

COMPETÊNCIA DO PROFESSOR: REALIDADE E DESCONHECIDO

Daniel Augusto MOREIRA *

RESUMO: A competência do professor, como tema de pesquisa, vem desafiando os educadores há várias décadas. Não há definições claras quanto ao padrão de desempenho que o professor deva apresentar para ser considerado competente e, conseqüentemente, não há convergência nos resultados das pesquisas. Além disso, os resultados são afetados pelo tipo de pesquisa (experimental ou correlacional) e pela ênfase no processo ou no produto do ensino. A definição de algumas possíveis variáveis associadas à competência, tais como clareza, entusiasmo, apoio ao aluno, etc., surge como uma condição imprescindível para a geração de trabalhos realmente úteis nesse campo tão controvertido.

PALAVRAS-CHAVE: Competência. Julgamento de valor. Pesquisa baseada no produto. Pesquisa baseada no processo.

1. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

O que é competência? Dificilmente qualquer pesquisador, operando em qualquer área, pode conceber um experimento sobre alguma característica que queira estudar, sem antes definir os elementos básicos contidos no conceito dessa característica. Dessa análise resultaria uma primeira idéia das variáveis associadas e talvez do seu interrelacionamento; mais importante ainda, essa primeira conceituação serviria de diretriz para futuros pesquisadores que adentrassem à área. A pesquisa não pode convergir na ausência de um vocabulário e de um esquema conceitual construído em torno da característica que pretenda desvendar.

Onde existem conceitos diferentes, existem também critérios diferentes para se mensurar uma variável. Não haverá concordância nem nas escalas de medida e nem nos delineamentos experimentais mais indicados para efetuar as medidas. Aquilo a que chamamos "competência" pertence à extensa lista de variáveis em Educação

* Professor Assistente Doutor da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

possuindo em comum o fato de serem pluri-definidas; para essas variáveis, torna-se difícil comparar resultados das pesquisas, os quais vão muito mais se acumulando desordenadamente, não chegando a comprovar ou refutar qualquer corpo básico de hipóteses.

Talvez o principal motivo pelo qual torna-se difícil adotar um só conceito de competência do professor, que seja universalmente aceito, seja porque julgamentos de competência são julgamentos de valor e, portanto, os critérios para análise devem incluir premissas de valor (Pearson, 1980).

Em princípio, para identificar um professor como competente são necessários três julgamentos, começando pelo padrão que o professor deve atingir para ensinar satisfatoriamente. Esse primeiro passo é provavelmente o mais controvertido de todos e o responsável em parte pelo acúmulo de resultados relativamente desconexos. Seria um engano pretender que ele se prendesse aos objetivos do ensino. Não basta definir o que queremos atingir com o ensino-questão por si só bastante controvertida — trata-se também de construir padrões pelos quais controlar o sucesso do empreendimento, e este é o problema do primeiro julgamento. Ele envolve uma crença, e não apenas no tocante aos objetivos do ensino. Mesmo que houvesse concordância nesse ponto, isso não significaria que todos concordassem com um único modelo de aferição. A corrente dos objetivos comportamentais (Mager, 1976) não resolveu o problema: ao propor como objetivo apenas o que seja mensurável, inverteu uma escala de prioridades, assumindo o problema como solucionado de antemão (para ser objetivo, deve ser mensurável) e provando depois que ele tinha solução (objetivos podem ser medidos).

O segundo julgamento envolve a identificação de habilidades necessárias ao professor para atingir um padrão de competência. Esse problema parece ser de natureza prática mas a solução não é fácil. Mesmo colocando as pesquisas classificadas segundo o padrão de competência adotado, não se segue logicamente uma relação de habilidades necessárias. Há vários fatores que contribuem para isso:

1) não há uma relação exaustiva de habilidades a serem testadas, o que se reflete no fato de que o pesquisador escolhe o seu próprio elenco de variáveis (habilidades).

2) só há uma forma de fazer com que o elenco escolhido explique, em termos estatísticos, a maior parcela possível da variável dependente — é fazer com que as variáveis sejam envolvidas numa aura de imprecisão, adaptando-se facilmente aquilo que cada um possa pensar que a variável significa. Assim, o que significa, por exemplo, "apoiar o aluno", "dominar o conteúdo" ou "ser claro"? Escolhendo cada pesquisador as suas variáveis, muitas vezes de con-

ceituação muito vaga, não poderemos esperar nem a superposição completa das variáveis e muito menos ter a certeza de que representam o mesmo conceito.

3) a tentativa de atomizar variáveis "gerais" (construtos mais globais, menos específicos) em referentes operacionais de alta especificidade, gerados principalmente através de técnicas tipo "incidente crítico" (Flanagan, 1955) não conduz a resultados melhores. Em primeiro lugar, as listas de referentes também não coincidem em número — muitos estudos trabalham com dezenas, alguns outros até mesmo com centenas de referentes. A geração de referentes enquadra-se no mesmo problema de geração de variáveis mais abrangentes, não se sabendo quais ou quantos devem ser usados. Uma dezena ou uma centena de referentes podem explicar boa parte da variação da variável dependente (competência) — basta para isso que estejam em pesquisas diferentes. Assim, o referente "o quadro negro é legível" pode se revelar importante em um estudo, e simplesmente não fazer parte de outro. Outro problema com a abundância de referentes operacionais é que, justamente por serem em grande número, eles não conseguem isolados fornecer uma visão coerente da dinâmica envolvida no ensino. Neste ponto, reverte-se o processo, e o pesquisador tenta aglutinar os referentes em sólidos blocos (usando para isso, geralmente, a Análise Fatorial) formando outra vez as variáveis maiores e recaindo no problema original de imprecisão.

O último julgamento recai sobre o próprio professor: é a avaliação propriamente dita, que busca definir se ele possui ou não as qualidades necessárias. Definidas as etapas anteriores, esta parece ser a mais simples, mas também levanta algumas questões: quem é mais indicado para julgar o professor? Como deve ser usada a avaliação? Qual deve ser a sua periodicidade? e assim por diante. O principal avaliador tem sido o aluno, principalmente através de instrumentos coletores de opinião: são apresentadas várias qualidades (ou defeitos) e o aluno julga se um dado professor as possui ou não. Numa tentativa posterior de validar as respostas dos alunos, têm sido usadas as opiniões de supervisores, colegas e até mesmo dos próprios professores. Procurando analisar as várias correntes de pensamento sobre competência, tentando enquadrá-las nos julgamentos sucessivos que acabamos de descrever, cremos haver distinguido três grandes linhas de estudo, cada qual utilizando um padrão próprio de competência, mas apresentando certas ligações entre si. Uma dessas correntes enfatiza o processo do ensino, enquanto que as outras duas dão ênfase ao produto, mas sob conceituações diferentes de como medir esse produto. Cada uma delas caracteriza uma variável dependente (que supostamente é uma medida da competência) e um elenco de variáveis independentes que coincidem sob alguns aspectos, mas não se orientam para um só delineamento experimental que possa

ser considerado típico, qualquer uma delas admitindo pesquisas experimentais ou correlacionais.

Procuraremos a seguir apresentar essas três linhas mestras, apontando suas características básicas e os problemas de natureza experimental que naturalmente se fazem presentes.

2. A ÊNFASE NO PRODUTO

Há duas grandes sub-correntes que trabalham correlacionando a competência do professor com produtos obtidos com o ensino. Uma delas considera como medida da competência do professor a satisfação do aluno com o ensino ministrado e a outra considera o chamado rendimento do aluno. No primeiro caso, o aluno aponta seus professores "bons" e "maus" baseado nas suas próprias convicções do que sejam essas características. Já no segundo caso, toma-se a nota final do aluno como variável dependente, podendo-se optar por algum tipo de avaliação que o pesquisador julgue melhor medir o rendimento escolar.

A par de problemas metodológicos ligados às medidas e à instrumentação envolvida, as duas linhas levantam polêmicas ligadas ao que seja a finalidade maior do ensino.

Embora haja muitas pesquisas de envergadura utilizando a satisfação do aluno como variável dependente, com finalidade científica, a utilização dessa variável parece ser mais orientada para fins administrativos. Tipicamente, as instituições buscam com isso uma forma de regular salários e promoções, podendo até mesmo utilizar as pesquisas internas para demitir professores. Esse tipo de utilização, comum nos Estados Unidos, tem levantado inúmeras controvérsias (Greenwood e Renner, 1975) alegando-se que a satisfação do aluno pode não ser um indicador válido do atingimento ou não de objetivos educacionais maiores, devido aos viéses inerentes às pesquisas de opinião.

Consideremos os fatos. Em primeiro lugar, podemos alegar (McKeachie, 1969) que o verdadeiro consumidor de um curso é o aluno; portanto, a sua opinião deve ser levada em conta. Podemos também argumentar que, melhor que ninguém, talvez até mesmo melhor que uma prova objetiva, o aluno sabe avaliar o que aprendeu ou não. Numas das raras pesquisas buscando emparelhar fatos com opiniões nesse particular, Solomon, Rozemberg e Bezdeck (1964) encontraram correlação positiva e significativa entre a opinião do aluno sobre "se tinha ganho informações factuais" e o ganho real. A mesma conclusão aplicou-se à opinião de "se tinha ganho um entendimento geral do assunto".

Finalmente, podemos alegar que, apesar de todos os vieses que possa apresentar, a satisfação do aluno é um indicador válido por exclusão, em relação por exemplo, às notas obtidas em provas objetivas. A linha de raciocínio é a seguinte: no caso do aluno universitário, a manipulação do material didático independe de certa forma do professor; assim, mesmo com um mau professor, ou até mesmo não freqüentando as aulas, o aluno pode obter boas notas, estudando sozinho. Conquanto crianças possam ser relativamente dependentes da competência do professor, alunos adultos parecem ser muitas vezes relativamente independentes.

De uma forma geral, a satisfação do aluno pode não ser o objetivo único do ensino, mas é talvez um de seus componentes não expressamente declarados, ou pelo menos uma condição para que outros objetivos possam ser atingidos. O tema oferece sem dúvida algumas implicações interessantes sobre a validade das escalas de opinião nas pesquisas sobre competência.

Por outro lado, consideremos as notas dos alunos como uma medida da competência do professor. O raciocínio por detrás desse critério é simples: se um professor é bom, ele fará com que seus alunos aprendam mais e, conseqüentemente, desempenhem melhor em um teste de aproveitamento. Melhores professores levarão a melhores notas do aluno.

Há dois fatos que surgem imediatamente contra a lógica linear desse raciocínio. Ele implica, por um lado, que o aproveitamento do aluno é uma conseqüência inevitável do "bom" ou "mau" ensino (relação essa não necessariamente verdadeira) e, de outro, que o professor não exerça influência alguma sobre as notas a não ser via competência, o que só é garantido em situações experimentais rigorosas. Na prática diária, o processo de avaliação é não raro permeado com juízos de valor até mesmo inconscientes, que nada têm a ver com o aprendizado. Tais juízos são inevitáveis quando seres humanos estão em contato.

Mesmo que se admita a relação direta entre as notas e a competência, outras questões são ventiladas: até que ponto o aproveitamento é um critério único de competência? Ou ainda, até que ponto ele pode ser considerado o mais importante entre vários critérios?

Pesquisadores tradicionais da área de competência têm levantado problemas (Marsh, Fleisner e Thomas, 1975) que aparecem quando as notas são usadas como critério. Outros parâmetros de aferição podem ser pensados, tão ou mais importantes que o aproveitamento imediato do aluno. Numa perspectiva de longo prazo, por exemplo, poder-se-ia argumentar que muito mais importante é motivar o aluno para o assunto e despertá-lo para futuros cursos e aplicações na

área; seguramente, o tema é em grande extensão uma questão de valor. Adicionalmente, se as notas forem o único critério, pode ser difícil postular uma hipótese de "satisfação com a nota" quando notas e avaliações resultem altamente correlacionadas. Essa correlação pode tanto resultar da alta qualidade do ensino como simplesmente refletir a satisfação do aluno com a sua nota.

Em resumo, há uma real dificuldade em se aceitar passivamente um ou outro critério. Individualmente considerados, nenhum deles é isento de deficiências. A adoção de um ou outro pode repousar tão somente em um julgamento de valor. Considerar a nota do aluno como um critério "objetivo" implica em simplificar demais o caráter multidimensional da competência do professor; eventualmente, o uso de múltiplos critérios possa atender a vários objetivos educacionais e a sua composição refletir melhor o que se possa interpretar como competência.

3. A ÊNFASE NO PROCESSO

Talvez seja exagero afirmar que existe uma linha de pesquisa tomando como critério básico de competência aquilo que o professor faz, ao invés do que o aluno faz ou pensa. Na verdade, o que existe é um incipiente movimento que tende a dividir a carga da competência entre professor e aluno.

Nas críticas usuais sobre o paradigma processo — produto (Gage, 1978) encontramos uma clara manifestação de um outro tipo de raciocínio, diferente em substância daquele que tem norteado a pesquisa sobre competência. O que se argumenta é que o paradigma é muito limitado para cobrir todas as variáveis da situação de ensino. O uso do paradigma implica em que procuremos apenas por "processos" (comportamentos do professor) que causam "produtos" (aproveitamento do aluno ou outra medida de resultado). Assim, apenas dois conjuntos de variáveis são levados em conta.

O que se oferece como alternativa é o chamado "paradigma do processo mediador": nessa visão, respostas, comportamentos e atividades dos estudantes são importantes. A atenção, a persistência, a compreensão, a participação do aluno são variáveis importantes que devem ser levadas em conta em pesquisa de ensino.

Para Medley e Cook (1980) as atividades dos alunos são fundamentais em qualquer estudo sobre competência do professor. Para esses autores, competência é algo dividido entre professor e aluno, e não apenas uma característica do professor. O aprendizado do aluno resulta da atividade do aluno; o aluno aprende, não o professor. Desta forma, a aprendizagem não é uma consequência inevitável do ensino. O que o professor faz é dar ao aluno a oportunidade de

aprender — fazendo com que viva experiências e participando de atividades favoráveis.

Conseqüentemente, por esse ponto de vista, a avaliação de competência deve focalizar as experiências de aprendizagem que o aluno tem; o sucesso do professor deve ser medido pela extensão na qual os alunos tenham essas experiências.

Existem chances de que as abordagens tipo processo tenham no futuro um papel importante na pesquisa do ensino, pois levam em conta um maior número de fatores dentro de uma situação complexa. Além disso, vão ao encontro das aspirações de muitos professores, que advogam maior justiça nas avaliações, querendo que se analise também o grupo para o qual ensinam e em que particulares condições.

Doyle, num estudo pertinente (Doyle, 1981) argumenta que o que se necessita para o treinamento de professores são modelos que tomem em conta as necessidades criadas pela situação na qual o ensino ocorre. Nesse sentido, recomenda a pesquisa efetuada no contexto da sala de aula, em estudos de longo prazo, utilizando narrativas e focalizando a estrutura dos eventos. Desta forma, pode-se ter uma noção de como professores e alunos percebem a realidade da sala de aula.

Pontos de vista semelhantes são mantidos por outros autores (Tikunoff e Ward, 1978; Mello, 1981; Delamont e Hamilton, 1981) havendo em todos uma concordância: o ensino é atividade por demais complexa para ser analisado dentro do prisma processo-produto, considerando-se como agente processual apenas o professor. Variáveis do aluno e variáveis situacionais devem ser levadas em conta, o que acarretaria estudos mais longos, eventualmente mais complexos, mas melhor adaptados a uma realidade também complexa.

4. PROBLEMAS INSTRUMENTAIS E METODOLÓGICOS

4.1. *O Tipo de Pesquisa*

Os problemas referentes às pesquisas que tentam analisar a competência do professor e a utilidade do ensino não se limitam à variável dependente (competência), que, como vimos, está longe de ter uma aceitação passiva. No entanto, esses problemas tornam-se até mais agudos quando se cogita definir e medir as variáveis independentes.

A abordagem tradicional tem sido a de alocar como variáveis independentes uma série de comportamentos ou características do professor, (principalmente), do aluno, ou ainda de determinados eventos em sala de aula. Focalizemos principalmente os comportamentos

de professores e alunos, já que resumem a esmagadora maioria das pesquisas. Além disso, restringir-nos-emos tão somente a dois modelos básicos de pesquisa, a correlacional e a experimental. Tal escolha deve ser claramente exposta, já que influencia todas as análises que se seguem.

Tanto em um como em outro tipo de pesquisa, o que se procura é uma relação entre a variável dependente T e as variáveis independentes X, Y, Z, \dots . Essa relação atesta uma correspondência entre valores de T e valores de X, Y, Z, \dots nos dois tipos de pesquisa, com a diferença fundamental de que a pesquisa experimental estabelece um elo causal com muito mais segurança que a pesquisa correlacional.

Ao executar um experimento, o cientista procura manipular (alterar graus ou valores) as variáveis X, Y, Z, \dots medindo os efeitos na variável T . Tomando-se os devidos cuidados para se eliminar os efeitos de variáveis alienígenas à pesquisa, pode-se dar como certo ou muito provável que a alteração em T deve-se às alterações nas variáveis independentes.

Na pesquisa correlacional, são efetuadas medições ao mesmo tempo de todas as variáveis, sem que haja manipulação. Uma análise matemática de correlação mostrará até que ponto os padrões de variação das variáveis estão ligados entre si.

As grandes vantagens da pesquisa experimental sobre a correlacional residem na segurança proporcionada em termos de causa e efeito; como fator de compensação, a pesquisa correlacional permite que se trabalhe com centenas de variáveis, enquanto que a manipulação experimental sobre uma dezena de variáveis já é um feito complexo. A necessidade de se trabalhar com elevado número de variáveis em Educação tem forçado a um uso generalizado da pesquisa correlacional, o que condiciona o investigador a um esforço interpretativo sobre o resultado matemático.

4.2. *O Tipo de Instrumento*

O tipo de instrumento exerce uma influência tão grande, que determinados movimentos de pesquisa podem estar apoiados sobre um tipo particular de instrumento, como é o caso do movimento intitulado "observação sistemática".

Partindo-se do princípio que a qualidade das conclusões estatísticas é sempre igual ou inferior à qualidade dos dados disponíveis (Cohen e Nagel, 1968) e que esta depende diretamente de certas qualidades do instrumento, segue-se que um instrumento bem elaborado é condição necessária (embora não suficiente) para o sucesso de um estudo.

As qualidades de um instrumento são essencialmente a sua confiabilidade e a sua validade. A confiabilidade é a propriedade do instrumento medir os mesmos sujeitos da mesma forma, quando repetidamente aplicado. A validade tem várias facetas, mas liga-se principalmente à propriedade do instrumento medir aquilo que realmente se pretenda (Guilford e Fruchter, 1978).

Para que um instrumento seja útil, é necessário que ele apresente tanto validade como confiabilidade — a confiabilidade permite dizer que os resultados não são transitórios, obtidos por acaso, enquanto a validade nos garante que estamos medindo aquilo que realmente queremos medir. Há muitos problemas a contornar quando se fala tanto em confiabilidade como em validade; não são qualidades que o instrumento apresente com facilidade, sem que seja correta e cuidadosamente elaborado.

Em qualquer pesquisa sobre competência, há necessidade de se utilizar algum instrumento para se medir a variável dependente (uma ou várias), quer seja ela a opinião do aluno sobre algumas características do professor ou do curso, quer seja o resultado de algum teste de aproveitamento. Em geral, pede-se a opinião do aluno sobre uma ou poucas características e trabalha-se com a média das opiniões para se evitar os erros de medida.

A medição das variáveis independentes não constitui problema maior nas pesquisas do tipo experimental, pois o próprio valor da variável é manipulado conscientemente e sabemos de antemão quais os valores que serão lançados contra os resultados obtidos na medida da variável dependente.

A dificuldade maior aparece nas pesquisas correlacionais, onde o número de variáveis independentes é geralmente grande. A forma como se define cada variável pode dar maior ou menor confiabilidade ao instrumento.

Os instrumentos nas pesquisas de competência tem sido classificados como de “alta” e “baixa” inferência. Nos instrumentos de alta inferência o aluno é levado geralmente a pontuar certos comportamentos do professor. São utilizadas escalas do tipo Likert ou diferencial semântico. Nos instrumentos de baixa inferência o mais comum é contar-se, através de um ou mais observadores externos, a frequência de ocorrência de certos comportamentos pré-definidos do professor e dos alunos.

Esse tipo de instrumento é uma das características principais do movimento de observação sistemática em sala de aula, cuja pretensão primeira é a de objetivar o registro de ocorrências e possibilitar conclusões mais realistas (Flanders, 1970).

A título apenas de exemplo, reproduzimos abaixo a escala de comportamentos e ocorrências desenvolvida por Amidon e Hunter (VICS — Verbal Interaction Category System, Amidon e Hunter, 1966) contendo cinco categorias totalizando 12 eventos:

Categoria 1 — O professor inicia a fala

- a) o professor dá uma informação ou opinião
- b) o professor dá direções (comanda)
- c) o professor pergunta questões fechadas
- d) o professor pergunta questões abertas

Categoria 2 — O professor responde

- a) aceita idéias e/ou sentimentos
- b) rejeita idéias e/ou sentimentos

Categoria 3 — O aluno responde

- a) ao professor
- b) a outro aluno

Categoria 4 — O aluno inicia a fala

- a) fala ao professor (sem ser solicitado)
- b) fala a outro aluno (sem ser solicitado)

Categoria 5 — Outros

- a) silêncio
- b) confusão

Como consideração inicial sobre os instrumentos de alta e baixa inferência, eles parecem sofrer de um mal externo, ligado ao número de variáveis independentes escolhido e à própria natureza dessas variáveis. Cada instrumento possui o seu próprio elenco de variáveis; os instrumentos de alta inferência podem apresentar desde menos de uma dezena até mais de uma centena dessas variáveis, como citamos anteriormente, e sabe-se que aquilo que se indaga sobre o comportamento do professor afeta o número e o tipo das dimensões de ensino que são encontrados numa Análise Fatorial (Umble e Whitten, 1977). Cada pesquisa pode levar a resultados parcialmente iguais e parcialmente diferentes em relação a outras já existentes, dificultando a acumulação de conhecimentos.

Por outro lado, há certa tendência em se considerar que os instrumentos de baixa inferência são mais confiáveis que os de alta, o que não é uma verdade necessária, pois estes últimos podem ser construídos de forma a assegurar confiabilidade satisfatória; além disso, os instrumentos de baixa inferência não captam as dimensões qualitativas do ensino (Berliner, 1977), o que, até certo ponto, pode-se conseguir com instrumentos de alta inferência.

4.3. *Os Resultados Obtidos*

Em que pese o fato de que as pesquisas correlacionais sejam menos "perfeitas" que as pesquisas experimentais, e que constituam maioria dentro do tema competência do professor e ainda, mesmo considerando que muitas trabalham com instrumentos e análises estatísticas falhos (Heath e Nielson, 1974) talvez o maior problema resida na escolha das variáveis, como já comentamos.

Além do fato de termos elencos diferentes de variáveis, pesquisa a pesquisa, é difícil adotar uma só delas que seja definitiva, já que as conceituações do que seja "uma boa medida" de uma variável são muito vagas. Dois importantes comentários devem ser acrescentados:

a) ao definir suas variáveis, em um estudo sobre competência do professor, o pesquisador tem certas idéias em mente sobre o que elas significam. Ele pode defini-las perfeitamente para si; no entanto, quem dará graus ou valores a essas variáveis (numa pesquisa que envolva a opinião do aluno) será o aluno. Diante de uma lista de comportamentos do professor ou de ocorrências em sala de aula, por exemplo, o aluno faz suas pontuações. Imaginemos que um item da pesquisa peça ao aluno que julgue, numa escala indo desde "concordo plenamente" até "discordo plenamente", se um determinado professor tem "aulas bem preparadas" ou se ele "explica claramente". Ao elaborar o instrumento o pesquisador, consciente ou inconscientemente, delimitou o que significam "aulas bem preparadas", ou "explica claramente". Essa delimitação, no entanto, não é de conhecimento do aluno que, para julgar, deve suprir a sua própria conceituação do que signifiquem essas variáveis.

O que pretendemos dizer é que boa parte das pesquisas parte de variáveis de conhecimento mais ou menos geral por parte de alunos e professores, mas insuficientemente definidas para permitir conclusões seguras. A percepção do aluno não necessariamente coincide com a percepção do criador do instrumento e isso pode ser provado de forma indireta a partir do seguinte raciocínio: em muitas pesquisas, o "bom" professor sempre aparece associado à clareza de forma significativa. Suponhamos então que uma qualidade relativamente vaga denominada clareza seja fundamental para o julgamento de um professor. Se, porém, o particular instrumento usado não possuir

essa variável, é improvável que o aluno faça a observação de que o instrumento está incompleto. Como pode ele agir, se acreditar que certos comportamentos são importantes (ainda que a crença seja, possivelmente, inconsciente) para a caracterização do professor, impressões essas que ele alocaria no item "clareza" se este existisse?

Uma forte possibilidade lógica é a de que o aluno " Descarregue " a variável em outras que com ela se assemelham ou guardam alguma relação. Exemplificando, não encontrando o item "clareza" talvez as impressões que ele tem sobre certos comportamentos do professor sejam descarregadas no item "aulas bem preparadas" ou no item "apoio ao aluno". Esse é, porém, um tema ainda aberto à pesquisa. Cremos que esse mecanismo de substituição, a ser confirmado, pode ajudar a esclarecer como o estudante percebe e valora as ocorrências em sala de aula.

b) existem queixas de que a maioria das pesquisas sobre competência tem produzido poucos resultados ou apenas confirmado aquilo que já sabíamos intuitivamente sobre a sala de aula (Borich, 1979).

Talvez possamos apontar aí um certo exagero pois, o que é óbvio para um especialista pode não o ser para um professor voltado para a rotina diária. Uma das provas disso é que as pesquisas têm propiciado a base para os programas de Treinamento Baseado em Competências, como veremos um pouco mais adiante.

Eventualmente, talvez possamos dizer que os resultados deixam a desejar e, dentro da comunidade dos estudiosos do assunto, realmente tenham um certo sabor de coisa conhecida.

Uma das raízes do problema parece estar, novamente, associada à escolha das variáveis, que sofrem de um mal circular. Expliquemos: os pesquisadores terminam por escolher variáveis de conhecimento geral, que são fruto da percepção de professores e alunos; por mais sofisticada que seja a técnica de trabalho, parte-se do que as pessoas já conseguiram perceber sobre a sala de aula.

A relação de variáveis é apresentada ao aluno e obviamente, o que se obtém como retorno são aquelas variáveis já conhecidas em certa extensão pelo pesquisador.

Novas técnicas de geração de variáveis seriam necessárias. Observações de médio e longo prazo em sala de aula, resultando em relatos de ocorrências, talvez possam suprir esta necessidade. Esses relatos, embora careçam em princípio de generalidade, possuem a profundidade que precisamos no momento para gerar e interrelacionar variáveis. Em uma etapa posterior, pesquisas experimentais poderiam ser conduzidas sobre aquelas que apresentassem características firmes de generalidade.

Apenas para apoiar a observação acima, citemos de passagem que os próprios professores, interessados de primeira fila nos resultados, parecem não ter condições de distinguir os comportamentos associados ao sucesso de seu desempenho em sala de aula.

Harootunian (1980) notou que professores têm extrema dificuldade em definir eventos que julguem indicadores de sucesso, ao conduzir um estudo a esse respeito junto a 237 professores, cobrindo desde a escola elementar até a universidade. Não importando o nível de ensino e anos de experiência, a maior parte dos professores definiu o seu sucesso em termos de comportamentos e atividades dos alunos, ao invés de defini-los em termos deles próprios ou de outros critérios. Dentre essas respostas, o elemento afetivo esteve mais vezes presente (ex.: os jovens sorriem enquanto trabalham). É claro que embora a aprovação do aluno seja um critério defensável para se saber se as coisas vão indo bem, não define de forma alguma o que o professor fez para que isso acontecesse.

5. *TREINAMENTO BASEADO EM COMPETÊNCIAS*

Para Pippert e Houston (1980) o CBTE — Competency Based Teacher Education (que ora traduzimos por Treinamento Baseado em Competências) é um movimento educacional que carrega uma nova perspectiva. Iniciado na década de 60, o movimento consolidou-se na década seguinte, quando o Committee on Performance Based Teacher Education (pertencente a AACTE — American Association of Colleges for Teacher Education) divulgou em 1974 uma definição das características de qualquer programa de aperfeiçoamento que se enquadre no CBTE. Entre estas, pode-se citar que “o programa deve ser projetado para que o professor aprenda as competências específicas derivadas da análise sistemática do desempenho desejado como produto final” (Pippert e Houston, 1980).

A base do CBTE é fortemente ligada à ideologia behaviorista, pela qual uma pessoa é aquilo que o ambiente forma. A competência é concebida como um estado ou qualidade de uma pessoa (Short, 1985) e, através da identificação das competências de um professor, em termos behavioristas, ou seja, daquilo que ele faz ou deve fazer, estamos providenciando a base para o treinamento de um docente; assume-se que qualquer um, se tiver o treinamento apropriado, pode se transformar num professor competente. Dado que as habilidades são colocadas em termos behavioristas, nós podemos, através da simples observação de outra pessoa, determinar se é ou não um professor competente.

Na verdade, o CBTE é um exemplo da crença no resultado das pesquisas sobre competência, coadjuvada pela crença de que esses

resultados possam ser sumarizados numa lista de qualidades, passíveis de serem adquiridas através de treinamento.

A atitude do COTE (Council on Teacher Education) é típica. Formado por um grupo de educadores nomeado pelo State Board of Education (Flórida, EUA) iniciou em 1975 um projeto de análise das pesquisas existentes sobre competência no ensino elementar que visava identificar as competências básicas do professor. O objetivo era incorporar estas competências em programas de treinamento e de seleção de docentes (Oliva e Henson, 1980).

Chegou-se ao final a 23 competências genéricas agrupadas em cinco grandes categorias:

1) Habilidades de Comunicação — Exemplo: o professor deve demonstrar a capacidade de ler, compreender e interpretar material profissional;

2) Conhecimentos Básicos — Exemplo: o professor deve demonstrar habilidade de somar, subtrair, multiplicar e dividir;

3) Habilidades Técnicas — Exemplo: ser capaz de identificar objetivos a longo prazo para uma dada área de interesse;

4) Habilidades administrativas — Exemplo: saber controlar o comportamento do aluno em sala de aula;

5) Habilidades Interpessoais — Exemplo: demonstrar habilidades instrucionais e sociais que ajudem os estudantes a desenvolver um auto-conceito positivo.

Em que pese o caráter estático de tais recomendações e de outras semelhantes, que reduzem o comportamento do professor a uma série de “regras práticas” o CBTE, já espalhado por vários Estados americanos, possui o mérito de tentar, sistematicamente, melhorar o desempenho do professor através de treinamento formal, não relegando a formação do profissional ao mero acúmulo de experiência.

Para o CBTE, existem critérios universais do “bom ensino”, independentemente do conteúdo lecionado e do nível (grau) para o qual se ensina. A assunção é controversa e tem provocado debates acirrados entre os estudiosos (Bantock, 1961; Martin, 1963).

6. ESTABILIDADE DA COMPETÊNCIA OBTIDA EM AVALIAÇÕES

Uma esperança contida em qualquer programa de treinamento para professores é a de que haja uma mudança significativa no comportamento. Independentemente do tipo de treinamento, o que se

deseja é aumentar a competência do professor, medida consistentemente pelo mesmo padrão.

Analogamente, quando se processa a avaliação de um professor o propósito principal pode ser o de, através de feedback, alterar para melhor as características de seu desempenho.

A extensão na qual o professor pode alterar o seu comportamento através de treinamento é uma questão em aberto. Em tese, o professor deveria mudar quando aprende que seu comportamento atual não corresponde ao ideal como percebido pelos estudantes. Criar-se-ia no docente um "desbalanço cognitivo" (Gage, Runkel e Chatterjee, 1963; Gage, 1972) onde o auto julgamento positivo é dissonante com o julgamento negativo dos estudantes; os professores mudariam então seu comportamento para corresponder ao comportamento ideal.

Uma explicação adicional para os efeitos do feedback foi proposta por Tacke e Hofer (1979) baseada na "motivação para a melhora" que o professor apresente; a mudança será tanto maior quanto maiores forem:

a) a intensidade com que o professor deseja o comportamento ideal;

b) a intensidade com que o professor julgue que foi julgado corretamente.

Conquanto interessante do ponto de vista lógico, a teoria de Tacke e Hofer não foi, no entanto, confirmada em um estudo levado a efeito com 44 professores da escola primária; particularmente, os estudantes pontuaram os docentes em 14 itens, por duas vezes, com um intervalo de quatro semanas entre as duas avaliações. Apenas dois dos 14 itens mostraram variação significativa, mesmo para professores com alta motivação para a melhora.

Resultado semelhante foi encontrado em outro estudo (Marsh, Fleisner e Thomas, 1975) onde a influência do feedback (por escrito) fez-se sentir em apenas dois de nove fatores de avaliação; entretanto, o feedback, quando dado pessoalmente (entrevista com o professor) e não por escrito, parece influenciar fortemente o desempenho (Overall e Marsh, 1979), passando os professores a encorajar mais a participação dos estudantes, dando-lhes mais liberdade para discordar de sua própria opinião.

As chances para a melhora de um professor, sem receber feedback ou treinamento, parecem ser pequenas. Vários estudos comprovam que professores são consistentemente avaliados como "bons" ou "maus" por diferentes estudantes ao longo dos anos (por exemplo: Marsh, 1977; Hildebrand, Wilson e Dienst, 1971).

A se levar em conta o que as pesquisas indicam, para que haja alteração consistente para melhor, o professor precisa de ajuda externa. Novamente, o que é óbvio para o pesquisador (em termos do que seja necessário para uma efetiva mudança) pode não o ser para o docente vivendo a sua rotina diária.

7. *ALGUMAS CONCLUSÕES SOBRE O ESTAGIO DO TEMA COMPETÊNCIA*

O próprio julgamento da competência, essencialmente valorativo, não nos acena com uma conceituação convergente, que seja incondicionalmente aceita pela comunidade acadêmica em geral; é mesmo possível encontrar, no momento, pesquisadores que adotam em seus trabalhos ora uma, ora outra das duas linhas principais de competência voltadas para o produto.

Por outro lado, as definições atuais de competência são relativamente simplistas, já que se apóiam em objetivos fragmentários da Educação. Provavelmente, em nenhum outro setor da atividade humana consigamos encontrar julgamentos de competência baseados em um único fator, como acontece no campo acadêmico quando se usa a satisfação do aluno ou o seu rendimento como critério.

Padrões mais complexos e mais realistas de competência irão exigir, também, que sejam repensadas as variáveis independentes ou fatores influentes no desempenho do professor e do ensino.

Precisamos esclarecer melhor o que entendemos (e o que os alunos entendem) por palavras como "clareza", "entusiasmo", "apoio ao aluno", etc. Precisamos investigar os efeitos combinados dessas variáveis e o seu interrelacionamento. Se conseguirmos isolar um elenco de variáveis poderosas, ainda que em pequeno número, teremos dado o primeiro passo para um treinamento eficaz de professores.

SUMMARY: The competency concept has been defying all research efforts some decades now. There is not a clear understanding as to the performance pattern the teacher has to reach in order to be considered as competent. Consequently there is no agreement among research findings. Additionally, the results in the themselves are affected by the kind of research (experimental or descriptive) undertaken and by the different emphasis on teaching products or process.

The clear definition of some competency related variables, like clarity, enthusiasm, or rapport, seems to be a necessary condition to the development of more useful works in this so controversial field.

KEY-WORDS: Competency. Value judgements. Product based research. Process based research.

BIBLIOGRAFIA

1. AMIDON, E.; HUNTER, E. (1966) — *Improving Teaching* — Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
2. BANTOCK, G.H. (1961) — *Educational Research: A Criticism* — *Harvard Educational Review*, 31, 264-280.
3. BERLINER, D.C. (1977) — *Impediments to Measuring Teacher Effectiveness*, in Borich, G.D. — «*The Appraisal of Teaching-Concepts and Process*» — Addison Wesley Publishing Co., Reading, Mass.
4. BORICH, G.D. (1979) — *Implications for Developing Teacher Competencies from Process-Product Research* — *Journal of Teacher Education*, XXX, 1, 77-86.
5. COHEN, M.; NAGEL, E. (1968) — *Introducción a La Logica y al Metodo Científico* — Amorrortu Editores, B.A.
6. DELAMONT, S.; HAMILTON, D. (1981) — *A Pesquisa em Sala de Aula: Uma Crítica e uma Nova Abordagem* — in Patto, M.H. Souza: «*Introdução à Psicologia Escolar*», SP, T.A. Queiroz.
7. DOYLE, W. (1981) — *Research in Classroom Contexts* — *Journal of Teacher Education*, XXXII, 6, 3-6.
8. FLANAGAN, J.C. (1955) — *The Critical Incident Technique* — *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
9. FLANDERS, N.A. (1970) — *Analysing Teacher Behavior* — Addison Wesley Publishing Co., New York.
10. GAGE, N.L. (1978) — *The Scientific Basis of the Art of Teaching* — New York, Teacher College Press.
11. ———. (1972) — *Teacher Effectiveness and Teacher Education — The Search for a Scientific Basis* — Pacific Books Publishers, Palo Alto, California.
12. GAGE, N.L.; RUNKEL, P.J.; CHATTERJEE, B.B. (1963) — *Changing Teacher Behavior through Feedback from Pupils: An Application of Equilibrium Theory* — in W.W. Charters, Jr. and N.L. Gage, eds., «*Readings in the Social Psychology of Education*», Boston, Allyn and Bacon.
13. GREENWOOD, G.E.; RENNER, R.R. (1975) — *Student Ratings of College Teaching: Their Validity and Use in Administrative Decision Making* — *Science Education*, 59 (4) :493-498.
14. GUILFORD, J.; FRUCHTER, B. (1978) — *Fundamental Statistics in Psychology and Education* — McGraw Hill Kogakusha, Ltd, Tokyo.
15. HAROOTUNIAN, B. (1980) — *Teacher Effectiveness: The View from Within — Theory into Practice*, XIX, 4, 266-270.
16. HEATH, R.W.; NIELSON, M.A. (1974) — *The Research Basis for Performance Based Teacher Education* — *Review of Educational Research*, 44, 4, 463-484.
17. HILDEBRAND, N.; WILSON, R.C.; DIENST, E.R. (1971) — *Evaluating University Teaching* — *Center for Research and Development in Higher Education*, University of California, Berkeley.
18. MAGER, R.F. (1976) — *A Formulação de Objetivos de Ensino* — Editora Globo — Porto Alegre.

19. MARSH, H.W. (1977) — The Validity of Students' Evaluations: Classrooms Evaluations of Instructors Independently Nominated as Best and Worst Teachers by Graduating Seniors — *American Educational Research Journal*, 14, 441-447.
20. Marsh, H.W.; Fleisner, H.; Thomas, C.S. (1975) — Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality — *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.
21. Martin, J.R. (1963) — Can There Be Universally Applicable Criteria of Good Teaching? — *Harvard Educational Review*, 33, 4, 484-491.
22. McKEACHIE, W.J. (1969) — *Teaching Tips — A Guidebook for the Beginning College Teacher* — Lexington, Mass., D.C. Heath.
23. MEDLEY, D.M.; COOK, P.R. (1980) — Research in Teacher Competency and Teaching Tasks — *Theory into Practice*, XIX, 4, 294-301.
24. MELLO, G.N. (1981) — Observação da Interação Professor-Aluno: Uma Revisão Crítica — in Patto, M.H. Souza, «*Introdução à Psicologia Escolar*», SP, T.A. Queiroz.
25. OLIVA, P.F.; HENSON, K.T. (1980) — What Are the Essential Generic Teaching Competencies? — *Theory into Practice*, XIX, 2, 117-121.
26. OVERALL, J.U.; MARSH, H.W. (1979) — Midterm Feedback from Students: its Relationships to Instructional Improvement and Students' Cognitive and Affective Outcomes — *Journal of Educational Psychology*, 71, 6, 856-865.
27. PEARSON, A.T. (1980) — The Competency Concept — *Educational Studies*, 11, 2, 145-152.
28. PIPPER, M.K.; HOUSTON, R.W. (1980) — The Search for Teacher Competence: CBTE and MCT — *Journal of Teacher Education*, XXXI, 5, 37-40.
29. SHORT, E.C. (1985) — The Concept of Competence: its Uses and Misuses in Education — *Journal of Teacher Education*, XXVI, 2, 2-6.
30. SOLOMON, D.; ROZEMBERG, L.; BEZDECK, W.E. (1964) — Teaching Behavior and Student Learning — *Journal of Educational Psychology*, 55, 1, 23-30.
31. TACKE, G.; HOFER, M. (1979) — Behavioral Changes in Teachers as a Function of Student Feedback: A Case for the Achievement Motivation Theory? — *Journal of School Psychology*, 17, 2, 172-180.
32. TIKUNOFF, W.J.; WARD, B.A. (1978) — Insuring Reliability and Validity in Competence Assessment — *Journal of Teacher Education*, XXIX, 2, 33-37.
33. UMBLE, M.M.; WHITTEN, B.J. (1977) — The Significant Dimensions of Teaching Behavior and Their Relative Importance for Instructor Evaluations — *Educational and Psychological Measurement*, 37, 1023-1030.

(Recebido em 8-02-88 e

liberado para publicação em 23-05-88)