

# Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores

JÚLIA FORMOSINHO\*

## I. INTRODUÇÃO

É evidente em Portugal, desde o advento da escola de massas, a preocupação e o interesse pela formação profissional dos professores. Nos últimos quinze anos desenvolveu-se grande actividade na procura de modelos profissionais de formação, primeiro com a criação dos ramos educacionais das Faculdades de Ciências, depois com os modelos integrados das Universidades Novas — Minho, Aveiro, Évora, Açores, Trás-Os-Montes, Beira Interior. Como não temos ainda uma avaliação sistemática e rigorosa da eficácia destes novos modelos por comparação com os anteriores, não podemos assim dizer quais as áreas em que a nova formação terá mais efeito. Mas o que podemos concluir, desde já, é que se adquiriu, entre formadores de professores e políticos educacionais, a consciência de que o professor tem de alargar o âmbito do seu saber ao âmbito das Ciências da Educação — o professor tem de possuir *mais saberes*. Realmente, todas as experiências referidas proporcionam aos professores em formação conhecimentos sistemáticos nas áreas disciplinares de História da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação, Didácticas, Desenvolvimento Curricular, Organização e Administração Escolar. Assim, a ideia de que não basta saber Física para ser bom professor de Física, é também pre-

ciso saber Ciências da Educação, tornou-se um adquirido ao nível da política educativa. A melhor prova disso é a consagração deste princípio na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Se não basta saber Física, para ser bom professor, bastará saber Física + Ciências da Educação? Se saber História da Educação ou Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, fosse a chave do sucesso do professor como educador, a tarefa dos formadores de professores era relativamente simples... O Pedagogo, entendido como alguém que escreve e/ou fala sobre educação, não garante, apenas por isso, ser um bom professor. É que a aplicação da teoria educacional à prática escolar não é automática, mecânica e simples, é antes complexa, orgânica, mediada (DAVIS e ROGER, 1982; VONK, 1985; LEON, 1985). A mediação dessa passagem teoria-prática passa pela pessoa do professor (HUNT, 1977; HUNT, 1979). Logo, temos que a formação do professor como pessoa é também uma chave do sucesso de qualquer programa de formação profissional.

Neste artigo explora-se precisamente esta área — a do desenvolvimento psico-social dos professores. Nesta área levantam-se muitas questões que vão desde a pergunta geral de saber se será necessário e vantajoso que os programas de formação tenham uma preocupação explícita com o professor como pessoa em desenvolvimento, para passar a analisar as relações entre os níveis individuais de desenvolvimento psicológico e a filosofia educacional do professor e as relações entre esses níveis

\* CIPOF — Universidade do Minho

e a sua actuação pedagógica, para terminar com a pergunta sobre a possibilidade e validade da promoção de desenvolvimento do professor, como finalidade em si mesma e como mediador do desenvolvimento do aluno.

Tudo isto se faz no quadro da proposta de um modelo desenvolvimentista de formação de professores, quer para a educação infantil, quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário.

## II. PRESSUPOSTO BÁSICO — O DESENVOLVIMENTO COMO FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

Um pressuposto básico que subjaz a todo este trabalho é, na tradição de Dewey, Piaget e Kohlberg, o de que o desenvolvimento psico-sócio-moral é uma finalidade central da educação. E se isso tem sido afirmado para os alunos da escola pré-primária, primária e secundária (KOHLBERG, 1981), e ganhou até popularidade, não o tem sido afirmado no âmbito do ensino universitário, pelo menos com a mesma intensidade.

Neste estudo defende-se que é adequado manter essa finalidade educacional como central para o ensino universitário e, muito concretamente, no âmbito da formação inicial de professores. Sabemos hoje que o desenvolvimento para os estádios mais integrados nos domínios cognitivo, social, moral, é mais tardio do que se pensava há vinte anos (KOHLBERG, 1984) e está altamente dependente da qualidade das experiências no ensino universitário (WALKER, 1986; REST, 1984).

Assim sendo, a faixa etária dos estudantes universitários de formação inicial coloca-os, em geral, em pleno período de desenvolvimento psicológico. A instituição universitária não deverá deixar ao acaso tal desenvolvimento, pois sabemos que nem todos os climas institucionais são os mais adequados à promoção desse desenvolvimento (HERSH, REIMER, PAOLITTO, 1979) e que a maturidade psicológica parece desempenhar um papel muito importante na competência e satisfação profissionais (SPRINTHALL, BERTIN, WHITELEY, 1982).

Em consequência, vamos neste artigo considerar sucessivamente as questões das relações entre os níveis de desenvolvimento psicológico e a filosofia

educacional do professor e entre os seus níveis de desenvolvimento e a sua actuação pedagógica, para, de seguida, entrar em questões, com aquelas relacionadas, da promoção do desenvolvimento, e terminar considerando a pertinência dum modelo desenvolvimentista na formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.

Tudo isto é feito no âmbito de uma perspectiva desenvolvimentista que nos últimos anos tem dado contributos a vários níveis, na área de formação de professores.

## III. INTERRELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR E A SUA FILOSOFIA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Na lógica da perspectiva desenvolvimentista, a maneira como uma pessoa funciona, age, julga em diversas situações, está relacionada com as estruturas sócio-cognitivas. Se para Piaget, «*scheme*» é o termo que descreve a estrutura cognitiva que a pessoa utiliza para atribuir sentido à experiência, a mesma ideia é traduzida por «*nível conceptual*» em Hunt, por «*grau de desenvolvimento do ego*» em Loevinger e por «*estádio do juízo sócio-moral*» em Kohlberg. Embora estes conceitos não sejam rigorosamente o mesmo, eles desempenham papel equivalente nas diferentes teorias e todos evidenciam o mesmo ponto de partida, a saber: que o funcionamento mental do indivíduo é organizado por estruturas internas cujo desenvolvimento é sequencial.

Assim sendo, podemos perguntar se as diferenças na sequência das diferentes estruturas internas do indivíduo, isto é, se as diferenças no desenvolvimento do professor, influenciam as suas práticas educacionais. Esta pergunta pode ser desdobrada em várias outras, tais como, qual é a relação entre desenvolvimento cognitivo e actuação pedagógica do professor, entre desenvolvimento do ego e actuação pedagógica, entre desenvolvimento sócio-moral e actuação pedagógica.

Podemos também perguntar qual a relação entre o desenvolvimento psicológico do indivíduo nos vários domínios e a sua filosofia educacional.

De maneira geral, as conclusões de uma revisão da literatura previamente apresentada neste domínio (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1985) mantêm-se pertinentes. Passo, pois, a sintetizar algumas das conclusões que aí se apresentam:

1. Os professores de nível conceptual mais elevado utilizam uma maior variedade de estratégias educativas de acordo com as exigências do contexto da sala de aula (têm uma «capacidade de irradiar uma ampla variedade de ambientes»), são mais capazes de lidar com o stress e são mais flexíveis (THIES-SPRINTHALL, 1980; GLASSBERG e SPRINTHALL, 1980).

2. O desenvolvimento do ego está relacionado com o sucesso do professor dentro da sala de aula e é, em parte, responsável pela introdução de inovações educacionais (WALTER e STIVERS, 1977).

3. O desenvolvimento sócio-moral do sujeito está relacionado com a sua filosofia educacional (JOHNSTON, LUBOMUDROV, PARSONS, 1982).

3.a. Uma pontuação mais elevada nas escalas de desenvolvimento sócio-moral está relacionada com uma filosofia educacional que privilegia a autonomia e independência por parte do aluno, a sua participação activa no processo de ensino-aprendizagem e a sua participação e implementação de normas (JOHNSTON e outros, 1982).

3. b. Inversamente, os professores com pontuação menos elevada nas escalas de desenvolvimento sócio-moral apresentam uma filosofia educacional que privilegia a transmissão, a concordância com as normas e a obediência às regras.

4. Os educadores tendem a procurar um encontro entre o clima de trabalho e o seu estágio de desenvolvimento (HOWARD, 1984).

5. Sendo estas conclusões de natureza exploratória, mais investigação empírica é necessária nestes tópicos e em tópicos relacionados.

#### IV. PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO

De tudo o que anteriormente ficou dito (de que releva a importância do desenvolvimento psicoló-

gico nas tarefas do professor) surge a pergunta: as instituições de formação de professores poderão ter em conta a promoção do desenvolvimento dos futuros professores? Isto é, poderão criar programas educacionais destinados a favorecer esse desenvolvimento?

Esta pergunta concreta sobre a promoção do desenvolvimento dos futuros professores radica naturalmente na pergunta mais genérica sobre a possibilidade de promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Por **promoção do desenvolvimento** entende-se a criação de estruturas sócio-ambientais que sejam favoráveis à progressão individual nos níveis identificados por vários investigadores como sequências universais do desenvolvimento. Nesse sentido esta questão não se confunde com a da aceleração do desenvolvimento, que tem a ver com a possibilidade de apressar esse desenvolvimento.

No contexto da Psicologia do Desenvolvimento a questão da sua promoção colocou-se inicialmente para níveis etários mais baixos; só muito mais recentemente se colocou em relação aos adultos e/ou profissionais (HOWARD, 1984; HIGGINS e HOWARD, 1984).

Um trabalho intenso de promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes foi realizado por Kohlberg e seus colaboradores, em Harvard, e tomou formas diferenciadas, as quais apresentei noutro local (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1986). Desse trabalho, que se situou predominantemente no âmbito do desenvolvimento sócio-moral, podemos extrair conclusões úteis para enfrentar a pergunta que acabei de formular sobre a possibilidade de promoção do desenvolvimento do professor.

Da revisão que dele apresentei, extraio somente as conclusões e comentários que me parecem úteis para o tema que no presente trabalho se debate (um modelo desenvolvimentista para a formação inicial de professores).

Os primeiros programas de educação moral dentro desta perspectiva foram iniciados por Blatt (BLATT e KOHLBERG, 1975) e consistiam na apresentação de dilemas hipotéticos para serem discutidos. A discussão tinha por modelo o diálogo sócrático — põe-se a criança ou o adolescente perante um conflito cognitivo provocado por uma situação dilemática e dialoga-se com ela apresentando argumentos do nível do estágio subsequente ao estágio de desenvolvimento evidenciado pela criança.

Mas, depois de terminados os laços que ligavam os professores em cujas aulas decorreram as experiências à equipa de investigação, nem um desses professores continuou a usar métodos de promoção do desenvolvimento sócio-moral. Pensou-se que o uso dos métodos não sobreviveu à situação experimental pelo carácter isolado dessa experiência na escola.

O trabalho inicial de Blatt foi sobretudo útil na demonstração da sequencialidade dos estágios, isto é, foi sobretudo útil para o desenvolvimento da teoria.

Do ponto de vista pedagógico, enfermou daquilo que Kohlberg chama a «falácia do psicólogo», isto é, uma aplicação directa da psicologia do desenvolvimento e sua filosofia à prática educativa no modelo de um só sentido. Parte-se da investigação pura (neste caso da Psicologia do Desenvolvimento) e aplica-se mecanicamente, fazendo prescrições para a sala de aula, sem colaboração dos professores ou da escola.

Este tipo de intervenção põs o problema da relação teoria-prática, isto é, qual a relação entre o raciocínio nos dilemas hipotéticos e o raciocínio nos dilemas da vida real; e ainda qual a relação destes com a prática na vida real.

Apesar destes problemas, o trabalho de Blatt mostra o valor da actuação socrática do professor ao nível do desenvolvimento sócio-moral. Isto passou a ser um dado adquirido — o professor que se assume como sendo um facilitador do processo de desenvolvimento, como um lançador de questões e inquietador de espíritos (na sequência de Sócrates), pode facilitar o desenvolvimento moral.

Desenharam-se então, na década de 70, novas experiências (revistas por MOSHER, 1980) que integravam os métodos de desenvolvimento moral no contexto das disciplinas curriculares como Literatura Inglesa, História, Ciências Sociais. Como esta experiência foi vista pelos professores como relevante para os seus objectivos curriculares, envolveram-se nela. Produziram-se estratégias de ensino realmente inovadoras (particularmente no que se refere aos materiais curriculares utilizados), mas aparentemente não provocaram evolução significativa nas estruturas individuais de desenvolvimento moral (HIGGINS, 1980).

Esta segunda aproximação, que alarga ao currículo escolar a experiência de educação moral,

envolveu mais os professores (sendo, portanto, uma experiência menos isolada na escola), utilizou dilemas mais variados, mas coloca o mesmo problema da relação juízo-acção que se apontou ao trabalho de Blatt e seus seguidores. Paralelamente a esta tentativa de educação moral realizava-se uma outra que basicamente integra a discussão de questões morais com treino psicológico para a educação pessoal do adolescente (MOSHER, 1980; HIGGINS, 1980; SULLIVAN, 1980). Este tipo de programa incluía, portanto:

1. **Discussões deliberadas sobre questões éticas**, através de filmes, novelas, peças de teatro, programas de televisão, etc. que fossem portadores ricos e actuais de situações de conflito sócio-moral.

2. **Treino em aconselhamento e empatia** — A capacidade de escutar (saber ouvir) é indispensável para a capacidade de «*role-taking*» e esta, por sua vez, é indispensável para o desenvolvimento sócio-moral (KOHLBERG, 1971; SELMAN, 1980).

3. **Sessões de ensino de psicologia de desenvolvimento**, nomeadamente a psicologia do desenvolvimento sócio-moral.

4. **Sessões de aplicação prática**, com os colegas mais novos, das técnicas de aconselhamento e discussão sobre temas éticos aprendidos pelos anteriores métodos.

Estes programas foram desenvolvidos por SPRIETHALL (1974), SULLIVAN (1980), e foram revistos por MOSHER (1980).

Esta terceira tentativa aqui estudada foi frutuaosa ao nível da chamada de atenção para que a promoção das estruturas de desenvolvimento sócio-moral seria limitada se reduzida à discussão de dilemas éticos. Mostrou que se poderia ganhar com um currículo de desenvolvimento psicológico alargado, dada a complexidade e as interfaces do desenvolvimento sócio-moral.

Em meu entender foi da integração de todos os sucessos e insucessos destas várias tentativas de promoção do desenvolvimento sócio-moral com algumas das críticas que iam surgindo à teoria que se começou a tornar claro que seria preciso estudar a «atmosfera moral» das instituições para compreender melhor os processos de desenvolvimento sócio-moral do indivíduo.

Assim Kohlberg, em 1971, pela primeira vez, afirma uma nova concepção de educação moral dizendo:

1. As meras discussões na sala de aula são limitadas;
2. A educação para a justiça exige comunidades justas;
3. Exige que encorajemos os estudantes na construção de uma escola justa («just community»);
4. Uma perspectiva plena de educação sócio-moral requer participação plena dos estudantes na escola, de modo a que o sentido de justiça se torne uma questão real;
5. Isto traduz-se num processo conjunto de construção de uma comunidade.

Assim, Kohlberg passou da intervenção no desenvolvimento individual para a intervenção no desenvolvimento do indivíduo através do grupo.

Teoricamente isso foi feito pela integração da Psicologia do Desenvolvimento com a Sociologia, para o esclarecimento de conceitos tais como democracia, justiça, normas de grupo, expectativas, sentido de comunidade. Na prática, foi feito pela criação de escolas alternativas onde se tenta construir uma comunidade com normas democraticamente estabelecidas e mantidas — **Just Community** (KOHLEBERG, 1984).

Retomaremos mais tarde, neste trabalho, as implicações desta perspectiva para a formação de professores.

## V. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

A partir do estudo de Hurt e Sprinthall (1977), portanto na última década, aparecem algumas intervenções para promoção do desenvolvimento do professor dentro do quadro teórico desenvolvimentista. São experiências relativamente isoladas no quadro das instituições onde se inserem e pode dizer-se que se encontram numa fase exploratória (GONÇALVES e CRUZ, 1985). No entanto, os resultados obtidos são de molde a incentivar futura investigação e necessitam, portanto, de ser referidos. Fazendo uma revisão das conclusões a que chegam esses trabalhos, é de salientar que esses estudos têm mostrado:

1. A relação entre nível de desenvolvimento e «performance» pedagógica;

2. Os efeitos positivos da estimulação de competências interpessoais no desenvolvimento conceptual, egóico e moral do professor;

3. Os efeitos positivos de experiências de formação (currículo, supervisão) encaradas dentro de uma perspectiva desenvolvimentista e acentuando as suas potencialidades de **role-taking** no desenvolvimento do professor.

SPRINTHALL (1984) enunciou as condições necessárias para promover o desenvolvimento psicológico dos professores (e que têm a ver com as condições de promoção do desenvolvimento, em geral, previamente formuladas por psicólogos do desenvolvimento):

1. Facultar experiências significativas de *role-taking*;
2. Promover reflexão acerca das experiências vividas;
3. Alcançar um equilíbrio entre as experiências e a sua discussão/reflexão;
4. Dar apoio em todo o processo de desenvolvimento sem no entanto esquecer o desafio das experiências do *role-taking* exige que se corram alguns riscos;
5. As experiências de intervenção no desenvolvimento para obterem resultados exigem um tempo mínimo de duração.

São muitos os contributos da psicologia que de alguma maneira se prendem com as relações estabelecidas no ponto III. Na impossibilidade de se referir todos, salienta-se CARL ROGERS (1965) que estudou a relação professor-aluno numa base de relação interpessoal e o trabalho de CARL KHUFF que, baseado no modelo terapêutico de Rogers, desenvolve o tema das relações de ajuda psicológica e propõe competências básicas a desenvolver no professor (CARL KHUFF e outros, 1977) e que já ocasionou pesquisa com resultados positivos.

## VI. O MODELO DESENVOLVIMENTISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acreditando que o desenvolvimento é uma finalidade central da educação, sabendo que o desen-

volvimento psicológico a vários níveis está associada à filosofia e prática pedagógicas do professor e que a maturidade psicológica nos anos de ensino universitário prediz melhor a adaptação e sucesso na vida posterior do que as várias medidas de realização académica, sabendo também que podemos facilitar-promover o desenvolvimento, resta-nos perguntar como concretamente promover o desenvolvimento do futuro professor durante a sua vida universitária. Como integrar os conhecimentos adquiridos na Psicologia do Desenvolvimento (e que se sintetizaram previamente) nos programas de formação inicial de professores da educação infantil e do ensino básico e secundário?

A tarefa é complexa, não só porque a promoção do desenvolvimento humano é um processo lento, complexo e interactivo a vários níveis, mas também porque não está na tradição das instituições universitárias preocuparem-se explicitamente com esse objectivo e, ao fazê-lo, isso terá consequências na vida quotidiana da instituição. A complexidade da tarefa pode contudo ser olhada como um desafio com riscos que vale a pena correr ou, mais do que isso, que é necessário correr.

Talvez nunca se tenha falado tanto como hoje de crise da educação. E pode talvez dizer-se que começa a existir uma consciência de que a escola estará a falhar, não só ao nível da formação académica, mas também ao nível da formação sócio-pessoal-moral do aluno (ABREU et alia, 1983; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1986; ALVES-PINTO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1985). Terão de ser vários os planos de intervenção tendentes a modificar a situação, no âmbito da organização da escola para o sucesso. Aceitar que a escola tem, se quer ser bem sucedida, de se preocupar com o desenvolvimento sócio-pessoal do aluno arrasta várias consequências, uma das quais é a preparação dos professores para essa tarefa. Essa preparação terá de orientar-se em várias direcções: uma delas é a preocupação central deste trabalho — o próprio desenvolvimento do professor. De tudo quanto ficou dito nas secções anteriores pode concluir-se a importância desse desenvolvimento, não só para a pessoa do professor como para as suas tarefas pedagógicas, e consequentemente para o aluno. Provavelmente uma das formas mais eficazes de intervenção junto do aluno é a intervenção no desenvolvimento psicológico do professor (SIMÕES, 1985).

A aplicação à prática dos conhecimentos psico-sócio-pedagógicos que o professor constrói é mediada pela sua pessoa, e a maturidade psicológica, da qual fazem parte central as competências interpessoais, é um bom preditor do sucesso na vida profissional (SPRINTHALL e outros, 1982).

Assim, para que as Ciências da Educação não sejam uma soma de saberes e tenham consequências na prática e nas inovações pedagógicas do professor, o seu desenvolvimento psicológico deverá ser fomentado. Esta área necessita obviamente de mais investigação, mas existe já alguma evidência empírica da relação entre desenvolvimento psicológico medido na perspectiva de Erickson e eficácia no ensino (WALTERS e STRIVERS, 1977) e entre nível de maturidade desenvolvimental e introdução de inovações na sala de aula (McKIBBIN e JOYCE, 1981).

Assim sendo, e pondere-se embora a complexidade da tarefa, o desafio é um daqueles a que não se pode deixar de responder. Será portanto ocasião de começar a lançar a hipótese de experimentar um modelo desenvolvimentista de formação inicial de professores. Alguns dos componentes desse modelo estão já identificados, outros componentes terão de ser progressivamente identificados, à medida que se vão desenrolando novas experiências.

### **Componentes do modelo — Componente Curricular**

O modelo desenvolvimentista de formação de professores, que aqui se propõe, exige simultaneamente a intervenção curricular e a institucional-organizacional.

O nível da intervenção curricular é complexo e contempla vários aspectos que se estendem mesmo para além do âmbito das Ciências da Educação. Por hoje vamos somente analisar três: a aprendizagem das teorias do desenvolvimento, a metodologia de ensino das teorias do desenvolvimento e o desenvolvimento de competências interpessoais.

No que se refere ao ensino-aprendizagem das teorias do desenvolvimento nos modelos existentes de formação de professores, pode dizer-se que ele está praticamente generalizado. Isto é, os modelos existentes de formação de professores contemplam o ensino da Psicologia do Desenvolvimento. O ensino-aprendizagem das teorias de desenvolvimento e das

suas implicações pedagógicas coloca, em primeira instância, o problema do contributo da Psicologia do Desenvolvimento para a formação de professores. Para além de se poder afirmar, com LEWIN ou com PIAGET, que nada mais prático que uma boa teoria, podemos ainda adiantar alguns contributos da teoria do desenvolvimento para a formação de professores, e que vão desde a cultura geral, ao conhecimento do aluno, ao conhecimento de si próprio. Toda a tendência humanista na Psicologia deu ênfase ao autoconhecimento, ao convívio consigo próprio, ao enfrentamento pessoal, como base duma interação humana saudável. Conhecer-se, aceitar-se, aceitar o outro, são as bases da interacção que é central a todo o fenómeno educativo (ROGERS, 1965).

Numa sociedade como a nossa em que a escola felizmente é obrigatória, mas em que as escolas são quase fábricas a funcionar por turnos, tendo os professores muitos alunos e muito pouco tempo para os conhecer, a Psicologia do Desenvolvimento dá-lhes um quadro geral para o conhecimento do aluno no seu processo evolutivo, que lhes facilitará as tarefas pedagógicas de ensinar e avaliar, e lhes facultará um quadro do desenvolvimento humano que lhes permita melhorar a sua interacção, tendo em vista o momento dos outros, neste caso dos seus alunos. Facilitar ao professor em formação a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano é um primeiro nível indispensável para a sua futura acção pedagógica, pois nós sabemos que conhecer não é condição suficiente para actuar, mas é uma condição necessária.

O conhecimento de si próprio que as teorias do desenvolvimento lhe permitem não é menos apreciável. A formação inicial de professores é feita maioritariamente com alunos muito jovens (pelo menos hoje em dia) e a ânsia que caracteriza os jovens de se autoconhecerem pode ter variadas respostas. Com certeza grande parte dos conhecimentos que a Psicologia do Desenvolvimento hoje proporciona não é nada desprezível como quadro geral para o indivíduo se conhecer a si próprio. A este nível, a Psicologia do Desenvolvimento responde a uma necessidade individual secularmente expressa — a necessidade que o homem tem de se conhecer a si próprio.

Outro aspecto da intervenção curricular que se afigura de fundamental importância, é o da metodologia do ensino das teorias do desenvolvimento. Se se pode afirmar que o seu ensino está generalizado nos modelos existentes de formação de professores,

parece já não poder afirmar-se que as decisões sobre a metodologia do seu ensino tenham sido objecto generalizado de atenção por parte de quem as ensina. A metodologia do ensino da Psicologia do Desenvolvimento no contexto da formação de professores requer opções que tenham em conta esse contexto específico em que se faz o ensino.

Aliás, problema paralelo se põe à Sociologia da Educação (FORMOSINHO, 1985; FORMOSINHO et al., 1986) e decerto a outras áreas disciplinares.

Um terceiro aspecto da intervenção curricular que hoje aqui se considera é o treino específico de competências interpessoais importantes para o desenvolvimento psicológico do indivíduo e/ou para a sua actuação pedagógica.

A acção educativa envolve a pessoa total do aluno e do professor, pois não se reduz à mera transmissão de conhecimentos (mesmo essa exige mais que os conhecimentos disciplinares). A extrair conclusões desta afirmação teremos de pensar, entre outras coisas, num modelo de treino e relações humanas que isole competências básicas interpessoais que tornem o professor mais competente nesse domínio e, portanto, lhe possibilitem uma interacção eficaz com os vários actores escolares e, especificamente, lhe permitam promover o desenvolvimento do aluno.

A importância da intervenção junto do professor a esse nível é justificável:

1. Como valor em si mesmo;
2. Como indispensável para intervenção paralela junto do aluno;
3. Como base para o desenvolvimento sócio-moral do professor.

Os trabalhos já citados de CARKHUFF, SPRINTHALL, MOSHER, KOHLBERG e outros são exemplos de programas de treino em capacidade de observação, atendimento, escuta, resposta (empática, autêntica e reveladora de respeito) que constituem o núcleo base de competências interpessoais a desenvolver no professor.

### **Componentes do modelo — Componente institucional-organizacional**

O segundo nível de intervenção é o nível institucional. Realmente, no âmbito das teorias do desenvolvimento, a importância das estruturas sócio-am-

bientais para o progresso individual é uma premissa básica. Em boa verdade, tal premissa foi muitas vezes descurada (quer no âmbito da teoria, quer no da investigação) a favor da preocupação com as estruturas psicológicas entendidas de forma limitada como se fossem circunscritas ao sujeito. Contudo, na última década, começou a desenvolver-se investigação tendente a compreender quais os mecanismos exteriores ao sujeito mais responsáveis pelo seu desenvolvimento. Assim, o interesse pelas estruturas organizacionais da instituição onde o indivíduo permanece, a constelação das interacções que lá se desenvolvem, a identificação e construção de normas de funcionamento na instituição, em resumo, a qualidade da participação do indivíduo na instituição e o clima da mesma tornaram-se temas centrais da investigação de alguns psicólogos do desenvolvimento, nomeadamente do desenvolvimento sócio-moral (KOHLEBERG, 1981).

A referida investigação e sua avaliação constitui a principal base para as propostas da componente institucional do modelo que aqui se propõe.

Como vimos anteriormente, é a partir de 1971 que Kohlberg propõe uma nova concepção de educação moral, com a criação das «*Just Communities*». Isso representou uma viragem fundamental no seu pensamento sobre educação, que se pode caracterizar como uma evolução que parte da intervenção no desenvolvimento individual em direcção a uma intervenção no «*grupo*» e no desenvolvimento do indivíduo através do grupo.

As primeiras tentativas de aplicar a teoria do desenvolvimento de Kohlberg no campo educacional devem-se, como se viu, a Blatt (BLATT e KOHLBERG, 1975) e têm um âmbito muito restrito, que se pode traduzir brevemente da seguinte maneira: se for dada aos estudantes a hipótese de discutir dilemas morais na sala de aula e com isso serem confrontados com raciocínio moral que se situe no estágio imediatamente superior ao seu, a situação produz um «*conflito cognitivo*» no aluno que eventualmente ajudará o seu progresso para o estágio de desenvolvimento seguinte. Como já foi dito, esta intervenção obteve resultados positivos, mas foi considerada limitada; isto levou a alargamentos progressivos do domínio da intervenção a todo ou parte do currículo e às competências interpessoais. A avaliação de todas essas experiências estabeleceu o seu valor e limites e permitiu assim evoluir para aquilo que é hoje o interesse dos investigadores de Harvard — a atmosfera mo-

ral das instituições, o seu «*ethos*», a sua cultura moral (HIGGINS, 1986).

As primeiras experiências de intervenção numa instituição foram realizadas em prisões (SCHARF, 1973) e depois em escolas primárias e secundárias. Os aspectos gerais mais relevantes e comuns a todas estas intervenções são: as discussões de dilemas sócio-morais tanto hipotéticos como reais (entendendo-se por reais os que se colocam no dia a dia da instituição) e o estabelecimento de um governo democrático da instituição.

O artigo de Lawrence Kohlberg que encerra esta revista coloca-nos no centro de instituições escolares onde se faz essa intervenção. Há muitas perspectivas sobre as quais é interessante analisar estas intervenções, mas aqui a sua análise é feita nos aspectos que podem servir de base a um modelo de formação de professores.

Assim, do trabalho nas prisões, salienta-se a importante conclusão de SCHARF (1973), que conduziu debates sobre problemas morais tanto através de dilemas hipotéticos como através de dilemas reais do dia a dia da vida na prisão, e que verificou que o raciocínio dos presos entrevistados era mais elevado nos dilemas hipotéticos (fossem eles retirados das formas estandardizadas de Kohlberg ou fossem eles criados de novo). Concretamente Scharf observou que, entre 16 presos que foram classificados como «*estádio três*» em dilemas hipotéticos, 11 foram classificados como «*estádio dois*» nos dilemas reais da vida prisional. Scharf concluiu que o clima prisional, que priva o indivíduo de participação e de solicitações sócio-morais, onde a palavra de ordem é «*salve-se quem puder*», induz os presos a um funcionamento a níveis psicológicos mais baixos do que aquele que é a sua *competência* e que é o nível de sobrevivência na instituição.

Do trabalho nas escolas salienta-se que:

1. O desenvolvimento sócio-moral e egóico do indivíduo é dependente do clima institucional, da cultura moral da instituição. Isto é, os diferentes climas institucionais têm impacto diferenciado no desenvolvimento individual a vários níveis;

2. A atmosfera moral é uma ponte educacional entre o nível do juízo e o nível da acção, entre a capacidade de julgar e a capacidade de agir, entre a teoria e a prática (POWER e REIMER, 1978);

3. Os estudantes nas escolas democráticas não só fazem mais «*juízos de responsabilidade*» como os



fazem num estádio mais elevado de sequência de estádios de juízo sócio-moral, do que os estudantes de outras escolas, em grupos de controlo (HIGGINS e outros, 1984).

Interpretando as conclusões referidas podemos dizer que, no que se refere à primeira conclusão (SCHARF) e à terceira conclusão (POWER e REIMER), elas levam ao esclarecimento do papel de pertença ao grupo como uma ponte educacional entre a capacidade de julgar e a de agir que possibilita a coerência entre juízo e acção. O contexto sócio-ideológico e a atmosfera do grupo e da comunidade são muito importantes, e a Psicologia do Desenvolvimento Social e Moral tem-nos ignorado a favor do estudo das estruturas individuais concebido de uma forma reducionista (POWER e REIMER, 1978). A conclusão de HIGGINS e outros é interpretável na base de que a participação coloca o poder de decisão também nas mãos dos alunos, o que lhes cria um sentido de responsabilidade.

A conclusão que refere que os diferentes climas institucionais têm impacto diferenciado, não só no desenvolvimento sócio-moral como também no desenvolvimento do ego, é interpretável à luz dos mecanismos do *role-taking*. Aliás, verificação paralela foi feita para a capacidade de tomada de perspectiva social.

O treino na capacidade de escutar, de considerar o ponto de vista de outros e de alargar os referenciais na consideração de uma situação é decisivo para o desenvolvimento do ego. É ainda de referir como conclusão (que merece atenção e investigação futura) que o clima institucional de participação e diálogo cria sentimentos de bem-estar pessoal e interpessoal que provavelmente serão importantes para a acção e atitudes do indivíduo.

Surge naturalmente a pergunta — será lícito utilizar estes resultados positivos, mas exploratórios, para o lançamento de experiências a outros níveis de educação? Isto é, se as experiências que se referiram foram predominantemente realizadas com adolescentes na escola, será lícito pensar extrair delas conclusões para a formação inicial de professores? Discuti longamente esta problemática com Lawrence Kohlberg e Ralph Mosher, e o entusiasmo de ambos pela realização dessa experiência foi tal que se propuseram acompanhá-la. Aliás, o trabalho de Kohlberg nesta revista refere-se a tal.

Sabendo entre outras coisas que:

1. A população de alunos nos cursos de formação inicial é predominantemente de jovens;
2. Que o processo de desenvolvimento psicológico a vários níveis é lento, complexo e se prolonga por todo o ciclo da vida;
3. Que o processo de desenvolvimento resulta de uma interacção entre as estruturas do sujeito e a atmosfera dos grupos e instituições a que pertence;
4. Que a instituição universitária é um dos factores mais responsáveis pelo progresso em algumas sequências do desenvolvimento;
5. Que a maturidade psicológica é um bom predictor do sucesso na realização profissional,

temos bases suficientes para pensar que tem sentido a criação de uma «*just community*» para formação inicial de professores. Isto implica promover uma experiência numa instituição de formação onde o problema do desenvolvimento sócio-pessoal dos futuros professores fosse assumido explicitamente como objectivo da instituição e os aspectos curriculares e institucionais que o favorecem fossem tidos em consideração.

A dimensão institucional da formação de professores, no modelo desenvolvimentista que aqui se propõe, teria a ver com a promoção do desenvolvimento através da criação de um clima favorável à participação na instituição de formação. O *ethos* da instituição seria considerado importante para a formação e, como tal, não poderia ser deixado ao acaso. A organização da escola deverá ser de molde a promover a participação, o sentido comunitário e o apoio individual a cada um no percurso do desenvolvimento. Tudo isto porque o desenvolvimento psicológico não é algo isolado, separado do contexto. Pelo contrário, é no contexto social, com diferentes níveis de interacção e suas consequentes emoções, sentimentos de bem ou mal-estar, que esse desenvolvimento ocorre.

A dificuldade em promover a participação poderá ser um obstáculo à implementação desta experiência. Após décadas de educação para a passividade (FORMOSINHO, 1987) deu-se a explosão participativa na universidade portuguesa, na década de 1960 e 1970, generalizada ao ensino secundário no pós 25 de Abril. Mas estudos recentes de BREDE-RODE SANTOS (1986), sobre a participação dos estudantes universitários nas suas associações académicas e de LIMA (1985), sobre a participação dos

estudantes no ensino secundário, apontam-nos um clima de menor participação.

Este clima pode ser visto mais como um desafio do que como uma limitação — temos de correr riscos, se não queremos que movimentações superficiais para que tudo fique substancialmente na mesma se sobreponham às verdadeiras mudanças.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M.V., SANTOS, E., LEITÃO, L., PAIXÃO, M., FERNANDES, I. (1983) «Da Prevenção do Insucesso Escolar ao Desenvolvimento Interpessoal», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XVII, 143-170
- ALVES-PINTO, C. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1985) «Alienação na Escola: Conceito Revelante para a Compreensão da Socialização Escolar», *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), 3<sup>o</sup>-4<sup>o</sup>-5<sup>o</sup>, 1041-1051
- BLATT, M. e KOHLBERG, L. (1975) «The Effects of Classroom Moral Discussions upon Children's Moral Judgement», *Journal of Moral Education*, 4, 129-161
- BREDERODE-SANTOS, M.E. (1986) «As Associações de Estudantes no Ensino Secundário — Um Modo de Promover o Desenvolvimento Sócio-Moral e a Formação Cívica dos Jovens?», *Desenvolvimento*, Número Especial, 79-100
- CARKUFF, R. R., BERENSON, D., PIERCE, R. M. (1977) *The Skills of Teaching*, Massachusetts, Human Resources Development Press
- DAVIS, D. e ROPER, W.J. (1982) «Theory and Practice in Teacher Education», *European Journal of Teacher Education*, vol.5, n.3: 147-156
- FORMOSINHO, João (1985) *A Componente Pedagógica Sócio-Organizacional na Formação dos Professores*, Braga, Universidade do Minho
- FORMOSINHO, João, SOUSA FERNANDES, A., LEMOS PIRES, E., LIMA, L., ARAÚJO, H.C.G. e GOMES, C.A. (1986) *A Contribuição das Perspectivas Sociológica e Organizacional para a Formação dos Professores*, *Cadernos da FENPROF*, n.º 7, Abril
- FORMOSINHO, João (1987) *Educating for Passivity — a Study of Portuguese Education, 1926-1968*, Ph. D. Thesis, University of London, Institute of Education
- CLASSBERG, S., SPRINTHALL, N.A. (1980) «Student Teaching: a Developmental Approach», *Journal of Teacher Education*, v. XXXI, n.2: 31-38
- GONÇALVES, O. F., CRUZ, J. F. A. (1985) «Desenvolvimento Interpessoal e Formação de Professores» *Actas do 1<sup>o</sup> Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação* Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia
- HERSH, R. J. e PAOLITTO, D. (1979) *Promoting Moral Growth from Piaget to Kohlberg*, New York, Longman Inc.
- HIGGINS, A. (1980) «Research and Measurement Issues in Moral Education Interventions» in Ralph L. MOSHER (ed), *Moral Education — a First Generation of Research and Development*, New York, Praeger Publishers
- HIGGINS, A. (in press) *Comparing Moral Cultures: Results and Case Studies in Moral Education: Justice and Community — A Study of Three Democratic Schools* Power, C., Higgins, A., Kohlberg, L., Reiner, J. New York, Columbia University Press
- HOWARD, R.W. (1984) *Adult Development in Educators: Moral Stage and Social Moral Complexity of Schools*, Cambridge, Mass.: Harvard University, Center for Moral Education
- HUNT, D.E. (1977) «Theory-to-Practice as Persons-in-Relation», *The Ontario Psychologist*, 9:2, 52-62
- HUNT, D. (1979) «On Conceptualizing Person-Environment Interaction: Theory from Practice», Draft of Chapter prepared for E.W. GORDON (ed), *Pedagogical Relevance of Aspects of Human Diversity*, Ontario Institute for Studies in Education
- HURT, B.L. e SPRINTHALL, N.A. (1977) «Psychological and Moral Development for Teacher Education», *Journal of Moral Education*, vol. 6, 2, 113-120
- JOHSTON, M., LUBOMUDROV, C., PARSONS, M. (1982) «The Cognitive Development of Teachers: Report on a Study in Progress», *Moral Education Forum*, v. 7, n.4: 24-36
- JOYCE-MONIZ, L. (1979) «Perspectivas Cognitivas no Desenvolvimento Sócio-Afectivo do Self», in JOYCE-MONIZ, L., PEREIRA, O. Gouveia e JESUÍNO, J. Correia, *Desenvolvimento Psicológico da Criança*, 2<sup>o</sup> Vol., 2<sup>o</sup> Tomo, cap. 2, Lisboa, Morais Editores
- KOHLBERG, L. (1969) «Stage Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization» in D.A. GOSLIN (ed), *Handbook of Socialization, Theory and Research*, Chicago, Rand McNally
- KOHLBERG, L. (1981) «Essays in Moral Development», Vol. I: *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper Row

- KOHLBERG, L. (1984) «Essays in Moral Development», Vol.II: *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row
- LÉON, A. (1985) «Vers l'Intégration de la Théorie et de la Pratique dans la Formation Initiale et Continue des Enseignants du Second Degré», *European Journal of Teacher Education*, v.8, n.8, n.8: 291-305
- LIMA, Licínio (1985) *Participação Discente na Gestão das Escolas Secundárias*, Braga, Universidade do Minho
- MCKIBBIN, M. e JOYCE, B. (1981) «Psychological States and Staff Development», *Theory into Practice*, 19, 248-255
- MOSHER, R.L. (editor) *Moral Education, A First Generation of Research and Development*, New York, Praeger Publishers
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1985) «A Developmental Approach to Teacher Education», Comunicação apresentada ao Congresso «The Teacher Education in the 80's and 90's — 5th International Seminar for Teacher Education», Aveiro, 1985
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1986) «A Intervenção da Escola no Desenvolvimento Sócio-Moral», *Desenvolvimento*, 3, 61-74
- REST, J. (1979) *Development in Judging Moral Issues*, Minneapolis, University of Minnesota Press
- REST, J. (1981) «Morality», in J. FLAVELL and E. MECHAM (eds), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Volume on Cognitive Development, 4th edition
- ROGERS, C.R. (1965) *Client-Centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin Company
- SIMÕES, M.D.F. (1985) «Formação Psicológica de Professores», *Actas do I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação*, Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia na Educação
- SPHINTHALL, N.A. (1974) «A Cognitive Developmental Curriculum: The Adolescent as a Psychologist», *Counseling and Values*, 18, 94-101
- SPHINTHALL, N.A., BERTIN, B.D., WHITELEY, J.M. (1982) «Accomplishment after College: A Rationale for Developmental Education», in press (capítulo oferecido por John WHITELEY em 1983, em Boston)
- SULLIVAN, P. (1980) «Moral Education for Adolescents», in Ralph L. Mosher (ed) *Moral Education — a First Generation of Research and Development*, New York, Praeger Publishers
- THIES-SPRINTHALL, L. (1980) «Supervision: an Educative or Mis-Educative Process?», *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 53-60
- VONK, H. (1985) «The Gap Between Theory and Practice», *European Journal of Teacher Education*, v.8, n.3: 307-317
- WALKER, L.J. (1986) «Experiential and Cognitive Sources of Moral Development in Adulthood», *Human Development*, 29: 113-124
- WALTER, S. e STIVERS E. (1977) «The Relation of Student Teachers Classroom Behaviour and Eriksonian Ego Identify», *Journal of Theacher Education*, vol. XXVIII, n.6, 47-50

## RESUMO

*Este trabalho parte de investigações recentes da Psicologia do Desenvolvimento sobre: 1) promoção do desenvolvimento; 2) relações entre desenvolvimento psicológico e actuação pedagógica; 3) influência da atmosfera educacional das instituições no desenvolvimento psicológico do indivíduo, para propor um modelo desenvolvimentista de formação de educadores de infância e professores dos ensinos preparatório e secundário, que tenha explicitamente em vista o desenvolvimento psicológico do professor (como fim em si e como meio para o desenvolvimento do aluno).*

## ABSTRACT

*This paper starts from recent research on various fields of Child Development such as: a) promotion of development; b) relationship between psychological development and educational practice; and c) influence of organization's educational climate on individual development, to propose a developmental model of teacher education whose aim will explicitly be the socio-individual development of the teacher.*