

O CONTRIBUTO DA PSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

*Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo***

A análise do tema que nos foi proposto para esta comunicação — contributo da Psicologia para a formação de professores — comportará, em primeiro lugar, uma referência aos modelos de formação inicial de professores que têm vigorado no nosso País nas últimas décadas, ao lugar que, nesses modelos, tem ocupado a formação psicopedagógica e, dentro desta, o componente *Psicologia*.

Terá, em conta, no que concerne aos modelos do Ramo Educacional das Faculdades de Ciências e das licenciaturas em ensino, alguns dados de avaliação da respectiva eficácia.

Comportará, em seguida, uma reflexão sobre o âmbito, os objectivos e os conteúdos da formação psicológica de professores (bem como da evolução recente dessa formação).

A exposição que irei desenvolver estará centrada, no que toca, nomeadamente, à formação psicológica de professores, na experiência de formador que tenho desenvolvido no Ramo Educacional da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

I. Modelos de Formação de Professores

1. Embora suspenso há já quase uma vintena de anos, seria injusto omitir o modelo de formação de professores do ensino secundário instituído em 1930 (Decreto n.º 18.973) com a criação, nas Faculda-

* O presente artigo constitui, com pequenas alterações de natureza formal, o texto da conferência, com o mesmo título, que proferi na Universidade dos Açores no dia 29 de Junho de 1992.

** Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

des de Letras de Coimbra e de Lisboa, das Secções de Ciências Pedagógicas.

Essa omissão seria injusta a vários títulos:

— em primeiro lugar, porque, embora passível de críticas que, no decurso desta exposição, não deixaremos de fazer, constituiu para largas centenas de professores, durante quatro décadas, a possibilidade de obterem a indispensável formação psicopedagógica para o ingresso no estágio e posterior exercício de funções docentes:

— em seguida, a criação das Secções de Ciências Pedagógicas deu origem a centros de ensino e de investigação na área da Psicologia e na das Ciências da Educação, tendo estado na base, nomeadamente, na Universidade de Coimbra, da criação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

A tipologia de formação de professores instituída pela reforma de 1930 apresentava um carácter dicotómico, já que distribuía por várias instituições os componentes ou vertentes de uma formação psicopedagógica inicial:

— a cultura pedagógica foi confiada à Universidade;

— A prática pedagógica foi remetida para as escolas a que o futuro professor se destinava, sem qualquer intervenção da Universidade, posição completamente inaceitável, quer com base no mais elementar bom senso pedagógico, quer em termos de eficácia do processo de formação.

O sistema de formação de professores vigente até 1974 comportava, como ponto altamente positivo, a fundamentação teórica do acto educativo, nas suas vertentes cultur-história, psicológica e pedagógica, em consonância, aliás, com o papel exercido pela teoria na preparação para o exercício de uma actividade prática e com a sensibilização à problemática do ensino.

No entanto, o referido sistema, pela dicotomia introduzida nas componentes de formação psicopedagógica, pelo privilegiamento, no âmbito da formação teórica, da cultura pedagógica, teve como principal inconveniente “a ausência de coordenação entre a formação psicopedagógica teórica e o estágio pedagógico” (Raposo, 1988, p. 146) além da “inexistência de disciplinas de Metodologias do Ensino”. (Raposo, 1988, p. 146). Para além destes aspectos passíveis de crítica, o desfasamento temporal que, a partir nomeadamente de fins da década de cinquenta, se passou a verificar entre a frequência da licenciatura (normalmente das Faculdades de Letras e de Ciências), a frequência do Curso de Ciências Pedagógicas e a realização do es-

tágio impedia a indispensável articulação entre a formação científica específica, a formação psicopedagógica e o estágio.

No quadro do modelo de 1930, a formação psicopedagógica era assegurada pelas disciplinas de Psicologia Geral (designada, depois da reforma das Faculdades de Letras de 1957, por Introdução à Psicologia) e de Psicologia Escolar e Medidas Mentais.

Ambas disciplinas anuais, possibilitavam, não só a iniciação à Psicologia no que concerne aos seus principais conceitos, fundamentos e metodologias — caso da Introdução à Psicologia —, mas também o estudo do processo de ensino, dos comportamentos dos educandos, das técnicas de exame psicológico (pressupostas na designação *Medidas Mentais* aposta a Psicologia Escolar).

Em termos de relação componente psicológico — componente pedagógico, (este desenvolvido pelas disciplinas de Pedagogia e Didáctica e de História da Educação) pode afirmar-se que o modelo de 1930 representava uma posição de equilíbrio.

2. O segundo modelo de formação de professores que importa referir foi estabelecido pela reforma das Faculdades de Ciências de 1971 (Decreto-Lei n.º 443/71, de 21 de Outubro) que introduziu naquelas Faculdades o ramo de formação educacional a par do de especialização científica.

O modelo introduzido com a criação do Ramo Educacional caracteriza-se por incluir no decurso da licenciatura (cuja duração é de 5 anos) a formação na área de exercício de docência, a formação psicopedagógica teórica e o estágio pedagógico.

O modelo vigente há vinte anos nas Faculdades de Ciências constitui, como já o escrevemos (Raposo, 1988, p. 147), uma “inovação pedagógica importante, e representou, por parte daquelas Faculdades, um papel decididamente interventor na formação de professores. As Faculdades de Ciências não deixaram de prosseguir objectivos de investigação científica — fundamental e aplicada — correspondentes à sua vocação e aos seus objectivos, mas investiram, também, numa área que correspondia — e corresponde — a acentuada procura de alunos nas últimas décadas”.

O sistema de formação instituído em 1971 apresenta como vantagens, em relação ao anterior, os seguintes pontos:

— integração dos componentes essenciais de formação de professores — área de exercício de docência, área psicopedagógica (teórica) e prática pedagógica;

— articulação Teoria/Prática e preparação para a progressiva inserção na vida profissional devido à realização do estágio com supervisão conjunta de professores universitários e de professores dos ensinos preparatório e secundário;

— inclusão de disciplinas de Metodologia na formação psicopedagógica.

Para além destas vantagens, o modelo curricular do Ramo Educacional significou uma tentativa — embora, por razões de organização, imperfeitamente conseguida na prática — de colaboração entre o ensino superior e o ensino secundário, tentativa tanto mais justificada quanto necessário se torna, para os docentes do ensino secundário, manterem um contacto com a Instituição que os formou e, quanto à Universidade, que lhe incumbe projectar-se para a comunidade em função de apoio e de dinamização aos estabelecimentos de ensino secundário e outros nela existentes (Raposo, 1976, p. 66).

O sistema de formação de professores introduzido em 1971 tem-se mantido em vigor desde aquele ano, embora haja sido objecto (Raposo, 1988, p. 146-147) de uma reestruturação, decorrente da publicação do Despacho Normativo n.º 323/80, de 5 de Setembro, que comportou algumas inovações.

Entre estas, salientemos a introdução do sistema de unidades de crédito (e a respectiva ponderação para as disciplinas de índole científica e de índole pedagógica), a possibilidade de inscrição nas últimas a partir do 4.º e 5.º semestres curriculares, e a maior variedade de disciplinas psicopedagógicas, embora com possibilidade de agrupamento entre si.

A adopção do modelo do Ramo Educacional permitiu uma sensibilização dos Departamentos das Faculdades de Ciências para as questões de natureza psicopedagógica e metodológica, estabeleceu pontos de convergência com as áreas psicológica e pedagógica, consciencializou os docentes dessas Faculdades para o estudo de temáticas, como a determinação de objectivos, a articulação conteúdos - metodologias, a comunicação pedagógica, as tipologias de avaliação.

Essa (re)orientação de docentes das Faculdades de Ciências foi tributária do papel que foram chamados a exercer, quer como responsáveis pela docência das Metodologias, quer como supervisores de Estágio.

O modelo do Ramo Educacional, sem prejuízo da valoração positiva que lhe tem sido atribuída, carece, no entanto, de alguns aperfeiçoamentos.

Em primeiro lugar, não se compreende que, na supervisão do estágio pedagógico, não haja lugar à intervenção assumida dos docentes da área de Ciências da Educação¹. Por outro lado, é desejável que os estudantes dos Ramos Educacionais efectuem, antes do ingresso no estágio, acções de observação nas escolas secundárias onde efectuarão a sua prática pedagógica.

A intervenção dos docentes da área psicopedagógica encontra plena justificação, como é evidente, na lógica da articulação teoria/prática, que só será completa se for acompanhada da supervisão por parte daqueles docentes. As questões relativas às interacções na turma, ao controlo dos comportamentos perturbadores do seu funcionamento encontrariam resposta e esclarecimento naquela supervisão.

Apesar de já ter sido sugerida (Raposo, 1988, p. 149) não foi ainda caracterizada.

Quanto à sugestão apresentada em segundo lugar — e sem desconhecer algumas dificuldades e, operacionalizá-la² —, possibilitaria uma mais adequada concretização de questões como a caracterização das instituições escolares, do seu funcionamento, dos problemas sentidos pelos docentes do ensino secundário no seu quotidiano pedagógico.

No sistema de formação de professores do Ramo Educacional, o componente de Psicologia concretizou-se, numa fase inicial, na disciplina, bimestral, de Psicologia Pedagógica, que comportava uma escolaridade de 6 horas semanais, duas de natureza teórica e quatro de aulas práticas.

Com a reestruturação de 1980, foram-lhe atribuídas 8 unidades de crédito, correspondentes, igualmente, a uma escolaridade de 6 horas, mas, nesse caso, igualmente repartidas pelos componentes teórico e prático.

1 A formulação apresentada pelo diploma legal que regulamenta o estágio dos Ramos Educacionais — *sempre que possível* — dilui a justificação e o papel da colaboração de docentes dessa área na supervisão do estágio pedagógico.

2 Algumas resistências à realização de acções de observação em sala de aula, bem como de estabelecimento de condições de observação, tendo em conta o número de estudantes envolvidos (mais de 100, nas disciplinas de Psicologia Educacional e de Métodos e Técnicas da Educação).

A disciplina passou a designar-se, no Ramo Educacional da F.C.T.U.C., por Psicologia Educacional.

Em termos da relação com as outras componentes de formação, tem o mesmo número de créditos que a disciplina de Métodos e Técnicas da Educação.

3. O terceiro modelo de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário é o instituído em Outubro de 1978 com a criação das licenciaturas em ensino nas Universidades do Minho e de Aveiro e nos então Institutos Universitários dos Açores e de Évora, instituições nas quais já funcionavam bacharelatos em ensino.

Embora apresentando semelhanças “de natureza conceptual, estrutural e funcional” (GEP, 1986a, p. 218) com o modelo do Ramo Educacional das Faculdades de Ciências, o modelo das licenciaturas em ensino comporta alguns aspectos distintivos, no plano dos princípios orientadores e no da organização curricular.

No primeiro caso, a presença do “princípio de regionalização..... na medida em que a Universidade pode propor novos cursos ou a introdução de alterações curriculares nos cursos existentes, em áreas decorrentes das realidades e necessidades regionais (*ibidem*, p. 218).

Quanto à organização curricular, o modelo das licenciaturas em ensino estabeleceu “a integração das áreas disciplinares científica específica e psicopedagógica, logo a partir do início do curso” (*ibidem*, p. 218).

Sem dúvida que o modelo das licenciaturas em ensino tem representado, nas diversas Universidades que o têm posto em prática, uma tipologia de formação de professores marcada pela intenção profissionalizante e pela inserção do componente psicopedagógico nos primeiros anos de frequência universitária. Tem constituído, incontestavelmente, um capital de experiências muito rico e conferido uma vocação peculiar a algumas das nossas Universidades.

Tem, por outro lado, permitido a constituição de Departamentos de Ciências da Educação, que têm exercido um papel relevante em termos de investigação educacional e de análise das práticas de formação de professores.

Não obstante — e sem pretender generalizar —, o referido modelo, pelo menos nalgumas das suas concretizações, tem comporta-

do o inconveniente de diminuir o peso da formação científica específica e de ter orientado o ensino exclusivamente para formar professores, e não, como se verifica com o sistema de formação do Ramo Educacional, para a especialização científica³.

Sendo os sistemas de formação de professores do Ramo Educacional das Faculdades de Ciências e das licenciaturas em ensino os projectos que vigoram desde a década de setenta, torna-se necessário proceder à respectiva avaliação, com, pelo menos, dois objectivos:

- apreender a respectiva eficácia, em termos de objectivos e de práticas de formação;
- permitir alterações ou reajustamentos que se verifiquem indispensáveis.

Até ao presente — e tanto quanto tenhamos conhecimento —, foi apenas efectuado um estudo de avaliação sobre esses sistemas de formação. Trata-se do estudo publicado pelo GEP (1986) intitulado *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e Licenciaturas em Ensino — um estudo de avaliação*.

Este estudo pretendeu “proporcionar uma compreensão dos problemas (relativos aos modelos em comparação) que possibilite a formulação de propostas alternativas a concretizar num quadro global de formação de professores para o ensino não superior” (p. 11).

Foram objecto de apreciação as licenciaturas do Ramo Educacional das Faculdades de Ciências de Lisboa e do Porto e da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Coimbra e as licenciaturas em ensino das Universidades de Aveiro, de Évora e do Minho.

Dos objectivos prosseguidos pelo estudo do GEP, destacamos os seguintes (p. 21):

- “avaliar representações da eficácia de cada um dos sistemas de formação;
- (...);

³ Foi certamente para superar esta limitação que a organização curricular da licenciatura em ensino da Matemática da Universidade da Beira Interior comporta um ciclo base e um ciclo especializado. O primeiro, “correspondente aos dois primeiros anos curriculares do plano de estudos (comum à licenciatura em Matemática - Informática), integra exclusivamente uma formação científica específica. O ciclo especializado, correspondente aos últimos três anos, inclui formação científica específica a par da formação psicopedagógica e da realização de um estágio pedagógico no 5.º ano” (GEP, 1986a, p. 224).

— comparar as representações da eficácia das licenciaturas do ramo de formação educacional com as das licenciaturas em ensino”.

Entre o universo inquirido, figuravam os estagiários em 1984/85 e os licenciados em 1983/84.

A percentagem de retorno dos inquiridos foi elevada (78.5%, quanto aos alunos estagiários; 75.5% quanto aos licenciados, ou seja, 421 e 315, exemplares, respectivamente).

Os instrumentos de avaliação utilizados consistiram na administração do inquérito aos estagiários e aos licenciados, inquérito de estrutura semelhante, embora o destes últimos contivesse um menor número de questões.

O apuramento dos resultados foi feito em relação a sete categorias⁴, de que destacamos:

- preparação científica específica;
- preparação na área das Ciências da Educação;
- reacções globais.

No que concerne à preparação científica específica, não se registaram diferenças significativas entre as respostas dos estagiários e as dos licenciados, quer das licenciaturas em ensino, quer das licenciaturas do ramo educacional. A média dessas respostas situa-se num valor próximo de 3, o que significa que consideram a sua preparação nessa área como suficiente (GEP, 1986b, p. 34).

M. Fraca

M. Intensa

1

5

Quanto à preparação na área de Ciências da Educação, convirá referir que o número de cadeiras dessa área, bem como a respectiva designação, variam de Universidade para Universidade.

Assim, foram apresentados aos estagiários e aos licenciados nove áreas genéricas para serem situadas numa escala de quatro pontos que iam de “Nada útil” a “Muito útil” (1—4).

⁴ Respondentes, preparação científica específica, preparação na área das Ciências da Educação, cadeiras de Metodologia, actividades na escola, competência para a docência e reacções globais (GEP, 1986b, p. 31).

As pontuações obtidas nas disciplinas de Psicologia foram as seguintes (GEP, 1986b, p. 36):

	RAMO EDUCACIONAL		LICENCIATURAS EM ENSINO	
	Estag.os	lic.os	Estag.os	lic.os
Psicologia de Desenv.	3.02	3.09	2.70	3.05
Psicologia ou P. Pedag. ^a	2.81	2.90	2.57	3.00

Entre os resultados que consideramos mais significativos, apontemos os seguintes:

As pontuações obtidas nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento foram as mais elevadas, quer no grupo de estagiários, quer no de licenciados pelo Ramo Educacional.

As pontuações na disciplina de Psicologia ou de Psicopedagogia (Ramo Educacional) apenas foram superadas pelas de Tecnologia Educativa (estagiários) sendo igualadas nos licenciados pelas Metodologias.

Nas licenciaturas em ensino, a situação apresentou-se diferente, já que a Psicologia do Desenvolvimento ficou em 5.º lugar, com 2.70 (estagiários) e 3.05 (licenciados) e a Psicopedagogia em 6.º, com 2.57 (estagiários) e 3.00 (licenciados).

Na interpretação do autor do estudo de avaliação — Prof. Capie —, estas posições de ordem “atribuídas pelos indivíduos das licenciaturas em ensino à Psicologia podem ser devidas ao confronto estabelecido com outras cadeiras de cariz mais imediatamente prático” (GEP, 1986b, p. 37).

Registe-se que as duas disciplinas da área da Psicologia “foram melhor cotadas pelos licenciados do que pelos alunos estagiários (*ibidem*, p. 37).

Para além das apreciações feitas às disciplinas de Psicologia, o estudo de avaliação em referência consignou, também, as reacções globais dos inquiridos aos programas de formação.

Neste sentido — e no que respeita ao lugar atribuído à teoria na formação — “os alunos estagiários... [do Ramo Educacional] consideram os seus programas altamente teóricos, o que é comprovado pela pontuação média de 5.7, em que 6 representa a teoria e 1 a prática. Os alunos estagiários das licenciaturas em ensino foram mais moderados na sua reacção, dado que a pontuação média foi de 4.8” (GEP, 1986b, p. 47).

Quanto aos licenciados por ambos os sistemas de formação, emitiram a opinião de que as disciplinas que frequentaram revestiram um carácter “mais teóric(o) do que prátic(o)” embora tivessem sido “menos radicais nas suas reacções do que os alunos estagiários” (*ibidem*, p. 47).

No que concerne à “eficácia dos programas de formação”, as reacções das amostras inquiridas “foram do ligeiramente positivo até ao negativo” (*ibidem*, p. 47). Numa escala de 1 a 6, os valores mais elevados foram obtidos pelos estagiários (ensino secundário) de ambos os sistemas de formação (4.33 — Ramo Educacional; 4.24 — licenciaturas em ensino) e com os professores universitários do Ramo Educacional (4.4 — em comparação com os das licenciaturas em ensino — 3.4) (GEP, 1986b, p. 48).

Entre as recomendações formuladas pelos respondentes ao inquérito supramencionado, destacamos as seguintes:

— “a preparação académica [deveria] abranger as áreas que o professor pode leccionar:

Por exemplo, um professor de Química e Física não devia centralizar todos os seus estudos numa só área” (*ibidem*, p. 53);

— “todos os programas de formação de professores deveriam dar atenção às áreas de “Testagem e Avaliação” e de “Tecnologia Educativa” (*ibidem*, p. 53);

— “as cadeiras de Metodologia deveriam centrar-se na metodologia e utilizar métodos variados” (*ibidem*, p. 54);

— realização, sempre, de “reuniões prévias às assistências para focalizar a observação e a discussão subsequente” (*ibidem*, p. 55).

II. O Componente da Psicologia na Formação de Professores

Após termos apresentado as principais notas caracterizadoras dos modelos de formação de professores, nomeadamente dos que se encontram em vigor para o ensino secundário, e de nos termos referido a alguns aspectos da avaliação dos mesmos, é altura de nos centrarmos sobre o papel da Psicologia no âmbito dessa formação.

1. Convirá, antes de mais, dilucidar o sentido da expressão *formação psicológica*, a qual, habitualmente, não surge singularizada, mas, sim, associada ao termo *pedagógica*.

Esta singularização não é, obviamente, destinada a originar qualquer posição de isolamento em relação aos outros componentes de formação, nomeadamente quanto à formação pedagógica. É evidente que o componente de Psicologia comporta pontos de contacto, homologias com outros componentes ou eixos de formação, designadamente com os aspectos pedagógico-didáticos que a mesma contém.

O progressivo relevo que tem sido conferido à formação psicológica significa que a mesma merece ser singularizada, por diversas razões.

Em primeiro lugar, para acentuar que a Ciência Psicológica, sem prejuízo das inter-relações que mantém com as Ciências da Educação, é dotada de autonomia própria, cobre um domínio específico de conhecimentos, utiliza metodologias dotadas de validade científica.

Em seguida, para significar que a Psicologia, pelo *corpus* de conhecimentos que tem estabelecido, constitui uma área essencial na formação dos docentes, porque lhes permite “conhecer as estruturas e o funcionamento psicológicos” (MIALARET, 1977, p. 12) dos destinatários da acção educativa, quer sejam adolescentes, jovens, adultos, ou, num estágio anterior, crianças.

Em terceiro lugar, porque a Psicologia contribui decisivamente para estabelecer atitudes de abertura e de comunicação em relação aos educandos.

Outra razão justificativa da relevância da formação psicológica deriva da tendência crescente para acentuar a vertente *auto-desenvolvimento* do professor, levando-o a adquirir competências relacionais, cada vez mais necessárias para o adequado exercício das suas funções.

Refira-se, também, que a formação psicológica permitirá ao professor obter competências específicas para o controlo da turma no sentido de evitar comportamentos perturbadores e de assegurar uma adequada liderança da mesma.

Estas diversas razões justificativas confluem para delimitar o âmbito da formação psicológica, bem como os objectivos que a mesma deve prosseguir, a selecção dos conteúdos, a escolha das metodologias e estratégias a utilizar, assim como a avaliação.

2. âmbito da formação psicológica e seus parâmetros.

O âmbito da formação psicológica deverá ser delimitado, à luz das razões justificativas acima apontadas, pelos seguintes parâmetros:

— conhecimento e reflexão sobre os principais sistemas psicológicos, particularmente dos que têm incidências ao nível educativo;

- desenvolvimento de competências interpessoais;
- desenvolvimento de competências específicas para o adequado funcionamento da turma.

2.1. A referência ao conhecimento e reflexão sobre os principais sistemas psicológicos com incidência ao nível educativo postula o emprego de uma vida de acesso teórica (numa fase inicial) completada por actividades de natureza prática, a qual, contribua para que estudantes de áreas científicas muito diferenciadas — Biologia, Física, Matemática, Línguas, História, Filosofia — sejam iniciados nos principais conceitos da Psicologia.

Esta intenção é justificada à luz de diversas razões:

— o papel da teoria na criação de uma atitude científica nos candidatos à função docente, de forma isomórfica com o que se verifica nos *curricula* ligados à área de exercício de docência (RAPOSO, 1990, p. 76).

— A consciência de que o estudo da Psicologia contribui para estabelecer inter-relações com outras Ciências e, nessa medida, é susceptível de fomentar estudos interdisciplinares (por exemplo, o estudo das teorias do desenvolvimento cognitivo e, no plano da Biologia, do processo de desenvolvimento; o estudo da Psicologia Cognitiva e o esclarecimento, em Matemática, do processo de resolução de problemas, etc.);

— a necessidade, para adequado domínio de uma área científica, de utilizar uma linguagem de rigor, tanto mais que alguns conceitos psicológicos (reforço, por exemplo) podem prestar-se a uma interpretação em termos correntes ou do senso comum.

É, também, neste primeiro parâmetro que encaramos uma sensibilização dos estudantes dos Cursos de Formação de Professores para a temática da metacognição.

Atendendo ao papel que as experiências metacognitivas desempenham em qualquer actividade intelectual, considerando que o processo de ensino-aprendizagem ao nível da adolescência (para ter em conta a faixa etária coincidente ao nível do ensino secundário) é indicado para a estimulação de competências metacognitivas⁵, tem plena justificação a sensibilização para essa temática.

Não nos sendo possível desenvolver, neste lugar, a temática da metacognição, refiramos, no entanto, que, na definição de John Flavell (1979, p. 906), o “conhecimento (ou o saber) metacognitivo é o segmento do co-

⁵ Presentes em actividades como a atenção, a memória, a resolução de problemas.

nhhecimento do mundo (de uma criança, de um adulto), conhecimento que tem a ver com os indivíduos como entidades cognitivas e com as suas diversas tarefas, objectivos, acções e experiências cognitivas”.

Um simples exemplo é a crença de um aluno do ensino básico de que é melhor em Aritmética do que em Leitura.

O “conhecimento metacognitivo consiste primariamente no conhecimento ou nas crenças sobre quais os factores ou variáveis actuam e interactuam — e de que formas — para afectar o desenrolar e o resultado das iniciativas cognitivas” (*ibidem*, p. 907).

Atendendo a que as experiências metacognitivas são susceptíveis de ocorrer em situações estimuladoras de um “pensamento altamente consciente” e que as tarefas escolares podem revestir essa característica, compreende-se perfeitamente o interesse da temática metacognitiva na formação dos professores.

Refiramos, ainda, que o desenvolvimento de aptidões metacognitivas dará origem a uma atitude educativa mais fundada no ensinar a aprender do que na transmissão de conteúdos e à aquisição de métodos de estudo mais adequados ao sucesso educativo.

2.2. Desenvolvimento de competências interpessoais no professor.

Cada vez mais se considera que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais complexo do que a simples transmissão de mensagens entre um emissor e n receptores, em que o primeiro se assume como detentor exclusivo ou dominante do saber e os segundos como meros destinatários da informação.

Com efeito, não só as alterações introduzidas na relação educativa — principalmente na superação da concepção segundo a qual a mesma se reduziria a uma pura transmissão de conteúdos —, mas também o conceito do papel do professor como agente de desenvolvimento dos alunos em diversos planos — cognitivo, afectivo, moral, interpessoal, etc. — têm contribuído para privilegiar a dimensão interpessoal na formação dos professores.

Como escreveu M. Postic (1990, p. 67), “a passagem da mediação intelectual à mediação afectiva na concepção do papel do docente põe em evidência a necessidade de restaurar a via afectiva no domínio escolar, de reencontrar a verdade de uma relação humana que não separe mais a razão e os sentimentos e que corresponda a uma nova finalidade educativa, a do saber ou poder ser”.

O desenvolvimento de competências interpessoais pressupõe, da parte do candidato a professor, um aprofundamento do seu auto-conhecimento e o desenvolvimento de capacidades relacionais. Estas são-lhe indispensáveis, atendendo ao alargamento de relações que se verifica nas instituições de educação escolar, não só com os alunos e com os colegas, mas também com os pais e encarregados de educação e, de modo geral, com a comunidade educativa.

Aliás, e como já afirmámos (Raposo, 1990, p. 79), “as relações humanas podem revestir efeitos construtivos, ou, pelo contrário, perturbadores, e os docentes, pela posição que ocupam na relação educativa, exercem influência sobre o comportamento dos alunos, interessando que a mesma constitua uma forma de evitar perturbações mentais nos alunos e de contribuir para o seu adequado desenvolvimento psicológico”.

No que concerne ao desenvolvimento de relações interpessoais dirigidas aos alunos, tem sido sublinhado por diversos autores (Gonçalves & Cruz, 1985; Raposo, 1985) o papel do modelo de Carkhuff (1969a/1969b e 1972) que fornece aos professores competências como o atender, o responder, o personalizar e o iniciar (cf. Gonçalves & Cruz, 1985, p. 201).

2.3. Desenvolvimento de competências específicas para o adequado funcionamento da turma.

Para além do desenvolvimento de competências interpessoais, a formação psicológica deve visar a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências específicas para o adequado funcionamento da turma.

Neste contexto, é possível considerar os seguintes aspectos:

- análise das interações na turma, destinada a apreender o clima sócio-emocional na mesma vivido.
- treino de aptidões específicas de ensino, recorrendo ao micro-ensino;
- formação destinada a controlar situações perturbadoras do funcionamento da turma e a reforçar positivamente os comportamentos desejáveis.

Quanto ao primeiro ponto focado, são conhecidos diversos sistemas de observação e análise das interações, de que se celebrou o de Flanders (1967).

Partindo do pressuposto de que o “modo como o professor exerce a sua influência determina o grau de dependência/independência do aluno” (Gonçalves & Cruz, 1985, p. 207), Flanders elaborou um sistema de análi-

se de interações constituído por dez categorias, sete das quais relativas ao comportamento verbal do professor (encarado, quer como influência indirecta, quer como influência directa), duas referentes ao do aluno e a última destinada a avaliar o silêncio ou confusão, que permite apreender o grau de dependência ou de independência do aluno em relação ao professor.

Embora sujeito a algumas críticas — por exemplo, não distinguir entre a aceitação de ideias e de sentimentos de alunos —, o sistema de Flanders constitui um instrumento adequado para a formação de professores no parâmetro que estamos a considerar.

Quanto ao treino de competências específicas de ensino, é relevante referir o micro-ensino, técnica de formação e de investigação no domínio pedagógico, iniciada por Allen e Ryan, e que permite aos candidatos à função docente a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências de ensino, em situação controlada, que não comporta qualquer risco.

O treino de aptidões pedagógicas muito diversificadas — explicar, interrogar, demonstrar, utilizar recursos educativos, etc. —, em situação controlada e passível de aperfeiçoar o futuro professor, tem-se revelado útil em diversos planos, nomeadamente na obtenção de mais elevados índices de rendimento pedagógico.

No que toca à formação destinada a evitar comportamentos disruptivos e a estabelecer comportamentos desejáveis, o componente de Psicologia tem exercido um contributo merecedor de menção.

Com efeito, e como pertinentemente expôs Maria Teresa Estrela (1986) na sua obra *Une étude sur l'indiscipline en classe*, a Psicologia, especialmente por intermédio da via de acesso comportamental, tem fornecido elementos susceptíveis de superar o problema da indisciplina na turma. Não só pela crítica da via de acesso psicodinâmica, mas também pela utilização de um esquema operacional, que, depois de proceder à identificação e à descrição operacional dos comportamentos desviantes, planifica estratégias de eliminação desses comportamentos e de reforço dos comportamentos pretendidos.

No âmbito da via de acesso comportamental, sugerem-se aos professores técnicas utilizadas em programas de modificação do comportamento — reforço, extinção, modelação —, para citar as mais comumente utilizadas.

Os parâmetros acabados de indicar permitem-nos abordar, de seguida, os objectivos específicos da disciplina de Psicologia Educacional, que

concretiza a formação psicológica no programa que temos vindo a desenvolver no Ramo Educacional da F.C.T.U. C⁶.

3. Objectivos da disciplina de Psicologia Educacional.

3. 1. Fundamentar, psicologicamente, o acto educacional, através do recurso às vias de acesso evolutiva e diferencial, com especial incidência no estudo da Psicologia da Adolescência;

3. 2. Destacar o alcance das teorias psicológicas, principalmente das do desenvolvimento e da aprendizagem, para a educação;

3. 3. Motivar os alunos do Ramo Educacional para o desenvolvimento interpessoal;

3. 4. Iniciar os estudantes na utilização de métodos de observação dos comportamentos dos alunos, nomeadamente nos planos cognitivo e caracterial;

3. 5. Sensibilizar os estudantes para o estudo e para a análise das intervenções na turma e para o conhecimento da turma, bem como das formas de os evitar e superar;

3. 6. Desenvolver competências específicas de ensino.

4. Conteúdos e sua justificação.

A organização dos conteúdos teve em conta, não só o estabelecimento prévio dos objectivos específicos, mas igualmente a necessidade, no que concerne à escolha das teorias psicológicas a incluir no programa, de abordar as que sejam pressupostas pela análise de tópicos específicos da matéria.

Para dar um exemplo concreto:

A escolha da teoria de B.F. Skinner foi feita para permitir a apresentação de conceitos fundamentais da modificação do comportamento necessários para o capítulo da disciplina na turma, que aborda a análise de comportamentos específicos a estabelecer pelo professor para manter, ou repor, a disciplina na turma.

Apresentamos, seguidamente, os principais conteúdos da disciplina de Psicologia Educacional:

6 Cf. Raposo, N.V. & Boavida, J.J. (1983). Para conhecimento do programa pormenorizado da disciplina de Psicologia Educacional, consulte-se a brochura. *Planos de Estudos e Programas das Disciplinas*, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra — Ano lectivo de 1983-84, p. 103-106.

I. Introdução ao Objecto da Psicologia Educacional.

Delimitação do objecto da Psicologia Educacional — estudo das condições psicológicas (designadamente do tipo genético, diferencial e social) que acompanham as actividades educativas e, entre estas, mais especificamente as de tipo escolar.

II. Evolução Psicológica do Indivíduo.

. Princípios fundamentais do desenvolvimento.
. Síntese dos principais estádios da evolução psicológica (1ª, 2ª e 3ª infâncias).

. Especial incidência na Psicologia dos Adolescentes.

Dentro desta área são estudadas questões como:

- . Adolescência e crise;
- . A personalidade do adolescente e a sua formação;
- . O eu ideal dos adolescentes;
- . Relações sociais na adolescência;
- . Algumas manifestações psicopatológicas na adolescência;
- . A emoção no adolescente;
- . O adolescente e a frequência escolar.

III. Teorias Psicológicas e suas Implicações Pedagógicas.

1. Teoria de J. Piaget

2. “ “ J. Bruner

3. “ “ B.F. Skinner

IV. A observação dos Alunos.

. Natureza do processo de observação, tipos de observação e seus critérios distintivos;

. Exemplos de grelhas de observação de alunos;

. Observação e campo representativo.

V. Análise das Interações na Turma.

. As dimensões do comportamento verbal na aula; o clima sócio-emocional; os postulados da análise das interações;

. Análise e interpretação de algumas grelhas de observação das interações: N.A. Flandres, Amidon-Hunter, Postic.

VI. Micro-Ensino.

. Definição e características;

. Estrutura do micro-ensino;

. Avaliação “ “ “

. As atitudes dos utilizadores em relação ao micro-ensino;

. Planificação do micro-ensino.

VII. Problemas de Disciplina e Controlo da Turma.

- . Natureza e características da disciplina;
- . Factores explicativos, extrínsecos e intrínsecos, da disciplina;
- . Medidas preventivas e correctivas da indisciplina;
- . Formação psicológica dos professores no âmbito da manutenção da disciplina: o treino de comportamentos específicos; a modificação do comportamento.

5. Estratégias.

O programa tem sido prosseguido através de aulas teóricas, encaradas na perspectiva da sistematização e da problematização de questões, e de aulas práticas, em que, para além da discussão de textos relativos à matéria, da exibição de filmes didácticos (estádios de desenvolvimento psicológico, por exemplo), do contacto e utilização de instrumentos de observação, se tem iniciado os estudantes na elaboração de trabalhos de pequena extensão, incidentes no âmbito de várias rubricas do programa.

É no quadro dos trabalhos práticos que se efectuam exercícios de autoscopia e de micro-ensino, de acordo com a seguinte metodologia:

- a) fase de preparação;
- b) fase de realização propriamente dita.

Na primeira, os alunos do Ramo Educacional devem elaborar um plano de micro-licção, que comporta a listagem de objectos específicos, a selecção de tópicos e a consequente adequação às metodologias e materiais de ensino utilizados.

A fase de realização consiste numa simulação de ensino, de acordo com as características do micro-ensino, designadamente a decomposição do acto pedagógico em aptidões. Após a realização de cada exercício, efectua-se uma sessão de discussão-reflexão, em que, para além da auto-crítica do estudante, intervêm os comentários dos docentes que acompanham a realização dos exercícios.

Registe-se que, na sequência de um inquérito, por intermédio de um questionário combinando questões do tipo aberto e de tipo fechado, se obtiveram apreciações favoráveis, por parte de amostras de alunos de dois anos lectivos (1984/85 e 1985/86), aos exercícios de micro-ensino.

Muito brevemente, apresentamos alguns resultados desse inquérito:

1ª amostra (A) com N=47 [37ss. do sexo feminino; 10 do masculino; e das 5 licenciaturas: Biologia (19) Geologia(8) Física (4) Química (10) Matemática (6)]:

À questão “Considera existirem vantagens na realização dos exercícios de micro-ensino?”, a quase totalidade dos sujeitos da amostra A mencionou a existência das mesmas, sendo a razão apresentada como mais significativa o auto-conhecimento de aptidões pedagógicas, seguida pela preparação para o estágio.

O Tempo atribuído para a realização dos exercícios ($\pm 25'$) foi considerado suficiente por 61% dos estudantes e demasiado curto pelos restantes.

O item “Os exercícios permitem desenvolver aptidões expositivas” foi respondido afirmativamente por 74% de estudantes da amostra A.

Por seu lado, uma percentagem de 64% de sujeitos da amostra A considerou que era capaz de se concentrar, durante o exercício, na aptidão considerada.

Os estudantes, que indicaram dificuldades de concentração, atribuíram-nas às seguintes razões:

- preocupação em evitar erros;
- nervosismo (devido à videogravação);
- pouca experiência perante a situação;
- falta de prática.

Quanto à indicação das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes, o apuramento do inquérito revelou que foram derivadas, quer da necessidade de articular o conteúdo da micro-lição com a técnica de apresentação, quer por se encontrarem a ser filmados.

A sugestão apresentada por 85% de estudantes da amostra A centrou-se na necessidade de maior número de micro-lições.

Amostra B com N=45 [29ss. do sexo feminino e 16 masculino, repartidos pelas 5 licenciaturas: Biologia (12) Geologia (10) Física (8) Química (9) Matemática (6)].

Os resultados obtidos com esta amostra confirmaram, de modo geral, os obtidos com a amostra anterior.

Assim, 93% dos estudantes destacaram, nas vantagens atribuídas aos exercícios de micro-ensino, o auto-conhecimento de aptidões pedagógicas.

69% consideram suficiente o tempo atribuído para a realização das mesmas e 64% exprimem a opinião de que permitem o desenvolvimento de aptidões expositivas.

Uma percentagem próxima da da amostra A, embora menos elevada (60% - B; 64% - A) respondeu que era capaz de se concentrar, durante o exercício, na aptidão considerada.

As principais dificuldades apresentadas residiram em articular o conteúdo da micro-lição com a técnica de apresentação (50%) seguida, com percentagens muito próximas, por “expor perante os colegas” (25.8%) e “estar a ser filmado” (24.2%).

Quanto às sugestões apresentadas, 76% concentraram-se na necessidade de maior número de exercícios.

III. Conclusão

É tempo de concluir.

A exposição das principais características dos sistemas de formação de professores do Ramo Educacional das Faculdades de Ciências e das Licenciaturas em Ensino confluem para reforçar a ideia de que se trata de modelos adequados de formação, sem prejuízo de carecerem de reajustamentos que a própria experiência dos formadores e a informação em retorno dos estudantes justificar.

Esses sistemas têm representado um esforço sério de formação de docentes, e têm aplicado, ainda antes de consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, o princípio da formação integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teoria/prática.

No âmbito da formação psicopedagógica, julgamos ter destacado o papel do componente de Psicologia, quer no que concerne aos parâmetros a que deve conformar-se a formação psicológica, quer quanto aos objectivos, conteúdos e estratégias em ligação com os parâmetros apontados.

Entre estes, é indubitável que, cada vez mais, a formação psicológica de professores tenderá a ultrapassar uma apresentação ou transmissão de conteúdos — tributária de um modelo pedagógico centrado nas aquisições — e a converter-se num processo de auto-desenvolvimento dos candidatos à função docente.

É pelo seu auto-desenvolvimento que o futuro professor poderá contribuir para o desenvolvimento psicológico dos seus alunos, é pela abertura às relações interpessoais que se completará a mediação educativa que cabe a todo o docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A componente de Psicologia na formação de professores.

AMIDON & HOUGH (eds) (1967) *Interaction analysis: Theory, research and application*, Reading, Mass. Addison-Wesley.

CARKHUFF, R.R. (1969a) *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers*. Vol. 1 — *Selection and training*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

CARKHUFF, R.R. (1969 b) *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers*. Vol. 2 — *Practice and research*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

CARKHUFF, R.R. (1972) *The art of helping*. Amherst, Mass., Human Resources Development Press.

CRUZ, J. F. A., ALMEIDA, L. S. & GONÇALVES, O. F. (eds.) *Intervenção psicológica na educação*, Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

ESTRELA, M.T. (1986) *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa, INIC.

FCTUC, *Planos de estudos e programas das disciplinas — Ano lectivo de 1983/84*, Coimbra, polº.

FLANDERS, N.A. (1967) "Teacher influence in the classroom" in AMIDON & HOUGH (eds.), *op. cit.*

FLAVELL, J. (1979) "Metacognition and cognitive monitoring — a new area of cognitive - developmental inquiry". *American Psychologist*, 34, nº 10, 906-911.

GEP (1986a) *Sistemas de formação de professores — contributo para a sua análise*, Lisboa, GEP/MEC.

GEP (1986b) *Licenciaturas do ramo de formação educacional e licenciaturas em ensino — um estudo de avaliação*, Lisboa, GEP/MEC.

GONÇALVES, O. & CRUZ, J.F.A. (1985) “Desenvolvimento inter-pessoal e formação de professores” in J.F.A. Cruz, L.S. Almeida & O.F. Gonçalves (eds.) *op. cit.*

MIALARET, G. (1977) *La formation des enseignants*, Paris, PUF., co., Col. “Que sais-je?”.

POSTIC, M. (1990) *A relação pedagógica*, tradução portuguesa, Coimbra, Coimbra Editora, Col. “Psicopedagogia”.

RAPOSO, N.V. (1976) “Projecto de estruturação do Departamento de Educação do Instituto Universitário dos Açores” in *Instituto Universitário dos Açores*, s/l [Ponta Delgada], polº, 63-84.

RAPOSO, N.V & BOAVIDA, J.J. (1983) “Programa de formação psicopedagógica: ramo educacional da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra” in *Jornal de Psicologia*, 2, 5, 5-8.

RAPOSO, N.V. (1985) “Introdução ao Painel *Formação psicológica de professores*” in J.F.A Cruz, L.S. ALMEIDA & O.F. GONÇALVES (eds.) *op. cit.*

RAPOSO, N.V. (1988) “Formação psicopedagógica de professores — balanço e perspectivas” in *Psychologica*, 1, 143-154.

RAPOSO, N.V. (1990) “Introdução” ao I Simpósio “Conteúdos da Psicologia na formação de professores” in *A componente da Psicologia na formação de professores*. Actas do I Seminário, Évora, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora / APPORT, 73-80.