A formação profissional dos especialistas em educação: uma nova perspectiva

Vera Maria F. Candau *

1. Elementos essenciais da formação de especialistas em educação; 2. Os currículos tradicionais; 3. Uma nova abordagem: a formação profissional baseada na aquisição de competências básicas.

Como ponto de partida de nosso trabalho, interessa-nos salientar que a faculdade, departamento, escola ou centro de educação, entendendo-se por tal a unidade universitária responsável pela formação de professores e especialistas em educação no âmbito das escolas e sistemas educacionais, deve ser concebida como uma *escola profissional.* Pertence, portanto, ao sistema das unidades de ensino profissional e de pesquisa aplicada.

É a partir desta caracterização básica que abordaremos o tema da formação dos especialistas em educação.

Por ser uma escola profissional, a unidade de educação, afirma Anísio Teixeira (1), "é escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos e não apenas de busca do conhecimento pelo conhecimento. Neste aspecto é que ela se distingue das escolas acadêmicas por campo de conhecimento, cujo objetivo é a busca desinteressada do saber. A escola de educação precisa de todas elas e se funda no saber que esteja sendo elaborado por essas escolas; a sua tarefa especial e maior é 'como' ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para o ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. Daí ser, rigorosamente, uma escola

* Membro do Conselho Estadual de Educação; coordenadora de pós-graduação do Centro de Tecnologia e Ciências Humanas da PUC.

profissional superior, à maneira das escolas de medicina, que se utilizam de grande parcela do saber humano para aplicá-lo na arte de cuidar da saúde humana".

Este caráter eminentemente profissional e aplicado que deve informar todas as atividades de uma unidade de educação tem sido, entretanto, bastante descuidado em nosso país.

Em geral, temos dado muito maior ênfase à atividade de caráter meramente cognitivo e verbal, deixando em segundo plano outros aspectos especificamente profissionalizantes, faltando aos nossos currículos o grau de precisão e objetividade exigido por qualquer formação profissional.

1. Elementos essenciais da formação de especialistas em educação

Na formação de especialistas em educação devem entrar diferentes componentes: a) educação geral; b) ciências básicas para a educação; c) ciências fundamentais da educação; d) formação profissional.

O primeiro está constituído pela parte da educação universitária comum a todos os estudantes e voltada para a formação cultural básica necessária a toda pessoa humana, independentemente da área profissional ou acadêmica específica.

O segundo está intimamente ligado ao primeiro por aqueles campos do saber como teologia, filosofia, história, economia, sociologia, estatística, psicologia e outros, que constituem a base para a compreensão global do fenômeno educacional.

O terceiro componente refere-se àqueles ramos das ciências básicas aplicadas diretamente à educação: biologia educacional, sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia da educação etc.

O quarto diz respeito aos elementos especificamente profissionalizantes, de acordo com as diferentes áreas de habilitação propostas.

Na organização do currículo de qualquer habilitação profissional no campo da educação, estes quatro componentes devem ser incluídos não de uma maneira meramente justaposta, e sim em inter-relação vital e dinâmica, tendo-se sempre presente que se visa formar integralmente um profissional. Problemas como a dosagem desses diferentes componentes devem sofrer um planejamento cuidadoso em função de uma clara definição do profissional que se deseja formar.

Segundo Robert Howson (2), diretor da Escola de Educação da Universidade de Houston, as profissões se caracterizam por três condições irredutíveis:

1. Todas possuem um *cabedal de conhecimentos* essencial à prática da profissão, o qual não é possuído por não-profissionais.

2. Todas possuem um *elenco de comportamentos e habilidades* necessários ao papel do profissional.

3. Todas têm *processos para induzir o treinamento na profissão,* assegurando-lhe identidade com a profissão e observância do respectivo código ético.

O cabedal de conhecimentos constitui um aspecto básico. Em parte é extraído das ciências sobre as quais jazem os fundamentos da profissão, mas algo é derivado diretamente da ciência da profissão propriamente dita.

Quanto ao elenco de comportamentos e habilidades, deve ser adquirido através de programa de treinamento cuidadosamente preparado, exigindo experiências de laboratório.

À medida que o treinamento se desenvolve, a experiência é ampliada de modo a incluir segmentos cada vez mais amplos da realidade profissional.

Os processos para induzir o treinamento na profissão supõem o envolvimento direto na dinâmica do exercício profissional e a participação em associações de classe.

Convém destacar dois princípios fundamentais de toda formação que envolva mudança de comportamento e aquisição de habilidades específicas.

O primeiro diz respeito à estreita relação que deve existir entre a metodologia empregada no treinamento e as habilidades específicas que devem ser adquiridas. A afirmação de que "aprendemos como somos ensinados" leva-nos à necessidade de exercitar as habilidades e comportamentos através do próprio processo de treinamento. A habilidade de "responder a perguntas de tal modo que estimule novas perguntas" não poderá ser adquirida exclusivamente através de exposições sobre "como responder a perguntas". Supõe situações em que esta habilidade seja vivenciada e exercitada em diferentes contextos. Esta afirmação parece óbvia, mas, em nossos esquemas de treinamento, muitas vezes trabalhamos exclusivamente no plano verbal, pretendendo assegurar mudanças de comportamento e aquisição de habilidades específicas. Esquecemos na prática que estes tipos de aprendizagem além do fator cognitivo supõem a dimensão afetiva, que exige outro tipo de configuração do contexto de aprendizagem, na linha da chamada abordagem de laboratório.

Quanto ao segundo princípio, diz respeito à indução do treinamento na profissão. Este é um processo que deve começar desde os primeiros passos da formação profissional. Desde o início do processo deve haver envolvimento de algum modo no exercício profissional.

A formação teórica será então paralela e continuamente relacionada com a prática. Teoria e prática estarão assim em interação contínua. Nesta perspectiva, o chamado estágio supervisionado será concebido como o momento-ápice de todo um processo que se iniciou com a própria formação.

Pertinência da metodologia do processo de formação com o objetivo que se propõe e envolvimento profissional como processo que se desenvolve através de toda a formação são dois princípios fundamentais de toda formação profissional.

2. Os currículos tradicionais

Partindo desta perspectiva, ao examinarmos o trabalho realizado pelas unidades de educação na formação de professores e especialistas no campo da educação, temos de afirmar que ainda está longe daquele que deve caracterizar uma adequada formação profissional.

No campo meramente cognitivo já podemos delinear uma certa configuração, pelo menos em algumas áreas, se bem que muitas vezes estabelecida de modo arbitrário e sem suficiente base de pesquisa.

Quanto à determinação do elenco de comportamentos e habilidades necessários ao exercício profissional, esta preocupação tem estado praticamente ausente dos programas de formação, o que tem sido em grande parte a causa da própria falta de delimitação mais precisa no plano cognitivo.

No que diz respeito ao terceiro aspecto, os processos de inserção no campo profissional utilizados ocupam em geral um tempo reduzido dentro do número de horas mínimo previsto para os cursos, e não são concebidos como um *continuum* a ser realizado através de todo o processo de formação. Por outro lado, estas experiências não são objeto de uma sistematização, acompanhamento e avaliação rigorosos, orientados exatamente pela identificação do elenco de comportamentos e habilidades necessários ao exercício profissional.

A falta de um contato e intercâmbio constante e sistemático com a realidade profissional, o que permitiria analisar a sua evolução e o aparecimento de novos papéis, tem dificultado a realização de uma formação profissional precisa e eficiente. Para tal é imprescindível, além daquele intercâmbio, o comprometimento dos diferentes profissionais e demais pessoas envolvidas no processo, nas decisões referentes à conceituação, estruturação, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação profissional.

Segundo Cooper e Weber (3), podemos destacar as seguintes limitações nos programas tradicionais de formação de professores, extensivos aos especialistas em educação:

1. *Conceituação limitada da totalidade dos programas.* Estes são freqüentemente construídos tendo por base exclusivamente as disciplinas exigidas para o registro legal da profissão.

2. *Ausência de uma pesquisa de base.* O currículo é construído tendo por fator determinante fundamentalmente a tradição.

3. *Os objetivos quando são formulados apresentam-se geralmente muito vagos.* Este fato provoca evidentemente pouca orientação para o planejamento do currículo.

4. *Mudanças e inovações são introduzidas de modo fragmentado.* Em geral são realizadas mudanças e inovações por acréscimo aos programas em desenvolvimento, acompanhadas de pouca modificação nos demais componentes. Em vez de se ter uma visão sistêmica do programa, ele é concebido de modo linear, com inovações acrescentadas de modo adicional.

5. *Os componentes do programa são freqüentemente determinados mais pela tradição do que por seu aspecto funcional.* Uma visão funcional do currículo suporia uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, com a participação de pessoal de diferentes unidades universitárias.

6. *A avaliação do programa se faz raramente.* Este fato se relaciona intimamente com a ausência de especificação precisa dos objetivos.

7. *A maior parte das decisões referentes ao programa são tomadas sem uma base adequada de dados.* Esta é uma conseqüência da ausência de um sistema contínuo de avaliação formativa.

8. *Os programas permanecem em grande parte alheios às mudanças nos ambientes interno e externo.* Pelo menos dois fatores contribuem para este problema: a ausência de um sistema de avaliação e o fato de as instituições encarregadas da formação tenderem a ser um sistema fechado.

9. *Os programas não estão centrados nos sujeitos envolvidos no processo.* Entendemos por "sujeito envolvido no processo" não somente os alunos, mas os profissionais, a comunidade etc., enfim todos aqueles que de algum modo são afetados pelo processo e devem participar na organização do currículo e seu desenvolvimento.

10. *A maioria dos programas oferecem aos alunos modelos pobres de instrução.* A ênfase tem sido dada no aspecto verbal, como já foi mostrado anteriormente.

3. Uma nova abordagem: a formação profissional baseada na aquisição de competências básicas

A partir das críticas já assinaladas aos currículos tradicionais, vem-se desenvolvendo nos últimos anos, especialmente nos Estados Unidos, um novo tipo de abordagem da formação de professores baseada na aquisição de competências.

No esforço de explicitação deste enfoque, nosso primeiro problema é o de responder à pergunta: quando falamos de aquisição de competências básicas, que entendemos pela palavra *competência*?

Para Howson (4), não basta a definição de "competência" para conceituar esta abordagem. Isto porque ela é mais do que uma palavra: é todo um movimento. Os seguidores deste movimento definiram-no em seus próprios termos. A que se estarão referindo quando falam de "competência" ou *performance* (desempenho)? Essencialmente estão dizendo que toda aprendizagem é individual; que o indivíduo se orienta em direção a metas; que o processo de aprendizagem é facilitado quando o aluno conhece precisamente o que se espera dele e o que ele espera dele mesmo; que o conhecimento preciso dos resultados também estimula a aprendizagem e, finalmente, que o aluno é mais capaz de fazer o que se espera dele e o que ele espera de si mesmo quando é responsável pela realização do que deve empreender.

A palavra "competência" esconde, portanto, toda uma concepção do processo de formação e treinamento.

Já o Committee on Performance-Based Teacher Education, da American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (5), define competência como: conhecimentos, habilidades, comportamentos a serem demonstrados pelos alunos. Estas competências são derivadas de concepções explícitas dos papéis do professor, formuladas de modo a permitir a avaliação do comportamento do aluno e dadas a conhecer logo no início do programa. Estas concepções podem ser aplicadas a todo tipo de formação profissional.

Junto com a especificação das competências, constituem elementos fundamentais (6) de toda formação profissional baseada na aquisição de competência, os seguintes:

a) *os critérios de avaliação são*:

- baseados nas competências específicas e estão em harmonia com elas;

- explicitados quanto aos níveis de domínio esperado sob determinadas condições;

- dados a conhecer no início do programa.

b) *a avaliação da competência do aluno deve*:

- usar seu desempenho como primeira fonte de evidência;

- levar em conta o conhecimento do aluno sobre planejamento, análise, interpretação e avaliação de situações ou comportamentos;

- esforçar-se por ser objetiva.

c) *a rapidez do progresso do aluno ao longo do programa* é determinada pela demonstração de competência, e não exclusivamente por tempo gasto ou cursos feitos.

d) *o programa tem por finalidade facilitar o desenvolvimento e a avaliação* da conquista das competências específicas pelos alunos.

Junto a estas características essenciais, estes programas poderão ser acompanhados de outras (7) consideradas como "implícitas" ou "desejáveis", a saber:

Implícitas: 1. Individualização. 2. *Feedback* contínuo. 3. Programa sistêmico. 4. Ênfase no comportamento final. 5. Modularização. 6. Responsabilidade do aluno em relação ao programa.

Desejáveis: 1. "Abordagem centrada nas experiências de campo". 2. Ampla base para tomada de decisão. 3. "Protocolos" e materiais de treinamento. 4. Participação dos alunos nas decisões. 5. Pesquisa orientada e regenerativa. 6. Continuidade na formação profissional. 7. Integralização.

Não nos corresponde neste breve trabalho fazer a análise de cada uma destas características. A sua enumeração tem por objetivo abrir o enorme campo de possibilidades criadas por esta abordagem.

Gostaríamos, entretanto, de voltar de novo a atenção sobre as notas essenciais, em particular sobre a explicitação das competências básicas a serem adquiridas, como elemento imprescindível para a organização curricular e, conseqüentemente, para a seleção de conteúdos.

Não podemos deixar de assinalar algumas implicações desta abordagem (8), como conclusão desta reflexão:

a) maior flexibilidade nos programas, permitindo aos alunos seguirem seu ritmo próprio, com muitas alternativas e opções;

b) maior atenção ao treinamento de habilidades específicas;

c) maior congruência entre os objetivos e a evidência como critério de avaliação;

d) maior racionalização das decisões;

e) desenvolvimento de "ambientes" apropriados e tecnologia educacional adaptada.

Para nós, tão pouco acostumados a uma abordagem analítica do processo de formação e treinamento profissional, esta nova perspectiva poderá abrir caminhos para uma tomada de consciência mais empenhativa da necessidade de uma nova abordagem ao problema, especialmente urgente no Brasil, da formação de professores e especialistas em educação.

BIBLIOGRAFIA

1. Teixeira, A. Escolas de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v. 51, p. 241-2, abr./jun. 1969.

2. Howson, R. Educação de professores: uma conceituação. *Conselho de reitores das universidades brasileiras.* 1971. p. 1 e 2. mimeogr.

3. Cooper, J. M. & Weber, W. A. A competence based systems approach to teacher education. 1972. p. 1 e 7. mimeogr.

4. Howson, R. Presentation on Competence Based Instruction. Washington, Classroom Teachers Association, 1971. p. 5 e 7.

5. Elam, S. *Performance-based teacher education: what is the state of the art?* Washington, AACTE, 1971. p. 6.

6. Id. ib. p. 6 e 7.

7. Id. ib. p. 7 e 11.

8. Id. ib. p. 11.