

NOTAS E COMUNICAÇÕES

A APLICAÇÃO DAS TEORIAS DE ORGANIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Gilberto José Weinberger Teixeira

Prof. Assistente Doutor do Depto. de Administração da FEA/USP.

Tradicionalmente as organizações têm sido vistas como meios de alocar recursos de forma que atinja certo conjunto de objetivos. Esta visão é perfeitamente justa e razoável, mas não é a única forma de se ver as organizações; na verdade, sendo uma visão simplificada, pode obscurecer as finalidades e atividades internas da organização.

Se tomarmos como exemplo um livro, um filme, um texto didático, todos estes materiais de ensino foram delineados para atingir objetivo de aprendizagem, mas pouco nos dizem da forma como o material é internamente organizado ou estruturado e tampouco ilustram os diferentes comportamentos dos alunos que usam esses materiais.

Um modo alternativo de ver as organizações — e provavelmente mais produtivo — é olhá-las como “um mecanismo que tem como última finalidade deflagrar as forças que determinam a colaboração”, (Scott, 1967). Subjacente a esta visão está a idéia de que a organização serve para atingir um objetivo através:

- da coordenação de recursos e esforços;
- da divisão de trabalho e funções entre os participantes; e
- do uso de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade.

Além disso, Scott chama a atenção para o objetivo básico de uma organização que é minimizar conflitos da mesma forma que reduzir a importância de qualquer aspecto material ou de qualquer pessoa que induza a desviá-la do curso de ação anteriormente planejada.

SUPOSIÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO HUMANO

Alguns anos atrás, March e Simon (1958), ao estudarem a administração industrial, destacaram o fato de que certas proposições sobre as organizações são, em verdade, afirmações sobre o comportamento humano.

Três proposições gerais são reconhecidas pelos dois autores:

- A teoria clássica da organização: centralizada na tarefa “Proposições que

supõem que os membros das organizações são primariamente instrumentos passivos; que são capazes de realizar tarefas e aceitar direcionamento, mas não são capazes de iniciar ações ou exercer influências muito significativas.”

- A teoria das relações humanas: centralizada nos relacionamentos humanos “Proposições que supõem que os membros de uma organização possuem atitudes, valores e metas; que eles devam ser motivados ou induzidos a participar no sistema de comportamento organizacional; que não há uma convergência entre as metas dos indivíduos e as da organização; e, finalmente, que os atuais ou potenciais conflitos de metas tornam o fenômeno do poder, atitudes e moral como de importância capital na explicação do comportamento organizacional.”
- A teoria moderna de organização: centralizada na tarefa e nos relacionamentos “Proposições que supõem que os membros das organizações são solucionadores de problema e *decision makers* e que os processos de percepção e pensamento são fundamentais para explicar o comportamento organizacional.”

Embora esse conjunto de suposições tenha sido escrito primariamente numa visão do administrador, ele pode ser aplicado facilmente e de modo muito útil no campo da aprendizagem.

SISTEMAS DE APRENDIZAGEM

A teoria clássica de organização foi, no passado, muito popular no campo da educação, e vestígios dela ainda são visíveis na atitude de certas universidades, em relação aos estudantes, na atitude radical de alguns professores, em relação a alunos, e na atitude de algumas empresas, em relação aos *trainees*.

Na visão clássica, o estudante é tipicamente visto como um dado e não uma variável do sistema educacional, isto é, ele é um

instrumento passivo a ser manipulado e sobre o qual uma ação vai ser executada. Os professores que adotam o enfoque clássico vêem seu papel como guardiões e autocratas benevolentes que tentam realizar os seus objetivos pela motivação, controle e modificação do comportamento dos alunos através de muito poucas variantes do método de aula, usualmente baseadas na exposição oral e no giz.

O enfoque clássico é tipicamente centralizado na tarefa e é relacionado com aspectos como a figura dominante e central do professor, ênfase no assunto, aula expositiva e recursos limitados. As práticas auxiliaadoras do professor são associadas ao modelo de mudança de McBeath (1969), 1º estágio ilustrado pela Figura 1.

Há uma tendência marcante em tal abordagem, para enfatizar a importância do ensino facilitado e apresentar o material tão logicamente de forma que se torne facilmente significativa ao nível de conhecimento do aluno. Em outras palavras, há muito pouca “descoberta” e pouco desafio.

Por outro lado, a Teoria das Relações Humanas é característica de uma grande parte da educação e do treinamento nos dias atuais. Ela representa uma reação à visão clássica, pois considera que, nessa visão aplicada ao treinamento e à educação, as potencialidades intelectuais dos alunos médios e dos abaixo da média só são parcialmente exploradas. Segundo a teoria das Relações Humanas, para que os alunos possam explorar ao máximo suas potencialidades inatas, a educação e o treinamento devem ser organizados de forma que se ajustem à idade, aptidão e capacidade de cada indivíduo.

O papel do professor passa a ser, então, o de um guia e conselheiro; sua maior preocupação deve ser a de evitar limitar a iniciativa do estudante.

Este enfoque está associado à ênfase no método, ao ensino em grupo, e ao uso de recursos múltiplos. As práticas auxiliaadoras de aprendizagem são associadas ao 2º estágio do modelo de mudanças de McBeath (ver Figura 1).

Na ótica das Relações Humanas procura-

-se garantir que o material de aprendizagem seja cuidadosamente estruturado para que o ensino seja algo agradável, gratificante e com bons resultados.

É enfatizada a importância da aprendizagem que seja significativa pela utilização de tarefas úteis, através da "descoberta", jogos de empresa, exercícios estruturados e projetos.

Para uma análise mais ampla sobre esses dois tipos de aprendizagem o leitor poderá reportar-se ao trabalho de David Ausubel (1967).

A teoria clássica de organização e a de relações humanas representam duas posições extremas. Há, entretanto, aquele terceiro conjunto de proposições associadas à moderna teoria de organização que não se vincula unilateralmente a qualquer das duas abordagens e adota uma posição conciliadora.

A diferença mais significativa entre a visão moderna da Teoria de Organização e as duas anteriores é que ela entende não existirem dois problemas iguais e por isso não há também uma solução comum, uma receita para todos os problemas. E como consequência, os modernos métodos de análise e síntese, solução de problemas e avaliação empírica rigorosa são, todos eles, empregados na solução de problemas. Assim, deixa de existir a polaridade e conflitos dos enfoques clássico e de relações humanas, passando a existir um *continuum* em que há uma terceira alternativa.

Em outros termos, a abordagem moderna combina as orientações das duas teorias — a Centralizada na Tarefa e a de Relações Humanas.

Do ponto de vista da aprendizagem e do ensino, ela é essencialmente centralizada no aluno e vê a educação e o treinamento tanto como um sistema técnico como um sistema social em que as necessidades da tarefa e as necessidades do aluno devem ser conciliadas com as necessidades do professor e as da organização (ver Figura 2).

Esta visão está associada à ênfase na disciplina, centralização no aluno, estudo independente, sistemas instrucionais e às práticas de tecnologia instrucional citadas no

estágio 3 de McBeath.

TEORIA DE ENSINAR

A tecnologia educacional moderna, combinando tanto o *hardware* como o *software* das outras duas tecnologias, constrói uma ponte entre a teoria educacional e a prática. Como resultado, começa a emergir uma Teoria Geral de Ensinar associada com ela de tal forma que não há mais necessidade de superdependência de uma Teoria de Aprendizagem. A moderna teoria de organização, e o enfoque sistêmico com ela associado, vê o ensino como uma "variável independente" ou uma condição que é manipulada.

É verdade que qualquer teoria que procure explicar o comportamento, para ser adequada, deve abranger tanto a aprendizagem como o ensino, mas isto somente na medida em que o ensino seja considerado como "variável dependente", isto é, uma condição que não pode ser manipulada.

Esta mudança simples, mas muito significativa, torna possível o tratamento de um grande número de fenômenos que, até agora, vinham sendo negligenciados pelos teóricos da aprendizagem.

Brunner (1966) caracteriza a Teoria de Ensinar como sendo aquela que estabelece regras referentes ao modo mais eficiente de atingir conhecimento, aptidão, atitudes e habilidades; ele considera que essas regras devem ser derivadas de uma visão geral de aprendizagem. Uma Teoria de Aprendizagem é por sua própria natureza essencialmente descritiva no sentido em que ela só diz o que aconteceu depois do evento. Por outro lado, a Teoria de Ensinar é essencialmente *prescritiva* e *normativa*, isto é, ela pode prescrever qual o procedimento e como a experiência de aprendizagem pode ser melhorada e, ao mesmo tempo, fornecer um instrumento para avaliação de qualquer método ou técnica em particular.

A Teoria de Ensinar permitirá ao professor:

- especificar um ótimo ambiente de aprendizagem;
- estruturar e colocar em seqüência os

- assuntos de forma que possam ser compreendidos facilmente pelo aluno;
- selecionar uma estratégia ótima de ensinar e explicar porque essa estratégia é provavelmente mais eficiente do que outra; e
- distinguir entre os auxílios audio-visuais opcionais os que sejam enriquecedores de aprendizagem e os que não sejam essenciais a ela.

Ao mesmo tempo, espera-se que uma Teoria de Ensinar seja capaz de sugerir meios de estimular e motivar os alunos de forma que eles se tornem ávidos e capazes de aprender.

CONCLUSÃO

A educação como vimos significa mudanças, pois em verdade vivemos num ambiente que está constantemente sofrendo problemas de obsolescência. Infelizmente, os padrões passados de organização da educação e

treinamento tenderam a introduzir um grau de rigidez e falta de flexibilidade que tornam as mudanças difíceis de serem introduzidas e aceitas. Mudanças que foram introduzidas, como a Instrução Programada, por exemplo, criaram novos problemas educacionais, sociais e administrativos e como consequência muitos educadores e alunos desapontaram-se com elas.

A moderna teoria de organização e o conceito de sistemas vêem a mudança e a inovação e o crescimento como um resultado natural de uma resposta prevista a uma nova situação.

Embora o debate e o conflito possam continuar existindo, eles são considerados como sintomas de saúde organizacional saudável e não como algo a reprimir ou suprimir. Os professores são vistos como administradores de recursos de aprendizagem com a responsabilidade de escolher ou decidir entre estratégias, isto é, alternativas de ensino e aprendizagem.

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTÁGIO 3
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO		
Roda	Motor	Propulsão a jato
Homem	Mecanização	Automação
Unidades	Redes	Constelações
Explorar	Explorar	Conservar
Estruturas e funções	Funções nas estruturas	Estruturas para funções.
DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO		
Certezas	Confusão	Probabilidades
Absolutos	Absolutos relativos	Relativos
Linear	Padrões regulares	Padrões emergentes
Sistema fechado	Sistema aberto	Sistema aberto
Estático	Dinâmico (em fluxos)	Dinâmico (envolvente)
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO		
PRINCÍPIOS		
Mente ativa	Mente reativa	Mente transativa
Dualismo	Unitário (monismo)	Pluralismo
Autocrático	Laissez-faire	Democrático

FONTE: McBeath, R. J. Is education becoming? *AV Communication Review*, v. 17, nº 1, 1969. P. 36-40.

FIGURA 1 – MODELO DESTACANDO AS MUDANÇAS

ESTÁGIO 1

PRÁTICAS

Dominado pelo professor
Fazer para o aluno
Ênfase no assunto
Orientado para o produto
Ensino para a classe
Estímulo fixo
Acesso limitado
Recursos limitados
Auxílios à instrução

RESULTADOS

Resposta fixa
Competitivo
Dirigida para si próprio

ESTÁGIO 2

Permissivo

Fazer para o aluno
Ênfase no método
Orientado para o processo
Ensino para o grupo
Múltiplos estímulos
Acesso aleatório
Recursos múltiplos
Técnicas audio-visuais

Resposta variada
Cooperativo
Dirigida para os outros

ESTÁGIO 3

Fazer com o aluno

Ênfase na disciplina
Orientado para o desempenho
Estudo independente
Estímulos orientados
Acesso sistemático
Sistemas instrucionais
Tecnologia instrucional

Domínio da resposta
Aventura
Auto-atualização



FIGURA 2 – TECNOLOGIA EDUCACIONAL

BIBLIOGRAFIA

- ARGYRIS, C. *Integrating the individual and the organization*. New York, John Wiley, 1964.
- AUSUBEL, D.P. A cognitive-structure theory of school learning. In: Siegel, L. (ed.) *Instruction: some contemporary viewpoints*. San Francisco, Chandler, 1967.
- BRUNNER, J.S. *Towards a theory of instruction*. Cambridge, Harvard University Press, 1966.
- CALLAHAN, R.E. *Education and the cult of efficiency*. Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- DAVIES, I.K. Educational technology: the applications of modern organization theory to education. In: Davies, I.K. & Hartley, J.A. (eds.). *Reading in educational technology*. London, Iliffe, 1971.
- DE BONO, E. The man who thinks sideways, in an interview with Pat Williams. *Observer Sunday Supplement*, 9 May 1969.
- DRUCKER, P.F. *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. London, Heinemann, 1969.
- ELY, D.P. Towards a philosophy of instructional technology. *Journal of Education Technology*, v. 1, nº 2, 1970. p. 81-94.
- ETZIONI, A. *Modern organizations*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1964.
- GRIFFITHS, D.E. (ed.) *Behavioural science and education administration: the sixty-third yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press, 1964.
- HEINICH, R. Educational technology as technology. *Educational Technology*. v. 8, nº 1. p. 4.
- HOYLE, E. Organizational analysis in the field of education. *Educational Research*, v. 7, nº 2, 1965. p. 97-114.
- LANGE, P.C. Introduction: issues and problems. In: Lange, P.C. (ed.). *Programmed instruction: the sixty yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press, 1976.
- LUMSDAINE, A.A. Educational technology, programmed learning and instructional science. In: Richey, H.G., (ed.). *Theories of learning and instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 1964.
- LUMSDAINE, A.A. Educational technology: issues and problems. In: Lange, P.C. (ed.). *Programmed instruction: the sixty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, National Society for the Study of Education, 1964.
- MANN, A.P. & BRUNSTROM, C.K. *Aspects of educational technology III*. London, Pitman, 1969.
- MARCH, J.G. & SIMON, H.A. *Organizations*. New York, John Wiley, 1958.
- McBEATH, R.J. Is education becoming? *AV Communication Review*, v. 17, nº 1, 1969. p. 36-40.
- MILES, M.B. (ed.) *Innovation in education*. New York, Teachers College Press, 1964.
- OWENS, R.G. *Organizational behaviour in schools*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1970.
- SAETTLER, P. *A history of instructional technology*. New York, McGraw-Hill, 1968.
- SAETTLER, P. Instructional technology: some concerns and desiderata. *AV Communication Review*, v. 17, nº 1, 1969. p. 357-67.
- SCHEIN, E.H. *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1965.
- SCOTT, W.G. *Organizational theory: a behavioural analysis for management*. Homewood, Richard D. Irwin, 1967.
- UNWIN, D. & LEEDHAM, J. (eds.). *Aspects of educational technology*. London, Methuen, 1967.