

Intervenção Psicológica na Educação

EDITADO POR

JOSÉ FERNANDO A. CRUZ

LEANDRO S. ALMEIDA

ÓSCAR F. GONÇALVES

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LICENCIADOS EM PSICOLOGIA

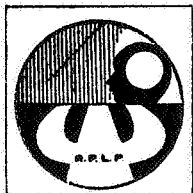
Intervenção Psicológica na Educação

EDITADO POR

JOSÉ FERNANDO A. CRUZ

LEANDRO S. ALMEIDA

ÓSCAR F. GONÇALVES



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LICENCIADOS EM PSICOLOGIA
PORTO — 1985

ERRATA

Para além de erros que os leitores certamente identificarão com alguma facilidade, apresentam-se algumas rectificações tendo em vista uma melhor compreensão do texto. Aos leitores e autores apresentamos as nossas desculpas.

Página	Coluna	Linha/Local	Onde se lê	Deve ler-se
21	Direita	12	adaptação e ensino	adaptações a ensino
27	Direita	abstract	problems or	problems for
32	Esquerda	36	hos short	has short
47	Direita	43	suspected we that	suspected was that
49	Esquerda	19	day as spent	day is spent
55	Direita	(*)	Professor auxiliar	Professor associado
72	Esquerda	35	changes	changed
73	Direita	39	some things	sometimes
75	Direita	31	for the	for them
85	Direita	1	offer under	often under
161	Esquerda	40	as actividade	das actividades
183	Direita	abstract	tree for he new	tree for the new
189	Esquerda	16	eigência	exigência
194	Direita	18-19	pois, colegas e outros profissionais	pais, colegas e outros profissionais
202	Direita	4	Carkhuff são	Carkhuff que são
205	Direita	42	possam objectivos	possam ser atingidos objectivos
219	Direita	39-40	nos interesses	nos interesse
229	Esquerda	5	croreta	correcta
243	Esquerda	24	os III	dos III
248	Direita	11	autoras da Escola	autores da Escala
278	Direita	20	for is	for it
284	Direita	25	indolor/	indoor/
286 a 291	—	—	TABBLE (1,2,3,4,5)	TABLE (1,2,3,4,5)
290	—	Nota		
		do quadro	grackets... cores	brackets... scores
290	Esquerda	24	Thorugh	through
303	Direita	5	Tabacom ais	tabaco mais
331	Direita	9	bem as	bem como as
345	Esquerda	abstract	doing as the	doing in the
347	Esquerda	26	agradava	agravada
355	Esquerda	14	tende por	tendo por
405	Esquerda	17	e um determinado	e num determinado
407	Direita	37	no plano a	no plano da
411	Direita	Nota 5, 7 e 8	Behoynde den	Beyond the
474	—	Quadro I	P	DP
479	Direita	31 e 34	(M=5.14)...(M=20.46)	(M=20.46)...(M=5.14)
475 e 477	—	Notas	assinaladas ao	assinaladas dizem respeito ao
511	Direita	Notas	Tolose-Pieron	Toulouse-Piéron
520	Direita	43	obectivo	objectivo

DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Óscar F. Gonçalves (*) e José Fernando Azevedo Cruz (**)

No decurso dos últimos anos, tem-se vindo a assistir, de uma forma crescente e progressiva, à solicitação de psicólogos para actividades de formação de professores nos mais diversos domínios e contextos: seja em unidades curriculares estruturadas das universidades clássicas ou novas, escolas superiores de educação, magistérios primários, escolas de educadoras de infância, seja ainda na participação em acções mais ou menos sistemáticas de apoio à profissionalização em exercício. É pois chegado o momento de fazer uma reflexão sobre o papel que os psicólogos poderão desempenhar em tão importante campo de intervenção.

Morrill, Oetting e Hurst (1974), ao apresentarem os vários métodos de intervenção na consulta psicológica, fazem questão de salientar a emergência do papel do psicólogo como consultor e formador de outros profissionais. A este nível, parece-nos ser no domínio da formação psicológica de professores, aquele em que esta acção se possa revestir de uma eficácia mais imediata. Com efeito, a colocação privilegiada dos professores num sector por onde já quase passa a totalidade da população portuguesa, torna-os os agentes talvez mais importantes de modelação dos comportamentos e de influência no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Eis

pois porque se impõe, junto destes profissionais, um trabalho aturado de formação e de desenvolvimento psicológico.

Várias têm sido as concepções e estratégias utilizadas, no decurso destes últimos anos, para a formação psicológica dos professores. Algumas limitam-se ao fornecimento de informações sobre o processo de desenvolvimento psicológico e das teorias da aprendizagem, não se preocupando contudo com a sua tradução na realidade educativa e dificultando deste modo a sua generalização. Outras, mais preocupadas com a realidade do ensino, esforçam-se por operacionalizar a sua formação de modo a que esta procure dar resposta às necessidades frequentemente sentidas e expressas pelos professores. Se bem que seja inegável a evolução da primeira para a segunda perspectiva, transpõe-se ainda nesta última, uma concepção da intervenção psicológica como algo de exterior ao processo educativo, embora de cuja contribuição este possa inquestionavelmente beneficiar. Tal situação parece ser devida, como ainda recentemente assinalou Thies-Sprinthall (1984a), à ausência de uma concepção teórica capaz de fundamentar um desenvolvimento curricular estruturado, de acordo aliás com o estafado, mas sempre válido, princípio de Lewin de que «não há nada tão prático como uma boa teoria».

As teorias do desenvolvimento têm-se vindo a impôr como forma de conceber a formação psicológica para além de simples coadjuvante do pro-

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade do Porto).

(**) Assistente da Unidade de Ciências da Educação (Universidade do Minho).

cesso educativo, procurando-se, pelo contrário, intencionalizar este último em termos do desenvolvimento psicológico de professores e alunos. Subjacente a esta concepção, está a ideia de que as nossas acções são governadas por processos de mediação cognitiva, variáveis de acordo com o estágio de desenvolvimento dos indivíduos. De acordo com esta perspectiva a própria formação de professores torna-se assim mais uma forma de desenvolvimento adulto e um processo de «tornar-se», do que apenas um processo de ensinar a alguém como ensinar (Zeichner, 1983).

Várias investigações têm consistentemente demonstrado que professores de nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo, egoico, conceptual ou moral, exibem um conjunto de competências susceptíveis de os tornar mais eficazes no exercício da sua função de docente (Hunt & Joyce, 1967; Mckibbin & Joyce, 1981; Mertens, 1977; Murphy & Brown, 1970; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983; Strohmmer et al., 1983; Walter & Stivers, 1977; Thies-Sprinthall, 1980). Estas investigações têm em geral encontrado, que professores de nível de desenvolvimento mais elevado tendem a ser mais reflexivos, empáticos, responsivos às necessidades dos alunos, usam grande variedade de modelos de ensino, colocam-se mais facilmente na perspectiva e papel dos outros, são mais eficazes como professores e recorrem mais à inovação nos seus processos de ensino.

Havendo assim, suficiente apoio para o estabelecimento de uma relação entre nível de desenvolvimento e eficácia pedagógica, resta-nos saber em que medida estaremos aptos para influenciar esses processos de mediação cognitiva constituintes dos vários estádios de desenvolvimento. Embora ainda numa fase pouco mais que exploratória, alguns estudos têm encon-

trado resultados positivos na promoção do desenvolvimento moral, conceptual e egoico (Glassberg & Sprinthall, 1980; Hedin, 1979, citado por Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1981; Hurt & Sprinthall, 1976; Sprinthall & Bernier, 1979; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1980; Thies Sprinthall, 1984b; Oja & Sprinthall, 1978).

Interessante será verificar, que a quase totalidade dos estudos voltados para a promoção do desenvolvimento psicológico, centra os seus conteúdos no domínio interpessoal. Parece assim, que a utilidade já de si inerente à promoção do desenvolvimento interpessoal, se pode acrescentar a potencialidade do seu papel crucial na estimulação de outras áreas do desenvolvimento.

O facto de toda a acção do professor, na sua relação de ajuda e pedagógica — a alunos, pais e colegas — utilizar como instrumento, e por vezes até como finalidade, o relacionamento interpessoal, confere a este domínio alto nível de importância e prioridade na sua formação psicológica.

O presente trabalho, procura equacionar a problemática para a promoção de desenvolvimento interpessoal dos professores, quer antes quer durante o serviço. Na primeira parte, são apresentados conteúdos e metodologias com vista à promoção de competências de relação interpessoal de ajuda. Na segunda, far-se-á referência à metodologia e conteúdo da formação mais voltada para a promoção da relação pedagógica na turma. Finalmente, serão apresentados alguns aspectos da formação em exercício, intencionalizada igualmente, para o desenvolvimento psicológico do professor.

O presente trabalho reflecte a experiência dos autores na formação de

professores do ensino secundário e preparatório. Embora acreditando que os dados apresentados possam ser úteis na formação de professores de outros níveis de ensino, as generalizações nunca poderão ser lineares deixando de ter em conta a especificidade de cada situação.

I — A RELAÇÃO INTERPESSOAL DE AJUDA

Cada vez menos se assume o ensino dentro dos estreitos limites da mera transmissão de conhecimentos. Vão já longe os tempos em que o professor era visto como o portador e transmissor de um saber enciclopédico feito. O papel do educador é hoje em dia bem mais vasto, e deverá já mesmo ser concebido, em termos da promoção do desenvolvimento do indivíduo nas suas mais diversas dimensões (morais, cognitivas, interpessoais, sexuais, etc...). A sociedade actual exige cada vez mais da escola o desempenho de papéis que tradicionalmente só à família se encontravam reservados. Para o exercício de tais papéis, é o professor constantemente chamado. Ao exigir-se um acompanhamento individual do aluno, nas suas relações com os pais, enquadrada ou não no exercício de direcção de turma, começa a transparecer a insuficiência da sua formação tradicional e a necessitar-se cada vez mais, de uma competência profunda para o estabe-

lecimento de uma relação interpessoal de ajuda. Daí que pareça ser cada vez mais evidente a necessidade de uma formação sistemática que capacite o professor com as competências e respostas necessárias para comunicarem respeito, autenticidade e compreensão aos alunos (Long, 1979).

A chamada de atenção para a importância da relação interpessoal como importante condição do processo de ajuda, tem vindo, na continuidade de Rogers (1957), a ser feita por numerosos autores, quer de inspiração fenomenológica quer de inspiração comportamental (Carkhuff, 1969; Carkhuff et al., 1978; Egan, 1982; Ivey, 1971, 1983). Embora no seu início mais voltados para a formação de psicólogos, estes programas têm vindo a ser progressivamente aplicados, em termos de metodologia e conteúdo, à formação de outros profissionais, particularmente de professores. É o caso dos programas de Ivey e Rollin (1972), Bradley (1975, 1976), Gadza, Asbury, Balzer, Chiders e Walters (1977), Gray e Gerrard (1977), Carkhuff, Berenson e Pierce (1977), e Moracco (1981). O modelo de Carkhuff et al. (1977), sem dúvida um dos mais elaborados, apresenta um conjunto sequencial de objectivos de ajuda ou de aprendizagem, a promover nos alunos: explorar, compreender e agir. Para a obtenção destes objectivos os autores fazem referência a algumas competências a desenvolver pelo professor e que incluem: o atender, o responder, o personalizar e o iniciar.

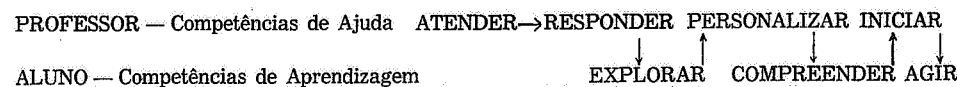


FIG. 1

Fases de aprendizagem e ajuda (Carkhuff et al., 1977)

Procura deste modo que o professor seja capaz de responder com eficácia às seguintes questões:

1. «O que é que o professor poderá fazer para que os alunos estejam capazes de se auto-explorar, quer em relação a si próprios quer em relação às suas tarefas escolares?».
2. «O que poderá o professor fazer para que o aluno adquira uma melhor compreensão de si próprio e da situação?».
3. «Finalmente, o que é que o professor poderá fazer para ajudar o aluno a agir?».

A resposta a estas questões constitui, na opinião de Carkhuff, as principais linhas de força de um conteúdo curricular a desenvolver com vista à promoção do desenvolvimento interpessoal dos professores.

Allan E. Ivey (1971, 1983), através dos programas por si desenvolvidos com vista à formação de psicólogos e outros profissionais de ajuda, conse-

guiu aprofundar o nível de operacionalização bem como alargar as competências previamente apresentadas por Carkhuff são traduzidos num leque vasto de comportamentos que incluem entre outros o atendimento não-verbal, convite para falar, parafrasear, reflexão de sentimento, sumariação, direcção, interpretação e auto-reflexão. Um trabalho recentemente efectuado por Hargie (1984), evidenciou aliás resultados prometedores na aplicação do modelo da micro-consulta de Ivey na formação de professores em serviço em competências da consulta psicológica.

Retomando alguns dos princípios de Carkhuff e de Ivey, parece-nos possível o desenvolvimento de um programa que capacite o professor para o exercício de um relação interpessoal de ajuda à qual ele é constantemente solicitado no decurso das suas diversas funções, em especial as que se prendem com a direcção de turma.

Três momentos nos surgem como fundamentais num programa deste tipo:

- Ouvir e responder
- Compreender
- Agir

OUVIR E RESPONDER

- atendimento não-verbal
- convite para falar
- reflexão de conteúdo
- reflexão de sentimentos
- sumarização

COMPREENDER

- confrontação
- interpretação
- * * *
- integração com as concepções de desenvolvimento psicológico

AGIR

- estabelecimento de objectivos
- realização de objectivos
- direcções
- * * * *
- integração com os princípios e técnicas de modificação do comportamento

FIG. 2

Momentos de um programa para o desenvolvimento interpessoal dos professores com vista ao estabelecimento de uma relação de ajuda.

O OUVIR e RESPONDER visam capacitar o professor para demonstrar interesse, atenção e compreensão pelo aluno, estando capaz de se colocar no ponto de vista deste, criando condições para um maior envolvimento na relação e para uma exploração mais aprofundada de si próprio e das situações. Para a obtenção deste objectivo o futuro professor poderá aprender a utilizar competências de atendimento não-verbal, convite para falar (uso de questões e encorajamentos), reflexões de conteúdo, sentimento e sumarização.

O COMPREENDER procura que o professor consiga uma visão mais integrada e eficaz do problema, de modo a que possa facilitar no aluno o desenvolvimento de um ponto de vista alternativo. O compreender pressupõe a obtenção do objectivo anterior, e é ilustrado pelo exercício de competências de interpretação e confrontação. Parece-nos ser este, um momento particularmente útil para a integração em situações concretas das teorias do desenvolvimento psicológico, feita por intermédio de exercícios de conceptualização de casos.

Finalmente, o AGIR deverá permitir que professor e aluno estejam capazes de desencadear de forma sistemática, cursos de acção específicos, tendo como base uma atenção e compreensão profundas e recíprocas. Poderá ser igualmente este um momento importante para a iniciação do professor na utilização de princípios e métodos de modificação de comportamentos.

Expostos os conteúdos da formação a este nível, resta uma abordagem sobre outro assunto, não menos importante — o de saber qual a metodologia a seguir de modo a que possam ser atingidos os objectivos de desenvolvimento pessoal nos futuros professores. A este nível parece-nos

importante a conjugação de três importantes metodologias:

- Técnicas desenvolvidas com base nas teorias da aprendizagem social;
- Técnicas de intervenção cognitiva;
- Técnicas desenvolvimentais, surgidas no contexto das experiências do movimento de «educação psicológica deliberada» (Mosher, Sprinshall, Cognetta, Bernier, entre outros).

É pois da junção destas três perspectivas que iremos agora falar.

Bandura (1977), na sua formulação da teoria da aprendizagem social, tem vindo a sustentar que a reprodução de um comportamento segue uma série sequencial de cinco etapas: atenção, retenção, iniciação, monitorização e refinamento. As instruções e a modelagem parecem ser necessárias com vista à obtenção das duas primeiras, a prática para a iniciação e monitorização e finalmente, o feedback para o refinamento. A investigação acerca da metodologia do ensino de competências de ajuda, têm encontrado um substancial apoio para esta concepção, salientando a vantagem da utilização combinada dos vários componentes e para a sua eficácia superior quando comparada com a sua apresentação isolada (ver Ford, 1979; Gonçalves, 1983). A vantagem da utilização combinada destes componentes, deve-se igualmente à sua potencialidade junto de um leque mais vasto de alunos. Um tipo mais vasto de técnicas poderá ser útil para maior número de alunos, visto o recurso exclusivo a uma técnica poder prejudicar a aprendizagem de alunos mais sensíveis a outras estratégias.

Referiremos agora, ainda que de forma breve, cada um dos componentes, bem como a razão da sua utilidade.

1. **INSTRUÇÕES:** Neste componente o material didáctico é fornecido de forma estruturada pelo professor. No dizer de Green e Marlatt (1972), ao contrário da modelagem, aqui a regra para a produção do comportamento, é oferecida ao aluno. Esta parece-nos ser uma fase importante de qualquer aprendizagem, principalmente num momento inicial em que se torna importante um nível mais aprofundado de estrutura. Com efeito, a investigação tem demonstrado a importância da utilização prévia de instruções para estudantes de reduzido nível de competências de comunicação (ver Uhlemann, Lea & Stone, 1976).

2. **MODELAGEM:** Na modelagem o aluno terá que indutivamente produzir a regra, a partir da observação das realizações de outra pessoa ao vivo, em vídeo, ou mesmo sob a forma de transcrições. A investigação não tem de facto encontrado grandes diferenças quanto à forma de apresentação de modelos (ver Froehle, Robinson & Kurpius, 1983; O'Toole, 1979; Robinson, Kurpius & Froehle, 1981). Este tipo de componente tem a vantagem de levar o aluno a observar a execução da competência, permitindo ultrapassar a abstracção a que muitas vezes as instruções por si só conduzem. Terá também o aluno, através da observação de uma multiplicidade de modelos, oportunidade para formular as suas próprias regras,

transformando-se num construtor e não unicamente num simples reproduzidor das execuções do modelo.

3. **PRÁTICA:** Aqui terá o estudante oportunidade para utilizar, num ambiente controlado e protegido, as competências aprendidas por observação e instrução. A investigação tem sustentado algum apoio para a importância da utilização da prática em conjugação com outros componentes, estando no entanto ainda por esclarecer, as circunstâncias da sua eficácia como componente individual (ver Fuqua & Gade, 1982).

4. **FEEDBACK:** O feedback acerca das execuções do aluno é uma das fontes mais potentes de aprendizagem e aperfeiçoamento. Estudos há que têm encontrado algumas circunstâncias que tornam mais eficaz a utilização deste componente. O feedback deverá ser de alta fidelidade (ex. vídeo em lugar de áudio; imediato de preferência a retardado), moderadamente positivo ou congruente com as expectativas do sujeito. Assim, parecem ser de aconselhar os seguintes cuidados a ter pelo professor ou pelos restantes colegas: dar oportunidade para que o aluno se auto-avale previamente; fornecer um feedback que não seja demasiado discrepante da avaliação que a pessoa faz do seu próprio comportamento; salientar os aspectos positivos; ser objectivo e não valorativo.

O recente desenvolvimento e a demonstrada eficácia do modelo comportamental/cognitivo, coloca igualmente a questão da sua eficácia como

componente de ensino a este nível. As técnicas de auto-instrução, desenvolvidas por Meichenbaum, têm apresentado resultados positivos (ver Richardson & Stone, 1981), podendo apontar para aspectos particularmente promissores no que se refere à diminuição da ansiedade na produção de respostas recentemente aprendidas. Também alguns princípios da Terapia Racional Emotiva, de Albert Ellis, poder-se-ão demonstrar de alguma utilidade no sentido de desafiar algumas crenças irracionais com que muitas vezes os professores se debatem, tais como: «eu necessito de ser adorado por todos os meus alunos»; «como professor, eu nunca posso cometer erros ou falhar»; «para que eu seja bom professor basta que eu saiba bem aquilo que vou ensinar»; «ser bom professor é uma característica inata, e portanto ou se é ou não se é, nada se poderá aprender», etc., etc....

O modelo desenvolvimental, promovido por Sprinthall e colaboradores, tem procurado adaptar as estratégias de ensino às características dos alunos, como forma de promover o seu desenvolvimento (ver Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1981; Thies-Sprinthall, 1984a, 1984b). Assim, e por exemplo, é diminuído o nível de estrutura à medida que se assiste à passagem dos alunos para níveis mais complexos de desenvolvimento. De igual modo, estes autores têm vindo a acentuar algumas estratégias e características que deverão ter os programas intencionalizados para promover o crescimento para níveis mais complexos de desenvolvimento cognitivo. Faremos referência a alguns deles.

1. **ROLE-TAKING:** Nesta estratégia os alunos são colocados no desempenho de papéis significativos. A pessoa é levada a

executar uma tarefa interpessoal, nova e desafiante, em lugar das simulações e jogos do tipo «role-playing». A experiência é pois, no dizer dos próprios autores, «directa e activa».

2. **ACÇÃO/REFLEXÃO:** É particularmente importante, que o espaço curricular possa expressar um balanceamento entre a acção e a reflexão. À acção, na prática das competências e do role-taking, deverão seguir-se oportunidades sistemáticas de reflexão ou integração cognitiva, de modo a que a confrontação com novas experiências dê lugar a um processo de assimilação, capaz de implicar alterações ao nível das estruturas cognitivo-desenvolvimentais.

3. **APOIO/DESAFIO:** O professor deverá alternar atitudes de apoio com atitudes de desafio. O apoio, embora absolutamente necessário, não é por si só suficiente. É sabido como o crescimento nasce da confrontação com situações novas e desafiantes. No entanto, o desafio, sem o necessário ambiente de apoio, poderá redundar no bloqueamento dos alunos e na regressão a formas mais primitivas de funcionamento cognitivo.

4. **CONTINUIDADE:** Finalmente, não podem ser esperados efeitos ao nível do desenvolvimento sem uma acção sistemática e de algum modo prolongada no tempo. Daí que só dificilmente possam objectivos desenvolvimentais através do recurso a acções esporádicas e de difícil continuidade.

Parece-nos assim possível agir ao nível da preparação «pré-prática» do

professor, de modo a capacitá-lo para OUVIR, RESPONDER, COMPREENDER e AGIR, aumentando em consequência a sua eficácia na ajuda interpessoal ao aluno. A combinação das estratégias da aprendizagem social, técnicas cognitivistas e concepções desenvolvimentais, poderá criar condições, junto dos formadores de professores, para a realização do referido objectivo.

II — A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Para além de um simples local de aprendizagem e ensino, a sala de aula parece ser sem dúvida um contexto ideal para a organização do desenvolvimento das atitudes e comportamentos dos alunos. Os padrões de relação interpessoal entre os diferentes alunos e entre estes e o professor, não só têm implicações ao nível do clima de aprendizagem, mas também ao nível do desenvolvimento psicológico de alunos e professores. No entanto, apesar das constantes palestras e conferências incitando e reforçando a necessidade do estabelecimento de um bom clima de relação entre professores e alunos na sala de aula, as pessoas parecem continuar a orientar-se segundo o velho ditado «Olha para aquilo que eu digo e não para aquilo que eu faço». De facto, parece ser evidente a partir de uma série de trabalhos publicados que na maioria das salas de aula o clima de aprendizagem é demasiado passivo e «directo» para promover o desenvolvimento psicológico dos alunos (ver Sprinthall, 1983). Um recente estudo de Goodlad (1983) concluiu que os professores apenas respondem ao que os alunos dizem durante 5% do período escolar diário. Com efeito, desde há já alguns anos, que diferentes autores clamam pela necessidade de modificar a organização da sala de aula dada a constatação sis-

temática do domínio que o professor exerce na sua interacção com os alunos e na quase nula participação e intervenção destes. Daí o facto de o treino de competências de relação interpessoal visar também fornecer formas de enriquecer e promover a comunicação quando os professores têm problemas, quando os alunos têm problemas, ou quando existem problemas mútuos. As necessidades de ambos, professores e alunos, devem ser consideradas e nenhum deles pode actuar em posição de superioridade (Karmos & Karmos, 1978).

Se por um lado, e a partir do que atrás foi já mencionado, parece ser óbvia a importância do ensino de competências de relação interpessoal a professores, por outro lado, tem sido sugerida a utilidade de promover, junto destes, comportamentos e competências de ensino desejáveis, particularmente, através do recurso a técnicas de análise da interacção na sala de aula e do micro-ensino.

1. *Análise da interacção na sala de aula*

A confirmação pela investigação da utilidade de fornecer constante «feedback» aos professores acerca de aspectos relacionados com os seus comportamentos de relação interpessoal na sala de aula, tem levado os formadores de professores a colocarem especial ênfase no treino da análise e observação da interacção.

Desde há alguns anos têm vindo a ser desenvolvidos vários sistemas de observação com diferentes propósitos:

- a) Descrição das interacções;
- b) Formação de professores;
- c) Controle e avaliação de sistemas, modelos e técnicas de instrução;

- d) Estudo das relações entre as actividades da aula e o crescimento dos alunos.

De um modo geral, e levando em linha de conta que um grande número de sistemas de observação visavam atingir os quatro objectivos atrás referidos, os sistemas de observação desenvolvidos para a formação de professores, para além de pretenderem dar «feedback» ao professor oferecem igualmente uma série de procedimentos para categorização das actividades instrucionais, bem como para capacitar o professor na utilização de comportamentos e actividades que facilitem a promoção da relação pedagógica e interpessoal. Em suma, a formação em análise da interacção na sala de aula pode ajudar os futuros professores a aprenderem a observar o acto de ensino e aprendizagem, a compreenderem o que observam e como utilizarem as suas observações e julgamentos na tomada de decisões acerca das suas próprias práticas de ensino (Mills, 1980).

Seria extremamente fastidioso fazermos aqui referência à multitude de sistemas de observação e análise da interacção utilizados (ver Borich & Madden 1977; Postic, 1977; Simon & Boyer, 1970). A título exemplificativo, bastaria mencionar que, Rosenshine & Furst (1977) numa breve revisão de literatura referem a existência de mais de 120 sistemas de análise da interacção na sala de aula. Mais recentemente têm-se também efectuado tentativas de explorar e avaliar o potencial contributo dos computadores no desenvolvimento de processos de observação para promover competências de interacção (ver Semmel, 1978). Sem pretendermos fazer aqui uma revisão exaustiva, apresentaremos a título exemplificativo, alguns sistemas que pela sua utilidade, popularidade e/ou validação

empírica, parecem ser de alguma pertinência para a formação de professores.

a) *Sistema de Análise das Interações de Flanders:*

Desenvolvido por Ned Flanders (1970), trata-se do instrumento de observação mais conhecido e mais frequentemente utilizado. Tem essencialmente como objectivo analisar os comportamentos dos professores que restringem ou aumentam a liberdade de acção do aluno, dando particular atenção aos aspectos afectivos da relação professor-aluno, sem contudo esquecer os elementos cognitivos. Constituindo por 10 categorias (7 categorias relacionadas com o comportamento verbal do professor, 2 categorias relacionadas com o comportamento do aluno e uma categoria para períodos de silêncio ou confusão) o Sistema de Flanders é um interessante meio de análise dos padrões de interacção.

Ao estudar a relação interpessoal entre professor e alunos Flanders (1967), partiu do pressuposto de que quanto maior for o grau de dependência dos alunos face ao professor, menor será o seu potencial de aprendizagem. Os conceitos de dependência/independência tornam-se assim centrais na concepção de Flanders, segundo o qual o modo como o professor exerce a sua influência determina o grau de dependência/independência do aluno. Daí que, das 7 categorias relativas ao comportamento verbal do professor, quatro se destinem à avaliação da influência indirecta do professor (aceita os sentimentos, elogia ou encoraja, aceita ou utiliza as ideias do aluno) e as restantes três à análise da influência directa (lecciona, dá direcções/indicações e critica ou justifica a autoridade).

Apesar de algumas lacunas e limitações, ligadas à concepção de interacção que lhe está subjacente (ver Walker & Adelman, 1975; Stubbs & Delamont, 1979), a facilidade na sua aprendizagem e utilização tornam-no um instrumento particularmente útil e atractivo para a formação de professores.

b) *Sistema de Categorias da Interacção Verbal:*

De entre os sistemas elaborados com o objectivo de aperfeiçoar o sistema proposto por Flanders, um dos mais referenciados tem sido o SCIV de Amidon & Hunter (1966) que à semelhança dos sistemas elaborados posteriormente (p. ex. SATIC) prefere situar as intervenções do professor nas dimensões de «responsividade» e «iniciatividade»; diferencia o tipo de perguntas efectuadas pelo professor (abertas e fechadas) e de respostas dadas pelo aluno (previsíveis/imprevisíveis), e vai mais longe ao estabelecer uma maior diferenciação e clarificação de algumas categorias de Flanders, tais como aceitação de ideias, sentimentos e atitudes dos alunos.

Constituído por quatro grupos de categorias (intervenção inicial do aluno, resposta do professor, intervenção inicial do professor e resposta do aluno), o SCIV constitui também um instrumento de grande potencialidade.

c) *Análise da Interacção Não-Verbal:*

Também com o objectivo de completar o sistema desenvolvido por Flanders e fundamentalmente para suprir a ausência da interacção não-verbal,

Amidon (1971) elaborou e desenvolveu o presente sistema, que permite a análise de quatro dimensões intervenientes na relação professor-aluno: arranjo da sala, materiais, comportamentos não-verbais do professor e actividades. Apesar de se encontrar ainda numa fase de desenvolvimento, quando utilizado conjuntamente com o Sistema de Flanders, ambos proporcionam uma imagem mais completa da actividade não-verbal e verbal na sala de aula.

d) *SATIC:*

Introduzido recentemente em Portugal e utilizado entre nós em algumas das instituições que presentemente prestam apoio na formação de professores, o SATIC desenvolvido por Abraham & Schlitt (1973) tem demonstrado alguma utilidade na avaliação de certos aspectos do comportamento de ensino. De acordo com os seus autores trata-se de um instrumento de auto-avaliação da intervenção verbal que se tem provado de grande utilidade na formação de professores. O SATIC, contém 12 categorias de comportamento verbal, sendo 4 consideradas iniciativas e as restantes 8 responsivas. Este sistema de observação procura quantificar o envolvimento da turma através de um índice de interacção que permite, não só a análise do comportamento do professor, mas também, ainda que de forma indirecta, a avaliação da participação do estudante. Goldberg et al. (1978) elaboraram um módulo para auto-treino no uso do SATIC que se tem revelado de extrema utilidade na avaliação das intervenções com o objectivo de promover competências de relação interpessoal.

Em suma, a utilização e treino da análise de interacção parece fazer com que os professores promovam as

intervenções por iniciativa dos próprios alunos, por um lado, e utilizem métodos de ensino mais «indirectos» na relação pedagógica com os alunos.

As revisões da literatura existente sobre os efeitos da análise da interacção na formação de professores são suficientemente claras (ver Peck & Turner, 1977). De facto, parece estar suficientemente evidenciada a promoção da relação interpessoal professor-aluno, onde uma maior utilização de questões abertas, de estimulação e elogio das intervenções dos alunos, substitui a crítica, os comentários negativos, o estilo magistral, utilização de direcções e as intervenções centradas no professor. Ned Flanders (1970), sintetizando uma série de trabalhos de investigação sobre os efeitos do treino de avaliação da interacção, concluiu que os indivíduos se tornam mais responsivos às ideias dos alunos e à relação pedagógica, ficam mais flexíveis e as atitudes dos professores face à sua formação tornam-se mais positivas.

No entanto, e tal como assinalaram Rosenshine e Furst (1977), apesar da importância e utilidade destes sistemas de observação a investigação futura deverá procurar clarificar qual a relação entre a observação do comportamento dos professores e o conseqüente crescimento dos alunos. De facto, a insuficiência de dados a este nível, faz com que seja ainda pouco clara a relação entre os padrões ideais de comportamento do professor e a promoção da capacidade de aprendizagem dos alunos. Uma tal clarificação contribuirá por certo para uma avaliação da eficácia da formação dos professores em competências de relação interpessoal e para as suas implicações no crescimento e desenvolvimento psicológico dos seus alunos.

2. *Micro-Ensino*

Uma das estratégias de formação mais utilizadas para promover competências de ensino é o Micro-ensino, que recorre à combinação de um sistema de identificação de competências e comportamentos específicos de ensino com a utilização de «feedback» através de «video-tape». Desenvolvido na Universidade de Stanford por Allen e colaboradores (ver Allen, 1967; Allen & Ryan, 1969), o micro-ensino não só aproveitava a tecnologia do «video-tape», que dava aos alunos um conhecimento imediato dos resultados acerca das suas «performances» no acto de ensino, mas também enfatizava a mestria em competências extremamente operacionalizadas e em experiências de aprendizagem baseadas em modelos exemplares de comportamentos de ensino.

Inicialmente, Allen & Ryan (1969) desenvolveram 18 competências de micro-ensino organizadas em 5 grupos: relatório de respostas, competências para questionar, promover o envolvimento do aluno, aumentar a participação do aluno e competências de apresentação.

Procurando definir «micro-ensino» Copeland (1982) identificou sete características:

- a) ensino das características de determinada competência de ensino, o que implica a sua explicação e exibição por um modelo;
- b) dar uma aula a um pequeno grupo de alunos (geralmente de quatro a seis) procurando utilizar a competência em questão de forma apropriada;

- c) a aula é de curta duração (seis a dez minutos);
- d) a aula é gravada;
- e) alguns minutos após a aula é dado «feedback» recorrendo à gravação efectuada;
- f) algum tempo após a observação da gravação, a aula é novamente planeada e dada a um novo grupo de alunos;
- g) o ciclo «ensinar-rever-ensinar de novo» continua até que o formador e formando estejam satisfeitos;
- h) o micro-ensino parece ter como objectivo apropriado a modificação das atitudes dos professores em formação promovendo neles atitudes mais positivas face aos alunos, à disciplina e conteúdos a ensinar, ao acto de ensino e face a eles próprios como professores.

Para além de uma série de investigações efectuadas visando a compreensão dos efeitos da variação nas suas componentes básicas (modelo utilizado, tipo de alunos ensinados pelo formando durante a fase de ensino do programa, tipo de «feedback» fornecido aos formandos e supervisão oferecida), uma vasta gama de investigações têm demonstrado a eficácia do micro-ensino na promoção e desenvolvimento de competências de ensino e em enriquecer a qualidade da experiência vivida pelos futuros professores (ver Copeland, 1982; Hersh & Leighton, 1982; Peck & Turner, 1977).

De um modo geral, a investigação sobre a utilização do micro-ensino parece indicar que:

- a) os alunos formados através desta metodologia obtêm níveis

mais elevados de rendimento, nas competências de ensino, que alunos formados através de métodos de instrução tradicionais;

- b) o rendimento obtido na situação do micro-ensino é um bom predictor do rendimento futuro;
- c) contribui para o aumento de padrões de comportamentos desejáveis na situação de ensino e para a utilização de uma maior variedade de métodos de ensino;
- d) os professores formados através desta estratégia são geralmente melhor avaliados pelos seus alunos, fundamentalmente no que respeita aos comportamentos de cooperação.

A inclusão do micro-ensino nos programas de formação com o objectivo de treinar os futuros professores em competências de ensino parece basear-se em dois pressupostos: por um lado, o facto de a formação através do micro-ensino fazer com que os alunos adquiram as competências — alvo de forma mais rápida e com maior grau de eficiência; por outro lado, o facto de o micro-ensino favorecer e promover a posterior utilização das competências adquiridas na sala de aula.

A realização de exercícios de micro-ensino através do recurso aos sistemas de análise da interacção já referidos, acompanhada de acções de reflexão/discussão, poderá ser uma estratégia eficaz para promover nos futuros professores não só a aquisição de competências de relação pedagógica, mas também e sobretudo, criar condições para a promoção do seu próprio desenvolvimento e do

consequente crescimento dos seus alunos. Um trabalho efectuado por Bradley (1976) combinou com resultados positivos um programa de treino para professores em competências de consulta psicológica, e o sistema de Flanders como instrumento de avaliação (pré e pós-treino). Como afirma Gustafson (1978) a combinação do treino em competências básicas de relação interpessoal com o treino do micro-ensino acaba por contribuir para a crença na natureza mútua (professor/aluno) do ensino eficaz e para a importância e necessidade do professor actuar, como modelo do tipo de comunicação que deseja dos alunos.

III — SUPERVISÃO: PARA UMA CONCEPÇÃO DESENVOLVIMENTAL

É habitualmente reconhecida a necessidade da formação de professores se estender para além da mera preparação académica antes do exercício profissional. Muitos dos conhecimentos teóricos absorvidos ao longo do curso, adquirem um sentido diferente e bem mais vasto, aquando da confrontação com a prática profissional. Daí que a formação em serviço, habitualmente expressa nas funções inerentes ao processo de supervisão, adquira uma importância especial.

Não é de modo algum nosso objectivo proceder à análise de todas as complexas e inúmeras tarefas implicadas no processo de supervisão, até porque muitos dos seus temas se prendem directamente com aspectos altamente específicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas. Iremos, tão somente proceder à análise de algumas concepções do processo de supervisão que possam contribuir

para a intencionalização do desenvolvimento do professor. Assim a nossa incidência será no processo e não no conteúdo da supervisão.

No decurso dos últimos anos têm vindo a surgir alguns modelos, habitualmente apelidados de «supervisão clínica» (ver Alarcão, 1983; Cogan, 1973; Goldhammer, 1969). Tal como ainda recentemente assinalou Isabel Alarcão (1983), este modelo apresenta algumas vantagens óbvias: «definição clara dos direitos e deveres do supervisor e supervisado, relação colegial com base num objectivo comum, tentativa de solução de dilemas frequentemente sentidos pelo professor entre aquilo que deveriam fazer e aquilo que efectivamente fazem» (p. 163).

No domínio da psicologia, e especialmente preocupados com a formação de psicólogos, têm surgido alguns modelos de supervisão, designados de desenvolvimentais, que poderão, em nossa opinião, trazer uma contribuição importante para a formação em serviço dos professores.

Hogan (1964), foi o primeiro a apresentar uma concepção desenvolvimental do processo de supervisão, ao afirmar que os formandos se movem de um estado de dependência, ansiedade e ingenuidade, para uma direcção em que transparecem a competência, consciência de si próprio e descoberta pessoal. O movimento ao longo de todo este processo deverá obedecer ao prosseguimento de uma série de etapas, sugerindo-se, em relação à supervisão de incidentes, a utilização de estratégias de ensino, apoio e modelagem, ao passo que para os mais avançados são aconselhados a clarificação ambivalente, confrontação activa e compartilhar de experiências do supervisor.

Do mesmo modo, Stoltenberg (1981), apresenta uma concepção inspirada quer no modelo de Hogan, quer na teoria do desenvolvimento conceptual de Hunt. Quatro estádios de desenvolvimento são apresentados, para cada um dos quais o autor sugere estruturas específicas do ambiente com o objectivo de promover a progressão dos supervisionados através do processo (ver Fig. 3).

Os indivíduos dependentes do supervisor são descritos como imitativos, com falta de consciência de si próprios e dos outros, pensamento dicotómico, possuindo poucos conhecimentos teóricos e de competências, embora dotados de experiência mínima. Junto destes indivíduos o supervisor deverá recorrer a instruções, interpretação, apoio, desenvolvimento da consciência, exemplificação, por outras palavras, um ambiente dotado de alta estrutura.

O nível seguinte no processo de desenvolvimento, designado de con-

flito autonomia-dependência, é caracterizado por um aumento na consciência de si próprio, motivação fluctuante, luta pela independência, maior assertividade e menor tendência para a imitação. A este nível o supervisor deverá recorrer ao apoio, clarificação ambivalente, exemplificação e menor recurso à instrução.

O movimento faz-se de seguida em direcção à dependência condicional sublinhada por um desenvolvimento claro da identidade e da capacidade de «insight», uma motivação mais consciente, aumento de empatia acompanhada de uma orientação interpessoal mais diferenciada. Neste estádio, o indivíduo deverá ser preferencialmente tratado como um colega, com um maior compartilhar de experiências por parte do supervisor, exemplificação mútua e confronto. Por último, a maturidade, consiste num estado de consciência de si próprio e dos outros, com o conhecimento das suas potencialidades bem como das suas fraquezas. A

Níveis de desenvolvimento	Características do psicólogo	Ambientes óptimos
1	Dependente do supervisor	Encorajamento à autonomia dentro duma estrutura normativa
2	Conflito dependência - autonomia	Mais autonomia e menor estrutura normativa
3	Dependência condicional	Autonomia com estrutura fornecida pelo psicólogo
4	Maturidade	O psicólogo está capaz de funcionar adequadamente em vários contextos.

FIG. 3

Níveis de desenvolvimento dos psicólogos e contextos apropriados (Stoltenberg, 1981).

este nível a supervisão não faz mais sentido, estando o formando capaz de exercer com competência quer a prática profissional quer as funções inerentes à supervisão de outros e futuros colegas.

Mais recentemente Loganbill, Hardy e Delworth (1982) apresentaram uma concepção desenvolvimental do processo de supervisão, recorrendo no entanto, a uma noção de estádio mais complexa que a definida em Hogan e Stoltenberg. Loganbill et al., (1982) fazem referência a três estádios — estagnação, confusão e integração — para oito dimensões do processo de supervisão: competência, consciência emocional, autonomia, identidade teórica, respeito pelas diferenças individuais, objectivos e direccionamento, motivação pessoal e, finalmente, ética pessoal (ver Fig. 4).

Na estagnação o indivíduo é caracterizado pela ausência de consciência acerca de qualquer dificuldade, tendo como consequência um sentimento ilusório de segurança. Por sua

vez, na confusão, o indivíduo vive numa situação de instabilidade, desorganização e conflito. Finalmente, na integração é feita uma reorganização acarretando uma maior compreensão cognitiva e uma maior segurança pessoal baseada na consciência da insegurança.

A semelhança de Stoltenberg, Loganbill et al. (1982) sugerem o recurso a técnicas como forma de promover o desenvolvimento através dos três estádios e ao longo das oito dimensões, nomeadamente através do uso de estratégias facilitativas, confrontativas, conceptuais, prescritivas e catalíticas.

Embora ainda pouco investigados e necessitando de eventuais adaptações para a formação de professores, estas concepções desenvolvimentais parecem-nos particularmente úteis na estruturação do processo de supervisão como uma forma de, psicologicamente, intervir na promoção do desenvolvimento dos professores.

	1 Estagnação	2 Confusão	3 Integração
Competência			
Consciência emocional			
Autonomia			
Identidade			
Respeito pelas diferenças individuais			
Objectivos e direccionamento			
Motivação pessoal			
Ética profissional			

FIG. 4

Estádios e dimensões da supervisão segundo Loganbill et al. (1982).

Claro está que a implementação de tal modelo, adaptado aos diferentes conteúdos e centrado na implementação da relação pedagógica e da ajuda interpessoal, terá de implicar um trabalho prévio de formação dos actuais supervisores em exercício. Eis pois mais uma área a poder beneficiar da contribuição psicológica — a formação de formadores.

IV — CONCLUSÃO

Procuramos ao longo deste trabalho, recorrendo aos dados da nossa experiência neste domínio e com base nos dados da investigação, equacionar uma proposta que vise fazer do ensino da psicologia a professores algo mais que um mero debitar de informação científica, ou que uma mera oportunidade para aprender.

É nossa convicção que para que se possa tirar o máximo proveito da intervenção do psicólogo na formação de professores será necessário que o próprio acto de ensino se transforme numa oportunidade de crescimento psicológico para professores que posam no futuro promover o desenvolvimento dos seus alunos. Quanto mais não seja porque, tal como afirmava recentemente Sprinthall (1980) ao discutir os objetivos da educação, «a investigação parece evidenciar que o sucesso na vida está mais relacionado com a maturidade psicológica, do que propriamente com a realização escolar obtida». Trata-se assim de criar experiências de aprendizagem relevantes que estimulem o crescimento intelectual e psicológico tendo em vista a promoção do bem-estar humano.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, M. E. SCHLITT, D. (1973) — «Verbal Interaction: a means for self evaluation». *School Science and Mathematics*, 73, 678-686.
- ALARÇÃO, I. (1982) — Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 151-168.
- ALLEN, D. (1967) — *Microteaching: a description*. Stanford, Calif: Stanford University School of Education.
- ALLEN, D. & RYAN, K. (1969) — *Microteaching*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- AMIDON, E. & HUNTER, E. (1966) — *Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BANDURA, A. (1977) — *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- BORICH E MADDEN (1977) — *Evaluating Classroom Instruction: a sourcebook of instruments*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- CARKHUFF, R. (1969) — *Helping and human relations*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- CARKUFF, R., BERENSON, D. & PIERCE, R. (1977) — *The skills of teaching: interpersonal skills*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- CARKHUFF, R., PIERCE, R., CANNON, I., BERENSON, D., BANKS, D. & ZIGON, I (1978) — *The art of helping*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- COGAN, M. (1973) — *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- COPELAND, W. (1982) — Laboratory experiences in teacher education. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 5.^a ed., Vol. 2 (pp. 1008-1019). New York: The Free Press.
- EGAN, G. (1982) — *The skilled helper: model, skills, and methods for effective helping*. Monterey, CA: Brooks/Cole (2nd Ed.).
- FLANDERS, N. (1967) — Teacher influence in the classroom. In E. Amidon & E. Hunter (Eds.) — *Interaction Analysis theory: research and application*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- FLANDERS, N. (1970) — *Analysing Teaching Behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- FORD, J. (1979) — Research on training counselors and clinicians. *Review of Educational Research*, 49, 87-130.
- FROEHLE, T., ROBINSON, S. & KURPINS, D. (1983) — Enhancing the effects of modeling through role-play practice. *Counselor Education and Supervision*, 22, 197-206.
- FUQUA, D. & GADE, E. (1982) — A critical reexamination of the practice component in counselor training. *Counselor Education and Supervision*, 21, 283-294.
- GAZDA, G., ASBURY, F., BALZER, F., CHILDER, W. & WALTER, R. (1977) — *Human relations development: a manual for educators* (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- GLASSBERG, S. & SPRINTHALL, N. (1980) — Student teaching: a development approach. *Journal of Teacher Education*, 31, 31-38.
- GOLDBERG, M., LUNETTA, V., ROGERS, T., WOOSTER, J. & O'DELL, K. (1978) — *Evaluating teachers classroom behaviors*. Iowa: UPSTEP.
- GOLDHAMMER, R. (1969) — *Clinical supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GONÇALVES, O. (1983) — *The effects of different components in the teaching process of counseling skills*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- GOODLAD, J. L. (1983) — *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- GRAY, W. & GERRARD, B. (1977) — *Learning by doing: developing teaching skills*. London: Addison-Wesley.
- GREEN, A. & MARLATT, G. (1972) — Effects of instructions and modeling upon affective and descriptive verbalizations. *Journal of Abnormal Psychology*, 80, 189-196.
- GUSTAFSON, K. (1978) — Microtraining as used in other settings. In A. Ivey & J. Authier (Eds.), *Microcounseling: innovations in interviewing, counseling, psychotherapy and psychoeducation* (2nd ed.). Springfield: Charles C. Thomas.
- HARGIE, O. (1984) — Training teachers in counseling skills: the effects of micro-counseling. *British Journal of Teacher Education*, 54, 214-220.
- HOGAN, R. (1964) — Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: therapy, research and practice*, 1, 139-141.
- HUNT, D. & JOYCE, B. (1967) — Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Educational Research Journal*, 4, 253-259.
- HURT, L. & SPRINTHALL, N. (1976) — Psychological and moral development for teachers. *Journal of Moral Education*, 6, 112-120.
- IVEY, A. (1971) — *Microcounseling: innovations in interviewing training*. Springfield: Charles C. Thomas.
- IVEY, A. (1983) — *Intentional interviewing and counseling*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- KARMOS, J. & KARMOS, A. (1978) — Interpersonal communication skills. *Journal of Teacher Education*, 29(5), 42-44.
- LOGANBILL, C., HARDY, E. & DELWORTH, V. (1982) — Supervision: a conceptual model. *The Counseling Psychology*, 10, 3-42.
- LONG, L. (1979) — Human Relations Training: goals and strategies. *Journal of Teacher Education*, 30(6), 29-32.
- MERTENS, D. (1977) — *Formal level of functioning: a scientific phenomenon?* Paper presented at AERA Annual Convention, New York.
- McKIBBIN, M. & JOYCE, B. (1981) — Psychological states and staff development. *Theory Into Practice*, 19, 248-255.
- MILLS, J. (1980) — A guide for teaching systematic observation to student teachers. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 5-9.
- MORACCO, J. (1981) — A comprehensive approach to human relations training for teachers. *Counselor Education and Supervision*, 21, 119-135.
- MORRILL, W., OETTING & HURST (1974) — Dimensions of counselor functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359.
- MURPHY, P. & BROWN, M. (1970) — Conceptual systems and teaching styles. *American Educational Research Journal*, 7, 529-540.
- OJA, S. & SPRINTHALL, N. (1978) — Psychological and moral development for

- teachers. In N. Sprinthall & R. Mosher (Eds.), *Value development as the aim of education* (pp. 117-134). Schenectady, NY: Character Research Press.
- O'TOOLE, W. (1979) — Effects of practice and some methodological considerations in training counseling interviewing skills. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 419-426.
- PECK, R. & TURNER, J. (1977) — Research on teacher education. In R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally and Comp.
- POSTIC, M. (1977) — Observation et formation des enseignants. Paris: PUF.
- RICHARDSON, B. & STONE, G. (1981) — Effects of a cognitive adjunct procedure within a microtraining situation. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 168-175.
- ROBINSON, S., KURPINS, D. & FROEHLE, T. (1981) — A two-study comparison of written and video-modeling and of written and audio assessment. *Counselor Education and Supervision*, 20, 45-46.
- ROGERS, C. (1957) — The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- ROSENSHINE, B. & FURST, N. (1977) — The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.) — *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally and Co.
- SEMMELE, M. (1978) — Systematic Observation. *Journal of Teacher Education*, 29(2), 25-27.
- SIMON & BOYER (Eds.) (1970) — *Mirrors for Behavior II*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- SPRINTHALL, N. (1980) — Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited?. *American Psychologist*, 35, 336-347.
- SPRINTHALL, N. (1983) — Novos papéis para os psicólogos na escola. *Jornal de Psicologia*, 2(5), 1, 12.
- SPRINTHALL, N. & BERNIER, J. (1979) — Moral and cognitive development for teachers. In T. C. Hennessy (Ed.), *Value and moral education: schools and teachers* (pp. 119-145). New York: Paulist Press.
- SPRINTHALL, N. & THIES-SPRINTHALL, L. (1980) — Adult development and leadership training for mainstream education. In D. Corrigan & K. Howey (Eds.), *Concepts to guide the education of experienced teachers* (pp. 33-51). Reston: VA: Council for Exceptional Children.
- SPRINTHALL, N. & THIES-SPRINTHALL, L. (1981) — Educating for teacher growth: a cognitive development perspective. *Theory Into Practice*, 19, 278-286.
- SPRINTHALL, N. & THIES-SPRINTHALL, L. (1983) — The teacher as an adult learner: a cognitive-development view. In G. Griffin (Ed.), *Staff Development* (pp. 13-35). Chicago: National Society for the Study of Education.
- STOLTENBERG, C. (1981) — Approaching supervision from a developmental perspective: the counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- STROHMER, D., BIGGS, D., HOASE, R. & PURCELL, M. (1983) — Training counselors to work with disabled clients: cognitive and affective components. *Counselor Education and Supervision*, 23, 2, 132-141.
- STUBBS, M. & DELAMONT, S. (Eds.) (1979) — *Explorations in classroom observation*. Chichester: John Wiley & Sons.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1980) — Supervision: an educative or miseducative process? *Journal of Teacher Education*, 31 (2), 17-30.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1984 a) — Promoção do desenvolvimento psicológico dos professores. *Jornal de Psicologia*, 3 (2), 6-7.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1984 b) — Promoting the developmental growth of supervising teachers: theory, research programs and implications. *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 53-60.
- UHLEMANN, M., LEA, G. & STONE, G. (1976) — Effect of instruction and modeling on trainees low in interpersonal-communication skills. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 509-513.
- ZEICHNER, K. (1983) — Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- WALKER, R. & ADELMAN, C. — Interaction analysis in informal classrooms: a critical comment on the Flander's System. *British Journal of Educational Psychology*, 1975, 45, 73-76.
- WALTER, S. & STIVER, E. (1977) — The relation of student teachers classroom behavior and Ericksonian ego identity. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 47-50.

ABSTRACT

It has been growing the concerning with the psychological training of preservice and inservice teachers. One of the ways of conceptualizing this training is in terms of psychological development. Interpersonal relationships are one of the most important dimensions of personal development. The authors present a conception of an interpersonal training program, turned to the

areas of practical activity: individual relationship with the student; relationship with parents and colleagues; and relationship with the class. Beyond the curriculum contents, training methodologies are proposed in order to promote the interpersonal development, pre and inservice. A developmental approach to inservice supervision is also presented.