

# Syllabus

Nº4



## **A DIMENSÃO INTERPESSOAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR**

**Na confluência interdisciplinar  
entre Psicologia e Ciência da Educação**

**Carlos Marques Simões**



# SYLLABUS – Documentos para reflexão interdisciplinar

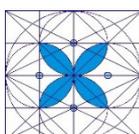
## A DIMENSÃO INTERPESSOAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Na confluência interdisciplinar  
entre Psicologia e Ciência da Educação

**Carlos Marques Simões**



**GREI**



**Grupo de Estudos  
Interdisciplinares**

## **Ficha técnica:**

**GREI**  
Grupo de Estudos  
Interdisciplinares  
[www.grei.pt](http://www.grei.pt)



**SYLLABUS 4** -- Documentos para Reflexão Interdisciplinar

**Título:** A DIMENSÃO INTERPESSOAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

**Subtítulo:** Na confluência interdisciplinar entre Psicologia e Ciência da Educação

**Autor:** Carlos Marques Simões

**Coordenação:** Helena Ralha-Simões

**Data:** 2022

**Capa:** Lena Ralha, 2017. "Master magíster I" (gravura de colagem)

**Publicação de difusão restrita**



# **A DIMENSÃO INTERPESSOAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR**

**Na confluência interdisciplinar  
entre Psicologia e Ciência da Educação**

# SYLLABUS

Destinam-se à apresentação de textos sobre temáticas diversas, organizados e coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Ralha-Simões com a eventual colaboração de outros investigadores-titulares do **GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares** e de cientistas e especialistas nos domínios abordados.

A sua seleção é feita no sentido da partilha de diferentes perspetivas nos diversos domínios do saber, tendo em vista o apoio a uma reflexão interdisciplinar. Trata-se de documentos elaborados em contextos académicos, profissionais ou outros, cuja relevância, qualidade ou interesse para fundamentar questões epistemologicamente pertinentes justifica a sua difusão no contexto deste Grupo de Estudos.

Os respetivos autores que os subscrevem disponibilizam estes documentos à consulta pública, visando contribuir para a promoção de um diálogo interdisciplinar. Facultam-se, deste modo, a estudantes, a professores e aos estudiosos das questões aí tratadas, materiais muitas vezes dispersos, não editados nem publicados antes, embora possam já ter sido objeto de divulgação restrita.

Em cada um dos **SYLLABUS**, é feita referência ao contexto em que foi inicialmente elaborado, mencionando-se o seu carácter fiel ao original ou adaptado, as instituições, os projetos, etc. em que teve origem, bem como a data, a eventual supervisão científica de que tenha beneficiado, a participação ou o contributo de outros autores, assim como a língua em que foi originalmente apresentado.

# SYLLABUS 4

## **A DIMENSÃO INTERPESSOAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR Na confluência interdisciplinar entre Psicologia e Ciência da Educação**

Uma primeira versão deste texto surgiu em 2002 sob o título *Psicologia e Ciência da Educação – A sua relação interdisciplinar e a dimensão interpessoal do desenvolvimento do professor*.

Documento elaborado<sup>1</sup> por Carlos Marques Simões no âmbito da lição proferida em 2003 nas suas provas públicas para o lugar de Professor Coordenador de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, nas quais ficou classificado em primeiro lugar.

---

<sup>1</sup> O texto não segue o novo acordo ortográfico para a língua portuguesa

## ÍNDICE

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1.</b>	<b>O PERCURSO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1.</b>	<b>A Psicologia e a avaliação/detecção dos alunos com problemas</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2.</b>	<b>A Psicologia e a eficácia do processo de ensino/aprendizagem</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3</b>	<b>Psicologia e a Educação em interacção numa perspectiva diacrónica</b> .....	<b>17</b>
<b>1.4.</b>	<b>A intervenção educativa e o desenvolvimento psicológico como um processo ecológico e contextual que decorre ao longo da vida</b> .....	<b>19</b>
<b>2.</b>	<b>A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO INTERPESSOAL NO ACTUAL CONTEXTO EDUCATIVO</b> .....	<b>21</b>
<b>3.</b>	<b>A COMPLEXIDADE CONCEPTUAL E AS ORIENTAÇÕES INTERPESSOAIS</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1.</b>	<b>Os níveis de complexidade conceptual e o desenvolvimento das orientações interpessoais</b> .....	<b>23</b>
	<b>O contexto social configurador da noção de resiliência</b> .....	<b>30</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>29</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>31</b>



## INTRODUÇÃO

Numa época em que o mundo em mudança vertiginosa se tornou próximo e normalizado, apesar das acentuadas diferenças e desigualdades, – numa transformação permanente não isenta de paradoxos e retrocessos – as sociedades aprendem, não apenas para se adaptarem às novas circunstâncias, mas também para se desenvolverem, não obstante as muitas dificuldades e vicissitudes associadas a esta situação.

É a esta luz que, no entender de Tavares (1996), é essencial repensar em novos moldes muitas questões, numa sociedade que aprende e se desenvolve, designadamente quando perspetivamos os percursos de formação recorrendo a novos modelos de aprendizagem e desenvolvimento que revalorizam a relevância das relações interpessoais.

A resposta a estas novas exigências envolve a reformulação dos valores e das funções tradicionalmente imputados à intervenção educativa e interfere no que se espera do professor. Por esse motivo, introduz novos problemas na formação destes profissionais e exige a redefinição da construção da sua identidade, assim como a reformulação do papel que desempenham junto dos alunos.

Ora, isto tem implicações óbvias que levam à necessidade de reequacionar os sistemas de Educação e reflecte-se também na redefinição dos modelos de formação que nesse sentido são implementados. Efectivamente, as novas solicitações requerem uma educação mais adequada às exigências da complexidade da vida contemporânea, o que envolve

*“a necessidade de uma educação ao longo da vida em sistemas mais abertos e interactivos, em que os sujeitos, as pessoas, se afirmem como seres unos, únicos, mas ao mesmo tempo sócios, solidários e tolerantes, nessa relação dialéctica entre unicidade e alteridade, de partilha mútua e colaborativa, de partenariatado livre, responsável e autónomo”* (Tavares, 1996, p.15).

É neste contexto que as relações interpessoais assumem particular importância para compreender de que modo os processos que lhes estão subjacentes interferem nos novos modelos educativos e de que forma determinam os próprios percursos de formação (Iannone e Carline, 1991).

Entender as relações interpessoais é, como refere Tavares (1996), indissociável da compreensão do modo como a pessoa se consegue constituir a partir de dois vectores essenciais: o da sua *unicidade*: que corresponderia ao indivíduo; e o da *sociabilidade*: relativo à pessoa, ou seja, ao indivíduo especificado na relação entre o eu e o outro.

A corrente humanística em Psicologia e em Educação considera que é possível constituir um corpo científico de conhecimento acerca do ser humano com base na forma como a pessoa se vê a si própria, isto é, privilegiando os significados atribuídos às situações. A interpretação destas últimas é tão ou mais importante do que a experiência que objectivamente lhe corresponde, sendo estes significados sempre únicos apesar de obviamente partilháveis. Por outro lado, é necessário estar especialmente atento à importância da construção da auto-compreensão do sujeito, indissociável do sentido que vai sendo dado a cada experiência.

Ora, como defende Hamacheck (1982), todos estes aspectos – subjacentes à especificação do indivíduo como pessoa que permite uma adequada relação interpessoal com o outro – estão sempre implícitos nos processos internos de desenvolvimento pessoal e profissional

do professor, concretizando-se na sua actuação no processo de ensino e aprendizagem que ocorre em situações educativas.

Portanto, pode assumir-se que as motivações, as necessidades e os interesses, bem como a intencionalidade e os valores, se consubstanciam nessa característica primordial própria do ser humano, que constitui a construção de significado de que cada indivíduo dá prova na sua interacção com a realidade quer do mundo físico quer do mundo social.

No entanto, apesar desta construção ser um dos principais factores de que dependem, não só o desenvolvimento pessoal do professor, como o profissional, nem sempre estas circunstâncias são facilmente operacionalizáveis na pesquisa e, por vezes, a sua implicação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento também se mostra difícil de precisar conceptualmente.

Por outro lado, para apreender esta complexa realidade – uma vez que é indispensável estudar a pessoa como um todo, sobretudo no decurso do seu desenvolvimento ao longo da vida – é de igual modo necessário dar particular realce ao estudo do “*self*”, da motivação e do estabelecimento de objectivos pessoais (Huitt, 2001).

Partindo destes pressupostos e assumindo uma perspectiva que encara o desenvolvimento em termos ecológicos, Huitt (1996, 2001) preconiza uma abordagem sistémica do sujeito aplicável à situação educativa. Do seu ponto de vista, nesse contexto deve ser privilegiado aquilo que designa como *sistema de regulação* e como *sistema afectivo/emocional*, os quais, não obstante a sua inegável relevância, são de um modo geral ainda bastante negligenciados pela Educação, em detrimento da importância atribuída ao *sistema cognitivo*.

O primeiro destes sistemas – o de *regulação* –, partindo das estruturas biológicas que regulam o processamento dos estímulos externos e da respectiva activação de respostas no sentido da manutenção do organismo, consistiria numa espécie de filtro regulador que asseguraria a ligação entre o meio exterior e os pensamentos ou sentimentos internos, permitindo articular o conhecimento e os sentimentos com a acção efectivamente realizada em função disso.

O *sistema afectivo/emocional*, mediante a sua ligação com o *sistema cognitivo* e com o *sistema de regulação*, através do seu objectivo de estimulação, modificaria de muitas formas a informação proporcionada pelo *sistema cognitivo*, que a codifica, mobiliza, processa e armazena – designadamente diminuindo ou aumentando o seu impacto, distorcendo-a ou melhorando-a. Ajuda assim o sujeito a lidar com a informação recebida e permite-lhe adequar-se com maior flexibilidade a circunstâncias como as que caracterizam uma sociedade em constante mudança, plena de factores de imprevisibilidade e incerteza.

Huitt (2001) relaciona estes sistemas com os cinco objectivos centrais da Educação Humanística identificados por Gage e Berliner (1991):

- o primeiro destes objectivos refere-se à promoção da autonomia, que teria a ver com o desenvolvimento de um *sistema de regulação*;
- o segundo, relativo ao desenvolvimento da capacidade de nos assumirmos como responsáveis pelo que aprendemos, seria associável a esse *sistema de regulação* e a um outro designado como *sistema afectivo/emocional*;
- o terceiro, referente ao desenvolvimento da criatividade e ligado com o pensamento divergente, seria situável no âmbito do *sistema cognitivo*;

- o quarto, que corresponde à curiosidade, estaria inerente a qualquer dos sistemas do sujeito identificados por Huitt (1996, 2001) e constituiria factor de re-equilíbrio e de dissonância;
- por último, o interesse pela Arte, num sentido lato, constitui um quinto objectivo da Educação Humanística. Contribuiria de modo fundamental para o desenvolvimento do *sistema afectivo/relacional*.

Ora, é precisamente este *sistema afectivo/emocional* que, para Huitt (1996, 2001) ocupa o lugar central de um modelo sistémico, formulado na óptica do modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), o qual, perspectivando a evolução da pessoa ao longo da vida permite articular o *sistema cognitivo* e o *sistema de regulação*, fazendo a ponte entre o pensamento e a corporalidade e determinando, deste modo, a acção que vai resultando da interacção do sujeito com o meio.

É neste enquadramento que surge a necessidade de revalorizar esse campo privilegiado em que se constrói e reformula a personalidade quer do aluno quer do professor, as quais passam pela relação interpessoal que estabelecem um com o outro em situação educativa. No entanto, é necessário que a própria perspetivação desta importante questão - que visa repor a dimensão interpessoal do desenvolvimento do professor de modo que esta seja enquadrada nos sistemas de formação.

Para entender melhor esta questão é conveniente abordá-la historicamente, sem esquecer que, apesar da crescente globalização dos nossos dias, até a formulação das novas ópticas em Educação não deixam elas próprias de ser contextualizadas e epistemologicamente susceptíveis de evolução. É por isso indispensável, por um lado, situá-las sempre nas épocas e nos lugares em que ocorrem e a que se reportam e, por outro, ter em conta o modo como traduzem e/ou são influenciadas pelas relações de poder e pela interpenetração dos quadros científicos que as procuram entender e lhes conferem sentido de modo formalizado.



## **1. O percurso histórico das relações entre Psicologia e Educação**

A relação entre a Psicologia e a Educação, embora relativamente constante e, sem dúvida, sempre considerada útil e necessária, não se tem mantido idêntica ao longo do tempo. Efectivamente, como referem Soares (1995) e Gonçalves, Soares e Lemos (1983), historicamente, podemos identificar momentos distintos, descontínuos, no que concerne à interacção entre estes dois domínios, que não se reduz à visão tradicional do contributo que a Psicologia pode dar e que tem dado à Educação.

Esta evolução, que se consubstancia na especificação do sub-domínio da Psicologia da Educação, está subjacente ao percurso conceptual que configura numerosas problemáticas em Educação, entre as quais se destaca aqui a relativa a um aspecto particular da formação de professores, designadamente a importância que nesse enquadramento deve ser atribuída à dimensão interpessoal.

Com efeito, a preparação destes profissionais, essencial à natureza e à qualidade que, como salientam Heck e Williams (1984), assume a intervenção educativa, tem sofrido variações que, não só se reflectem no modo de compreender este profissional e os complexos e múltiplos papéis que é chamado a assumir, mas também influenciam a implementação de modelos formativos diversos.

A estes modelos, a que correspondem maneiras diferentes de preparar o formando para a sua futura actuação em situações educativas, não são alheios, por um lado, os pressupostos conceptuais de que partem e, por outro, as atribuições valorativas implícitas a respeito deste profissional, a que estão obviamente subjacentes as expectativas que ele próprio e os outros têm em relação à Educação em geral e, mais em particular, à identidade do professor que emerge nesse contexto.

Isto repercute-se, obviamente, tanto nos diferentes modelos mobilizados, como na construção de uma certa identidade profissional que depende de numerosos factores relativos aos objectivos educativos que o professor privilegia, os quais determinam a forma como assume o seu papel junto dos alunos.

Ora, esses aspectos são indissociáveis do que ele próprio e os outros pensam acerca do que ensina e sobre o modo como o faz, numa situação interpessoal que, como refere Estrela (1992) é multideterminada, irrepetível e pontuada pela imprevisibilidade, na qual, por conseguinte, para se saber ensinar, se tem sobretudo de saber intervir oportunamente.

Ao longo do século XX, a multiplicidade de perspectivas sobre o que é preciso valorizar na função do professor – diversidade essa que não é necessariamente negativa, porque constitui factor de evolução e um indício de abertura à mudança – traduziu-se no que concerne à pesquisa em Educação (Doyle, 1987), numa certa instabilidade sobre a identidade, o estatuto e o próprio prestígio deste profissional, consoante lhe iam sendo retiradas certas funções ou lhe iam sendo imputadas novas tarefas e responsabilidades, transcendendo muitas vezes aquilo para que tinha sido preparado.

Assim, de uma simples peça a ter em conta no processo de ensino/aprendizagem – que, embora não negligenciável, era relativamente inacessível e bastante menos questionável do que ulterior-mente veio a ser – o professor passou a ser encarado como alguém que pode e deve ser avaliado e, eventualmente, posto em causa, em função desta avaliação, segundo as capacidades que consegue demonstrar.

Contudo, estas capacidades, não só eram ainda vistas, no essencial, como características sincrónicas, que tipificavam a mediocridade ou a excelência do seu desempenho profissional, mas dependiam igualmente, de modo bastante estreito, dos resultados que cada professor conseguia ou não obter junto dos seus alunos (Medley, 1982).

Ora, é a própria evolução do pensamento científico no âmbito da Psicologia que vai introduzir nesta problemática uma nova maneira de equacionar as questões em apreço, através da perspectivação do professor como um ser em desenvolvimento, que toma forma ainda no momento actual.

Deste ponto de vista, a formação do professor, apenas começada durante a fase inicial da sua preparação para a profissão, passou gradualmente a ser assumida como um processo que é indispensável prosseguir ao longo de toda a carreira (Howey e Gardner, 1983).

Este posicionamento, que recorre a abordagens conceptuais como o construtivismo e a Psicologia Humanística, consolida-se sobretudo no final do século XX, traduzida pela própria linguagem, quando a designação da formação vai sendo alterada, nomeadamente quando a ideia de treino de professores ("*teacher training*") dá lugar à de desenvolvimento ("*teacher development*") (Borich, 1979, 1986; McNergney e Carrier, 1981; Zeichner, 1983).

Este novo enquadramento tem consequências a vários níveis, passando a formação a ser entendida como um caso particular da emergência do desenvolvimento humano, em detrimento de uma óptica mais ligada ao conseguir ensinar alguém a ensinar, que poderia ser mais ou menos aperfeiçoável mediante a aquisição de conhecimentos adequados referentes ao que cada professor vai ensinar, ao modo como é mais apropriado e eficaz fazê-lo, bem como relativos à forma como os alunos aprendem ao longo do percurso escolar (Mosher, 1977; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1980, 1983).

Por conseguinte, tal como os seus alunos, o professor, para além da informação que continua a receber, é visto agora, não só como alguém também inacabado em termos do que pode evoluir, mas sobretudo como alguém que tem de assumir a sua personalidade como um instrumento fundamental da sua eficácia educativa.

Ora, esta dimensão de competência pessoal - que evolui na síntese do que o indivíduo é como pessoa e como profissional, que caracteriza a constante reformulação da identidade do professor - pode ser perspectivada com fundamento numa óptica desenvolvimentista que ajuda a equacioná-la. Esta posição conceptual ajuda sobretudo a compreender a construção do conhecimento social sub-jacente à especificação da dimensão interpessoal sempre implícita na interacção entre professor e aluno durante qualquer intervenção educativa.

Além disso, é preciso não esquecer que essa relação interpessoal, que se estabelece para que o processo educativo tenha lugar, não é estática e é passível de evolução, não só em função dos dois principais pólos nela implicados, mas que, como refere Bronfenbrenner (1979, 1983), constitui em si mesma uma relação contextualizada, dado que o enquadramento ecológico, no seio do qual esta in-teracção ocorre, está também ela própria em constante desenvolvimento.

Partindo do exposto, considereei pertinente debruçar-me sobre o modo como emerge esta dimensão interpessoal, tão relevante para clarificar a problemática do desenvolvimento do professor, indissociável do "*tornar-se*", do "*ser*" e do "*redefinir-se*" como professor, presumindo que poderá constituir um dos pontos onde se poderá procurar a desejável evolução

epistemológica para a confluência dos saberes da Psicologia e Educação no sentido de compreender o tornar-se professor.

Assim, para enquadrar a esquematização do modelo teórico que optei por destacar – o qual espero que possa ajudar a compreender a dimensão interpessoal do professor no quadro da interacção educativa – considereei pertinente fazer uma breve síntese do que tem sido a evolução da relação entre Psicologia e Educação, ao longo do século XX, a fim de, como sugere Soares (1995), perspectivar a situação epistemológica que enquadra a ligação entre Psicologia e Educação, uma vez que esta relação continua a ser um dos contributos fundamentais entre os que configuram a intervenção educativa nas suas múltiplas facetas e manifestações.

### **1.1. A Psicologia e a avaliação/detecção dos alunos com problemas**

Numa primeira etapa, a relação entre estes dois domínios, claramente unilateral, apresentava como aspecto principal o pedido da Educação à Psicologia para que esta ajudasse a resolver problemas ligados com as situações excepcionais. Assim, a intervenção educativa pretendia, fundamentalmente, a avaliação psicológica dos indivíduos “com problemas” os quais, de algum modo, comprometiam a adequação da acção educativa do professor junto do seu grupo de alunos.

Esta posição assentava no pressuposto de que a causa dessas situações anómalas se localizava, no essencial, nos alunos, decorrendo, mais ou menos directamente, da sua eventual falta de capacidades, nomeadamente intelectuais, ou assentando em particularidades desfavoráveis – como, por exemplo, a preguiça, a indolência, a duplicidade, defeitos de carácter ou de honestidade, a teimosia, etc. - que se assumiam nesta altura como desvantagens relativamente estáveis, quando não mesmo dependentes da própria hereditariedade ou da proveniência sócio-familiar das crianças em causa.

Consequentemente, a Psicologia recebia solicitações relativas a situações problemáticas, encaradas como erradas ou excepcionais, cuja resolução passaria, com frequência, pela exclusão ou separação dos casos detectados, acarretando a cristalização da diminuição de expectativas positivas a respeito desses indivíduos. Estes, uma vez identificados e destacados do grupo, viam habitualmente serem redefinidos os seus objectivos de vida para outros mais limitados, não obstante a Psicologia começasse a responsabilizar-se não só pela detecção mas também pela criação de alguns meios de suporte ou de auxílio aos alunos em dificuldades.

Quanto ao contributo desta óptica para compreender o professor, pode afirmar-se que, aceitando igualmente que este seria um indivíduo caracterizado por certas disposições e traços, aos quais seria imputável a explicação do seu comportamento, no âmbito da formação, ainda muito centrada nos saberes a ensinar, a Psicologia era chamada, sobretudo, a ajudar a saber “quem era” este profissional.

Todavia, com esse objectivo, quase se limitava a descrevê-lo em termos do que o caracterizava como pessoa, de um modo estático e sem expectativas de que se pudessem introduzir grandes mudanças qualitativas, tanto mais que, embora fosse evidente para todos que, para que os alunos aprendessem, era melhor terem um bom professor do que um que o não

fosse, isso não era considerado assim tão crucial, dado que o processo de ensino/-aprendizagem era sobretudo localizado no aluno e nas suas potencialidades para ser ensinado.

## **1.2. A Psicologia e a eficácia do processo de ensino/aprendizagem**

Numa segunda fase, a intervenção da Psicologia foi direccionada privilegiando o seu papel na disponibilização de um conjunto de conhecimentos facilitadores do processo de ensino/aprendizagem e na fundamentação da possibilidade de implementar procedimentos de modificação de atitudes e de comportamentos do professor, tendo em vista, prioritariamente, conseguir alterar positivamente, de modo significativo, o sucesso da sua acção educativa junto dos alunos.

As teorias da aprendizagem serviram de principal base para que a Psicologia fosse vista pela Educação como um domínio científico detentor de técnicas específicas, susceptíveis de trazer resolução aos problemas que iam sendo colocados pelos alunos, que, por algum motivo, não se enquadravam no sistema.

Por outro lado, a Psicologia era igualmente encarada como um apoio aos professores, uma vez que se esperava que ajudasse a capacitar os professores, de modo a que eles, em certas circunstâncias, conseguissem por si-próprios resolver os problemas que se iam colocando.

De modo congruente com estes pressupostos, a formação de professores, além de fornecer informação sobre os saberes a ensinar, visava elucidar os futuros profissionais sobre os processos implicados na aprendizagem dos alunos, entendida como a associação de certos estímulos a condições de reforço convenientes que, de acordo com os princípios do condicionamento operante, promoveriam e consolidariam as aprendizagens.

Além disso, o professor passava a ser encarado como alguém que determinava de modo importante os resultados que conseguia obter, sendo por vezes até demasiado responsabilizado pela mediocridade das aprendizagens obtidas ou por não conseguir que a maioria dos seus alunos tivesse sucesso educativo.

Em consequência desta posição, alguns autores que problematizaram a pesquisa em Educação – como Borich (1979, 1986) Iannone (1976), Iannone e Carline (1972), Medley (1982, 1985) e Short (1985) - consideraram necessário distinguir, na cadeia de variáveis envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, o papel respectivo da competência efectiva do professor, da sua eficácia e dos resultados de aprendizagem que conseguia que os seus alunos obtivessem.

Deste ponto de vista, a competência era definida como a capacidade potencial do professor para ensinar, independentemente dos alunos e das condições de aprendizagem, não estando por isso directamente correlacionada com os resultados obtidos por um determinado grupo de alunos.

A eficácia educativa estaria ligada à rentabilização dessa competência educativa durante o desempenho numa dada situação educativa. Por seu turno, os resultados de aprendizagem dos alunos resultariam daquilo que cada professor, nas condições em que exerceu a sua acção, conseguiu que os seus alunos atingissem, em termos de progressos a nível dos objectivos de aprendizagem pretendidos.

Era ainda considerado necessário estar atento à importância que, neste complexo processo, também desempenhavam as características e as eventuais dificuldades dos alunos a ensinar, indissociáveis de presumíveis carências dos contextos familiares e institucionais envolventes.

Estas circunstâncias em que ocorria uma determinada situação de ensino/aprendizagem, quer se reportassem aos alunos ou ao meio donde provinham, assumiam, todavia, um carácter de inconvenientes menos irreversíveis e estáticos e conseqüentemente eram consideradas mais susceptíveis de ser modificadas no âmbito da intervenção educativa.

Por outro lado, tinha-se igualmente em vista dotar os futuros profissionais de métodos e técnicas apropriados a uma intervenção educativa eficaz, modelando as suas atitudes e os seus comportamentos – modificando alguns deles e/ou implementando a aquisição de outros que se considerava indispensável que um bom professor evidenciasse - na convicção de que a observação analítica da actuação de um professor cujo desempenho denotasse excelência permitiria identificar uma certa sequência de comportamentos a repetir, para assegurar uma maior eficácia no desempenho educativo ulterior (Alarcão e Tavares, 1987).

### **1.3. Psicologia e a Educação em interacção numa perspectiva diacrónica**

A partir da década de setenta, a Psicologia abandona progressivamente a sua relação linear unilateral de ajuda à Educação e, em consequência disso, o processo educativo começa a ser equacionado em novos moldes, em termos do desenvolvimento psicológico, distinguindo entre a construção activa do conhecimento e a sua respectiva consolidação.

Este processo de construção, como referem Tavares e Alarcão (1985), é proporcionado pela aprendizagem, numa interacção dinâmica tal que um certo nível de desenvolvimento possibilita determinadas aprendizagens que, por sua vez, são facilitadoras de uma evolução desenvolvimental positiva.

A Educação, de início, de modo hesitante, aprofunda esta tendência, procurando compreender não só como é mas como se vai tornando o sujeito da sua intervenção; apercebe-se também que os métodos, as técnicas e os próprios conteúdos a ensinar não são independentes desta progressão evolutiva do ser humano.

A ideia de homogeneidade baseada na idade é substituída por uma concepção mais abrangente de estágio de desenvolvimento, assumindo-se que nem todos os alunos chegam em simultâneo ao mesmo nível de prontidão para certas aprendizagens.

Por outro lado, é reforçada a convicção de que, para otimizar o processo de aprendizagem, tal como defendeu Vygotsky (1991), os desafios propostos pela intervenção educativa têm de ter uma distância óptima do que o aluno já é capaz de fazer, num certo momento, dado o nível de desenvolvimento psicológico que já atingiu.

São também introduzidos outros aspectos nesta nova perspetivação da potencial evolução do aluno, tais como a convicção de que uma criança que se apresenta num estágio inferior poderá recuperar e igualar aqueles que de momento a superam, em função de um ritmo de desenvolvimento diferenciado, sendo o inverso igualmente verdadeiro.

Além disso, aceita-se agora que o desenvolvimento psicológico é algo de possível mas não de inevitável, dado que muitos indivíduos estacionam em certas etapas, muito antes de atingirem a actualização das suas potencialidades, pelo que a promoção do desenvolvimento humano pode ser considerada como uma importante meta educativa a atingir (Kohlberg e Mayer, 1972; Loevinger, 1982; Mosher, 1977; Simões e Ralha-Simões, 1990).

Por outro lado, como referem Cró (1995) Sousa (1995) e Tavares e Bonboir (1995) a activação do desenvolvimento pode ser entendida como uma realidade, não só viável, como também, em muitas situações, desejável e relativamente fácil de desencadear no contexto educativo, assumindo uma particular relevância como forma de intervenção precoce preventiva de problemas escolares ulteriores.

Compromete-se assim a ideia de que existiriam potencialidades estáticas pré-definidas e imutáveis ao longo da escolaridade e da própria vida do indivíduo, o que, como é obvio, acarreta novas responsabilidades à Educação.

Também na Psicologia esta óptica põe em causa convicções, anteriormente bastante firmes, como, por exemplo, a relativa à estabilidade do grau de inteligência ao longo da vida, o que influencia o tipo de expectativas que passa a ser legítimo ter em termos do percurso académico ulterior de cada aluno, independentemente do seu sucesso educativo ou das capacidades intelectuais que evidencia num determinado momento da escolaridade.

Certos autores começam a alertar para uma outra questão de ordem diferente, apelando para a necessidade de um diálogo mais activo na articulação teórico-prática entre ciência psicológica e intervenção educativa (Hunt, 1976; Hunt e Sullivan, 1974), referindo que uma aproximação através da elaboração de uma linguagem comum se torna indispensável.

De igual modo, incitam os professores a um protagonismo mais activo na construção teórica dos fundamentos científicos da sua prática educativa, pois, no seu entender estes têm que deixar de ser meros consumidores das descobertas da pesquisa e da teoria em Psicologia, nas quais a sua acção está frequentemente implicada, devendo assumir o papel activo a que têm direito e que se torna indispensável para que as ciências da educação deixem a sua fase pré-científica (Estrela, 1992; Not, 1984; Ralha-Simões, 1999).

É claro que a formação de professores não pode deixar de ser influenciada por esta nova perspectiva dos problemas, o que lhe conferiu um papel de grande relevância na adequação dos formandos ao desempenho do seu futuro papel profissional, não obstante, de início, apesar das boas intenções, se traduzisse pela formulação de modelos que forneciam apenas mais e melhor informação psicológica aos futuros professores e informação complementar sobre aspectos psicológicos específicos na formação contínua dos profissionais de educação em exercício (Iannone, 1976; Nóvoa, 1992; Ralha-Simões, 1995; Simões, 1994, 1996).

Por outro lado, a preparação inicial de professores mantinha-se ainda muito centrada nos alunos e nas particularidades psicológicas subjacentes ao processo de ensinar e relativas aos assuntos a ensinar, em certos momentos e tendo em conta a especificidade do pensamento do aluno a quem o futuro professor se iria dirigir.

#### **1.4. A intervenção educativa e o desenvolvimento psicológico como um processo ecológico e contextual que decorre ao longo da vida**

No momento actual, as perspectivas em Psicologia têm vindo a permitir, desde cerca das duas últimas décadas do século XX, uma nova articulação epistemológica que espero possa vir a influenciar de modo significativo a Educação.

Provavelmente este seu contributo constituirá, num futuro não muito distante, um incentivo à emancipação desta última da dependência que tem tido, não só da Psicologia como de outras ciências, ditas da educação, criando eventualmente condições favoráveis à emergência de uma ciência específica que estude os fenómenos educativos.

Estas novas tendências surgem, em primeiro lugar, associadas a uma concepção inovadora do desenvolvimento humano, sendo este último entendido como algo que prossegue ao longo de toda a vida. Ora esta concepção, apesar de já anunciada por percursores como Erik Erikson, Jane Loevinger e Lawrence Kohlberg, na prática, não só não era tomada em consideração em numerosos modelos teóricos em Psicologia, como não se repercutia, em geral, na fundamentação da intervenção educativa.

Efectivamente, no início, as abordagens psicológicas que, de um modo privilegiado, fundamentam a intervenção educativa seguiam a atitude então corrente de encararem o desenvolvimento do aluno em estreita relação com o crescimento físico, terminando os modelos teóricos, com frequência, as suas descrições na fase da adolescência.

Jean Piaget constitui um marco de referência na Psicologia, contribuindo a sua teoria, entre outros aspectos, para o avanço relativamente ao conhecimento psicológico do pensamento da criança ao longo da infância e da adolescência inicial, o que se torna obviamente essencial para a Educação (Elkind & Flavell, 1973; Evans, 1979; Piaget, 1970).

Todavia, nem mesmo ele escapa a essa tendência, parando a sua delimitação de etapas do desenvolvimento intelectual no período das operações formais, que tem início ainda na pré-adolescência, posição essa que foi criticada e ultrapassada por autores como Riegel (1975, 1979) que sugere um período subsequente, dito das operações dialécticas, e por Kohlberg que, partindo da perspectiva piagetiana sobre o desenvolvimento moral, reformula as ideias nela expressas estendendo este aspecto da evolução do pensamento do ser humano até às últimas etapas da idade adulta.

É pois neste enquadramento que toma verdadeiramente forma a concepção do professor como um adulto que não só aprende mas que se desenvolve, sendo a maturidade que vai atingindo, quer enquanto pessoa quer como profissional, indissociável do que representa para os seus alunos e determinante da maneira como consegue adequar-se às vicissitudes e aos imprevistos que pontuam o processo educativo (Simões, 1996; Simões e Ralha-Simões, 1997; Tavares, 1996).

Esta nova abordagem, apesar de formalmente estar na ordem do dia, está todavia ainda longe de ser efectivamente bem interiorizada, não obstante constituir uma tendência emergente, relativamente consensual e assumida como desejável e necessária numa sociedade caracterizada pelo paradoxo e, de um modo geral, pela acelerada mutação, imprevisibilidade e complexidade (Fernandes, 2000; Tavares, 1996).



## 2. A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO INTERPESSOAL NO ACTUAL CONTEXTO EDUCATIVO

Actualmente, o professor vê posta em causa a sua capacidade para, após a formação, fazer face aos novos desafios ligados à sua profissão, desconfiança a que se junta a concorrência que os *media* fazem ao seu papel anterior de principal transmissor de informação e de modelador de conhecimentos aceites pela sociedade como sendo os essenciais.

Como refere Alarcão (1996, p.13),

*“apesar da evolução científica e tecnológica – ou talvez por causa dela –, constata-se na sociedade actual, uma crise de confiança nos profissionais recém-formados, como se a formação que lhes é dada pouco servisse para resolver os problemas com que se deparam”, o que poderá justificar-se porque, nas instituições responsáveis pela sua preparação, “os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real”.*

Todavia, nas situações educativas com que se depara, o professor tem de encontrar soluções que ultrapassam o pensamento racionalista técnico, pois não apresentam uma estrutura claramente definida, surgindo como casos únicos aos quais é preciso responder com flexibilidade utilizando uma estratégia heurística, pessoalmente construída, em que é essencial experimentar e reflectir sobre o que se fez, assumindo *“uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, [descobrimo] em si as potencialidades que detém [e conseguindo] ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro”* (Alarcão, 1996, p. 18).

Além disso, a informação que chega paralelamente aos alunos por vias mais actualizadas, mais valorizadas socialmente e, sobretudo, mais motivadoras e omnipresentes, faz com que o professor tenha que desempenhar um papel com novas e difíceis exigências que implicam que a sua acção se torne mais global e integrada e obrigam a revalorizar diversas dimensões, antes menosprezadas em detrimento dos aspectos de natureza cognitiva, como é o caso da insubstituível relação educativa que o professor estabelece com os seus alunos que tanta importância tem na qualidade da intervenção educativa.

É assim que a dimensão interpessoal se tem vindo a destacar, assumindo uma proeminência específica, tornada essencial, uma vez que constitui um aspecto potencialmente motivador e insubstituível que vai, não só facilitar o processo de ensino/aprendizagem, mas, também, introduzir novas intencionalidades educativas ligadas com a construção da personalidade do aluno, complementarmente aos objectivos tradicionalmente propostos.

No entanto, apesar disso, durante a formação, a activação e a gestão deste tipo de competência, pessoal e interpessoal, que se revela agora indispensável, está ainda de certo modo omissa; talvez porque não pode ser assegurada pela simples transmissão de saberes ou de técnicas com ela relacionadas, exigindo uma educação psicológica deliberada dos futuros professores que influencie os processos de desenvolvimento na sua personalidade durante essa fase inicial que os capacite para desempenhar esse papel interactivo essencial ao processo de ensino/aprendizagem (Mosher, 1977; Sprinthall, 1971; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1980; 1983).

É nesse sentido que me debruçarei sucintamente, em seguida, sobre uma matriz conceptual que ajuda a explicitar o enquadramento em que, durante o processo de desenvolvimento humano, ocorre a reconstrução da dimensão interpessoal, uma vez que isso constitui um aspecto essencial a ter em conta para compreender e influenciar a sua emergência na formação da identidade do professor.

### **3. A COMPLEXIDADE CONCEPTUAL E AS ORIENTAÇÕES INTERPESSOAIS**

David Hunt apresentou um modelo, no contexto da sua elucidação teórica dos sistemas conceptuais, que, para além de permitir fundamentar questões relativas à dimensão interpessoal, inclui outros aspectos de indiscutível importância para compreender as particularidades inerentes à adequação da intervenção educativa (Harvey, Schroeder e Hunt, 1961; Hunt, 1976; Hunt e Sullivan, 1974).

Este modelo, adaptado a partir de outro inicialmente introduzido por Harvey (1966; 1968) foi explicitado e desenvolvido por Hunt, proporcionando outros importantes contributos para a Educação, ao sugerir que a complexidade conceptual dos professores se relaciona estreitamente com os estilos de ensino que num dado momento estes privilegiam e também que, por seu turno, os alunos, consoante o nível conceptual que já atingiram, terão vantagem em ser objecto de um tipo de intervenção educativa mais ou menos estruturado (Hunt, 1978; Murphy e Brown, 1970).

Uma vez que, noutros textos, tive ocasião de sistematizar, de modo mais detalhado, os principais vectores evidenciados por este autor (Simões, 1996; Simões e Ralha-Simões, 1999), referirei aqui apenas um aspecto deste modelo relativo aos sistemas que asseguram uma crescente complexidade conceptual durante o processo de desenvolvimento, aspecto esse que, apesar de menos divulgado, não é menos importante e que remete para a temática focada nesta minha intervenção. Trata-se da extensão que Hunt (1966) faz do referido modelo, aplicando-o à compreensão do modo como se realiza a evolução da dimensão interpessoal, sublinhando a progressão da diferenciação e da interactividade progressivas entre o eu e o outro que estão na base das relações interpessoais.

Finalmente, destacarei os principais factores que asseguram a progressiva maturidade das relações interpessoais, ligando-os às questões abordadas, procurando evidenciar, as implicações educativas de um inadequado desenvolvimento do professor no que concerne à dimensão interpessoal indispensável a uma intervenção eficaz junto dos seus alunos.

#### **3.1. Os níveis de complexidade conceptual e o desenvolvimento das orientações interpessoais**

Hunt (1966) procura identificar os factores determinantes do desenvolvimento humano analisando as mudanças que conduzem a orientações cada vez mais flexíveis através de uma sequência sucessiva de estádios de desenvolvimento de complexidade crescente, relativamente aos quais podem ser sempre especificadas as concepções do sujeito sobre si próprio e sobre os outros, assim como as respectivas relações interpessoais que, por um lado, resultam e vão sendo possibilitadas pelo nível atingido e, por outro, se traduzem num certo tipo de interacção com as outras pessoas.

Note-se que foi no sentido de delinear critérios que permitissem identificar como é que um determinado potencial de complexidade conceptual se reflectiria na indução de mudanças significativas no meio exterior ao sujeito – e, correlativamente, de que maneira esta

interacção com o meio seria factor de desenvolvimento do sistema do sujeito – que Hunt (1966) decidiu aplicar o seu modelo à intervenção educativa.

Curiosamente, para tal, considerou conveniente privilegiar a dimensão interpessoal, não obstante ter extraído importantes ilações do seu modelo, também com implicações educativas, em termos mais essencialmente cognitivos – designadamente, relativos aos estilos de ensino dos professores, às necessidades diferenciadas de estruturação do ambiente escolar por parte dos alunos e o adequado emparelhamento de um professor com um certo estilo de ensino com alunos com determinadas necessidades de estruturação.

Hunt (1966, p.278) defende que “*um sistema é um constructo destinado a representar os processos mediadores intrínsecos ao organismo que se destinam à adaptação ao ambiente (...) servindo para filtrar, codificar ou ler os acontecimentos*”, constituindo a matriz com que o indivíduo interage com os acontecimentos que experiencia. Neste enquadramento, defende que são os modos de relação sujeito-objecto que prevalecem sobre o conteúdo e a natureza efectiva desses objectos.

Estendendo esta posição a situações em que, como refere, o objecto é outra pessoa, vai ser o sistema conceptual – em função do nível de desenvolvimento que já foi atingido pelo indivíduo, num dado momento – que condiciona a espécie de relação que se estabelece entre o *eu* e o *outro*, a qual traduz aquilo que designou como a sua orientação interpessoal.

Esta orientação interpessoal diz assim respeito ao modo como cada um de nós é capaz de se conhecer a si próprio, de conceptualizar os outros, bem como de conceber mentalmente as relações que estabelece entre ele e os outros, de cuja complexidade e integração depende, em larga medida, a qualidade e a adequação das relações interpessoais que, ao longo da nossa vida, conseguimos estabelecer com os outros.

A evolução destas orientações, à semelhança do que é mencionado em numerosas perspectivas teóricas – como a de Erikson, Freud, Kohlberg, Loevinger e Kegan, entre tantos outros que fornecem contributos sobre este assunto – presume que se progride de um sistema em que o eu e os outros são partes indiferenciadas de um padrão cultural generalizado até um último estágio em que o *self* é uma parte de um padrão altamente diferenciado dos outros, os quais não só são concebidos como diferenciados entre si, mas como estando todos eles integrados numa configuração hierarquicamente organizada de modo muito complexo.

A progressão entre estas duas situações extremas envolve uma complexidade integradora crescente que está subjacente ao desenvolvimento do nível conceptual do sistema do *self*, no sentido daquilo que Hunt designa como evolução em direcção a um grau de abstractividade cada vez mais elevado.

Assim, quanto maior for o domínio da abstracção maior a flexibilidade do indivíduo e menor a sua tendência para interagir com base em estereótipos, o que representa uma óbvia vantagem quando, como é o caso da intervenção educativa, se tem de fazer face a situações complexas e em constante mutação; por outro lado, evidenciará uma maior criatividade e apetência à exploração do inesperado e uma maior tolerância relativamente às situações de *stress*. No que concerne às relações interpessoais que o sujeito consegue estabelecer, isto traduzir-se-á numa mais adequada auto-compreensão e no evidenciar de uma disponibilidade empática em relação ao *outro*.

Os sistemas conceptuais podem ser perspectivados como causas de certo tipo de interacção interpessoal, sendo certo que é o funcionamento do sujeito num determinado nível de complexidade que vai condicionar os aspectos da situação que são tomados em conta na construção pessoal de significados, influenciando em consequência disso as respectivas reacções dos indivíduos aos eventos ligados com essa situação, sejam eles ou não de natureza relacional.

Todavia, uma vez que o desenvolvimento conceptual pode ser definido em termos da crescente adaptabilidade à mudança no confronto do sujeito com o meio - e que a educação se propõe preparar os indivíduos a adequarem-se a um mundo em permanente mutação que evoluirá de modo que não podemos antecipadamente prever – a intervenção educativa torna-se um lugar privilegiado não só de activação conceptual no sentido do raciocínio abstracto, mas também de interacção e de construção das orientações interpessoais, não só enquanto facilitadores do processo de ensino/aprendizagem, mas como factores essenciais da construção da personalidade do aluno e do professor.

Hunt (1966) defende que a mudança influencia o desenvolvimento conceptual, considerando que pode constituir um objectivo de intervenção, nomeadamente em contextos educativos, com uma intencionalidade básica de aumentar o nível conceptual e proporcionar, deste modo, um progressivo acesso a graus superiores de abstracção que, por sua vez, permitirão ao sujeito uma interacção mais eficaz com o meio exterior ao repercutirem-se favoravelmente na sua construção de conhecimento acerca do mundo físico e da realidade social.

Procurando sistematizar as preocupações mencionadas e a extensão do modelo dos sistemas conceptuais às orientações interpessoais que tornariam possíveis, Hunt (1966) elaborou um esquema que a seguir apresento:

**Quadro I - Desenvolvimento das orientações interpessoais**

Estádio	Diagrama	Natureza do desenvolvimento	Tarefa conceptual específica
Sub I		Articulação do Primeiro Estádio	Aquisição das “regras básicas” das relações interpessoais que se aplicam a toda a gente
I	Outro generalizado 	Progressão para o Segundo Estádio	
Transição para o II	Outro 	Articulação do Segundo Estádio	Conhecimento acerca do self e de como cada pessoa é distinta dos padrões generalizados
II	Outro 	Progressão para o Terceiro Estádio	
Transição para o III	Outro 	Articulação do Terceiro Estádio	Aplicação destas dimensões já consolidadas e compreensão empática das outras pessoas, vistas como diferenciadas umas das outras
III	Outro 	Progressão para o Quarto Estádio	
Transição para o IV	Outros 	Articulação do Quarto Estádio	Articulação destas dimensões de modo integrado em relações significativas, encarando-as como sendo aplicáveis ao self e aos outros
IV	Outros 		

O modelo das orientações interpessoais apresentado no quadro anterior refere-se à progressão do desenvolvimento em condições favoráveis que, como é evidente nem sempre estão reunidas no percurso de cada sujeito.

Nessas circunstâncias, a maior tarefa a levar a cabo no estágio I, em termos de desenvolvimento inicial do indivíduo é a definição de ligações com o mundo exterior, ainda relativamente impreciso, começando a distinguir quais são os padrões culturais de referência que podem em geral ser considerados adequados que se aplicam tanto ao *self* como ao *outro*, o que envolve a compreensão, ainda que incipiente, das expectativas e das normas fundamentais da sociedade, da época e da cultura em que o sujeito está inserido.

Todos estes aspectos que caracterizam este primeiro estágio, vão servir de base para a auto-definição, tarefa essa que vai ser a aquisição principal que deverá ser conseguida no estágio seguinte (II) e que só é tornada possível mediante a introdução da noção da possibilidade de seguir ou não – ou de eventualmente transgredir – os referidos padrões.

Tomar consciência da própria individualidade permite começar a assumir a responsabilidade pelos próprios actos. Nesta fase, a expressão desta independência recém-adquirida pode, todavia, ser exagerada ou inapropriada face às circunstâncias. Contudo, assinala um momento muito importante na construção do *self*, assegurando a sua unicidade e noção de separação relativamente ao *outro*.

É, todavia, apenas no estágio III que se assiste à génese de uma orientação interpessoal mais diferenciada, fundamental para o estabelecimento de relações interpessoais construtivas no contexto educativo. Efectivamente, a consolidação da auto-definição, efectuada no estágio anterior constitui o fundamento da compreensão empática.

Os sentimentos e as experiências dos outros são confrontados com os do próprio sujeito e identificados como sendo diferentes ou semelhantes, o que representa um progresso considerável em relação ao estágio II em que, embora já se entendesse que o *self* era diferenciado dos outros, estes últimos eram encarados em termos dos papéis que era natural esperar deles, de forma ainda marcadamente concreta.

No último estágio, que presume a existência de uma complexidade cognitiva elevada e o correspondente acesso ao pensamento abstracto, a tarefa principal a ser realizada é a integração de padrões que são aplicáveis tanto ao próprio sujeito como aos outros, tornando o sujeito capaz de compreender que ele e os outros podem ocupar posições diferentes embora num mesmo plano, ultrapassando a diferenciação que exigia que, para que o *self* pudesse ser considerado diferenciadamente dos *outros*, cada uma das partes estivesse posicionada em planos não só diferentes mas mesmo independentes.

Como referi antes, a descrição precedente concerne à evolução em condições favoráveis. Contudo, em circunstâncias que o não sejam, o normal desenvolvimento das orientações interpessoais pode estacionar ou evoluir de modo perturbado.

Assim, por exemplo, na fase inicial que conduz ao estágio I, o enquadramento educativo, em termos da dimensão interpessoal, deveria privilegiar o estabelecimento de relações estruturalmente organizadas e claras, em que as expectativas exteriores relativamente ao sujeito estivessem bem explícitas. No entanto, o adequado desenvolvimento da orientação interpessoal pode ser comprometido, quer devido à falta de clareza ou inconsistência das expectativas expressas ao sujeito quer devido à pressão demasiado intensa ou prematura no sentido da autonomia, só tornada possível com uma maior diferenciação entre o *self* e o *outro*.

De modo análogo, a transição para o segundo estágio depende da ênfase na autonomia, não obstante a estrutura normativa esteja ainda bastante presente; assim, a exposição a um enquadramento demasiadamente restritivo, que controla excessivamente o sujeito, pode levá-lo a estacionar no estágio I, e se, pelo contrário, houver um incitamento que pressiona no sentido de uma excessiva autonomização pode com isso impedir-se o acesso ao estágio seguinte.

Finalmente, a orientação interpessoal típica do terceiro estágio, adequada a um tipo de interacção relacional, essencialmente caracterizada pela grande autonomia e pela libertação das pressões normativas que limitavam o sujeito anteriormente, pode não conseguir evoluir para a etapa final do desenvolvimento, quer por uma inadequada manutenção de pressões normativas quer por uma prematura exigência do acesso pleno à mutualidade nas relações interpessoais, visto que, nesta altura, o *outro* não é ainda perspectivado de modo suficientemente complexo nem está suficientemente articulado com o *self* para que tal seja possível.

É pois essencial, durante a formação, incentivar o futuro professor no sentido de desbloquear eventuais problemas na sua própria evolução das orientações interpessoais. É também necessário que ele se consciencialize de que a sua relação interpessoal com o aluno deve adequar-se às características desenvolvimentais que, num dado momento, tornam mais apropriados certo tipo de incentivos ou de exigências.

Se tal não suceder, corre-se o risco de comprometer uma adequada evolução do desenvolvimento pessoal e interpessoal que emerge na relação educativa, a qual se repercutirá favoravelmente na consecução dos principais objectivos da intervenção educativa que dizem respeito ao desenvolvimento integral da pessoa, entendida, como refere Tavares (1996) na sua *unicidade* e na sua *sociabilidade*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar-se e ser professor é, como vimos, algo de complexo que envolve dimensões e processos múltiplos, por vezes contraditórios, isolados e até difíceis de explicitar. Por outro lado, consoante as épocas e os lugares, bem como de acordo com as respectivas matrizes conceptuais que lhes estão associadas, esta realidade não é perspectivada de um modo imutável ou consensual.

Todavia, seja qual for a óptica adoptada, é indiscutível que se trata de uma actividade profissional que envolve, como um aspecto essencial, uma relação recíproca entre pessoas. Ora, mesmo que estas estejam em níveis diversos no que diz respeito à construção da sua personalidade – o que as pode levar a compreender o eu e o outro e a proximidade ou a distância que os ligam ou separam de formas pouco comunicáveis e sujeitas a equívocos – é na interacção que ocorre a intervenção educativa.

Formar professores revalorizando a dimensão interpessoal não pode, por conseguinte, esquecer esta realidade. Na verdade, como defende Tavares (1996, p.16) o professor é alguém que se caracteriza por exercer uma “*actividade interpessoal* [que] traduz justamente [a] relação *recíproca, assimétrica e dialéctica* entre pessoas, entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar ‘na pele’ do outro, compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer atitude que pretenda subalternizá-lo e muito menos manipulá-lo ou reduzi-lo”.

Por isso, deve constituir um objectivo essencial da formação preparar os futuros professores para esta importante tarefa, começando por levá-la à prática já no contexto educativo em que ocorre a sua preparação inicial para a profissão.

Tendo como referência a actual ligação da Psicologia e da Educação, explicitada anteriormente, é de sublinhar que, mais do que fornecer informações psicológicas sobre como se processa o desenvolvimento do conhecimento acerca de si próprio, dos outros e das relações interpessoais, aplicadas aos alunos que vão futuramente ser ensinados, durante a formação, é preciso ter efectivamente presente o carácter crucial desta dimensão do desenvolvimento do professor, procurando encontrar formas de assegurar o seu acesso à reciprocidade, à flexibilidade face à diferença, assimetria e dialéctica que sempre caracteriza o balanço da distância entre o *eu* e o *outro*, fomentando a tolerância, a empatia e a atitude de colaboração e de abertura ao outro sem perda de autonomia ou perigo de dissolução da identidade, tarefa ainda na ordem do dia no jovem adulto que integra, de um modo geral, os sistemas de formação inicial de professores.

Só assim se poderão atingir os objectivos que os novos desafios da sociedade emergente, múltipla, complexa e contraditória, em constante mutação, coloca actualmente à Educação, sendo certo que uma resposta adequada às exigências que esta situação provoca só poderá ter significado se equacionarmos os problemas de novas formas, tendo em conta que o indivíduo se especifica como pessoa na sua interacção dinâmica com o *outro*.



## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora: 9-39.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- BORICH, G.D. (1979). Implications for developing teacher competencies from process-product research. *Journal of Teacher Education*: 1: 76-86.
- BORICH, G.D. (1986). Paradigms of teacher effectiveness research. *Education and Urban Society*: 18(2): 143-167.
- BRADLEY, B. S. (1993). Introduction: The future of developmental theory. *Theory & Psychology*: 3(4): 403-414.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *Ecology of Human Development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1983). The context of development and the development of context. In R.M. Lerner (ed.) *Developmental psychology: historical and philosophical perspectives*. Hillsdale: Erlbaum: 147-184.
- CARRILHO-RIBEIRO, A. (1989). *Formar professores - elementos para uma teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Editora.
- CRÓ, M.L. (1995). A activação do desenvolvimento psicológico no nível pré-escolar através da educação psicomotora. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE: 125-185.
- DOYLE, W. (1987). Paradigms for research. In J.M. Dunkin (ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press: 113-119.
- ELKIND D. & FLAVELL, J. H. (ed.) (1973). *Studies in cognitive development – essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- ERIKSON, E. (1973). *Childhood and society*. Middlesex: Harmondsworth.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora.
- EVANS, R. (1973). *Piaget – o homem e as suas ideias*. Lisboa: Socicultur.
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- GAGE, N.L. & BERLINER (1991). **Association for Humanistic Psychology: Humanistic Psychology**. <http://www.ahpweb.org/about> ahp/whatis.html 9.5.02
- GONÇALVES, O., SOARES, I. & LEMOS, M. (1983). A formação psicológica de professores nos ramos educacionais da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. *Jornal de Psicologia*: 2(4): 5-8.
- HAMACHECK, D.E. (1982). Humanistic psychology: theoretical-philosophical overview and principles. *Journal of Humanistic Education and Development*: 21(1): 2-8.
- HARVEY, O. J. (1966) (ed.). *Experience, structure and adaptability*. New York: Springer.
- HARVEY, O. J. (1968). Conceptual systems and attitude change. In C.W. Sherif e M. Sherif (ed.) *Attitude, ego involvement and change*. New York.:Wiley: 201-226.
- HARVEY, O., HUNT, D.E. & SCHROEDER, H.M. (1961). *Conceptual systems and personality organization*. New York: Wiley.
- HECK, S.F. & WILLIAMS, C.R. (1984). *The complex roles of the teacher – an ecological perspective*. New York/London: Teachers College, Columbia University.
- HOWEY, K.R. & GARDNER, W.E. (ed.) (1989). *The Education of Teachers*. New York, Longman.
- HUITT (1996). **A systems model of Human Behavior**  
<http://chiron.valdasta.edu/whuitt/materials/sysmdhb.html> 25.6.02

- HUITT (2001). **Humanism and open Education - the affective system**  
<http://chiron.valdasta.edu/whuitt/cd/affsys/humed.html> 25.6.02
- HUNT, D.E. (1966). A conceptual change model and its application to education. In O. J. Harvey (ed.) *Experience, structure and adaptability*. New York: Springer: 277-302.
- HUNT, D.E. (1976). Teachers are psychologists too: on the application of psychology to education. *Canadian Psychological Review*. 17(3): 210-218.
- HUNT, D.E. (1978). Conceptual level theory and research guides for educational practice. *Interchange*. 8(4): 78-90.
- HUNT, D.E. & SULLIVAN, E.V. (1974). *Between psychology and education*. Hinsdale: The Dryden Press.
- IANNONE, R.C. (1976). Current orientations in teacher education. In S.E. Goodman (ed.) *Handbook on contemporary education*. New York/London, R.R. Bowber Co. Xerox: 233-237.
- IANNONE, R.C. & CARLINE, J.L. (1972). A humanistic approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*: 22(4): 429-433.
- KOHLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco, Harper & Row.
- KOHLBERG, L. & MAYER, R.. (1972). Development as the aim of humanistic education. *Harvard Educational Review*. 42(4): 449-496.
- LEWIN, K. (1975). *Psychologie dynamique – les relations humaines*. Paris: P.U.F..
- LOEVINGER, J. (1982). *Ego development – conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LOEVINGER, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York: Freeman.
- McNERGNEY, R. & CARRIER, C.A. (1981). *Teacher Development*. New York/London, MacMillan/Carrier.
- MEDLEY, D.M. (1982). Teacher effectiveness. In H.E. Mitzel (ed.). *Encyclopedia of educational research*. New York: MacMillan: 1894-1903.
- MEDLEY, D.M. (1985). Issues and problems in validation of teaching and teacher professional behaviors. *Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (69th, Chicago: March 31 – April 4).
- MOSHER, R. L. (1977). Education for human development. In R.M. Weller(ed.) *Humanistic education: visions and realities*. Berkeley, Mc Cutchan: 161-181.
- MURPHY, P. & BROWN, M. (1970). Conceptual systems and teaching style. *American Educational Research Journal*, 7: 529-540.
- NOT, L. (ed.) (1984). *Une science spécifique pour l'éducation?*. Toulouse: Université de Toulouse-le-Mirail.
- NÓVOA, L. (org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1975). A teoria de Piaget. In P. H. Mussen (ed.) *Carmichael - Manual de psicologia da criança, vol. IV - Desenvolvimento cognitivo I*. São Paulo, EPU/EDUSP: 71-117.
- RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, CIDInE.
- RALHA-SIMÕES, H. (1999). Psicologia e Educação - um diálogo ambíguo. *Comunicação apresentada no Colóquio Nacional da Secção de Psicologia da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro, Universidade do Algarve. (Dezembro).
- RIEGEL, K. (1975). *The development of dialectical operations*. Basel, S. Karger.
- RIEGEL, K. (1979). *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.
- SHORT, E.C. (1985). The concept of competence: its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*: 36 (1): 2-6.
- SIMÕES, C.M. (1994). Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico. *Dissertação de doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- SIMÕES, C.M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

- SIMÕES, C.M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (ed.). *Desenvolvimento aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS: 179-203.
- SIMÕES, C.M. & RALHA-SIMÕES, H. (1999). Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas. Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, C.M. & RALHA-SIMÕES, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desenvolvimento profissional. In Sá-Chaves (ed.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora: 37-57.
- SOARES, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (ed.). *Supervisão de Professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE: 135-147.
- SOUSA, C.M.S. (1995). A activação do desenvolvimento cognitivo e a facilitação da aprendizagem, psicomotora. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE: 187-256.
- SPRINTHALL, N. A. (1971). A program for psychological education: some preliminary issues. *Journal of School Psychology*. 9(4): 373-382.
- SPRINTHALL, N.A. & THIES-SPRINTHALL, L. (1983) The teacher as na adult learner: a cognitive developmental view. In G. A. Griffin (ed.) *Staff development - Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press: 13-35.
- SPRINTHALL, N.A. & THIES-SPRINTHALL, L. (1980). Education for teacher growth a cognitive developmental approach. *Theory into Practice*. 19 (4): 278-286.
- TAVARES, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. & BONBOIR, A. (org.) (1994). *Activação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (ed.) (1994). *Para intervir em educação*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Action in Teacher Education*: 1: 58-61.



## SYLLABUS – Documentos para reflexão interdisciplinar

### SYLLABUS 4

#### A DIMENSÃO INTERPESSOAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Na confluência interdisciplinar  
entre Psicologia e Ciência da Educação

Este texto, de Carlos Marques Simões, foi elaborado com base no conteúdo da lição que apresentou nas provas públicas para o lugar de Professor Coordenador de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, com o título original *Psicologia e Ciência da Educação – A sua relação interdisciplinar e a dimensão interpessoal do desenvolvimento do professor*. Esta lição constituiu um requisito essencial para, juntamente com a discussão do *currículum* perante um júri, ser apreciada a sua adequação para o referido lugar da carreira académica.

Este é o segundo de uma série de documentos através dos quais o **GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares** – disponibiliza elementos para partilha de diferentes pontos de vista em diversos domínios do saber, de modo a contribuir para uma efetiva reflexão interdisciplinar por parte dos seus investigadores.

Os **SYLLABUS** coligem textos – elaborados anteriormente em enquadramentos académicos, profissionais ou outros – que se considerou merecerem difusão, dada a sua relevância, qualidade ou interesse para fundamentar questões epistemologicamente pertinentes no quadro interdisciplinar. A sua organização, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Ralha-Simões, é coadjuvada por investigadores-titulares do GREI ou por outros cientistas e especialistas nos domínios abordados, cuja colaboração seja solicitada para o efeito.

