

## REVELANDO A COMPETÊNCIA ESCONDIDA: A ANÁLISE PSICOLÓGICA DA ATIVIDADE DE SALA DE AULA<sup>(1)</sup>

MARIA STELLA C. DE ALCÂNTARA GIL

*Universidade Federal de São Carlos<sup>(2)</sup>*

A competência do professor, velho tema desgastado tanto nos estudos sobre o ensino, quanto na fala cotidiana dos profissionais da educação, vem sendo revisitado aparentemente em decorrência da necessidade de propostas conseqüentes para a qualidade da educação formal.

O objetivo deste texto é apresentar uma formulação conceitual da competência do professor e discutir as implicações práticas da utilização do conceito no trabalho escolar.

Os estudos sobre a competência do professor têm analisado, separadamente, conjuntos de variáveis considerados relevantes para a compreensão da qualidade do fazer do professor em sala de aula. Algumas pesquisas focalizaram as características do professor quanto à formação ou personalidade (Mello, 1974), outras trataram de processos de pensamento, de julgamento e de tomada de decisão (Almeida, 1994), e uma outra vertente de trabalhos centrou-se na análise das ações do professor na preparação para o exercício das atividades de ensino ou no próprio exercício delas.

Do ponto de vista da necessidade de fundamentar o exercício profissional na análise rigorosa dos procedimentos e resultados de investigações sistematizadas, observa-se o impacto restrito dos estudos no fazer do professor em sala de aula. Frequentemente, as análises realizadas pelos pesquisadores não têm implicação na partilha do conhecimento obtido com os professores investigados, nem na instrumentalização profissional destes e de outros professores. A discussão sobre a discrepância entre a amplitude da área de estudos sobre competência do professor e a formulação de propostas de aplicação deste conhecimento, na melhoria das situações de ensino em sala de aula, ultrapassa o escopo deste trabalho.

O trabalho cotidiano com os professores e a investigação sistematizada das situações de ensino-aprendizagem escolar mostram que, por um lado, o pro-

<sup>(1)</sup> As pesquisas realizadas pela autora e citadas neste texto foram parcialmente financiadas pelo CNPq.

<sup>(2)</sup> Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

Km 235 da Via Washington Luiz

013565-905 - São Carlos, São Paulo.

fessor considerado incompetente não o é todo o tempo, nem em todas as situações de sala de aula. Ocasionalmente, este professor desenvolve estratégias de ensino, na medida em que propõe atividades bem sucedidas. O sucesso das ações do professor, neste caso, diz respeito ao fato de as suas ações estarem estreitamente relacionadas às ações dos seus alunos, de modo a criar condições de aprendizagem. Por outro lado, o professor dito incompetente e o professor considerado competente pelos seus pares e pelos técnicos das escolas onde trabalha não conseguem formular com clareza as relações entre as suas ações e o desempenho dos seus alunos.

Partindo dos objetivos educacionais, é possível representar esquematicamente a sala de aula como um ambiente interacional, cuja finalidade é transformar as relações do aluno com o seu meio na direção do atendimento destes objetivos. As transformações pretendidas, ou seja, o que se tem denominado aprendizagem dos alunos, teriam lugar, de imediato, no transcorrer do processo ensino-aprendizagem, concretizado nas interações professor-aluno, isto é, nas relações efetivas entre as ações do professor e as ações dos seus alunos. Nesta análise, a ênfase recai em dois níveis de relações. O primeiro, por consistir na base e na finalidade da ação educacional, diz respeito às relações estabelecidas entre o aluno e o ambiente; o segundo refere-se às relações entre o desempenho do professor e o desempenho dos alunos em sala de aula, das quais as primeiras seriam o fundamento e a consequência. Assim, considerar a competência do professor, ou seja, o sucesso ou o fracasso dos professores em sala de aula, implica investigar um conjunto de relações envolvendo: as relações estabelecidas entre as suas ações e as ações dos seus alunos e a relação entre estas e as transformações das relações do aluno com o seu meio.

Para que se considere a competência do professor não parece suficiente, contudo, o estabelecimento de relações bem sucedidas entre o desempenho do professor, o desempenho dos alunos e o conhecimento adquirido pelos últimos. Seria imprescindível levar em conta um conhecimento do professor, derivado da sua experiência em sala de aula, decorrente das contingências estabelecidas no cotidiano escolar. Esta experiência - ou, podemos dizer, "conhecimento prático" do professor - deveria estar acompanhada de um outro nível de conhecimento que seria aquele de ser capaz de identificar as suas próprias aquisições e falar delas com clareza durante o processo ensino-aprendizagem. O que se entende por aquisições do professor são, justamente, as alterações do seu fazer, em função dos resultados alcançados no processo ensino-aprendizagem.

A competência do professor, tomada nestes termos, permite retomar a idéia de que o fazer do professor, a despeito de sua dificuldade em elaborá-lo verbalmente (ou conceitualmente), poderia ser considerado um nível de "conhecimento prático". Com muita frequência, contudo, este conhecimento permanece

oculto na sua fala sobre o que ele próprio e os alunos fazem em sala de aula e sobre os resultados daí decorrentes. Muitas vezes, a fala do professor sobre as situações vividas durante as aulas não indica, em momento nenhum, o saber acumulado no seu exercício profissional. O trabalho com os professores mostra a existência deste "conhecimento" cuja sofisticação, imperceptível no seu discurso usual, pode ser verificada através da análise das suas ações e das ações dos seus alunos no dia a dia escolar. Aparentemente, portanto, o professor não teria "consciência" da sua competência (Del Prette, 1990). Não importa, aqui, se a "competência" é consistente e durável ou se é restrita a momentos particulares, traduzindo-se em habilidades específicas para lidar com determinadas situações.

As atividades de ensino supõem que o professor as planeje e o faça com base nas relações que o aluno estabelece como o meio (repertório de entrada) e nas alterações destas relações (repertório desejado) e, ainda, pressupõem que o professor identifique o estabelecimento de influências entre as suas ações e as dos alunos e, finalmente, que avalie todo o conjunto de relações para que prossiga com o plano de ensino ou o reformule. É fundamental, então, que ele próprio possa não só estabelecer como identificar as relações desejadas e efetivas no processo ensino-aprendizagem do qual é parte, construindo um discurso onde estariam presentes estas formulações.

Para efeito deste trabalho, as considerações acima permitem propor que o termo "competência" do professor remeta tanto às relações entre as ações do professor, as ações dos seus alunos e as aquisições dos alunos decorrentes deste conjunto de interrelações entre ações, quanto à possibilidade de o professor identificar as relações entre as suas ações e as ações de seus alunos, resultando no desenvolvimento destes últimos, dadas as condições objetivas e concretas do aqui e agora da sala de aula.

Neste sentido, uma das tarefas dos que desenvolvem trabalhos com os professores deveria ter por objetivo buscar a competência que eles detêm, de fato, mas que não lhes é reconhecida pelos outros, nem é claramente identificada por eles. O cumprimento desta tarefa implicaria realizar o exame rigoroso da natureza das influências mútuas de desempenhos dos professores e dos alunos com os correspondentes produtos efetivos destas influências (Gil, 1992) e partilhar com professor e alunos o processo em curso na sala de aula, considerando a tríade professor-aluno-conhecimento (Gil, 1994a).

Parte-se do pressuposto de que o trabalho com os professores exigiria espaço privilegiado para a identificação das ações bem sucedidas do professor na condução da situação pedagógica. Seria requerido dos técnicos em educação, trabalhar com os professores tendo uma proposição semelhante àquela preconizada aos professores: o aluno é a base e a finalidade da ação educativa; é preciso partir do repertório do aluno. Neste caso, a base e a finalidade da intervenção estaria na

identificação da natureza das relações professor-aluno-aprendizagem do aluno. A análise psicológica da competência do professor teria por suporte o exame das relações entre as ações do professor e o desempenho dos alunos, ou seja, o exame da interação professor-aluno propriamente dita.

Buscar apoio para a realização das propostas mencionadas na literatura da área, interação professor-aluno, exigiria um grande esforço de sistematização da produção existente. Esta área apresenta-se como um campo de estudos destituído de quadro teórico próprio, caracterizando-se mais pela diversidade do que pela unidade de abordagens e de níveis de análise. Esta diversidade diz respeito aos diferentes enfoques dados ao tema. São várias as disciplinas que o abordam, podendo-se citar a educação, a sociologia, a antropologia e a psicologia, entre outras, com os respectivos instrumentais conceituais e metodológicos. Em uma mesma disciplina há diversidade de concepções do que seja interação professor-aluno e de como se processam o ensino e a aprendizagem escolar. Em conseqüência, são diversificados os objetivos aos quais se propõem os estudos, com a correspondente multiplicidade de procedimentos de investigação adotados. E mais, toda diversidade desemboca em diferentes implicações para o desenvolvimento do conhecimento na área e para a atuação profissional daqueles que trabalham com a educação escolar.

Todos estes níveis de exame da interação professor-aluno entrecruzam-se mostrando, ao mesmo tempo, a riqueza e a fragilidade da área. Fragilidade decorrente das dificuldades e, em muitos casos, da impossibilidade de confrontar resultados de pesquisas que sirvam de base para a ação educacional. A difícil convivência com a diversidade e a diferença aponta, por outro lado, um espaço importante: a despeito da diversidade, há convergência de perspectivas epistemológicas e teóricas tão diferentes como as da Análise do Comportamento e da Escola de Genebra. Ambas consideram a aquisição do conhecimento pelo aluno como a trajetória que ele efetivamente percorre (De Rose, no prelo b).

Em relação ao conhecimento escolar, o percurso efetivamente percorrido é também aquele do professor, capaz de alterar suas ações em função das ações dos seus alunos, consistindo, assim, na aprendizagem do próprio professor que constrói um conhecimento decorrente da atualização do seu saber no aqui e agora de sala de aula. O percurso do aluno, por sua vez, é construído nas relações dele com o seu ambiente, ambiente no qual o professor é figura de destaque. Esta perspectiva toma a interação professor-aluno como uma das principais bases de aprendizagem escolar, a partir da qual se constrói o conhecimento do aluno e do professor (Gil, 1990). Afinal, como aponta Fávero (1994), o fracasso e o sucesso da escola são produzidos concretamente no processo ensino-aprendizagem que se desenvolve em sala de aula. O processo ensino-aprendizagem nas salas de aula coincide, portanto, com o ambiente interacional que aí se estabelece. O papel do

aluno na orientação das decisões do professor é alçado ao mesmo patamar do papel privilegiado atribuído ao professor na condução das atividades da sala de aula. Na medida em que o desempenho do aluno se constitui em fundamento e objetivo das ações do professor, o equilíbrio precário das relações adulto-criança é fortalecido (Duran, 1987; Davis, Silva e Espósito, 1989), permitindo operacionalizar a característica definidora do termo interação: a reciprocidade de influências.

A necessidade de equilíbrio na importância do professor e do aluno na constituição dos processos de ensino-aprendizagem é apontada há longa data, mesmo que de forma implícita, na análise dos processos de sala de aula ou nos programas de ensino. Destacamos, aqui, as formulações da Análise do Comportamento que, embora atribuindo diferentes funções ao fazer do aluno e do professor, enfatizam as ações do aluno como a base a partir da qual se planejará qualquer atividade educacional ou programa de ensino (De Rose, no prelo b; Keller, 1972; Sidman, 1985, e Skinner, 1972). Deste ponto de vista, pode-se perguntar onde se coloca a questão da competência do professor.

Como proposto no início, é fundamental que o professor possa identificar ele mesmo as relações entre as suas ações, as ações dos seus alunos e as transformações que sofrem em decorrência das trocas realizadas em sala de aula. O exercício de análise e síntese da sua prática profissional poderia resultar num processo de sensibilização do professor ao aluno, no sentido de ter no aluno a sua principal fonte de influências para o planejamento e a implementação do ensino (Gil, 1990; Matos, 1992). No processo mencionado, estaria incluída a sua capacidade de identificar as relações professor-aluno-conhecimento já mencionadas, e de falar delas. A competência do professor, deste modo, estaria calcada em uma dupla sensibilidade. Em primeiro lugar, sensibilidade em relação ao aluno - "o aluno tem sempre razão" (Keller, 1972, p.217). A sensibilidade em relação ao aluno implica alterar o planejamento da aula, do semestre, do ano e, mais, modular o seu fazer, a cada momento, ao fazer do aluno. Em segundo lugar, sensibilidade em identificar as relações entre o seu desempenho e o desempenho do aluno, tarefa complexa, inclusive pelo fato de estar envolvido como objeto da sua própria análise. A questão da competência do professor é crucial na medida em que o equilíbrio das relações professor-aluno não exige do professor do fato de que "a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem é do professor" (Matos, 1992, p.160). Esta responsabilidade do professor é tanto maior quando se pensa que, dentre as aprendizagens do aluno, inclui-se a responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem.

Sem afastar o peso e as conseqüências da precária formação básica dos professores, da escassez de programas efetivos de formação continuada, sem contar a situação do ambiente físico que enfrentam nas escolas e as condições de valorização pessoal e profissional, (incluindo o resgate da auto-estima e dignidade perdidas), pretende-se centrar a discussão na contribuição possível da análise psi-

cológica das atividades de ensino-aprendizagem para trazer à luz a capacidade que professores do ensino básico têm de trabalhar de forma eficiente e eficaz no cotidiano adverso das salas de aula das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Uma fala recolhida no cotidiano da escola parece cristalizar a situação enfrentada pelos professores, ilustrando não só as circunstâncias de trabalho do professor mas dos que com ele atuam: "Como é que elas conseguem?!"

Quantas vezes a frase foi repetida nas conversas entre técnicos das escolas, nas falas de estagiários saindo da observação obrigatória das aulas, nos comentários de pesquisadores ou de tantos outros que um dia pensaram em uma professora rodeada por, pelo menos, 30 crianças. Desta frase, será destacado aquilo que se refere propriamente à pergunta, pois que a exclamação parece reunir um misto de surpresa, reprovação, talvez admiração, "Como conseguem?". As preferências educacionais são modificadas, os modismos substituem-se uns aos outros e permanece a situação clássica, ainda hoje a mais freqüente, de um professor a dar aula para classes com um número elevado de alunos, permitindo que a velha pergunta continue exigindo resposta.

Dentre as diferentes possibilidades de responder à pergunta, optou-se pela realização da análise funcional dos desempenhos de uma professora e de seus 32 alunos, durante atividades de rotina de uma sala de aula da primeira série do Ensino Fundamental. Ou seja, buscou-se examinar a interação professor-aluno e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

Foram selecionados os alunos e sua professora, uma professora "que consegue", ou seja, considerada competente pelos técnicos da escola pública na qual trabalhava. As atividades de sala de aula foram gravadas em vídeo teipe, durante o período anterior ao horário do recreio, nas sete primeiras semanas de aula do semestre letivo. A câmera acompanhava os deslocamentos da professora na sala, registrando seus contatos com alunos individuais e, sempre que possível, registrava o desempenho do conjunto dos alunos<sup>3)</sup>.

Nas atividades registradas, foi identificado um certo padrão de desenvolvimento das aulas, subdividido em rotinas. As rotinas de sala de aula eram compostas por atividades que se repetiam com regularidade e pareciam obedecer a uma seqüência. Três das rotinas foram analisadas: as "seqüências rítmicas", o "escrever o cabeçalho" e duas atividades iniciais de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, nesta ordem.

Um conjunto de estudos abordou diferentes aspectos do cotidiano desta sala de aula, traduzido no desempenho conjunto da professora e de seus alunos.

<sup>3)</sup> A descrição detalhada dos sujeitos, equipamento, ambiente e do procedimento de coleta de dados pode ser encontrada em Gil (1990).

Cada trabalho respondia a perguntas específicas sobre o modo pelo qual o ensino-aprendizagem se institui nas interações professor-aluno. Dos resultados obtidos emergem:

- a estreita articulação entre o fazer da professora e o fazer dos alunos, observada nos diferentes tipos de interações estabelecidas entre eles;
- a construção gradual das chamadas "aquisições" dos alunos, decorrente destas interações;
- a diversidade de alterações das relações dos alunos com o ambiente que os cerca, incluindo aí a professora, os colegas e o próprio "conhecimento" e, por fim,
- a competência da professora revelada na modulação fina das suas ações com as ações dos alunos resultado em efetiva aprendizagem dos alunos, aprendizagem aqui considerada como a mudança das relações dos alunos com o seu ambiente em uma direção planejada do ponto de vista educacional.

A modulação do desempenho da professora e dos alunos inclui diversas dimensões do fazer da professora. Sem que a ordem de apresentação indique o grau de importância, podemos citar três dimensões analisadas.

A primeira refere-se ao fato de a professora alterar, simultaneamente, a quantidade das atividades propostas aos alunos e o nível de exigência na sua execução. A professora o faz de dois modos, sempre com base nas conquistas efetivas dos alunos: à medida que os alunos mostram a aquisição de habilidades-requisito, a professora elimina as tarefas preliminares, mantendo aquelas essenciais para o objetivo pretendido; uma outra forma está em eliminar algumas tarefas preliminares, ao mesmo tempo em que introduz alterações nas tarefas essenciais, tornando-as mais complexas. A este processo se poderia chamar "estratégias de economia" cujas bases têm sido exploradas nos conceitos de generalização e de deslocamento de controle de estímulos (De Rose, no prelo a).

Uma segunda dimensão estaria na permanente modificação das funções de certas ações da professora que, na transformação das relações dos alunos com a situação de sala de aula, implica a construção cotidiana de um quadro de significação próprio do grupo que interage (Gil, 1994a).

Em terceiro, apontam-se as diferentes configurações assumidas pela interação professor-aluno em sala de aula. A ocorrência de interações diádicas (Ferreira, Viana e Gil, 1994), de interações professor-idade (Gil, 1990; Cruz, Neves e Gil, 1994), de superposições de interação (Rolim, Alencar e Gil, 1994) e de outros modos de constituição das interações (Gil, 1994b), parece revelar a capacidade da professora de atender a um grupo constituído por 32 alunos.

As análises realizadas neste estudo de caso não permitem generalizações. Mostram, no entanto, a existência de um nível de "conhecimento prático" da professora em questão, revelando uma profunda sensibilidade em relação aos alunos. Permanece o desafio de transformar este nível de conhecimento prático em capa-

cidade de identificar as relações entre o seu próprio desempenho e o desempenho dos alunos. Emergiria, deste modo, um processo de instrumentalização conceitual do professor, imprescindível ao exercício profissional. A análise da natureza das relações entre as ações dele e aquelas dos seus alunos e a análise da natureza do desenvolvimento dos alunos, a partir das ações ocorridas em sala de aula, seriam a base do seu planejamento.

Se é necessário desenvolver uma série de atividades de preparação para "dar aula", e ninguém o nega, incluindo estudar a matéria que será trabalhada, encontra-se aí o planejamento das aulas. Planejamento das aulas, caso interesse ultrapassar uma atividade mecânica de reprodução de normas e regras de manuais ou de profissionais da educação, exige do professor identificar as relações mencionadas construindo o seu "conhecimento" para além do "conhecimento prático".

Parece que o desafio está em revelar uma competência efetiva ou incipiente na prática, pouco importa, para que o professor, ele mesmo, construa um conhecimento partilhável sobre as suas próprias ações. Neste percurso, poderia voltar às mãos do professor o domínio do processo ensino-aprendizagem, a essência do seu trabalho. Revelar a competência escondida através da análise psicológica nos termos propostos, contribuiria, a médio e longo prazo, para o resgate necessário da auto-estima de um profissional imprescindível.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, N.V.F. de (1994) Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Cruz, L.L.; Neves, V.D. e Gil, M.S.C. de A. (no prelo) Caracterização da interação professor-classe em uma sala de aula do Ensino Fundamental. Campinas. Anais do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.
- De Rose, J.C.C. (no prelo a) Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. Em, M.A. Azevedo e C. Witter (Orgs.) *Leituras em Alfabetização Escolar*.
- De Rose, J.C.C. (no prelo b) A contribuição da análise do comportamento para a educação: convergências e divergências com a perspectiva de Emília Ferreiro. *Cadernos da UNESP*.
- Davis, C.; Silva, M.A.S. e Espósito, Y.L. (1989) Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Del Prette, Z.A.P. (1990) Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ferreira, L.M.R.; Viana, I.G. e Gil, M.S.C. de A. (no prelo) Caracterização das díades professor-aluno em uma sala de aula do Ensino Fundamental. Campinas. Anais do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.

- Gil, M.S.C. de A. (1990) *Interação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos*. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gil, M.S.C. de A. (1992) *Interação professor-aluno: um processo e seus produtos*. Valinhos: Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, pp. 122-124.
- Gil, M.S.C. de A. (1994a) *Psicólogo, professor, aluno e conhecimento: a busca de significados comuns*. Campinas: Anais do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.
- Gil, M.S.C. de A. (1994b) *Seis configuraciones de la interacción maestro-estudiante*. *Prometeo*, 4, 30-31.
- Keller, F.S. (1972) *Adeus Mestre! Ciência e Cultura*, 24 (3), 207-217.
- Matos, M.A. (1992) *Análise de contingências no aprender e no ensinar*. Em, E.S. de Alencar (Org.) *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mello, G.N. (1974) *Observação da interação professor-aluno*. *Cadernos de Pesquisa*, 1 (2), 19-27.
- Rofim, S.G.; Alencar, J. de L. e Gil, M.S.C. de A. (no prelo) *Caracterização da sobreposição das interações professor-classe e professor-aluno em uma sala de aula do Ensino Fundamental*.
- Campinas: Anais do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.
- Sidman, M. (1985) *Aprendizagem-sem-erros e a sua importância para o ensino do deficiente mental*. *Psicologia*, 11 (3), 1-15.
- Skinner, B.F. (1992) *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU (Edição original de 1968).