

ENTREVISTA COM...

LOIS THIES-SPRINTHALL

No seguimento do trabalho sobre o movimento da «Educação Psicológica Intencional» publicamos hoje uma entrevista com Lois Thies - Sprinthall, especialista na formação psicológica de professores.

Professora associada da «St. Cloud State University» (Minnesota) durante vários anos, Lois Thies - Sprinthall encontra-se presentemente na «North Carolina State University».

Na entrevista que nos concedeu, aquando da sua estadia em Portugal, ela aborda alguns dos temas que reflectem bem a preocupação e importância que o movimento atribui à formação do «staff» educador, com o objectivo de preparar profissionais para a implementação de programas tendo em vista a promoção do desenvolvimento psicológico.

Como se processa actualmente a formação de professores nos Estados Unidos?

Presentemente, nos Estados Unidos, a formação de professores é feita nas Universidades, durante quatro anos. Nos dois primeiros anos o ensino baseia-se em aspectos gerais e no decurso do terceiro ano começam a estudar Psicologia, podendo nessa altura necessitar de contactos com as escolas para a aplicação e fundamentação dos conceitos aprendidos. Quando atingem o quarto ano vão para as escolas públicas desenvolvendo então o que se designa por «prática de ensino»: trabalham com um professor graduado e progressivamente, observando a prática deste professor, iniciam o ensino de pequenas partes das lições. No período final assumem toda a responsabilidade pela condução da aprendizagem, substituindo então o professor graduado que assegura a supervisão da aula («classroom supervisor»).

Após a conclusão deste trabalho supervisionado, o professor universitário responsável pela formação em métodos de ensino conjuntamente com o supervisor decidem a atribuição da respectiva habilitação para o exercício do professorado, caso os supervisionados tenham aplicado correctamente as competências para o ensino aprendidas no decurso da sua formação universitária.

Quer isso dizer que nos E. U. A. os professores não são avaliados através de exames finais?

Na maior parte dos estados americanos é isso de facto que acontece; noutros existe actualmente a exigência da realização de um exame totalmente teórico e que é denominado como «Exame Nacional de Professores». Aliás alguns trabalhos por nós realizados estão ligados com o estudo deste exame e a investigação daí resultante permite-nos concluir que não há nenhuma relação entre os resultados obtidos neste exame e o comportamento eficaz no ensino.

É por isso que dizemos que este exame não é uma prova fiel. Não há qualquer tipo de correlação entre as classificações obtidas na Universidade e o desempenho na sala de aula, como também não existe qualquer correlação (como já disse) entre este desempenho e qualquer prova avaliativa do tipo do «Exame Nacional de Professores». Pelo contrário, a correlação que se estabelece é entre o desempenho na sala de aula e o nível de maturidade psicológica do professor. Desta

maneira poder-se-ia avaliar que tipo de competências para o ensino possui o formando. No entanto, nos E. U. A. as pessoas ainda não estão bem preparadas para o nosso método de avaliação da maturidade psicológica de todos os tipos de pessoas.

Começamos agora a pensar que seria muito importante avaliar precocemente o nível de maturidade psicológica dos indivíduos que frequentam cursos de formação de professores. Esta avaliação deveria ser feita no decorrer do 3.º ano, de tal modo que no decorrer das aulas de metodologia de ensino e nas actividades práticas, tivessem oportunidade para promover deliberadamente o seu nível de maturidade psicológica. Deste modo antes da chegada da altura de concessão da habilitação para o ensino, eles estariam num nível superior de maturidade psicológica. Existem contudo alguns problemas relacionados com este aspecto. De facto quando os profes-

Por vezes os professores que actualmente fazem a supervisão de professores «em exercício» desconhecem que intervindo neles estão, embora indirectamente, a intervir nos alunos.

sores vão para as escolas eles não têm supervisão ou têm-na em escala bastante reduzida. A maior parte das vezes, a única ajuda que têm é dada pelo director da escola. Isto é importante porque depois de três anos de ensino é-lhes atribuído (ou não) um certificado permanente («Permanent Certificate»). Se no fim destes três anos o director da escola julgar que eles ainda não são bons professores eles terão que deixar a escola e procurar outra onde possam ensinar por um novo período de três anos. No entanto o que acontece novamente, é que enquanto lá estiverem ninguém os ajudará.

No Plano de Formação de Professores «em exercício» (Nota 1), em Portugal, o que mais me atrai é o facto dos professores terem alguém como o delegado, que durante esse período de tempo os observa e os ajuda a aprenderem a ser professores ainda melhores. O único problema é que tais professores não têm cadeiras de Psicologia durante a sua formação universitária. Portanto, quando iniciam a sua actividade eles sabem ainda tão pouco que vão ter muito para aprender nos dois anos seguintes. A minha opinião é que se pudessem juntar o que estamos a fazer nos E. U. A. com aquilo que é feito em Portugal, talvez pudessemos ter um «Plano de Formação de Professores» que asseguraria a qualidade dos professores formados. Nesse caso, no decurso do seu curso universitário, os

Por:
JOSÉ MANUEL CASTRO
e
MARIA JOSÉ NEVES



Não há qualquer tipo de correlação entre as classificações obtidas na Universidade e o desempenho na sala de aula, como também não existe qualquer correlação entre este desempenho e qualquer prova avaliativa do tipo do «Exame Nacional de Professores». Pelo contrário, a correlação que se estabelece é entre o desempenho na sala de aula e o nível de maturidade psicológica do professor.

professores deveriam ter uma profunda formação em «Psicologia da Educação» e em outros temas de Psicologia, além da necessidade de terem que aprender modelos e técnicas de ensino com o objectivo de se tornarem professores eficazes.

A que técnicas se refere quando fala em «técnicas de ensino»?

Refiro-me globalmente a «modelos de ensino». Nos E. U. A., Bruce Joyce, um especialista neste domínio, escreveu um livro sobre este assunto. Ele pensa que um professor deve saber como utilizar estes diferentes modelos de ensino.

Muitas instituições (universidades) não ensinam modelos de ensino. Preocupam-se apenas em «deixar cá para fora» professores, considerando que devem ser eles próprios a descobrirem tais modelos.

Outro grupo de técnicas inclui as «competências para o ensino», hoje muito actualizado e que está baseado nas «competências de consulta psicológica», e que os professores têm necessidade de saber para poderem «ouvir» correctamente os alunos (por ex., responderem adequadamente aos sentimentos dos alunos). Estas competências são comuns à prática do ensino e à consulta psicológica.

Um outro tipo de competências que os professores necessitam conhecer é saber como trabalhar com pequenos grupos e como lhes transmitir instruções na sala de aula.

Estes modelos são aquilo que designamos por «modelos gerais de ensino». Os alunos dos cursos de formação de professores podem e devem aprender tais modelos na Universidade antes de iniciarem o exercício da sua actividade. Esta formação pode ser assegurada não só para psicólogos, mas também por outros professores ligados à educação, especialistas em técnicas gerais de ensino.

Pensa então que é importante que nos «curricula» de formação de professores conste o ensino de «competências psicológicas»?

É muito importante. Do mesmo modo, é também muito importante a compreensão das teorias de desenvolvimento psicológico de Loevinger, Hunt e outros. Só assim o professor, posto perante um grupo de alunos, poderá compreender como eles crescem e se desenvolvem, podendo assim, quer as aulas quer

os modos de lidar com os alunos, ser congruentes com uma ajuda intencional ao crescimento (desenvolvimento) psicológico de cada aluno. Os professores não compreenderão estes aspectos se tal não lhes for ensinado. E o melhor local para isso é a Universidade enquanto estão a aprender a teoria. Só com estas bases poderão praticar e combinar a teoria e a prática.

Quer isso dizer que o melhor modo de aprender é fazer?

Concerteza... O melhor é sempre a combinação da teoria e da prática. Uma delas sem a outra é apenas metade do total. Atendendo a isto, nos E. U. A. a formação em «Educational Psychology» nas universidades inclui a prática quando estão a ensinar a teoria, o que aumenta as probabilidades de que os professores usem todas essas ideias quando estiverem nas escolas secundárias.

No fundo defende que quando se deseja promover o desenvolvimento do aluno devemos primeiramente promover o desenvolvimento dos professores; e até o próprio supervisor deve tentar um maior e melhor autoconhecimento para assim poder promover o desenvolvimento em todos os outros: actuando nos professores, acaba-se indirectamente por promover o desenvolvimento dos alunos...

Essa é de facto uma ideia bastante interessante dado que se pode aplicar àqueles professores que actualmente fazem a supervisão de professores em serviço e que não estão alertados para este tema. Por outras palavras, por vezes eles actuam pensando apenas nesses professores e desconhecem o facto de que intervindo neles estão, embora indirectamente, a intervir nos alunos.

Gostaria no entanto de voltar a frisar que as ideias acerca da promoção da maturidade psicológica dos professores como objectivo de educação são ainda bastante vagas e incipientes, e dos psicólogos que actualmente falam disso são muito poucos os que estão de facto a fazer algo, a intervir para desenvolverem a maturidade psicológica dos professores. Neste momento eu e Norman Sprinthall estamos a tentar elaborar um plano que assegure aos professores possibilidades de beneficiarem de experiências que lhes

(Continua na página 8)

A comparação dos dados obtidos na fase de observação do método usualmente utilizado pelos treinadores com os dados de avaliação relativos ao método de treino comportamental, permitiu pôr em evidência a eficácia imediata do treino comportamental. De facto, verificou-se que a execução correcta das competências em questão aumentou cerca de dez vezes mais, relativamente à «performance» média obtida antes da intervenção comportamental. Mas para além das técnicas já referenciadas, outras têm sido utilizadas na promoção do desenvolvimento de competências desportivas. É o caso do reforço diferencial, que consiste em reforçar comportamentos desejáveis ou correctos e ignorar os comportamentos considerados incorrectos ou indesejáveis.

Nesse sentido Buzas e Ayllon (1981) estenderam à área desportiva (neste caso ao ténis) as conclusões de trabalhos anteriores que demonstraram a eficácia da utilização de reforço diferencial no desenvolvimento de comportamentos desejáveis e na eliminação de comportamentos indesejáveis. Para tal, procuraram comparar os efeitos de dois métodos de ensino de competências no ténis: o método usualmente utilizado pelos treinadores e o método comportamental (reforço diferencial). O método geralmente utilizado consistia na correcção dos erros cometidos durante a execução dos movimentos. Além disso, a maior parte das vezes o treinador recorria à utilização de comentários de carácter negativo, para comentar a execução dos movimentos incorrectos. O método comportamental consistia em ignorar selectivamente os falhanços ou erros cometidos e elogiar ou prestar atenção à «performance» correcta ou apropriada. Os efeitos da intervenção comportamental foram avaliados em três jovens tenistas com um baixo nível de eficácia na execução de três movimentos de ténis: serviço, «forehand» e «backhand».

Perspectivas futuras para o desenvolvimento de competências desportivas

Os resultados conseguidos com a implementação do método comportamental demonstraram de forma clara um aumento na execução correcta das referidas competências, nos três tenistas: a percentagem média de movimentos executados correctamente aumentou significativamente de duas a quatro vezes mais, relativamente ao período anterior à intervenção comportamental. Por outro lado, registou-se um aumento notável no número de comentários positivos efectuados pelo treinador e uma consequente dimi-

nução de algumas limitações, nomeadamente a nível metodológico, os trabalhos já efectuados levaram também algumas prioridades ou hipóteses de investigação futura no domínio da aplicação das técnicas de modificação do comportamento. É o caso, por exemplo, da necessidade de avaliação do impacto de cada técnica nos resultados obtidos, sempre que se recorre à combinação de diferentes técnicas. Por outro lado, parece ser também evidente a necessidade de avaliar o papel que variáveis como o tipo de desporto, o sexo e a idade dos praticantes ou o nível de competência na execução, desempenham na eficácia das intervenções.

Allison e Ayllon (1980), por exemplo, questionam se a eficácia das intervenções comportamentais não estará apenas limitada a atletas com «dificuldades de aprendizagem no desporto». No entanto, as conclusões do trabalho de Heward (1978), que utilizou reforço monetário com profissionais de «baseball», parecem sugerir a eficácia desta técnica comportamental em indivíduos com competências altamente desenvolvidas.

Por outro lado, neste início de década de 80 uma grande quantidade de trabalhos tem evidenciado a importância e o papel desempenhado por algumas estratégias e factores cognitivos (p. ex., atribuições, expectativas de eficácia, concentração, padrões de pensamento, etc.) na «performance» motora. Os resultados obtidos parecem confirmar a relação aspectos cognitivos/«performance» e sugerir a eficácia de uma abordagem cognitivo-comportamental no desporto, que abordaremos num próximo trabalho.

Apesar de limitada, apenas à abordagem comportamental, a revisão das investigações efectuadas, sem pretender ser exaustiva, permitenos contudo salientar algumas conclusões:

a) A evidência das potencialidades da abordagem comportamental no treino desportivo, nomeadamente no desenvolvimento de programas para a promoção e aquisição de competências desportivas e para o aumento da «performance» desportiva;

b) A existência de técnicas e métodos alternativos de avaliação da «performance».

c) A possibilidade de formulação de novos modelos de intervenção em contextos desportivos, com o objectivo não só de maximizar a eficácia na aprendizagem, mas também de facilitar e promover o desenvolvimento físico, social e psicológico dos indivíduos;

d) A necessidade de formação, sistemática e contínua, de treinado-

res, apenas aos aspectos psicológicos, apenas acaba por confirmar que o desporto pode e deve ser também um domínio de intervenção psicológica, particularmente no nosso país, onde, no domínio da Psicologia Desportiva, quer a investiga-

ção dos factores relacionados com a «performance» dos atletas, parece ser um sinal do estreitamento da relação entre a Psicologia e a competição desportiva.

A importância dada por atletas e treinadores aos aspectos psicológicos, apenas acaba por confirmar que o desporto pode e deve ser também um domínio de intervenção psicológica, particularmente no nosso país, onde, no domínio da Psicologia Desportiva, quer a investiga-

ENTREVISTA COM...

LOIS THIES-SPRINTHALL

(Continuação da 6.ª página)

permitted elevar a sua maturidade psicológica.

Assim uma das actividades mais necessárias no «currículum» que estamos a desenvolver é permitir que as pessoas passem por alguma experiência de «role-taking» (tomada de papel), quando estão a aprender a teoria. É por isso que os «delegados» quando estão a aprender a ajudar os professores em exercício poderiam estar simultaneamente a aumentar a sua própria maturidade psicológica, se lhes fossem dadas algumas noções teóricas sobre o modo de se tornarem «ajudantes eficazes» (*effective helpers*).

É evidente que quando existe o equilíbrio entre a teoria e a prática, ou seja, quando nos cursos que ensinamos aos professores em exercício são dadas noções teóricas, sabendo nós que estão a ter a prática, verificamos que o «currículum» se torna mais eficaz se tiver certas componentes como o «role-taking» (tomada de papel) ou «being helper» (prestar ajuda) o que representa uma oportunidade para reflectirem e experienciarem. Deste modo, torna-se assim evidente que não estamos apenas a ensinar competências, mas que, por outro lado, conseguimos também elevar o nível conceptual das pessoas: ensinar-lhes o modo de pensarem mais

abstractamente e de compreenderem os pontos de vista de outras pessoas (caso dos professores em serviço ou dos próprios alunos). No entanto esperar que as «pessoas da Educação» comecem a falar destas ideias é ainda uma espécie de sonho. Por isso mesmo ficamos bem impressionados com o facto de aqui no Porto, no Serviço de Consulta Psicológica, existirem grupos de licenciados a ensinar estas ideias a professores em formação, o que não acontece na América pois que nem sempre existem cursos disponíveis em Teoria do Desenvolvimento. Alguns desses cursos apenas incluem informação acerca das técnicas de modificação do comportamento, por exemplo, o que impõe alguns limites.

É pois um bom e eficaz objectivo pensar em formar professores e delegados que estejam nas salas de aula a promover realmente o desenvolvimento psicológico. Mesmo que saibamos que tal irá demorar ainda um longo período de tempo...

NOTA 1—A designação «in service» utilizada nos E. U. A., corresponde no nosso país à formação em exercício (caso dos profissionalizados em exercício ou da formação contínua de professores). Por outro lado, a designação «pre-service» corresponde à formação antes do exercício (caso dos cursos de formação de professores das Universidades Novas e dos Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências).



◆ FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS
◆ CONSULTADORIA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EMPRESAS

RUA ALFREDO CUNHA, 265 - SALA O
ARS TELEF. 930010 4450 MATOSINHOS