

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: ACEPÇÕES, CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES

João Moreira

(Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação
Universidade de Lisboa)

O conceito de desenvolvimento é um dos mais importantes para a caracterização das tendências evolutivas da Psicologia de hoje. De facto, a integração do dado desenvolvimentalista é crescentemente visível em múltiplas áreas da psicologia. As abordagens da inteligência (Reuchlin, 1989), da emoção (Leventhal & Tomarken, 1986), do relacionamento social (Hartup, 1989) ou mesmo da psicopatologia (Kazdin, 1989) são hoje em dia cada vez mais atravessadas pela ideia de desenvolvimento. Neste processo, assume evidentemente figura de destaque a influência de Jean Piaget (1983), cuja a profunda visão dos processos de evolução psicológica ao longo do tempo lançou as bases, directas ou indirectas, de concepções desenvolvimentalistas acerca de inúmeros processos e aspectos do funcionamento humano.

Vejam-se as formulações Kohlberg (1976) sobre o desenvolvimento do raciocínio moral, de um Hunt (1971) sobre o nível conceptual, de Perry (1970) sobre o pensamento epistemológico e ético, etc., etc..

Na sequência desta contribuição de Piaget, uma crescente importância é concedida à estruturação interna do organismo, e críticas cada vez mais intensas são dirigidas às concepções pressupõem uma influência unidireccional e determinante do ambiente sobre o indivíduo. Uma importância fundamental é atribuída à compreensão da interacção entre a dinâmica interna do organismo e as influências do meio, assim como dos processos auto-regulatórios majorantes da complexidade das estruturas adaptativas, que conduzem a uma capacidade crescente por parte do organismo de compensar os organismos induzidos pelo ambiente (Piaget, 1983).

A intervenção externa, no intuito de promover ou acelerar o processo de complexificação, tem agora de se adequar ao nível de desenvolvimento já atingido, de se diferenciar em função das características que lhe são pré-existentes no organismo, e de se apoiar na compreensão já alcançada dos próprios processos condutores do desenvolvimento. Da modelagem da pessoa ideal pelo meio, passa-se à modelagem do meio ideal em função da pessoa.

Inicialmente concebida para explicar a evolução cognitiva na infância e na adolescência, esta concepção desenvolvimentalista, por um progressivo alargamento da sua aplicação, abrange em breve (de forma mais ou menos modificada), o conjunto de vida do indivíduo, instituindo-se a noção de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (*life span development*; Lerner & Hultsch, 1983). Necessariamente aqui, o percurso profissional assume uma importância central, como um dos domínios fundamentais da existência adulta (Basseches, 1984).

Noutra vertente, o surgimento das concepções da educação permanente, a necessidade cada vez maior de actualização constante dos profissionais numa sociedade em mutação acelerada, obrigam ao desenvolvimento de modelos de formação contínua ao longo do percurso profissional. Se para os profissionais em geral a questão da formação permanente está hoje necessariamente no centro das atenções, para os professores e outros profissionais da educação o tema reveste-se ainda de maior seriedade (Kremer-Hayon, 1991).

Mas outro aspecto ainda torna a questão do desenvolvimento profissional particularmente relevante para os professores: é frequente atribuir-se à prática profissional efeitos negativos sobre as atitudes e as práticas dos professores. Quando se trata de professores principiantes, os primeiros contactos com a prática são muitas vezes apontados como responsáveis por uma reorientação no sentido de atitudes, crenças e práticas de natureza mais autoritária e conservadora, diminuindo ou eliminando os efeitos supostamente benéficos da formação inicial (Skipper & Quantz, 1987). Quando se trata de professores mais experientes com 20,30 ou mesmo mais anos de serviço, estes são muitas vezes citados como exemplos de mentalidades rígidas, autoritárias ou mesmo cínicas, fechadas numa prática rotineira e obstinadamente resistentes à mínima ideia de mudança (Huberman, 1989b). A confirmação desta ideias correntes e, se tal for o caso, o esclarecimento dos processos subjacentes, e das formas de prevenir tanto quanto possível os seus efeitos negativos, são questões extremamente importantes a estudar no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

Finalmente, outro aspecto ainda parece estar na origem do crescente interesse pelo desenvolvimento profissional dos professores: a constatação do grau maior ou menor de irrelevância que muitos professores tendem a atribuir à formação pedagógica (Fuller & Bown, 1975), e a ideia corrente de que é na prática profissional que o professor de facto se forma. Esta ideia corresponde à concepção defendida por vários autores de que o conhecimento profissional do professor é largamente implícito (Doyle, 1979), e adquirido progressivamente em resposta aos acontecimentos na sala de aula, sem que os detentores desse conhecimento sejam geralmente capazes de explicar espontaneamente. Muita da investigação psicológica e educacional seria assim perfeitamente periférica em relação ao trabalho real do professor, e portanto quase irrelevante como fonte de princípios orientadores da sua prática. Seria através da análise

aprofundada do modo de funcionamento de professores experientes e reconhecidamente competentes, por métodos apropriados à explicitação de conhecimentos tácito, que o conhecimento profissional dos professores poderia ser descrito (Elbaz, 1983), e utilizado então como orientador da enunciação dos princípios de uma boa prática. A comparação entre professores experientes e principiantes reveste-se neste contexto de particular utilidade (Carter, Cushing, Saberes, Stein & Berliner, 1988).

Perante tantos e tão variados antecedentes e influências, não é de estranhar que entre os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores se verifique uma acentuada heterogeneidade, que nos leva muitas vezes a interrogar-nos sobre se os autores, embora todos eles reivindicando tratar deste tema, estarão de facto a referir-se ao mesmo tipo de fenómeno, e se os seus resultados poderão ser de alguma forma comparáveis. O objectivo principal desta comunicação é precisamente o de tentar introduzir alguma ordem neste campo, ao procurar explicitar as aceções em que os diferentes autores entendem o conceito de desenvolvimento aplicado aos professores e ilustrar de que modo estas aceções conduzirão a modelos ou conceptualizações do desenvolvimento profissional dos professores, aparentemente desconexas, por se referirem a aspectos claramente distintos do fenómeno.

Neste sentido, procurámos agrupar, um número relativamente limitado de categorias, as principais teorizações acerca do desenvolvimento profissional dos professores por forma a mais facilmente explicitar os pressupostos, âmbito de aplicação, contributos e limitações de cada uma. Fazêmo-lo, evidentemente, sem qualquer pretensão de esgotar exhaustivamente todas as concepções até hoje propostas, nem de o nosso agrupamento se encontrar acima de quaisquer lacunas ou imprecisões.

Assim, passaremos a apresentar brevemente 4 grandes tipos de concepções, referindo para cada uma delas o exemplo de um ou mais modelos.

No primeiro tipo, agrupámos as formulações em que o desenvolvimento profissional dos professores é tomado na aceção de desenvolvimento cognitivo, na linha das concepções geralmente denominadas cognitivo-desenvolvimentalista, e que derivam mais ou menos directamente do modelo Piagetiano. O professor é assim visto como atravessando estágios cognitivos cada vez mais sofisticados, sendo o seu pensamento caracterizado em cada estágio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa, abstracta, e, por isso mesmo, mais abrangente. Nomes como os de Sprinthall (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1980) destacam-se dentro desta perspectiva, inspirando-se, entre outras, nas concepções de David Hunt (1971) sobre o nível conceptual. A título de exemplo podemos ver no quadro seguinte algumas das características atribuídas ao pensamento do professor em 3 dos níveis propostos por estes autores:

QUADRO Nº 1

Características do pensamento do professor em cada estágio de desenvolvimento segundo o modelo de Sprinthall

Estádio A	Estádio B	Estádio C
Vê o conhecimento como fixo e imutável; concebe o ensino como encher os alunos de matéria	Preocupa-se um pouco com a aplicação e generalização dos conhecimentos por parte dos alunos	Reconhece que os factos de hoje podem ser amanhã considerados erros; procura por isso ensinar os alunos a investigar e a pensar criticamente sobre os conteúdos e as suas implicações
Não questiona a autoridade, e não espera que os alunos o façam	Demonstra alguma autonomia na sua aprendizagem, e espera o mesmo dos seus alunos	Não segue automaticamente as indicações da autoridade questionando antes as suas razões; encoraja nos alunos uma atitude interrogativa constante
Segue rigidamente o método de ensino que lhe é indicado; prefere receber instruções claras e concretas; prefere actividades bem estruturadas	Está algo aberto à inovação, e tenta alguma adaptação pessoal dos métodos	É capaz de utilizar uma grande variedade de métodos e de os adaptar às características dos alunos; demonstra originalidade e é capaz de tolerar a ambiguidade

Nota: Elaborado pelo autor com base em Sprinthall & Sprinthall (1987). Os três níveis horizontais referem-se respectivamente às posições do professor face ao estatuto epistemológico do conhecimento, à autoridade, e à inovação pedagógica.

Para este tipo de concepção, o professor será tanto mais eficaz quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento em que se encontra. O objectivo da intervenção psicológica ou da formação em geral, seria o de proporcionar aos professores o avanço para níveis conceptuais mais elevados, através de técnicas mais ou menos conhecidas propostas pelos psicólogos de orientação cognitivo-desenvolvimentalista (Formosinho, 1987).

Este tipo de concepções tem sido criticado sobretudo por limitar excessivamente o âmbito de desenvolvimento profissional dos professores, ao considerar apenas a capacidade do indivíduo para raciocinar a um determinado nível sobre questões ligadas ao ensino (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Não só existem muitos aspectos nos quais os professores evoluem ao longo da sua carreira que não podem ser reduzidas à progressão para formas de raciocínio cada vez mais abstractas, como se pode pôr em questão a própria capacidade de os professores aplicarem, perante situações específicas, sempre o raciocínio mais elaborado de que são capazes. Do mesmo modo, esta concepção restringe excessivamente o âmbito das intervenções recomendadas, ao propor que estas se centrem de modo essencial na promoção destas formas de raciocínio cada vez mais elaboradas. De tudo isto se conclui que, sem negar o grande interesse apresentado por modelos deste tipo, eles não poderão de forma alguma constituir um único tipo de abordagem à evolução pessoal e profissional dos professores.

Um segundo tipo de concepção do conceito de desenvolvimento dos professores é o que designamos por "aquisição progressiva de competências". Este tipo de concepções liga-se estreitamente à noção atrás referida de que o conhecimento profissional dos professores é predominantemente tácito, isto é, não imediatamente explicável de modo consciente (Doyle, 1979), e é adquirido progressivamente através do contacto com o ambiente de sala de aula, com as suas características muito próprias (Doyle, 1986; Jackson, 1968). Assim, através da comparação sistemática de professores com tempos de serviço cada vez mais prolongados, é possível identificar e caracterizar os aspectos da progressiva aquisição desse conhecimento profissional, e verificar as consequências dessa aquisição sobre a prática do professor (Adams, 1982).

Para além desta possível abordagem à aquisição progressiva de competências pelo professor, outras concepções, que incluímos igualmente dentro desta categoria, têm procurado antes acompanhar a evolução das preocupações ou dos problemas sentidos pelos professores. Dentro destes modelos, podemos citar, por exemplo, o de Frances Fuller (1969; Fuller & Bown, 1975; ver também Katz, 1972), que considera a existência de 3 estágios, designados respectivamente "da sobrevivência", "da eficácia" e "do impacto" (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Tomás, 1987). O quadro seguinte sintetiza brevemente as características cada um dos estádios:

QUADRO Nº 2

Preocupações típicas de cada estágio segundo o modelo de Fuller

Estádio	Sobrevivência	Eficácia	Impacto
Preocupação dominante com...	O próprio	A tarefa	Os alunos
Preocupações típicas	<ul style="list-style-type: none"> -Será que vou ser capaz? -O que é que os alunos pensam de mim? -O que é que os colegas pensam de mim? -O que é que eu hei-de fazer se me surgir uma situação em que eu não saiba como agir? 	<ul style="list-style-type: none"> -Qual a melhor maneira de dar a matéria? -Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível? 	<ul style="list-style-type: none"> -Como conseguir que as minhas aulas transmitam algo de importante para os alunos? -Como chegar o melhor possível a todos os alunos?

Nota: Elaborado pelo autor com base em Fuller (1969); Fuller & Bown (1975); Feiman-Nemser & Floden (1986); Tomás (1987).

Este modelo foi inicialmente desenvolvido em resultado de séries de encontros periódicos de discussão livre, com grupos de professores estagiários no seu 1º ano de prática, quando a autora verificou que os tópicos em discussão pareciam modificar-se progressivamente ao longo do tempo, de modo muito semelhante nos vários grupos (Fuller, 1969). Propôs então este modelo (numa forma mais primitiva, com apenas 2 estádios) como um esquema geral da evolução das preocupações dos professores, considerando que estas atravessam as 3 fases referidas para eventualmente a prazo se fixarem na 3ª. Mas qual o motivo porque classificamos este modelo junto com os que se caracterizam explicitamente pela progressiva aquisição de competências? De facto, e quando se refere ao mecanismo responsável pelo avanço dos professores ao longo das 3 fases, Fuller aponta o princípio bem conhecido da psicologia da motivação de que necessidades de nível superior não podem manifestar-se antes que as mais básicas estejam satisfeitas (Fuller, 1969). Assim, a mudança de um estágio para o outro ocorrerá em função da progressiva resolução das dificuldades ou carências sentidas a um determinado nível. Por outras palavras, o desaparecimento progressivo de sucessivos tipos de preocupações resulta da igualmente progressiva aquisição de competências que permitem ao professor ultrapassar os problemas que com mais acuidade se lhe colocavam na fase anterior, e dedicar-se com mais disponibilidade a questões mais "maduras".

O grande problema que se coloca a este tipo de concepções é o da possibilidade de encontrar um modelo, pelo menos descritivo do desenvolvimento, dotado de um amplo grau de generalidade, ou seja, que se aplica à grande maioria dos professores, mas que simultaneamente seja suficientemente simples para poder ser útil na orientação do sistema de formação ou outros tipos de intervenção junto dos docentes. Ora um dos principais problemas do modelo de Fuller é precisamente o da sua generalidade: qual o efeito de diferentes climas institucionais sobre a evolução dos professores principiantes ao longo das quatro fases? Qual o efeito dos antecedentes pessoais dos professores, ou das suas experiências particulares? Estas são questões ainda não claramente respondidas pela investigação (Fuller, 1969; Feiman-Nemser & Floden, 1986). Por outro lado, de facto, o modelo que pretendesse cobrir todas as situações poderia assumir uma complexidade tal que a sua utilidade prática seria fortemente diminuída.

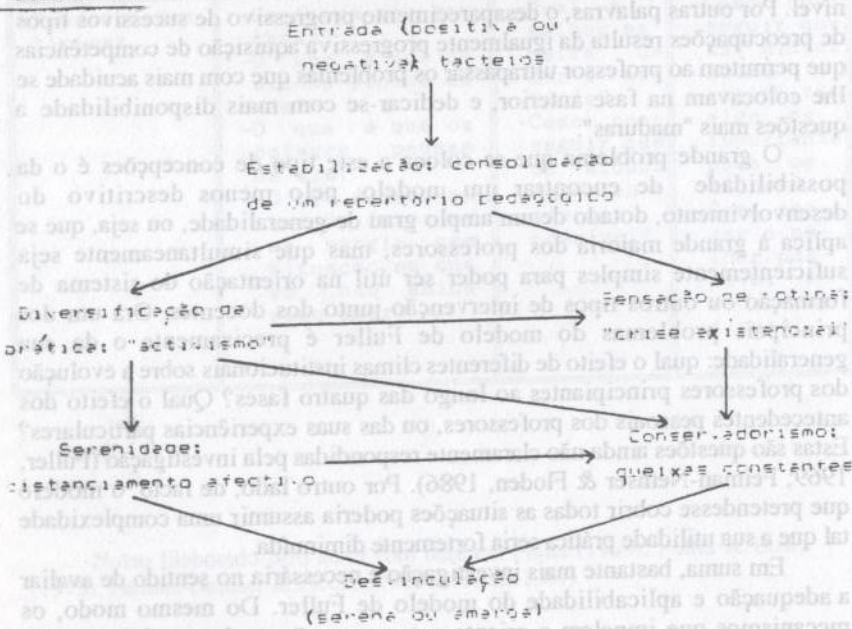
Em suma, bastante mais investigação é necessária no sentido de avaliar a adequação e aplicabilidade do modelo de Fuller. Do mesmo modo, os mecanismos que impelem e orientam a progressão ao longo dos estádios necessitam de ser clarificados e empiricamente demonstrados, antes que a este tipo de modelo possa ser atribuída utilidade desejada.

O terceiro tipo de concepções caracteriza-se antes do mais por radicar explicitamente na corrente do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida.

Dentro destes modelos, será talvez de destacar o de M. Huberman (1989a, 1989b), desenvolvido com base em autobiografias orais recolhidas no decurso de longas entrevistas, nas quais se pede geralmente aos professores que identifiquem as grandes fases ou etapas do seu percurso profissional. A partir destes dados, e fazendo apelo a metodologias predominantemente qualitativas de análise de dados, procura-se não só elaborar modelos gerais descritivos dos percursos seguidos pelos sujeitos, como inclusivamente estabelecer hipóteses causais acerca dos acontecimentos capazes de facilitar a ocorrência de situações positivas ou negativas (p. ex. desapontamento, cinismo ou mesmo abandono da profissão).

Apresentamos seguidamente uma versão algo simplificada do modelo proposto por M. Huberman, onde se pode constatar a sua relativa complexidade, e a multiplicidade de percursos nele previstos:

FIGURA Nº 1
As fases da carreira de ensino segundo o modelo de Huberman



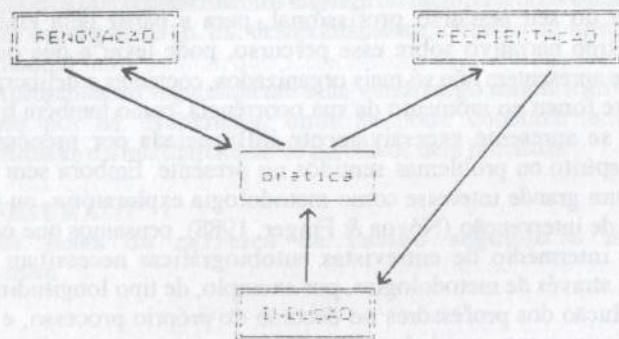
Nota: Elaborado pelo autor com base em Huberman (1989a, 1989b).

A grande crítica que pode ser feita a este tipo de modelos resulta precisamente do tipo de dados de base dos quais partem. Com efeito, sabemos como a memória, além de falível, tende a emprestar aos factos uma estrutura mais simples, lógica e racional do que aquela que efectivamente possuíam aquando da sua ocorrência, sendo o fenómeno tanto mais acentuado quanto maior o intervalo entretanto decorrido (Baddeley, 1976; Bartlett, 1932).

Por outras palavras, o facto de se pedir ao professor que faça uma reconstrução do seu percurso profissional, para a partir dela elaborar o discurso de tipo narrativo sobre esse percurso, pode levar a que os dados resultantes se apresentem não só mais organizados, coerentes e deliberados do que realmente foram no momento da sua ocorrência, como também que essa organização se apresente excessivamente influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente. Embora sem dúvida apresentem um grande interesse como metodologia exploratória, ou mesmo como forma de intervenção (Nóvoa & Finger, 1988), pensamos que os dados obtidos por intermédio de entrevistas autobiográficas necessitam de ser confirmados através de metodologias, por exemplo, de tipo longitudinal, que sigam a evolução dos professores no decurso do próprio processo, e não se apoiem exclusivamente em dados retrospectivos (para uma posição menos crítica acerca do uso das autobiografias, ver Birrene & Hedlund, 1987).

Finalmente o quarto tipo de concepções caracteriza-se por não procurar apontar fases ou formas específicas ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, mas antes identificar os processos inter-e-intra-pessoais que impelem esse desenvolvimento, e as condições institucionais que o facilitam (Huberman, 1986). A título de exemplo podemos citar o modelo proposto por Peter Burke (1987), que postula a existência de 3 processos, designados "indução", "renovação" e "reorientação". O primeiro corresponde ao processo pelo qual o professor se insere numa nova prática, o segundo, à introdução de alterações reformadoras dessa mesma prática, e finalmente o terceiro ao assumir de uma ruptura mais ou menos radical com a prática presente (levando por isso necessariamente a um novo processo de indução). O esquema abaixo procura ilustrar sinteticamente as interações estabelecidas entre estes três processos e a prática do professor:

FIGURA Nº 2
Subprocessos indicados no desenvolvimento dos
professores segundo o modelo de Burke



Nota: Elaborado pelo autor com base em Burke (1987).

O interesse de Burke é então o de identificar as condições que permitam a maximização da eficácia destes 3 processos, e a sua coordenação dinâmica, por forma a possibilitar a evolução constante da prática docente no sentido de uma cada vez maior integração.

Dentro da mesma linha, podemos ainda citar o "movimento" dos chamados *Teacher centers* (Mertens, 1982), que procura criar um sistema institucional de apoio aos professores em exercício, que aproveite e potencialize as capacidades de auto-formação e desenvolvimento pessoal e profissional que cada um desses professores necessariamente tem. Apontam-se assim várias características que esses centros de apoio devem possuir por forma a poderem cumprir esse objectivo, designadamente, e antes do mais, a sua disponibilidade para responderem rapidamente às necessidades que o professor apresenta, tal como o próprio professor as define, e fazendo o máximo uso das suas motivações intrínsecas para o ajudar a evoluir para um nível crescente de autonomia e responsabilização. Embora alguns autores dentro desta linha procurem propor esquemas em estádios para descrever o

desenvolvimento dos professores, a principal contribuição deste movimento tem sido a sua proposta de características de um sistema de apoio aos professores em serviço que potencie o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente:

- 1- disponibilidade para dar uma resposta concreta às necessidades imediatas dos professores;
- 2- rapidez no fornecimento dessa resposta;
- 3- grande acessibilidade dos centros, em termos de locais e horários;
- 4- variedade de opções disponíveis;
- 5- flexibilidade do formato do apoio concedido;
- 6- atitude de disponibilidade e ajuda por parte do pessoal;
- 7- facilidade de comunicação e partilha de uma linguagem comum com os professores.

A grande lacuna deste tipo de abordagem estará talvez no facto de, por não propor um modelo descritivo sequencial de desenvolvimento do professor (Feiman-Nemser & Floden, 1986), não possibilitar por parte dos sistemas de formação uma previsão e antecipação de necessidades partilhadas por uma grande parte dos professores em determinadas fases da sua carreira, assim como o estudo comparativo de diferentes formas de intervenção em face dessas necessidades comuns. De facto, se a individualização é importante o excesso de individualização leva frequentemente a uma menor rentabilidade na utilização dos recursos disponíveis.

Uma vez passados em revistas os principais tipos de concepções acerca do desenvolvimento profissional dos professores, quais as conclusões a extrair para formação e intervenção junto destes? Dado que estes modelos se encontram ainda, na sua maior parte, numa fase intermédia do seu desenvolvimento, as interrogações levantadas são em bastante maior número do que as recomendações claras, o que, e já que falamos de desenvolvimento, não é necessariamente negativo a médio prazo.

Uma questão que desde o início se reveste da maior importância diz respeito ao papel e aos objectivos da formação inicial: o que será possível conseguir nessa fase, e o que deverá ficar para mais tarde, ou seja, para formação contínua (Fuller, 1969)? A formação inicial deverá centrar-se nos problemas e necessidades imediatas sentidas pelos professores principiantes (Veenman, 1984), ou deverá ir além dessas questões imediatas? Qual o papel que a formação inicial pode ter na prevenção de uma entrada difícil na prática, que, por exemplo segundo Huberman (1989b), coloca o professor em maior risco de uma crise de motivação numa fase posterior da sua carreira?

Também para a formação contínua se podem pôr questões semelhantes: por exemplo, até que ponto a formação contínua deve ser dirigida aos problemas concretos do quotidiano dos professores? O que é o mesmo que

perguntar qual a importância relativa a dar às questões concretas, em relação às reflexões mais gerais, de carácter teórico ou mesmo filosófico (Beyer & Zeichner, 1982)? E como deve evoluir a proporção relativa destes dois aspectos, ao longo da carreira dos professores? Será possível criar uma sequência pré-estabelecida de objectivos da formação contínua, com base no modelo descritivo, e de preferência também explicativo, do desenvolvimento profissional dos professores? Como intervir por forma a prevenir, ou ajudar os professores a ultrapassar, as fases menos positivas da sua carreira?

Todas estas questões necessitam ainda de muito esforço de investigação e de reflexão teórica antes que possam se quer começar a ser adequadamente respondidas. No entanto, aquilo que já sabemos hoje em dia sobre os processos de desenvolvimento humano em geral, e dos professores em particular, permite-nos fazer desde já algumas recomendações claras e fundamentadas:

1- os esquemas de formação contínua devem ajustar-se ao nível de desenvolvimento já atingido pelo professor, qualquer que seja o sentido dado à palavra desenvolvimento, de modo a maximizar a motivação dos formandos e o impacto efectivo da intervenção (Copeland, 1982);

2- os professores possuem amplas capacidades de auto-desenvolvimento, pelo que, sem prejuízo de intervenções mais dirigidas, é fundamental criar condições para que essas potencialidades se actualizem e a auto-formação e co-formação dos professores seja promovida e facilitada (Huberman, 1986);

3- a partir da fase de estabilização (e referindo-nos aqui ao modelo de Huberman, o que significa aproximadamente 4 a 6 anos de serviço), o desenvolvimento dos professores parece seguir caminhos bastante mais divergentes do que até aí; se numa fase inicial os programas de formação generalizados a um grande número de professores podem ter alguma aceitabilidade, a diversificação dos problemas, necessidades e interesses a partir dessa fase, implica que a formação contínua passe igualmente por um processo de diversificação progressiva (Katz, 1972);

4- a necessidade de ir ao encontro de cada professor na sua especificidade obriga ao abandono de pretensões de uma formação contínua igual para todos, e obrigará à criação de múltiplas alternativas de formação, que possibilitem a cada professor a escolha de plano de formação contínua que mais se lhe adapte (Mertens, 1982).

Em toda a educação, a hora é de facto de promoção da pessoa. Da pessoa do aluno, mas também da pessoa do professor, como agente essencial da acção educativa. Só a compreensão da pessoa, da sua evolução e construção progressiva, nos permitirá atingir o nosso objectivo comum, de uma melhor educação para todos. Se este facto é largamente admitido para o aluno, não é menos importante que o seja também para o professor.

RESUMO

O conceito de desenvolvimento profissional do professor tem conhecido em anos recentes uma crescente popularidade, não só junto dos investigadores, como dos responsáveis por programas de formação de professores. O objectivo desta comunicação será o de apresentar resumidamente algumas das principais aceções em que o conceito de desenvolvimento do professor tem sido utilizado, as concepções teóricas daí derivadas, e as respectivas implicações para a investigação, formação inicial e contínua, e política de recursos humanos na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, R. D. (1982). Teacher development: A look at changes in teacher perception and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33 (4), 40-43.

Baddley, A. D. (1976). *The psychology of memory*. New York: Harper & Row.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering; A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.

Beyer, L. E. & Zeichner, K. M. (1982). Teacher training and educational foundations: A plea for discontent. *Journal of Teacher Education*, 33 (3), 18-23.

Birren, J. E. & Hedlund, B. (1987). Contribution of autobiography to developmental psychology. In N. Eisenberg (Ed.) *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 394-415). New York: John Wiley & Sons.

Burke, P. (1987). *Teacher development: Induction, renewal, and redirection*. New York: The Falmer Press.

Carter, K., Custing, K., Sabers, D., Stein, P. & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39 (3), 25-31.

Copeland, W. D. (1982). Student teacher's preference for supervisory approach. *Journal of Teacher Education*, 33 (2), 32-36.

Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in the classroom. In D. L. Duke (Ed.) *Classroom management: The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 42-74). Chicago: University of Chicago Press.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.) (pp. 392-431). New York: MacMillan.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.

Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. I M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.) (pp. 505-526). New York: MacMillan.

Formosinho, J. (1987). fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentalista de formação de professores. *Psicologia*, 5, 247-257.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.) *Teacher Education: The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Hartup, W. W. (1989). Social relationship and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15.

Huberman, M. (1989a). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.

Huberman, M. (1989b). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hunt, D. (1971). *Matching models in education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.

Kazdin, A. E. (1989). Developmental psychopathology: Current research, issues, and directions. *American Psychologist*, 44, 180-187.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.) *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Leventhal, H. & Tomarken, A. J. (1986). Emotion: Today's problems. *Annual Review of Psychology*, 37, 565-610.

Kremer-Hayon, L. (!)!. Teacher professional development: The elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14, 79-85.

Mertens, S. (1982). Teacher centers: Support for professional practice. *Journal of Teacher Education*, 33 (2), 7-12.

Nóvoa, A. & Finger, M. (Eds.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods*. New York: John Wiley & Sons.

Reuchlin, M. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Skipper, C. E. & Quantz, R. (1987). Changes in educational attitudes of education and arts and science students during four years of college. *Journal of Teacher Education*, 38 (3), 39-44.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1987). *Educational Psychology: A developmental approach* (4th Ed.). New York: Random House.

Sprinthall, N. A. & Thies-Sprinthall, L. (1980) Educating for teacher growth: A cognitive developmental perspective. *Theory into Practice*, 19, 278-286.

Tomás, A. (1987). E você, é um professor preocupado? Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço. *Psicologia*, 5, 265-277.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.