranjo fatorial em que surgissem com maior ponderação absoluta. O resultado dessa comparação foi que em cada grupo de sujeitos um arranjo fatorial, pelo menos, passou a reunir mais de 50% dos itens do respectivo subconjunto tendo, por isso, maior significado. Cada um deles foi, então, considerado como ARRANJO FATORIAL TÍPICO do respectivo grupo de sujeitos. O Quadro 3 mostra quais são eles, qual a percentagem de itens do respectivo subconjunto em cada um de seus extremos. Nesse sentido, o arranjo fatorial A do grupo 2 (AS) pode ser dito o mais representativo, vindo a seguir o arranjo α do grupo 3 e, por último, o arranjo I do grupo 1.

3. COMPARAÇÕES INTER-GRUPAIS

Trabalhando, agora, apenas com os três arranjos fatoriais típicos (α , A, I) procuramos, inicialmente, verificar qual o grau de semelhança entre eles. Para tanto, calculamos os respectivos coeficientes de correlação ordinal de postos de Spearman e os resultados constam da Tabela 2 (**).

Esses coeficientes são muito altos, indicando correlação praticamente perfeita entre os três arranjos, não obstante terem sido produzidos por grupos diferentes de sujeitos. Consideramos que tal resultado nos autorizava a tentar um único esquema interpretativo para os três arranjos. Voltamos assim a considerar os arranjos Q tal como vêm expressos no Quadro 3, dentro de duas "dimensões valorativas" bem delimitadas: prescritiva e proscritiva. Procedemos, então, a uma análise de conteúdo dos itens incluídos em cada uma das dimensões.

(*) cf. Quadro 2, no qual as posições extremas que consideramos aparecem claramente delimitadas.

(**) Para cálculo de R usamos os arranjos fatoriais completos, isto é, com 70 itens distribuídos pelas 11 posições da escala original.

TABELA 2 — COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ORDINAL DE POSTOS (SPEARMAN) CALCULADOS ENTRE OS ARRANJOS FATORIAIS TÍPICOS I, A, α

Arranjos	I (OE _{II})	A (AS)	α (OE _{SP})
I (OE _{II})		R = 1,00	R = 0,99
A (AS)			R = 0,99
α (OE _{SP})			

Nosso ponto de partida foi duplo:

- 1º) a distribuição dos itens de cada arranjo, nas respectivas posições da escala-Q original (*);
- 2º) a classificação dos mesmos nas seis áreas funcionais de atuação em que baseamos a construção do instrumento (**).

Por um processo de aproximações sucessivas foi possível ir refinando a análise do significado das afirmações até chegarmos ao resultado expresso no Quadro 4. Como se observa, todos os itens das dimensões *prescritiva* e *proscritiva*, de todos os três arranjos Q fatoriais típicos puderam ser considerados como representativos de duas funções específicas que identificamos para o orientador educacional: a função de "assessor" e a função de "monitor". Essas duas funções, por sua vez, podem ser definidas como "estratégias" de ação com referência a uma função mais básica, qual seja a de *planejador de contingências de aprendizagem*. A operacionalização do significado de cada uma dessas funções atribuíveis ao papel de orientador educacional será feita conjugando-se as informações da Figura 2 com as do Quadro 4. Se o Quadro 4 nos permite uma visão diacrônica da categorização dos itens em cada arranjo, a Figura 2 permite-nos uma visão sincrônica mostrando, para cada uma das dimensões de valor, quais os itens que expressam "consenso" e quais os que expressam "dissenso". Segundo Backman e Secord "o grau em que os participantes do sistema concordam sobre os requisitos de uma função social, é denominado *consenso de papel*"

(*) cf. Anexo I

(**) cf. Parte IV, pg. 28 e 29.

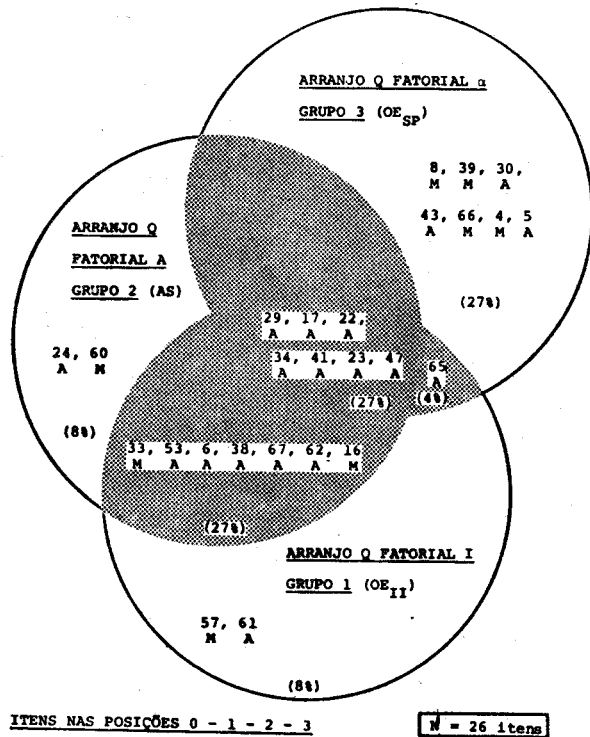
QUADRO 4 — INTERPRETAÇÃO DOS ARRANJOS FATORIAIS I, A, α — ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ITENS INCLUIDOS EM SUAS DIMENSÕES "PRESCRITIVA" E "PROSCRITIVA" (*)

Funções	PLANEJADOR DE CONTINGÊNCIAS DE APRENDIZAGEM													
	A S S E S S O R						M O N I T O R							
	Junto a Professores		Junto a Direção e Técnicos		Junto a Pais e Comunidade		Vocacional		Escolar		Sócio-Emocional		Físico	
Di- men- são	Pres- cri- tiva	Pros- cri- tiva	Pres- cri- tiva	Pros- cri- tiva	Pres- cri- tiva	Pros- cri- tiva	Pres- cri- tiva	Pros- cri- tiva	Pres- cri- tiva	Pros- cri- tiva	Pres- cri- tiva	Pros- cri- tiva	Pres- cri- tiva	Pros- cri- tiva
Arranjo Fatorial I (ou II)	13	29, 06, 41, 61 67, 34, 47	36, 14, 25	17, 22, 23, 53, 38	—	65, 62,	03, 31, 04, 26 35, 55, 50, 63	—	12, 15, 19	33, 16	02, 58	—	—	57
Arranjo Fatorial A (AS)	13, 69	29, 06, 41, 24, 67, 34, 47	36, 14	17, 22, 23, 53, 38	27, 37	62	03, 31, 04, 26, 08, 35, 55, 50	—	19, 12	60, 33, 16	58	—	—	—
Arranjo Fatorial α (ou α^2)	69, 13, 54, 64, 46, 10, 59, 70	29, 41, 43, 34, 47	36, 40, 48, 11, 53	17, 22, 23	42	30, 65 05	31	08, 04	28, 19	39, 66	—	—	—	—

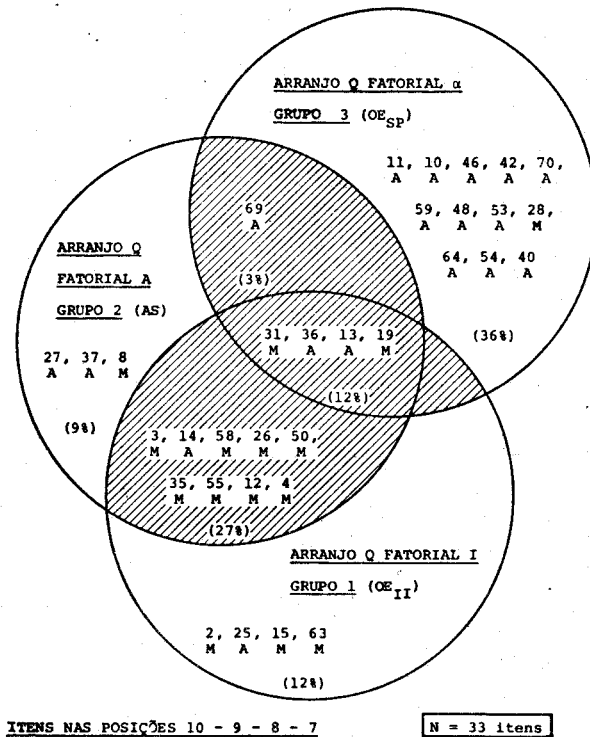
I T E M S

(*) Os numerais, em cada casela, correspondem ao número do item na escala Q, conforme consta do Anexo I.

FIGURA 2 — COMPARAÇÃO ENTRE OS ARRANJOS Q FATORIAIS TÍPICOS DE CADA GRUPO (ARRANJOS α , A, I)



LEGENDA: A = assessor
M = monitor



(Backman e Secord, 1971). Na Figura 2, a maior ou menor concordância foi expressa pelos conjuntos intersecção de três ou dois arranjos fatoriais. *Dissenso de papel* é exatamente o inverso e foi representado pelas áreas não comuns dos círculos. A operacionalização das funções básicas que definimos para o papel do orientador educacional será feita, sobretudo, com base nos itens a respeito dos quais houve *consenso*. Posteriormente, como um teste adicional de nosso esquema interpretativo, analisaremos o *dissenso*, procurando verificar diferenças de ênfase entre os grupos.

3.1. A Análise do Consenso de Papel

3.1.1. A função de MONITOR

A todos aqueles que lidam com Orientação Educacional pode parecer estranho o uso do termo *Monitor* aplicado neste contexto, já que tradicionalmente ele tem sido empregado dentro da área de *ensino*. Escolhemo-lo, porém, para designar aquele aspecto do trabalho do orientador educacional que implica numa atuação direta e individualizada — o que não quer dizer necessariamente *individual* — junto aos orientandos. Essa linha de atuação — *centrada no aluno* — é a mais antiga das formas

de processamento de Orientação Educacional. Ao longo de sua evolução ela sofreu influência de uma certa visão “clínica” das formas de modificação comportamental, assumindo então uma característica eminentemente *corretiva* dos problemas de ajustamento pessoal. Com o passar do tempo e por força de necessidades sociais emergentes ela passou a sofrer uma acentuação de perspectivas pedagógicas. A abordagem não é mais prioritariamente “*ex post facto*” mas, ao contrário, é *preventiva*, preocupada com a prevenção de problemas de adaptação. As respostas de nossos sujeitos refletem essa diferença de ótica, pois dos itens representativos da categoria *Monitor* apenas dois são de cunho corretivo:

- 19 — Encaminha o aluno, quando necessário, a serviços especializados da comunidade escolar ou fora desta.
- 28 — Trabalha na adaptação de alunos indisciplinados, problemáticos ou desajustados.

Por essa razão, preferimos evitar aqui o uso do termo *conselheiro*: ele traz consigo uma conotação terapêutica. Ao contrário, o termo *monitor* traz consigo uma idéia de agente pedagógico com todas as características que definem a atuação do orientador educacional:

- individualização — o monitor surgiu historicamente para servir indivíduos, enquanto tal.
- não autoritarismo — o monitor não tem o “status” e a autoridade de um professor. Funciona muito mais como um “resource” do que como uma “source”.
- comportamento de pesquisa — em linguagem bioquímica, monitor indica uma “câmara de ionização ligada a um instrumento de leitura contínua e utilizada para detectar e medir radiações diversas” (Enciclopédia Barsa, 1968).

Raciocinando por analogia diremos que o monitor também deve detectar, continuamente, em seu ambiente, informações capazes de auxiliá-lo a formular e testar estratégias mais eficientes de intervenção.

Se o objetivo da Orientação é o “desenvolvimento da habilidade de tomar decisões de uma forma racional e responsável”, nossos sujeitos manifestaram maior consenso sobre as formas de atuação do orientador destinadas a melhorar a qualidade de uma decisão: a *decisão vocacional*. De fato, mais da metade dos itens correspondentes à função de *Monitor*, dizem respeito a formas alternativas de garantir ao orientando o melhor e mais completo nível de informação sobre o *Mundo do Trabalho e sobre si próprio*. Assim:

- 03 — Mantém um fichário atualizado de oportunidades educacionais e profissionais existentes.
- 04 — Dá aulas de informação profissional aos alunos.
- 35 — Organiza visitas e excursões que complementem o trabalho de informação profissional.
- 50 — Promove a vinda à escola de profissionais de várias áreas a fim de debaterem com os alunos sobre as respectivas profissões.
- 63 — Encaminha alunos para pequenos estágios que lhes permitam vivenciar certos aspectos de profissões diversas.

são todas formas de dar ao aluno uma experiência direta ou vicária do Mundo do Trabalho. Se calcularmos o *posto médio* de cada um desses itens e o multiplicarmos pelo nº de arranjos em que ele aparece, veremos que a ordem em que os apresentamos é, aproximadamente, a mesma ordem de importância atribuída pelos nossos sujeitos a esses procedimentos alternativos. Assim, os itens 03 e 04 estariam em 1º lugar; em 2º lugar os itens 35 e 50 e, em último, o de nº 63. Poderíamos perguntar-nos o porquê de colocar em último lugar a experiência mais direta e potencialmente mais rica. Uma das explicações possíveis é de que se trata de medida difícil de ser implementada na prática dada uma série de obstáculos institucionais existentes entre nós. Pode-se pensar, portanto, que a ordem reflete aqui

não apenas um julgamento de relevância, mas também, uma boa dose de realismo a respeito da viabilidade de cada alternativa.

Quanto ao conhecimento de si próprio, o item 31 — Procura levar o aluno a refletir sobre suas próprias possibilidades e limitações (aptidões, interesses e características de personalidade) — foi o mais cotado, provavelmente por ser o mais próximo do objetivo terminal da própria Orientação.

Em termos de rejeição, é curioso notar que pelo menos um grupo de sujeitos (OE_{SP}) assinalou como inadequado o item 04 — Dá aulas de informação profissional aos alunos. Pode-se atribuir isso a uma provável identificação da tarefa com atuação docente.

A valorização prioritária da área de opções vocacionais reflete não só uma identidade com a linha histórica da Orientação no Brasil e no mundo, como está de acordo com as necessidades emergentes de nosso modelo de desenvolvimento, centrado basicamente numa perspectiva economista.

Quanto à Orientação Escolar tradicionalmente tão importante, apenas os programas de adaptação dos alunos novos — tão freqüentes nos USA — (item 12) e o encaminhamento a serviços especializados (item 19) mereceram certa ênfase. O mesmo se diga de sessões de orientação de grupo, visando o desenvolvimento sócio-emocional (item 58).

Ainda enquanto Monitor, e na dimensão proscritiva, nossos sujeitos rejeitaram, por exemplo, a responsabilidade de providenciar material escolar, lanche e uniforme para os alunos desfavorecidos (item 33) bem como a de servir de mediador entre professores e alunos (item 16). Se no primeiro caso se trata, provavelmente, de recusar uma tarefa que é típica de um assistente social, no segundo caso a interpretação é mais difícil. O conflito entre professores e alunos é, geralmente, uma das fontes de “tensão de papel” para o orientador educacional ou seja “de variados graus de dificuldades no desempenho de sua função profissional” (Backman e Secord, 1971). Isso porque faz parte de nosso folclore pedagógico a imagem do orientador educacional como um “confidente oficial dos alunos” e, portanto, como um “meio inimigo” pelo menos daqueles professores que definem a sala de aula como uma “arena”.

3.1.2. A função de ASSESSOR

Os mais recentes textos de lei definem, para o Orientador educacional brasileiro, uma posição de “agente coordenador de influências educativas sobre o aluno”. Foi exatamente essa função catalisadora que pretendemos sintetizar no uso do termo *Assessor*. Um *Assessor* é um especialista cuja maior habilidade consiste em aperfeiçoar e implementar

decisões alheias capazes de afetar um objetivo com o qual ele também está comprometido. Enquanto *Assessor*, o orientador será — em maior ou menor grau — um especialista psico-pedagógico, com uma atuação baseada no pressuposto de que não cabe indagar se pais, professores, diretores, etc. devem orientar, porque *de fato* eles o vêm fazendo com maior ou menor ingenuidade. Cabe-lhe dar isso por estabelecido e procurar controlar e otimizar tais fontes de modificação comportamental. Em vez de deixar-se dominar por um sentimento de onipotência, o orientador reconhecerá que ele é *um* dos elementos — e quase certamente não o mais forte — dentro da constelação de influências educativas a que o orientando está submetido. Ele reconhecerá, pois, que, para ser eficiente, sua ação deve ser centrada também no *contexto*. Como se vê no Quadro 4 e Figura 2, nossos sujeitos não manifestaram o mesmo grau de consenso acerca das atribuições do *Assessor*. Eles valorizaram, sobretudo, uma atuação planejada do orientador educacional, deixando claro à equipe escolar quais seus objetivos, formas de atuação, avaliação e, portanto, tornando claro o que cada um poderia esperar de seu desempenho profissional (itens 36, 14). A definição e o controle do próprio programa de ação são responsabilidades iniciais de um *Assessor*. As atividades clássicas de elaboração e atualização de “dossiers” individuais ou de classe (itens 13 e 69) foram valorizadas, também, na medida em que são atividades-meio para uma atuação mais realista por parte dos professores, em especial.

É de se notar, também, que houve maior consenso de nossos sujeitos acerca do que *não deve ser* a função de *Assessor* do que acerca do que ela deve ser. Em relação aos *professores*, como *objeto* de assessoria, houve rejeição de atividades que são mais adequadas a um orientador pedagógico: coordenação de semanas de planejamento (06); consultoria em questões de metodologia (29); avaliação de desempenho de professor (41). Também houve acentuada rejeição de itens indicativos de uma liderança paternalista do grupo de professores (itens 47 e 34).

Quanto à assessoria junto à *direção e equipe técnica*, houve rejeição de atividades burocráticas — e para as quais o orientador educacional poderia contribuir pouco — tais como elaboração do horário escolar (item 17). Houve também rejeição de todas as atividades que direta ou indiretamente implicavam numa atuação disciplinar: itens 22, 53, 38, etc. Isso e o fato de que houve consenso também na rejeição do item 67 — Colabora com os professores na solução de problemas disciplinares — faz-nos crer que os informantes procuraram evitar qualquer aproximação entre a função de orientador e a função de agente disciplinador. A atribuição de atividades punitivas ao orientador educacional é hoje, teoricamente, inaceitável embora ainda permaneça

na memória de muitos, como imagem de velhos tempos, que urge afastar violentamente. E, como sempre acontece, ocorrem generalizações indevidas porque o orientador pode ser perfeitamente um “conselheiro” em questões disciplinares, embora ele próprio não deva aplicar sanções.

Finalmente, no que diz respeito à assessoria aos *pais e comunidade*, o maior consenso foi novamente acerca do que *não deve* ser feito pelo orientador. É o caso, por exemplo, da organização de círculos e palestras para pais (item 65) e da comunicação à família de dados sobre o aluno (item 62). É provável que essa rejeição se prenda a experiências vividas pelos informantes e nas quais essas atividades tenham ficado a cargo seja do orientador pedagógico, seja dos próprios professores.

Examinando-se os itens da assim chamada dimensão *proscritiva*, podemos concluir que as rejeições manifestadas por nossos informantes podem ter sido motivadas pela percepção de que se tratava de tarefa para a qual havia agente mais qualificado na escola (por exemplo orientador pedagógico) ou na qual a assessoria do orientador seria pouco relevante, representando talvez uma sub-utilização de sua força de trabalho (por exemplo, atividades burocráticas), ou ainda que envolvia imagens preconceituosas da função e contraproducentes do ponto de vista de sua eficiência funcional (por exemplo, a imagem de agente disciplinador).

Essas rejeições, em termos de fixação de responsabilidade e direitos profissionais, preenchem a importante função de contribuir para aumentar o grau de discriminação múltipla entre o papel de orientador educacional e o papel dos demais agentes técnicos da escola. Nesse sentido, elas funcionam como preventivos contra o que Backman e Secord denominaram de “conflito de função”, isto é, a situação “em que as pessoas, numa categoria de função estão expostas a expectativas incompatíveis” (Backman e Secord, 1971), já que a probabilidade de conflito será tanto maior quanto mais fluídos os limites do papel em causa.

3.1.3. A função de planejador de contingências de aprendizagem

Se, como já afirmamos, o orientador educacional é hoje concebido, prioritariamente, como um *agente pedagógico*, estamos em condições de afirmar que as duas funções básicas que identificamos — *Assessor* e *Monitor* — representam **ESTRATÉGIAS** alternativas de desempenho desse papel profissional. *Estratégia* não é sinônimo de *meio* porque, embora toda estratégia seja um meio para um fim, nem todo meio pode ser considerado estratégico. Uma estratégia implica num controle racional dos fatores capazes de afetar um resultado pre-

tendido. A idéia de estratégia traz implícita a de planejamento enquanto processo racional de seleção de objetivos e adequação de meios afins. Tanto como *Assessor* quanto como *Monitor*, o orientador estará procurando controlar e manipular variáveis capazes de afetar o objetivo terminal da Orientação, ou seja, a habilidade de tomar e executar decisões racionais e responsáveis. Sendo esse objetivo uma habilidade complexa, deve ser aprendida e essa aprendizagem depende de um sem número de variáveis que são contingentes, por sua vez. Daí que, em termos psico-pedagógicos se possa afirmar que o orientador educacional — quando atua como *Assessor* ou como *Monitor* — estará sempre funcionando também como PLANEJADOR DE CONTINGÊNCIAS DE APRENDIZAGEM. Definir o orientador como um *planejador* implica também na idéia de que ele deve ser um avaliador constante de seu próprio desempenho reforçando-o quando se mostrar efetivo e modificando-o em caso contrário. Por outro lado, uma tal concepção de papel reflete uma ênfase psicológica. A diferença é que o substrato não é mais o de uma Psicologia Clínica e sim o de uma Psicologia Educacional porque, como diz Ausubel “o objeto da Psicologia Educacional consiste, primariamente, da teoria da aprendizagem... e da influência de todas as variáveis significantes — cognitivas, desenvolvimentistas, afetivas, motivacionais, de personalidade, sociais — sobre os ‘produtos escolares’, particularmente a influência daquelas variáveis que são manipuláveis pelo professor, pelo planejador de currículo, pelo ... tecnólogo educacional, pelo psicólogo escolar ou orientador educacional, pelo administrador escolar ou pela sociedade em geral” (Ausubel, 1969).

Com isto pretendemos também afirmar que o desempenho competente da Orientação Educacional é uma questão de preparo técnico-científico e que por isso não basta fazer do orientador um pedagogo. Ele tem que ser também e necessariamente um psicólogo educacional, pois o planejamento de contingências da aprendizagem exige do orientador a habilidade de organizar “as condições *externas* da aprendizagem (ligadas à prática, materiais, fatores sociais, agentes educativos) para que elas possam interagir de forma *ótima* com as capacidades *internas* do aluno (fatores cognitivos, motivacionais, de personalidade) de modo a produzir mudanças nessas capacidades” (Gagné, 1971).

3.2. A análise do dissenso de papel

Embora os coeficientes R obtidos para os três arranjos fatoriais tenham sido excepcionalmente altos, quando se trabalha apenas com os extremos da escala é possível constatar certas diferenças de perspectiva. A primeira constatação é a de que os arranjos fatoriais I e A são mais semelhantes entre

si do que em relação ao arranjo α . Isso pode ser compreendido quando se observa, no Quadro 4 e Figura 2, que os grupos 1 e 2, respectivamente OE_{II} e AS, privilegiaram mais a função de *Monitor*, especialmente na área das opções *vocacionais*. Ao contrário, o grupo dos orientadores de São Paulo valorizou mais a função de *Assessor* especialmente em relação a professores, direção e técnicos. Essas diferenças, por sua vez, podem ser explicadas por fatores individuais ou condições situacionais de trabalho. Reportando-nos à Parte V, em que fizemos a caracterização dos sujeitos, dentre as variáveis individuais, a qualificação profissional e a experiência de Orientação poderiam ser variáveis explicativas. Todavia, o confronto entre o tipo de formação recebida revelou uma grande semelhança, especialmente ao nível de graduação (basicamente Pedagogia). Já quanto ao tempo de experiência em Orientação Educacional, verificamos que o grupo 3 é o que tem maior experiência tanto de trabalho em geral, como de trabalho em Orientação. Todavia, essa é uma constatação ainda pouco conclusiva porque sabemos que nem sempre duração é sinônimo de qualidade. Isso nos leva, então, às variáveis situacionais. Lembrando o que já foi dito acerca das dificuldades enfrentadas pelos grupos no exercício de sua atividade profissional, os percentuais de resposta oferecidos aos itens 1, 2 e 9 da Tabela 1 pelos grupos de OE_{SP} e OE_{II} indicam que os orientadores que trabalham em escolas “renovadas” de São Paulo ressentem-se mais que os Orientadores atuando em escolas da rede comum da falta de compreensão da própria função por professores, técnicos e administradores escolares. Daí terem talvez valorizado mais uma atuação do orientador dentro das linhas de maior resistência, mas que, se efetivamente implementada, poderia, inclusive, resolver outros problemas apontados por eles (falta de tempo, número excessivo de alunos, etc.). A hipótese de que a intensidade da valorização é proporcional às dificuldades efetivamente sentidas, pode receber confirmação indireta na queixa sobre falta de informações para orientação vocacional (item 5 da Tabela 1) e que proveio exatamente do grupo de OE_{II}. É de se crer que condições institucionais diferentes podem estar afetando as concepções normativas dos sujeitos. Por outro lado, na medida em que — do grupo de alunos — apenas 15% tiveram experiência em Orientação, seu quadro de referência é necessariamente teórico. Como eles representam os profissionais do futuro, a análise de suas concepções valorativas tem um sabor prospectivo. Como eles privilegiam a função de *Monitor*, é de se pensar que eles estão sendo formados ainda na velha linha da Orientação “centrada no aluno” e que, conseqüentemente, ela ainda terá um largo período de vigência entre nós. Considerando que tanto os textos legais referentes à reforma de nosso sistema de ensino quanto os que

regulam a profissão vêm enfatizando uma estratégia funcional “centrada no contexto” — mais condizente com o que chamamos de função de *Assessor* — é fácil de prever as dificuldades que se antepõem à implantação dessa linha entre nós. Por outro lado, a constatação de que os orientadores das escolas “renovadas” valorizam mais a função de *Assessor* do que a de *Monitor* (e provavelmente agem assim) evidencia que tais escolas, pelo fato de serem algo especiais, têm condições de funcionar como balões de ensaio, antecipando-se assim a reformas que são mais lentas e difíceis na sistemática da rede comum de ensino. É interessante notar também que — em termos prescritivos — apenas o grupo de alunos (AS) va-

lorizou os itens 27, 37 e 8 que envolvem uma atuação do orientador voltada de certa forma para fora dos muros da escola. Considerando que esse grupo de sujeitos representa um contingente de futuros orientadores, tal constatação pode ser significativa, prospectivamente, em termos de uma visão de escola menos insulada.

Com todas essas considerações resultantes das comparações intra e inter-grupo, encerramos a fase analítica de nosso trabalho para ingressar numa etapa de síntese, em que buscaremos elaborar um instrumento que sirva para uma avaliação diagnóstica e formativa da competência do orientador educacional no desempenho de seu papel profissional.

VII — PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

1. INTRODUÇÃO

Considerando que — pelas razões expostas na parte II — nosso objetivo terminal é o de *construir* um instrumento de auto-avaliação profissional para o Orientador Educacional e garantir-lhe, pelo menos, *validade lógica*, passaremos a descrever, agora, o instrumento propriamente dito, para depois discutir e justificar, em termos pedagógicos, o modelo de competência que o valida.

2. O INSTRUMENTO PROPRIAMENTE DITO

Para integrar o instrumento definitivo, selecionamos todos os 33 itens que integraram a chamada *dimensão prescritiva* (Quadro 4 e Figura 2). Decidimos não incluir os itens da *dimensão proscritiva* porque sua imperatividade seria muito menos defensável porque muito mais contingente. Isto é, seria muito mais difícil postular, por exemplo, que um orientador *não deve* “providenciar material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos”. Conforme a realidade concreta de cada situação escolar essa pode ser uma responsabilidade inevitável para o orientador. Calculamos, então, para cada item, o *posto médio* ocupado nos arranjos Q fatoriais I, A, α . Quando o item aparecia em um só arranjo, fizemos constar apenas esse posto. Em seguida, atribuímos a cada item o peso 1, 2 ou 3 conforme aparecesse em um, dois ou três arranjos Q fatoriais. A decisão de incluir e ponderar em pé de igualdade os itens que constavam do arranjo A, típico do grupo de *alunos*, pode ser justificada considerando que: 1º) esse grupo representa uma perspectiva mais teórica mas nem por isso menos importante — acerca do papel de orientador: como já assinalamos, apenas 15%, aproximadamente, tiveram experiência de trabalho no campo; 2º) apesar disso, sua formação básica é semelhante à de outros grupos; 3º) não obstante a condição de *alunos*, demonstraram com sua participação na II Jornada de Orientadores Educacionais do Sul do País, um ra-

zoável grau de comprometimento profissional; 4º) de qualquer forma representam uma concepção mais prospectiva do papel de orientador educacional contrabalançando um pouco a concepção mais imediatista dos demais grupos. O Quadro 5 apresenta, para cada item, a ponderação correspondente a cada posto médio. Estabelecemos, a seguir, que o instrumento deveria assumir a forma de um *inventário*, já que seria indispensável um julgamento de competência profissional. Definimos, então, a escala de julgamento, em termos de quatro categorias de resposta, conforme a tarefa específica de cada item se assemelhe:

1 — muito pouco ou nada	} ao que o Orientador habitualmente faz no desempenho de seu papel profissional
2 — pouco	
3 — razoavelmente	
4 — muito	

Associamos a cada categoria, respectivamente os pesos 1, 2, 3 e 4 multiplicando, então, a ponderação de cada item por esses novos pesos. Como o instrumento deve servir a fins diagnósticos, os itens foram distribuídos, também, dentro das duas categorias funcionais básicas, já identificadas por nós, no papel de Orientador Educacional: as funções de *ASSESSOR* e *MONITOR*.

Tendo em vista todas essas decisões, organizamos o instrumento constante do Anexo 2 e que:

1º) foi denominado Inventário de Auto-Avaliação Profissional do Orientador Educacional (IAAP_{OE});

2º) consta de 33 itens descritivos de tarefas consideradas como as mais pertinentes a esse profissional, por alunos e profissionais da Orientação. A posição dos itens no Inventário foi decidida por sorteio;

3º) compreende um caderno de itens com folha de resposta e folha-perfil inclusa, duas Chaves de Correção e instruções para aplicação e correção;

QUADRO 5 — ITENS SELECIONADOS PARA COMPOR O INSTRUMENTO DEFINITIVO E RESPECTIVA PONDERAÇÃO

Nº dos Itens	Posto Médio nos Arranjos-Q I, A, α	Ponderação em Função do Nº de Arranjos-Q	Ponderação Final em Função de Categorias de Resposta								
			Assessor (*)				Monitor (**)				
			1	2	3	4	1	2	3	4	
02	7	7						7	14	21	28
03	9	18						18	36	54	72
04	9	18						18	36	54	72
08	8	8						8	16	24	32
10	7	7	7	14	21	28					
11	10	10	10	20	30	40					
12	7	14						14	28	42	56
13	8	24	24	48	72	96					
14	9	18	18	36	54	72					
15	7	7						7	14	21	28
19	7	21						21	42	63	84
25	7	7	7	14	21	28					
26	9	18						18	36	54	72
27	7	7	7	14	21	28					
28	8	8						8	16	24	32
31	9	27						27	54	81	108
35	7	14						14	28	42	56
36	10	30	30	60	90	120					
37	8	8	8	16	24	32					
40	9	9	9	18	27	36					
42	7	7	7	14	21	28					
46	7	7	7	14	21	28					
48	7	7	7	14	21	28					
50	7	14						14	28	42	56
53	8	8	8	16	24	32					
54	9	9	9	18	27	36					
55	7	14						14	28	42	56
58	7	14						14	28	42	56
59	7	7	7	14	21	28					
63	7	7						7	14	21	28
64	9	9	9	18	27	36					
69	7	14	14	28	42	56					
70	7	7	7	14	21	28					
TOTAL	33 itens		195	390	585	780		209	418	627	836

(*) 18 itens

(**) 15 itens

4º) permite calcular para cada sujeito, dois escores, um para cada função valorizada positivamente dentro do desempenho do papel de orientador educacional: a função de *Assessor* e a de *Monitor*. Para ambas, os escores podem ser localizados num Perfil, dentro de uma escala de 1 a 4 pontos, correspondentes aos somatórios das ponderações finais dos itens, por categoria de resposta. Assim, como se pode comprovar observando o Quadro 5, a correspondência de pontos é a seguinte:

- a) para a função de *ASSESSOR*:
1 = 195; 2 = 390; 3 = 585; 4 = 780
- b) para a função de *MONITOR*:
1 = 209; 2 = 418; 3 = 627; 4 = 836

Quando não houver correspondência entre o escore do sujeito e os limites de pontos da escala faz-se aproximação por interpolação.

Na medida em que os itens foram arrolados a partir de *concepções normativas prescritivas* de nossos informantes consideramos que eles representavam tarefas que os profissionais da Orientação *deveriam* desempenhar. Nesse sentido, estipulamos que na interpretação de um perfil individual, o escore 4 seria considerado *ALTO*, por expressar o mais alto grau de semelhança entre o que seria esperável, a partir da escala, e o que o sujeito julga que faz na prática. O inverso se aplica ao escore 1 definido como *BAIXO*, por expressar o maior grau de discrepância.

Examinando-se as ponderações constantes do Quadro 5 é possível extrair, também, algumas conclusões acerca da estrutura interna de nosso instrumento.

Apesar de haver um quase equilíbrio entre o número de itens atribuídos às funções de *ASSESSOR* e *MONITOR*, as ponderações em função dos arranjos típicos refletem uma valorização diferente dessas funções, com superioridade da de *Monitor* sobre a de *Assessor*. Embora tenhamos discutido que — pelo menos teoricamente — a relação talvez devesse ser inversa decidimos mantê-la em nosso instrumento definitivo porque:

1º) essa é a concepção predominante entre nossos informantes, traduzindo — como já dissemos — uma visão mais *realista* das condições atuais de exercício profissional do Orientador Educacional;

2º) o sistema de atribuição de escores adotado para a interpretação dos resultados no *IAAP_{OE}* impede um possível viés. O escore é calculado separadamente para cada função na mesma escala discreta de 4 pontos;

3º) o *IAAP_{OE}* não tem pretensão de ser definitivo, nada impedindo que evidências futuras, obtidas através de controles adicionais, demonstrem a necessidade de alterar a "hierarquia de prestígio" de seus itens.

3. O MODELO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL IMPLÍCITO NO *IAAP_{OE}* E SUA VALIDADE LÓGICA

Nosso instrumento traz implícito um modelo de competência profissional. Portanto, discutir a validade lógica do *IAAP_{OE}* é discutir a validade lógica do próprio modelo.

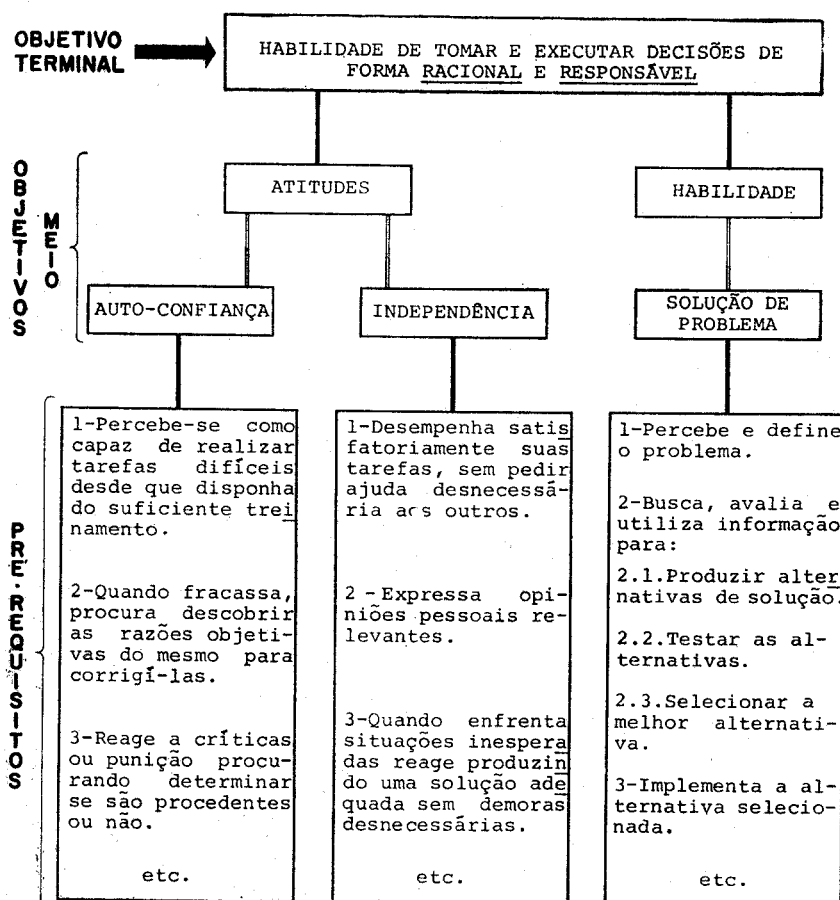
Se, como definimos, *competência profissional* implica num desempenho de papel *eficaz* — porque se propõe objetivos socialmente valiosos — e *eficiente* — porque permite atingi-los com o aproveitamento máximo dos meios disponíveis — a validade lógica do modelo de desempenho profissional implícito no *IAAP_{OE}* exige a demonstração, em termos teóricos, de que se trata de um desempenho *eficiente e eficaz* e, portanto, *COMPETENTE*. Foi o que tentamos fazer e cujos resultados expressamos no Quadro 6, no que diz respeito à *eficácia* e no Quadro 7 e na Figura 3, no que respeita à *eficiência*.

3.1. A dimensão de eficácia do modelo

Partimos do pressuposto, de que sendo um profissional da Orientação, o Orientador Educacional deveria ter todas as suas atividades centradas no *OBJETIVO TERMINAL* da própria Orientação. Consideramos, com Krumboltz (Krumboltz, 1966), que esse objetivo só teria significado em termos de comportamento do orientando, e daí a formulação que lhe demos em termos da "habilidade de tomar e executar decisões, de forma *racional* e responsável" (Quadro 6). Consideramos que essa habilidade "de processo" na clássica definição de Cole (Cole, 1972) é, em si mesma, um objetivo educacional valioso porque, como acentuam vários autores (Bloom, Cole, 1972), implica em um modelo de homem capaz de participar, ativamente, de um mundo em desenvolvimento e, portanto, em mudança. Procedemos, a seguir, à análise desse *OBJETIVO TERMINAL*, buscando determinar quais seriam as *ATTITUDES* e *HABILIDADES* de que o mesmo dependeria.

Chegamos, então, à definição de duas *atitudes* e de uma *habilidade*, todas subsidiárias ao desenvolvimento da *racionalidade* e *responsabilidade* no processo de tomada de decisão do orientando. Consideramos-as objetivos-meio (Quadro 6). Como é fácil perceber cada uma delas implica num sem número de "referentes comportamentais". Tais comportamentos precisariam ser *encorajados* ou *instalados* no orientando, para que se possa afirmar que os objetivos-meio foram atingidos. Estendemos, pois, nossa análise até abranger comportamentos que seriam ao mesmo tempo tradução comportamental dos objetivos-meio e seus pré-requisitos. O resultado está expresso na estrutura de objetivos do Quadro 6, toda ela construída com base em levantamento da literatura pertinente à descrição comportamental dos objetivos da Orientação e Educação em geral (Jones, 1971).

QUADRO 6 — ANÁLISE DA ESTRUTURA DE OBJETIVOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL



3.2. A dimensão de eficiência do modelo

Uma vez operacionalizado o *produto*, em termos de *modificações comportamentais no aluno*, consideramos que tais comportamentos são *treináveis*, podendo resultar assim de *aprendizagem*. Sendo que toda aprendizagem resulta de uma constelação de fatores, o problema então era determinar:

1º) quais as *condições* necessárias e suficientes para a produção dessas mudanças objetivadas; 2º) se as tarefas prescritas para o Orientador Educacional podem ser consideradas como *uma* dessas condições.

Considerando que — segundo a análise feita — o objetivo terminal da Orientação pode ser decomposto em **ATITUDES** e **HABILIDADES**, fizemos um levantamento bibliográfico das condições de aprendizagem de atitudes e habilidades em geral e das atitudes e habilidades usadas, especificamente, pela Orientação (Flanders, 1965; Hughes, 1967; Gagné, 1971). Decomposemos, então, as condições situacionais de aprendizagem em duas categorias: as *condições "instrucionais"* — compreendendo uma fase de *orientação*, de *prática* e de *avaliação* da resposta (Mc Donald, 1966) — e as *condições sociais*. O exa-

me do Quadro 7 permite concluir que a efetividade dos objetivos visados pela Orientação depende, basicamente, de:

1º) conhecer os comportamentos de entrada do orientando para adequar a eles o nível de exigência;

2º) instrumentar adequadamente o orientando nas habilidades necessárias para ser bem sucedido em suas tarefas;

3º) utilizar um tipo de interação social que implique num aumento da margem de "liberdade" do orientando e, portanto, em que o componente ameaçador resultante de um clima excessivamente "dominador" seja reduzido ao mínimo devendo, pois, o adulto ser, ele próprio, um modelo das atitudes que se pretende implementar.

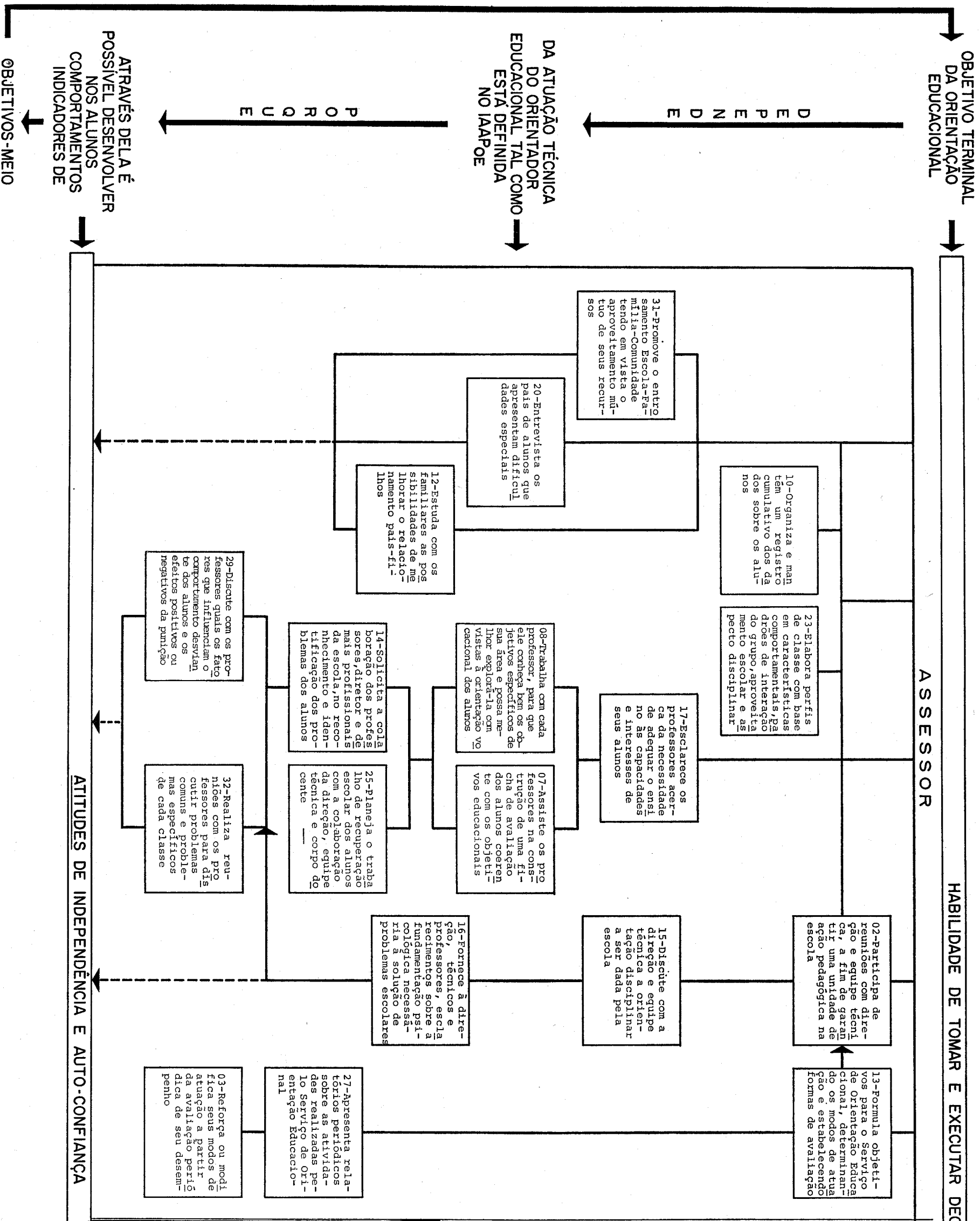
Todas essas condições podem ser expressas num único princípio pedagógico: **A AÇÃO EDUCACIONAL DEVE SER INDIVIDUALIZADA.**

Ora, esse é exatamente o princípio básico da própria Orientação Educacional, na medida em que ela "deve responsabilizar-se, dentro do sistema educacional, por ajudar a desenvolver e proteger a individualidade dos alunos. Para fazer isto os programas (de Orientação) devem dar a estudantes e pais,

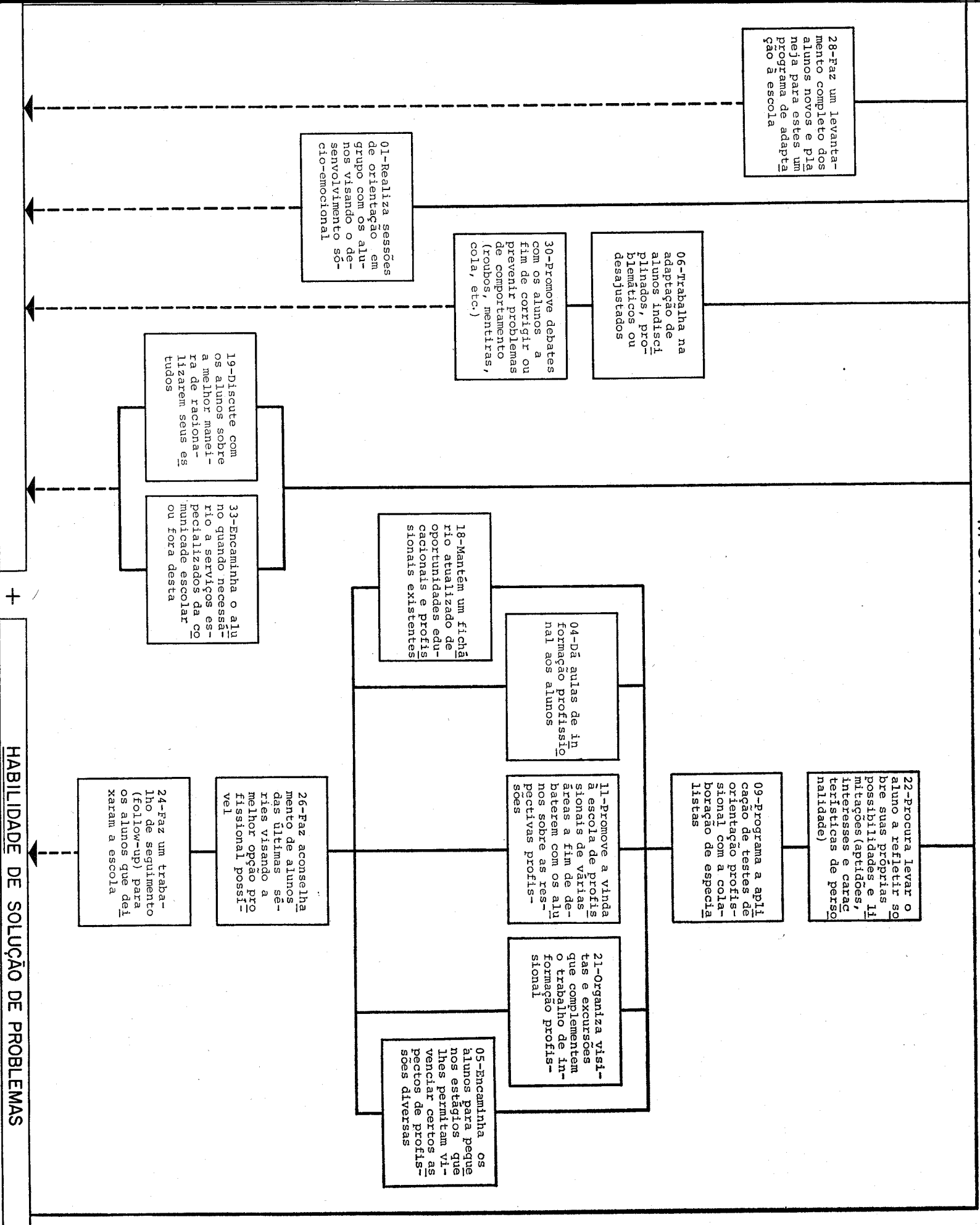
QUADRO 7 — ANÁLISE DE CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM DOS OBJETIVOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

		3 Dependência de Condições				
1 Aprender	2 Implica em Aumentar Probabilidades de:	Intra-Pessoais (do Sujeito)	SITUACIONAIS (DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM)		SOCIAIS	
			INSTRUCIONAIS	AVALIÇÃO DA RESPOSTA		
		ORIENTAÇÃO DA RESPOSTA	PRÁTICA DA RESPOSTA			
Auto-confiança	Acreditar no sucesso ao desempenhar tarefas	Ter as habilidades necessárias	Instruções claras sobre o <i>objeto</i> de tarefa e condições necessárias para atingi-lo	Exigir do sujeito to apenas o que ele é capaz de fazer	— baseada em objetivos visados	Interação adulto (pai/prof.) — sujeito (aluno) predominantemente INTEGRATIVA e na qual o adulto exerce sua função de controle levando em conta os interesses, necessidades e possibilidades do aluno. Assim, ele: “a. aceita, clarifica e apoia idéias e sentimentos do aluno. b. elogia e encoraja. c. faz perguntas para estimular participação do aluno em decisões” e evita. — sarcasmo baseado em impor seus pontos de vista, etc. Interação entre iguais (aluno/aluno) predominantemente COOPERATIVA e na qual cada sujeito tem que ajudar para atingir um objetivo comum, em vez de <i>competir</i> para mostrar-se melhor que os demais — cada sujeito aprende a aceitar e integrar a pluralidade de perspectivas individuais
Independência	Ousar desempenhar tarefas individualmente	Ter as habilidades necessárias	Instruções claras sobre o objetivo de cada tarefa e sobre a importância de <i>tentar</i> resolvê-las	Dar ao sujeito alguma escolha no que faz, a fim de garantir a possibilidade de respostas alternativas	— baseada em critérios públicos	
Solucionar problemas	Resolver adequadamente situações problemáticas	Ter as habilidades relativas ao domínio dos princípios e conceitos essenciais à solução do problema	Instruções claras sobre: a) objetivo; b) como buscar e analisar evidências; c) critérios de decisão.	Levantar, analisar e testar evidências para descobrir solução	— incluindo “feedback” imediato e personalizado	

FIGURA 3 — O MODELO DE DESEMPENHO IMPLÍCITO NO IAAPSM E SUAS RELAÇ



MONITOR



uma assistência individualizada a fim de que cada aluno seja capaz de tornar-se consciente de suas necessidades e possa formular e alcançar objetivos pessoais mediatos e imediatos, definindo os respectivos planos de ação, dentro das várias áreas de atividade existencial" (Jones, 1971).

Confrontando, agora, a Figura 3 e o Quadro 7, será fácil perceber a existência das relações entre a atuação do Orientador e os objetivos do processo de Orientação. Assim, a cadeia de tarefas que começa com o item 22 e acaba com o 24, objetiva a aprendizagem de solução do problema de *escolha vocacional*. As tarefas 22 e 09 visam aumentar o grau de auto conhecimento do sujeito, enquanto as de n.ºs 18-04-11-21-05 visam aumentar o grau de conhecimento do mundo do trabalho, ambas baseadas no princípio de que variedade de estratégias é melhor do que uniformidade (Cornell, 1952). A tarefa 26 objetiva assessorar o indivíduo no processamento das informações com vistas à tomada e implementação de decisão, enquanto a 24 forneceria ao orientador a possibilidade de uma verificação da eficácia de sua ação, através de avaliação "ex post". Todas as tarefas previstas para o orientador parecem possibilitar ao orientando as condições para: levantar o máximo de evidências, processá-las, tendo em vista descoberta e teste de uma solução (vocacional, no caso).

As cadeias representadas pelos pares de tarefa 33-19; 06-30 e pelas atividades 01 e 28, visam, todas elas — seja numa linha preventiva, seja numa linha corretiva — aumentar as probabilidades de sucesso do orientando, em um processo de ajustamento à escola. São possibilidades estratégicas, portanto de orientar e treinar as respostas desejáveis por parte do aluno, beneficiando com isso sua auto-confiança. É de se considerar, também, que os itens 30 e 01 privilegiam uma atuação de grupo do orientador e cuja principal vantagem está no fato de ser uma condição necessária ao estabelecimento entre alunos de uma interação do tipo COOPERATIVO, além de ser mais econômica para o orientador enquanto "estratégia de massa" (Johnson, 1961).

Dentro da função de Assessor, a atuação do orientador torna-se indireta e seu controle dirigido àqueles que, segundo Shaw e Tuel representam a população alvo, por excelência, da Orientação pais e professores (Shaw e Tuel, 1966). Tanto num caso quanto no outro, as cadeias de tarefas de nosso instrumento representadas, respectivamente, pelos itens 31-20-12 (atuação com pais) e 17-08-07-14-25-29-32 (atuação com professores) têm um significado estratégico na produção de uma interação pai-filho e professor-

aluno, mais do tipo INTEGRATIVO e, portanto, mais centrada no respeito às características individuais do orientando. Isso é confirmado pelo fato de que foram incluídas e valorizadas no IAAP_{OE} atividades de documentação 10-23 e que podem ser usadas para fornecer aos demais agentes, uma visão diagnóstica do desenvolvimento do orientando. Finalmente, as cadeias 13-27-03 e 02-15-16, representativas de um esforço de ação planejada do Orientador e de integração ao nível de objetivos mais gerais da ESCOLA e tendo em vista, especialmente, a atuação de "especialista" buscando dar aos agentes educativos uma compreensão psicológica do processo educativo deve ser entendida como uma tentativa de centrar no *aluno*, o próprio currículo escolar global.

4. CONCLUSÕES

Todos esses resultados permitem-nos afirmar que — se ainda não podemos falar numa *teoria* da Orientação-Aprendizagem, podemos emprestar algumas evidências do campo de Ensino-Aprendizagem, que nos permitem garantir uma certa validade lógica a uma atuação do Orientador Educacional tal como foi definida no IAAP_{OE}. Por outro lado, é preciso considerar que a forma pela qual chegamos à elaboração de nosso instrumento final partindo:

- de uma amostragem "possibilística" e não "probabilística" de sujeitos.
- limitando-nos a um repertório não muito grande de tarefas prescritas, na base do maior consenso entre nossos informantes bem como o alcance definido para o presente trabalho, tornam inadiáveis e imprescindíveis pesquisas futuras de teste do IAAP_{OE} a fim de determinar sua fidedignidade num 1º passo e depois, sua validade empírica.

Neste último caso, porém, é preciso não esquecer a advertência de Brian Jones quanto ao teste definitivo da competência no desempenho da profissão de Orientador: "Para que um sistema de Orientação seja responsivo, em relação às diferenças individuais da juventude a que serve, a eficiência de várias estratégias instrucionais e de aconselhamento, destinadas a auxiliar a juventude a enfrentar suas necessidades deve ser investigada *experimentalmente*. O objetivo de tais investigações seria determinar a combinação mais adequada entre estratégia e estudante sob condições especificáveis" (Jones, 1971).

Neste sentido, nem o instrumento proposto pode ser considerado definitivo nem o processo de pesquisa que o gerou pode ser dado por concluído.

A N E X O I

A — ROL DE ITENS DA ESCALA - Q

01. Trabalha em coordenação com o professor de Ciências, visando a orientação sexual dos alunos.
02. Promove debates com os alunos a fim de corrigir ou prevenir problemas de comportamento (roubos, mentiras, cola, etc.).
03. Mantém um fichário atualizado de oportunidades educacionais e profissionais existentes.
04. Dá aulas de informação profissional aos alunos.
05. Consulta as famílias sobre a conveniência ou não de realizar programas de orientação sexual em grupo para seus filhos.
06. Coordena os trabalhos executados durante as "semanas de planejamento" da escola.
07. Estuda os problemas educacionais ou escolares propostos pelo diretor e oferece parecer fundamentado sobre eles.
08. Faz um trabalho de seguimento (follow-up) para os alunos que deixaram a escola.
09. Discute com os professores sobre casos que precisam de um estudo mais aprofundado.
10. Assiste os professores na construção de uma ficha de avaliação dos alunos, coerente com os objetivos educacionais.
11. Participa de reuniões com direção e equipe técnica, a fim de garantir uma unidade pedagógica na escola.
12. Faz um levantamento completo dos alunos novos e planeja para estes um programa de adaptação à escola.
13. Organiza e mantém um registro cumulativo dos dados sobre os alunos.
14. Reforça ou modifica seus modos de atuação a partir da avaliação periódica de seu desempenho.
15. Discute com os alunos sobre a melhor maneira de racionalizarem seus estudos.
16. Em caso de conflito entre professores e alunos promove o confronto entre as partes, para um mútuo esclarecimento.
17. Participa das atividades de elaboração do horário escolar.
18. Faz o acompanhamento do rendimento escolar do orientando por meio de material escrito, observação de sala de aula, controle de frequência, etc.
19. Encaminha o aluno, quando necessário, a serviços especializados da comunidade escolar ou fora desta.
20. Discute com o professor critérios para a formação de grupos de trabalho em classe.
21. Realiza estudos de caracterização da clientela da escola a fim de obter dados para o planejamento dos professores.
22. Participa nas decisões relativas a admissão e dispensa de professores.
23. Realiza trabalho junto aos inspetores de alunos a fim de torná-los mais habilitados para o desempenho de suas tarefas.
24. Esclarece o professor acerca da importância de manter um clima democrático em sala de aula, sugerindo-lhe novas maneiras de lidar com a classe.
25. Apresenta relatórios periódicos sobre as atividades realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional.
26. Faz aconselhamento de alunos das últimas séries visando a melhor opção profissional possível.
27. Estuda com os familiares as possibilidades de melhorar o relacionamento pais-filhos.
28. Trabalha na adaptação de alunos indisciplinados, problemáticos ou desajustados.
29. É o consultor dos professores em questões de metodologia do ensino.
30. Mantém e atualiza constantemente um cadastro de recursos da comunidade.
31. Procura levar o aluno a refletir sobre suas próprias possibilidades e limitações (aptidões, interesses e características de personalidade).
32. Decide, juntamente com os professores e a direção, sobre critérios para a composição e organização das classes.

33. Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos.
34. Propõe e reivindica junto à direção melhores condições de trabalho para si mesmo e para os professores quanto a horários, material, instalações, etc.
35. Organiza visitas e excursões que complementam o trabalho de informação profissional.
36. Formula objetivos para o Serviço de Orientação Educacional, determinando os modos de atuação e estabelecendo formas de avaliação.
37. Promove o entrosamento escola-família-comunidade, tendo em vista o aproveitamento mútuo de seus recursos.
38. Colabora com a direção e demais elementos, na elaboração do regulamento interno da escola.
39. Orienta os alunos na seleção de filmes, leitura, etc.
40. Fornece à direção, técnicos e professores, esclarecimentos sobre a fundamentação psicológica necessária à solução de problemas escolares.
41. Estabelece para si mesmo o que é um bom professor e verifica até que ponto os professores se enquadram nesse modelo.
42. Entrevista os pais de alunos que apresentam dificuldades especiais.
43. Elabora gráficos de aproveitamento das classes.
44. Faz aconselhamento individual de alunos com problemas na área sexual.
45. Recebe e orienta equipes de alunos com problemas de relacionamento.
46. Trabalha com cada professor para que ele conheça bem os objetivos específicos de sua área e possa melhor explorá-la com vistas à orientação vocacional dos alunos.
47. Serve de mediador entre professores, diretoria e demais elementos da escola.
48. Planeja o trabalho de recuperação escolar dos alunos, com a colaboração da direção, equipe técnica e corpo docente.
49. Promove reuniões com os pais dos alunos, para expor e discutir a orientação dada aos filhos pela escola.
50. Promove a vinda, à escola, de profissionais de várias áreas, a fim de debaterem com os alunos sobre as respectivas profissões.
51. Colabora com os professores na solução de problemas de aproveitamento escolar dos alunos.
52. Estimula os alunos que apresentam dificuldades a procurar o seu auxílio.
53. Discute com a direção e equipe técnica a orientação disciplinar a ser dada pela escola.
54. Realiza reuniões, com os professores, para discutir problemas comuns e problemas específicos de cada classe.
55. Programa a aplicação de testes de orientação profissional com a colaboração de especialistas.
56. Promove contatos pessoais entre pais e professores.
57. Presta assistência de urgência ao aluno que adoecer no estabelecimento de ensino.
58. Realiza sessões de orientação em grupo com os alunos, visando o desenvolvimento sócio-emocional.
59. Solicita a colaboração dos professores, diretor e demais profissionais da escola no reconhecimento e identificação dos problemas dos alunos.
60. Colabora com os alunos na elaboração de regras disciplinares e sanções correspondentes para serem aplicadas em classe.
61. Discute com o professor sobre a necessidade de fundamentar as medidas punitivas que este venha a tomar.
62. Comunica à família dados a respeito dos alunos (dados escolares, de saúde, etc.).
63. Encaminha os alunos para pequenos estágios que lhes permitam vivenciar certos aspectos de profissões diversas.
64. Esclarece os professores acerca da necessidade de adequar o ensino às capacidades e aos interesses de seus alunos.
65. Organiza palestras e círculos de estudo para os pais, sobre assuntos de interesse geral.
66. Auxilia as equipes de alunos encarregados das atividades culturais e recreativas, e programa suas atividades.
67. Colabora com os professores na solução de problemas disciplinares.
68. Incentiva o professor a propor e a tentar alternativas de solução para problema escolares dos alunos.
69. Elabora perfis de classe com base em características comportamentais: padrões de interação do grupo, aproveitamento escolar e aspecto disciplinar.
70. Discute com os professores quais os fatores que influenciam o comportamento desviante dos alunos e os efeitos positivos ou negativos da punição.

B — ARRANJOS - Q FATORIAIS DOS TRÊS GRUPOS DE SUJEITOS

Nº do item	Arranjo-Q Fatorial I		Arranjo-Q Fatorial II		Arranjo-Q Fatorial III		Arranjo-Q Fatorial A		Arranjo-Q Fatorial B		Arranjo-Q Fatorial c		Arranjo-Q Fatorial X	
	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação
01	6	197,20	3	53,82	5	67,58	5	284,68	6	267,51	4	154,68	3	68,64
02	7	223,15	9	121,50	9	97,88	5	296,41	7	288,73	5	188,58	7	131,25
03	9	267,94	4	71,44	5	68,72	10	468,32	7	287,88	4	170,50	6	110,42
04	9	269,81	5	79,61	7	78,00	8	403,37	5	243,58	3	112,49	4	91,22
05	6	213,13	3	60,98	2	40,76	6	316,18	6	257,25	3	111,52	2	59,76
06	2	112,62	1	32,18	8	93,85	2	184,54	3	169,27	5	170,90	4	85,20
07	6	202,62	2	47,44	6	71,01	5	261,45	5	211,77	5	180,80	3	80,97
08	5	175,78	4	64,32	1	31,11	8	390,41	2	132,85	1	75,66	3	68,88
09	6	220,97	5	76,13	9	96,63	6	313,37	6	252,72	6	227,91	5	105,42
10	5	185,06	4	71,15	8	92,83	6	321,74	5	236,40	7	254,06	5	102,37
11	4	168,61	8	111,91	10	105,68	4	240,07	6	260,04	10	333,90	10	165,04
12	7	229,37	9	116,13	7	81,53	7	376,01	7	271,14	6	207,69	5	104,93
13	8	238,64	8	113,01	6	70,80	8	407,70	7	286,18	8	260,50	8	146,86
14	9	277,00	9	113,76	9	102,82	9	424,10	5	229,98	6	223,65	8	136,31
15	7	221,21	5	74,18	6	76,98	6	309,28	5	244,68	5	173,38	5	101,11
16	3	119,36	2	41,31	6	71,34	3	206,46	5	222,96	4	165,69	2	62,09
17	1	76,35	3	51,62	2	40,01	2	148,85	0	63,78	1	66,99	1	36,72
18	5	184,44	3	56,88	4	60,93	5	284,84	5	210,31	6	216,30	9	155,97
19	8	247,41	5	79,72	6	72,12	7	368,45	7	284,75	7	228,46	6	106,56
20	5	189,29	5	78,60	6	76,43	4	249,43	3	136,30	6	226,12	7	123,81
21	5	186,20	6	88,13	7	78,09	4	248,35	5	236,72	6	219,36	8	146,78
22	1	58,53	2	39,15	0	17,14	1	93,89	0	61,88	3	151,09	1	42,52
23	3	126,89	3	51,50	5	64,24	1	135,19	4	176,93	2	84,52	2	51,40
24	4	160,79	5	73,49	7	77,79	3	205,61	3	148,91	5	207,53	3	84,35
25	7	224,78	4	66,48	6	72,09	6	345,08	5	217,66	4	156,16	6	110,98
26	8	261,67	8	109,30	7	85,82	9	462,75	9	335,20	5	171,74	4	91,94
27	5	193,11	5	78,22	4	62,42	7	351,36	7	287,09	6	207,76	4	88,23
28	6	202,98	3	61,77	6	71,68	6	346,45	10	338,67	8	263,20	6	110,98
29	0	47,04	0	15,76	1	21,55	1	119,05	1	99,87	1	79,58	0	23,16
30	5	181,65	6	83,72	4	63,54	6	321,77	4	202,79	2	87,11	3	69,52

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo I (OE_{II})

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo 2 (AS)

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo 3 (OE_{BP})

Nº do item	Arranjo-Q Fatorial I		Arranjo-Q Fatorial II		Arranjo-Q Fatorial III		Arranjo-Q Fatorial A		Arranjo-Q Fatorial B		Arranjo-Q Fatorial α		Arranjo-Q Fatorial X	
	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação
31	10	297,30	7	95,77	8	90,80	10	478,25	10	372,32	8	260,65	7	130,30
32	4	168,00	4	65,76	5	66,39	4	227,88	2	132,96	6	217,60	5	104,82
33	0	50,99	2	34,59	0	20,39	0	86,04	1	66,24	0	16,53	1	29,99
34	2	104,56	1	28,94	1	29,00	2	159,27	1	80,95	2	87,33	3	63,51
35	7	226,33	5	76,04	5	66,10	8	396,76	6	260,82	4	151,88	6	105,65
36	10	288,95	10	142,64	10	108,11	9	434,76	8	309,47	10	368,82	10	198,93
37	6	214,51	5	79,27	4	58,42	8	417,21	9	313,45	5	180,72	7	133,58
38	3	135,59	4	70,37	5	63,79	3	210,89	2	125,34	5	183,18	5	100,44
39	5	181,81	4	67,43	4	56,42	5	281,12	5	235,24	2	101,90	5	97,11
40	5	180,80	6	83,29	8	87,07	5	279,40	9	338,17	9	285,28	9	163,02
41	2	88,34	1	33,73	3	50,95	2	148,99	2	109,36	2	106,96	0	23,51
42	5	193,49	4	70,50	5	65,79	6	327,47	8	303,17	7	239,37	5	101,03
43	4	170,67	4	70,69	3	46,80	5	270,62	4	187,99	3	136,02	6	119,63
44	6	203,30	5	76,72	4	56,36	5	289,76	8	307,25	4	157,31	5	97,67
45	6	213,99	6	89,97	5	69,68	6	326,29	8	305,03	6	212,33	7	133,48
46	5	190,53	6	84,39	6	73,09	5	288,35	4	196,20	7	246,87	8	135,40
47	3	117,77	0	25,49	2	40,49	3	195,00	2	128,76	3	125,43	2	54,82
48	4	158,08	3	63,35	4	55,09	4	231,58	3	172,22	7	230,45	6	117,47
49	6	202,44	4	72,51	3	55,04	6	313,06	6	252,51	6	210,43	5	101,68
50	8	233,66	7	91,07	6	70,96	7	369,49	6	264,52	5	179,94	5	90,47
51	6	195,41	6	84,03	5	64,08	5	273,43	4	198,78	5	193,95	4	90,47
52	5	180,93	5	75,73	4	58,47	5	271,31	6	260,04	4	166,24	6	106,28
53	2	115,20	5	80,07	6	70,65	2	191,19	3	170,32	8	265,41	5	99,34
54	5	190,58	6	89,99	7	84,01	4	247,14	4	196,25	9	289,90	9	162,70
55	7	229,37	7	95,96	4	58,23	7	384,67	7	288,22	4	160,01	4	92,10
56	4	150,03	4	72,79	3	44,18	5	286,36	5	229,36	4	162,31	5	97,32
57	1	76,21	2	40,05	3	43,85	0	89,92	3	164,73	0	58,54	2	59,11
58	8	260,73	8	102,80	8	86,18	7	375,59	8	295,02	5	205,23	8	134,99

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo I (OE_{II})

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo 2 (AS)

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo 3 (OE_{SP})

Nº do item	Arranjo-Q Fatorial I		Arranjo-Q Fatorial II		Arranjo-Q Fatorial III		Arranjo-Q Fatorial A		Arranjo-Q Fatorial B		Arranjo-Q Fatorial α		Arranjo-Q Fatorial X	
	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação	Posição na escala	Ponderação
59	4	174,07	7	93,58	7	78,09	5	282,77	5	242,16	7	230,56	5	99,94
60	4	153,24	6	85,95	4	62,80	3	208,93	4	174,10	4	158,15	4	93,00
61	2	114,84	5	76,31	3	43,81	4	231,65	3	172,59	5	186,43	3	81,03
62	3	131,77	6	82,19	2	39,29	3	224,14	4	179,13	5	172,62	6	109,13
63	7	221,35	7	92,78	5	67,25	6	335,22	6	269,51	4	168,99	4	85,21
64	5	175,84	8	102,48	5	66,53	4	258,31	5	214,84	9	293,41	7	122,71
65	3	140,76	6	87,09	2	38,81	5	308,77	6	249,58	3	137,39	4	85,27
66	4	146,60	5	81,67	3	50,76	4	238,41	5	215,63	3	122,35	4	92,77
67	3	133,06	6	83,19	5	67,60	3	224,40	4	180,35	5	180,09	6	108,83
68	4	169,41	7	102,26	5	67,18	4	231,65	4	173,91	6	221,02	4	92,03
69	6	220,16	10	129,46	4	60,74	7	383,35	6	260,14	8	272,14	7	127,40
70	4	156,36	7	102,17	5	67,25	4	259,32	4	183,19	7	235,03	5	96,99

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo I (OE_{II})

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo 2 (AS)

Arranjos-Q Fatoriais do Grupo 3 (OE_{SP})

A N E X O I I

A — INVENTÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO PROFISSIONAL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

(IAAP_{OE})

NOME DO SUJEITO

INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA

DATA

I T E M S	R E S P O S T A							
01. Realiza sessões de orientação em grupo com os alunos, visando o desenvolvimento sócio-emocional.	1		2		3		4	
02. Participa de reuniões com direção e equipe técnica a fim de garantir uma unidade de ação pedagógica na escola.	1		2		3		4	
03. Reforça ou modifica seus modos de atuação a partir da avaliação periódica de seu desempenho.	1		2		3		4	
04. Dá aulas de informação profissional aos alunos.	1		2		3		4	
05. Encaminha os alunos para pequenos estágios que lhes permitam vivenciar certos aspectos de profissões diversas.	1		2		3		4	
06. Trabalha na adaptação de alunos indisciplinados, problemáticos ou desajustados.	1		2		3		4	
07. Assiste os professores na construção de uma ficha de avaliação dos alunos, coerente com os objetivos educacionais.	1		2		3		4	
08. Trabalha com cada professor para que ele conheça bem os objetivos específicos de sua área e possa melhor explorá-la com vistas à orientação vocacional dos alunos.	1		2		3		4	
09. Programa a aplicação de testes de orientação profissional com a colaboração de especialistas.	1		2		3		4	
10. Organiza e mantém um registro cumulativo dos dados sobre os alunos.	1		2		3		4	
11. Promove a vinda, à escola de profissionais de várias áreas, a fim de debaterem com os alunos sobre as respectivas profissões.	1		2		3		4	
12. Estuda com os familiares as possibilidades de melhorar o relacionamento pais-filhos.	1		2		3		4	
13. Formula objetivos para o Serviço de Orientação Educacional, determinando os modos de atuação e estabelecendo formas de avaliação.	1		2		3		4	
14. Solicita a colaboração dos professores, diretor e demais profissionais da escola no reconhecimento e identificação dos problemas dos alunos.	1		2		3		4	
15. Discute com a direção e equipe técnica a orientação disciplinar a ser dada pela escola.	1		2		3		4	
16. Fornece à direção, técnicos e professores, esclarecimentos sobre a fundamentação psicológica necessária à solução de problemas escolares.	1		2		3		4	
17. Esclarece os professores acerca da necessidade de adequar o ensino às capacidades e aos interesses de seus alunos.	1		2		3		4	
18. Mantém um fichário atualizado de oportunidades educacionais e profissionais existentes.	1		2		3		4	
19. Discute com os alunos sobre a melhor maneira de racionalizarem seus estudos.	1		2		3		4	
20. Entrevista os pais de alunos que apresentam dificuldades especiais.	1		2		3		4	

I T E N S		R E S P O S T A											
21.	Organiza visitas e excursões que complementam o trabalho de informação profissional.	1			2			3			4		
22.	Procura levar o aluno a refletir sobre suas próprias possibilidades e limitações (aptidões, interesses e características de personalidades).	1			2			3			4		
23.	Elabora perfis de classe com base em características comportamentais: padrões de interação do grupo, aproveitamento escolar e aspecto disciplinar.	1			2			3			4		
24.	Faz um trabalho de seguimento (follow-up) para os alunos que deixaram a escola.	1			2			3			4		
25.	Planeja o trabalho de recuperação escolar dos alunos, com a colaboração da direção, equipe técnica e corpo docente.	1			2			3			4		
26.	Faz aconselhamento de alunos das últimas séries visando a melhor opção profissional possível.	1			2			3			4		
27.	Apresenta relatórios periódicos sobre as atividades realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional.	1			2			3			4		
28.	Faz um levantamento completo dos alunos novos e planeja para estes um programa de adaptação à escola.	1			2			3			4		
29.	Discute com os professores quais os fatores que influenciam o comportamento desviante dos alunos e os efeitos positivos ou negativos da punição.	1			2			3			4		
30.	Promove debates com os alunos a fim de corrigir ou prevenir problemas de comportamento. (roubos, mentiras, cola etc.).	1			2			3			4		
31.	Promove o entrosamento Escola-Família-Comunidade tendo em vista o aproveitamento mútuo de seus recursos.	1			2			3			4		
32.	Realiza reuniões, com os professores, para discutir problemas comuns e problemas específicos de cada classe.	1			2			3			4		
33.	Encaminha o aluno quando necessário, a serviços especializados da comunidade escolar ou fora desta.	1			2			3			4		
TOTAIS DE PONTOS						+						+	
OBTIDOS NA FUNÇÃO DE						+						+	

PERFIL DE RESULTADOS

FUNÇÕES	Escore			
	Baixo	Médio		Alto
	1	2	3	4
1. ASSESSOR				
2. MONITOR				
	INSATISFATÓRIO		SATISFATÓRIO	

AUTO APRECIÇÃO:

B — INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO

Este é um Inventário de Auto-Avaliação de seu desempenho profissional. Para *respondê-lo* você deverá:

1º) Preencher o cabeçalho;

2º) Considerar o que você costuma fazer enquanto Orientador Educacional. Para cada uma das 33 afirmações do Inventário procure, então, decidir qual o grau de semelhança com aquilo que você, habitualmente, faz no desempenho de seu papel profissional. Se a afirmação se assemelhar:

- a) *muito pouco ou nada*, faça um círculo em volta do nº 1, na linha correspondente à afirmação;
- b) *pouco*, faça um círculo em volta do nº 2;
- c) *razoavelmente*, faça um círculo em volta do nº 3;
- d) *muito*, faça um círculo em volta do nº 4.

NAO DEIXE NENHUM ITEM SEM RESPOSTA

Quando terminar, passe às instruções para correção e veja como traçar e interpretar seu PERFIL DE RESULTADOS.

C — INSTRUÇÕES PARA CORREÇÃO

1º) Tome as duas *chaves de correção* que estamos lhe fornecendo. Elas vão permitir-lhe obter dois escores: um, na função que denominamos de *Monitor* e outro, na de *Assessor*.

2º) Recorte-as, cuidadosamente, nos lugares indicados.

3º) Aplique sobre suas respostas, a chave de ASSESSOR.

4º) Transcreva para os espaços correspondentes à alternativa escolhida por você os pesos respectivos que constam da chave.

5º) Some, então, os pontos e assinale-os na linha de totais, no espaço reservado para a função de ASSESSOR.

6º) Faça o mesmo com a chave de MONITOR.

7º) Trace, agora, seu perfil e para isso: a) localize os dois escores obtidos dentro dos limites de pontos seguintes:

FUNÇÃO	ESCORES DO PERFIL			
	1	2	3	4
1. ASSESSOR	195	390	585	780
2. MONITOR	209	418	627	825

Se seu escore não corresponder exatamente aos indicados para cada ponto da escala, faça interpolação e veja em qual dos quatro pontos seu escore ficaria melhor situado. Indique-o fazendo um círculo ao redor; b) una os pontos assinalados com uma linha tracejada em colorido.

8º) Interprete o perfil e faça sua auto-apreciação considerando que:

a) seu escore será *baixo* se for 1 e será *alto* se for 4; médio para baixo se for 2 e médio para alto, se for 3;

b) um escore *alto* indica uma semelhança *muito grande* entre seu desempenho e o desempenho *ideal* na função, tal como medida pelo IAAP_{OE}. Um escore *baixo*, ao contrário, indica uma semelhança *reduzida* ou *nula*. Um escore *médio* indica uma semelhança razoável;

c) se seu escore tiver sido *baixo* ou *médio para baixo* (1 ou 2, na escala) isso pode significar que seu desempenho profissional não está sendo *satisfatório* e deve ser *aperfeiçoado*. Para descobrir em que você pode aperfeiçoá-lo, verifique dentro da (ou das) função (ou funções) quais os itens que você assinalou com 1 ou 2 e procure refletir se, de fato, seu desempenho tem sido pouco eficiente nessas tarefas e porque;

d) é importante não esquecer que a função de:

— MONITOR, corresponde no IAAP_{OE} a uma atuação do profissional *centrada no orientando* e exercida junto a ele, pelo próprio Orientador Educacional. A intervenção do orientador é DIRETA e o ORIENTANDO é seu alvo *imediat*o;

— ASSESSOR, corresponde no IAAP_{OE} a uma atuação *centrada no contexto* e exercida pelo Orientador junto aos demais agentes educativos que influem sobre o orientando. A intervenção do orientador é INDIRETA e pais-professores, diretores, técnicos, etc. são seu alvo *IMEDIATO*, permanecendo o orientando como alvo *MEDIATO*.

CHAVE DE CORREÇÃO 1 - ASSESSOR

Cortar

CHAVE DE CORREÇÃO 2 - MONITOR

ITENS	Resposta 1		Resposta 2		Resposta 3		Resposta 4		Peso 4
	Peso 1		Peso 1		Peso 2		Peso 3		
01	1		2		3		4		
02	1	10	2		20	3	30	4	40
03	1	18	2		36	3	54	4	72
04	1		2		3		4		
05	1		2		3		4		
06	1		2		3		4		
07	1	7	2		14	3	21	4	28
08	1	7	2		14	3	21	4	28
09	1		2		3		4		
10	1	24	2		48	3	72	4	96
11	1		2		3		4		
12	1	7	2		14	3	21	4	28
13	1	30	2		60	3	90	4	120
14	1	7	2		14	3	21	4	28
15	1	8	2		16	3	24	4	32
16	1	9	2		18	3	27	4	36
17	1	9	2		18	3	27	4	36
18	1		2		3		4		
19	1		2		3		4		
20	1	7	2		14	3	21	4	28
21	1		2		3		4		
22	1		2		3		4		
23	1	14	2		28	3	42	4	56
24	1		2		3		4		
25	1	7	2		14	3	21	4	28
26	1		2		3		4		
27	1	7	2		14	3	21	4	28
28	1		2		3		4		
29	1	7	2		14	3	21	4	28
30	1		2		3		4		
31	1	8	2		16	3	24	4	32
32	1	9	2		18	3	27	4	36
33	1		2		3		4		

Nº de itens = 18

ITENS	Resposta 1		Resposta 2		Resposta 3		Resposta 4		Peso 4
	Peso 1		Peso 1		Peso 2		Peso 3		
01	1		14	2	28	3	42	4	56
02	1		2		3		4		
03	1		2		3		4		
04	1	18	2		36	3	54	4	72
05	1	7	2		14	3	21	4	28
06	1	8	2		16	3	24	4	32
07	1		2		3		4		
08	1		2		3		4		
09	1	14	2		28	3	42	4	56
10	1		2		3		4		
11	1	14	2		28	3	42	4	56
12	1		2		3		4		
13	1		2		3		4		
14	1		2		3		4		
15	1		2		3		4		
16	1		2		3		4		
17	1		2		3		4		
18	1	18	2		36	3	54	4	72
19	1	7	2		14	3	21	4	28
20	1		2		3		4		
21	1	14	2		28	3	42	4	56
22	1	27	2		54	3	81	4	108
23	1		2		3		4		
24	1	8	2		16	3	24	4	32
25	1		2		3		4		
26	1	18	2		36	3	54	4	72
27	1		2		3		4		
28	1	14	2		28	3	42	4	56
29	1		2		3		4		
30	1	7	2		14	3	21	4	28
31	1		2		3		4		
32	1		2		3		4		
33	1	21	2		42	3	63	4	84

Nº de itens = 15

BIBLIOGRAFIA

- A ORIENTAÇÃO educacional. 1969. *O Estado de São Paulo*, 20 abr.
- AUSUBEL, D. P. 1969. *Reading in school learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BACKMAN, C. W. e SECORD, P. E. 1971. *Aspectos psicossociais da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- BARROS AVILA, E. 1966. *A posição do orientador de educação na escola*. São Paulo, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- BERARDO PIMENTEL, Mclorij e LIESENBER, Maria Tereza Menezes, s.d. *Avaliação e suas relações com o processo de Orientação Educacional*. São Paulo, Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli e NAMO DE MELLO, Guiomar. 1972. Estudo da percepção da função do orientador pedagógico num grupo de professores de uma escola secundária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. (6): 52-55, dez.
- BIDDLE, B. J. e ROSENCRANZ, H. A. 1964. The role approach to teacher competence. In: BIDDLE, B. J. e ELLENA, W. J. *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Leis, decretos, etc. 1968. Parecer do relator da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ao analisar o projeto 1750-A/68. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, out.
- CATTELL, R. 1952. The three basic factoranalytic research designs — P. R and T — techniques and their derivatives. *Psychological Bulletin*, Washington, D. C., (49).
- . 1952. Factor analysis. New York, Harper. Apud HELMSTADTER, G. C. 1970. Special methods and techniques. In: ———. *Research concepts in human behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL. s.d. *Orientação educacional e orientação pedagógica*. São Paulo. (ex. mimeografado).
- COLE, H. P. 1972. *Process education*. New Jersey, Englewood Cliffs.
- CORNELL, F. G.; LINDVALL, C. M. e SAUPE, J. L. 1952. *An exploratory measurement of individualities of schools and classrooms*. Urbana, Bureau of Educational Research, University of Illinois.
- DOMINGAS GONÇALVES, Maria. 1972. *O currículo e a formação do orientador*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. 1968. Rio de Janeiro, Encyclopaedia Britannica.
- FARIA, Hilda. Qual é o papel da Orientação Educacional em face da atualização e expansão do Ensino de 1º e 3º graus. *Orientação*, 10 (2): 35-49, jul.
- FERRAZ, Esther Figueiredo. 1973. Orientador: aprovado parecer. Parecer sobre a profissão de orientador educacional, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 4-4-73. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 abr., p. 9.
- FLANDERS, M. A. 1965. *Teacher influence, perfil attitudes and achievement*. Washington, D. C., Office of Education, Department of Health Education and Welfare, Government Printing Office. cap. 1, p. 1-23. (Cooperative research monograph, n. 12).
- GAGNE, N. L. *Theories of teaching*. Apud AUSUBEL, D. P. op. cit. p. 27.
- GAGNÉ, R. M. 1971. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- GATTI, Bernardete Angelina. 1972. A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (6): 46-51, dez.
- ; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli e NAMO DE MELLO, Guiomar. 1974. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (9): 3-40, mar.
- GOLDBERG, M. A. 1969. *Orientação e universidade*. São Paulo, Universidade de São Paulo. (tese de mestrado).
- . 1969. Problemática da orientação educacional na escola média. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho". (10)
- . 1971. Estruturação curricular e formação do orientador educacional. *Educação Hoje*, São Paulo, (13): 116-122, jan./fev.
- . Orientação e currículo. (ex. mimeografado).
- HUGHES, Marie M. et al. 1967. The model of good teaching. In: BUSHNELL, D.S. e RAPPAPORT, D., ed. *Planned Hall*.
- JAMENSON, S. H. 1961. Status e máscaras nas relações humanas. *Sociologia*, São Paulo, 3 (4): 355-370, dez.
- JOHNSON, W. F., ed. 1961. *Guidance, counseling, and student personal in education series*. New York, McGraw-Hill. cap. 17, p. 314-326.
- JONES, B. G. 1971. Individualized guidance and counseling. In: BUSHNELL, D.S. e RAPPAPORT, D., ed. *Planned change in education*. New York, Harcourt Brace. cap. 10, p. 142-167.
- KERLINGER, F. N. 1958. *Q. methodology and the testing of theory*. New York, School of Education, New York University. (ex. mimeografado).
- . 1964. Q. methodology. In: *Foundations of behavioral research*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- KRUMBOLTZ, D. 1966. Behavioral goals for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 13: 153-159.
- LIMA, Advenir de Souza de. 1969. Aspectos legais da Orientação Educacional: palestra. In: SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1º, São Paulo, 22 jun. (ex. mimeografado).
- MANNHEIM, K. 1962. *O homem e a sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar.
- MCDONALD, F. J. 1966. *Education psychology*. California, Wadsworth.
- MICHIELEM SANT'ANNA, Flavia e ROUPP DO PRADO, Zenia. 1970. *Tentativa de encontrar um novo modelo de organização curricular para formação do orientador educacional*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MYERS, G. E. 1941. Principles and techniques of vocational guidance. New York, McGraw-Hill. Apud LIPPMANN, H. L. 1968. *Educação-escolha-existência*. Rio de Janeiro, IBPS.
- NAMO DE MELLO, Guiomar e KAWASHITA, Nobuko. *Orientação educacional e currículo*. São Paulo, Secretaria da Educação, s. d. (ex. mimeografado).

- NASCIMENTO, K. 1972. A revolução conceptual da administração: implicações para a formulação dos papéis e funções de um executivo. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 6 (2): 5-52, abr./jun.
- NOVAES, Maria Helena. 1967. Perspectivas atuais da psicologia da educação. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, (3): set.
- OLIVEIRA LIMA, L. 1965. *Tecnologia, educação e democracia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- PERITO, Adelma e RIENANA, C. K. 1967. *Orientação educativa e profissional nas Escolas SENAC do Estado de São Paulo*. São Paulo, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- SARBIN, T. R. e ALLEN, V. L. 1968. Role theory. In: LINDZEY, G. e ARONSON, E. *The handbook of social psychology*. Massachusetts, Addison-Wesley.
- SHAW, M. G. e TVEL, T. K. 1966. A focus of public school guidance programs: a model and proposal. *Personnel and Guidance Journal*, Washington, D. C., American Personnel and Guidance Association, 44: 824-830.
- SILVEIRA BUENO, F., org. 1955. Orientador [definição] In: ———. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura.
- SMITH, . 1963. In: BELLACKS, et al. *The language of classroom*. New York, Columbia Press.
- . 1971. In: OBER, R. L. et al. *Systematic observation of teaching*. New Jersey, Prentice Hall.
- STEPHENSON, W. 1964. *The study of behavior*. Chicago, University of Chicago Press.
- WEITZ, H. 1964. *Behavior change through guidance*. New York, John Wiley.
- ZAZZO, R. e GRATIOT-ALPHANDERY, Hélène. 1953. *La psychologie scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.