



# Psicologia da Educação

## Teoria, Investigação e Prática

Margarida Pocinho

# **Psicologia da Educação**

## **Teoria, Investigação e Prática**

Margarida Pocinho

# Ficha Técnica

**Título:** Psicologia da Educação: teoria, investigação e prática

**Autor:** Margarida Pocinho, Professora Auxiliar com Agregação, Investigadora do CIERL/Universidade da Madeira, do CIEO/CinTurs da Universidade do Algarve e do IPCDVS da Universidade de Coimbra.

**Capa:** Soraia Garcês

**Data de Publicação:** abril 2018

**Disponível em:** <https://digituma.uma.pt/>

ISBN: 978-989-8805-30-0

Publicado em Portugal pela Universidade da Madeira.

**Morada:** Campus Universitário da Penteada, Gabinete 1.75, 1.º piso, 9020-105 Funchal, Portugal.

Todos os direitos reservados.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons, Atribuição Não-Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional

## Índice

<b>Palavras Prévias.....</b>	<b>6</b>
<b>1. O ensino da Psicologia da Educação à luz da teoria, investigação e prática.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Enquadramento da Psicologia da Educação na formação dos psicólogos .....</b>	<b>18</b>
<b>3. Dos objetivos da Psicologia da Educação ao perfil de competências .....</b>	<b>22</b>
<b>4. O ensino da Psicologia da Educação: uma proposta de organização estrutural .....</b>	<b>27</b>
4.1. Contéudos programáticos e os Descritores de Dublin.....	27
4.2. Estratégias Pedagógicas .....	34
4.3. Processo de Avaliação .....	40
4.4. Análise dos Resultados Alcançados pelos Alunos.....	51
4.5. Distribuição dos Tempos de Contacto: Grelha de Alinhamento .....	53
<b>5. Ensino da Psicologia da Educação: proposta dum Programa à luz da teoria, investigação e prática.....</b>	<b>57</b>
<b>I. Contextualização da Psicologia da Educação na formação de psicólogos .....</b>	<b>58</b>
<b>1. Enquadramento e objetivos.....</b>	<b>58</b>
<b>2. Desenvolvimento de Competências.....</b>	<b>60</b>
<b>3. Discriminação dos Conteúdos.....</b>	<b>61</b>
<b>4. Estratégias pedagógicas.....</b>	<b>61</b>
<b>5. Materiais .....</b>	<b>62</b>
<b>6. Bibliografia .....</b>	<b>65</b>

<b>II. O aluno .....</b>	<b>68</b>
1. Enquadramento e objetivos .....	68
2. Desenvolvimento de Competências.....	70
3. Discriminação dos Conteúdos.....	70
4. Estratégias Pedagógicas.....	72
5. Materiais .....	73
6. Bibliografia .....	78
<b>III. O Professor.....</b>	<b>84</b>
1. Enquadramento e objetivos .....	84
2. Desenvolvimento de Competências.....	86
3. Discriminação dos Conteúdos.....	86
4. Estratégias Pedagógicas.....	87
5. Materiais .....	88
6. Bibliografia .....	90
<b>IV. Implicações da Psicologia da Educação para a investigação e prática educacional .....</b>	<b>92</b>
1. Enquadramento e objetivos .....	92
2. Desenvolvimento de Competências.....	94
3. Discriminação dos Conteúdos.....	95
4. Estratégias Pedagógicas.....	96
5. Materiais .....	97
6. Bibliografia .....	100
<b>V. Aplicações da Psicologia da Educação à compreensibilidade de dificuldades especiais no processo de ensino/aprendizagem .....</b>	<b>101</b>
1. Enquadramento e objetivos .....	101

<b>2. Desenvolvimento de Competências.....</b>	<b>102</b>
<b>3. Discriminação dos Conteúdos.....</b>	<b>103</b>
<b>4. Estratégias Pedagógicas.....</b>	<b>103</b>
<b>5. Bibliografia .....</b>	<b>103</b>
<b>Bibliografia Geral .....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo 1. Exemplo de mapa conceptual.....</b>	<b>107</b>

## Palavras Prévias

As alterações decorrentes das reformulações introduzidas pela Reforma do Ensino Superior com base no Processo de Bolonha, a consequente reformulação curricular da formação em Psicologia em Portugal, as alterações que decorrem da atualização do conhecimento na área em apreço e também aquelas que derivaram dos desenvolvimentos do meu percurso (passando primeiro pelo Centro de Formação Contínua de Professores - CIFOP - e pelo Departamento de Ciências da Educação, fundando depois o Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos e integrando agora o Departamento de Psicologia da Faculdade de Artes e Humanidades, na Universidade da Madeira), levaram à constante reformulação do trabalho que tenho prestado à Universidade há 22 anos, desde o ano lectivo de 1996/1997.

Embora com o objetivo específico de construir uma “sebenta” orientadora da Unidade Curricular de Psicologia da Educação, a tarefa de elaboração deste pequeno livro, acabou por constituir também um importante momento de aprendizagem. Por um lado, pelo aprofundamento (que, nalguns casos, constituiu uma nova aprendizagem) dos aspetos didáticos e pedagógicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, decorrentes do Processo de Bolonha; por outro lado, porque a necessidade de apresentar, de forma muito estruturada, a informação que faço uso habitualmente, levou-me a consciencializar aspetos sobre os quais não havia refletido anteriormente e equacionar o ensino da Psicologia da Educação à luz da teoria, investigação e prática.

Foi, assim, novamente, uma oportunidade para reequacionar o meu próprio percurso, enquanto docente, de forma geral, e desta unidade curricular, em particular, e também para repensar a relação existente entre os seus conteúdos e a investigação científica que coordeno e oriento. Esta articulação já havia sido conscientemente efetuada ao longo do tempo e, de forma mais particular, na altura da elaboração do Relatório para a minha nomeação definitiva e para a provas de agregação em Psicologia. Contudo, voltar a debruçar-me sobre estes tópicos teve como consequência perspetivar possibilidades alternativas para o seu cruzamento.

Este pequeno livro corresponde à versão programática desta unidade curricular tal como tinha sido conceptualizada inicialmente, na reformulação curricular da formação em Psicologia, efectuada no ano de 2006 e colocada em vigor no ano lectivo de 2006-2007, na qual foi calculado um total de 7,5 ECTS para esta unidade curricular. No presente ano lectivo de 2018, a unidade curricular de Psicologia da Educação é ministrada ao 1.º Ciclo de Psicologia (terceiro ano, segundo semestre; cinco horas semanais presenciais). No entanto, em planos curriculares anteriores, não era assim que funcionava. Optamos, então, por apresentar este livro contemplando o inicialmente estabelecido, de 5h semanais, com a duração de um semestre, sem os “cortes” programáticos originados pela mudança referida.

Este livro organiza-se em cinco pontos correspondentes a aspetos didáticos que considero necessários para a apreciação da unidade curricular no seu conjunto, de acordo com Bolonha e aprovação da A3ES.

Das leituras, e consequentes reflexões e debates<sup>1</sup>, que tenho vindo a efetuar sobre o Processo de Bolonha e as suas implicações para o ensino-aprendizagem no contexto das instituições universitárias, alguns aspetos adquiriram particular significado e relevância para a minha prática pedagógica. A reestruturação proposta pelas diretivas do Processo de Bolonha implica mudanças paradigmáticas na forma de pensar o Ensino Superior e, de forma mais específica, na atuação dos seus agentes.

Assim, os aspetos referidos como estruturantes da organização deste livro representam a minha síntese pessoal sobre os alicerces que, de acordo com as diretrizes de Bolonha, devem presidir à estruturação de uma unidade curricular, conjugados com as orientações da Universidade da Madeira a este respeito, tanto do Gabinete de Avaliação e Qualidade como dos Regulamentos de Avaliação da Aprendizagem<sup>2</sup>, Regulamentos da Prestação de Serviços e Regulamento da Avaliação de Desempenho Docente e acima de tudo das orientações da A3ES.

---

<sup>1</sup> Pertenci ao “Grupo de Bolonha” da Universidade da Madeira, com a publicação do Relatório de Bolonha pelo Grupo de Bolonha (2005) (cf. [http://bolonha.uma.pt/?page\\_id=44](http://bolonha.uma.pt/?page_id=44))

<sup>2</sup> In [http://uaa.uma.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=40&Itemid=53&lang=pt](http://uaa.uma.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=40&Itemid=53&lang=pt)

Os dez tópicos referidos intersejam-se num ou noutro aspeto, o que acaba por se traduzir no retomar de determinados assuntos em diferentes momentos. No entanto, considero que nenhum deles pode ser excluído ou integrado num outro, tendo por isso optado por apresentá-los da forma que passo a descrever.

Num primeiro ponto são tecidas algumas considerações de natureza científica e pedagógica sobre o ensino da Psicologia da Educação à luz da teoria, investigação e prática e sobre o facto de ter sido escolhida a unidade curricular de *Psicologia da Educação* como objeto deste pequeno livro ou manual, se assim o queiramos apelidar. Neste tópico, particular ênfase é colocada na ligação entre ensino-aprendizagem e ensino-investigação, apoiando-nos também na experiência pessoal segundo recomendações recentemente efectuadas a este propósito por Healey, Micahel e Jenkins (2018).

Em seguida, é feito o seu enquadramento no currículo da formação em Psicologia (1.º Ciclo) da Universidade da Madeira, apontando-se as relações que esta unidade curricular estabelece com algumas que a precedem, no mesmo Ciclo, e com outras que ocorrem no 2º Ciclo. Realiza-se também a fundamentação científica da unidade curricular, realçando os seus contributos para a formação de psicólogos em geral, e dos psicólogos educacionais, em particular.

Passa-se, depois, a descrever as **competências** gerais que se pretende que os estudantes alcancem com esta unidade curricular. É, assim, estabelecido um perfil de competências gerais, bem como daquelas que, sendo transversais, se procuram também atingir tendo em conta os Descritores de Dublin (DD; Joint Quality Initiative Informal Group, 2004; DGES, 2010) para o 1º ciclo de estudos<sup>3</sup>.

Num quarto ponto, apresentam-se os eixos que estruturam o programa e descrevem-se, fundamentando, os resultados de aprendizagem esperados em articulação com os conteúdos em causa. Neste ponto apontam-se e justificam-se as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas

---

<sup>3</sup> Consultar ainda

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objetivos/Descritores+Dublin/>

no contexto da sala de aula, através dos momentos presenciais (e tutoriais), e fora dela (trabalho autónomo do aluno). Uma chamada de atenção é feita para a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A este propósito, ao longo do presente livro (ou manual) sempre que apropriado, é feita a referência a uma página web (<http://www.sidoc.uma.pt/>) que procura reproduzir, embora alargando e “arrumando” de uma forma mais conveniente, o material que semestralmente os docentes devem colocar na plataforma Web de Serviço a Docentes (<http://www.sidoc.uma.pt/>) e Alunos (<http://www.infolunos.uma.pt>) da nossa Universidade. Esta página permite ter acesso às modalidades utilizadas nesta vertente. Seguidamente, faz-se referência às estratégias de **avaliação** contempladas, justificando a sua utilização. Depois apresentam-se os resultados alcançados pelos alunos na UC de Psicologia de Educação, desde o seu funcionamento nos moldes que se apresentam neste livro, ou seja, desde 2013 até 2016. Finalmente, numa tentativa de síntese e clareza da apresentação geral desta unidade curricular, recorre-se à distribuição dos tempos de contacto, de acordo com o proposto por Biggs (2003) e preconizado para o planeamento e desenvolvimento curricular no Ensino Superior, no seguimento das diretrizes de Bolonha.

No quinto ponto, apresenta-se o **programa** curricular propriamente dito. Para cada um dos tópicos temáticos que o compõem, à exceção do último (por questões inerentes à sua concretização, que explicitaremos mais à frente), realiza-se um breve enquadramento teórico, que serve de fundamentação; explicitam-se as competências específicas; apresentam-se os resultados de aprendizagem esperados de forma detalhada e articulada com os conteúdos; referem-se as situações e estratégias de ensino-aprendizagem e materiais utilizados; e é, ainda, apresentada a bibliografia.

No final, apresentam-se as referências bibliográficas gerais usadas na elaboração deste livro, excetuando a bibliografia específica referida a propósito de cada uma das partes incluídas no programa curricular.

## **1. O ensino da Psicologia da Educação à luz da teoria, investigação e prática**

Este livro, como atrás foi referido, incide sobre uma unidade curricular designada *Psicologia da Educação*, que integra o 1º Ciclo de estudos da formação em Psicologia, pela Universidade da Madeira. A esta unidade curricular correspondem 7,5 ECTS.

A designação escolhida faz referência direta às áreas do conhecimento da Psicologia da Educação e explicita, simultaneamente, a valorização de dimensões cognitivas neste contexto. Estas dimensões são valorizadas por estas áreas do conhecimento, como fazendo parte de um organismo ativo que influencia o seu próprio desenvolvimento, construtor de significados orientadores de trajetórias de vida; e são igualmente valorizadas pela minha formação académica de base (licenciada em Psicologia – Ramo Orientação Escolar e Profissional; mestre, doutora e com agregação em Psicologia da Educação), como por toda a minha atividade docente universitária desde 1996. Ministrei a disciplina de Psicologia da Educação ou afins/congéneres durante 22 anos letivos a inúmeros cursos e a diferentes ciclos de ensino, com as designações de Psicologia da Educação, Psicologia da Educação I, II e III; Temas de Psicologia em Educação. Acrescento, ainda, a minha prática profissional como psicóloga educacional de 1992 a 1997, em escolas básicas e secundárias, escolas profissionais e na educação especial bem como a Especialidade Geral em Psicologia Educacional pela Ordem dos Psicólogos Portugueses. A escolha desta unidade curricular reflete, assim, razões de ordem científicopedagógica, baseadas quer na evolução dos paradigmas epistemológicos e do conhecimento psicológico, quer nas suas implicações para a formação de psicólogos. Reflete também, em larga medida, o percurso da investigação científica que tenho realizado ao longo de toda a carreira docente universitária. Por isso, os conteúdos programáticos apresentados estão, na sua grande maioria, validados por evidência científica proveniente da minha investigação em Psicologia da Educação. Trata-se, portanto, da unidade curricular que mais me identifico e onde estão depositadas todas as minhas motivações.

## Pluralismo epistemológico versus especificidade da Psicologia da Educação

Durante muito tempo, até cerca de 1970, a progressão do conhecimento científico surgia através da progressiva diferenciação das disciplinas. Desde essa época que se tem assistido a uma tendência de integração hierárquica de diferentes subdisciplinas e a um interesse crescente por abordagens interdisciplinares, nas quais se integra a Psicologia da Educação.

Resultante da convergência e integração de várias disciplinas, esta área do conhecimento foi alvo de controvérsia como disciplina científica: é uma área da Psicologia? É uma área da Educação? A Psicologia da Educação tem tido um problema de identidade. No entanto, ela é uma ponte essencial entre duas tradições – a Psicologia e a Educação – e está ainda em processo de construção, nomeadamente, nestas duas últimas décadas. Embora para o estudo da Psicologia da Educação sejam centrais, por um lado, os tópicos da Psicologia do Desenvolvimento e, por outro, os da Psicologia da Aprendizagem (Barros de Oliveira, 2005ab, Jesus, 2004; Sprinthall & Sprinthall, 1999; Tavares & Alarcão, 2005; Tavares, Pereira, Allen Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007), outros territórios conceptuais, como a Psicologia Cognitiva, a Psicologia da Saúde, a Psicologia Experimental, a Psicologia Vocacional, a Psicologia Social, a Psicologia Positiva e, por fim, as Ciências da Educação, têm também contribuído para a sua fundamentação. É o pluralismo epistemológico. De facto, a complexidade do estudo da Psicologia da Educação obriga-nos a realizar uma abertura a pontos de referência epistemológica distintos que valorizam a concepção desta unidade curricular.

Por outro lado, a especificidade desta unidade curricular é finalmente regulamentada pela *European Commission* *CORDIS* ([http://cordis.europa.eu/home\\_en.html](http://cordis.europa.eu/home_en.html)) como sendo uma subárea específica da área disciplinar de Psicologia. Assim, a Psicologia da Educação pode ser considerada como um ramo de especialização da Psicologia, que apresenta especificidades e metodologias próprias, tendo como **objetivo principal potencializar o processo de ensino/aprendizagem, abordando as variáveis psicológicas inerentes a este processo, relacionadas com o aluno, o professor, o contexto escolar e a comunidade educativa.**

Assim, os conhecimentos em Psicologia da Educação permitem a reflexão e intervenção sobre o comportamento humano, em situações educativas, mediante o desenvolvimento das capacidades das pessoas, grupos e instituições. Entende-se aqui o conceito de Psicologia da Educação num sentido mais amplo de formação e desenvolvimento pessoal e coletivo. Convém, pois, realçar que a Psicologia da Educação não é conceptualizada como uma entidade estática, mas como o resultado da interação complexa de múltiplas influências e variáveis que se vão modificando e complexificando face às exponenciais e rápidas mudanças no contexto educacional. Este último aspeto remete, ainda, para o interesse que a Psicologia Social tem demonstrado pela compreensão dos mecanismos e processos associados aos resultados mais adaptativos e desenvolvimentais do ensino/aprendizagem face aos contextos escolares em mudança, num mundo exigente de aprendizagem ao longo da vida.

A terminar, merece ainda referência a abordagem ecológica dos processos da psicologia educacional e que remete para a valorização das interações indivíduo(s) (alunos-professores-famílias) e contexto(s) ao longo do ciclo de vida. Os quatro eixos estruturantes da Psicologia da Educação: integração multidisciplinar; interesse por múltiplos resultados; valorização dos mecanismos e processos desenvolvimentais e da aprendizagem; e abordagem contextual ou ecológica parecem-me muito pertinentes do ponto de vista da formação em Psicologia da Educação.

Pela sua própria definição, enquanto área de conhecimento, a Psicologia da Educação ultrapassa os tradicionais limites entre as ciências psicológicas e da educação, das ciências biológicas e sociais e, precisamente pela permeabilidade das suas fronteiras, apela à cooperação, comunicação e inclusividade entre saberes. A valorização da interface entre o psicológico e o educacional, realizada pela Psicologia da Educação, esbate ainda a dicotomia entre a Psicologia da Educação.

Convirá ainda sublinhar que as orientações metodológicas da Psicologia da Educação, que contemplam uma “abordagem multi” (múltiplos métodos, contextos, informadores, níveis de funcionamento e momentos), centrada nas pessoas e processos, têm contribuído para o enriquecimento da metodologia de investigação em Psicologia da Educação na formação de psicólogos nesta vertente.

Como referi inicialmente, de entre as várias unidades curriculares que tenho lecionado, optei por escolher a *Psicologia da Educação* também por razões de natureza pessoal, que se prendem com o meu próprio percurso académico e científico nos últimos 26 anos.

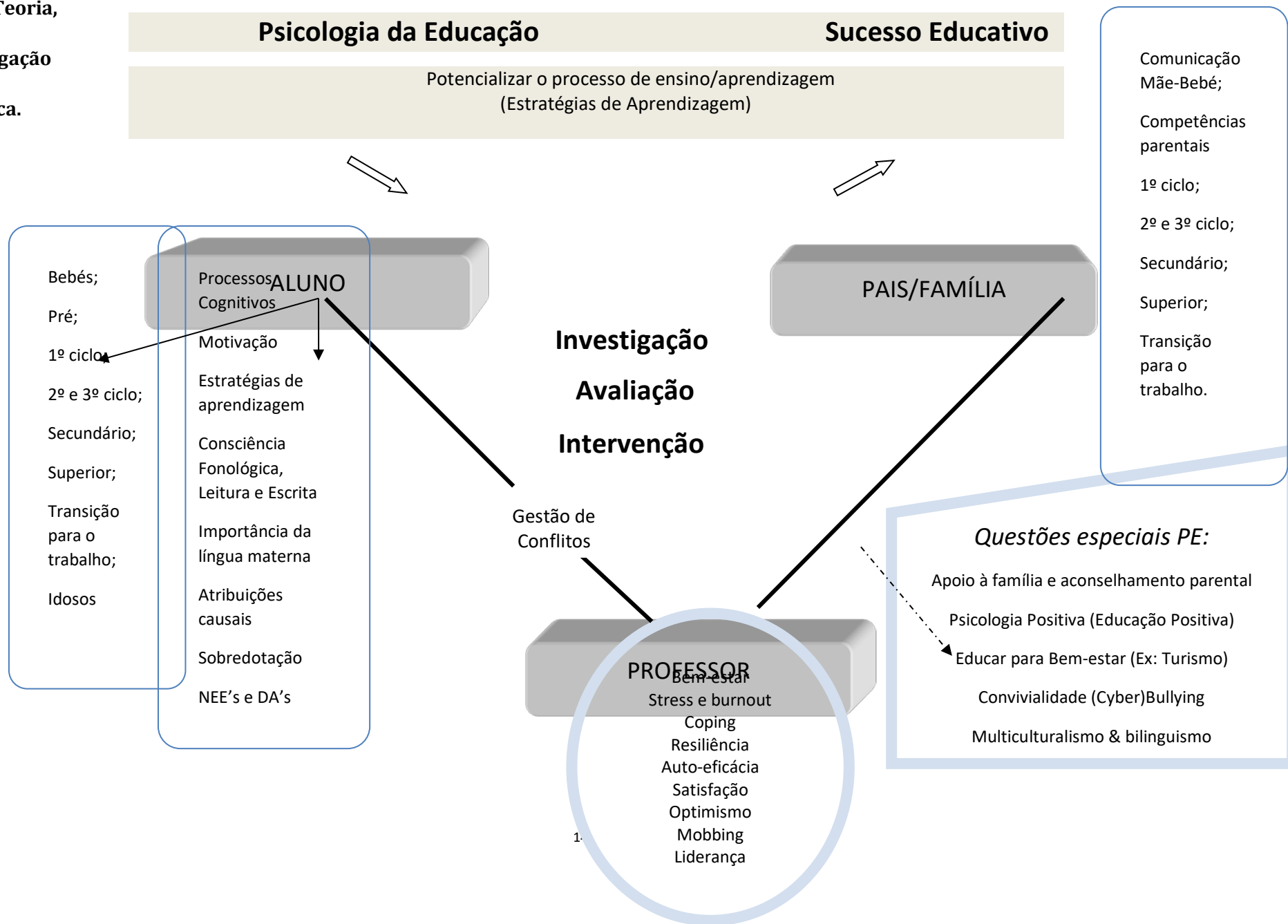
A vertente escolar, ligada à Psicologia da Educação, marcou desde o início as minhas atividades de serviço à comunidade educativa, de docência e de investigação.

Com formação básica em Psicologia de Orientação Escolar e Profissional (1987/8-1991/2) e mestrado em Psicologia da Educação (1993-1996), a prática psicológica que fui desenvolvendo, primeiro nas Escolas Básicas e Secundárias de Coimbra (estágio), Viseu e Aveiro e em escolas profissionais públicas e privadas (1992 a 1994) e, posteriormente, na Direção Regional de Educação Especial da Região Autónoma da Madeira e em escolas profissionais públicas e privadas madeirenses (1994 a 1997), e como SubDiretora Regional da Educação (2007 e 2008), sempre me fez sentir a necessidade de encontrar um “macroparadigma” de referência, que permitisse a leitura coerente de uma realidade educacional/escolar que se me afigurava como holística, dinâmica, influenciada por aspetos contextuais e marcada por diferenças individuais.

Os trabalhos conducentes à tese de doutoramento em Psicologia da Educação e à Lição, no âmbito as Provas de Agregação, também em Psicologia da Educação, marcaram um investimento numa abordagem marcadamente educacional, na qual o processo ensino/aprendizagem e o contexto relacional professor-aluno/escola se encontram valorizados. Marcaram, também, o interesse crescente pela Psicologia da Educação como “macroparadigma” orientador de práticas profissionais psico-educacionais, organizador teórico e metodológico.

Após o doutoramento, a nova tarefa de criação e gestão de um gabinete de investigação e ação, o Gabinete de Psicologia Aplicada (GPA), foi a oportunidade para reforçar o ensino da Psicologia da Educação à luz da teoria, investigação e prática psicológica educacional (Fig. 1).

**Fig.1-Teoria,  
investigação  
e prática.**



Em 2008, fundei a Associação Educação & Psicologia (AEPSI), em parceria com a Direção Regional de Educação, vários projectos e eventos se desenvolveram ([www.aepsi.weebly.com](http://www.aepsi.weebly.com)). A título de exemplo, o *Congresso Psicologia, Educação e Comunidade*, em 2008, a *Conferência AEPSI sobre intervenções eficazes em educação*, em 2009 e o *Congresso AEPSI Educação, Saúde e Comunidade*, em 2010.

Ao longo deste percurso, o foco na avaliação através de múltiplos métodos e atores conduziu-me a investir significativamente nas estratégias de avaliação e de intervenção em Psicologia da Educação<sup>4</sup>. Esforço de realização de estudos psicométricos de instrumentos de avaliação do professor, do aluno e dos pais com vista à adaptação para a população portuguesa de instrumentos de avaliação relevantes para o estudo de variáveis pertinentes para as investigações em causa.

Em 2007, o esforço pela avaliação do professor e da Escola como local de trabalho, levou-me, conjuntamente com o Prof. Doutor Carlos Guillen Gestoso, a coordenar com ele o Doutoramento em Ciencias del Trabajo – Area de Cooximiento de Psicología Social, orientando com sucesso mais de 20 professores do ensino básico e secundário, em trabalhos de suficiência investigativa com vista ao Diplomas de Estudos Avançado (DEA). Trabalhos estes todos efetuados em Escolas e Prés da RAM. Destes DEA, vários doutoramentos foram co-orientados por mim e finalizados com sucesso.

Alguns estudos incluíram a validação de instrumentos. A reunião destes estudos convergiu num livro “Contributos para o bem-estar do professor”, com prefácio do Secretário Regional de Educação (*in press*).

Todo este investimento em temáticas pluridisciplinares, metodologia diversificada e ligação entre prática educacional e investigação só foi possível através das colaborações que tenho estabelecido.

Por um lado, o estabelecimento de contactos e colaboração inter-pares, com colegas de outras Universidades, portuguesas públicas (Universidade de Coimbra, Lisboa, Minho, Algarve e Açores, ISCTE, entre outras), privadas (ISCE, ISEC, ISPA) e estrangeiras (Universidade Zielona Góra, Polónia; Charles University da República Checa; Universidade de Cadiz,

---

<sup>4</sup> Razão da leccionação da unidade curricular Avaliação Psicológica em Psicologia da Educação no 2º Ciclo em Psicologia da Educação.

Universidade de Granada, Universidade de Amsterdão, Universidade S. Francisco – S. Paulo, Universidade Pontífica Católica de S. Paulo, NYU-New York University), e de Escolas Básicas e Secundárias das RAM, bem como, Creches e Jardins de Infância, muito tem contribuído para a conceção de desenhos de investigação, recolha de amostras e reflexão e debate de resultados. O Governo Regional da Madeira também tem tido fornecido todo o apoio à investigação.

Para formalizar a investigação em Psicologia na UMa, em 2014, passei a integrar o CIERL/UMa, onde também sou Vice-Presidente, coordenando a área da Psicologia. Neste contexto, a Psicologia da Educação revelou-se um precioso guia para organização do serviço, conceptualização dos problemas, planeamento de acções de prevenção e intervenção, e desenho de investigações (Fig. 1). Foi com esta referência teórica que os serviços pelos quais sou responsável, através do CIERL/UMa, se estruturaram de forma a integrar diferentes prestações de serviços à Comunidade exterior, em conjugação com a investigação científica. São disso exemplo os projetos de Capacitação dos Alunos da RAM, a Carta de Convivialidade (projeto anti-bullying), o NAFAP e mais recentemente, a abertura da linha de investigação “Bem-estar”, com o projeto “O bem-estar do professor”.

Além disso, tem também sido muito importante o intercâmbio com investigadores de formação diversa. Por um lado, investigadores das áreas da Educação, da Psicologia Social e da Psicologia da Saúde e, por outro, investigadores estrangeiros dedicados ao estudo do sucesso escolar, à transversalidade da língua materna (International Association for Improvement of Mother Tongue Education - IAIMTE, com sede na Universidade de Amsterdão), sobredotação e criatividade (Universidade Pontífica S. Paulo), o envelhecimento (Universidade de Queensland), e mais recentemente, a Psicologia Positiva, Bem-estar e Turismo (CinTours e ARDITI). Estas conexões têm sido fundamentais para estruturar e consolidar os projetos de investigação.

Uma última forma de colaboração a mencionar, e uma das mais importantes, prende-se com o investimento na formação de uma equipa de “jovens” investigadores interessados nesta abordagem do conhecimento. Sem esta rede de apoio ao desenvolvimento de investigação, em grande medida cruzada com a intervenção educacional, o meu percurso nesta área,

teria sido inviável. Este grupo tem permitido também a realização de estudos com autoria própria sobre temáticas específicas, ligadas à área da Psicologia da Educação ou afins, conducentes a teses de mestrado e doutoramento.

Tem sido, assim, possível concretizar, nesta unidade curricular, uma grande articulação entre ensino-aprendizagem e ensino-investigação, incluindo os alunos na iniciação à investigação.

Em síntese: se, por um lado, a Psicologia da Educação, conceptualizada como macroparadigma, estruturou em muito as opções que tenho vindo a realizar nas vertentes de ensino e de investigação, julgo que a experiência psicoeducacional adquirida ao longo dos anos, as investigações realizadas e aquelas que se encontram ainda a decorrer, assim como os contactos estabelecidos com investigadores da área, têm acrescentado muito aos meus conhecimentos sobre a referida matéria.

Assim, a minha seleção da curricular *Psicologia da Educação* é uma consequência lógica da valorização de uma área do conhecimento na formação em Psicologia e o resultado de um percurso pessoal de investigação.

## 2. Enquadramento da Psicologia da Educação na formação dos psicólogos

A unidade curricular *Psicologia da Educação* inclui-se na lista de unidades curriculares do 1.º Ciclo do curso de Psicologia<sup>5</sup>. Como quase todas as unidades curriculares dos planos de estudos de formação da UMa, trata-se de uma unidade curricular semestral com 7,5 ECTS, correspondente a uma carga horária de cinco horas semanais de ensino presencial, que correspondem a 80h de ensino teórico-prático.

Esta unidade curricular, como atrás já referi, assenta numa abordagem eminentemente integrativa de diversas áreas do saber. Ao concebê-la, pareceu-me que a sua inscrição no 1.º ciclo de estudos seria o momento curricular mais adequado para poder ser perspectivada pelos alunos como uma possibilidade de larga abrangência.

Considero que a frequência da unidade curricular *Psicologia da Educação* poderá constituir uma oportunidade de aprendizagem abrangente, reflexão e integração de conhecimentos construídos no âmbito de outras unidades curriculares, que decorrem de anos anteriores ou do mesmo ano curricular e que se vão integrar perfeitamente no 2.º Ciclo de Estudos. Por outro lado, pela articulação que compreende entre ensino/aprendizagem e ensino/investigação, poderá também representar uma preparação para o 2.º Ciclo, durante o qual os alunos terão de realizar um estágio (que constitui a primeira aproximação ao terreno da intervenção psicológica e/ou educacional) e elaborar uma dissertação, também ela, na maioria dos casos, o primeiro contacto com o “fazer” investigação.

A presente unidade curricular articula-se, assim, com um conjunto de outras que a precedem (1.º Ciclo) e sucedem (2.º Ciclo).

Relativamente às unidades curriculares precedentes do 1.º Ciclo, poderá constituir uma oportunidade para os estudantes aprofundarem e

---

<sup>5</sup> Cf. Planos de Estudos em

[http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1524254240&TPESQ=PESQ\\_CURSO\\_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ\\_ENSINOLST\\_LIC&IDM=PT&IdCurso=285&Cod\\_Especialidade\\_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV\\_MOD=MODCURSO&NV\\_EAGR=EAGR\\_CURSOLICENC&NV\\_MOD\\_ANT=MODCURSO&NV\\_EAGR\\_ANT=EAGR\\_ENSINOLST&NV\\_TAB=&NV\\_TAB\\_ANT](http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1524254240&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_LIC&IDM=PT&IdCurso=285&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOLICENC&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT)

refletirem sobre abordagens efectuadas nos anos anteriores, no 1.º Ciclo de estudos. Por exemplo, no caso do Curso de Psicologia, onde é lecionada no no 2.º semestre do 3.º ano, referimo-nos à *Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Percepção, Atenção e Memória, Cognição e Emoção (do 2.º ano)* e *Psicologia da Aprendizagem (do 1.º ano)*, perspectivadas, embora não de forma única, como as contribuições de maior peso para esta área do conhecimento.

A Psicologia da Educação relaciona-se também com o estágio e a dissertação, a efectuar posteriormente, dependendo da especialização escolhida pelos alunos, mas que na Universidade da Madeira se reduz a uma única opção: o Mestrado (2.º Ciclo) em Psicologia da Educação.

Por último, no que toca ao seu entrecruzamento com o ciclo básico, pelas contribuições dos estudos da Psicologia da Educação para o enriquecimento da metodologia de investigação em Psicologia <sup>6</sup> e, simultaneamente, para a promoção de procedimentos de avaliação importantes para a iniciação à investigação e a prática educacionais (vetores processuais valorizados na orientação programática estabelecida), esta unidade curricular também estabelece uma relação significativa com as unidades curriculares *Metodologia da Investigação em Psicologia (1.º ano)*, e *Avaliação Psicológica I (primeiro semestre do 3.º ano)*.

São também de salientar as relações significativas estabelecidas com unidades curriculares optativas, de Formação Científica, Cultural, Social e Ética (FCCSE) do Ciclo Básico de todos os cursos. Nomeadamente, pela crescente tendência contextualista e ecológica da Psicologia da Educação, à qual se dá particular ênfase no programa desta unidade curricular, estabelece algumas pontes com a unidade curricular *Perspetiva culturais e psicológicas da família (opção para o 1.º ano)*; pelas suas próprias raízes e pela valorização feita do aluno enquanto agente activo do seu próprio desenvolvimento cognitivo, articula-se, como acima referimos, com a *Psicologia do Desenvolvimento*, e com a *Percepção, Atenção, Memória, Cognição e Emoção*.

---

<sup>6</sup> Disciplina por mim lecionada quase em todos os anos, desde a fundação do Curso de Psicologia, tanto no 1º como no 2º Ciclo, na Universidade da Madeira, devido à sua importância para o desenvolvimento científico da área da Psicologia da Educação.

Sobre as articulações estabelecidas com as especializações pertencentes ao ciclo complementar, é óbvia a sua relação com as sub-especializações oferecidas pela UMa em Psicologia da Educação (2ºCiclo).

Atualmente, no conjunto dos saberes psicológicos, há um grande número de unidades curriculares e especialidades dedicadas ao estudo e à intervenção na psicologia educacional. Fora da área da Psicologia, um outro conjunto de abordagens, como a Educação, a Psiquiatria, o Serviço Social, a Sociologia, (...), também se interessa por temas ligados à psicologia educacional. Neste contexto, parece-me pertinente questionarmo-nos sobre a relevância de nos debruçarmos sobre o domínio da Psicologia da Educação. Em que se distingue dos já existentes? O que acrescenta às perspetivas anteriores? Qual a sua contribuição para a formação de psicólogos?

Embora já tenha sido feita uma pequena reflexão, a propósito da escolha da unidade curricular, sobre a fundamentação teórica desta área do saber e conseqüente interesse na formação dos estudantes, passam-se a aprofundar um pouco mais as ideias referidas.

Para começar, torna-se importante salientar a emergência da Psicologia da Educação, não como uma área especializada, mas como uma forma de abordagem compreensiva das complexidades do aluno (educando) e do professor (educador) no processo de ensino/aprendizagem, como um macroparadigma.

A Psicologia da Educação foi-se configurando durante o século passado como uma ponte entre o conhecimento psicológico fundamental e a melhoria da prática educativa e nas tentativas de explicar esta mesma prática (Jesus, 2004). Já referi o importante motor que a Psicologia da Educação tem sido para a investigação em Psicologia. Preconizando uma grande articulação entre investigação, teoria e práticas (de diagnóstico, prevenção e intervenção), as investigações da área constituem boas oportunidades para examinar as relações entre enquadramento conceptual, desenhos metodológicos, resultados e implicações. Por outro lado, pela sua natureza integrativa e holística, os estudos guiados pelas suas orientações necessitam de informação diversa, traduzida por "abordagens multi" (múltiplos métodos, contextos, informadores, níveis de funcionamento e momentos), centradas nas pessoas e nos processos, o que pode contribuir para o enriquecimento da formação de psicólogos a este nível.

Também já fiz referência à inclusão, na designação desta unidade curricular, do elemento “cognitivo”, numa chamada de atenção para a valorização das dimensões cognitivas neste contexto. Os psicólogos educacionais, e não só, têm constantemente referido que os indivíduos, como organismos ativos, desempenham um importante papel no seu próprio desenvolvimento. O ambiente, por si só, não origina diretamente a experiência; as pessoas constroem as suas próprias experiências e o seu próprio ambiente num mundo em crescente mudança.

Julgo ter fundamentado a existência da Psicologia da Educação como área do conhecimento e como unidade curricular, no contexto do 1.º Ciclo em Psicologia. Tratando-se de uma temática de interesse transdisciplinar, pode contribuir para o aprofundamento de temáticas anteriormente abordadas, mas sobretudo, para a superação de fronteiras estanques estabelecidas entre ciências educacionais e psicológicas e, em particular nas áreas fronteiras do conhecimento entre a Psicologia e a Educação. Uma das suas mais-valias será a de permitir aos alunos ligar fenómenos que, de outra forma, poderiam parecer desligados.

### 3. Dos objetivos da Psicologia da Educação ao perfil de competências

Pensar em operacionalizar algumas das premissas fundamentais do Processo de Bolonha implica pensar na centralidade do estudante. Consequentemente, a grande mudança para a função do docente do ensino superior foi mudar o centro de atenção do ensino para a aprendizagem. O realce da vivência da profissão docente é colocado na «dialética aluno - professor que tem lugar, sobretudo, nas salas de aula» e que, como é sublinhado no artigo «Histórias de um percurso pela docência: Uma reflexão pedagógica», da autoria de Jorge Miguel Milhazes de Freitas, professor da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, constitui «a essência da atividade docente» (Leite, Lopes, Pereira, Zabalza, & Fernandes, 2017, p. 9).

Neste contexto, surge o conceito de competência, como um construto molar, quando nos referimos a um conjunto de conhecimentos e capacidades de que necessitamos para desenvolver algum tipo de atividade (Zabalza, 2003, 2004). Esta definição de competência surge da evolução e transformação do conceito de qualificação. Perrenoud (1999) apresenta a competência como a capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Shippmann et al. (2000) reportam-se à competência como desempenho de uma tarefa ou atividade com sucesso ou o conhecimento adequado de um certo domínio do saber ou *skill* com ênfase na pessoa. Por outro lado, segundo os mesmos autores, a qualificação enfatiza mais a tarefa ou a função. Por outro prisma, uma competência pode ser uma tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saberes-estar, saberes-fazer ou saberes-tornar-se numa dada situação; uma competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação (Jonnaeert, 2002).

A requalificação da terminologia e conceitos referidos, deve-se à valorização dos saberes tácitos e sociais em detrimento dos saberes formais, normalmente atestados por diplomas (Ramos, 2001; Sternberg, 1996). Face à crise de emprego, a valorização das potencialidades individuais e a negociação coletiva, antes realizada por categorias de trabalhadores, passam a ser baseadas em normas e regras que, mesmo com aplicação coletiva, se aplicam individualmente (Valente et al., 2007). A competência expressa

coerentemente essa dimensão, pois chama a atenção para atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócioafetivas e psicomotoras.

Para agir com competência, a pessoa deverá ter a capacidade de integrar, combinar e mobilizar não apenas os seus próprios recursos (como conhecimento, saber fazer, qualidades, cultura e experiência), mas também os recursos do seu meio ambiente: redes profissionais, redes sociais, bancos de dados, manuais de procedimentos, TIC e outros. Em suma, ser competente é ter disponível um saber transferível (Boterf, 1997, 2000, 2007, 2008).

A despeito de todos os problemas relativos à dificuldade de uma definição precisa e universal do conceito de competência, a realidade é que, a nível internacional, é cada vez mais recorrente a importância que lhe é atribuída como fator preponderante no desenvolvimento social. Em 1996, Jaques Delors e a sua equipa, por solicitação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, elaboraram um estudo que ficou conhecido por *Delors Rapport* e que se chama *Os 4 Pilares da Educação para o Séc. XXI* (Delors, 1996), onde consideram que a Educação é uma tarefa para toda a vida e que é construída por quatro pilares: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser. O *Delors Rapport* influenciou decididamente o discurso educativo internacional e hoje é consensual, entre os países da OCDE e da EU, procurar redefinir os seus sistemas educativos. O advento dos conceitos que advoga vai progressivamente provocando uma erosão do paradigma educativo tradicional, abrindo, desse modo, as portas a um novo modelo onde os “saberes” por si só não são suficientes para garantir o sucesso dos cidadãos, das empresas e dos países. Como reflexo dessa importância, a 19 de Junho de 1999, sob a égide da UE, realizou-se a conferência que passou a ser conhecida por Conferência de Bolonha. Como produto dos trabalhos foi proferida uma declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, onde era afirmado que:

*“Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as*

*necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.” (Magalhães, 2011, p.9)*

Posteriormente, em 2004, com o objetivo de facilitar a comparação de ciclos de formação à escala europeia, de acordo com a Convenção de Berlim, que defende um sistema europeu de Ensino Superior baseado na diversidade de perfis académicos, surgem os Descritores de Dublin (DD, 2004), desenvolvidos pelo *Joint Quality Initiative Informal Group*. Os descritores referidos definem um conjunto de competências, conhecimentos, atitudes e valores a adquirir em cada grau de formação. Estão organizados em cinco categorias: (1) conhecimento e compreensão; (2) aplicação de conhecimentos e compreensão; (3) realização de julgamento/tomada de decisões; (4) comunicação; e (5) competências de auto-aprendizagem (Fig. 2).

**Fig. 2- Descritores de Dublin (DD) para o 1º ciclo<sup>7</sup>.**

<b>1º Ciclo</b>
<b>Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:</b>
<b>1. Conhecimento e capacidade de compreensão</b>
Tenham demonstrado possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: Sustentando-se nos conhecimentos de nível secundários, os desenvolva e aprofunde Corresponda e se apoie em livros de texto de avançado nível Em alguns domínios da área de estudo, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta na área científica respectiva
<b>2. Aplicação de conhecimentos e compreensão</b>
Saibam aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional
<b>3. Realização de julgamento/tomada de decisões</b>
Comprovem capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de estudo, e de constituírem e fundamentarem a sua própria argumentação Mostrem capacidade de recolher, selecionar e interpretar informação relevante, particularmente na sua área de estudo, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspetos sociais, científicos e éticos relevantes
<b>4. Comunicação</b>
Sejam dotados de competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como não especialistas
<b>5. Competências de auto-aprendizagem</b>
Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, com elevado grau de autonomia

<sup>7</sup> Adaptado de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objetivos/Descritores+Dublin/>

Considero estes descritores uma ferramenta útil na estruturação de competências no âmbito de qualquer unidade curricular do Ensino Superior. Assim, no âmbito da unidade curricular *Psicologia da Educação*, estabelecem-se competências gerais, relativas aos três primeiros níveis identificados pelos DD, e competências mais transversais, no sentido de partilhadas por diversas áreas de aprendizagem propostas pelo currículo da formação em Psicologia correspondentes aos dois últimos níveis apontados pelos descritores.

A orientação pedagógica desta unidade curricular tem como objetivo desenvolver competências, nas áreas-alvo dos Descritores de Dublin (DD) para o 1º ciclo de formação.

Assim, **os objetivos gerais da aprendizagem** (*learning outcomes*), conforme ficha aprovada pela A3ES, são os seguintes:

1. Perspetivar as origens, natureza e evolução da Psicologia da Educação (nível 1, de acordo com DD);
2. Conhecer e compreender a complexidade do sistema potencializador do processo de ensino/aprendizagem, abordando as variáveis inerentes a este processo, relacionadas com o aluno, o professor, o contexto escolar e a comunidade educativa (nível 1, de acordo com DD);
3. Identificar e avaliar as influências dos diversos contextos significativos, inerentes a uma perspetiva ecológica da Psicologia da Educação (nível 2, de acordo com DD);
4. Valorizar a investigação (teórica e empírica) ao longo do processo de construção de conhecimento sobre Psicologia da Educação (nível 2, de acordo com DD);
5. Refletir sobre as suas implicações e aplicações para a investigação (formulação de um problema; concepção da metodologia para o abordar; leitura dos resultados de uma investigação) (níveis 2 e 3, de acordo com DD);
6. Refletir sobre as suas implicações e aplicações para as práticas educacionais (avaliação; prevenção e intervenção) (níveis 2 e 3, de acordo com DD);
7. Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre compreensão e avaliação a situações educacionais concretas (níveis 2 e 3, de acordo com DD).

Objetivos e competências mais específicos, relativos a cada uma das partes que constituem o programa, serão enunciados no capítulo relativo ao programa detalhado.

Esta unidade curricular procura ainda, como referimos, contribuir para **desenvolver** as seguintes **competências transversais** dos alunos:

1. Promover hábitos e métodos de trabalho e estudo (nível 5, de acordo com DD):

- Participar em atividades e aprendizagens (individuais e coletivas) de acordo com regras estabelecidas;
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho;
- Analisar a adequação de métodos de trabalho e de estudo, formulando opiniões e sugestões.

2. Incentivar o gosto pela pesquisa, seleção e tratamento da informação (nível 5, de acordo com DD):

- Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e contextos.

3. Aumentar competências de utilização das técnicas de informação e comunicação (TIC) (nível 4, de acordo com DD):

- Procurar informação em bases de dados, privilegiando a b-on e a Scimago;
- Aceder, seleccionar e utilizar a informação disponível nas páginas web;
- Produzir informação em formato adequado à sua disponibilização on-line;
- Utilizar formas de comunicação interactiva (e.g., e-mail, chat, Whatsapp, Skype, facebook) para contactos interpessoais.

4. Aumentar competências de comunicação interpessoal (nível 4, de acordo com DD):

- Ser capaz de expressar as suas dúvidas e comentar trabalhos e produtos de outros de forma construtiva;
- Comunicar de forma clara os resultados dos seus trabalhos, adequando-se às regras pré-estabelecidas.

5. Utilizar estratégias favorecedoras de uma atitude de investigação científica (nível 5, de acordo com DD):

- Identificar um problema;
  - Escolher e aplicar metodologias de investigação científica;
  - Explicitar, debater e relacionar resultados, em função do problema formulado e das metodologias utilizadas.
6. Favorecer o relacionamento interpessoal e de grupo; e promover o desenvolvimento pessoal (níveis 4 e 5, de acordo com DD):
- Agir de acordo com as normas (de convivência, responsabilização e éticas) que regem um trabalho de grupo;
  - Participar, explorar e integrar a diversidade de significados pessoais.

#### 4. O ensino da Psicologia da Educação: uma proposta de organização estrutural

### 4.1. Conteúdos programáticos e os Descritores de Dublin

Tal como o trabalho do estudante não se reduz à sala de aula e aos momentos presenciais com o docente, também o trabalho do docente não se reduz à sala de aula, exigindo, cada vez mais, uma planificação das atividades. Este trabalho de planificação está para além das exigências burocráticas e gestão universitária, baseia-se no planeamento didático. O processo de planificação implica sempre o desenho de um programa da unidade curricular, que resulta de um jogo de equilíbrios diversos. Na negociação de determinados aspetos de um programa, estão em jogo os equilíbrios entre uma determinação oficial preestabelecida e a sua própria iniciativa profissional; entre a visão da unidade curricular e a intervenção legitimadora da área à qual se encontra ligada; e também entre o equilíbrio da experiência e competência profissional do docente (incluindo a investigação científica) e as características e interesses dos seus estudantes.

Assim, a construção de um programa é, também, um processo auto-referenciado. Dentro de uma determinada área do saber, as possibilidades de conteúdos a abordar são, habitualmente, tão vastas, que o processo de seleção é feito com base em critérios sempre subjetivos.

Tendo em conta o exposto anteriormente, o processo de elaboração do programa desta unidade curricular foi organizado de acordo com diferentes critérios, também eles relacionados com os Descritores de Dublin (DD), anteriormente referidos.

Um primeiro critério, baseado na preocupação de apresentação do domínio da Psicologia da Educação, salienta os seus conceitos e princípios orientadores, valorizando a sua perspetiva integrativa e ecológica e o foco colocado na diversidade de trajetórias individuais do aluno, do professor e da comunidade educativa no processo de ensino/aprendizagem. Pretende-se que, neste contexto, sejam feitas aquisições, aplicações e reflexões críticas sobre os conteúdos em foco. Este critério prende-se claramente com os domínios valorizados pelos três primeiros DD (i.e. *conhecimento e capacidade de compreensão; aplicação de conhecimentos e compreensão; e realização de julgamento/tomada de decisão*).

Um segundo critério, de natureza processual, associado à última categoria dos DD (isto é, *competências de auto-aprendizagem*), baseou-se na constante valorização de formas de “ensinar a pensar”, tendo em vista uma aprendizagem que se pretende auto-regulada, promotora de autonomia e facilitadora de diversas aprendizagens ao longo da vida. Com este fim, valorizam-se as estratégias que facilitam a reflexão e promove-se a articulação entre teoria, investigação e prática. Em diferentes momentos do programa, procura-se valorizar os contributos de uma teoria para encaminhar o olhar e desenhar investigações adequadas aos objetivos propostos, bem como compreender os resultados dessas investigações à luz dos procedimentos envolvidos e aplicá-los a práticas mais eficazes, também orientadas por um determinado quadro conceptual.

Um terceiro critério é colocado na *promoção de competências de comunicação* orais e escritas (quarta categoria contemplada nos DD): ser capaz de comunicar aos outros (pares, comunidade científica ou comunidade em geral) os conhecimentos e resultados do seu trabalho, individualmente ou em grupo, tendo em conta o contexto e objetivos particulares.

Um último critério, ainda mais contaminado por aspetos pessoais, prende-se com a “seleção dos conteúdos” e o aprofundamento de determinados tópicos salientados pelo corpo teórico desta abordagem, correspondentes a áreas de investimento pessoal na investigação e na prática

psicoeducacional. Em particular, refere-se à utilização da investigação e intervenção psicológica educacional com e nas Escolas da Região Autónoma da Madeira; refiro-me também ao desenvolvimento da temática sobre o contexto relacional aluno/professor/comunidade educativa em contexto escolar.

A opção por aprofundar temas relacionados com a Escola como local de trabalho, com cultura organizacional própria e, por consequência, com influência em quem nelas trabalha – os professores - e em quem delas mais usufrui – o aluno. Esta temática remete-nos para o estudo do contexto da promoção do bem-estar do professor. Inclui problemáticas, por um lado, ligadas ao stress e burnout docente e, por outro lado, às estratégias de coping, resiliência, optimismo, engagement, motivação, auto-eficácia e satisfação, e criatividade, como estratégias de resposta positiva aos problemas quotidianos da Escola. Esta temática é consonante com o espaço que, na Psicologia da Educação, tem sido dado a este tópico, se tivermos em conta o número de artigos e de capítulos sobre a área que o abordam, sendo também consonante com o espaço por eles ocupado no meu próprio percurso investigativo. Acreditamos que por cada professor satisfeito teremos mais de meia centena de alunos também satisfeitos e prontos para atingir o sucesso pessoal e escolar.

Porque optar significa “eleger em detrimento de”, tópicos igualmente importantes associados à vinculação, relações afetivas e familiares, foram apenas aflorados.

A organização da sequência dos conteúdos, isto é, a ordem em que são introduzidos e a relação que se estabelece entre eles, vai condicionar a sua apropriação pelos estudantes. Assim, procurou-se utilizar diferentes estratégias, ao estabelecer os níveis de sequência dos conteúdos, de acordo com os resultados de aprendizagem desejados. De uma forma geral, optou-se por uma *sequência em saltos*, estabelecendo diversos graus de centralidade e relevância entre os conteúdos do programa, identificando os temas-chave que servem de ancoragem aos demais e estabelecendo ligações entre temas que se estejam a trabalhar com outros que irão ser focados mais à frente usando a *sequência em espiral* (analisar assuntos distintos seguindo a mesma estratégia) e a *sequência convergente* (analisar o mesmo tópico, a partir de perspetivas disciplinares distintas) quando apropriado e necessário.

Como se tem vindo a mencionar, o programa da unidade curricular *Psicologia da Educação* está dividido em cinco partes, que se passa a abordar, referindo os resultados de aprendizagem que se pretendem atingir (Fig. 3).

**Fig. 3 - Programa resumido.**

1. Contextualização da Psicologia da Educação na formação de psicólogos
2. O aluno
3. O professor
4. Implicações da Psicologia da Educação para a investigação e prática educacional
5. Aplicações da Psicologia da Educação às dificuldades especiais do processo de ensino/aprendizagem

A **primeira parte** apresenta uma breve *contextualização da Psicologia da Educação na formação de psicólogos*. Partindo das razões enumeradas na literatura para o aparecimento desta disciplina, pretende-se contextualizá-la e oferecer uma perspetiva sobre as suas origens e principais características que, no seu conjunto, constituem uma visão geral da área. Estes tópicos serão posteriormente retomados e analisados de forma mais pormenorizada ao longo das outras partes do programa. A contextualização é acompanhada pela referência de obras e autores que constituem importantes marcos para o desenvolvimento desta abordagem e cujas referências detalhadas também serão posteriormente introduzidas. Como principais resultados de aprendizagem, pretende-se que os alunos sejam capazes de: (1) definir e compreender a Psicologia da Educação como disciplina científica; (2) identificar as principais referências (obras e autores) da Psicologia da Educação; (3) refletir sobre o percurso do autor-obra-área do conhecimento; (4) compreender as origens e evolução da Psicologia da Educação como disciplina científica e como macroparadigma; e (5) aumentar a apetência pela pesquisa e tratamento da informação.

Depois deste enquadramento inicial, na **segunda parte**, sob o título *O aluno*, abordam-se as componentes nucleares deste domínio. Enfatiza-se a

relação em espiral que existe entre desenvolvimento e aprendizagem. A compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, variáveis pessoais e contextuais, mostra-se fundamental para levar a bom termo o processo de ensino/aprendizagem conducente ao sucesso educativo. Acredita-se que a mestria na compreensão e expressão verbal constitui o principal alicerce do sucesso académico em qualquer fase da vida dum aluno. Para tal, são igualmente necessárias estratégias de aprendizagem para dominar as matérias e as aulas. Apresentam-se, então, as principais intervenções em Psicologia da Educação, numa perspetiva ecológica, envolvendo alunos, professores, pais, psicólogos e comunidade. Nesta segunda parte pretende-se, então, que os alunos sejam capazes de: (1) adquirir conhecimentos sobre os aspetos teóricos do desenvolvimento, aprendizagem e da motivação; (2) compreender os processos cognitivos e as variáveis pessoais e motivacionais envolvidos na aprendizagem; (3) refletir sobre as variáveis contextuais responsáveis pelo sucesso educativo; (4) caracterizar o papel da compreensão e expressão verbal no sucesso académico; (5) adquirir conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem e (6) analisar as principais intervenções da Psicologia da Educação (incluindo os serviços de psicologia escolar, como os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), o Ensino Especial, o NAFAP (Núcleo de Apoio à Família e Aconselhamento Parental), entre outros.

A **terceira parte** é dedicada ao *Professor*, visto como agente principal na promoção do processo de ensino/aprendizagem numa Escola que é também o seu local de trabalho. Onde a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor contribui para a melhoria da Escola e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem e do sucesso escolar. Nesta parte, como principais resultados da aprendizagem pretende-se que os alunos sejam capazes de: (1) adquirir conhecimentos sobre o bem-estar docente (e.g. realização, a satisfação, criatividade e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor); (2) identificar as principais causas do mal-estar docente; (3) refletir sobre estratégias de prevenção do mal-estar docente e de promoção do bem-estar e do desenvolvimento profissional do professor; (4) compreender os processos de liderança escolar e de gestão e dinamização da sala de aula; (5) caracterizar os serviços de psicologia e orientação na dinâmica da Escola, tendo em conta

a sua cultura e clima organizacional; (6) analisar as principais intervenções dos serviços de psicologia na promoção do bem-estar da Escola e do docente.

A **quarta parte** é dedicada às *implicações da Psicologia da Educação para a investigação e a prática educacional*. Examinam-se os rigorosos desenhos metodológicos recomendados para o progresso na compreensão dos processos inerentes ao ensino/aprendizagem potencializadores do sucesso académico do aluno, bem como do bem-estar do professor. Reflete-se sobre pontos fortes, desafios, mas também limitações de uma “abordagem multi” (múltiplos contextos, métodos, informadores e momentos) e centrada nas pessoas e nos processos. Por fim, são apontadas algumas linhas de ação inovadoras para uma abordagem compreensiva da prevenção e intervenção psicoeducacional. O estudo desta temática é exemplificado através de casos da literatura e casos concretos resultantes da investigação pessoal, que servem de ponto de partida para uma análise crítica sobre os temas. Com este tópico programático, pretende-se que os alunos sejam capazes de: (1) explicar a articulação entre o corpo teórico e as indicações metodológicas da Psicologia da Educação; (2) refletir criticamente sobre um desenho de investigação; (3) caracterizar a perspetiva da Psicologia da Educação sobre a avaliação, diagnóstico e conceptualização das situações educacionais; prevenção; e intervenção (4) reconhecer a aplicação prática dos princípios da Psicologia da Educação na prática e na organização de um estabelecimento de ensino; e (5) adquirir a capacidade de resolução de problemas e de aplicação de conhecimentos sobre os princípios à compreensão de um caso “escolar” e elaboração de linhas de intervenção.

Por fim, a quinta e **última parte** é dedicada às *aplicações da Psicologia da Educação à compreensibilidade de dificuldades especiais no processo de ensino/aprendizagem ao longo da vida*. De acordo com o “negociado” com o grupo-turma, é elencado um conjunto de situações representativas de dificuldades e sobre elas apresentada a perspetiva da Psicologia da Educação, contrastando-a com outras mais tradicionais. Com esta rubrica programática, pretende-se que os alunos apresentem os seguintes resultados de aprendizagem: (1) sistematizar os conhecimentos da Psicologia da Educação; (2) aplicar a perspetiva da Psicologia da Educação à compreensão de perturbações características do ciclo vital (da infância, adolescência, idade adulta à terceira idade); (3) desenvolver a capacidade de

comunicar de forma clara, por escrito e oralmente, adequando-se às regras e objetivos delineados.

## 4.2. Estratégias Pedagógicas

O perfil de competências (gerais e transversais) a atingir com esta unidade curricular, e de acordo com a sua orientação pedagógica e a sua elaboração programática, pressupõe não só a aquisição de conhecimentos, mas também a compreensão e a utilização do que se aprende, assim como o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem reflexiva. Acrescento a capacidade de resolver problemas e reforçar a autonomia no processo de aprendizagem, aspetos tão valorizados em Bolonha, através de metodologias de ensino inovadoras e diversificadas. Aliás, se estas linhas de orientação didáticas têm vindo a ser acentuadas ao longo dos tempos, foram ainda mais reforçadas pelas directrizes da Declaração de Bolonha, que preconiza que, no ensino, “o estudante desempenha o papel central” (Decreto-Lei n.º 42/2005, p. 1495).

Isto significa, entre outras coisas, que a centralidade do aluno no processo de ensino deve refletir-se na organização das unidades curriculares, na diversidade e inovação metodológica e na avaliação, que deverá considerar a globalidade do trabalho de formação do aluno.

Assim, na unidade curricular *Psicologia da Educação*, procura-se prestar atenção aos aspetos processuais do conhecimento e promover a aprendizagem além do contexto da sala de aula, procurando flexibilizar o processo de ensino e possibilitar que as aprendizagens ocorram de acordo com o estilo próprio do aluno.

Com estes objetivos, são privilegiadas estratégias diversificadas e atividades de inovação pedagógica, articulando os momentos presenciais, dentro da sala de aula e de tutoria, com o trabalho autónomo do aluno. Estas estratégias pedagógicas facilitam a tarefa de deslocalizar o docente como explicador de conteúdos de uma unidade curricular e torná-lo mais um “guia do processo de aprender” (Zabalza, 2011). Esta função de orientação, é exercida directamente, no desenvolvimento das aulas e nos momentos de orientação tutorial, direccionados para o atendimento individual ou em pequenos grupos e, indirectamente, através de materiais pedagógicos de apoio elaborados, explicitamente, com a função de orientar e oferecer

sugestões sobre a melhor maneira de abordar os conteúdos da unidade curricular, facilitando a aprendizagem dos estudantes.

Este material de apoio adquire uma maior importância dado o grande número de alunos que, em muitos anos letivos, frequenta esta unidade curricular, pois permite uma aproximação entre o ensino (como atividade a desenvolver pelo docente face a um amplo e heterogéneo grupo de estudantes) e a aprendizagem (tarefa que é atribuída ao aluno, e que desenvolverá em períodos alargados).

Nesta linha, torna-se importante salientar, de forma mais concreta, o recurso a materiais de apoio aos estudantes (slides, guias, *dossiers* e informações complementares), assim como às TIC.

Iniciei a utilização pedagógica do mundo digital, através da sua aplicação em diapositivos num formato de *powerpoint* e *prezi*, no contexto de sala de aula. Em seguida, num esforço de torrear determinados obstáculos espaciais e temporais, passei a utilizar a *Internet* como apoio ao trabalho pedagógico presencial. As dinâmicas estabelecidas com os alunos daí resultantes têm-me levado a aprofundar algumas modalidades de utilização das TIC e a reestruturar progressivamente a sua utilização. Desenvolverei este tema no ponto sobre estratégias pedagógicas e métodos de ensino fora da sala de aula.

No início do ano letivo, é fornecida a ficha de apresentação da unidade curricular, competências gerais e transversais e os respetivos resultados de aprendizagem pretendidos, articulados com os conteúdos programáticos. É também entregue uma lista de bibliografia, onde se encontram assinaladas as referências consideradas fundamentais e as complementares, e “negociado” com os estudantes o processo de avaliação da unidade curricular. É igualmente organizado e colocado à disposição dos alunos, um *dossier* de apoio bibliográfico para a unidade curricular, onde se encontram os documentos referidos na bibliografia como fundamentais.

As aulas organizam-se em duas tipologias: (1) momentos presenciais na sala de aula e orientação tutorial e (2) trabalho autónomo do aluno, fora da sala de aula.

Começo por apresentar os momentos presenciais. Tal como referido anteriormente, a presente unidade curricular organiza-se em aulas de natureza teórico-prática, com carga horária de cinco horas semanais.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas, e de acordo com o preconizado pelos DD, estas conduzem a que cada aula seja concebida não apenas como uma fonte de informação, mas como um veículo de facilitação do processo de reflexão-ação-integração, com vista a um processo de aprendizagem auto-regulado e potenciador de aprendizagem ao longo da vida.

Cada **aula**, em geral, em função da especificidade dos temas abordados, decorre, habitualmente, em três momentos que correspondem a um progressivo aumento do envolvimento e da participação dos alunos e decorrem de acordo com o seguinte:

Um **primeiro momento**, de carácter mais expositivo por parte da docente, destina-se à apresentação e discussão de conteúdos relativos ao tema da aula, de acordo com a estrutura temática fornecida inicialmente aos alunos e colocada à sua disposição *online*, posteriormente, em forma de sumário, ao qual se juntam indicações de bibliografia relevante. Faz-se também a ligação lógico-sequencial aos conteúdos da aula anterior.

Esta apresentação é feita com apoio de material audiovisual, também à disposição dos alunos na página *web* da unidade curricular, e de apontamentos de síntese e indicação de bibliografia e *links* de particular interesse. A utilização de recursos audiovisuais é feita para possibilitar que os alunos acompanhem melhor a sequência dos conteúdos, e não como forma de desumanizar o clima da sala de aula. Desde o início que os alunos são convidados a comentar e discutir as questões que estão a ser apresentadas, cabendo à docente estruturar o debate.

Num **segundo momento**, centrado em atividades práticas ou teórico-práticas realizadas pelos alunos, individualmente ou em grupo, a docente tem o papel de guiar a reflexão e facilitar o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. São organizados diversos tipos de atividades de acordo com os resultados de aprendizagem a atingir. Ao longo da apresentação do programa, será feita referência específica a atividades sugeridas neste âmbito.

Como exemplos, salientamos a utilização de **“guias” da aprendizagem** aplicados à leitura de textos, visualização de vídeos ou análise de casos, em grupo ou individualmente. Estes “guias”, dos quais apresentamos diversos exemplos ao longo do programa (cf. Ponto 5

“Materiais” do Programa), partem do princípio de que não há lugar para receitas fixas, na medida em que o número de atividades possíveis sobre um documento (texto, vídeo, caso psicoeducacional) é enorme. Os “guias” pretendem ser uma boa ajuda à aprendizagem do aluno e à focalização em conteúdos e processos que se entendem como centrais. Numa primeira fase, são mais explícitos e orientadores e, progressivamente, vão-se tornando mais sugestivos e problematizadores.

Neste contexto, salientamos também a utilização de “**mapas conceptuais**”. O mapeamento do conhecimento tem sido referido como um importante auxiliar da aprendizagem. A organização de “mapas conceptuais” em forma de esquema, onde são articulados conceitos e ideias fundamentais de um determinado modelo, teoria ou documento, é utilizada com dois objetivos diferentes: como forma de consciencializar conhecimentos prévios, adquiridos noutras unidades curriculares; e para estruturar nova informação e novos conteúdos, facilitando a integração de novos conhecimentos e consequente memorização significativa. Estes mapas são sempre construídos pelos alunos (individualmente, em pequenos grupos ou no grupo-turma), pretendendo-se assim que a compreensão, pelo menos até ao nível da estruturação a que se tenha chegado, fique assegurada.

O **terceiro momento** é dedicado à partilha e debate do trabalho desenvolvido no momento anterior. Partindo do confronto entre as diversas perspetivas (individuais ou de pequenos grupos), a docente deverá promover o envolvimento dos alunos, facilitar a discussão e a integração/sistematização das atividades realizadas.

Parece-me importante salientar que o esquema de aulas descrito, correspondente aos três momentos assinalados, constitui um protótipo da organização das aulas e não um percurso rígido a seguir. Para além deste protótipo se revelar mais adequado a uns tópicos programáticos do que a outros, considero que é importante a gestão flexível das atividades e, muitas vezes, no contexto da sala de aula, algumas delas, pela intervenção relevante dos alunos, estendem-se no tempo; outras, não planeadas previamente, surgem espontaneamente e, se avaliadas como pertinentes para os objetivos a atingir, associam-se às programadas.

Os **tempos tutoriais**, realizados presencialmente e à distância (através de correio electrónico ou *chat*, ao qual me referirei no próximo

ponto), tornam-se particularmente relevantes quando o grupo-turma é grande (como acontece em muitos anos lectivos na presente unidade curricular).

Estes momentos de um contacto interpessoal mais personalizado (individual ou em pequenos grupos) vão ao encontro de diversos objetivos que passo a explicitar.

Em primeiro lugar, a tutoria permite um contacto mais próximo entre docente e estudante, tornando-se num momento privilegiado para um contacto interpessoal mais valorizador da relação humana. Como temos vindo a referir, os estudantes aprendem com os professores muito mais do que com os conteúdos curriculares; aprendem a ter interesse pelo domínio científico, a forma de conceber uma profissão, um estilo de trabalho, a sensibilidade para os outros, a postura ética no âmbito profissional, mas também a própria visão do mundo. Estes aspetos, que também transparecem na sala de aula, num grupo maior, são mais facilmente transferíveis num encontro com um pequeno grupo de alunos.

Por outro lado, as possíveis deficiências na compreensão dos assuntos tratados, objetivos e questões metodológicas, têm difícil solução em grupos numerosos. Os grupos grandes provocam um sentimento de anonimato propício, nalguns estudantes, a reações de ansiedade e insegurança, facilitando uma atitude mais passiva e recetiva em relação ao grupo. A tutoria pode, nestas situações, proporcionar um espaço privilegiado para melhorar estes aspetos.

Finalmente, determinadas tarefas que são propostas nas atividades podem, numa primeira fase, necessitar de modelação (Pocinho & Canavarro, 2009), como é o caso da problematização sobre um texto, ou de uma monitorização mais constante durante a realização do trabalho de grupo (cf. Processo de Avaliação).

Centremo-nos agora na segunda tipologia, **o trabalho autónomo do aluno**. No seguimento da articulação existente entre as estratégias pedagógicas, seja no contexto da sala de aula ou fora dela, os métodos de ensino incluem a:

- Organização de um dossier bibliográfico de apoio, para consulta;
- Solicitação para a elaboração de trabalhos de casa;

- Realização de leituras de textos e análises de casos “guiadas” através de grelhas elaboradas pela docente para o efeito;
- Mapeamento do conhecimento através de mapas conceituais sobre um determinado texto ou tópico programático;
- Pesquisa sobre um determinado assunto (tema, conceito, autor) através da consulta de publicações periódicas e livros, pesquisa em bases de dados e na *Internet*.
- Utilização diversa das TIC (redes sociais, chats, ...)
- Aplicação de baterias de instrumentos do laboratório pedagógico
- Introdução de dados no SPSS
- Análise e tratamento estatístico de dados
- Análise de conteúdo

Como mencionei anteriormente, comecei por utilizar as TIC de forma estática, para colocar *online* material que habitualmente fornecia apenas em papel: programa da unidade curricular; sumários; listas bibliográficas; diapositivos, em formato de *powerpoint* ou *prezi*, que utilizo nas aulas como suporte.

Verifiquei que a maior parte dos alunos aderiu muito bem a esta via de comunicação, consultando a informação disponibilizada e realizando *downloads* do material que lhes interessava de forma particular. O facto de a informação estar disponível permanentemente, parece flexibilizar o ensino e potencializar as aprendizagens, de acordo com o estilo próprio do aluno o que, como referi anteriormente, vai ao encontro das diretrizes apontadas por Bolonha. Permito-me ainda uma **atividade inovadora e desafiante** para o docente: **a gravação vídeo das minhas aulas**. Os alunos estão autorizados a gravar as aulas para mais facilmente as poderem rever, bem como, para nalguns casos de estudantes trabalhadores ou com estatuto mãe poderem ter acesso à aula que justificadamente faltaram.

Num segundo momento, procurando formas mais interativas de utilização das TIC, passei a utilizar de forma regular o e-mail/Facebook/Whats'app para esclarecer dúvidas, trocar informações e realizar trabalho tutorial. Também este passo se tem revelado proveitoso, pela frequência com que sou solicitada pelos alunos e pela forma ágil como permite ultrapassar limitações espácio-temporais.

Dada a adesão dos estudantes, tenho também aumentado a utilização desta estratégia, passando a colocar online mais material, como datas de exames, fichas de atividades, trabalhos teórico-práticos a realizar e, ainda, links para alguns sites cujo conteúdo é particularmente relevante para alguns dos conteúdos abordados. Passei também, após o acordo dos alunos e a minha apreciação prévia, a colocar alguns dos trabalhos por eles realizados na página *web* da unidade curricular e alguns deles foram mesmo publicados em poster e atas de reuniões científicas, publicações periódicas e/ou capítulos de livro (a título de exemplo, durante este ano letivo, os alunos apresentaram pósteres e artigos em atas nas Jornadas de Psicopedagogia, que se transformaram em capítulos do livro "Stress e Educação", 25 e 26 de maio de 2018, Hotel Four Views, Caniço, Portugal).

Foi também interessante observar como, a propósito da realização de um trabalho de avaliação individual sobre vida e obra dos autores revelantes em Psicologia da Educação (cf. Ficha de Avaliação Individual nº 1), os alunos entraram em contacto pessoal com a grande maioria dos autores, trocando emails, tendo acesso aos testes e instrumentos, aos textos e artigos de validação, obras e desenvolvimentos recentes dos seus trabalhos científicos e verificando a utilidade destas estratégias de comunicação abertas e globalizantes.

É relevante sublinhar que, no contexto de uma unidade curricular como a que se apresenta, a utilização das TIC para além de desejável, é uma ferramenta obrigatória, insubstituível e de indiscutível valor na manipulação com fins didáticos, devendo ter apoio constante do ensino presencial com o professor. A utilização das TIC parte sempre de um pressuposto de abertura e flexibilidade do ensino, cujo valor não pode ser apenas sofisticação e a modernidade, mas o enriquecimento da docência, sempre humana e próxima do aluno.

#### 4.3. Processo de Avaliação

O processo de avaliação desta unidade curricular é previamente estabelecido com os alunos, no início do ano, conforme Regulamento de

Avaliação da Aprendizagem da UMa<sup>8</sup> (cf. tópico “Métodos de avaliação” na página *Web do InfoAlunos*).

A avaliação dos alunos na UC de *Psicologia da Educação* está de acordo com as direcções apontadas pelo Processo de Bolonha para a avaliação e creditação (Decreto-Lei nº 42/2005). Pretende ser global, considerando o trabalho do aluno no seu todo e abrange facetas como o trabalho de pesquisa realizado, o estudo individual e a participação dentro e fora da sala de aula.

Assim, a avaliação é realizada através de dois processos distintos: o primeiro decorre da avaliação de três trabalhos teórico-práticos, dois realizados individualmente e um em grupo; o segundo diz respeito à realização de um exame escrito.

Ao longo do ano letivo, em momentos específicos durante as aulas e fora delas, os alunos deverão realizar um **trabalho de grupo** subordinado ao tema geral “Aplicações da Psicologia da Educação ao processo de ensino/aprendizagem”. Este tema geral é concretizado em diversos sub-temas, de acordo com a focalização em características do aluno ou do professor ou da sua interação. Os estudantes, em grupos de três ou quatro, deverão fazer a proposta de um sub-tema sobre o qual, depois de avaliada a pertinência e viabilidade, deverão pesquisar bibliografia e sintetizar de acordo com parâmetros descritivos e compreensivos característicos da abordagem da Psicologia da Educação. Os parâmetros de estruturação do trabalho são estabelecidos em colaboração com a docente, de acordo com a bibliografia seleccionada e a temática em causa. O apoio tutorial é prestado no horário previsto de atendimento aos alunos, em determinados momentos das aulas dedicados à discussão do trabalho em curso, e também através de TIC, nomeadamente de email ou SMS, Messenger, Whatsapp, Skype, entre outras.

A sistematização da informação ocorre sob a forma de um *Paper*, com o máximo de 25 páginas A4 (excluindo anexos) datilografadas a 2 espaços, letra Arial ou Times New Roman e de uma apresentação em *powerpoint* e/ou

---

<sup>8</sup> In

[http://colegiouniversitario.uma.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=37&Itemid=53&lang=pt](http://colegiouniversitario.uma.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=53&lang=pt)

*poster*, que servirá, numa etapa final, de suporte à comunicação oral do trabalho realizado, que deverá ter a duração máxima de vinte minutos. A grelha de avaliação de resultados de aprendizagem em causa na realização deste trabalho pode ser consultada em “Parâmetros de avaliação do trabalho de grupo” no tópico “Métodos de avaliação” na página *Web* do InfoAlunos.

Estes trabalhos, depois de apreciados e corrigidos, são também enviados por email à docente que, se considerar que possuem a qualidade necessária, os colocará *online*, para partilha com os colegas. São também enviados ao Gabinete de Apoio ao Aluno para deteção de plágio. A realização deste trabalho corresponde tematicamente à possibilidade de completar a abordagem de tópicos com a dimensão de “aplicação” e “iniciação à investigação”, constituindo simultaneamente um pretexto para os alunos ensaiarem competências de organização de trabalho em grupo; pesquisa bibliográfica (através da consulta de publicações periódicas e livros, pesquisa em bases de dados e na *Internet*); iniciação à investigação; organização, síntese e integração de informação; comunicação oral; e ainda utilização de TIC. Tem a ponderação final de 30%: 20% para a parte escrita e 10% para a apresentação oral (Fig. 4).

**Fig. 4 - Elementos de avaliação da Unidade Curricular de Psicologia da Educação.**

<b>Elementos de avaliação da unidade curricular de Psicologia da Educação</b>	Ficha de Avaliação de Grupo nº 1 “ <i>Aplicações da Psicologia da Educação ao processo de ensino /aprendizagem</i> ” (3 a 4 elementos)	<i>Paper</i> : Máx. 25 páginas	Comun. Oral: 20 minutos	30%
		20%	10%	
	Ficha de Avaliação Individual nº 1 “ <i>Vida e obra dos autores de referência da Psicologia da Educação</i> ”.	Escrito: Máx. 5 páginas	Oral: 10 minutos	10%
	Ficha de Avaliação Individual nº 2 “ <i>Caso psico-educacional</i> ”	20%		20%

	Exame (época normal e complementar)	Escrito (cf. Exemplos)	40%
--	-------------------------------------	------------------------	-----

Os outros **dois trabalhos** são **realizados individualmente**. O primeiro diz respeito à pesquisa de informação sobre a vida e obra de autores de referência da Psicologia da Educação (cf. Ficha de Avaliação Individual n.º 1). Este trabalho tem a ponderação de 10% na nota final.

O segundo prende-se com a aplicação de alguns princípios da Psicologia da Educação a um caso/situação educacional (cf. Ficha de Avaliação Individual n.º 2). Este último é um trabalho que avalia especificamente competências individuais de aplicação de conhecimentos; tem a ponderação de 20% na nota final. É fornecida informação sobre um caso/situação educacional (filme “Como estrelas na Terra”, por exemplo), seguida de uma ficha de avaliação. Exemplos de duas destas fichas encontram-se disponíveis na plataforma *Web*.

Sobre a avaliação dos trabalhos teórico-práticos, realizados individualmente e em grupo, é de referir a preocupação colocada no feedback dos resultados dado aos alunos. Considerando que o potencial formativo de uma avaliação é tanto melhor quanto maior for o seu nível informativo, são fornecidos aos estudantes os critérios que se utilizam na cotação das tarefas realizadas, assim como é dada informação de retorno ao estudante avaliado, para que este compreenda como foi e como pode melhorar o seu desempenho.

O **exame** desta unidade curricular tem, habitualmente, a duração de duas horas e meia e é composto por uma pergunta/tópico de desenvolvimento, em que o aluno deverá escolher duas entre três opções fornecidas (Cf. Exemplos de exames: exemplo 1). Em épocas de recurso, este exame pode ter um formato diferente, em que é solicitado ao aluno que escreva um pequeno ensaio ou que faça um balanço das aprendizagens adquiridas (Cf. Exemplos de exames 2 a 4)

A diversidade de perguntas permite avaliar diferentes aspetos do conhecimento dos alunos. Nomeadamente, através do primeiro tipo de exame, é avaliada a aquisição de informações consideradas essenciais; o último tipo de exame permite avaliar a capacidade de síntese, de relacionamento, de reflexão e integração, e os exames do tipo 2 a 4 permitem

avaliar a capacidade de análise e síntese críticas e a criatividade. Dada a estruturação da unidade curricular e a metodologia de ensino utilizada, que descrevi anteriormente e que implicam o envolvimento e a participação ativa dos alunos ao longo do semestre, os três trabalhos realizados têm a ponderação de 60% para a nota final, tendo o exame a ponderação de 40% (Figura 4).

Os critérios de avaliação são sempre disponibilizados aos alunos no início do ano letivo, de forma o mais objetiva possível através de grelhas que não são estáticas e são sujeitas a reformulações, mas constituem as linhas orientadoras de qualidade que servem de guia aos alunos.

Os critérios de avaliação dos *papers* encontram-se na Fig. 5. Estes trabalhos podem ter a forma dum ensaio, onde cada critério será pontuado com 1,5 pontos ou sob a forma de artigo de investigação, onde cada critério pontua 0,7 pontos aproximadamente.

**Fig. 5 - Critérios de avaliação dos *Papers*.**

<b>Critérios de avaliação dos <i>papers</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A natureza do artigo percebe-se claramente.</li> <li>• Problema (objetivos ou questões orientadoras) definido de forma clara e sem ambiguidades.</li> <li>• Problema significativo (relevante e pertinente).</li> <li>• Os conceitos são claramente definidos.</li> <li>• Os pressupostos, fundamentos teóricos, literatura referida (maior % a partir de 2013) são relevantes e coerentes com o problema.</li> <li>• As hipóteses são enunciadas de forma clara*.</li> <li>• As hipóteses são consistentes com a literatura apresentada*.</li> <li>• As hipóteses estão definidas de forma clara*.</li> <li>• As variáveis são consistentes com a literatura apresentada*.</li> <li>• O design da investigação está descrito de forma completa e clara*.</li> <li>• O design é apropriado ao problema em estudo*.</li> <li>• O objeto em estudo (amostra, participantes, caso) está descrito com detalhe*.</li> <li>• O objeto em estudo (amostra, participantes, caso) é adequado ao problema*.</li> <li>• Os métodos de recolha de dados estão descritos de forma clara*.</li> <li>• Os instrumentos de recolha de dados são adequados (validados à população portuguesa) *.</li> </ul>

- Os instrumentos de recolha de dados estão descritos detalhadamente (validados à população portuguesa; fiabilidade) \*.
- Os resultados são apresentados de forma clara e com detalhe\*.
- As figuras, tabelas e citações complementam-se (não se observam redundâncias)
- As conclusões estão de acordo com os resultados e com os objetivos de estudo.
- As implicações (recomendações, estudos posteriores) são razoáveis.
- Apresenta limitações do estudo.
- As referências são actuais ( $\geq 2013$ ), adequadas e estão adequadamente apresentadas (norma APA 6th edição).
- A organização, o discurso, o estilo refletem um artigo de qualidade.
- Título (Máx. 15 palavras) e palavras-chave (3 a 5) adequados, em português e inglês
- Resumo (Máx. 250 palavras) com indicações precisas dos aspetos fundamentais do estudo, em português e inglês.

\*Só para estudos quantitativos.

As apresentações orais, em grupo ou individualmente, são pontuadas de acordo com a Fig. 6. Cada grupo ou aluno será avaliado pelos pares (50%) e pela docente (50%). Os grupos que colocarem questões pertinentes e construtivas serão também pontuados favoravelmente.

### **Fig. 6 - Critérios de avaliação das apresentações orais.**

Legenda: Ins." Insuficiente = 1; "St." Suficiente = 2; "Bm" Bom = 3; "Mb" Muito Bom = 4.

No sentido de possibilitar uma revisão do processo que estrutura a unidade curricular e do nosso próprio desempenho enquanto docentes, para que o ano letivo seguinte não se processe como se de uma fase independente ou uma mera repetição do anterior se tratasse, pedimos aos alunos que procedam a uma avaliação da unidade curricular (cf. Plataforma *Sidoc*).

Para além das fichas de avaliação das unidades curriculares, versões para alunos e professores (cf. Página Web Infoalunos), que fazem parte da

Nome / Grupo Critérios	Nome 1/Grupo 1				Nome 2/Grupo 2				Nome 3/Grupo 3				Nome 4/Grupo 4				Nome 5/Grupo 5			
	Ins	St.	Bm	Mb	Ins	St.	Bm	Mb	Ins	St.	Bm	Mb	Ins	St.	Bm	Mb	Ins	St.	Bm	Mb
Autoconfiança																				
Comunicação dos Objetivos																				
Clareza do tema																				
Estruturação dos conteúdos																				
Postura																				
Apelo à participação																				
Capacidade de motivar o grupo																				
Adequação/domínio do tema																				
Gestão do espaço																				
Gestão do tempo																				
Criatividade																				

rotina de auto-avaliação instituída pela UMa, e no sentido de termos um acesso mais directo e específico a alguns tópicos particulares, pede-se aos alunos uma colaboração voluntária e anónima no preenchimento de uma breve ficha adicional de avaliação da unidade curricular sobre os aspetos que o aluno considerou como positivos e como negativos.

## Material de avaliação

Ficha de Avaliação de Grupo nº 1

---

### **Grupo (tpc/sala de aula)**

“Aplicações da Psicologia da Educação ao processo de ensino/aprendizagem”.

#### **Atividades:**

1. Organização da turma em pequenos grupos (3-4 elementos);
2. Cada grupo deve escolher um subtema relacionado com as aplicações da Psicologia da Educação ao processo de ensino/aprendizagem, vertente aluno ou professor (ou interação) e debater com a docente a viabilidade de realizar o trabalho sobre o aspeto em causa;
3. Realizar pesquisas (bases de dados, biblioteca, Internet) de forma a construir um *portfolio* de bibliografia sobre o subtema; debater com a docente a relevância do material em causa;
4. Elaborar uma estrutura para o trabalho, que pode ser empírico ou um ensaio, e debatê-la com a docente;
5. Construção do trabalho em dois formatos:
  - a. versão escrita em Word (máximo de 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços);
  - b. versão de apresentação em PowerPoint/Prezi/Poster ou outro material e estratégias ao alcance do aluno (comunicação oral para um máximo de 20 minutos);
6. Apresentação do trabalho ao grupo-turma.

---

## Ficha de Avaliação Individual nº 1

---

### ***(tpc/sala de aula)***

É pedido aos alunos para tirarem, ao acaso, um cartão de cartolina. Em cada um está escrito um nome de um autor que constitui uma referência na Psicologia da Educação.

#### **Atividade de avaliação:**

Pesquise, durante duas semanas, informação (livros, revistas, Internet, contactos pessoais) sobre a biografia e a obra do autor em causa.

Elabore um memorando-síntese (Máx. 5 pgs) com a informação recolhida (tópicos: percurso de vida, situação atual, projectos em curso, principais obras e principais referências bibliográficas).

Ao longo do semestre, quando for oportuno e adequado para a temática em estudo, apresentará aos colegas a informação recolhida (tempo de apresentação: 5 a 10 minutos).

---

## Ficha de Avaliação Individual nº 2

**(sala de aula/tpc)**

**Instruções:** Por favor, leia com atenção o seguinte resumo de um caso. Depois, realize as tarefas que lhe são pedidas, com base na informação disponível.

**Resumo de um caso**

Considere uma Escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico situada num bairro social dum centro urbano com uma elevada taxa de insucesso escolar. Cerca de 40% dos alunos do 3º Ciclo obtiveram 3 ou mais negativas e, destas, mais de metade atingiu as disciplinas de Português, Matemática e Inglês.

São crianças e jovens filhos de pais operários ou trabalhadores do sector industrial e comercial, com muito pouco tempo para se dedicarem à família. Os alunos passam a grande maioria do tempo na escola, desde as 8 às 19h em média.

Os professores queixam-se que “os alunos não estudam nada e não gostam de aprender”. Os pais referem que não podem ajudar os filhos nos TPC’s porque não têm tempo, além não possuem habilitações literárias suficientes.

A escola com 600 alunos, tem um psicólogo educacional e metade do corpo docente é estável. No entanto, os professores têm sentido ultimamente elevados níveis de stress e sentimentos de baixa auto-eficácia perante os resultados negativos dos seus alunos. Estes professores sentem-se insatisfeitos e alguns já entraram num estado de burnout.

Os alunos têm níveis de raciocínio normal, inteligência dentro da média e não têm NEE’s.

A Direcção da Escola escolheu-o a si para delinear uma estratégia de intervenção que minimize o insucesso escolar verificado. Existe a possibilidade de reduzir a carga horária de alguns professores para integrarem a sua equipa, bem como a vinda de psicólogos e docentes estagiários para colaborarem com a Escola.

**ATIVIDADE.** De acordo com a informação disponível, estabeleça linhas estratégicas orientadoras para a intervenção, devidamente fundamentadas, de modo a diminuir o insucesso escolar nesta Escola.

## Exemplos de exames

---

### Exemplo 1:

O exame (tipo A) que se segue destina-se a avaliar a aquisição de conhecimentos no âmbito da Unidade Curricular de Psicologia da Educação, e o desenvolvimento de uma postura científica e prática neste domínio.

Por favor, responda a 2 das seguintes questões, utilizando para o efeito uma folha de ponto (2 páginas no máximo por resposta; é permitida a consulta de bibliografia); tempo máximo de execução da tarefa: 90 minutos.

1. A Psicologia da Educação tem um longo passado, mas uma curta história.
2. Sucesso escolar: o aluno
3. Sucesso escolar: o professor

**Exemplo 2:** Escreva um pequeno ensaio sobre o modo como vê a situação das práticas educativas na infância no actual momento do país, à luz das tuas aprendizagens no âmbito da Unidade Curricular de Psicologia da Educação.

**Exemplo 3:** Escreva um pequeno ensaio sobre o modo como vê a situação das práticas educativas na Adolescência/Adulto ou Idoso no actual momento do país, à luz das suas aprendizagens no âmbito da Unidade Curricular de Psicologia da Educação.

**Exemplo 4:** Agora que atingimos o final desta Unidade Curricular, procure fazer um balanço das suas aprendizagens de natureza científica (teórica e prática), bem como das reflexões pessoais que ao longo do Semestre foi realizando.

#### 4.4. Análise dos Resultados Alcançados pelos Alunos

Apresentam-se, de seguida, os resultados alcançados pelos alunos na UC de Psicologia da Educação, de 2013 a 2016. Foi em 2013 que a UC foi por mim lecionada pela primeira vez, no 3.º ano do 1.º Ciclo de Psicologia, após a reformulação do Curso para Bolonha. Em 2017 a UC não foi lecionada por mim por motivo de licença sabática. Regressei no segundo semestre de 2018 e, por isso, não tenho ainda os resultados finais dos alunos referentes a este período.

De 2013 a 2016 o número total de alunos que frequentaram a UC foi de 141, com 100% de sucesso académico. As classificações variaram entre um mínimo de 11 e um máximo de 20, sendo a média de 15,68 e o desvio-padrão de 1.49, o que perfaz uma variância estatística de 2.23. A taxa de aprovação/inscrições foi de 100% .

Calcularam-se as diferenças entre anos letivos através da ANOVA e verificaram-se diferenças significativas ( $Z=12.89$ ; g.l.=3;  $p<.001$ ) (Tabela 1). Aplicou-se o teste pos-hoc de Bonferroni (Tabela 3) e verificou-se que a média dos alunos em 2016 ( $M = 16.9$ ,  $S = 1.63$ ) foi significativamente superior aos anos anteriores ( $p<.05$ ). As médias foram aumentando de ano para ano, à excepção de 2013 em que as médias foram mais elevadas que 2014 e 2015 (Gráfico 1).

Tabela 1. Teste ANOVA para diferenças entre os quatro anos (2013 a 2016) relativamente às classificações dos alunos.

Classificações	Soma dos Quadrados	g.l.	Quadrado Médio	Z	p
Entre Grupos	85,502	3	28,501	12,894	,000
Nos grupos	369,141	167	2,210		
Total	454,643	170			

Tabela 2. Estatística descritiva dos resultados dos alunos de 2013 a 2016.

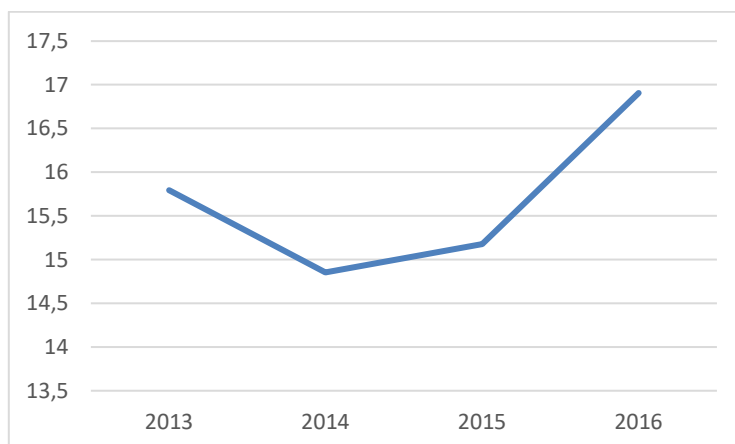
Ano	N	Mín.	Máx.	Média	Desvio
2016	32	13,00	20,00	16,90	1,63
2015	34	13,00	18,00	15,17	1,50
2014	41	11,00	17,00	14,85	1,37
2013	64	11,00	18,00	15,79	1,47

Tabela 3. Comparações múltiplas: teste de Bonferroni.

(I) Ano	(J) Ano	Diferença média (I-J)	Erro Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95 %	
					Lim. inferior	Lim. superior
2013	2014	,94322*	,29741	,011	,1491	1,7373
	2015	,62040	,31552	,306	-,2220	1,4628
	2016	-1,10938*	,32189	,004	-1,9688	-,2499
2014	2013	-,94322*	,29741	,011	-1,7373	-,1491
	2015	-,32281	,34486	1,000	-1,2436	,5980
	2016	-2,05259*	,35070	,000	-2,9890	-1,1162
2015	2013	-,62040	,31552	,306	-1,4628	,2220
	2014	,32281	,34486	1,000	-,5980	1,2436
	2016	-1,72978*	,36618	,000	-2,7075	-,7521
2016	2013	1,10938*	,32189	,004	,2499	1,9688
	2014	2,05259*	,35070	,000	1,1162	2,9890
	2015	1,72978*	,36618	,000	,7521	2,7075

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Gráfico 1. Evolução dos resultados dos alunos 2013-2016



#### 4.5. Distribuição dos Tempos de Contacto: Grelha de Alinhamento

Nos últimos anos, tem-se procurado operacionalizar, para a didáctica e pedagogia do Ensino Superior, alguns dos princípios propostos pelo Processo de Bolonha. Uma das propostas realizadas nesse sentido partiu da necessidade de integrar (“alinhar”) as intenções de aprendizagem (competências e resultados de aprendizagem) nos conteúdos curriculares, nas estratégias de ensino-aprendizagem e nos processos de avaliação. A matriz final, resultante deste processo, recebeu na literatura a designação de *Alinhamento Construtivista* (Cowan, George, & Pinheiro-Torres, 2004)<sup>9</sup>. O alinhamento construtivista baseia-se na ideia de que o aluno constrói a sua própria aprendizagem, através de atividades de ensino relevantes. A função principal do docente é criar um ambiente adequado para que os resultados de aprendizagem desejados sejam atingidos. Esta abordagem ao desenho curricular de uma unidade deve começar a ser elaborada através da pergunta formulada por Biggs (2003), “*what do we want students to be able to do as a result of learning?*”.

Partindo desta questão surge a primeira coluna da grelha de alinhamento proposta para esta unidade curricular (o nosso ponto de partida) – *Competências Gerais*, concretizadas em *Resultados da Aprendizagem* (*Learnig Outcomes/Objetivos*) Em seguida, em resposta às questões que se seguem, foram construídas, de acordo com o indicado por Huet (2007), no sistema de *scaffolding*, as restantes colunas da grelha. Todos os aspetos preconizados como importantes suportam-se mutuamente. Tentou-se, deste modo, responder às seguintes questões:

- Que atividades promovem um aluno construtor do seu próprio saber e permitem chegar a estes resultados?

- Quanto tempo deve o professor despende em cada atividade e quanto deve ser o tempo pedido ao aluno (em média) para procurar e organizar processos de aquisição de saber?

---

<sup>9</sup> <https://link.springer.com/article/10.1023/B:HIGH.0000046722.64326.dc>

- Que processos de avaliação deverão ser tidos em conta e/ou implementados, de modo a que a aprendizagem seja monitorizada por ambos e o aluno seja o mais proactivo possível?

- Que tipo de *feedback* é o mais indicado para cada atividade proposta, de forma a promover uma maior vontade (e motivação) no aluno de adquirir competências específicas?

- Que atividades permitem uma articulação entre ensino e investigação?

Como resultado do exercício realizado, surge a grelha de alinhamento da unidade curricular, a seguir apresentada, que sintetiza e articula os pontos referidos anteriormente.

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	PROGRAMA RESUMIDO	ESTRATÉGIAS	TEMPO			AVALIAÇÃO	
				32T	Tut	48TP	Contínua	Final
Valorizar a Psicologia da Educação como disciplina científica e adquirir uma visão história sobre as suas origens e evolução.	Efectuar uma revisão da evolução histórica dos marcos e autores responsáveis pelo “nascimento” da Psicologia da Educação Identificar as principais obras e autores da Psicologia da Educação Refletir sobre a evolução da Psicologia da Educação como disciplina científica Aumentar a apetência pela pesquisa e tratamento da informação	UNIDADE I: Contextualização da Psicologia da Educação	Exposição pela docente e debate Contacto com algumas obras de referência Elaboração de fichas de leitura Pesquisa sobre vida e obra de alguns autores de referência Construção de mapas conceptuais	7		3 2	F.At I.1. F.Leit I.1	Ficha Av.Ind 1
Analisar os factores envolvidos na aprendizagem e responsáveis pelo sucesso escolar do aluno/ educando	Adquirir conhecimentos sobre os aspetos teóricos do desenvolvimento, aprendizagem e da motivação; Compreender os processos cognitivos e as variáveis pessoais e motivacionais envolvidos na aprendizagem; Refletir sobre as variáveis contextuais responsáveis pelo sucesso escolar; Caracterizar o papel da compreensão e expressão verbal no sucesso escolar; Adquirir conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem e de intervenção de combate ao insucesso e abandono escolar	UNIDADE II: O Aluno	Exposição pela docente e debate Resposta a um questionário Construção de mapas conceptuais Visionamento de filmes Debate com um professor e com um psicólogo educacional Análise de casos Exposição pela docente e debate Construção de mapas conceptuais	10		3 1 1 2 10 4 1 1	F.At II.1. F.At II.2. F.At II.3. F.At II.5. a 8 F.At II.9.	
Identificar os processos e factores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e dos fenómenos interpessoais que ocorrem na escola	Encarar a Escola como local de trabalho: bem-estar, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e melhoria da Escola Conhecer estratégias para o bem-estar, realização e desenvolvimento profissional do professor Identificar competências de liderança escolar e de gestão da sala de aula Adquirir e aplicar dinâmicas de grupo e ensino cooperativo/colaborativo Conhecer o funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação e outros serviços de Psicologia Escolar Analisar e refletir criticamente	UNIDADE III: O professor	Exposição pela docente e debate Construção de mapas conceptuais Apresentação e discussão dos trabalhos Dinâmica de grupo Leitura e análise de textos Visionamento de filmes	7		3 1 1 2 2 2	F.At III.1. F.At III.2. F.At III.3. e 4 F.At III.5.	

Conhecer as implicações da investigação em Psicologia da Educação para a prática educacional	Conhecer as implicações da Psicologia da Educação para a investigação Conhecer as implicações da Psicologia da Educação para a prática educacional	UNIDADE IV: Implicações da Psicologia da Educação para a investigação e prática educacional	Exposição pela docente e debate	3	3	F. At IV.1	
			Análise dum esquema sobre o Método Científico	1	2		
			Análise de casos		2		
			Apresentação dum investigação por um estudante de Doutoramento		2		F. At IV.2
			À conversa com um jovem investigador		1	F. At IV.3	
			Construção de mapas conceptuais			F. At IV.4	
Compreender as questões especiais em Psicologia da Educação num mundo em crescente mudança	Sistematizar os conhecimentos da Psicologia da Educação; Aplicar a perspetiva da Psicologia da Educação à compreensão de perturbações características da infância, adolescência, idade adulta e terceira idade; Desenvolver a capacidade de comunicar de forma clara, por escrito e oralmente, adequando-se às regras e objetivos delineados.	UNIDADE V: Aplicações da Psicologia da Educação às dificuldades especiais do processo de ensino/ aprendizagem	Exposição pela docente e debate	2	3	Ficha Av. Grupo	
			Construção de mapas conceptuais pela docente		3		
			Apoio à realização da Ficha de Avaliação de Grupo				
					3	Ficha Av. Ind.2	Exame

Legenda: F. At – Ficha de Atividade; Av. – Avaliação; Ind. - Individual

## **5. Ensino da Psicologia da Educação: proposta dum Programa à luz da teoria, investigação e prática**

Sobre a conceptualização do programa aqui apresentado já muito foi dito anteriormente. Resta-me apenas acrescentar que os conteúdos apresentados no programa estão, na sua grande maioria, fundamentados com resultados da minha investigação científica em Psicologia, em formato de artigos científicos, atas de congressos, e livros ou capítulos de livros, bem como da prática psicológica que me foi possível realizar ao longo do meu percurso profissional.

Cada tópico geral do programa é apresentado com a seguinte sequência:

- Enquadramento e objetivos;
- Desenvolvimento de competências;
- Discriminação dos conteúdos (com referências do docente, por tópico, sempre que possível);
- Estratégias pedagógicas;
- Materiais;
- Bibliografia.

## **I. Contextualização da Psicologia da Educação na formação de psicólogos**

### **1. Enquadramento e objetivos**

O principal objetivo da primeira parte do programa consiste em valorizar a Psicologia da Educação como disciplina científica e dar aos estudantes uma perspetiva geral sobre as suas origens e evolução na formação de psicólogos.

Num primeiro momento, faz-se referência ao contexto de emergência deste domínio do conhecimento. Procura-se refletir sobre as perspetivas de diferentes autores, que realçam diversos contributos, pertencentes a diferentes níveis de análise, para a construção da Psicologia da Educação como disciplina científica. O objetivo principal é compreender o sentido (epistemológico, científico) do “nascimento” desta disciplina, assim como perceber as valorizações de diferentes elementos, entendidos como fatores despoletadores do seu aparecimento.

Em seguida, seguindo uma perspetiva cronológica, examina-se um conjunto de obras consideradas como importantes marcos do percurso da Psicologia da Educação. Realçam-se os denominadores comuns, assim como as inovações que cada uma delas representa. Humanizam-se estes volumes, passando a centrar-se a atenção nos seus autores, assim como noutros, considerados como importantes referências na área. É chamada a atenção para a importância de conhecer a biografia e a obra de autores significativos para o domínio em estudo. A biografia dos autores constitui uma oportunidade para salientar o caráter multidisciplinar e integrativo desta abordagem.

Nesta primeira parte, pretende-se também apresentar a Psicologia da Educação como disciplina científica: o que é? A que problemas pretende responder? Que linhas orientadoras a caracterizam?

Uma vez mais, a propósito da sua definição enquanto área do saber, salienta-se a multiplicidade de definições existentes. Reflete-se sobre as definições que comportam mais elementos caracterizadores da especificidade desta abordagem. Neste sentido, faz-se uma especial referência às propostas

de definição apresentadas por Reynolds e Miller (2012), contemplados na definição de Barros de Oliveira (2006): A Psicologia da Educação limita-se essencialmente ao espaço e ao tempo escolar, sem, contudo, menosprezar outras instâncias educativas, designadamente a família, dada a sua importância decisiva. A escola colabora com os pais na causa comum que é a promoção do educando, a todos os níveis, em ordem à sua perfeição e bem-estar. Ambas as instituições visam a educação global da criança, cabendo à escola uma incidência particular na área cognitiva ou instrucional.

A Psicologia da Educação tem como núcleo central o processo dinâmico ensino/aprendizagem ou os diversos sistemas instrucionais, e tudo o que a eles anda ligado, para que a aquisição e administração de conhecimentos se processe mais cientificamente. Todavia, os autores e os muitos Manuais existentes neste domínio não são unânimes quanto à definição e aos conteúdos e objetivos desta disciplina. De qualquer modo, trata-se de uma disciplina básica ou autónoma, com o seu campo específico de investigação e intervenção. Não é apenas um ramo da Psicologia aplicada à Educação.

Ainda a propósito da definição e valor heurístico da Psicologia da Educação, mais do que uma teoria específica que ofereça respostas sobre causas ou resultados, o seu principal valor heurístico é como “macroparadigma”, que foca as relações entre fenómenos educacionais ou em meio escolar que, de outra forma, poderiam parecer desligados. Partindo da leitura da Psicologia da Educação como macro-paradigma, descrevem-se as suas relações com outros níveis conceptuais e as suas potenciais aplicações.

Assim, **os objetivos específicos** da primeira parte do Programa - *Contextualização da Psicologia da Educação na formação de psicólogos* – são os seguintes: adquirir conhecimentos sobre uma visão histórica da Psicologia da Educação; Compreender as especificidades do contexto da Psicologia da Educação; Relacionar as principais obras e autores de referência da área; Refletir sobre os fundamentos e implicações das definições de Psicologia da Educação como disciplina científica e como macroparadigma; Caracterizar este domínio, de acordo com os parâmetros teóricos fundamentais para a sua

operacionalização e desenvolver o gosto pela pesquisa de dados biográficos, referentes a autores, e pelo tratamento dessa informação numa perspectiva de articulação vida-obra.

Depois desta abordagem introdutória, sobre a complexidade, controvérsia em torno da especificidade e das definições, do domínio da Psicologia da Educação, os estudantes estão mais preparados para realizar uma viagem panorâmica sobre os parâmetros teóricos fundamentais para a sua operacionalização. Tendo em conta as perspectivas de diferentes autores que se consideram convergentes nuns casos e complementares noutros, elege-se um conjunto de características estruturantes da identidade deste domínio, nomeadamente: 1) necessidade de integração transdisciplinar; 2) interrelação entre Psicologia e Educação; 3) adopção de uma perspectiva de ciclo de vida; 4) valorização de uma perspectiva multigeracional; 5) adopção de uma abordagem ecológica em que são valorizadas as interacções entre aluno, professor e contexto escolar; e 6) adopção de uma perspectiva organizacional dos Serviços de Psicologia e da Escola.

## 2. Desenvolvimento de Competências

No final da primeira parte pretende-se que os alunos consigam:

1. **Adquirir** conhecimentos sobre uma visão histórica da Psicologia da Educação.
2. **Compreender** as especificidades do contexto da Psicologia da Educação.
3. **Relacionar** as principais obras e autores de referência da área.
4. **Refletir** sobre os fundamentos e implicações das definições de Psicologia da Educação como disciplina científica e como macroparadigma.
5. **Caraterizar** este domínio, de acordo com os parâmetros teóricos fundamentais para a sua operacionalização.
6. **Desenvolver** o gosto pela pesquisa de dados biográficos referentes a autores e pelo tratamento dessa informação numa perspectiva de articulação vida-obra.

### **3. Discriminação dos Conteúdos**

1. Revisão da evolução histórica dos marcos/autores responsáveis pelo “nascimento” da Psicologia da Educação referenciando os seguintes aspetos:
  - 1.1. Os alicerces da Psicologia da Educação
  - 1.2. Psicologia dos estados e conteúdos da consciência
  - 1.3. Psicologia comportamental ou behaviorismo
  - 1.4. Psicologia da forma (“Gestaltpsychologie”)
2. Principais obras e autores da Psicologia da Educação
3. Origens e evolução da psicologia da educação como disciplina científica:
  - 3.1. Problema de identidade: interrelação entre Psicologia e Educação
  - 3.2. Emergência de um quadro teórico
  - 3.3. Conceito e estatuto
  - 2.4. Refletir sobre os fundamentos e implicações das definições de Psicologia da Educação como disciplina científica e como macroparadigma.

### **4. Estratégias pedagógicas**

1. Exposição das temáticas pela docente, seguida de debate com os alunos.
2. Contacto com obras de referência que constituem importantes marcos da história da Psicologia da Educação (cf. Ficha de Atividades nº 1.1)
3. Realização de atividades práticas individuais, com o propósito de sistematizar e concretizar os aspetos teóricos abordados, com a utilização de mapas conceptuais (cf. Ficha de Atividades nº 1.2);
4. Pedido de pesquisa sobre a vida e obra de alguns dos autores que constituem importantes referências na Psicologia da Educação (cf. Ficha de Avaliação Individual nº 1)
5. Leituras, orientadas através de uma ficha de leitura, sobre uma perspetiva histórica da Psicologia da Educação; definição da disciplina e/ou principais características desta abordagem (cf. Ficha de Leitura nº 1.1)

## 5. Materiais

Ficha de Atividades nº I.1

---

***(sala de aula)***

### **Atividades:**

Contacto (possibilidade de ver e folhear e/ou contacto pessoal com os autores) com diversas obras de referência que constituem importantes marcos da história da Psicologia da Educação (cf. Resultados de Aprendizagem/Conteúdos).

### **Exemplos de tópicos para discussão em grupo, na sala de aula:**

- Contextualização temporal das diversas obras.
- Ligação entre as obras e o(s) seu(s) autor(es).
- Através do índice do livro, ou dos tópicos dos artigos, procurar “pistas”...
  - » ... sobre o contexto de emergência da Psicologia da Educação
  - » ... sobre a definição de Psicologia da Educação
  - » ... sobre as principais características da disciplina enquanto área do conhecimento.
  - » ... sobre as implicações da psicologia da educação como macroparadigma.

Ficha de Leitura nº I.1

---

**(tpc)****Atividades:**

Ler o documento:

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: CONTEMPORARY PERSPECTIVES In Reynolds, W. & Miller, G. (2012). Handbook of Psychology: Volume 7-Educational Psychology, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. (pp. 1-23), ISBN 978-0-470-64777-6

In [https://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/79/04706477/0470647779-105.pdf](https://media.wiley.com/product_data/excerpt/79/04706477/0470647779-105.pdf)

- Quais as ideias centrais sobre a emergência da Psicologia da Educação?
  - Quais as principais características desta “nova” abordagem?
  - O que é que este texto lhe traz de novo?
-

## Ficha de Atividades nº1.2

---

**(sala de aulas)****Atividades:**

Para sistematizar as principais questões e conceitos decorrentes da primeira parte “Contextualização da Psicologia da Educação”.

- elabore uma lista dos principais conceitos-chave/temas.
- construa um mapa conceptual onde estejam expressas as articulações entre esses conceitos/temas.

**Nota** - Para o ajudar, no anexo 1 encontra-se um exemplo de um mapa conceptual. Consultar também Pocinho e Canavarro (2009, p. 137).

---

## 6. Bibliografia

### Leitura recomendada

- BARROS de OLIVEIRA, J. H. (2005a). *Psicologia da Educação I* (2ª ed.), Porto: Legis Editora
- BARROS de OLIVEIRA, J. H. (2005b). *Psicologia da Educação II* (2ª ed.), Porto: Legis Editora
- COLL, C., MARCHESI, Á., & PALACIOS, J. (orgs). (2007). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ª Ed.) (trad. Daisy Vaz de Moraes), Porto Alegre: Artmed. CDU 37.015.3
- GAONAC´H, D. & GOLDER, C. (2009). *Manual de psicología para la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI editors,
- JESUS, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*, Coimbra: Quarteto Editora.
- LEE, S. W. (Ed.) (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Kansas: University of Kansas, SAGE Publications.
- NEELAM, Y. (2003). *A Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- POCINHO, M., GARCÊS, S., & KOŁODZIEJSKA, E. (2018). *Estudos em Psicologia & Educação*, Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-24-9
- PAULA Jr., E. P. (2008). *A psicologia da educação na formação do pedagogo e outros educadores*, Curitiba: Camões. CDU 37.015.3
- PEACOCK, G. G., ERVIN, R. A., DALY III, E. J. & MERRELL, K. W. (2009). *Practical Handbook of School Psychology*. New York: Macmillan.
- WINNE, P. H. & ALEXANDER, P. A. (2006). *Handbook of Educational Psychology*, APA, Division 15, New Jersey: Lawrence Associates, Inc., Publishers.
- PRESSLEY, M., & McCORMICK, C. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymakers*. New York: Harper Collins.
- REYNOLDS, W. & MILLER, G. (2012). *Handbook of Psychology: Volume 7- Educational Psychology*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. (pp. 1-23), ISBN 978-0-470-64777-6

SPRINTHALL, N., & SPRINTHALL, R. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista* (trad. Sara Bahia e outros, 5ª ed). Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra: Almedina.

TAVARES, J., PEREIRA, A. S., ALLEN GOMES, A., MONTEIRO, S.M. & GOMES, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora

ZIMMERMAN, B. J. & SHUNK, D. H. (Eds.) (2014). *Educational Psychology: A Century of Contributions*, A Project of Division 15 (Educational Psychology) of of the American Psychological Society. New York, London: Routledge.

[https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=1SZHBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=handbook+of+educational+psychology&ots=21nSzpK-1G&sig=vHuZIK6ejIK\\_EnxTy7IT\\_uTzpOY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=handbook%20of%20educational%20psychology&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=1SZHBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=handbook+of+educational+psychology&ots=21nSzpK-1G&sig=vHuZIK6ejIK_EnxTy7IT_uTzpOY&redir_esc=y#v=onepage&q=handbook%20of%20educational%20psychology&f=false)

### **Leitura complementar**

BAIRRÃO, J. (1992). A perspetiva ecológica em Psicologia da Educação, separata da Revista *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-68.

BERLINER, D. C. & CALFEE, R. C. (1995). *Handbook of Educational Psychology* New York: Macmillan.

FONTANA, D. (2002). Psychology and education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 605-606.

GAGNÉ, E. D., YEKOVICH, C. W., & YEKOVICH, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., CABANACH, R. G., NUÑEZ PÉREZ, J. C., & VALLE ARIAS, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

KLAUSMEIER, H. J. & GOODWIN, W. (2009). *Manual De Psicologia Educacional: aprendizagem e capacidades humanas* (trad. Maria Célia Teixeira), S. Paulo: Harper & Row do Brasil.

- MARQUES, J. F. & ESTRELA, A. (2007). Ciclo de Conferências Psicologia e Educação, Lisboa, Psicologia e educação, 25 anos da Faculdade, *Ciclo de Conferências Psicologia e Educação*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. CDU 159.9
- PHYE, G. D. (1997). *Handbook of academic learning: construction of knowledge*, San Diego: Academic Press, CDU 159.953.5
- PIAGET, J. (2008). *Psicologia e Pedagogia* (9<sup>a</sup> ed.) Editora Forense Universitária.
- PRESSLEY, M., & McCORMICK, C. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymakers*. New York: Harper Collins.
- RAPOSO, N. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- WECHSLER, S.M. (org) (2001). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea.

### **Periódicos em língua estrangeira**

- Educational Psychologist
- Psicothema
- *The British Journal of Educational Psychology*
- *Journal of Educational Psychology*
- *Educational Psychology*
- *Harvard Educational Review*
- *L1 – Educational Studies in Language and Literature*

### **Periódicos em língua portuguesa**

- *Psychologica*
- *Psicologia, Reflexão e Crítica*
- *Psicologia, Educação e Cultura*
- *Psicologia e Educação*
- *Revista Portuguesa de Pedagogia*
- *Revista Portuguesa de Educação*
- *Educação e Pesquisa*
- *Educação Temática Digital*
- *Psicologia: Teoria e Pesquisa*

## II. O aluno

### 1. Enquadramento e objetivos

Esta segunda parte é dedicada ao aluno, parte mais longa e exaustivamente analisada, não descurando as restantes partes programáticas. Esta opção valorativa tem em conta que a (auto) aprendizagem é um processo contínuo e complexo de promoção e desenvolvimento pessoal, que vai desde o nascimento até à morte, abrangendo todos os tempos e todos os espaços. O ser humano é um ser educando e educável, sempre e em todos os contextos. Contudo, o momento educativo por excelência abrange a infância e a adolescência, embora prolongando-se ao longo da vida (*long life span*), podendo e devendo falar-se também de aprendizagem ao longo da vida (*life-long learning*) (educação de adultos e de idosos) (Medeiros, 2016). Quanto ao lugar, o primeiro espaço educativo deveria ser a família, logo seguido da escola, o que nem sempre acontece, devido a inúmeras lacunas ao nível das competências parentais que as famílias do século XXI têm vindo a apresentar.

Esta parte dirige-se essencialmente ao aluno e ao seu processo de ensino/aprendizagem; a terceira parte centra-se nas características do professor. Mas é evidente que se trata de dois pólos educativos inseparáveis e interagentes. Aliás, como afirma Barros de Oliveira (2005a, b), a Psicologia da Educação tem como núcleo central o processo dinâmico de ensino-aprendizagem. Este processo pode vir a ser mais enriquecido se os psicólogos dominarem algumas estratégias de ensino-aprendizagem e tiverem algum (ou muito, como é desejável) conhecimento da pessoa do educando, cientes de que não se dirigem apenas à cabeça dos alunos, aos aspetos cognitivos, mas também ao coração ou à sua emoção e motivação, preocupando-se com a educação integral.

Enfatiza-se a relação em espiral que existe entre desenvolvimento e aprendizagem, passando pelas diferentes teorias que os descrevem e fundamentam (Piaget, Erik Erikson, Kohlberg, Teoria do Processamento de Informação, Ausubel, Novak, Gardner, Sternberg, Weiner, Rotter, Vygotsky, entre outros). A compreensão dos processos cognitivos envolvidos na

aprendizagem (atenção, memória, raciocínio), bem como as variáveis pessoais (motivação, atribuições causais, auto-conceito, emoções, afetos, auto-eficácia e métodos de estudo) e contextuais (meio escolar e familiar, dando maior ênfase às competências parentais) mostra-se fundamental para levar a bom termo o processo de ensino/aprendizagem conducente ao sucesso escolar.

Acredita-se, ademais, que uma sólida aquisição e desenvolvimento da compreensão e expressão verbal, constituem os pilares cognitivos do sucesso académico em qualquer fase do ciclo vital. No entanto, são necessárias estratégias de aprendizagem para dominar as matérias e as aulas. Apresentam-se, então, as principais intervenções em Psicologia da Educação, em contexto escolar, salientado-se o Programa de Estratégias de Aprendizagem.

Em paralelo, a atuação dos Serviços de Psicologia existentes nos estabelecimentos de educação deverá ser posta em relevância, tanto pelos programas de orientação vocacional e de apoio psicopedagógico, como pelas diversas intervenções escolares que levam a cabo, numa perspetiva ecológica, envolvendo alunos, professores, pais, psicólogos e comunidade.

Assim, **os objetivos específicos** da segunda parte do Programa - *O aluno* – são os seguintes:

- Adquirir conhecimentos sobre os aspetos teóricos do desenvolvimento, aprendizagem e da motivação;
- Compreender os processos cognitivos e as variáveis pessoais e motivacionais envolvidos na aprendizagem;
- Refletir sobre as variáveis contextuais responsáveis pelo sucesso escolar;
- Caracterizar o papel da compreensão e expressão verbal no sucesso escolar;
- Adquirir conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem e de intervenção de combate ao insucesso e abandono escolar

## 2. Desenvolvimento de Competências

No final da segunda parte pretende-se que os alunos consigam **analisar os factores envolvidos na aprendizagem e responsáveis pelo sucesso escolar do aluno/educando**. Mais especificamente, pretende-se que os alunos sejam capazes de:

1. **Adquirir** conhecimentos sobre os aspetos teóricos do desenvolvimento, da aprendizagem e da motivação.
2. **Relacionar** as principais obras e autores de referência.
3. **Compreender** os processos cognitivos e as variáveis pessoais e motivacionais envolvidos na aprendizagem
4. **Refletir** sobre as variáveis contextuais responsáveis pelo sucesso escolar, dando particular ênfase às competências parentais, já desde a gravidez.
5. **Caraterizar** o papel que a aquisição e desenvolvimento da compreensão e expressão verbal têm no sucesso académico em qualquer fase do ciclo vital.
6. **Adquirir** conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem conducentes ao sucesso escolar.
7. **Analisar** as principais intervenções da Psicologia da Educação em contexto escolar para combate ao insucesso e ao abandono escolar.

## 3. Discriminação dos Conteúdos

1. Teorias do desenvolvimento, aprendizagem e motivação
  - 1.1. Teorias do desenvolvimento<sup>10</sup> cognitivo (Piaget), emocional (Freud e Erik Erikson) e moral (Kohlberg)
  - 1.2. Teorias da aprendizagem e da motivação
    - 1.2.1. Teoria do processamento de informação
    - 1.2.2. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel
    - 1.2.3. Teoria da aprendizagem por descoberta de Bruner

---

<sup>10</sup> Este tópico é mais desenvolvido das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento lecionadas nos anos anteriores, pelo que aqui é apenas afluado.

- 1.2.4. Teorias socioculturais, construtivismo, construcionismo de Vygostky
- 1.2.5. Teoria das inteligências múltiplas de Gardner
- 1.2.6. Teoria triárquica de Sternberg
- 1.2.7. Teoria da aprendizagem social de Bandura e de Rotter e teoria da atribuição causal de Weiner
- 1.2.8. Teoria relacional da motivação de Nuttin
2. Processos cognitivos e as variáveis pessoais e motivacionais envolvidos na aprendizagem
  - 2.1. Atenção, Memória e Raciocínio
  - 2.2. Criatividade e sobredotação
  - 2.3. Necessidades educativas especiais vs dificuldades de aprendizagem e Classificação Internacional de Funcionalidade
  - 2.4. Variáveis pessoais e motivacionais
    - 2.4.1. atribuições causais
    - 2.4.2. auto-conceito, auto-eficácia, auto-estima, afectos e emoções
    - 2.4.3. hábitos e métodos de estudo
3. Variáveis contextuais responsáveis pelo sucesso escolar
  - 3.1. Competências parentais
    - 3.1.1. Comunicação mãe-bebé e comportamento maternal
    - 3.1.2. Competências parentais/envolvimento parental no pré-escolar e no ensino básico
  - 3.2. Avaliação das competências parentais
  - 3.3. Ocupação dos Tempos Livres e Família
  - 3.4. Cooperação Escola-Família na promoção do sucesso educativo
4. O papel da compreensão e expressão verbal no sucesso escolar
  - 4.1. Competências linguísticas e metalinguísticas
    - 4.1.1. Avaliação e treino da consciência fonológica  
Dislexia e outras “dis...”
  - 4.2. Compreensão da leitura: Processos cognitivos implicados na leitura
  - 4.3. Expressão escrita: Processos cognitivos implicados na escrita
  - 4.4. Diagnóstico e intervenções na promoção da língua materna

5. Estratégias de aprendizagem conducentes ao sucesso escolar
  - 5.2. Contextualização e definição do conceito de estratégia de aprendizagem
  - 5.3. Tipos de estratégias de aprendizagem (Estratégias centradas no aluno, Estratégias centradas no professor, Hierarquia de estratégias, Estratégias para alunos com dificuldades na aprendizagem, Hábitos de estudo e de aprendizagem)
6. Principais intervenções da Psicologia da Educação em contexto escolar para combate ao insucesso e ao abandono escolar
  - 6.1. Programas de estratégias de aprendizagem
    - 6.1.1. Considerações gerais acerca dos pressupostos e da necessidade de programas de estratégias de aprendizagem
    - 6.1.2. Descrição do *Programa de Estratégias de Aprendizagem "PEA"* (As características principais do programa, Tipo de população-alvo do Programa, As componentes das estratégias do Programa, Descrição das estratégias, Perfil do orientador, Elaboração do material, Motivação para o programa, Contrato de aprendizagem, Definição de objetivos escolares e profissionais, Envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, Dinâmicas e relações interpessoais, Mestria e generalização)
  - 6.2. Orientação Vocacional como estratégia educativa e de aprendizagem ao longo da vida
    - 6.2.1. O programa de intervenção "Preparando o meu futuro"
    - 6.2.2. O projecto "Dificuldades de Tomada de Decisão"

#### **4. Estratégias Pedagógicas**

1. Exposição das temáticas pela docente, seguida de debate com os alunos.
2. Resposta a um questionário sobre o que é ensinar e aprender (Ficha de Atividades nº II.1)
3. Síntese e sistematização, com a utilização de mapas conceptuais, dos principais conceitos-chave das componentes desta segunda parte (Ficha de Atividades nº II.2)

4. Visionamento, seguido de debate, de um filme subordinado à temática do aluno, que ilustra as Crianças Negligenciadas e como lidar com a situação (cf. Ficha de Atividades nº II.3.) (Filme "A Casa de Ninguém")
5. Elaboração de tópicos para debate (a realizar numa próxima aula) com um professor do Ensino Básico e/ou Secundário sobre *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos* (cf. Ficha de Atividades nº II.4).
6. "À conversa com..." um professor do Ensino Básico e/ou Secundário sobre o tema *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem* (cf. Ficha de Atividades nº II.5, atividade a realizar na aula seguinte à elaboração da Ficha de Atividades nº II.4).
7. Elaboração de tópicos para debate (a realizar numa próxima aula) com um psicólogo educacional sobre *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem* (cf. Ficha de Atividades nº II.6).
8. "À conversa com..." um psicólogo educacional sobre o tema *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos* (cf. Ficha de Atividades nº II.7; atividade a realizar na aula seguinte à elaboração da Ficha de Atividades nº II.6).
9. Sistematização, através da utilização de mapas conceptuais, dos principais factores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e responsáveis pelo sucesso escolar do aluno (cf. Ficha de Atividades nº II.8).

## 5. Materiais

Ficha de Atividades nºII.1

---

### **(sala de aula)**

#### **Atividades:**

- Fazer o pré-teste sobre "o que é ensinar e aprender" in Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1999), *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*, Lisboa: McGraw-Hill (pp.24-25).
- Fazer a cotação
- Debater os resultados do teste em grupo.

## Ficha de Atividades nº II.2

---

**(sala de aulas)**

**Atividades:**

Para sistematizar as principais questões e conceitos decorrentes da segunda parte "O aluno":

- elabore uma lista dos principais conceitos-chave/temas.
- construa um mapa conceptual onde estejam expressas as articulações entre esses conceitos/temas.

**Nota** - Para o ajudar, no anexo 1 encontra-se um exemplo de um mapa conceptual. Consultar também Pocinho e Canavarro (2009, p. 137).

## Ficha de Atividades nº II.3

---

**(sala de aula)**

**Visionar o Vídeo "A casa de ninguém"<sup>11</sup>:****OBJETIVOS**

- Informar sobre a diversidade de contextos familiares e a multiplicidade de valores, atitudes e comportamentos que orientam este primeiro espaço sócio-afectivo;
- Sensibilizar para a influência do contexto familiar nas atitudes e comportamentos das crianças e dos jovens;
- Fornecer pistas para uma abordagem correcta de situações de negligência familiar.

**ATIVIDADES EM TEMPO DE PRÉ E PÓS VISIONAMENTO****PRÉ-VISIONAMENTO**

## 1º.Momento - Brainstorming

- Falar sobre pensamentos e emoções vulgarmente relacionados com a expressão *crianças negligenciadas*.

---

<sup>11</sup> Ficha Técnica - Argumento, Chris Wilkinson; Actores: Sal Ortiz, Mitch Carter, Catherine Selfridge, Peter Rojas, Greg Howit, James Johnson; Música: Nick South; Realização: Chris Wilkinson; Rev.Científica e Pedagógica: Isabel Hapetian; Tradução: Fátima Monteiro Produção: FilmFair Inc.

## 2º.Momento - Elaboração de estudos de caso

- Sugere-se a divisão dos participantes em grupos de 3 elementos. A cada grupo caberá a tarefa de elaborar um estudo de caso sobre uma situação de negligência familiar.

## **PÓS-VISIONAMENTO**

### 1º. Momento

- Solicitar a cada grupo, através do seu porta-voz, uma apreciação do caso bem como a exposição de dúvidas e questões levantadas pelo filme.

### 2º. Momento - Roleplaying

- Propôr a cada grupo a resolução do respectivo estudo de caso elaborado no Pré-Visionamento, utilizando as técnicas de comunicação verbal e não verbal visionadas no filme.

## **Resumo do filme “A casa de ninguém”**

Ao descobrir o facto de ser negligenciado pela mãe, de quem muito gosta, e ao proteger o seu irmão mais novo, Anthony pretende, acima de tudo, manter a sua família unida. Esta história começa por uma entrevista a Anthony feita por Carl, um assistente social. Desconfiado e zangado, Anthony evita responder às perguntas de Carl. As enormes pressões emocionais, físicas e psíquicas a que Anthony está submetido, por negligência familiar, tornam-se incomportáveis para o seu saudável desenvolvimento. Carl apoia-o, tentando compreender a situação e procurando transmitir-lhe a noção de que a responsabilidade do que se passa em casa não é sua. Anthony aceita a ajuda de Carl e, conseqüentemente, a oportunidade de mudar positivamente a situação da sua vida.

Este filme mostra a importância da escuta activa e da compreensão, dando pistas sobre as atitudes a tomar na resolução de situações graves, como a de Anthony, vítima de abandono familiar. Simultaneamente, remete a comunidade e a sociedade em que vivemos para uma cada vez mais urgente reflexão

---

Ficha de Atividades nº II.4

---

**(tpc)**

**Atividades:**

Elaboração de tópicos para debate (em grupos com um máximo de 4 elementos, a realizar numa próxima aula) com um professor do Ensino Básico e/ou Secundário sobre *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos*.

---

Ficha de Atividades nº II.5

---

**(sala de aula)**

**Atividades:**

“À conversa com...” um professor do Ensino Básico e/ou Secundário sobre o tema *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos* (atividade a realizar na aula seguinte à elaboração da Ficha de Atividades nº II.5).

---

Ficha de Atividades nº II.6

---

**(tpc)**

**Atividades:**

Elaboração de tópicos para debate (em grupos com um máximo de 4 elementos, a realizar numa próxima aula) com um psicólogo educacional sobre *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos*.

---

Ficha de Atividades nº II.7

---

**(sala de aula)**

**Atividades:**

“À conversa com...” um psicólogo educacional sobre o tema *A escola como contexto de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos* (atividade a realizar na aula seguinte à elaboração da Ficha de Atividades nº II.7).

## Ficha de Atividades nº II.8

---

**(tpc)**

### **Atividades:**

Sistematização, através da utilização de mapas conceptuais, dos principais factores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e responsáveis pelo sucesso escolar do aluno.

## 6. Bibliografia

- ABREU, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2(3), 113-130.
- ARAUJO, L. & POCINHO, M. (2009). Editorial. Literacy beliefs and practices: Diagnoses and interventions that improve mother tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 1-
- ARAUJO, L., FOLGADO, C., & POCINHO, M. (2009). Reading comprehension in primary school: textbooks, curriculum, and assesment. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 27-43.
- AUSUBEL, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva* (L. Teopisto, Trans.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Lda.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BRIZUELA, B. M. (1997). The Essential Piaget: An Interpretive Reference and Guide. *Harvard Educational Review*, 67(4), 835-836.
- BRUNER, J. (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem* (N. L. Ribeiro, Trans. 4ª ed.). Rio de Janeiro: Bloch.
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- BURDEN, B., & SMITH, L. (2000). Piaget, Vygotsky and beyond: Future issues for developmental psychology and education / Response. *The British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 299-303.
- CARVALHO, R. G., POCINHO, M., & FERNANDES, D. (2018). Fostering career awareness in elementary schools: Evaluation of an intervention proposal. *The Spanish Journal of Psychology*, 21. eXX. Doi:10.1017/sjp.2018.16
- COLANGELO, N., & DAVIS, G. A. (Orgs.) (2003). *Handbook of gifted education*. Needham Heights, MA: Allyn Bacon, 2003.
- CARVALHO, R.G., POCINHO, M. & SILVA, C. (2010). Comportamento adaptativo e perspetivação do futuro: algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e*

- Crítica/Psychology*, 23(3), 411- 418. doi: [10.1590/S0102-79722010000300016](https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300016)
- CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*, Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V., & FONSECA, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, C., MENDES, G., NOVAIS, L., POCINHO, M., & CORREIA, A. (2014). Problemáticas familiares e sucesso escolar: necessidade de uma intervenção familiar, *Mosaico: revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar/Journal of the Spanish Federation of Family Therapy Associations*, 80-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746362>
- CRUZ, C., & POCINHO, M. (2011). Avaliação das Competências Parentais em crianças Portuguesas dos 3 aos 6 anos, *Mosaico: revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar/Journal of the Spanish Federation of Family Therapy Associations*, 47, 5-11.
- DECI, E. L., KOESTNER, R., RYAN, R. M., & CAMERON, J. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again: Comment/Reply. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-51.
- DINIZ, A., POCINHO, M., & ALMEIDA, L. S. (2011). The impact of cognitive abilities in the relationship between sociocultural background and academic achievement in highschool students, *Psicothema* 23(4), 695-700.
- ELLIS, A. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva* (D. Batista, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERRAZ, I., POCINHO, M. & FERNANDES, T. (2018). Programa de Treino da Consciência Fonológica, Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-32-4
- FERRAZ, I., POCINHO, M. & FERNANDES, T. (2018). Prova de Avaliação da Consciência Fonológica, Funchal: Universidade da Madeira, ISBN: ISBN: 978-989-8805
- FERRAZ, I., VIANA, L. F., & POCINHO, M. (2018). Operações Lógicas, Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras no Pré-Escolar. *Calidoscópico*. 16(1), 4-15.

- FERRAZ, I., POCINHO, M., PEREIRA, A., & PIMENTA, A. (2015). Phonological Awareness Program: A longitudinal study from Preschool to 4th Grade, *SHS Web of Conferences, 9th International Conference : "Literacies and Effective Learning and Teaching for All" / "Littéracies, apprentissage et enseignement pour tous"* (01002), 9, 1-9. doi: [10.1051/shsconf/20151601002](https://doi.org/10.1051/shsconf/20151601002);
- FERRAZ, I., POCINHO, M., PEREIRA, A., & SOARES, A. (2012). Phonological Awareness Training Programme, *US-China Foreign language* 2, 10: 944 - 959. doi: [10.17265/1539-8080/2012.02.005](https://doi.org/10.17265/1539-8080/2012.02.005).
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2000). *Múltiplas inteligências: a teoria na prática* (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese), Porto Alegre: Artmed.
- INHELDER, B., & PIAGET, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais* (Trad. D. M. Leite). São Paulo: Livraria Pioneira.
- MEDEIROS, T., PEIXOTO, E., TAVARES, J., FERREIRA, J. A; ALMEIDA, L., PACHECO, M. (2007). Learning and cognitive development in Portuguese college students, *Portuguese Studies Review*, 16, 1-22. In <https://www.thefreelibrary.com/Learning+and+cognitive+development+in+Portuguese+college+students.-a0425350819>
- MEDEIROS, M. T. P. (2016). *Re(pensar) a pessoa idosa no séc. XXI*. (1ª. ED.), Ponta Delgada: Letras Lavadas
- NOVAK, J., & GOWIN, D. B. (1999). *Aprender a aprender* (C. Valadares, Trans.). Lisboa: Plátano Edições Técnica.
- NOVAK, J. (1996). *Teoria y práctica de la educacion*, Madrid: Alianza.
- NUTTIN, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action* (4ª ed.). Paris: PUF.
- PEIXOTO, E. (1995). *Aprendizagem de mestria e resolução de problemas: da reatividade à construção dialéctica*, Lisboa: McGraw-Hill.
- POCINHO, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar, *ETD – Educação Temática Digital*, 10 (n. esp.) 168-186.
- POCINHO, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psico-educativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.

- POCINHO, M. (2009). Enhancing comprehension in low achievement 9th grades: a quasi-experiment study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 141-146.
- POCINHO, M. (2010). Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (3), 362-373.  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18815256019.pdf>
- POCINHO, M. (2011). *A música na relação mãe-bebé* (3ª edição). Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 978-972-771-901-3.
- POCINHO, M. (2011). Evaluation of elementary school educational career program Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2). 253 - 265.
- POCINHO, M. (2016). Causal Attributions and Academic Achievement among High School. In N. Preston (Ed.). *Students Learning Styles and Strategies: Assessment, Performance and Effectiveness* (Cap. 3, pp. 43-58). New York: Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-63485-655-3  
[https://www.novapublishers.com/catalog/product\\_info.php?products\\_id=59083](https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=59083)
- POCINHO, M. (2018). *Teorias cognitivas da aprendizagem e sucesso escolar: uma lição de síntese*, Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-29-4
- POCINHO, M. (2018, 2ª. ed. revista). *Manual da dislexia*. Funchal: Centro de Competência de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira.
- POCINHO, M. (2018, 2ª. ed. revista). *Manual de Avaliação e Desenvolvimento Vocacional*. Funchal: Centro de Competência de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira.
- POCINHO, M. (2018, 2ª. ed. revista). *Manual de Avaliação Psicológica em Psicologia da Educação: Vol. I – Avaliação intelectual*. Funchal: Centro de Competência de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira.
- POCINHO, M. (2018, 2ª. ed. revista). *Manual de Avaliação Psicológica em Psicologia da Educação: Vol. II – Avaliação afectivo-emocional*. Funchal: Centro de Competência de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira.

- POCINHO, M., & CANAVARRO, J. M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas?* Lisboa: PEDAGO. ISBN 9789728980764
- POCINHO, M., CRUZ, C. (2018). *A cooperação Escola-Pais/Encarregados de Educação na promoção do sucesso educativo*, Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-26-3
- POCINHO, M., GARCÊS, S. (2018). *Psicologia da Criatividade*, Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-25-6
- POCINHO, M., & RODRIGUES, S. (2011). Saber Ler, Saber Aprender: Será a Linguagem o Principal Preditor da Inteligência?, *Revista Iberoamericana de Educacion*, 2(56), 1 - 10.
- POCINHO, M., SOUSA, A., & CARVALHO, R. (2014). Learning to write and get school success: a quasi-experimental study among 9th formers, *Journal of Linguistic and Intercultural Education (JoLIE)*, 7, 119-142.
- SOARES, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* ISBN: 978-972-97388-4-5. Braga: Psiquilíbrios. Coordenação Científica Leandro S. Almeida, Miguel Gonçalves.
- SPRINTHALL, N., & SPRINTHALL, R. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista* (trad. Sara Bahia e outros, 5ª ed). Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond I. Q.: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge U. P.
- STERNBERG, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- STERNBERG, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- STERNBERG, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso: como a inteligência prática e criativa são determinantes para uma vida de sucesso* (trad. Graça Barroso; pref. e rev. Luísa Faria). Lisboa: Ésquilo.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (2009). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp.3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1997). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. Vol. LXI). Cambridge; Massachusetts; London: The Mit Press.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., & LEONTIEV, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, Trans. 6ª ed.). São Paulo: Ícone.

WECHSLER, S. M. (2006). *Estilos de Pensar e Criar*. Campinas: LAMP/PUC.

WECHSLER, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrimo e Encorajando*. Campinas: LAMP/IDB.

### **III. O Professor**

#### **1. Enquadramento e objetivos**

Esta terceira parte é dedicada ao professor, como agente principal na promoção do processo de ensino/aprendizagem, papel que tem vindo a ser descurado e desprestigiado progressivamente em Portugal. O professor pode fazer a diferença e, para tal, tem que estar dotado de bem-estar pessoal e profissional que lhe garanta saúde mental para lidar com a complexidade que é a Educação no século XXI. A Escola é aqui vista como um local de trabalho, onde a promoção do bem-estar do professor contribui para a melhoria da Escola e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem e do sucesso educativo do país.

Começando pela saúde mental do professor, sabe-se hoje que o stress (e muitas vezes o burnout) assume contornos significativos quando associado ao mundo do trabalho, pois as exigências colocadas aos trabalhadores pelas mudanças aceleradas impostas pela vida moderna, de que nos fala Toffler são geradoras de tensões e de desorientações, podendo simultânea e conseqüentemente constituir fontes de desgaste físico e psicológico para estes. Essa questão é particularmente evidente quando aplicada aos professores, uma vez que a docência é apontada como uma atividade extremamente exigente, geradora de níveis de stress superiores a outras profissões nas quais esse fenómeno é habitualmente observado.

No início da década de 80 do século XX, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) denunciava a gravidade da situação ao referi-la como uma das principais causas de abandono da profissão docente, a qual considerava como uma prática profissional de risco de esgotamento físico e mental.

Mesmo ao nível das TIC têm surgido ultimamente sintomas de tecnostress e tecnofobia.

Neste contexto, há que fornecer aos professores um conjunto de estratégias para lidar com os problemas que a docência tem vindo a dar. São elas, as estratégias de coping, a resiliência, o optimismo, os sentimentos de auto-eficácia e o conhecimento e controlo das emoções. Ultrapassadas as

dificuldades e obstáculos, o professor sentir-se-á mais motivado, satisfeito e envolvido no seu trabalho docente (*engagement*).

Para além de todas as estratégias proporcionadoras duma aprendizagem eficaz, do conhecimento científico propriamente dito, o professor é, ainda, um líder e um gestor, tanto na sua sala de aula, como no seu exterior, na Escola e na comunidade. Assim, o professor, para além da personalidade que lhe é inerente e que deverá ajustar-se às exigências da docência, deverá possuir um conjunto de competências de gestão escolar, nomeadamente, saber gerir conflitos entre alunos, conflitos estes causadores de indisciplina (o caso do bullying e cyberbullying, dos medos/fobias que daqui decorrem), entre pares (professores), pais, funcionários. Para tal, deverá “sentir” o clima escolar e conhecer e imiscuir-se na cultura organizacional de cada Escola.

Os **objetivos específicos** da terceira parte do Programa – O Professor - são:

- Encarar a Escola como local de trabalho: desenvolvimento pessoal e profissional do professor e melhoria da Escola
- Conhecer e analisar o bem-estar docente
- Conhecer estratégias para a realização e desenvolvimento profissional do professor
- Identificar competências de liderança escolar e de gestão da sala de aula
- Adquirir e aplicar dinâmicas de grupo e ensino cooperativo/colaborativo
- Conhecer o funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação e outros serviços de Psicologia Escolar
- Analisar e refletir criticamente

O psicólogo escolar tem aqui, com o professor, um papel importante. Não só deverá olhar para o aluno, mas sim cuidar da saúde e bem-estar dos professores da Escola. Será apresentada uma breve descrição das funções do psicólogo escolar.

## 2. Desenvolvimento de Competências

No final da terceira parte – *O Professor* - pretende-se que os alunos consigam **identificar os processos e factores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e dos fenómenos interpessoais que ocorrem na escola**, ou seja pretende-se que os alunos sejam capazes de:

1. **Adquirir** conhecimentos sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.
2. **Identificar** as principais causas do stress e mal-estar docente
3. **Refletir** sobre o bem-estar docente, a sua realização e satisfação e desenvolvimento pessoal e profissional.
4. **Compreender** os processos de liderança escolar e de gestão e dinamização da sala de aula.
5. **Adquirir** conhecimentos sobre estratégias realização e desenvolvimento profissional do professor.
6. **Caracterizar** os serviços de psicologia e orientação na dinâmica da Escola, tendo em conta a sua cultura e clima organizacional.
7. **Analisar** as principais intervenções dos SPO na promoção do bem-estar docente e da Escola.

## 3. Discriminação dos Conteúdos

1. A Escola como local de trabalho: bem-estar, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e melhoria da Escola
  - 1.1. Contextos de mudança, responsabilidade individual e a necessidade de uma nova cultura escolar
  - 1.2. Clima e cultura escolar
  - 1.3. Stress, burnout, mobbing e mal-estar docente
  - 1.4. As TIC e o Tecnostress, tecnofobia e tecnovicio
2. Contributos para o bem-estar do professor: da realização ao desenvolvimento profissional do professor:
  - 2.1. Bem-estar docente: o modelo PERMA e a Psicologia Positiva

- 2.2. Estratégias de coping: Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e auto-eficácia
- 2.3. Motivação e satisfação profissional
- 2.4. Otimismo, resiliência e espiritualidade
- 2.5. *Engagement* e criatividade
3. Competências de liderança escolar e de gestão da sala de aula
  - 3.1. Personalidade, emoções e competências de liderança escolar
  - 3.2. Gestão de conflitos na sala de aula (Indisciplina) e na Escola
  - 3.3. A turma como unidade social e o (Cyber)Bullying escolar
4. Dinâmicas de grupo e ensino cooperativo/colaborativo
5. Funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação e outros serviços de Psicologia Escolar numa perspetiva relacional
  - 5.1. Competências do psicólogo na escola
  - 5.2. Pais, professores e psicólogos

#### **4. Estratégias Pedagógicas**

- a) Exposição teórica subjacente aos temas de cada componente;
- b) Realização de atividades práticas em grupo, com o propósito de sistematizar e concretizar os aspetos teóricos abordados, com a utilização de mapas conceptuais (cf. Ficha de Atividades nº III.1);
- c) Apresentação e discussão dos trabalhos desenvolvidos por cada um dos grupos (cf. Ficha de Atividades nº III.2);
- d) Realização de atividades em grupo: criar uma situação de “Dinâmica de Grupo”, que mobilize conteúdos programáticos diretamente relacionados com as temáticas dos componentes e com a sua prática como futuro psicólogo educacional (cf. Ficha de Atividades nº III.3);
- e) Realização de atividades práticas de “Dinâmica de Grupo” na sala de aula (cf. Ficha de Atividades nº III.4);
- f) Debate (em grupo) sobre o filme “Clube dos Poetas Mortos, escolhendo um dos tópicos da matéria relacionado com a unidade “O Professor” (cf. Ficha de Atividades nº III.5).

## 5. Materiais

Ficha de Atividades nº. III.1

---

***(tpc)***

**Atividades:**

Cada grupo escolhe um tema relacionado com “O Professor” e sistematiza e concretiza os aspetos teóricos abordados, com a utilização de mapas conceptuais.

Ficha de Atividades nº. III.2

---

***(sala de aula)***

**Atividades:**

Apresentação/discussão dos trabalhos desenvolvidos por cada um dos grupos na Atividade anterior.

Ficha de Atividades nº. III.3

---

***(tpc)***

**Atividades:**

Realização de atividades em grupo: criar uma situação de “Dinâmica de Grupo”, que mobilize conteúdos programáticos directamente relacionados com as temáticas dos componentes e com a sua prática como futuro psicólogo educacional;

Ficha de Atividades nº. III.4

---

***(sala de aula)***

**Atividades:**

Realização de atividades práticas de “Dinâmica de Grupo” na sala de aula.

## Ficha de Atividades nº. III.5

---

***(sala de aula)***

**Atividades:**

Visionar o Vídeo “Clube dos Poetas Mortos”. Cada grupo (Max. 4 elementos) irá moderar um debate sobre o filme, escolhendo um dos tópicos da matéria relacionado com a unidade “O Professor”.

---

## 6. Bibliografia

- ABREU, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos: Contributos para o Desenvolvimento de uma Prática Relacional nas Escolas*, Coimbra: Coimbra Editora.
- CAPELO, R. & POCINHO, M. (2016). Estratégias de coping: contributos para a diminuição do stresse docente. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 17(2), 282-294, <http://dx.doi.org/10.15309/16psd170213>
- CAPELO, R., POCINHO, M. & RODRIGUES, S. (2015). O sentido da vida quotidiana: religião, resiliência e espiritualidade. In J. E. Franco & J. P. Oliveira e Costa (Eds.) *Diocese do Funchal. A Primeira Diocese Global. História, Cultura e Espiritualidade* (vol. 2, pp. 883-896), Lisboa: Esfera do Caos.
- GARCÊS, S., POCINHO, M., & JESUS, S. N. (2018). Review of optimism, Creativity and Spirituality in Tourism Research. *Tourism and Hospitality Management*, 24(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.20867/thm.24.1.6>;
- GARCÊS, S., POCINHO, M., JESUS, S., & VISEU, J. (2016). The impact of creative environment on the creative person, process, and product. *Revista Avaliação Psicológica*, 15 (2), 169-176. doi: 10.15689/ap.2016.1502.05
- IBÉRICO NOGUEIRA, S., ALMEIDA, L., GARCÊS, S., POCINHO, M., & WECHSLER, S. (2015). The Style Troika Model (STM). The Style Troika Model: A Structural Model of the Thinking and Creating Styles Scale. *Journal of Creative Behavior*. Online advance publication. doi: 10.1002/jocb.81
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*, Coimbra: Quarteto Editora.
- MORAIS, F., & MEDEIROS, M. T. P. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores e Direcção Regional da Ciência e a Tecnologia.
- MORAIS, F. & MEDEIROS, T. (2005). Desenvolvimento profissional do professor: A auto-eficácia e as representações dos factores de contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 145-168.

- MORAIS, F. & MEDEIROS, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores com o patrocínio da Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- NEVES, N., POCINHO, M. & GARCÊS, S. (2017). Agressor, vítima e testemunha: construção e validação de uma escala de identificação dos participantes do bullying. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 45(3), 147-157. doi: 10.21865/RIDEP45.3.12
- POCINHO, M. (2018). *Dinamização do grupo-turma: manual prático para psicólogos educacionais*, Funchal: Universidade da Madeira.
- SOARES, G., & POCINHO, M. (2013). Emoções e liderança escolar: um estudo com conselhos executivos das escolas públicas portuguesas, *Revista Iberoamericana de Educación* 4(61), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1063>
- POCINHO, M., & PERESTRELO, C. X. (2011). An essay on burnout, engagement, and coping strategies in the teaching profession | Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente, *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513 – 528.
- POCINHO, M., & CAPELO, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e auto-eficiência em professores portugueses, *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
- POCINHO, M., & FRAGOEIRO, J.G. (2012). Satisfaction of higher education teachers Satisfacción de los docentes de educación superior, *Acta Colombiana De Psicología*, 15(1), 87 - 97.
- POCINHO, M., & GARCIA, J. (2008). Impacto psicosocial de la tecnología de información y comunicación (TIC): tecnoestrés, daños físicos y satisfacción laboral, *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 127-139.
- RIBEIRO, J. (2006). Relação entre a psicologia positiva e as suas variáveis protectoras, e a qualidade de vida e bem-estar como variáveis de resultado. In I. Leal (Coord.). *Perspetivas em psicologia da saúde*. Coimbra: Quarteto Editora, 231-244.
- RIBEIRO, J. (2009). Coping: estratégias para redução do stress. *Executive Health and Wellness*, 1(9), 28-29.

## **IV. Implicações da Psicologia da Educação para a investigação e prática educacional**

### **1. Enquadramento e objetivos**

A quarta parte do programa debruça-se sobre as implicações da Psicologia da Educação para a investigação e para a prática educacional. Os tópicos temáticos abordados requerem a aquisição prévia de conhecimentos sobre o corpo teórico da Psicologia da Educação.

Munidos dos conhecimentos adquiridos nos pontos anteriores do programa, os alunos estão agora em condições de os aplicar sob a forma de “implicações”. Embora, por questões de natureza didática, este tópico seja dividido em duas partes (implicações para a investigação e implicações para a prática educacional), isto não significa que a organização da investigação não tenha significativo impacto para a prática educacional e o inverso não seja também verdadeiro (e.g. quais os métodos de avaliação mais apropriados para utilizar em contexto educacional? Que limitações possuem? Ou, por outro lado, que conclusões os psicólogos de educação retiram da leitura/condução de determinado estudo?).

Como referido, o primeiro grupo de implicações abordadas prende-se com “implicações para a investigação”. O reconhecimento de que é necessária a contribuição de diversas disciplinas para compreender o complexo processo de ensino/aprendizagem, que conduz ao (in)sucesso escolar, tem como corolário a necessidade de utilizar metodologia diversificada. A ideia de que a diversidade metodológica é a chave para o desenho de investigações que permitam o avanço do conhecimento na área é uma ideia relativamente inovadora que combate a insularidade disciplinar.

Esta abordagem, designada por “multi”, assenta na ideia de que os processos subjacentes ao processo ensino/aprendizagem são mais bem captados através do estudo de múltiplos domínios do funcionamento. Esta concepção é coerente com a perspetiva organizacional e contextual do processo de ensino/aprendizagem numa Organização “Escola”, que anteriormente referimos como constituindo o “coração” da Psicologia da Educação.

Neste contexto, realiza-se um *zoom* sobre o significado de uma abordagem “multi”, salientando, para cada um dos tópicos abordados, a consistência entre o corpo teórico e as direções metodológicas. Começa por referir-se a importância dos estudos transversais (num único momento) vs longitudinais (múltiplos tempos) para a avaliação dos processos e mecanismos subjacentes ao ensino/aprendizagem e ao (in) sucesso escolar.

A asserção da disciplina de que os efeitos e associações significativos para o insucesso e abandono escolar variam em função das amostras estudadas, implica a necessidade de estudar amostras educacionais e normais e as suas variações culturais. A possibilidade de generalização dos resultados dependerá dos procedimentos de constituição das amostras.

A ideia de que não existe nenhuma resposta do organismo que, por si só, nos ofereça a “verdade” sobre o seu funcionamento presente e a possibilidade de o prever, no futuro, implica a defesa da avaliação de múltiplos domínios de funcionamento e respostas associadas, de forma a melhor compreender os processos que lhe estão subjacentes. Estas respostas incluem a avaliação de níveis de funcionamento cognitivo, emocional e social (alunos, professores, pais), que se repercutem, uma vez mais, na colaboração interdisciplinar.

A Psicologia da Educação defende uma abordagem através de múltiplos métodos. Nenhum método é por si só o caminho para a verdade e todos os procedimentos de avaliação possuem vantagens e limites que convém ponderar face a objetivos de investigação concretos. Por razões óbvias, nenhuma investigação pode incluir todas as metodologias possíveis para avaliar todos os níveis de funcionamento nos diversos contextos. No entanto, as opções metodológicas devem ser feitas depois de uma prospecção das várias hipóteses. Os investigadores devem ponderar que medidas proporcionarão uma melhor avaliação dos aspetos que são centrais no seu trabalho, assim como pesar também aspetos práticos ligados à viabilidade do estudo. A este propósito, após a apresentação dos aspetos metodológicos de uma investigação em curso (cf. Ficha de Atividades nº IV.2) e no que toca à articulação entre quadro conceptual-metodológico e objetivos-metodologia, reflete-se sobre os contornos do desenho da investigação.

Passa-se em seguida para as implicações que a Psicologia da Educação comporta para a prática educativa. A este respeito, são

contemplados quatro níveis de implicações diferentes: sobre a avaliação, diagnóstico e conceptualização das situações educacionais; sobre as causas; sobre a prevenção e sobre os programas de intervenção escolar.

A necessidade de avaliar as dificuldades cognitivas, emocionais e comportamentais enquadradas no ciclo escolar específico que lhe está associado e respectivas tarefas, sequências e processos, bem como as diferenças individuais que ocorrem nessas etapas, é a ideia inicial introduzida sobre as implicações da Psicologia da Educação para a avaliação, diagnóstico e conceptualização das situações educacionais. Por último, as implicações sobre as causas, prevenção e intervenção são abordadas em especial articulação, salientando a forma como o conhecimento das causas pode ajudar a pensar sobre a prática educacional e a desenvolver planos coerentes e eficazes de prevenção e intervenção. Argumenta-se sobre o papel nuclear da prevenção; referem-se algumas diferenças e articulações entre prevenção e intervenção/tratamento (objetivos, alvos e contextos); e listam--se princípios favorecedores da eficácia dos programas de prevenção e intervenção. Termina-se este tema com um exemplo de organização dos serviços de psicologia escolar onde é bem patente a articulação entre investigação, prevenção e intervenção: os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Em suma, o objetivo da quarta parte do Programa - *Implicações da Psicologia da Educação para a investigação e prática educacional* – é adquirir conhecimentos de iniciação à investigação científica e aplicar os seus princípios à realidade prática da Psicologia da Educação, nas áreas da avaliação, prevenção e intervenção psicológica em educação, bem como, compreender a ligação entre investigação e prática.

## 2. Desenvolvimento de Competências

No final deste tópico programático, ao nível das implicações científicas e educacionais, o aluno deve ser capaz de:

1. **Adquirir** conhecimentos sobre algumas das implicações da Psicologia da Educação, nomeadamente sobre implicações para a investigação e prática educacional, nas áreas da avaliação, prevenção e intervenção.

2. **Relacionar** as linhas orientadoras da Psicologia da Educação com as directrizes apontadas para a investigação e para a prática educacional.
3. **Refletir** sobre as vantagens e limitações de uma abordagem “multi” (múltiplos tempos, amostras, domínios de funcionamento, métodos, contextos e informadores).
5. **Aplicar** os princípios da Psicologia da Educação à conceptualização de um caso educacional.
7. **Compreender** as principais ligações entre prevenção e intervenção.
8. **Adquirir** conhecimentos sobre os princípios orientadores da prevenção e intervenção, de acordo com esta abordagem.
9. **Aplicar** os princípios de intervenção à elaboração de um protocolo geral de intervenção para um caso educacional
10. **Sintetizar** as principais ligações entre prevenção e intervenção.

### 3. Discriminação dos Conteúdos

1. Implicações da Psicologia da Educação para a investigação
  - 1.1. Articulação entre o corpo teórico e as indicações metodológicas.
  - 1.2. Transição da abordagem centrada nas variáveis para a abordagem centrada nos processos.
  - 1.3. Da diversidade à integração metodológica.
  - 1.4. A abordagem “multi”:
    - 1.4.1. Importância dos estudos transversais e a riqueza dos estudos longitudinais
    - 1.4.2. Importância do estudo de “múltiplas amostras”.
    - 1.4.3. Os “múltiplos níveis de funcionamento”.
    - 1.4.4. A utilização de “múltiplos métodos”.
      - 1.4.4.1. A utilização de questionários.
      - 1.4.4.2. A utilização de entrevistas.
      - 1.4.4.3. A utilização de procedimentos de observação.
      - 1.4.4.4. A utilização de medidas psico-educacionais
    - 1.4.5. A avaliação de “múltiplos contextos” através de “múltiplos informadores”.
  - 1.5. Considerações sobre a análise estatística dos dados.
    - 1.5.1. Identificação de limites na metodologia estatística.

- 1.5.2. O estudo dos efeitos de interação, mediadores e moderadores.
- 1.5.3. Questões polémicas: acordo entre informadores; abordagem centrada nas variáveis *versus* abordagem centrada nas pessoas/indivíduos;
- 1.6. Exemplificação de um desenho de investigação.

2. Conhecer as implicações da Psicologia da Educação para a prática educacional

2.1. Caracterizar a perspetiva da Psicologia da Educação sobre a avaliação, diagnóstico e conceptualização das situações educacionais.

2.2. Reconhecer a aplicação prática dos princípios da Psicologia da Educação na organização e funcionamento dos Serviços de Psicologia (articulação entre investigação, prevenção e intervenção).

#### **4. Estratégias Pedagógicas**

1. Exposição das temáticas pela docente, seguida de debate com os alunos;
2. Apreciação de um slide sobre o método científico (cf. Ficha de Atividades nº IV.1);
3. Apresentação, por um estudante de Doutoramento, de uma investigação realizada no âmbito da Psicologia da Educação (cf. Ficha de Atividades nº IV.2);
4. "À conversa com..." um jovem investigador sobre *Investigação em Psicologia da educação* (cf. Ficha de Leitura nº IV.3);
6. Sistematização, através da utilização de mapas conceptuais, dos principais temas e conceitos estudados nesta unidade (cf. Ficha de Atividades nº IV.4).

## 5. Materiais

### Ficha de Atividades IV.1

*(sala de aula/tpc)*

#### Atividades:

Após a abordagem temática na aula sobre as implicações da Psicologia da Educação para a investigação, é pedido aos alunos que observem um slide duma situação do quotidiano e a relacionem com o método científico.

#### Tópicos para discussão (grupo-turma):

- Fazer um pequeno projecto de investigação que envolva situações educacionais.

**SITUAÇÃO DO QUOTIDIANO  
E O MÉTODO CIENTÍFICO**



Aluna X, da Unidade Curricular de Psicologia da Educação da UMa

**DADOS DISPONÍVEIS**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação Oral no dia 12-03-2018, às 9h, na UMa</li> <li>• Não tem carro próprio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data: 12-03-2018</li> <li>• Localidade: Monte - Funchal</li> <li>• O despertador não tocou</li> <li>• Último autocarro, em tempo útil, às 8h 30m</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordou às 8h 40m</li> <li>• Não tem colegas de curso a viver nas proximidades</li> </ul>
---	--	--

**PROBLEMA**

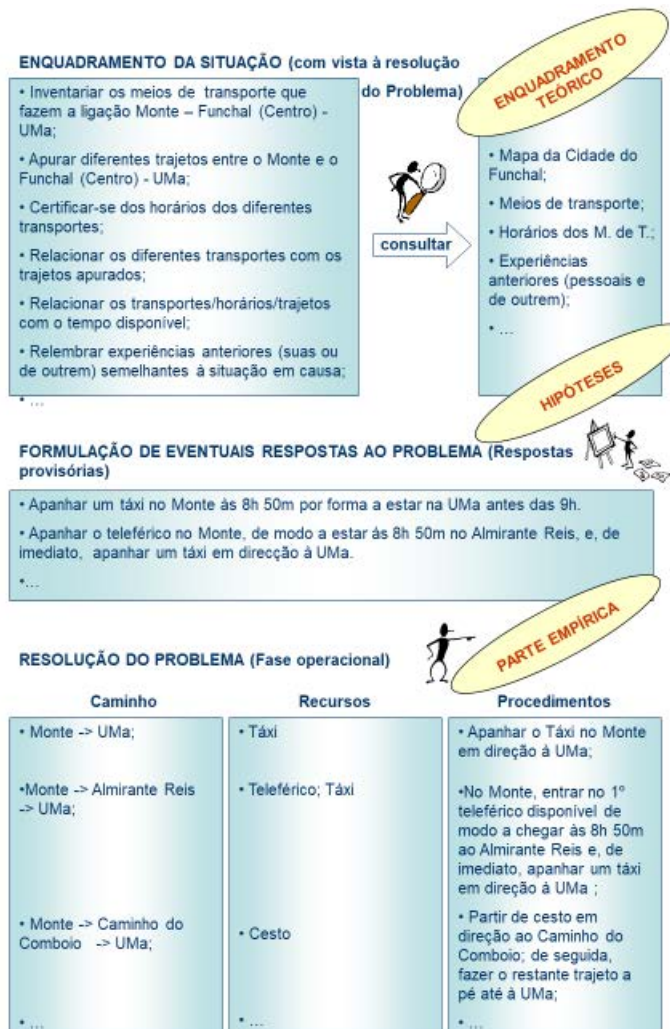


• Como chegar a tempo à UMa para realizar a apresentação oral ?

**OBJETIVO (o que se pretende alcançar)**



• Chegar a tempo à UMa para realizar a apresentação oral.



---

## Ficha de Atividades IV.2

---

### **(sala de aula)**

#### **Atividades:**

Um investigador convidado (estudante de Doutoramento da UMa, em fase de tratamento dos dados conducente à sua dissertação) apresenta a sua investigação.

Os tópicos da apresentação referem-se a:

- Breve enquadramento teórico
- Objetivos
- Metodologia

"À conversa com..." um investigador sobre *Investigação em Psicologia da Educação*.

O debate é moderado pela docente.

Os tópicos do debate são:

- Articulação entre corpo teórico – metodologia
- Articulação entre objetivos do estudo – metodologia
- Possibilidades e dificuldades na investigação e na publicação (Ex: Scimago)

---

## Ficha de Leitura IV.3

---

### **(tpc)**

#### **Atividades:**

Após a abordagem temática na aula sobre as implicações da Psicologia da Educação para a investigação, ler um artigo científico (sorteado dentre os sugeridos na bibliografia) e elaborar um resumo do mesmo (Max. 250 palavras) e 3 a 5 palavras-chave.

---

## Ficha de Atividades nº IV.4

---

### **(tpc)**

#### **Atividades:**

Sistematize, através da utilização de mapas conceituais, os principais temas e conceitos estudados nesta unidade.

**Nota** - Para o ajudar, no anexo 1 encontra-se um exemplo de um mapa conceptual. Consultar também Pocinho e Canavarro (2009, p. 137).

---

## 6. Bibliografia (alguns exemplos)

- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ARGIMÓN, J. & JIMÉNEZ, J. (1993). *Métodos de investigación aplicados a la atención primaria de salud*. Doyma: Barcelona.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- HILL, M. & HILL, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- POCINHO, M., & SOARES, G. (Eds., in press). Contributos para o bem-estar do professor, prefácio de Jorge Carvalho, Secretário regional de Educação da Madeira.
- POCINHO, M. (2018, 2.<sup>a</sup> ed. revista). *Manual de Metodologia da Investigação Científica em Psicologia e Educação*. Centro de Competência de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SERRANO DIAZ, N., POCINHO, M., FARNICKA, M., & GARCÊS, S. (2017, july). 3D Technologies and Creativity in Childhood Education. In *Book of Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Spain. doi: [10.21125/edulearn.2017.0656](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.0656)
- TUCKMAN, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **V. Aplicações da Psicologia da Educação à compreensibilidade de dificuldades especiais no processo de ensino/aprendizagem**

### **1. Enquadramento e objetivos**

A quinta e última parte do programa apresenta as aplicações dos princípios da Psicologia da Educação à compreensibilidade das dificuldades especiais sentidas no processo de ensino/aprendizagem, do ponto de vista dos alunos, dos professores e dos pais e encarregados de educação. Neste enquadramento geral, não faz, assim, sentido realçar qualquer situação educacional em particular, mas sim referir eixos estruturantes da aplicação de conhecimentos às situações abordadas. Assim, este tópico do programa relaciona-se com as questões especiais e problemáticas atuais em Psicologia da Educação. São temas que têm surgido nas últimas décadas, entre os quais se destacam as atitudes ambientais, criatividade, multiculturalismo, educação para o turismo, bem-estar e a psicologia positiva, hábitos alimentares saudáveis, toxicodependência, tabagismo e abuso de substâncias ilícitas, (cyber)bullying, tecnovício, e outras que surjam consoante a dinâmica do grupo-turma e o respetivo curso. São também tratadas as problemáticas educacionais mais comuns na infância (e.g. choro excessivo, autismo, hiperatividade, défice de atenção, ...), na adolescência e adultez jovem (bullying e cyberbullying, indisciplina, problemas de comportamento, perturbações alimentares, consumo de substâncias, insucesso e abandono escolar, ...); aquelas que podem surgir (e prolongar-se) ao longo de toda a existência (aprendizagem ao longo da vida e gestão de carreiras); e ainda aquelas que são específicas de determinadas épocas do ciclo de vida (e.g. as que podem surgir associadas à transição para a parentalidade, medos ligados à 3ª idade, ...).

Este tópico é tratado dando especial aos modelos compreensivos multideterminados; e valorizando uma perspetiva contextual. É também preconizada a reflexão sobre o contraste entre a abordagem oferecida pela Psicologia da Educação e outras perspetivas mais clínicas.

Em cada ano letivo, é “negociado” com os alunos, de acordo com o seu número e os seus interesses, a escolha de um conjunto de temáticas a

abordar nesta unidade curricular que, na totalidade abarque a diversidade do processo de ensino/aprendizagem ao longo da vida.

Em suma, **os objetivos da última parte do Programa - Aplicações da Psicologia da Educação à compreensibilidade de dificuldades especiais no processo de ensino/aprendizagem – são os seguintes:**

- Sistematizar os conhecimentos da Psicologia da Educação;
- Aplicar a perspetiva da Psicologia da Educação à compreensão de perturbações características da infância, adolescência, idade adulta e terceira idade;
- Desenvolver a capacidade de comunicar de forma clara, por escrito e oralmente, adequando-se às regras e objetivos delineados.

## **2. Desenvolvimento de Competências**

No final da quinta parte pretende-se que os alunos consigam:

1. **Adquirir** conhecimentos sobre a perspetiva da Psicologia da Educação sobre alguns problemas e dificuldades escolares.
2. **Sistematizar** os conhecimentos adquiridos sobre os princípios da Psicologia da Educação para o estudo de problemas educacionais específicos.
3. **Relacionar e Aplicar** as linhas orientadoras da Psicologia da Educação à compreensão de problemas educacionais característicos da infância, adolescência, idade adulta e 3<sup>a</sup> idade.
4. **Refletir** sobre as vantagens e limitações da perspetiva da Psicologia da Educação sobre os diferentes problemas educacionais.
5. **Refletir** sobre a articulação entre investigação e compreensão de determinado problema educacional.
6. **Relacionar** a compreensibilidade dos problemas em foco com as implicações para a intervenção, anteriormente abordadas.
7. **Debater** questões especiais e actuais da Psicologia da Educação, como as atitudes ambientais, toxicodependência, multiculturalismo, envelhecimento ativo, (cyber)bullying, apoio à família e aconselhamento parental, educação para o bem-estar, lazer e turismo, entre outras.

### 3. Discriminação dos Conteúdos

1. Sistematização dos conhecimentos da Psicologia da Educação;
2. Aplicação da perspetiva da Psicologia da Educação à compreensão de perturbações características da infância, adolescência, idade adulta e terceira idade;
3. Desenvolvimento da capacidade de comunicação, por escrito e oralmente, adequando-se às regras e objetivos delineados.

### 4. Estratégias Pedagógicas

1. Exposição das temáticas pela docente, seguida de debate com os alunos.
2. Apoio à realização da Ficha de Avaliação de Grupo nº 1:
  - Pesquisa documental para apresentação de proposta de trabalho de grupo;
  - Elaboração de proposta de trabalho;
  - Debate com vista à construção de uma estrutura do trabalho e selecção de materiais bibliográficos;
  - Leitura, orientada através de tutoria, de diferentes materiais bibliográficos;
  - Construção do trabalho de grupo nas duas versões (texto e apresentação)
  - Apresentação, pelos grupos de estudantes, do trabalho efetuado na versão apresentação. Debate alargado ao grupo-turma sobre o trabalho.
  - Apresentação em Congresso (quando aplicável).

### 5. Bibliografia

#### (alguns exemplos)

BRANCO, A., ABREU, M., PAQUETE DE OLIVEIRA, J., ARAGÃO, M. C., POCINHO, M., ANDRÉ, M., CARVALHO, A. & ROBINSON, A. (2005). Programa de monitorização dos aspetos psicossociais, in Valor Ambiente (Ed.) *Programas de monitorização ambiental da ETRS da Meia Serra*, 215-244.

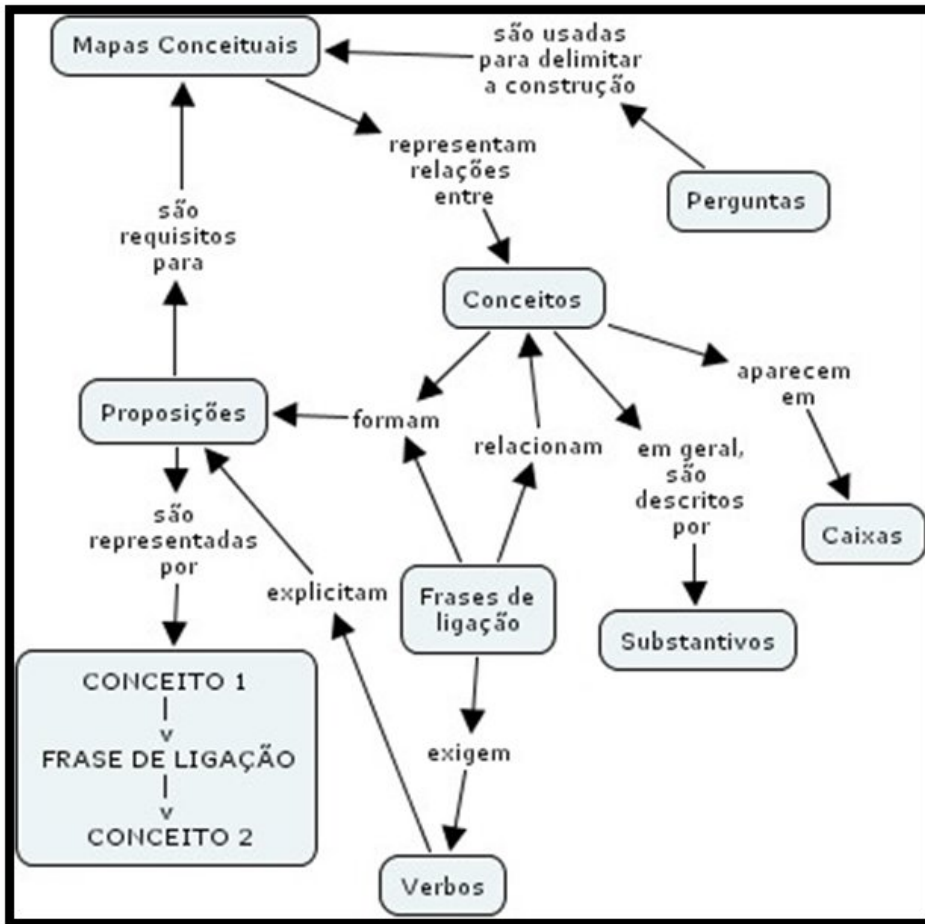
- COELHO, C., GONÇALVES, D., PURKIS, H., PACHANA, N., BYRNE, G. & POCINHO, M. (2010). Differential diagnostic of specific phobias in older adults, *International Psychogeriatrics*, 1-10.
- GARCÊS, S., POCINHO, M., JESUS, S., & VISEU, J. (2015). *Creative environment and vocational types*. In M. Milcu, M. Matos & I. Vasilescu (Eds.), *Advanced Research in Health, Education and Social Sciences: Towards a better practice* (pp. 385-390). Bucuresti, Romania: Editura Universitarăi. doi 10.5682/9786062803797
- MEDEIROS, M. T. P. (2015). *Adolescência: Desafios e riscos*. ed. 2, ISBN: 978-989-735-027-6. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- POCINHO, M. (2008). Educação básica: prevenção do insucesso e do abandono escolar, *Itinerários*, 2 (7), 39-46.
- POCINHO, M. (2009). Programa de modificação de atitudes face a uma estação de tratamento de resíduos sólidos: um estudo quasi-experimental, *Psychologica*, 50, 297-312.
- POCINHO, M. (2018). *Aprofundamentos em Psicologia da Educação*, Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-27-0
- POCINHO, M., & BORGES, A. (2007). Promoção do sucesso escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso, *Itinerários*, 2 (4), 11-17, ISSN 1645-6076.
- POCINHO, M., CAIRES, A. L., & RODRIGUES, M. P. (2015). *O Livro da Catarina: o desafio do autismo*, Lisboa: Chiado Editora.
- POCINHO, M., & FARNICKA, M. (2018). What Can Psychology Offer in Cross-Cultural Dialogue: A Psychological Approach to Intercultural Competence. In J. M. Ramirez & G. Abade-Quintanal (Eds.). *Cross-Cultural Dialogue as a Conflict Management Strategy*, Springer, *Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*, 154 pgs. doi: 10.1007/978-3-319-77231-8\_7.

## Bibliografia Geral

- BIGGS, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BOTERF, G. L. (1997.) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- BOTERF, G. L. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisacion.
- BOTERF, G. L. (2007). *Professionaliser*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisacion.
- BOTERF, G. L. (2008). *Ingénierie et Évaluation des Compétences* (5<sup>a</sup> Ed.). Paris: Eyrolles Éditions d'Organisacion.
- DELORS, J. (1996). *Os Quatro Pilares da Educação*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, UNESCO6, [online] [consultado em 22/03/07], disponível em: <http://4pilares.net/textcont/delorspilares.htm#Da%20noção%20de%20qualificação%20à%20noção%20de%20competência>
- DGES-DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2010). *Descritores Dublin: sintonizando as estruturas educativas da Europa*, Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior, Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bologna/Objetivos/Descritores+Dublin/>
- GRUPO DE BOLONHA (2005). *Relatório de Bolonha*, Funchal, Universidade da Madeira [http://bolonha.uma.pt/?page\\_id=44](http://bolonha.uma.pt/?page_id=44).
- HEALEY, MICHAEL J., & JENKINS, A. (2018) The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: twenty years' reflection. *International Journal for Academic Development*, 23 (1). pp. 52-64. ISSN 1470-1324 DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144x.2017.1412974>
- JOINT QUALITY INITIATIVE INFORMAL GROUP (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards: A report from a Joint Quality Initiative informal group*. October, 2004, Dublin.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et Sociocontrutivisme: Une Cadre Théorique*. Brussels.

- LEITE, C., LOPES, A., PEREIRA, F., ZABALZA, M., & FERNANDES, P. (2017). Prémio de excelência pedagógica na Universidade do Porto: reflexões sobre modos de fazer docente.
- MAGALHÃES, J. (2011). A Convenção de Bolonha e a Reforma do Ensino Universitário. In Araujo, José Carlos Souza (Org.). *A Universidade Iluminista (1929-2009). De Alfred Whitehead a Bologna*. Vol. II. Brasília, DF: Editora Liber Livro, p. 251-263. <http://hdl.handle.net/10451/5010>
- PAIVA, J. C., FIGUEIREDO, C., BRÁS, C., & SÁ, R. (2004). *E-learning: O estado da arte*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Física.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- RAMOS, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* S. Paulo: Cortez Editora.
- SHIPPANN, J. S. et al. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.
- STERNBERG, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 80(583), 18.
- STERNBERG, R., & SPEAR-SWERLING, L. (1996). *Teaching for thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en siglo XXI: Visión y acción. Retirado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) em 16 de maio de 2018.
- VALENTE, A. C, et al. (2007). *Estudo Prospectivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competividade e Produtividade da Economia Regional (2007/2013)*. Lisboa: IESE Instituto de Estudos Sociais e Económicos.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ZABALZA, M. A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ZABALZA, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspetiva*, 29(2), 387 -416. doi:10.5007/2175 -795X.2011v29n2p387

**Anexo 1. Exemplo de mapa conceptual.**



Anexo 1. Exemplo de um mapa conceptual. Podemos encontrar tutoriais gratuitos na internet com muita facilidade

(<http://wwwmdtbcognitiva.blogspot.pt/2010/04/voce-ainda-faz-mapa-conceitual-no-word.html>)



ISBN: 978-989-8805-30-0