

DM

Psicologia, Educação e Pedagogia
Da revisão sistemática da literatura
à proposta de um modelo psicoeducativo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Anita Sofia Pestana Figueira
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2019

Psicologia, Educação e Pedagogia
Da revisão sistemática da literatura
à proposta de um modelo psicoeducativo
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Anita Sofia Pestana Figueira
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Agradecimentos

Ao chegar ao fim da minha jornada académica, fica a saudade dos momentos vividos ao longo destes anos como estudante. Os momentos de dificuldade, de conquista, de partilha de conhecimento e de grande amizade durante todo este percurso serão lembrados com muito orgulho e alegria. Quero assim agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e incentivaram ao longo destes anos, por todo o contributo na realização da presente Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, na concretização de um sonho.

À Professora Doutora Margarida Pocinho, quero agradecer o seu apoio e orientação desde o momento em que revelei o meu interesse no tema até à realização desta Dissertação de Mestrado. Quero também agradecer-lhe por todo o conhecimento partilhado, pela disponibilidade em ouvir as minhas ideias, dúvidas e certezas, pelo suporte constante e por toda a confiança que depositou neste meu trabalho. Quero ainda parabenizá-la pela sua capacidade em motivar-me e inspirar-me através do seu exemplo como professora, psicóloga, investigadora e como pessoa.

Aos professores que tive e aos psicólogos que conheci, ao longo do meu percurso académico, que contribuíram para a minha formação como pessoa e futura psicóloga.

Aos meus pais, à minha tia, à minha irmã, e (sobretudo) ao meu companheiro pela força e apoio incondicional desde o momento em que escolhi o meu percurso, pelo carinho, pela paciência revelada sobretudo ao longo destes dois últimos anos. Agradeço-vos a todos pelo orgulho que sempre demonstraram perante as minhas falhas e conquistas, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim!

Às minhas colegas de curso e amigas, Carolina Fernandes, Carolina Alexandre, Rosa Castro, Omaira Wecky, Cristina Henriques e Petra Abreu, agradeço-vos pelos momentos de

felicidade partilhados na Universidade e por toda a ajuda, carinho e amizade ao longo destes anos.

Aos meus amigos que já são pais, agradeço-vos por me contarem as vossas experiências pessoais e preocupações acerca da virtuosa, mas difícil tarefa de educar um Ser Humano completo e feliz. Agradeço-vos ainda, por fazerem-me refletir acerca de como a Psicologia pode contribuir para o delineamento de uma Educação mais humanista, para que as crianças e jovens possam crescer e desenvolver-se mas também florescer nesta complexa sociedade.

Aos meus amigos mais próximos, por todo o carinho, força e incentivo, por fazerem-me acreditar que é de facto possível todos juntos, em áreas profissionais diferentes, contribuirmos para um Mundo melhor!

A todos vós sou eternamente grata!

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do individuo, na orientação futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.”

Carl Rogers, 1970

Resumo

Nos últimos anos, investigadores e diversos agentes da área da Psicologia e da Educação, têm-se debruçado sobre a necessidade de avaliar e adaptar o sistema de ensino convencional. Diferentes modelos pedagógicos enfatizam uma educação que vá para além da aquisição de conhecimentos e de capacidades cognitivas dos alunos e que promova todo um desenvolvimento do aluno nas suas múltiplas dimensões. Todavia, devido à dispersão de modelos pedagógicos, torna-se necessário conhecer sob uma perspetiva científica quais os possíveis caminhos a percorrer para que possamos preparar as atuais crianças e jovens para um futuro imprevisível.

Com o objetivo de reunir um conhecimento científico mais profundo acerca dos múltiplos fatores psicológicos (de ordem cognitiva, afetiva, motivacional e desenvolvimental) mediadores do processo de ensino-aprendizagem de quatro pedagogias conhecidas, nomeadamente a Educação Positiva, a Pedagogia de Waldorf, o Método Montessori e a Escola da Ponte, utilizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura que contemplou uma amostra final de trinta e um artigos científicos e dissertações publicadas no período entre 2001 e 2017. Após a identificação e interpretação dos fatores psicológicos e psicopedagógicos comuns das diversas pedagogias foi elaborado um Modelo Psicoeducativo que é proposto no fim deste trabalho. Assim, o resultado do presente estudo contribui para a ampliação do entendimento da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, suscitando reflexões acerca de como o ensino pode promover condições que favoreçam o potencial dos alunos nas múltiplas dimensões ao longo da escolaridade.

Palavras chave: Pedagogias; Fatores psicológicos e psicopedagógicos; Desenvolvimento Holístico; Modelo Psicoeducativo.

Abstract

In recent years, researchers and several representative in the field of Psychology and Education have been addressing the need to evaluate and adapt the conventional education system. Different pedagogical models emphasize an education that goes beyond the acquisition of students' knowledge and cognitive skills toward the promotion of the student's entire development in its multiple dimensions. However, due to the dispersion of pedagogical models, it is necessary to know from a scientific perspective which course to proceed in order to prepare the current children and youth for an unpredictable future.

In order to gather a deeper scientific knowledge about the multiple psychological factors (cognitive, affective, motivational and developmental) mediators of the teaching-learning process of four known pedagogies, specifically Positive Education, Waldorf Pedagogy, the Method Montessori and school of the “Ponte”, we used a Systematic Literature Review that included a final sample of thirty-one scientific articles and dissertations published between 2001 and 2017. After identifying and interpreting the common psychological and psychopedagogical factors of the several pedagogies a psychoeducational model was elaborated that is proposed at the end of this work. Hence, the result of the present study contributes to broaden understanding of the complexity of the teaching-learning process, raising reflections on how teaching can promote conditions that favor the potential of students in multiple dimensions throughout schooling.

Key words: Pedagogies; Psychological and psychopedagogical factors; Holistic development; Psychoeducational Model.

Índice

Introdução	1
Parte I. Enquadramento teórico	
Capítulo I. Psicologia da Educação: uma ponte entre duas ciências	4
1.1. Definição conceitual de Psicologia, Educação, Pedagogia, e Psicologia da Educação. ...	4
1.2. Aprendizagem escolar e as dimensões cognitivas, afetivas, motivacionais e desenvolvimentais subjacentes.....	7
1.2.1. <i>A inteligência</i>	8
1.2.2. <i>A memória</i>	9
1.2.3. <i>A criatividade</i>	11
1.2.4. <i>As emoções, os sentimentos e a afetividade</i>	13
1.2.5. <i>A motivação e a autoeficácia</i>	14
1.2.6. <i>O desenvolvimento humano e as diferentes dimensões</i>	17
1.3. Contributos das Teorias da Aprendizagem na Educação.....	19
Capítulo II. Pedagogias alternativas e a conceção holística do Ser Humano.....	23
2.1. Educação Positiva	24
2.2. Método Montessori	28
2.3. Pedagogia Waldorf.....	31
2.4. Escola da Ponte.....	36
Capítulo III. Educar as gerações do presente para o futuro incerto: uma visão partilhada pela ciência psicológica e pela política educativa.....	40

Parte II. Estudo de Revisão Sistemática da Literatura

Capítulo IV. Aspectos Metodológicos.....	45
4.1. Questão de investigação e objetivos.....	45
4.2. Etapas da Revisão Sistemática da Literatura.....	46
4.3. Procedimentos de recolha de dados.	48
4.3.1. <i>Fontes de dados.</i>	50
4.3.2. <i>Critérios de inclusão e de exclusão.</i>	50
4.3.3. <i>Termos e opções de pesquisa.</i>	51
4.4. Amostra.	52
Capítulo V. Apresentação e discussão de resultados e a proposta de um Modelo Psicoeducativo.	55
5.1. Apresentação e discussão de resultados.	55
5.2. Proposta de um Modelo Psicoeducativo.	84
Capítulo VI. Conclusões finais.	86
Referências Bibliográficas	91

Índice de tabelas

Tabela 1. Descrição das Teorias da Aprendizagem	20
Tabela 2. Número de publicações na 1ª pesquisa dos termos cruzados	52
Tabela 3. Número de publicações na 2ª pesquisa de termos cruzados, exclusão de duplicados	53
Tabela 4. Número de publicações na 3ª pesquisa dos termos cruzados, aplicação de critérios de inclusão e exclusão.....	53
Tabela 5. Número de publicações que constituem a Amostra final.....	54
Tabela 6. Número de Publicações de 2000 a 2018	55
Tabela 7. Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com a Educação Positiva	56
Tabela 8. Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com a Escola da Ponte	58
Tabela 9. Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com o Método Montessori ..	58
Tabela 10. Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com a Pedagogia de Waldorf	61
Tabela 11. Fatores Psicológicos subjacentes à Educação Positiva	64
Tabela 12. Fatores Psicopedagógicos subjacentes ao método da Escola da Ponte.....	69
Tabela 13. Fatores psicopedagógicos subjacentes ao Método Montessori.....	70
Tabela 14. Fatores psicopedagógicos relacionados com a Pedagogia de Waldorf.....	78

Índice de figuras

Figura 1: Fluxuograma de quatro etapas adaptado ao estudo, PRISMA (2009)	47
Figura 2: Modelo Psicoeducativo	84

Introdução

Nos últimos anos, a prevalência de perturbações mentais e de problemas de comportamento em crianças e jovens tem aumentado consideravelmente. Cerca de um a cada cinco alunos é afetado, revelando um real impacto no desempenho escolar. Para além disso, estes problemas apresentam níveis elevados de persistência, que se traduzem em consequências individuais, familiares e sociais significativas para os sectores da educação, saúde e justiça, com um impacto económico incomensurável (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2015).

A Organização Mundial da Saúde, em 2005, declarou que a saúde mental das crianças e jovens é uma área-chave para a qual diversos profissionais e decisores políticos devem dirigir a sua atenção e preocupações. O Pacto Europeu para a Saúde Mental e Bem-Estar apela a que os Estados Membros da União Europeia intervenham em cinco áreas prioritárias, sendo duas das quais a Saúde Mental na Juventude e a Educação (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2014). Neste âmbito, diversos investigadores creem que a escola surge como um espaço privilegiado que pode prevenir e combater esta problemática. Sem tirar espaço ao currículo, alguns autores defendem que é possível, através do ensino de habilidades e estratégias, aumentar o bem-estar e a felicidade dos alunos e promover uma melhor aprendizagem (Seligman, Ernest, Gilham, Reivich & Linkins, 2009). Para além dos investigadores, agentes educativos e políticos têm procurado respostas a estas problemáticas refletindo-se numa ação prioritária, que tem ocorrido em diversos países do Mundo, para compreender, avaliar e adaptar as práticas educativas através do desenvolvimento de investigações, realização de intervenções e elaboração de métodos, que possibilitem o aprimoramento dos sistemas educacionais (Pinto, Garcia, & Letichevsky, 2006). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2018) tem co-criando planos, tais como o Projeto *The Future Education and Skills-Education 2030* (OECD, 2018), procurando arranjar soluções para as exigências presentes e futuras. A nível nacional, também assistimos a uma alteração da visão acerca do

paradigma educacional, nos últimos três anos. O Ministério da Educação lançou um documento em 2017, que nos faz refletir acerca do Perfil dos Alunos para o Século XXI (Gomes et al., 2017).

Assim, na comunidade científica erguem-se várias questões, entre as quais, se os modelos educacionais vigentes estão aptos para dar resposta às exigências atuais da nossa sociedade ou se há a necessidade de novas abordagens pedagógicas que possam fazer mais e melhor para ajudar os jovens a lidar com os desafios e prosperar na complexa sociedade (Norrish, 2015, citado por Cintra & Guerra, 2017). Como resposta a essa necessidade emergente, o objetivo deste estudo consiste em reforçar a ponte entre a Psicologia e a Educação, evidenciando o contributo da Psicologia da Educação através da fundamentação teórica e científica, no aprimoramento da prática educativa. Para atingir este objetivo através dos resultados da Revisão Sistemática da Literatura, serão dados a conhecer os fatores psicológicos e psicopedagógicos inerentes a quatro pedagogias mundialmente reconhecidas, a Pedagogia de Waldorf, o Método Montessori, a Escola da Ponte e a Educação Positiva, evidenciando os possíveis contributos das mesmas na adaptação dos sistemas educativos.

A presente Dissertação de Mestrado, encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte remete-se ao enquadramento teórico e está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo inicialmente iremos esclarecer a definição de Psicologia, Educação, Pedagogia e Psicologia da Educação, termos fundamentais para uma maior compreensão desta dissertação. De seguida, iremos apresentar um dos temas mais estudados pela Psicologia da Educação, a aprendizagem escolar, relacionando-a com os múltiplos fatores psicológicos que influenciam este processo colmatando posteriormente com uma breve apresentação das diversas Teorias da Aprendizagem e os seus contributos na Educação. No segundo Capítulo, serão apresentadas quatro pedagogias mundialmente conhecidas, de forma a compreender quais as suas características e em que diferem da educação tradicional. E no terceiro capítulo, será

apresentada uma visão partilhada entre educadores e políticos acerca da necessidade, cada vez mais emergente de adaptar ou alterar o sistema educativo vigente, para uma pedagogia assente não só na instrução, mas também no ensino de habilidades psico-socioemocionais, de forma a preparar as atuais crianças para os futuros cidadãos da nossa complexa e instável sociedade.

A segunda parte da dissertação, refere-se ao estudo da Revisão Sistemática da Literatura e está dividida em três capítulos. No quarto capítulo apresentamos os aspetos metodológicos no que concerne à questão de investigação, aos objetivos, os procedimentos de recolha de dados e a amostra. No quinto capítulo apresentamos e discutimos resultados encontrados e por fim propomos um Modelo Psicoeducativo. No último capítulo são apresentadas as conclusões evidenciando os contributos que este estudo traz para a prática psicológica futura, assim como algumas limitações e recomendações futuras.

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo I. Psicologia da Educação: uma ponte entre duas ciências

1.1. Definição concetual de Psicologia, Educação, Pedagogia, e Psicologia da Educação.

Ao longo do Século XX, a Psicologia da Educação estabeleceu uma ponte entre o conhecimento produzido pela investigação psicológica e a melhoria da prática educativa (Jesus, 2016). Num curto período de 120 anos, a Psicologia da Educação constituiu-se uma ciência autónoma com domínio específico servindo-se de conhecimentos psicológicos, por meio de uma metodologia própria e de um objeto de estudo específico (Veiga & Magalhães, 2013). Contudo na comunidade científica assistimos, por vezes, a um desacordo ou confusão ao nível da terminologia da Psicologia da Educação (Salvador et al., 2000). Assim, para definir e compreender a Psicologia da Educação, é necessário clarificar os termos que compõem a sua terminologia, nomeadamente Psicologia, Educação e Pedagogia. Para além disso, como ao longo deste estudo iremos aprofundar diversas Pedagogias, torna-se fundamental primeiramente clarificar estes termos, através numa abordagem etimológica e teórico-reflexiva.

1) **Psicologia:** Etimologicamente significa *logos* (ciência ou tratado) da *psychê* (alma ou do espírito). Na literatura, encontramos diversas definições para o termo Psicologia, visto que, diferentes autores a definem sob a perspetiva/influência de uma determinada corrente da psicologia (por exemplo: behaviorista, psicanalítica, cognitivista, social, entre outros) (Barros de Oliveira, 2010). Todavia de uma forma geral, a Psicologia pode ser definida como “uma ciência que estuda os comportamentos, tendo em conta as ações observáveis do sujeito mas também as experiências subjetivas não imediatamente observáveis, no que concerne aos

processos cognitivos-afetivos do sujeito” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.10)

2)Educação: A origem etimológica, desta palavra latina, remete-se à ideia de *dux* (chefe ou guia) de onde deriva o verbo *ducere* (conduzir, guiar) e os compostos *educere* (*elevare-élève*, que em francês significa aluno-tirar, dar à luz) e *educare* (criar, alimentar). Nesta perspectiva a palavra “educação” é sinônima de “pedagogia” que, de origem grega significa também “condução da criança”. Ao longo dos tempos, muitas definições foram dadas a esta palavra consoante os diversos objetivos da educação e às diversas concepções de criança e de homem (Barros de Oliveira, 2010). Numa definição mais descritiva Barros de Oliveira (2010) explicita que a Educação pode ser caracterizada como um processo e um produto

uma ação intencional ou voluntária de um adulto (educador) sobre uma criança (educando), usando métodos mais ou menos autoritários ou dialogantes, tradicionais ou modernos, em ordem de levar a criança ou ajudá-la (conforme se acentue mais a hétero ou auto-educação) a desenvolver todas as suas potencialidades (educação integral ou holística), a fim que possa atingir o fim (último) do Ser Humano (expresso em felicidade, perfeição, maturidade, realização, libertação, transcendência, salvação- depende da filosofia e mesmo da teologia do educador) (Barros de Oliveira, 2010, p.16).

Segundo este autor, o foco da educação deve ser na interação e na retroação entre educador e educando, sendo o centro do processo educativo o educando mais que o educador.

3)Pedagogia: Em termos etimológicos, a palavra pedagogia tem origem grega, que deriva do termo *agogê* que pode ser traduzido como conduzir e de *paidos* que significa criança (Barros de Oliveira, 2010). Múltiplos autores definem Pedagogia de diferentes formas, diferenciando-a do termo Educação. Segundo Juif e Dovero (1975, citado por Barros de

Oliveira, 2010) “o domínio da ação pertence à educação, enquanto uma reflexão sobre esta ação seria do domínio da pedagogia”. Para Libanêo (2017), a pedagogia é uma área científica que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como, os meios apropriados para a formação dos indivíduos, objetivando assim, a preparação dos mesmos para as tarefas e as exigências da vida social. De forma mais ou menos consciente, as teorias pedagógicas refletem uma concepção da existência humana, focando-se nos objetivos e nos fins, ao invés do método em específico. Sendo assim, podemos dizer que a pedagogia reflete a maneira de pensar do pedagogo sobre o mundo que o rodeia e tendo em conta a concepção que têm do Ser Humano (Barros de Oliveira, 2010).

4) Psicologia da Educação: O conceito de Psicologia da Educação diverge consoante correntes teóricas e autores (Veiga & Magalhães, 2013). O termo Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional é uma denominação anglo-saxónica que se focaliza mais no aspeto psicológico da dinâmica ensino-aprendizagem e o campo da investigação. Enquanto que, sob a influencia da literatura francesa e germânica, utiliza-se mais a denominação de Psicologia Pedagógica ou Psicopedagogia dado a ênfase no processo desenvolvimental e a teoria-prática educativa (que não se limita à escola). Em Portugal, a denominação de Psicologia da Educação prevaleceu sobre Psicopedagogia, devido à influência anglo-saxónica (Barros de Oliveira, 2010). Apesar das diversas controvérsias acerca do seu estatuto epistemológico, atualmente, diversos autores referem-se à Psicologia da Educação como uma ciência “ponte” entre a Psicologia e a Educação (Barros de Oliveira, 2010; Jesus, 2016; Salvador et al., 2000; Veiga & Magalhães, 2013).

Neste sentido, Jesus (2016) explica que a Psicologia da Educação procura clarificar os fatores e os processos subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem numa tarefa interdisciplinar de auxiliar a educação na obtenção dos seus objetivos, integrando todas as componentes do complexo processo educativo e os intervenientes da ação educativa (educador-

educando), bem como as suas relações. Mais especificamente, objeto de estudo científico da Psicologia da Educação é, segundo Barros de Oliveira (2010)

o comportamento humano praticado nas instâncias educativas, ou a análise, promoção e avaliação do comportamento do educador e do educando em situação educativa, através de métodos científicos, com objetivos mais ou menos a curto ou a longo prazo, mais ou menos próximos ou finais, objetivos mais ou menos específicos ou gerais (Barros de Oliveira, 2010, p.18).

Assim, de acordo com o autor a Psicologia da Educação estuda as condições psicológicas que rodeiam o ato educativo ou as implicações/aplicações de outras áreas da psicologia (psicologia do desenvolvimento, psicologia diferencial, psicologia social, etc.) no processo instrucional e educativo. Todavia, de acordo com Gilly (1980), a investigação em educação não pode parar à entrada da escola, sendo necessário tanto os psicólogos como os investigadores, tomarem como objeto de estudo as situações pedagógicas, na indissociável complexidade dos seus aspetos didáticos, relacionais e institucionais.

1.2. Aprendizagem escolar e as dimensões cognitivas, afetivas, motivacionais e desenvolvimentais subjacentes.

Tendo em conta o objeto de estudo da Psicologia da Educação, a aprendizagem constitui um dos temas mais estudados (Barros de Oliveira, 2010; Netto & Costa, 2017). De acordo com Souza (2010), a aprendizagem no contexto escolar é mediada por diversos fatores, tornando-se importante investigar tanto a dimensão cognitiva quanto a afetivo-motivacional. Por este motivo, consideramos relevante abordar as diversas dimensões (cognitiva, afetiva, motivacional e desenvolvimental) que afetam o processo de ensino-aprendizagem,

demonstrando como as investigações neste âmbito, contribuem para uma compreensão mais holista e integrativa deste processo.

1.2.1. A Inteligência.

Durante muitos anos, estabeleceu-se uma relação linear em que a inteligência explicava a aprendizagem escolar (Almeida, 1992). A concepção da inteligência como unidade fixa e unitária prevaleceu durante esse período devido à influência dos testes estandardizados e dos métodos de análise de dados que mediam apenas uma pequena parte de todo o espectro de capacidades intelectuais, descuidando a procura de conhecimento acerca dos mecanismos funcionais da inteligência (Eysenck & Kamin, 1991; Marañón & Andrés-Pueyo, 1999). De acordo com Marañón e Andrés-Pueyo (1999), a chegada do paradigma cognitivista à Psicologia, assim como, de outras influências importantes (estudo de variáveis como a idade, o género, os fatores genéticos ambientais e culturais, etc) impulsionaram o interesse do estudo da inteligência no que concerne à sua estrutura e funcionamento (Eysenck & Kamin, 1991). Assim, através de perspetivas mais atuais sobre a inteligência, geraram-se novas teorias. Uma delas é a *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner que concebe a existência de múltiplas inteligências, a linguística, musical, lógico matemática, espacial, cinestésica-corporal, intrapessoal e interpessoal, enfatizando a capacidade de “educá-las” ou de desenvolvê-las (Gardner, 2000). Outra é a *Teoria Triárquica da Inteligência Humana* de Robert Sternberg (Sternberg, 1988, citado por Gardner, Kornhaber, & Wake, 1996) que concebe três subteorias interrelacionadas, nomeadamente a componencial (explica a ocorrência do processo interno de processamento de informação), a experimental (considera como é que as experiências afetam a inteligência e como é que a inteligência é afeta pelas experiências) e a contextual (concebe a inteligência individual em relação à cultura e ao meio externo do indivíduo). A *Teoria Bioecológica* do desenvolvimento intelectual de Stephen Ceci’s, que

ênfatiza as múltiplas habilidades, inteligências ou “potenciais cognitivos”, é mais uma teoria da inteligência a considerar. De acordo com este autor, as inteligências são potenciais biológicos que estão interligados com os desafios e oportunidades do ambiente em que podem ser desenvolvidos. Desta forma, para analisar o funcionamento intelectual é fundamental ter em conta estas duas componentes, a biologia e o ambiente, que estão em constante simbiose (Ceci, Ramey & Ramey, 1990, citados por Gardner, Kornhaber & Wake, 1996).

É de realçar que apesar destas teorias ainda serem discutidas na comunidade científica, os seus diversos contributos providenciam um olhar mais holístico e integrativo da inteligência Humana no processo de ensino-aprendizagem.

1.2.2.A memória.

A desvalorização do papel da memória no funcionamento do Ser Humano e a subestimação da sua importância em detrimento de outros processos cognitivos, tais como a inteligência, perpetuou ao longo dos tempos refletindo-se, por vezes, no contexto social e escolar. Todavia, pesquisas na área da psicologia cognitiva e da memória procuraram refutar estas “concepções” e permitiram dar um lugar central e de destaque à memória na compreensão da mente humana e dos seus contributos no processo da aprendizagem (Bruner, 1990; Pinto, 1998). Os diferentes modelos científicos possibilitaram uma melhor compreensão científica da memória humana, do processamento de informação e da interação com outros processos cognitivos. Como exemplo, a *Teoria do Processamento de Informação*, compara metaforicamente as capacidades cognitivas humanas a um sistema computacional (Byrnes, 1996). Devido à diversidade de diferentes tipos de conhecimentos armazenados na memória, esta foi subdividida em memória episódica, semântica e a memória procedimental. Tanto a memória semântica como a procedimental estão associadas a dois tipos de conhecimento importantes para o funcionamento do Ser humano: o conhecimento declarativo ou “sabendo

que”, permite designar e explicar determinado assunto ou tarefa de forma consciente (é necessário mais tempo para aceder à informação), e o conhecimento procedimental ou “sabendo como fazer” que caracteriza-se pela capacidade de pôr em prática determinado conhecimento, sendo este difícil de ser descrito verbalmente (o acesso à informação é rápido e quase automático) (Byrnes, 1996). Outra forma de analisar a memória é a nível processual, tendo em conta as fases de codificação, retenção e recuperação da informação, que permite compreender os processos de inerentes de aquisição, retenção ou de armazenamento e de recordação na memória a curto e a longo prazo (Byrnes, 1996).

Os estudos acerca da memória e da psicologia cognitiva trouxeram (e ainda trazem) relevantes contribuições e implicações na aprendizagem escolar promovendo uma alteração do papel da memória no processo de ensino-aprendizagem. Passando de uma faculdade meramente passiva e reprodutiva, para um instrumento que não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas que ainda tem por objetivo corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar bases de dados existentes (Bruner, 1990; Pinto,1998). Este conhecimento providenciou alguns métodos psicopedagógicos que podem ser utilizados pelos professores com o intuito de melhorar a memória dos alunos e o processamento de informação, como exemplo: 1) a matéria apresentada deve ser significativa e atrativa para os alunos; 2) o professor tem de ter em conta as diferenças individuais dos alunos, isto é, deve facilitar a aprendizagem e a organização da matéria tendo em conta os diferentes métodos pedagógicos de memorização para que, posteriormente os alunos possam adotar das diferentes técnicas aquelas com que mais se identifiquem; 3) o professor deve ajudar o aluno a implementar técnicas que potenciem a recordação das ideias principais com maior facilidade, sendo também importante a existência de uma prática ativa por parte do aluno uma vez que este é o elemento ativo do processo de aprendizagem (Codes, 1997).

Assim, a aprendizagem deixou de ser entendida como uma modificação do comportamento em relação ao meio externo, para ser compreendida como o resultado da mediação de vários processos cognitivos, que ocorrem devido ao envolvimento do aluno na construção ativa do seu conhecimento e conseqüente alteração comportamental.

1.2.3. A Criatividade.

No modelo (inicial) explicativo da criatividade, Sternberg (1988, citado por Alencar & Fleith, 2003) são abordados alguns atributos individuais (internos) que contribuem para o funcionamento criativo, tais como a inteligência, o estilo cognitivo e a personalidade/motivação. Sendo que para Sternberg (1988, citado por Jesus, 2004), o trabalho criativo pressupõe o equilíbrio de três capacidades: a sintética (capacidade estabelecer relações entre diferentes fontes); a analítica (capacidade de autocrítica das próprias ideias) e a prática (capacidade de transformar as ideias abstratas em ações práticas). Posteriormente, Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996, citado por Alencar & Fleith, 2003) reformularam o modelo originalmente formulado, denominado por *Teoria do Investimento Criativo*, considerando que o comportamento criativo resulta da convergência de seis fatores distintos e inter-relacionados, apontados como recursos necessários para a expressão criativa nomeadamente, a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental.

Estudos mais recentes indicam que criatividade é um fenómeno sistémico que envolve múltiplos fatores pessoais, sociais, culturais e históricos que se conjugam de diferentes maneiras (Csikszentmihalyi, 1999, citado por Fleith, 2019; Castro & Fleith, 2008). Segundo Cropley (2005, citado por Fleith, 2019), o processo criativo é composto por duas partes recíprocas: a relação entre criatividade e ambiente social. O ambiente promove a criatividade e direciona a produção inovadora, mas a criatividade também muda o ambiente.

Tendo em linha esta perspectiva, diversos investigadores passaram a dar mais importância às condições que favorecem o desenvolvimento da criatividade no contexto educativo considerando todos os elementos constitutivos. Assim, para além do foco nas condições propícias ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e traços de personalidade ligados à criatividade, passaram também a considerar as características de um clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento do potencial criador em todos os seus aspetos (Fleith & Alencar, 2005, citados por Castro & Fleith, 2008). Como ressalva Yelós (2002, citado por Castro & Fleith, 2008), para que isso ocorra é necessário que os membros da escola, mas em especial os professores, sejam criativos e implementem práticas criativas para que o processo educativo seja efetivo em termos de desenvolvimento do potencial criador.

Assim, Castro e Fleith (2008) evidenciam algumas estratégias de ensino criativas, nomeadamente; 1) a realização de atividades centradas no aluno; 2) a conexão entre os conteúdos ensinados e a vida real; 3) a administração de habilidades em sala; 4) a utilização de questões com mais de uma resposta; 5) o encorajamento do pensamento criativo; 5) e o uso de recursos tecnológicos e multimédias. Os autores destacam também outro estudo que investigou a perceção de professores sobre procedimentos úteis para a promoção da criatividade em sala de aula, revelando assim que os professores reconhecem a importância de desenvolver a criatividade mas apontam muitas barreiras que dificultam esta prática (como exemplo: a falta de tempo para preparar e ministrar as aulas, o excesso de conteúdo a ser ministrado e a ausência de apoio da direção da escola).

Isto leva-nos a refletir que o sistema educativo, o meio escolar, os agentes e as relações educativas podem influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

1.2.4. As emoções, os sentimentos e a afetividade.

A investigação sobre as bases neurológicas das emoções e a sua associação com outras formas do funcionamento neurológico no contexto de aprendizagem escolar tem-se intensificado nas últimas décadas (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011 citado por Bzuneck, 2018) contribuindo para uma perspetiva que foi durante muito tempo descurada, em que a cognição e a afetividade constituem uma mesma unidade funcional, holística e sistémica (Damásio, 1995, citado por Ribeiro, 2011).

Atualmente diversos autores da área das neurociências indicam que estados emocionais intensos influenciam todo o sistema cognitivo apresentando repercussões ao nível da perceção, atenção, memória, raciocínio, linguagem e tomada de decisões (Christianson, 1992a; Schacter, 1995, citado por Pinto, 1998; Cozolino, 2013). De acordo com Fonseca (2016), quando um aluno está num ambiente em que perpetua um

clima de ameaça, opressão, humilhação ou desvalorização, o sistema límbico, situado no meio do cérebro, bloqueia o funcionamento dos seus substratos cerebrais superiores corticais, logo das funções cognitivas de input, integração, planificação, execução e output, que permitem o acesso às aprendizagens simbólicas e à resolução de problemas complexos exclusivos da espécie humana. (Fonseca, 2016, p.368)

Por outro lado, neurologistas (Ashby et al., 1999; Dai; Sternberg, 2004, citado por Bzuneck, 2018) evidenciaram que o afeto positivo está associado a níveis mais elevados de dopamina, um neurotransmissor que produz efeitos positivos sobre vários aspetos do processamento cognitivo. Desta forma, investigações mais recentes sugerem que o cérebro humano se desenvolve mais em contextos de relações de suporte, baixos níveis de stress e sob o uso criativo de histórias que despertem emoções e sentimentos. Mais especificamente, a

existência relações seguras no contexto escolar não promove apenas um maior desenvolvimento cerebral como propicia também uma maior regulação emocional e uma maior afetividade, o que conduz a uma melhoria da aprendizagem. Tendo em conta este conhecimento, torna-se fulcral integrar estas noções tanto no processo de aprendizagem, no desenvolvimento de pedagogias, no treino de professores bem como no delineamento do currículo (Cozolino, 2013).

Tudo isto leva-nos a concluir que a missão da escola atual não deve ser focada somente no desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens, mas deve igualmente responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento socio-emocional (Fonseca, 2016).

1.2.5. A *Motivação e a autoeficácia.*

O estudo da motivação em relação à aprendizagem escolar remete à tentativa de compreender o que serve de incentivo, isto é, o que “move” o aluno a aprender (Salvador et al., 2000). A motivação é definida pela maioria dos psicólogos como um processo que tenta explicar fatores de ativação, direção e manutenção da conduta, face a um objetivo desejado (Nieto, 1985, citado por Ribeiro, 2011). As variáveis indicadas como relevantes no estudo da motivação são múltiplas e variadas e têm passado por alterações ao longo dos anos (Salvador et al., 2000).

As atuais teorias cognitivas da motivação consideram que algumas alternativas para conseguir o envolvimento dos estudantes são representadas pela motivação intrínseca e pelas formas de auto-regulação da motivação extrínseca (Ribeiro, 2011). Para Deci (1972, citado por Azevedo, 2014) na *Teoria da Autorrealização/Determinação*, estar intrinsecamente motivado significa realizar uma atividade por vontade própria, ou seja, há um interesse genuíno para a obtenção de prazer, bem-estar psicológico e para satisfação das necessidades psicológicas inatas, sendo que tudo isto origina uma aprendizagem criativa e de qualidade. Por outro lado,

estar extrinsecamente motivado está associado ao desempenho de uma atividade com o objetivo de obter recompensas externas (ex: obter maior estatuto, aprovação, bons resultados). Segundo Ribeiro (2011) na motivação intrínseca, o controlo da conduta depende sobretudo do aluno, dos seus próprios interesses e disposições. Por sua vez, na motivação extrínseca, o controlo da conduta é fortemente influenciado pelo meio exterior. Estudos levados a cabo no âmbito da motivação intrínseca demonstraram que os alunos que apresentam maior motivação intrínseca para a realização de determinadas tarefas obtêm melhores resultados nessas tarefas (Gottfried,1981, citado por Jesus, 2004).

Outra variável também estudada pela psicologia desde os anos 60 explicativa do processo cognitivo-motivacional, consiste na expectativa de controlo de resultados. A *Teoria da Aprendizagem Social* de Rotter, explica como é que o individuo pode acreditar que os resultados que alcança são mais ou menos dependentes do seu comportamento. Quando um individuo possui a crença que os resultados são derivados da sorte ou do destino, considera-se que possui expectativas de controlo externo. Enquanto que se o aluno acredita que os resultados estão associados ao seu comportamento ou às suas características, considera-se que possui expectativas de controlo interno (Rotter,1966 citado por Jesus, 2004). Uma meta-análise constituída por 98 estudos (Findley & Cooper, 1983, citados por Jesus, 2004) demonstraram que em geral, o estudante com expectativas de controlo interno obtém melhores resultados escolares, comparativamente aos alunos que apresentam expectativas de controlo externo.

A expectativa de eficácia, sob o enquadramento da *Teoria da Auto-Eficácia* de Bandura, também é uma variável muito estudada no âmbito da motivação. A expectativa de eficácia pessoal é a convicção que o individuo tem, que pode realizar com sucesso o comportamento/tarefa proposta (Bandura, 1977, citado por Jesus,2004). De acordo com Jesus (2004), Bandura diferencia quatro fontes de informação para a expectativa de autoeficácia, nomeadamente a realização comportamental, que está associada às experiencias pessoais no

confronto com as situações; a experiência vicariante, que se refere à observação de outros colegas bem sucedidos nas diversas situações; a persuasão verbal que está relacionada com manifestação de confiança nas capacidades do indivíduo; e a ativação emocional, isto é, o controlo da ativação emocional quando confrontado com uma situação. Para além disto o mesmo autor refere que os professores podem implementar estratégias para que o aluno desenvolva uma maior expectativa de eficácia pessoal tendo em consideração as diferentes fontes de autoeficácia. Para tal devem: conduzir o aluno a experienciar sucessos, através da realização de tarefas em que a probabilidade de ser bem sucedido seja alta (realização comportamental); proporcionar a observação do comportamento de colegas bem sucedidos (experiência vicariante); promover no aluno a capacidade de controlar os sintomas de ansiedade por meio do ensino de técnicas de relaxamento (ativação emocional); manifestar confiança nas potencialidades do aluno e fornecer *feedback* positivo do seu esforço (persuasão verbal).

Neste sentido, é importante que o professor utilize estratégias que façam interagir a dimensão cognitiva e afetiva dos alunos na aquisição de conhecimentos, procurando simultaneamente fornecer incentivos motivantes. É também desejável que o professor promova um ambiente afetivo, para que o estudante desenvolva um sentimento de pertença, para que se sinta integrado e veja validadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda (Ribeiro, 2011).

Torna-se fulcral realçar que a motivação (em particular) não é exclusivamente uma característica própria do aluno, mas é mediada por outros agentes (professor) e fatores contextuais (ambiente de sala de aula e a cultura da escola). Todavia, apesar da complexidade deste processo e das múltiplas variáveis intervenientes, existem distintas formas de promover a motivação, sendo que uma delas é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada (Boruchovitch, 2009, citada por Ribeiro, 2011).

1.2.6. O desenvolvimento humano e as diferentes dimensões.

No plano da Educação, o desenvolvimento cognitivo é sobretudo valorizado no âmbito de formação de professores. Na comunidade científica também têm sido estudadas muitas outras dimensões do desenvolvimento, o que contribui para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Como referido anteriormente, o domínio do desenvolvimento que tem sido tradicionalmente tido em conta na Educação é o domínio cognitivo. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de equilibrações sucessivas das estruturas cognitivas (esquemas) que vão evoluindo com base na configuração da estrutura precedente (Filho, 2008), ou seja, existe uma reorganização das estruturas cognitivas por meio da ação do sujeito ao longo de uma sequência de estádios. Piaget distingue quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, o estádio sensório motor (do nascimento aos 18 meses), o estádio pré-operatório (vai até aos sete anos), o estádio das operações concretas (até os 11 anos) e o estádio das operações formais (atinge até cerca de 15 anos) (Jesus, 2004; Ostermann & Cavalcanti, 2010). Estes estádios são qualitativamente diferentes, pois promovem novas aquisições o que se traduz numa nova compreensão e relação com o mundo (Jesus, 2004).

Outros autores da Psicologia contribuíram com as suas investigações na análise do desenvolvimento cognitivo, tais como Bruner (1964, citado por Jesus, 2004) que concebe o desenvolvimento cognitivo como uma progressão independente de respostas face aos estímulos externos, enfatizando o papel imprescindível das relações interpessoais e do contexto socio-cultural (Tavares & Alarcão, 1985, citados por Jesus, 2004). Por outro lado, Kohlberg já introduziu outra dimensão do desenvolvimento, apresentando estágios de desenvolvimento moral interrelacionados com o desenvolvimento cognitivo, sendo que o autor distinguiu seis estágios de desenvolvimento, organizados segundo três níveis: o nível pré-convencional (estágio de orientação para a punição e obediência e o estádio de orientação instrumental), o

nível convencional (estádio da orientação “bom menino” e o estágio de orientação para a lei e ordem), o nível pós-convencional (estágio de orientação para o contrato social e o estágio da orientação para o princípio ético universal) (Jesus, 2004).

No que diz respeito ao desenvolvimento socio-afetivo, partindo de uma perspectiva psicogenética, Henri Wallon propôs uma teoria do desenvolvimento que constitui uma referência vital na compreensão da dimensão afetiva e da sua relevância no processo de ensino-aprendizagem (Mahoney & Almeida, 2005). De acordo Mahoney e Almeida (2005), na *Teoria Psicogenética* de Wallon, o processo de desenvolvimento ocorre sob o eixo principal de integração que se diferencia em duas vertentes, nomeadamente a integração do organismo-meio e a integração cognitiva-afetiva-motora. Assim, no que concerne à integração organismo-meio, Wallon assume que o desenvolvimento do sujeito decorre a partir da interação do potencial genético (específico da espécie) e de uma enorme variedade de fatores ambientais. Assente nesta perspectiva, um dos focos da teoria é a interação da criança com o meio, numa relação complementar de fatores orgânicos e socio-culturais, No âmbito da integração afetiva-cognitiva-motora procura-se compreender estes domínios e a sua interação, o que permite explicar as diferentes dimensões do sujeito que são inseparáveis. Desta forma, Wallon propõe cinco estágios de desenvolvimento: o impulsivo-emocional (0-1 ano); o sensorio motor e projetivo (1-3anos); o personalismo (3-6anos); o categorial (6-11anos); a puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos). Segundo o teórico, nos diferentes estágios um dos conjuntos supracitados predomina, havendo sempre uma presença dos restantes numa relação recíproca e complementar de desenvolvimento. Como exemplo, o conjunto afetivo está mais presente nos estágios de personalismo e da puberdade e adolescência (Mahoney & Almeida, 2005).

Em suma, a teoria do desenvolvimento de Wallon pode trazer grandes reflexões aos educadores no que concerne ao próprio desenvolvimento (nas dimensões abordadas) e à

aprendizagem. Visto que, ao considerarem que o desenvolvimento afetivo-cognitivo-motor ocorre em ritmos diferentes (consoante a relação orgânica e social que se expressa em cada aluno), as atividades educativas podem passar a corresponder a esses ritmos, partindo sempre da concepção de que em cada estágio temos um Ser Humano completo com limitações mas também possibilidades próprias (Mahoney & Almeida, 2005).

1.3. Contributos das Teorias da Aprendizagem na Educação.

Com o intuito de explicar como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem, as diversas Teorias da Aprendizagem surgem como modelos teóricos desenvolvidos cientificamente que permitem uma maior compreensão desse processo (Netto & Costa, 2017), possibilitando reflexões acerca das diferentes estratégias de aprendizagem e dos processos de transferência, fornecendo respostas às perguntas que emergem nas instituições de ensino (Barros de Oliveira, 2010; Netto & Costa, 2017).

De acordo com Salvador e colaboradores (2000), as diferentes teorias da aprendizagem remetem para diferentes concepções de como se procede a aprendizagem. Desta forma, segundo estes autores, destaca-se: a teoria de Bandura, conhecida como *teoria cognitiva social da aprendizagem* que realça a importância dos processos de aprendizagem baseados na imitação e na observação; a *teoria cognitiva da aprendizagem humana* de Ausubel, que considera a importância da apresentação prévia de informação que o aluno possui e a atividade relacional que realiza para vincular, de maneira significativa, a nova informação com a que já possui; o *modelo de Gagné* que destaca os diferentes tipos de aprendizagem, que implicam processos de ordem interna e externa e que inclui os tipos de capacidades humanas, que são objeto de ensino: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas (para resolver problemas novos), atitudes e habilidades motrizes; a *aprendizagem por descobrimento* proposta por Piaget

e Brunner que foca-se no processo de busca e de descoberta por parte do aluno para facilitar a aquisição de procedimentos e de atitudes de trabalho, de estudo e questionamento; a *teoria sociocultural* de Vigotsky que remete para a importância da aprendizagem específica de natureza cultural e social e o carácter mediacional dos processos educativos como causa e motor do desenvolvimento.

Importa realçar que as teorias da aprendizagem, divergem consoante os diferentes modelos/correntes da psicologia, que têm como foco diversas bases psicológicas como podemos observar na tabela 1, adaptada de Pinto (1992):

Tabela 1
Descrição das Teorias da Aprendizagem

Teorias da Aprendizagem	Bases psicológicas	Representantes	Princípios Pedagógicos
Comportamentalistas (Behavioristas)	Estímulo-Resposta (E-R)	Watson	-Apresentação de estímulos -Condicionamento
		Thorndike Guthrie Hull	-Reforço de comportamentos desejados
	Condicionamento Operante (reforço)	Skinner	-Apresentação das matérias em pequenas sequencias -Repetição
	Imitação	Bandura	-Exposição ao modelo
Cognitivistas	Conhecimento intuitivo (insight)	Wertheimer	-Motivação intrínseca
		Kohler	-Expectativas
		Koffka	-Condições de conhecimento intuitivo
	Estrutura de campo	Lewin	-Compreensão
	Equilíbrio/desequilíbrio	Ausubel	-Relacionamento do novo com o adquirido
Compreensão	Piaget Brunner	-Sistematização	
Processamento da informação	Tratamento e codificação da informação	Klatsky Gagné	-Desenvolvimento de condições que potencializem

			os processos internos de processamento
			-Expetativas
			-Processo de controlo executivo
Humanistas	Carácter único da experiência pessoal	Maslow	-Aprendizagem centrada no aluno
		Combs	-Auto-aprendizagem
		Roger	-Aprendizagem de sentimentos, conceitos e habilidades
			-Ajuda a tornar-se pessoa
			-Atmosfera emocional positiva, empática

Como se observa na tabela 1, o modelo comportamentalista procura, de forma geral prever, controlar e eventualmente modificar o comportamento (Barros de Oliveira, 2010; Pinto, 1992). Alguns teóricos Behavioristas, defendem a premissa de que o comportamento do indivíduo (resposta) varia consoante os estímulos provenientes do ambiente, enaltecendo a relação estímulo-resposta (Tavares et al., 2007). Esta perspetiva quando aplicada ao contexto educacional, considera o aluno um sujeito passivo e reativo, visto que, é manipulado por agentes e estímulos exteriores através de reforços, com o objetivo do sujeito se adaptar ao meio (Jesus, 2004). Assim, o processo de aprendizagem escolar decorre da adaptação e planeamento de reforços, condicionamentos e punições pelo professor com o objetivo de conduzir o aluno a adquirir ou modificar as suas ações praticadas, procurando a aquisição de novos comportamentos ou a mudança dos já existentes (Netto & Costa, 2017). Os princípios pedagógicos das Teorias Behavioristas, remetem para diferentes técnicas de ensino, tais como os exercícios de repetição, o ensino individualizado de tipo programado, demonstrações de atividades a imitar sem serem acompanhadas de grandes explicações, entre outras (Tavares & Alarcão, 2002 citado por Tavares et al., 2007).

No que respeita ao modelo cognitivista, este visa explicar o processamento da aprendizagem, considerando o aluno um sujeito ativo. Desta forma, o cognitivismo procura não apenas prever e controlar o comportamento, mas sobretudo explicá-lo ou interpretá-lo,

tendo por base o processamento da informação (Barros de Oliveira, 2010). Mais especificamente, este modelo, quando aplicado ao contexto educacional, acredita na existência da interação entre o sujeito ativo e o objeto, sendo ele próprio o agente da sua aprendizagem e comportamento (Jesus, 2004). Assim, procura-se compreender como é que os alunos constroem seu próprio conhecimento (ex: como é que procuram alcançar metas que possibilitem a sua realização) e como é que se adequa o ensino ao nível de desenvolvimento do aluno. Diferentes autores destacam o papel do professor como mediador ou guia desse processo, sendo que devem responsabilizar o aluno pelo seu comportamento e simultaneamente motivá-lo para a aprendizagem reconhecendo a sua autonomia (Jesus, 2004; Netto & Costa, 2017; Tavares et al., 2007). No que concerne às técnicas de ensino trazidas pelos princípios psicopedagógicos das teorias cognitivistas é possível enumerar o ensino pela descoberta, o ensino pela descoberta guiada, a apresentação de sumários, os questionários orientadores e de revisão, os esquemas, o delineamento de objetivos, as discussões, os trabalhos de grupo e os estudo de casos, entre outros (Tavares & Alarcão, 2002, citados por Tavares et al., 2007).

Relativamente ao modelo humanista, este considera que os sujeitos são capazes de fazer escolhas acerca das suas próprias vidas, visto que cada um tem um potencial de crescimento pessoal de orientação positiva (Craig, 1996, citado por Tavares et al., 2007). No âmbito da aprendizagem, o objetivo do educador passa por promover o pleno funcionamento dos alunos, através de uma relação confiança professor-aluno, destituída de noções hierárquicas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno (nas suas necessidades, vontades e sentimentos) e decorre numa atmosfera emocional positiva que ajude o educando a integrar novas experiências e ideias, por meio de atividades e experiências significativas. Para além disso, procura-se desenvolver uma aprendizagem ativa, incutindo a responsabilidade de autoaprendizagem orientada para um processo autónomo e de descoberta que suscite novas ideias. As técnicas de ensino provenientes deste modelo são o ensino individualizado e as

técnicas de trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa), discussões, debates, simulações, jogos de papéis (*role-playing*) e resolução de problemas (Tavares & Alarcão, 2002, citado por Tavares et al., 2007).

No que concerne a outros modelos, podemos ainda destacar o modelo interacionista (psicossocial e ecológico) que procura interpretar a relação existente entre o educador-educando e a interação destes agentes com o meio. Segundo Barros de Oliveira (2010) este modelo situa-se numa posição intermédia ou complementar entre o comportamentalismo e o cognitivismo, pois interpreta a aprendizagem como um processo intrapessoal e interpessoal (interdependência entre professor e aluno, pais e outros agentes). Uma vez que enfatiza a componente social do sujeito, a sua interação com o meio (família, colegas, etc) e com as expectativas e normas. A perspectiva ecológica quando aplicada à educação escolar, o foco é o ambiente escolar em detrimento das características individuais. Comparativamente aos modelos anteriores, o modelo interacionista destaca-se pelo carácter mais sistémico, devido à compreensão da interação entre todos os subsistemas em causa.

Capítulo II. Pedagogias alternativas e a conceção holística do Ser Humano

Segundo Silva (2015), a educação atual herdou a tradição epistemológica racionalista e mecanicista ao reproduzir a fragmentação dos diferentes componentes da experiência humana, assumindo um ensino eminentemente voltado para a aprendizagem cognitiva conceitual. Esta visão conduziu a uma dissociação entre o pensar, o sentir e o fazer do aluno, desprezando toda a experiência subjetiva, estética e lúdica no processo de aprendizagem.

Contudo, através das descobertas realizadas pela ciência, nas últimas décadas tem emergido um novo pensamento educacional. Diversos estudos têm chamado a atenção para a necessidade de se promover uma educação que não esteja focada apenas no desenvolvimento

da racionalidade, isto é, da dimensão cognitiva dos estudantes, mas que considere o seu desenvolvimento emocional, afetivo e social transcendendo a ênfase no pensar e possibilitando assim um processo de aprendizagem significativa para os estudantes, orientada para o sentir e o fazer do aluno e fomentando o seu pleno desenvolvimento (Silva, 2015). Em concordância com esta perspectiva e com o que foi abordado no capítulo anterior, selecionamos para este estudo quatro modelos pedagógicos: a Educação Positiva, o Método Montessori, a Pedagogia de Waldorf e a Escola da Ponte, visto que, aparentam promover o desenvolvimento holístico do Ser Humano nas suas diferentes dimensões, facilitando simultaneamente o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, através da caracterização dos diferentes modelos pedagógicos iremos compreender a visão de cada uma acerca do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.Educação Positiva.

O início do movimento da Psicologia Positiva impulsionou a realização de estudos e práticas dedicados à promoção do bem-estar e ao funcionamento positivo de indivíduos, grupos e instituições. Nesta linha, devido ao papel crucial que a educação tem na sociedade atual, as instituições educacionais passaram a ser estudadas no âmbito de se tornarem locais privilegiados para a promoção do bem-estar, tanto na comunidade escolar como na sociedade em geral (Cintra & Guerra, 2017). A Educação Positiva é considerada uma mudança recente no paradigma na abordagem educacional (O'Shaughnessy & Larson, 2014, citados por White, 2016) uma vez que tem como objetivo não só o desempenho académico, mas também o florescimento dos estudantes (e demais integrantes da comunidade escolar) promovendo a sua realização e uma cidadania responsável (Cintra & Guerra, 2017).

A Educação Positiva foi definida pela primeira vez por Seligman e os seus colaboradores (2009, p.293) como “a educação tanto para as habilidades tradicionais como

para a felicidade”. Originariamente, o termo surgiu no início do ano 2008 durante um encontro entre Seligman e os membros da equipa de *Geelong Grammar School* (GGS) (Norrish, 2015, citado por Cintra & Guerra, 2017). A referida escola australiana foi a primeira a implementar os princípios da Psicologia Positiva em toda a instituição de ensino, o que representou uma das inovações mais significativas na história da Escola em 150 anos. A partir do primeiro treino em grande escala do pessoal do GGS, foram progressivamente expandindo a equipa e criaram o Instituto de Educação Positiva da Geelong Grammar, que hoje emprega sete funcionários em tempo integral, e treinaram mais de 10 mil educadores de mais de 600 escolas e organizações de diferentes países da Ásia, Europa e Médio Oriente (Bott et al., 2017). Mais especificamente, através do aconselhamento com diferentes especialistas mundiais em psicologia positiva e com base no modelo PERMA multidimensional de Florescimento desenvolvido por Seligman (2012, citado por White, 2016), a GGS desenvolveu o seu “Modelo de Educação Positiva” para complementar a aprendizagem tradicional. O modelo é composto por um quadro com seis domínios: Relações Positivas, Emoções Positivas, Saúde Positiva, *Engagement* Positivo, Realização Positiva e Propósito Positivo. Este modelo foi ampliado com quatro processos ativos fundamentais que sustentam a implementação bem-sucedida e sustentada da educação positiva: aprenda, viva, ensine e incorpore-a. Neste âmbito, são dadas várias oportunidades, desde cursos a workshops, para que os funcionários e os pais dos alunos consigam “aprender” os princípios da Educação Positiva, sendo encorajados a “viver” esses princípios através da modelação de comportamentos apropriados nas suas interações com os outros e com os alunos. Na escola procura-se que os alunos possam viver esses princípios quer através da aquisição de salas de *mindfulness* para ajudá-los a focarem-se mentalmente e emocionalmente numa perspetiva positiva, como através de iniciativas de programas que desafiem as escolas a fazer algo positivo. No que concerne ao “ensino”, este refere-se à promoção e ensino de habilidades educacionais e conhecimentos positivos nos alunos. Isto ocorre de duas formas: através de

aulas em que os conteúdos da educação positiva são transmitidos de forma explícita, são ensinados aos alunos (do 5^a ao 10^a ano) os princípios da Educação Positiva e têm como objetivo o cultivo do bem-estar e a reflexão significativa sobre a relevância dos conceitos para as vidas dos alunos; e o ensino "implícito" da educação positiva, que refere-se à infusão de conceitos de bem-estar em áreas de estudo pré-existentes, de modo que os objetivos acadêmicos sejam abordados de maneiras que também apoiem o florescimento. "Embutir" refere-se à visão mais ampla de criar uma cultura e comunidade positiva em toda a escola para o bem-estar (Bott et al., 2017; Seligman & Adler, 2018).

Recentemente, foi desenvolvido um estudo longitudinal independente, com a duração de três anos, pela Universidade de Melbourne, sobre a eficácia e o impacto do programa Educação Positiva do GGS. Os resultados apontam que os alunos do 9^o ano do programa Educação Positiva do GGS experimentaram uma melhora significativa na saúde mental (diminuição dos sintomas depressivos e ansiosos) e bem-estar (por exemplo, satisfação com a vida, emoções positivas, *engagement* e significado) comparativamente aos estudantes da amostra de controle. Relativamente aos alunos do 10^o ano, mostraram aumentos significativos nos níveis de mentalidade de crescimento, de significado e de esperança em comparação com os alunos de controle. Para além disso, houve um aumento significativo no bem-estar, nas relações sociais e na saúde física no final do ano letivo (ex: na variabilidade da frequência cardíaca). De forma geral, durante o estudo longitudinal, os alunos do GGS relataram níveis significativamente mais altos de satisfação com a vida, felicidade, gratidão e perseverança comparativamente ao grupo de controle (Seligman & Adler, 2018).

Seligman e Adler (2018) participaram na redação de um documento da *Global Happiness Policy Report* relatando a disseminação da Educação Positiva em todo o mundo. Os autores demonstraram casos práticos de programas e intervenções medidas e avaliadas, colmatando com diversas evidências de que a Educação Positiva de facto aumenta os objetivos

tradicionais das escolas (alfabetização e ciência, etc) bem como um aumento significativo no bem-estar nos alunos e agentes educativos. Seligman e Adler demonstram casos práticos de escolas na China, Índia, Emirados Árabes Unidos, Israel, Austrália, México, Peru, Estados Unidos e Inglaterra em que foram implementados e avaliados os programas de Educação Positiva. Para uma maior compreensão dos conceitos ensinados nos programas de Educação Positiva, o autor destaca um programa desenvolvido em Israel, nomeadamente o *Maytiv Program for teachers and students* que tem como foco oito componentes principais: (1) desenvolver habilidades de regulação de emoções (expressão e reforço de emoções positivas e gestão de emoções negativas), (2) promover gratidão e apreciação, (3) cultivar experiências de fluxo e prazer ao aprender, (4) promover relações interpessoais saudáveis, (5) promover atos de bondade, cuidado e compaixão, (6) utilizar pontos fortes e virtudes no quotidiano, (7) cultivar fatores de resiliência e persistência, e (8) identificar e perseguir objetivos “auto-concordantes” significativos. Como exemplo de práticas do programa, os autores descrevem que “os professores chamam os pais dos alunos para dizer uma palavra gentil sobre a sua criança, procurando dizer-lhes como o seu filho ajudou alguém naquele dia, participou bem na aula, ou mesmo que ele/ela é uma criança adorável; colocam no início das aulas citações como "Amor sem pensar no que você receberá em troca"; as aulas começam com cada aluno descrevendo algo de bom que aconteceu com ele/ela no dia anterior; boletins informando os pontos fortes do personagem da criança; professores que, pessoalmente, orientam os alunos a alcançar os seus objetivos escolares, sociais e emocionais; paredes decoradas com cartazes que expressam mensagens positivas; e aulas de matemática e história que incorporam modelos e mensagens positivas que incentivam o investimento, a perseverança e a determinação em estudar” (Seligman & Adler, 2018, p.61).

Desta forma, podemos ver que a Educação Positiva é uma abordagem psicopedagógica que se destaca pela evidência científica nas áreas do bem-estar psicológico,

físico e intelectual, com o intuito de promover a motivação para a aprendizagem através de um clima escolar positivo. Assim, o processo de aprendizagem é percebido como um processo positivo e cooperativo, em que os agentes educativos aprendem a respeitar os alunos e cada aluno compreende o seu valor (Figueira, Pocinho, & Garcês, 2018).

2.2. Método Montessori.

Maria Tecla Artemesia Montessori nasceu a 31 de agosto de 1879 na Itália, em Chiaravelli. É considerada em muitas obras, uma mulher à frente do seu tempo devido ao seu percurso académico e contributos em diferentes áreas científicas. Assim, Maria Montessori foi a primeira mulher italiana a frequentar e a concluir o curso de medicina. Posteriormente candidatou-se ao curso de filosofia, psicologia experimental e antropologia, na Universidade de Roma (Cardoso & Librelotto, 2011; Silvestrin, 2012). Ainda como médica, Montessori utilizou os conhecimentos da psicologia para compreender a criança e as suas necessidades e, desenvolveu materiais e técnicas que promovessem o desenvolvimento cognitivo, motor e psíquico, das crianças com deficiência nas instituições onde trabalhou. Devido ao seu trabalho desenvolvido, Montessori foi convidada pelo diretor geral do Instituto Romano dos Beni Stabili a ocupar-se da educação de crianças pequenas e carentes num complexo habitacional. A aceitação desse encargo deu origem à Casa Dei Bambini, fundada em 6 de janeiro de 1906, onde desenvolveu o seu trabalho como pedagoga (Silvestrin, 2012).

Na Casa dei Bambini, ou Casa da Criança, Montessori procurou aplicar um método que utilizara previamente com crianças portadoras de deficiências, com o objetivo de constatar a eficácia desse método também com crianças “normais” com idades entre os três e os seis anos. Em pouco tempo, surpreendeu-se com os bons resultados obtidos pelas crianças “a criança, depois de haver trabalhado, ficava mentalmente mais forte e saudável que antes. Foi preciso tempo para que eu me convencesse de que não era uma ilusão” (Montessori, 1988, p. 135 citado

por Silvestrin, 2012). De acordo com Ferrari (2008, citado por Silvestrin, 2012, p.20) Montessori afirmava que “o seu método não contrariava a natureza humana e, por isso, era mais eficiente do que os tradicionais”.

Autores consideram que, a base teórica do Método Montessori, está assente nos conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento (Antunes, 2005, citado por Silvestrin, 2012). Devido à sua significativa dedicação, Montessori integrou no seu método os diferentes períodos de desenvolvimento infantil associados à aprendizagem. O primeiro período compreende o nascimento até os seis anos de idade e subdivide-se em “mente absorvente inconsciente” (dos zero aos três anos) que é a fase em que a criança absorve inconscientemente tudo o que está no ambiente e a “mente absorvente consciente” (dos três aos seis anos) que é a fase em que a criança age sobre o ambiente para desenvolver-se e construir novas aprendizagens. O segundo período, que é denominado por período intermediário, dos seis aos doze anos de idade, é caracterizado por grandes mudanças psicológicas e físicas. Nessa fase a criança também desenvolve a sua consciência moral e procura simultaneamente uma maior participação em atividades coletivas para desenvolver as suas competências sociais. Por último, o terceiro período que tem como marco a puberdade (dos doze aos quinze anos) e a adolescência (dos quinze aos dezoito anos). Nessa fase o sujeito sente uma maior necessidade de fazer parte de um grupo por afinidade e simultaneamente desenvolve a consciência crítica e de reflexão. Na puberdade, segundo Antunes (2005, citado por Silvestrin, 2012, p.35) Montessori considera “que esse é um período difícil, podendo ser até mesmo perigoso para o indivíduo, por causa das transformações abruptas por que ele passa”. A adolescência é considerada a última fase do desenvolvimento, pois é estabelecida pela conquista da independência e autonomia económica que determina a entrada na vida adulta.

Através da observação naturalista, Montessori percebeu que as crianças inconscientemente procuravam ter controle sobre seu ambiente e organizou uma estrutura de

sala de aula que promovesse a livre exploração do ambiente, conduzindo a um desenvolvimento gradual da independência.

Sob esta perspectiva, a pedagoga afirmou que é fundamental que a aprendizagem ocorra em contextos de interesse dos alunos e, por isso, desenvolveu materiais específicos com o objetivo de criar situações para atraí-los, fomentando a interação e a aplicação do conteúdo aprendido no ambiente em que estão inseridos (Mendonça,2017). Sendo assim, os materiais montessorianos estão ligados a cinco áreas: à Educação Cósmica (que se refere ao conhecimento das Ciências Sócio-Históricas e Ciências Naturais); à Educação Matemática (materiais que desenvolvam a noção de número, de adição, subtração, divisão, multiplicação, entre outros); Educação dos Sentidos (desenvolvimento dos sentidos através de materiais como as caixas de cores, de rumores, de cheiros, de sabores, de texturas, entre outros, além de desenvolverem conceitos como alto/baixo, pesado/leve, forte/fraco, liso/áspero, etc); à Linguagem (materiais de preparação da mão para a escrita com o uso conjunto da fonética, materiais de leitura, e de produção textual); e à Vida Prática, isto é, um ambiente onde as crianças desenvolvem a motricidade e ganham autonomia através da realização de atividades do dia-a-dia (ter cuidados com o ambiente e consigo através de tarefas como lavar e secar a louça, regar plantas, lavar as mãos, lavar a roupa, etc.) (Mendonça, 2017; Silvestrin, 2012).

Segundo Mendonça (2017), o ambiente da sala de aula montessoriana é organizado, tanto a nível físico como conceitual. A estrutura de uma sala de aula montessoriana (da pré-escolar ao ensino básico) é geralmente ampla, com mobiliário pequeno, adaptado ao tamanho da criança, com mesas pequenas que possibilitam um trabalho individual e em pequenos grupos, incentivando a aprendizagem cooperativa. Os materiais montessorianos são dispostos nos armários, organizados por área de aprendizagem (matemática, linguagem, sensorial, educação cósmica etc.) e por grau de dificuldade (do mais fácil ao mais complexo) visto que, desse modo, há uma maior possibilidade da ocorrência de uma aprendizagem eficaz. A

organização da sala possibilita o respeito ao ritmo de cada criança e o material é autocorretivo, fazendo com que o próprio aluno desenvolva a atividade escolhida com entusiasmo e atenção. O professor Montessori, é um educador com formação específica no Método, que compreende o princípio da não intervenção (observa e intervém somente quando necessário ou requerido) e sabe como adaptar o ambiente de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, perspectivando o aluno como o foco e o centro de todo o processo.

De forma geral, Rodrigues e Oliveira (2017) explicam que os princípios gerais da pedagogia montessoriana estão assentes no respeito pelo potencial de cada criança e jovem, pelo tempo de aprendizagem e pelas limitações de cada um.

2.3. Pedagogia Waldorf.

Rudolf Steiner foi um pedagogo e filósofo influente que nasceu em 1861, em Kraljevec, Áustria Hungria (Garcia, 2014, citado por Marinis, 2015). Inspirado pela Teosofia (ciência que reúne os conhecimentos acerca do homem, da natureza e do universo que o cerca) e pelos trabalhos científicos de Goethe, o filósofo austríaco apresentou uma nova cosmovisão sobre o mundo e o homem, designada em 1904 por Antroposofia (Ferreira, 2014).

Do ponto de vista etimológico, o conceito de Antroposofia deriva dos termos gregos *anthropos* e *sofia*, que em conjunto significam “conhecimento do ser humano” ou “sabedoria do homem” (Barfield, 2002, citado por Ferreira, 2014). Aplicando os seus princípios à Educação, a “Antroposofia concebe o ser humano como um ser físico, anímico e espiritual, onde a educação não deve ter por objetivo meramente o ensinar, mas antes o de fazer com que o ser humano cresça e complete a sua maturidade orgânica de forma equilibrada, proporcionando o desenvolvimento harmonioso e sadio do querer, sentir e pensar” (Carvalho, 2008, citado por Ferreira, 2014, p.16). Sob a influência dos conhecimentos da Antroposofia (considerada uma ciência empírica, não religiosa), a Pedagogia de Waldorf constitui uma

abordagem humanística da pedagogia e diferencia-se de outros modelos ao basear-se numa profunda observação do “ser criança” e das condições necessárias para o bom desenvolvimento (Marinis, 2015; Zamora, 2016).

A Pedagogia de Waldorf surge após o diretor da empresa Waldorf-Astoria ter solicitado que Rudolf Steiner estruturasse os cursos de formação para os filhos dos operários da empresa que dirigia, de forma a estimá-los e a incentivá-los como seres humanos (Ferreira, 2014; Santos, 2010). A Pedagogia de Waldorf é introduzida por Rudolf Steiner em 1919 e a primeira escola surge no mesmo ano em Estugarda, Alemanha. Posteriormente, este movimento pedagógico abrange outras escolas em vários países do mundo, incluindo Portugal em 1984 (Ferreira, 2014). Atualmente, a Pedagogia Waldorf é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994, citado por Ferreira, 2014) como uma resposta aos desafios educacionais, em especial nas áreas de grandes diferenças culturais, que aposta sobretudo na liberdade de desenvolvimento das crianças, valorizando mais nos primeiros sete anos de vida o aspeto sensorial do que o intelectual (Ferreira, 2014).

A Pedagogia de Waldorf segue um conjunto de princípios e características que permeiam um conceito de educação integral e holística, que tem a duração de 12 anos. Ao longo desse processo educativo, reconhecem-se as diferentes dimensões, etapas e dinâmicas inatas dos alunos, conduzindo-os num processo de auto-educação e de descoberta gradual do mundo (Oliveira, 2010, citado por Ferreira, 2014). Ferreira (2014) evidencia alguns dos princípios e características desta pedagogia, nomeadamente:

- a) Importância da ocorrência de uma infância saudável onde se pressupõe que as crianças tenham espaço e tempo para o desenvolvimento saudável, sem procedimentos voltados para a alfabetização precoce;

- b) Promoção do desenvolvimento moral, ético e do exercício da liberdade através da estimulação das capacidades intelectuais, da memória, da imaginação, da criatividade, das habilidades em resolução de problemas e do pensamento crítico e reflexivo;
- c) Recurso à arte e ao movimento como meios de exercitar capacidades e como veículos didáticos que promovam o processo de aprendizagem;
- d) Estruturação de um currículo que propicie um desenvolvimento adequado a cada faixa etária nos âmbitos físico, emocional e cognitivo. Os conteúdos e as atividades visam ir ao encontro das necessidades próprias de cada fase do desenvolvimento dos alunos (ensino de módulos temáticos, ensino de Eurytmia, ensino de línguas estrangeiras, aulas de trabalhos manuais, música, jardinagem, teatro, marcenaria, filosofia, astrologia) ao longo de toda a escolarização;
- e) Relação de proximidade entre professor-aluno que promove o entusiasmo, o interesse e a motivação para a aprendizagem;
- f) Adoção de estratégias de ensino que fomentam uma aprendizagem multidisciplinar, com elementos práticos e artísticos (uso de atividades intelectuais, artísticas e práticas, enfatizando a arte, os contos, a música) de forma a apelar à criatividade;
- g) Avaliação contínua e diversificada em que não há repetições de ano nem atribuição de notas. A avaliação é contínua e diversificada e considera o aluno nos seus diversos aspetos (físico, intelectual, emocional, anímico e espiritual). Consiste na elaboração de relatórios, com observações do desenvolvimento do aluno como um todo, abrangendo as capacidades intelectuais, sociais e emocionais
- h) Formação específica de professores na Pedagogia Waldorf sendo que, dada a complexidade desta pedagogia, o professor deve estar em constante processo de autoconhecimento e reflexão das suas práticas.

A Pedagogia Waldorf atribui grande importância às fases de desenvolvimento do Ser Humano que, sob esta perspectiva, ocorre em ciclos de sete em sete anos, denominados por Steiner como seténios. No primeiro seténio (dos 0 aos 7 anos), a criança é um reflexo do mundo em que vive, pois absorve tudo o que está ao seu redor. Através da imitação dos adultos (principalmente dos pais) a criança começa a desenvolver a moralidade. Neste seténio, a criança é considerada um organismo sensorial, visto que os órgãos responsáveis pelos sentidos são o meio pelo qual a criança conhece o mundo, havendo uma predominância da sua vontade. É durante este período que ocorre um maior desenvolvimento visível do corpo. A culminação deste estágio é marcada pela mudança da dentição (Marinis, 2015; Santos, 2010; Zamora, 2016). No segundo seténio (dos 7 aos 14 anos) ocorre um desenvolvimento intenso intelectual e emocional provocado por uma alteração de consciência, devido ao questionamento ativo do que era considerado factual. Neste período, a criança/jovem experiencia intensamente a sua individualidade, a fantasia, as emoções e os sentimentos. O culminar deste estágio é marcado pela puberdade, que traz mudanças em relação à imagem que têm do seu próprio corpo (Marinis, 2015; Santos, 2010; Zamora, 2016). Por último, o terceiro seténio (dos 14 aos 21 anos) é marcado pelo amadurecimento da personalidade e é onde predomina o pensamento. Neste período, o jovem desenvolve o pensamento crítico, procurando descobrir a verdade do mundo e das pessoas que o rodeiam, e torna-se capaz de agir segundo critérios éticos. Projeta, assim, os seus próprios julgamentos e idealismos, posicionando-se em relação ao mundo. Desta forma, este processo é marcado por crises que podem ser positivas, se bem direcionadas através do estímulo da consciência e lucidez. No fim do seténio, é esperado que o jovem atinja o equilíbrio do pensar, sentir e querer. Ao ser capaz de emitir os seus próprios julgamentos e agir eticamente, torna-se um ser humano livre, capaz de decidir-se e orientar sua própria vida, sendo esse um dos objetivos da Pedagogia Waldorf (Martinis, 2015; Santos, 2010; Zamora, 2016).

Sob este princípio, o currículo Waldorf é elaborado de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento (Marinis, 2015; Santos, 2010; Zamora, 2016). Desta forma, a Proposta Curricular da Pedagogia Waldorf (1998, citado por Marinis, 2015) evidencia que:

a partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf propõe uma concepção sobre o homem que abrange todas as dimensões humanas, em íntima relação com o mundo; explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas seténios. (p.17)

Essa visão da educação ajuda-nos a compreender os estudos de Steiner e de que forma são aplicados nas escolas Waldorf (Santos, 2010). No primeiro seténio, as escolas Waldorf (na pré-escolar) dão ênfase à organização do ambiente escolar para aprendizagem lúdica e ao convívio com a natureza, de forma a estimular a fantasia e criatividade, o movimento, a coordenação motora e os sentidos (Marinis, 2015). Ao saber que a criança neste período aprende sobretudo pela imitação, o professor torna-se um modelo essencial nesta fase. Por este motivo Steiner propõe que o professor se mantenha com as crianças durante oito anos para conduzir o processo de aprendizagem, sendo o responsável por praticamente todas as disciplinas. Do ponto de vista afetivo, esta relação cria um vínculo muito forte entre o aluno e o professor, o que promove um maior conhecimento das habilidades, das dificuldades e das características individuais de cada um (Marinis, 2015). No que concerne ao segundo seténio a aprendizagem deixa de ocorrer pela imitação. A ferramenta do professor desta faixa etária é a autoridade baseada numa admiração carinhosa. Devido à predominância da vida sentimental, no período escolar do 1º até ao início do 3º ciclo, toda a educação Waldorf é permeada pela arte (Santos, 2010). Segundo Marinis (2015), a vivência de que o mundo é belo é essencial para esta fase. As atividades educativas são marcadas pelas atividades artísticas e manuais, em parceria com as atividades intelectuais.

O trabalho pedagógico do professor deve envolver os sentimentos das crianças e a fantasia, combustível de toda a força criativa. Nesta fase, o professor deve levar o mundo para a sala de aula através de vivências que despertem entusiasmo pela descoberta. No terceiro seténio, o ensino passa a ter um carácter mais científico e intelectual. Esta pedagogia pressupõe que o ensino secundário tenha como foco uma formação abrangente e integrada, correspondendo às solicitações do mundo atual através de um pensamento objetivo e crítico (Ferreira, 2014). Nas escolas Waldorf recorre-se a sistemas lógicos, pesquisas e práticas científicas (Zamora, 2016), uma vez que o aluno já tem a capacidade de usar o pensar e o querer sem a interferência do seu egoísmo, dos seus sentimentos e das motivações do seu corpo (Marinis, 2015).

Como podemos ver, a Pedagogia Waldorf apresenta características muito próprias quando comparada com a educação convencional. Todo currículo Waldorf é estruturado tendo em conta princípios antropológicos, psicológicos e culturais do desenvolvimento humano, de acordo com a cosmovisão fundada por Rudolf Steiner (Junior & Guerra, 2018).

2.4. Escola da Ponte.

A Escola da Ponte é uma escola pública que foi fundada em 1976. Atualmente situada em São Tomé de Negrelos (no distrito do Porto), a Escola da Ponte abrange o 1º, 2º e 3º ciclos e é procurada por diversas famílias dos concelhos próximos, de outras regiões do país e até mesmo de outros países devido às suas práticas educativas que divergem substancialmente do modelo educativo tradicional. Ao longo dos anos, a Escola da Ponte tem vindo a desenvolver referenciais organizacionais, pedagógicos e metodológicos que conjuntamente com os procedimentos de avaliação interna e externa, fundamenta a sua autonomia pedagógica (Ministério da Educação e Ciência & Escola da Ponte, n.d).

Selecionou-se a Escola da Ponte para este estudo, não só pelos motivos acima referidos, mas também por ser considerada uma instituição que tem servido de exemplo e

inspiração em Portugal, no Brasil e em diversos países pela singularidade de como se organiza e pratica todo o projeto educativo (Rosa, 2008).

O Projeto Fazer a Ponte constitui toda a base pedagógica da Escola. Está assente em valores como a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade, que orientam e inspiram toda a comunidade por meio da implementação de práticas organizacionais e relacionais. Desde sempre, o Projeto Fazer a Ponte defende a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. Assim, através do envolvimento da comunidade educativa, os alunos tomam decisões no que concerne à organização da escola e dos processos de aprendizagem. Por este meio, a Escola da Ponte reforça os princípios da democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa (Ministério da Educação e Ciência & Escola da Ponte, n.d).

No documento de Contrato de Autonomia da Escola da Ponte (Ministério da Educação e Ciência & Escola da Ponte, n.d) encontram-se descritos outros princípios inovadores que caracterizam a Escola da Ponte:

- a) Entende-se por orientador educativo todo o profissional que trabalha diretamente com os alunos e que contribui para a promoção do seu desenvolvimento educativo. Estes profissionais podem ser docentes, psicólogos, sociólogos, terapeutas e outros licenciados.
- b) As dinâmicas organizacionais processam-se de forma muito particular e divergem da convencional organização em turmas, anos e ciclos. Mediante o quadro conceptual de referência, a escola organiza-se em Núcleos que são estruturas organizacionais de coordenação pedagógica intermédia. A mobilidade dos alunos entre os diferentes Núcleos é regulada por um Perfil de Transição definido nos

termos do Projeto Educativo Fazer a Ponte, designado doravante por Projeto Educativo.

- c) Existem ainda outras estruturas educativas como as Dimensões Curriculares (adiante designadas apenas por Dimensões), a Tutoria, as Responsabilidades e a Assembleia de Escola que operacionalizam este Projeto Educativo, nos termos do seu Regulamento Interno.

Neto (2009) faz referência a estas estruturas educativas destacando o carácter singular e diferenciador da organização pedagógica da Escola da Ponte. Assim, o autor explica que não existem divisões por ano de escolaridade, turmas, horário escolar, manuais nem aulas. Pelo contrário, os alunos estão inseridos em núcleos de aprendizagem, nomeadamente o núcleo de iniciação, o núcleo de consolidação e o núcleo de aprofundamento. Os alunos determinam os horários de estudo para cada disciplina e organizam autonomamente o processo de estudo, formando grupos heterogéneos com cerca de 3 a 4 alunos de diferentes núcleos, para estudar e debater ideias fomentando uma aprendizagem cooperativa e de grande interajuda. Apesar da autonomia e centralidade no processo de estudo, os alunos são acompanhados por um tutor que os orienta pedagogicamente ajudando-os a delinear as tarefas educativas (horários, disciplinas de estudo, momentos de avaliação, esclarecimento de dúvidas, etc). Assim, cada professor, ou seja, cada orientador educativo, é responsável por um máximo de 10 tutorias. Para além disto, a escola incorpora o conceito de escola livre, disponibilizando espaços abertos, amplos e comunitários, que se caracterizam pela livre circulação dos alunos. Segundo Escola da Ponte (2003, p.2, citado por Neto, 2009), este projeto propõe que:

cada aluno seja responsável pelo próprio processo de aprendizagem, que pratique a autonomia para o definir, responsabilidade para cumprir os objetivos a que se

compromete, aliado ao trabalho em equipa e interajuda. A democracia, é também incluída no processo na medida em que é reconhecido o direito à opinião de cada aluno e participação ativa na gestão das aprendizagens, grupos e da escola. É também reconhecido que a qualidade das interações educativas tem um papel muito importante na aprendizagem. (p. 18)

Sustentado nestes princípios inovadores, é possível constatar que o modelo organizacional praticado pela Escola da Ponte diverge substancialmente do modelo convencional de escola pública (Ministério da Educação e Ciência & Escola da Ponte, n.d).

Apesar da maioria das obras encontradas sobre a Escola da Ponte se centrarem em questões mais específicas das Ciências da Educação, esta pedagogia também tem sido largamente investigada (Almeida, 2005; Araújo, 1999; Canário et al, 2004; Fernandes, 2008; Mariana, 2008; Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson, 2007; Rosa, 2008; Trindade, 1998 citado por Neto, 2009). Alguns dos estudos encontrados revelam a efetividade prática das diferentes diretrizes do método educativo. No que concerne às práticas educativas, Araújo (1999, citado por Neto, 2009), por meio de observação sistemática, afirma que a escola da Ponte se afasta das práticas tradicionais e que há uma grande relação de familiaridade entre a escola e os encarregados de educação. A participação ativa dos encarregados de educação na escola e na participação do projeto educativo dos seus educandos propicia o bom desempenho e o bem-estar das crianças (Araújo, 1999, p. 39 citado por Neto, 2009). Adicionalmente, as práticas educativas da Escola da Ponte dão espaço para a emergência das características individuais das crianças e respondem adaptativamente à diversidade de cada uma (Neto, 2009). Neste sentido, a escola da Ponte incorporou um projeto internacional de investigação sobre práticas educativas inclusivas, *Enhancing Teachers' Ability in Inclusion* (ETAI).

Outros autores sublinham que os fatores que distinguem e sustentam a Escola da Ponte das restantes são as relações interpessoais, o Projeto pedagógico, os processos de aprendizagem, a vivência em democracia, a equipa multidisciplinar e a relação com a família (Fernandes, 2008, citado por Neto, 2009; Rosa, 2008).

Capítulo III. Educar as gerações do presente para o futuro incerto: uma visão partilhada pela ciência psicológica e pela política educativa

Diversas investigações têm revelado um aumento dos índices de depressão, ansiedade, distúrbios alimentares, abusos de substâncias, entre outros problemas de saúde mental ou física, sobretudo nas últimas gerações de jovens em todo o mundo (Norrish, 2015; Seligman & cols., 2009, citados por Cintra & Guerra, 2017). No que concerne à prevalência de taxas de depressão, estudos apontam que cerca de 20% dos jovens experienciam um episódio de depressão clínica no final do ensino secundário (Seligman et al., 2009). A Organização Mundial da Saúde, revela também estimativas chocantes acerca das taxas de prevalência de suicídio a nível mundial. Mais especificamente, as estatísticas indicam que o suicídio foi a segunda principal causa de morte de cidadãos entre os 15 e 29 anos de idade, no ano 2015 (World Health Organization, 2017). Por outro lado, também são observadas inconsistências quanto aos níveis de felicidade nos nossos jovens (Seligman et al., 2009).

Tendo em conta estes dados, a comunidade científica tem procurado compreender de que forma é que podemos combater e prevenir esta problemática que é crescente nos dias de hoje. Investigadores como Seligman e colaboradores (2009), afirmam que para combater esse fenómeno é necessário ensinar aos jovens habilidades e estratégias que aumentem a resiliência, as emoções positivas, o significado de vida e o bem-estar, sem retirar espaço ao currículo. Em concordância com esta perspetiva, estudos indicam que intervenções que promovam o bem-estar têm papel preventivo com relação à depressão, à ansiedade e ao stresse no ambiente

escolar (Neil & Christensen, 2007, citado por Cintra & Guerra, 2017). Além disso, diversas pesquisas revelam que o aumento no bem-estar dos alunos promove uma melhoria também a aprendizagem e no rendimento acadêmico, visto que o humor positivo produz um aumento na capacidade de atenção e concentração, pensamento criativo e pensamento mais holístico (Seligman & et al., 2009). Outros estudos indicam que o ensino de capacidades sociais e emocionais tem um efeito significativamente positivo nos níveis de competências socioemocionais e um aumento no bem-estar, assim como uma redução nos problemas comportamentais (problemas de externalização, internalização e hiperatividade) (Ashdown & Bernard, 2012).

Assim sendo, as escolas revelam ser excelentes locais para iniciativas que promovam o bem-estar por diversos motivos. Primeiramente, porque na atualidade as crianças e os adolescentes passam grande parte do seu tempo na escola. Por exemplo, nos Estados Unidos, sujeitos com idade compreendida entre os 6 e 17 anos geralmente passam cerca de 30 a 35 horas por semana na escola (Hofferth & Sandberg, 2001, citados por Seligman et al., 2009). Outro motivo, refere-se às interações e experiências decorrentes do dia-a-dia dos alunos com colegas e professores, que são potenciais alvos para programas de bem-estar. Para além disso, a maioria dos pais e educadores vê a promoção do bem-estar como uma parte importante, se não central, da escolarização (Cohen, 2006, citado por Seligman et al., 2009). Esta visão tem-se alastrado também para as entidades políticas e organizações em todo o mundo, reconhecendo a importante tarefa da Educação neste âmbito.

A *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) é uma organização internacional que conta com 35 países membros. No documento *The Future of Education and Skills: Education 2030*, a OECD (2018) partilha da visão que, devido à aceleração da globalização, ao rápido desenvolvimento tecnológico e aos desafios atuais enfrentados sem precedentes tanto a nível social como económico e ambiental, os alunos:

Precisarão desenvolver curiosidade, imaginação, resiliência e auto-regulação; precisarão respeitar e apreciar as ideias, as perspectivas e os valores dos outros; precisarão lidar com o fracasso e a rejeição e avançar diante da adversidade; precisarão preocupar-se com o bem-estar dos seus amigos e familiares, das suas comunidades e do planeta. A sua motivação será mais do que um bom trabalho e um bom salário. (OECD, 2018, p.2)

Desta forma, a OECD (2018, p.2) enfatiza que “a educação pode capacitar os alunos dando-lhes um senso de propósito e as competências de que precisam, para moldar as suas próprias vidas e contribuir para a vida dos outros”. Mas para tal todos nós precisamos estar abertos e recetivos à mudança, sendo esta uma responsabilidade compartilhada, enfrentando os desafios e aproveitando as oportunidades do contexto para encontrar soluções. Neste âmbito a OECD (2018) lançou o projeto *The OECD Learning Framework 2030* que tem como objetivo ajudar os países a encontrar respostas que estão relacionadas com duas questões centrais: 1) Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje em dia necessitam para prosperar e moldar o seu mundo? 2) Como é que os sistemas educativos podem desenvolver estes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz? O referido projeto surgiu no ano 2018 e numa primeira fase foi revisto, testado e validado num processo iterativo composto por diversos agentes sociais de todo o mundo de modo a garantir a sua relevância, a sua consistência com políticas e a sua implementação a nível mundial. No presente ano, a OCDE perspectiva transferir toda a estrutura delineada para a exploração da pedagogia, a avaliação e o design de um sistema educacional que promovam uma Educação Holística, preparando as atuais crianças e jovens para as demandas de um futuro incerto.

Em Portugal, também assistimos a uma alteração da visão acerca do paradigma educacional, nos últimos três anos. O Ministério da Educação lançou um documento emitido em 2017, que apresenta o Perfil dos Alunos para o Século XXI (Gomes, et al., 2017) e procura:

Explicitar princípios, visão, valores, competências e as decorrentes aprendizagens dos alunos ao longo de doze anos de escolaridade, e convoca os esforços e a convergência da sociedade – pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa – para o desenvolvimento de iniciativas e ações orientadas para assegurar o acesso a uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens. O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória estabelece tanto uma visão como um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. (p. 7)

Este referencial de um paradigma educacional tem como princípios: A) Perfil de base humanista; B) Educação para a consecução efetiva de aprendizagens; C) Inclusão como requisito de educação; D) Contribuição para uma Educação assente na Sustentabilidade; E) Educação coerente e com flexibilidade curricular; F) Preparação dos alunos para uma ação adaptável e ousada; G) Garantir a estabilidade do perfil; H) Valorizar o saber e a criatividade (Gomes et al., 2017). No que concerne à Visão delineada, pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo,

responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação; capaz de pensar crítica e autonomamente; criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação; capaz de valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático. (p. 10).

Em relação aos Valores, estes são descritos no documento como “as orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Gomes et al., 2017, p. 11). Entre estes estão: a responsabilidade e integridade; a excelência e a exigência; a curiosidade, a reflexão e a inovação; a cidadania, a participação e a liberdade. Desta forma, o Ministério da Educação pretende com este referencial evidenciar que ao longo escolarização, deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades (e em todas as áreas do saber) que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, e tomar decisões com base em critérios éticos (Gomes et al., 2017).

Em suma, esta Visão é partilhada e crescente quer a nível nacional como global e vai ao encontro do propósito deste projeto. Partindo de toda a literatura serão apresentados em seguida a questão de investigação, os objetivos e a metodologia selecionada para este estudo.

Parte II- Estudo de Revisão Sistemática da Literatura

Capítulo IV. Aspectos Metodológicos

4.1. Questão de investigação e objetivos.

O ensino e aprendizagem devem ser desenvolvidos a partir do domínio de ferramentas necessárias à adaptação do homem ao seu contexto histórico, económico e social, não devendo prender-se a conceitos preconcebidos pela educação convencional (Cardoso & Librelotto, 2011). Em concordância com este pensamento, sabe-se que atualmente são vastas as pedagogias e projetos educativos existentes em todo o mundo (Figueira, Pocinho & Garcês, 2018). Devido à dispersão de modelos pedagógicos e à necessidade emergente de avaliar e adaptar os sistemas de ensinos, torna-se fundamental, tanto para os investigadores em psicologia, como para os políticos e educadores, dar a conhecer os quatro métodos pedagógicos referidos anteriormente, sob uma perspetiva científica de carácter psicológico e psicopedagógico.

Tendo isto em consideração, ergue-se neste estudo a necessidade de investigar quais são os fatores psicológicos e psicopedagógicos que estão subjacentes a cada método pedagógico em estudo, sendo esta a questão de investigação.

Como objetivo geral, pretende-se, através de uma Revisão Sistemática da Literatura, reunir um conhecimento científico mais profundo acerca dos múltiplos fatores psicológicos (de ordem cognitiva, afetiva, motivacional e desenvolvimental) mediadores do processo de ensino-aprendizagem das pedagogias, de forma a contribuir para um delineamento mais integrativo dos sistemas educativos escolares. Secundariamente, pretende-se interpretar a informação reunida ao longo deste estudo e identificar quais os fatores psicológicos comuns das diversas pedagogias, propondo assim um Modelo Psicopedagógico com base nos mesmos. Desta forma, acredita-se que esta Revisão Sistemática, poderá contribuir por meio de transferência de

conceitos teóricos e investigações científicas, para a ampliação do entendimento da complexidade do processo de ensino-aprendizagem suscitando reflexões acerca de como o ensino pode promover condições que favoreçam o potencial dos alunos nas múltiplas dimensões, ao longo da escolaridade.

4.2 Etapas da Revisão Sistemática da Literatura.

Em qualquer investigação, um dos objetivos primordiais é produzir informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo (Coutinho, 2014).

A revisão sistemática da literatura é, de acordo com Sousa e Ribeiro (2009, p.241), “uma revisão planeada da literatura científica, que usa métodos sistemáticos para identificar, seleccionar e avaliar criticamente estudos relevantes sobre uma questão claramente formulada”. O principal objetivo desta metodologia é a redução de possíveis erros que poderiam ocorrer numa revisão não sistemática da literatura, ao nível da forma como é executada e da seleção dos artigos. Para MacLure, Paudyal e Stewart (2016) são diversos os motivos pelos quais se deve utilizar uma Revisão Sistemática da Literatura numa investigação. De acordo com os autores, este método de investigação permite ao investigador:

identificar, avaliar e interpretar evidências de pesquisa disponíveis relevantes para um tópico específico; proporcionar a minimização de tendências, usando métodos explícitos e sistemáticos; ajudar a informar práticas e políticas fornecendo evidências integradas e imparciais sobre onde se devem basear as decisões; e identificar lacunas na literatura para informar estudos futuros. (p.689)

Ao eleger a Revisão Sistemática da Literatura como o método de investigação deste estudo, foram tidas em conta algumas das recomendações de Sousa e Ribeiro (2009), nomeadamente: 1) Definição clara e específica da questão de investigação; 2) Procura de informação em diversas fonte sobre todos os estudos válidos que abordam a questão; 3) Seleção de estudos e avaliação da sua qualidade a partir de critérios de inclusão e exclusão; 4) Recolha de dados de cada estudo e apresentação clara dos mesmos; 5) Avaliação da heterogeneidade entre os estudos; 6) Cálculo dos resultados de cada estudo (combinando-os se apropriado); 7) Avaliação do efeito da variação da validade de cada estudo; 8) Interpretação dos resultados, avaliando o quanto se pode generalizar da revisão sistemática e/ou meta-análise.

Para além disso, tivemos como principal referência as recomendações do PRISMA - Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (2009). O PRISMA consiste num fluxograma de quatro etapas (figura 1) para expor os procedimentos e os resultados da investigação.

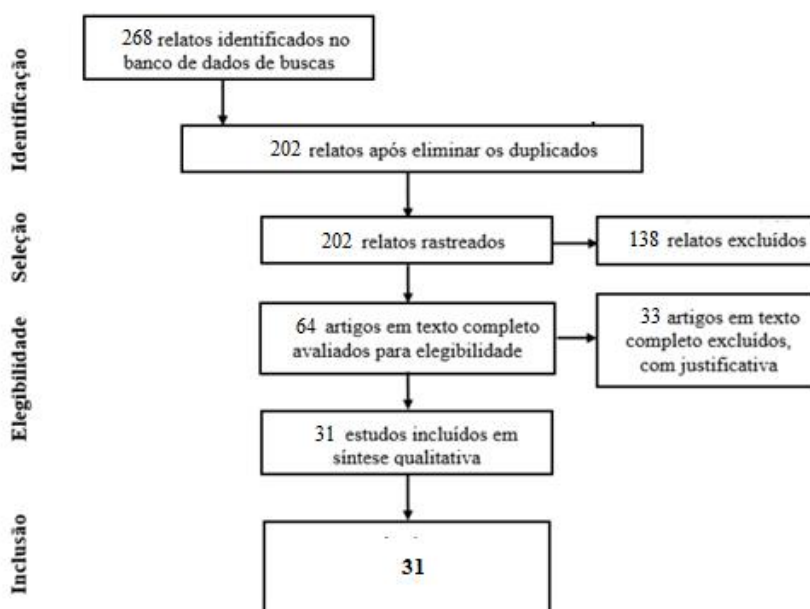


Figura 1: Fluxograma de quatro etapas adaptado ao estudo, PRISMA (2009)

O principal objetivo do PRISMA é ajudar os investigadores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA group, 2009). Na figura 1 encontra-se o fluxograma adaptado a este estudo, contemplando o número de publicações identificadas consoantes as diferentes etapas.

4.3 Procedimentos de recolha de dados.

Antes de proceder às diretrizes do PRISMA para efetuar a Revisão Sistemática da Literatura, foi necessário definir o que se entende por fatores psicológicos, pedagógicos e psicopedagógicos para obter uma maior compreensão destes conceitos-chave. Na *APA Concise Dictionary of Psychology* (American Psychological Association, 2009), encontramos o termo “fatores psicológicos” definido como:

Fatores funcionais - em oposição a fatores biológicos (constitucionais, hereditários) - que contribuem para o desenvolvimento da personalidade, a manutenção da saúde e do bem-estar e a etiologia do transtorno mental e comportamental. Alguns exemplos de fatores psicológicos são a natureza das relações significativas na infância e o adulto, a experiência de facilidade ou estresse nos ambientes sociais (por exemplo, escola, trabalho) e a experiência do trauma. (p.408)

Sendo assim, neste estudo, entende-se por fatores psicológicos um conjunto de fatores funcionais que contribuem para o desenvolvimento da personalidade e para a manutenção da saúde e do bem-estar. De acordo com a definição supracitada, são exemplos de fatores: a natureza e a significância das relações (fatores psicológicos de âmbito relacional), as experiências nos ambientes sociais (fatores psicológicos de âmbito contextual e social) e as experiências de trauma (fatores psicológicos de âmbito emocional).

Visto que não foi encontrada, tanto no dicionário da APA como na literatura relacionada com o tema, a definição de fatores pedagógicos nem de fatores psicopedagógicos, passou-se assim para a definição de “fator”, “pedagogia” e de “psicopedagogia”, conjugando posteriormente as definições.

Assim, na *APA Dictionary of Psychology* (American Psychological Association, 2018), o termo “fator” define-se como “1. qualquer coisa que contribua para um resultado ou tenha uma relação causal com um fenómeno, evento ou ação. 2. uma influência subjacente que explica em parte as variações no comportamento individual (...)”. Enquanto que, o termo pedagogia refere-se à “atividade ou profissão de transmitir conhecimento ou instrução” (American Psychological Association, 2018). O termo psicopedagogia ainda não está definido na *APA Concise Dictionary of Psychology* (American Psychological Association, 2009).

Todavia, procurou-se noutra fonte e identificou-se que o dicionário de la *Real Academia Española* define “psicopedagogia” como “ramo da psicologia que se ocupa dos fenómenos de ordem psicológica para chegar a uma formulação mais adequada dos métodos didáticos e pedagógicos.” (Bravo, 2009, p. 219). Enquanto que no dicionário de *Educación Especial*, de Brito (1983, citado por Bravo, 2009, p.219) o termo “psicopedagogia” é definido como “a pedagogia que está fundamentada essencialmente na psicologia como ciência. Utiliza esta pedagogia, recursos psicológicos para fazê-la mais efetiva”.

Tendo em conta as definições supracitadas, propomos neste estudo que o termo “fatores pedagógicos” se defina como o conjunto de fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. E o termo “fatores psicopedagógicos” remete para o conjunto de fatores de ordem psicológica que permitem uma melhor compreensão dos métodos didáticos e pedagógicos.

4.3.1. Fontes de dados.

Selecionou-se a Biblioteca de Conhecimento Online (B-on) como fonte de pesquisa de dados pois atualmente é reconhecida como uma grande referência no acesso à informação científica internacional (Active Media, 2018). Através da B-on foi possível aceder livremente a publicações científicas de diferentes plataformas online de bases de dados como a ProQuest, Eric, JSTOR, ResearchGate, SciELO, Elsevier.

A pesquisa eletrônica realizou-se no período de junho a julho de 2018, por meio da B-on. Para proceder à Revisão Sistemática da Literatura de acordo as recomendações do PRISMA (2009), foram definidos primeiramente os critérios de inclusão e exclusão, os termos de pesquisa, as opções de pesquisa, os idiomas e a data das publicações.

4.3.2. Critérios de inclusão e de exclusão.

Tendo em conta a metodologia, os critérios de inclusão e exclusão foram criteriosamente escolhidos. Os critérios de inclusão das publicações para este estudo foram os seguintes:

- a) Estudos Científicos, Dissertações de Mestrado e Doutorado, Revistas Científicas, em que os termos Psicologia e *Psychology* para Pedagogia de Waldorf (*Waldorf Education*), Método Montessori (*Montessori Method*), Escola da Ponte e Educação Positiva (*Positive Education*) estejam presentes no título e/ou nos termos do assunto e/ou no resumo;
- b) Um período de Publicação entre 2000 e 2018;
- c) Estudos empíricos ou teóricos com metodologia científica válida (revisão cega de pares);
- d) Estudos Científicos, Dissertações de Mestrado e Doutorado, Revistas Científicas que sejam em português, inglês e espanhol.

Enquanto que, os critérios de exclusão selecionados foram os seguintes:

a) Livros e notícias sem revisão de pares em que os termos Psicologia e *Psychology* para Pedagogia de Waldorf (*Waldorf Education*), Método Montessori (*Montessori Method*), Escola da Ponte e Educação Positiva (*Positive Education*) estejam presentes no título e/ou nos termos do assunto e/ou no resumo;

b) Artigos científicos ou Dissertação de Mestrado ou de Doutorado, em que o período de publicação anteceda 2000;

c) Artigos científicos, Dissertações de Mestrado e de Doutorado, Artigos de revistas científicas e livros disponíveis na B-On que não são Open Access;

d) Estudos Científicos, Dissertações de Mestrado e de Doutorado, Revistas, que não sejam em português, inglês e espanhol.

4.3.3. Termos e opções de pesquisa.

Após a definição da plataforma de base de dados e dos critérios de inclusão e de exclusão, foram cruzados os termos de pesquisa na B-On, através dos recursos de navegação. Mais especificamente, para a primeira pesquisa de termos cruzados, foi utilizado o serviço de Pesquisa Avançada cujas opções de pesquisa selecionadas foram: publicações do ano 2000 a 2018, qualquer língua, campos opcionais de pesquisa: “TI título”; “AB Resumo”; “SU Termos do Assunto”. Os termos de pesquisa cruzados foram “*Psychology*” AND “*Waldorf Education*”; “*Psychology*” AND “*Montessori Method*”; “*Psychology*” AND “Escola da Ponte”; “*Psychology*” AND “*Positive Education*”; “Psicologia” AND “Pedagogia de Waldorf”; “Psicologia” AND “Método Montessori”; “Psicologia” AND “Escola da Ponte”; “Psicologia” AND “Educação Positiva”.

Na segunda pesquisa de termos cruzados, utilizaram-se os mesmos termos de pesquisa e introduzimos como opções de pesquisas: publicações do ano 2000 a 2018, em língua portuguesa, inglesa e espanhol, e analisado pelos pares.

Posteriormente procedeu-se à terceira pesquisa de termos cruzados que, com as mesmas opções de pesquisa anteriores em conjunto com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e análise das publicações, possibilitou reunir a amostra.

4.4 Amostra.

Para obter a amostra deste estudo foram efetuados quatro passos principais. Primeiramente foi desenvolvida uma pesquisa inicial na B-on, com os termos de pesquisa e as opções de pesquisa (selecionado o período de publicação entre 2000 e 2018, com a opção de qualquer língua). Um total 268 publicações foram encontradas no primeiro passo da pesquisa (tabela 2).

Tabela 2
Número de publicações na 1ª pesquisa dos termos cruzados

Pedagogias	Nº de publicações
Pedagogia Waldorf	20
Método Montessori	129
Escola da Ponte	9
Educação Positiva	110

Posteriormente foram descartadas as publicações, após eliminar os duplicados (publicações repetidas) automaticamente e manualmente. O número de publicações diminuiu (tabela 3), refazendo um total de 202.

Tabela 3
Número de publicações na 2ª pesquisa de termos cruzados, exclusão de duplicados

Pedagogias	Nº de publicações	Duplicados	Total de publicações
Pedagogia Waldorf	20	2	18
Método Montessori	126	9	117
Escola da Ponte	9	1	8
Educação Positiva	71	12	59

No terceiro passo, foram aplicados todos os critérios de inclusão e exclusão. Por meio da análise de cada título e resumo foi efetuada uma revisão qualitativa das publicações, sendo que, as que cumpriam os critérios de exclusão (publicações que não sejam Open Access, livros, outras línguas, pouca ou nenhuma relação com os termos de pesquisa, ausência de metodologia cientificamente validada) foram retiradas. As restantes publicações foram selecionadas e importadas da B-On (as publicações foram numeradas de acordo com a ordem de *download*), refazendo um total de 64 publicações (tabela 4).

Tabela 4
Número de publicações na 3ª pesquisa dos termos cruzados, aplicação de critérios de inclusão e exclusão

Pedagogias	Nº de publicações	Excluídos	Incluídos
Pedagogia Waldorf	18	2	16
Método Montessori	117	89	28
Escola da Ponte	8	7	1
Educação Positiva	59	40	19

Posteriormente, foi efetuada uma análise manual cuidadosa em texto completo de cada publicação tendo em conta os critérios de inclusão, exclusão, a pertinência do conteúdo, no que concerne: ao objetivo, à descrição das pedagogias abordadas, aos estudos desenvolvidos e aos fatores psicológicos e psicopedagógicos inerentes. Como podemos verificar na tabela 4, não houve exclusão de publicações relacionadas com a Escola da Ponte, todavia houve um total de

33 publicações excluídas relacionadas com as restantes pedagogias. Mais especificamente, foram identificadas 13 publicações que somente abordavam como assunto principal a Psicologia Positiva ao invés da Educação Positiva. Relativamente ao Método Montessori, foram excluídas duas publicações cujo assunto principal não se relacionava com o Método Montessori, uma comunicação numa *newspaper* e dez publicações que não continham uma metodologia científica válida (revisão de pares). No que concerne à Pedagogia de Waldorf, foram identificadas duas publicações cujo tema estava pouco relacionado com a pedagogia e cinco que não continham uma metodologia científica válida.

Assim, as publicações com elegibilidade permaneceram na amostra e as restantes foram excluídas, com justificativa. Por fim, obtivemos a amostra final com o total de 31 publicações (tabela 5).

Tabela 5
Número de publicações que constituem a Amostra final

Pedagogias	Excluídos	Incluídos	Amostra final
Pedagogia Waldorf	7	9	9
Método Montessori	13	15	15
Escola da Ponte	0	1	1
Educação Positiva	13	6	6

Ao proceder à análise de conteúdo de cada publicação foi dada especial atenção à data de publicação, aos objetivos, às investigações sobre o tema, à caracterização das diferentes pedagogias e aos fatores psicológicos e psicopedagógicos subjacentes às mesmas.

Capítulo V. Apresentação e discussão dos resultados e proposta de um Modelo

Psicoeducativo.

5.1. Apresentação e discussão de resultados.

Na presente secção, pretende-se apresentar os resultados alcançados, decorrentes da Revisão Sistemática da Literatura efetuada neste estudo. Os resultados serão interpretados e discutidos em função da questão de investigação tendo em vista o objetivo deste estudo.

As trinta e uma publicações que constituem a amostra foram organizadas por data de publicação, tendo como objetivo identificar o número de publicações existentes em cada ano, no período entre 2000 e 2018 (tabela 6).

Tabela 6
Número de Publicações de 2000 a 2018

Data da publicação	Nº de publicações	Referências
2000	0	-
2001	1	(Ryniker & Shoho, 2001)
2002	0	-
2003	0	-
2004	1	(Sobe, 2004)
2005	1	(Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005);
2006	2	(Cosgrove & Ballou, 2006); (Lillard & Else-Quest, 2006);
2007	1	(Tzuo, 2007)
2008	1	(Romanelli, 2008);
2009	3	(Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009); (Neto, 2009); (Cortés & Ferrer, 2009);
2010	0	-
2011	3	(Williams, 2011); (Oberski, 2011); (Cunningham & Carroll, 2011);
2012	1	(Kristjánsson, 2012);
2013	5	(Gonçalves, 2013); (O'Shaughnessy, 2013); (Ewert-Krocker, 2013); (Junior, Stoltz, & Veiga, 2013); (Ionova, 2013);
2014	2	(Bozkurt, 2014); (Wilson, 2014);
2015	2	(Ahmadpour & Mujembari, 2015); (Stephenson, 2015);
2016	5	(Ramachandram, 2016); (Barbieru, 2016); (Dhiksha & Suresh, 2016); (Silion, Dudău & Tomşa, 2016); (Hallam, Egan, & Kirkham, 2016);
2017	3	(Luborsky, 2017); (Williams, 2017); (Costa, 2017);
2018	0	-

Os dados obtidos na tabela 6, indicam que somente cerca de 7 publicações (22,6 %) são referentes ao período que antecede 2009. A maioria das publicações da amostra são referentes

ao período entre 2009 e 2017, refazendo um total de 24 publicações (77,4%). O termo “Educação Positiva”, foi definido pela primeira vez por Seligman, Ernst, Gillham, Reivich e Linkins em 2009 no artigo “*Positive education: positive psychology and classroom interventions*”. Este facto pode explicar a incidência de publicações acerca da Educação Positiva somente partir do ano 2009. O Método Montessori e a Pedagogia de Waldorf foram fundadas ainda no século XX e têm sido utilizadas há mais de 100 anos em diferentes países do Mundo (Figueira, Pocinho & Garcês, 2018). Este facto pode explicar o motivo pelo qual as publicações da amostra que antecedem 2009 são sobre estas duas pedagogias, emetendo-nos para a ideia de que ambas pedagogias estão a ser estudadas há mais tempo, comparativamente com as restantes. Todavia, foram também identificadas publicações de ambas as pedagogias a partir de 2009, o que indica que continuam a despoletar interesse na comunidade científica.

Nas tabelas que se seguem (tabela 7, 8, 9 e 10) serão apresentados os autores, o ano de publicação, o título, os principais objetivos, variáveis em estudo e conclusões das publicações da amostra. É de salientar que os artigos foram numerados de acordo com a ordem de *download* das publicações.

Tabela 7

Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com a Educação Positiva

Autor e ano	Título	Principais objetivos e conclusões
Artigo 3		
Gonçalves (2013)	A Educação Positiva na Promoção do Bem-estar Subjetivo em Crianças do 4.º ano de Escolaridade	“ O presente estudo teve como principal objetivo explorar os impactos da Educação Positiva na promoção do Bem-estar Subjetivo em 64 crianças, com 9 e 10 anos, do 4.º ano de escolaridade(...) As crianças submetidas ao programa de intervenção, quando comparadas às do grupo de controlo, apresentam maior satisfação ao nível da dimensão Self, Família e Afetividade Positiva e menor satisfação no que respeita à Não Violência, vivenciando concomitantemente menor Afeto Negativo, possivelmente devido aos cuidados recebidos no programa e ao afastamento de situações adversas trabalhadas no decorrer das sessões “ (p.4).

Artigo 9

Bozkurt (2014)	New Horizons In Education: Positive Education And Emerging Leadership Roles Of Counselors	“ The article proposes a system model where meso and micro level indicators of positive psychology/education interacts within an eco system where the role of school counselors as change agents becomes crucial. Mindsets and other potential barriers for the counselors are discussed along with resolution strategies” (p.452)
----------------	---	--

Artigo 10

Ramachandram (2016)	Positive education and higher achievers role of positive psychology	“(…)The delivery of Positive Education Programs in schools can equip both students and teachers with the skills and confidence to better manage their emotion, develop healthy thinking styles, form a positive self-identity, and foster heealthy relationships. Positive Education provides a new educational paradigm which prepares young people to thrive despite the complex life challenges they face in contemporary times” (p.848)
---------------------	---	---

Artigo 11

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins (2009)	Positive education: positive psychology and classroom interventions	“(…)There is substantial evidence from well controlled studies that skills that increase resilience, positive emotion, engagement and meaning can be taught to schoolchildren. We present the story of teaching these skills to an entire school— Geelong Grammar School—in Australia, and we speculate that positive education will form the basis of a ‘new prosperity’, a politics that values both wealth and well-being” (p.293).
--	---	--

Artigo 12

Williams (2011)	Pathways to Positive Education at Geelong Grammar School	“Since 2005 Geelong Grammar School has been developing and implementing Positive Education – Positive Psychology applied to all aspects of school life. Appreciative Inquiry is one important way through which the school is developing this at an organisational level to ensure that Positive Education becomes an embedded organisational capability” (p.8).
-----------------	--	--

Artigo 19

Kristjánsson (2012)	Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?	“(…) In this critical review, I scrutinize positive education as a potential theory in educational psychology. Special attention is given to conceptual controversies and suggested educational interventions. Positive psychologists have yet to explore in detail the school as a positive institution.(…)”(p.86).
---------------------	--	--

Tabela 8

Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com a Escola da Ponte

Autor e ano	Título	Principais objetivos, variáveis e conclusões
Artigo 1		
Neto (2009)	Saúde Mental em Contexto Escolar: um estudo comparativo entre o método educativo da Escola da Ponte e o método educativo tradicional	“(…) Comparámos as dificuldades (em geral) e nível de desenvolvimento do ego de um grupo de 12 alunos da Escola da Ponte (Grupo B), com um grupo de 12 alunos de uma escola com método tradicional (Grupo A)…Não encontramos diferenças significativas no desenvolvimento do ego entre os grupos, mas verificámos que o Grupo B apresenta mais homogeneidade do que o Grupo A. A análise dos resultados tendo por base o número de anos em frequência na escola deixa no ar a hipótese das diferenças registadas se deverem à influência do método educativo…”(p.0).

Tabela 9

Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com o Método Montessori

Autor e ano	Título	Principais objetivos, variáveis e conclusões
Artigo 1		
Cosgrove & Ballou (2006)	A Complement to Lifestyle Assessment: Using Montessori Sensorial Experiences to Enhance and Intensify Early Recollections	“(…)This article explores Montessori’s use of sensorial experiences as a means to complement the Adlerian technique of lifestyle assessment. The integration of sensorial experiences into the early recollection gathering process enhances the verbalization of feelings and reduces reliance on intellectualizing” (p.47).
Artigo 2		
Sobe (2004)	Challenging the gaze: The subject of attention and a 1915 Montessori demonstration classroom	“(…)Attention is related to the organization and management of individuals,- in the exercise and selection of what one is attuned to and how one is attuned to it, attention becomes a knowledge of the self that embodies regulatory practices. This article addresses what we might learn about attention by studying Montessori’s 1915 San Francisco classroom” (p.281).
Artigo 3		
Barbieru (2016)	The Role of the Educator in a Montessori Classroom	“(…)Using the observation, this study proposes a new approach towards the child by avoiding the adult’s constraint. It places the child into a free environment filled with firm, precise limits. Training the adult into the child’s psychology and knowing his stages of development can

lead to a better understanding and discovery of the child” (p.107).

Artigo 4

Dhiksha & Suresh (2016)

Self-esteem and academic anxiety of high school students with montessori and traditional method of education

“(…)Hence the present study aimed to assess the self-esteem and academic anxiety of students with Montessori and traditional method of education. It was hypothesized that the students of Montessori Method of education have higher self-esteem and lower academic anxiety compared to traditional method of education. In order to verify the above hypothesis a sample of 124 students were selected from the schools which offer education with Montessori (N=60) and traditional method (N=64)” (p.543).

Artigo 5

Ahmadpour & Mujembari (2015)

The Impact of Montessori Teaching Method on IQ Levels of 5-Year Old Children

“The purpose of this research is to investigate the impact of the Montessori approach on the IQ of 5-year old children (...) Results showed that the IQ and the level of the 5-year old children educated through the Montessori approach was substantially higher than that of the children educated based on the traditional approach. The study suggested that education system (Montessori or traditional) had affected the children’s IQ and social maturity growth level” (p.122).

Artigo 6

Tzuo (2007)

The Tension between Teacher Control and Children’s Freedom in a Child-centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theorie

“This article manifests and tries to resolve this teaching dilemma through incorporating the related theories (Piaget, Vygotsky, Dewey, and Montessori) upholding and encompassing child-centeredness. The author contends that high teacher control and high childrens freedom are not exclusive of one another: childrens freedom is defined in an active way, as freedom to participate, rather than in a passive way, as freedom from any constrains” (p.33).

Artigo 9

Stephenson (2015)

Cosmic education: The Child’s discovery of a Global vision and a Cosmic Task

“Central to her thesis is the theme of discovering one’s cosmic task, which depends on “fostering...curiosity and compassion toward other beings.” Stephenson concludes with examples from around the world and illustrates how children are born with this tendency toward compassion and how it is experienced from birth through age twelve within Montessori environments” (p.151).

Artigo 10

O’Shaughnessy (2013)

Epilogue: The child and the environment

“The article combines contemporary environmentalists with Montessori’s seminal insight into the developmental impact of nature on the child’s personality” (p.279).

Artigo 12

- | | | |
|-----------------|--|---|
| Luborsky (2017) | Helping children with attentional challenges in a Montessori classroom: The role of the occupational therapist | “(….)She provides an overview of attention and sensory processing disorders and then informs about particular diagnoses, particularly ADHD and its comorbidity with other diagnoses. Her specific advice as to the role of a practitioner when faced with a struggling child is helpful to the individual teacher and to the entire school community, as addressing these challenges requires collaboration on the part of a number of adults. The second half of her article focuses on specific occupational therapy strategies to support children in a Montessori classroom and offers easily incorporated supplements and adaptations to the environment along with practical tools that can be used in any classroom by any practitioner” (p.287) |
|-----------------|--|---|

Artigo 13

- | | | |
|-----------------|--------------------------------|--|
| Williams (2017) | John Dewey in the 21st Century | “(…) Although schools, classrooms, and programs that support Dewey’s theories are harder to find in this era of testing, there are some that still do exist. This paper will explore Responsive Classroom, Montessori Schools, Place-Based Education, and Philosophy for Children (P4C), all of which incorporate the theories of John Dewey into their curricular concepts” (p.91). |
|-----------------|--------------------------------|--|

Artigo 15

- | | | |
|------------------------|---|---|
| Cortés & Ferrer (2009) | Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia | “El objetivo de este trabajo fue conocer lo imaginario del otro que tienen los niños de dos escuelas con sistema pedagógico alternativo (Freinet y Montessori) de la Ciudad de México. Se partió de los conceptos teóricos de diferencia (caracterización), otredad (contextualización) y alteridad para construir las etapas de acercamiento del imaginario.(…)” (p.81). |
|------------------------|---|---|

Artigo 16

- | | | |
|------------------------------------|--|---|
| Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) | Middle School Students’ Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments | “This study compared the motivation and quality of experience of demographically matched students from Montessori and traditional middle school programs. Approximately 290 students responded to the Experience Sampling Method (ESM) and filled out questionnaires.(…)” (p.341) |
|------------------------------------|--|---|

Artigo 21

- | | | |
|-----------------------------|---------------------------------|--|
| Lillard & Else-Quest (2006) | Evaluating Montessori Education | “An analysis of students’ academic and social scores compares a Montessori school with other elementary school education programs” (p.1893). |
|-----------------------------|---------------------------------|--|

Artigo 22

- | | | |
|------------------------|--|--|
| Ryniker & Shoho (2001) | Student Perceptions of Their Elementary Classrooms: Montessori | “Rather than looking at academic results or at attitude of teachers, researchers, and parents toward the two |
|------------------------|--|--|

	vs. Traditional Environments	pedagogical inclinations, this study examined students attitudes toward their classrooms” (p. 45).
Artigo 23		
Ewert-Krocker (2013)	The adolescent: taking on the task of humanity — conducting the dialogue between nature and supranature	“(…) But most important, when socialization is the essential developmental focus of the young adolescent, positive social organization is fostered by nature. The dialogue between nature and the human-built world is a conversation well worth having, leading to a profound understanding of what it means to use both the imagination and sensorial understanding to contribute to the world’s safekeeping”(p.175).

Tabela 10

Objetivos e conclusões das publicações relacionadas com a Pedagogia de Waldorf

Autor e Ano	Título	Principais objetivos, variáveis e conclusões
Artigo 2		
Junior, Stoltz & Veiga (2013)	Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf	“Este artigo discute o significado de educação para a liberdade na Pedagogia Waldorf. A análise fenomenológica é adotada como suporte para compreensão do autodesenvolvimento da consciência docente em direção à sua potencialidade intuitiva. A autoeducação dos professores é a tradução prática dos fundamentos filosóficos concebidos por Steiner.(…)” (p.161).
Artigo 3		
Wilson (2014)	Constructing childhood and teacher authority in a waldorf daycar	“Waldorf education, an alternative pedagogy imported to the USA from Germany in 1921, is rarely researched yet popularly conceptualized as a space of unusualeducational freedom and creativity (...) The article concludes by considering the ways Waldorf education might be made more egalitarian by incorporating multiple conceptions of child development in its pedagogical practice” (p. 211).
Artigo 4		
Silion, Dudău & Tomşa (2016)	Impostor Phenomenon and Test Anxiety among romanian graduates of Waldorf school compared to those of Traditional education	“(…) The purpose of this study was to explore the dissimilarities between graduates of Waldorf School, and those of traditional education, regarding impostor phenomenon and test anxiety, while also considering gender.(…) The Waldorf ex-students reported lower levels of impostor phenomenon and test anxiety. The males of traditional education had the highest scores” (p.228)
Artigo 5		

Romanelli (2008)	A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf	“Esta pesquisa analisa a expressão artística dos alunos de uma escola de Waldorf da cidade de São Paulo-SP-Brasil, com o objetivo de compreender a estreita ligação entre arte e sensibilidade que se apresenta enquanto caminho para a harmonização da alma humana e a contribuição da arte para o desenvolvimento da razão, da intuição, da emoção e do sentimento (...) A contribuição final é a reflexão sobre a utilização prática dos procedimentos artísticos e a sua influência sobre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimento que conduz ao equilíbrio entre razão e sensibilidade” (p.8).
Artigo 7		
Ionova (2013)	The formation of person’s health: experience of Waldorf school	“In the article is presented the results of comparative researches of the state of health of Waldorf and traditional schools of students, conducted in different countries (Austria, Holland, Germany, Denmark, Russia, Ukraine, Finland, Switzerland, Sweden). (...) Waldorf school children as compared to the students of traditional schools have the best indexes of physical and psychical health, developed cognitive flairs, personality qualities (individual initiativeness, work, independence of decisions, collaboration with people, social mobility)” (p.35).
Artigo 9		
Costa (2017)	Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde.	“O objetivo é apresentar o Sistema Pedagógico Waldorf, o novo conceito de saúde -a Salutogênese- e discutir as possíveis congruências entre ambos, buscando demonstrar o diferencial pretendido por este ensino: o seu caráter sanador, (...) Os resultados parciais e a conjunção de fatores descritos nesse estudo, demonstram que o ensino Waldorf apresenta especificidades consistentes e coerentes com um ensino salutogênico” (p.97).
Artigo 10		
Oberski (2011)	Rudolf Steiner’s philosophy of freedom as a basis for spiritual education?	“(…) As an extension of Goethe’s earlier holistic scientific method, Steiner showed that in thinking we have hold of a corner of the world process in which we, as human beings, play a crucial part in its coming into being. Steiner’s philosophy of freedom leads logically to spirituality, through intuitive thinking and forms the basis of SteinerWaldorf education, which has the potential to foster spiritual freedom, without addressing spirituality explicitly” (p.5).
Artigo 11		
Cunningham & Carroll (2011)	The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children	“There is evidence that children who are taught to read later in childhood (age 6–7) make faster progress in early literacy than those who are taught at a younger age (4–5 years), as is current practice in the UK. Steiner-educated children begin learning how to read at age 7, and have better reading-related skills at the onset of instruction.... There were no significant differences between groups in word reading at the end of the first and second year or reading comprehension at the end of the second year; however, the standard group outperformed the Steiner group on spelling at the end of both years. The Steiner group

maintained an overall lead in phonological skills while letter knowledge was similar in both groups” (p.475).

Artigo 13

Hallam, Egan & Kirkham (2016)

An investigation into the ways in which art is taught in a English Waldorf Steiner school

“ Children who are educated using a Waldorf Steiner approach demonstrate superior expressive drawings skills (Rose et al., 2011) but little is known about how art is taught within this education system. Four Waldorf Steiner primary school teachers participated in semi-structured interviews designed to explore the Waldorf Education philosophy, their training and the ways in which they approach art in classroom. (...)” (p.136).

Para elaborar as tabelas que se seguem (tabelas 11, 12, 13 e 14), foi dada especial atenção às principais ideias do texto e às conclusões das publicações da amostra. Nas tabelas serão apresentados os principais fatores psicológicos e psicopedagógicos identificados (os que emergiram com maior frequência) subjacentes às diferentes pedagogias estudadas. Posteriormente serão discutidos os resultados juntamente com os diversos estudos contidos na amostra.

Tabela 11
Fatores Psicológicos subjacentes à Educação Positiva

Fatores psicológicos	Autores
Bem-estar	Gonçalves (2013) Bozkurt, (2014)
Emoções positivas	Ramachandram, (2016) Estigma, Ernst, Gillham, Reivich & Lenis (2009)
Resiliência	Williams (2011) Kristjánsson (2012)
Identificação das próprias forças e fraquezas	Bozkurt, (2014) Ramachandram, (2016) Estigma, Ernst, Gillham, Reivich & Lenis (2009) Williams (2011) Kristjánsson (2012)
Felicidade	Gonçalves (2013) Bozkurt, (2014) Ramachandram, (2016) Estigma, Ernst, Gillham, Reivich & Lenis (2009) Kristjánsson (2012)
Engagement	Ramachandram, (2016) Estigma, Ernst, Gillham, Reivich & Lenis (2009) Williams (2011) Kristjánsson (2012)
Criatividade	Gonçalves (2013) Bozkurt, (2014) Estigma, Ernst, Gillham, Reivich & Lenis (2009) Kristjánsson (2012)
Relações positivas e de confiança	Bozkurt, (2014) Ramachandram, (2016) Estigma, Ernst, Gillham, Reivich & Lenis (2009) Williams (2011)

Na tabela 11 podemos verificar que os fatores psicológicos subjacentes à Educação Positiva são a promoção do bem-estar, emoções positivas, “*engagement*”, resiliência, autoestima, criatividade, relações positivas, relações de confiança, felicidade e identificação das próprias forças e fraquezas. Estes resultados podem ser explicados pelo facto da Educação Positiva integrar diretrizes cientificamente validadas da Psicologia Positiva, desde aplicações teóricas e práticas de pesquisas em áreas como o otimismo, resiliência, auto-regulação,

emoções positivas e inteligência emocional, com o objetivo de promover o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos (Barrett, Bradsha & Lewis-Palmer, 2008).

O “bem-estar” é um dos fatores psicológicos que está presente em todas as publicações, estando descrito de forma geral como sendo o objetivo principal da Educação Positiva. Seligman et al. (2009) afirma que uma das diretrizes da Educação Positiva é o desenvolvimento de programas de intervenção baseados em evidências científicas que promovem o bem-estar dos alunos. A sua equipa dedicou cerca de 15 anos a investigar, através de métodos rigorosos, se o bem-estar poderia ser ensinado aos estudantes através de dois programas diferentes para escolas, o Programa de Resiliência Penn (PRP) e o Currículo de Psicologia Positiva Strath Haven. Relativamente ao PRP, os principais objetivos do currículo é aumentar a capacidade dos alunos de lidar com os fatores de stress, promover o otimismo ensinando os alunos a pensar de forma mais realista e flexível, ensinar a assertividade, brainstorming criativo, a tomada de decisão, o relaxamento e várias outras capacidades de resolução de problemas. Neste artigo os autores identificam diversas descobertas realizadas por meio de diferentes investigações sobre a aplicação do PRP, em comparação com grupos de controlo nomeadamente: a redução e prevenção dos sintomas de depressão; a redução e prevenção da ansiedade; a possível redução de problemas de comportamento entre adolescentes, entre outros. De forma geral, Seligman e os seus colaboradores (2009) afirmam que as diversas pesquisas realizadas indicam que o PRP produz de forma positiva e credível uma melhoria no bem-estar dos alunos.

Outro fator psicológico que emergiu em todas as publicações foi as “emoções positivas”. Diversos autores da nossa amostra destacaram o papel das emoções positivas no processo de aprendizagem e a sua implementação na Educação Positiva. Segundo Bozkurt (2014), a neuropsicologia atualmente explica que relação entre as emoções positivas e a aprendizagem, reside na forma como a informação é processada no cérebro uma vez que:

Se a informação é transmitida num clima positivo onde os alunos se sentem emocionalmente seguros, o sistema límbico percebe a informação como positiva e prepara o indivíduo (antes que a informação atinja o córtex) para ser motivado, mover, pensar e aprender. Assim, a emoção é um fator crítico na aprendizagem e atua como um caminho para transformar dados em informações significativas. Sabe-se também que sentimentos positivos aumentam o nível de dopamina mesolímbica que torna o aprendiz individual mais criativo e ávido. (p. 455)

Este resultado vai ao encontro da investigação científica na área, que tem evidenciado de que as emoções têm uma grande importância no desenvolvimento cognitivo, na motivação e na aprendizagem autorregulada, assim como, no desempenho escolar (Bzuneck, 2018). Outros autores da amostra também evidenciam que as emoções positivas aparentam estar significativamente relacionadas com desempenho acadêmico. A título de exemplo, o estudo de Mega e colaboradores (2014, citado por Bzuneck, 2018) mostrou que o conjunto de emoções positivas influencia de modo direto a autorregulação e os fatores motivacionais de autoeficácia e metas de realização, sendo que, somente por meio dessas variáveis, as emoções afetam o desempenho final.

O “*engagement*” é outro fator psicológico que emergiu em quase todas as publicações, estando normalmente correlacionada com outras variáveis. Ramachandram (2016) faz referência a vários estudos que indicam que o *engagement* dos alunos está positivamente relacionado com o suporte do professor. O autor enfatiza o papel do professor na Educação Positiva como figura que suporta e encoraja os alunos, trazendo benefícios para os mesmos (mais confiança) e para o processo de aprendizagem (maior *performace* acadêmica).

A “felicidade” é um fator psicológico que também emergiu em diferentes artigos. Diversos especialistas na área da Educação e investigadores das mais reconhecidas

universidades do Mundo têm vindo a revelar que os alunos com maiores índices de felicidade desenvolvem níveis superiores de atenção, pensamento criativo e envolvimento na comunidade comparativamente a outros alunos que têm níveis mais baixos de felicidade (Espiner, & Guild 2010, citados por Ramachandram, 2016). Os resultados do estudo desenvolvido por Gonçalves (2013) sobre a aplicação de um programa de promoção de bem-estar subjetivo indicaram maiores níveis de felicidade nas crianças sujeitas ao programa. Mais precisamente, o autor identificou um aumento ao nível das dimensões *Self* (i.e. autoestima, bom-humor, capacidade de relacionar-se, entre outros), Família (i.e. ambiente saudável, em harmonia, com relacionamentos satisfatórios, entre outros) e Afetividade Positiva (i.e. interesse, entusiasmo, inspiração, determinação, entre outros), e uma visível diminuição nas dimensões Não Violência (i.e. comportamentos agressivos) e Afetividade Negativa (i.e. angústia, descontrolo, culpa, irritabilidade, nervosismo, entre outros) comparativamente ao grupo de controlo. Apesar das limitações existentes no estudo, o autor refere que estes resultados podem advir dos cuidados que as crianças receberam no programa e do afastamento de situações adversas trabalhadas no decorrer das sessões.

No que concerne ao fator “identificação das forças e fraquezas”, este surgiu descrito de diferentes formas em diferentes artigos. Mais especificamente, autores como Seligman e seus colaboradores (2009, p.301) descrevem-no como uma ferramenta da Psicologia Positiva aplicada ao currículo “*Signature Strengths*” referindo que “os alunos podem obter mais satisfação da vida se aprenderem a identificar quais desses pontos fortes de caráter possuem em abundância e, em seguida, usá-los tanto quanto possível na escola, em hobbies, com amigos e familiares”. Noutro artigo, Williams (2011) faz referência à experiência obtida através da aplicação da Psicologia Positiva e Educação Positiva na escola australiana *Geelong Grammar School* (GGS), enaltecendo a abordagem utilizada baseada no foco e na promoção de pontos

fortes dos indivíduos (alunos e staff) e do sistema escolar, o que possibilita a implementação de uma cultura positiva em todo o contexto escolar.

Para além destes fatores, os fatores de âmbito contextual também são relevantes para a implementação da Educação Positiva. Bozkurt (2014) propõe no fim do seu artigo um modelo de Educação Positiva assente na interação entre os elementos dos ecossistemas e os níveis meso e micro de educação positiva, visto que, segundo o autor, a eficiência e a eficácia da educação positiva não estão livres da influência do contexto ambiental.

Contrariamente à Educação Positiva, as restantes pedagogias que se seguem (a Escola da Ponte, o Método Montessori e a Pedagogia de Waldorf) não têm uma corrente específica da Psicologia que as sustente e que oriente as suas práticas pedagógicas. A Pedagogia de Waldorf e o Método Montessori surgiram há mais de um século atrás. Os seus fundadores, apesar de não seguirem explicitamente as teorias oriundas da Psicologia para constituir as suas pedagogias, criaram métodos pedagógicos que têm subjacente e implicitamente fatores psicológicos associados à pedagogia, tal como referimos no capítulo II. Por esse motivo, nas tabelas que se seguem designam-se como fatores psicopedagógicos os fatores identificados nas publicações destas três pedagogias.

Tabela 12
Fatores Psicopedagógicos subjacentes ao método da Escola da Ponte

Fatores psicopedagógicos	Autores
Integração e transmissão de valores chave no contexto educativo que orientam a prática educativa	Neto (2009)
Papel ativo do aluno no processo de aprendizagem e nas decisões escolares	
Aprendizagem cooperativa entre pares	
Foco na qualidade das interações educativas	
Participação ativa e envolvimento dos pais na escola	
Foco na relação escola família	

Neste estudo, foi somente encontrada através da RSL, uma publicação acerca Escola da Ponte. Apesar da escassez de literatura, com base na dissertação de Neto (2009), os fatores psicopedagógicos identificados parecem estar correlacionados com o Projeto Pedagógico singular da Escola da Ponte e com os valores que orientam esse projeto.

Este resultado vai ao encontro da literatura mais recente. De acordo com o estudo empírico desenvolvido por Silva e Ribeiro (2018), os autores concluíram que o sucesso da experiência da Escola da Ponte ocorre devido à consistência e ao caráter inovador do Projeto Pedagógico. Os autores destacam ainda “que o espaço escolar é uma construção social dependente das interações entre os sujeitos educativos, os objetos e o próprio edifício” (Silva & Ribeiro, 2018, p. 15). Assim, os autores salientam esse processo dinâmico, referindo que “o projeto pedagógico define o quadro de ação no qual os indivíduos vão agir e determinando ao mesmo tempo a forma como os espaços de trabalho são organizados (Silva & Ribeiro, 2018, p. 15).”

No que concerne à investigação desenvolvida por Neto (2009), a autora refere que a nível teórico a Escola da Ponte reúne mais condições potenciadoras de saúde mental do que a escola tradicional. No estudo comparativo que desenvolveu, os resultados indicam que os alunos da Escola da Ponte têm menos sintomas emocionais do que os alunos do método tradicional. Outro resultado favorável, remete-se que à diminuição da perceção de dificuldades no meio escolar com o número de anos de frequência na escola. Desfavoráveis foram os resultados que indicaram que os alunos da Escola da Ponte revelam mais problemas no relacionamento com os colegas, assim como menor gosto em “ajudar”. A autora conclui que os resultados encontrados não registaram diferenças significativas que pudessem indicar as diferenças entre os dois métodos, sendo importante a obtenção de uma maior dimensão estatística.

Tabela 13

Fatores psicopedagógicos subjacentes ao Método Montessori

Fatores psicopedagógicos	Autores
Estádios de desenvolvimento	Cosgrove & Ballou (2006) Sobe (2004) Barbieru (2016) Dhiksha & Suresh (2016) Ahmadpour & Mujembari, (2015) Tzuo (2007) Stephenson (2015) O'Shaughnessy (2013) Luborsky (2017) Williams (2017) Ryniker & Shoho(2001) Ewert-Krocker (2013)
Foco e adaptação do ambiente	Cosgrove & Ballou (2006) Sobe (2004)
Materiais/atividades de aprendizagem específicos	Barbieru (2016) Dhiksha & Suresh (2016) Ahmadpour & Mujembari (2015)
Alunos escolhem livremente os materiais ou as atividades	Stephenson (2015) O'Shaughnessy (2013) Luborsky (2017) Williams (2017)

	Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) Lillard & Else-Quest (2006) Ryniker & Shoho (2001) Ewert-Krocker (2013)
Abordagem pedagógica centrada no aluno	Dhiksha & Suresh (2016) Ahmadpour & Mujembari (2015) Tzuo (2007) Williams (2017) Ryniker & Shoho (2001)
Motivação	Cosgrove & Ballou(2006) Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) Ewert-Krocker (2013)
Aprendizagem sensorial/ ativa / lúdica	Sobe (2004) Barbieru (2016) Dhiksha & Suresh (2016) Tzuo (2007) O'Shaughnessy (2013) Luborsky (2017) Williams (2017) Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) Ryniker & Shoho (2001) Ewert-Krocker (2013)
Ênfase na cooperação	Cosgrove & Ballou (2006) Barbieru (2016) Dhiksha & Suresh, 2016) Stephenson (2015) Cortés & Ferrer (2009) Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) Lillard & Else-Quest (2006) Ryniker & Shoho (2001) Ewert-Krocker (2013)
Foco na qualidade das relações (alunos-professor-família)	Cosgrove(2006) Sobe (2004) Barbieru (2016) Ahmadpour & Mujembari (2015) Luborsky (2017)

As diversas publicações da amostra do Método Montessori estão relacionadas com a aplicação do método, em diferentes ciclos do ensino, refletindo a sua aplicação e adaptação com alunos de diferentes idades e fases do desenvolvimento (crianças e adolescentes). Os fatores psicopedagógicos que mais se destacaram nas diferentes publicações (tabela 12) estão relacionadas com os “Estádios de desenvolvimento”, o “Foco/adaptação do ambiente”, os

“Materiais de aprendizagem específicos”, a “abordagem centrada no aluno”, a “ênfase na cooperação”, a “promoção da motivação”, a “aprendizagem lúdica”.

Como já foi referido em capítulos anteriores, esta abordagem pedagógica crê no princípio de que a criança aprende de forma mais eficiente quando a informação transmitida é “*developmentally appropriate*”. No Método Montessori, é reconhecida a importância dos estágios de desenvolvimento e a sua influência no processo de aprendizagem. Assim, este fator psicopedagógico emergiu na maioria dos artigos sendo descrito por diferentes autores com termos específicos desta pedagogia, tais como Ryniker e Shoho (2001) que descrevem no seu artigo o termo “períodos sensitivos”. Este termo Montessoriano desenvolvido pela pedagoga remete-se a certos estágios de desenvolvimento associados à aprendizagem, que determinam as fases em que os estudantes têm uma “habilidade exagerada” para aprender determinados conteúdos. Outros autores da nossa amostra descrevem as fases de desenvolvimento com o termo “planos”, indicando a ideia de primeiro plano, segundo plano e terceiro plano, descrevendo por vezes as tarefas associadas a esses planos que influenciam a aprendizagem (O’Shaughnessy, 2013; Stephenson, 2015; Ryniker & Shoho, 2001). Barbieru (2016) destaca a importância de o educador ter formação neste âmbito, referindo que os adultos devem de aprender conceitos da psicologia do desenvolvimento para reconhecer os estádios de desenvolvimento, de forma a obterem uma melhor compreensão das características da criança.

Estes resultados vão ao encontro de diversas teorias da psicologia abordadas nos capítulos anteriores que, apesar das suas diferenças, explicitam a importância do desenvolvimento na aprendizagem. Segundo Netto e Costa (2017), o docente deve orientar o seu aluno pelo caminho de desenvolvimento adequado às suas fases evolutivas, dando-lhe uma vasta margem de autonomia e confiança para solucionar os problemas. De acordo com Maboney e Almeida (2005), o conhecimento acerca das características de cada estágio propicia aos professores pontos de referência que permitem orientar e testar atividades adequadas aos

alunos que têm na sala de aula, promovendo o desenvolvimento das características de cada estágio e, simultaneamente, uma maior produtividade do processo de ensino-aprendizagem.

O fator “foco no ambiente” apareceu na maioria das publicações correlacionadas com o desenvolvimento. Alguns autores dão ênfase nas suas publicações à adaptação do ambiente por parte do educador consoante as diferentes fases do desenvolvimento. Assim, este fator psicopedagógico emergiu na maioria dos artigos como uma diretriz montessoriana determinante da aplicação do método e da aprendizagem do aluno. Segundo O'Shaughnessy (2013, p. 282), “os ambientes que preparamos para a criança em desenvolvimento devem corresponder às necessidades e capacidades em todos os planos. Os anos formativos de ligação com o ambiente expressam-se de várias maneiras, e o teor e o estilo de cada período devem corresponder ao desenvolvimento em todo o continuum.” Este resultado é explicado pela literatura na área das relações pessoa-ambiente, que discute o papel do ambiente no desenvolvimento infantil. Diversos investigadores (Gilmartín, 1996; Gump, 1974; Ittelson, Proshansky, Rivlin & Winkel, 1974; Lee, 1977; Lima, 1989; Prescott, 1987; Sommer, 1973; Taylor & Vlastos, 1983; Weinstein & David, 1987, citados por Elali, 2003) esclarecem que a qualidade de vida (atual e futura) da criança exige a compreensão ecológica dos seus comportamentos e a otimização das relações com o ambiente (para que contribua para a formação da identidade pessoal, das aptidões e competências individuais). Elali (2003) destaca algumas indicações enumeradas por diferentes investigadores para promover um ambiente saudável ao desenvolvimento da criança. Assim o professor deve:

promover a criatividade, a participação, a exploração ativa, a fantasia e a iniciativa; possibilitar tanto a interação social quanto a privacidade do aluno; possibilitar o contato da(s) criança(s) com objetos, lugares; possibilitar a sua ação sem a constante intervenção e presença do adulto; permitir o *engagement* ativo no ambiente,

aproveitando e desenvolvendo o senso de natureza inerente à(s) criança(s); possibilitar que a(s) criança(s) participe(m) do planejamento do local(...). (p.311)

Algumas destas indicações parecem ir ao encontro dos fatores psicopedagógicos que caracterizam o Método Montessori.

O fator psicopedagógico “materiais específicos” emergiu neste estudo com a mesma frequência que o “foco no ambiente” e a “livre escolha de materiais ou atividades de aprendizagem”. Num dos artigos da amostra foi possível verificar, com maior precisão, como estes fatores estão correlacionados e o motivo pelo qual constituem a base desta pedagogia. Barbieru (2016) refere que na pré-escolar a criança é vista com um Ser Humano Sensitivo, o que significa que aprende através dos sentidos. Tudo aquilo em ela que toca fornece-lhe informação, tendo sido essa a razão pela qual Montessori desenvolveu materiais educativos específicos. A autora identifica no seu artigo quais são as bases para preparar um ambiente de acordo com as necessidades da criança, referindo que o ambiente Montessoriano está por norma dividido em diferentes áreas (Vida Prática, Área Sensorial, Linguagem e Matemática). Os materiais são escolhidos especificamente para o desenvolvimento de dimensões associadas a cada área. Para além disto, outros autores da amostra destacam a importância de os materiais serem escolhidos pelo próprio aluno, dando a oportunidade a que ocorra um genuíno interesse, a autocorreção e manuseamento de materiais educativos com diferentes graus de dificuldade.

De forma geral, alguns autores (Dhiksha & Suresh, 2016; Williams, 2017) destacaram o papel ativo do aluno na construção do seu processo de aprendizagem sem ser necessária a constante intervenção do professor, realçando outro fator psicopedagógico do Método Montessori “a abordagem centrada no aluno”. De acordo com Tzuo (2007), um currículo centrado na criança tem como foco os interesses individuais das crianças e a sua liberdade de criar a sua própria aprendizagem através da escolha de várias atividades em sala de aula, em

contraste com um currículo orientado por professores, que coloca mais ênfase no controle do professor sobre a exploração da aprendizagem pelas crianças. No Método Montessori, o papel do professor é guiar a criança neste processo, não retirando a centralidade da criança na sua abordagem (Tzuo, 2007)

A “motivação” é outro fator que emergiu em diferentes publicações da amostra. Apesar de ter sido mencionado com menor frequência, este fator aparece correlacionado com as características do Método Montessori e a criação de atividades que propiciem a motivação intrínseca. No estudo desenvolvido por Rathunde e Csikszentmihalyi (2005, p. 341), os autores concluíram que “os estudantes Montessori relataram maior afeto, potência (isto é, sentir-se energético), motivação intrínseca, experiência de fluxo e interesse indiviso (que se refere à combinação de alta motivação intrínseca e alta saliência ou importância) enquanto participavam em atividades acadêmicas na escola”.

Para além disto, o “foco na qualidade das relações” foi outro fator mencionado por diversos autores da amostra. Alguns autores dão ênfase à constante comunicação com a família acerca do processo de aprendizagem do aluno e à construção ativa de uma relação com os mesmos elementos. Outros autores apontam o papel fundamental do professor como modelo comportamental de uma relação afetiva e de suporte com os alunos. Este resultado evidencia que nesta pedagogia também é dada importância à dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, indo ao encontro da literatura. Na pesquisa de literatura sobre este tema identificamos outros autores que compartilham a noção da importância da interação entre escola família para o próprio desenvolvimento do aluno. De acordo Dessen e Polónia (2007):

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de

maneira a reconhecer as suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no que diz respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas. (p. 29)

Outro resultado do presente estudo, remete-se ao facto de que diversos autores desta amostra procuraram compreender o impacto cognitivo, social e emocional do Método Montessori nos alunos, contribuindo com os resultados das investigações no campo da psicologia. No artigo “*Evaluating Montessori Education*”, as investigadoras Lillard e Else-Quest (2006) desenvolveram um estudo comparativo entre crianças com diferentes grupos etários da escola Montessori e crianças da escola tradicional. Em ambos os grupos testaram as capacidades cognitivas, académicas, sociais e comportamentais que foram seleccionadas como importantes para a vida, em vez de investigar os efeitos específicos esperados do método Montessori. Os resultados revelaram vantagens significativas para o grupo Montessori sobre o grupo controle em ambos os grupos etários. De forma geral, os resultados indicam que os alunos Montessori (final do jardim de infância e escola primária) apresentaram competências sociais (interações mais positivas no recreio, cognição social mais avançada) e cognitivas (melhor performance em testes padronizados de leitura e escrita, frases mais criativas e complexas) significativamente superiores comparativamente aos alunos de ensino tradicional.

Na investigação levada a cabo por Ahmadpour e Mujembari (2015), os autores procuraram medir o Quociente de Inteligência (QI) de uma amostra de 80 crianças com cinco anos (40 alunos do ensino regular e 40 alunos de escolas Montessori), através da aplicação das Matrizes Progressivas coloridas de Raven. Os resultados indicaram que as crianças educadas segundo o Método Montessori apresentaram níveis superiores de inteligência comparativamente às crianças educadas no ensino tradicional. Estes resultados vão ao encontro de resultados idênticos em outros estudos que concluem que o Método Montessori ajuda os

alunos a desenvolverem um nível significativamente superior de QI comparativamente aos alunos de ensino tradicional. Os autores concluem que este resultado advém das características do Método Montessori, que são potenciadores de desenvolvimento intelectual.

A investigação desenvolvida por Ryniker e Shoho (2001) proporcionou uma perspectiva interessante acerca das diferenças ao nível do clima educacional entre escola Montessori e escola tradicional. Para tal, utilizaram uma amostra de 34 estudantes de escolas tradicionais (do 4º e 5º ano) e 42 estudantes de escolas Montessori (membros de uma “*late- elementary class*” que equivale a alunos do 4º ao 6º ano). Os estudantes preencheram um questionário da 3ª edição “*Classroom Environment Scale. Formr by Trickett and Moos*” que está dividido em 9 subescalas que medem três aspetos do ambiente social nas aulas: 1) dimensão das relações (envolvimento, afiliação, suporte do professor); 2) Crescimento pessoal/ dimensões do objetivo orientado; 3) sistemas de manutenção e alterações dimensão (ordem e organização, clareza das regras, controle do professor, inovação) sendo que os investigadores fizeram algumas alterações ao questionário, adaptando-o. Os resultados, mostram que os alunos Montessori e os alunos de escola tradicional obtiveram *scores* diferentes, por vezes significantes em diferentes escalas. A “inovação” e o “envolvimento” foram as dimensões mais altas obtidas pelos alunos Montessori comparativamente aos alunos tradicionais. Segundo os autores, “estes resultados talvez reflitam a ideia de aula Montessori que é parecida a um workshop em que cada aluno tem um objetivo que é “perseguido” até ao próximo nível de conquista numa área de interesse. Isto normalmente conduz a turma ao estudo de outros assuntos inesperados (Ryniker & Shoho, 2001, p. 47)”. Além disso, nos questionários aos alunos da escola Montessori, os resultados indicam que as aulas parecem serem menos competitivas, menos estruturadas, mais centradas no aluno e mais inovadoras que as aulas tradicionais. No que concerne aos resultados dos questionários aos alunos da escola tradicional, as maiores pontuações foram nas dimensões “Controle do Professor”, “Clareza de Regras” e

“Competição”. Os autores deste estudo referem que, geralmente, estes dados podem estar relacionados com o foco dos alunos nas notas e com o fato de estarem mais dependentes do fornecimento da informação que o professor traz para as aulas.

Tabela 14

Fatores psicopedagógicos relacionados com a Pedagogia de Waldorf

Fatores psicopedagógicos	Autores
Estádios de desenvolvimento	Junior, Stoltz & Veiga (2013) Wilson (2014) Silion, Dudău & Tomşa (2016) Romanelli, (2008) Costa (2017) Ionoa (2013) Oberski (2011)
Arte incorporada no processo de ensino aprendizagem	Wilson (2014) Silion, Dudău & Tomşa (2016) Romanelli (2008) Costa (2017) Hallam, Egan & Kirkham (2016)
Estimulação da Criatividade	Junior, Stoltz & Veiga (2013) Wilson (2014) Silion, Dudău & Tomşa (2016) Romanelli (2008) Costa (2017) Oberski (2011) Hallam, Egan & Kirkham (2016) Ionoa (2013)
Foco na qualidade das relações	Junior, Stoltz & Veiga (2013) Silion, Dudău & Tomşa (2016) Hallam, Egan & Kirkham(2016)
Pedagogia Waldorf baseada na Antroposofia	Junior, Stoltz & Veiga (2013) Romanelli (2008) Costa (2017) Oberski (2011)
Abordagem centrada no aluno	Wilson (2014) Silion, Dudău & Tomşa (2016)
Aprendizagem lúdica	Cunningham & Carroll (2011) Oberski (2011) Silion, Dudău & Tomşa (2016)

Através da tabela 14 é possível verificar diversos fatores psicopedagógicos subjacentes à Pedagogia de Waldorf que estruturam esta metodologia. Como resultado deste estudo, note-se que os fatores que mais se destacaram nas nove publicações acerca da Pedagogia Waldorf estão relacionados com “Estádios de desenvolvimento”; “Arte incorporada no processo de ensino aprendizagem”; “Estimulação da Criatividade”. “Foco na qualidade das relações”; “Pedagogia Waldorf baseada na Antroposofia”; “Abordagem centrada no aluno”; “Aprendizagem lúdica”.

Os “Estádios de desenvolvimento” são um fator psicopedagógico que emergiu com maior frequência nesta amostra, evidenciando a importância de na pedagogia de Waldorf o educador compreender o processo de desenvolvimento. Segundo Costa (2017, p. 102), “a cada sete anos (seténios), novas habilidades físicas e anímicas, estruturam e organizam o desenvolvimento corpóreo e psíquico. Conhecer o desenvolvimento de cada seténio propicia ao educador um importante subsídio na adequação de atividades e conteúdos, contribuindo para um desenvolvimento saudável dos alunos”.

Alguns autores mencionam este fator em diferentes artigos, associando-o à importância da adaptação do currículo de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento. Segundo Oberski (2011), o desenvolvimento da vontade e do sentimento são vistas no Currículo Waldorf como capacidades essenciais para um desenvolvimento saudável do intelecto. Assim, no primeiro estágio, o currículo baseia-se no desenvolvimento da vontade, enquanto que o sentimento surge como principal foco no segundo seténio e o pensamento/intelecto só deve entrar como foco direto no terceiro seténio. Com maior precisão, Sillion, Dudău e Tomşa (2016) explicam como é que as três fases do desenvolvimento descritas por Steiner servem de guia para moldar as práticas educativas sendo que: na “1) primeira infância (0-7 anos) - o principal foco educacional é cultivar a vontade das crianças em relação à inteligência corporal por meio de imitação e atividades práticas e artísticas, como brincadeiras criativas imaginativas; a 2)

meio da infância (idade 7-14) - várias artes, juntamente com o contar histórias e recontar, são integradas para estimular a criatividade, a imaginação e a inteligência emocional das crianças, facilitando a aprendizagem em qualquer disciplina, seja matemática, ciências naturais, ciências sociais etc.; na 3) adolescência (14-21 anos) - um nível mais alto de abstração é obtido e as atividades são primariamente voltadas para o treino da capacidade de julgamento e a tomada de decisão dos alunos”. Desta forma, compreendemos como é que o fator “aprendizagem lúdica” surgiu na Revisão Sistemática da Literatura, tendo sido evidenciada por diversos autores a importância de as crianças (sobretudo no primeiro setênio) aprenderem por meio de atividades lúdicas, promovendo capacidades essenciais para o seu desenvolvimento.

A “Arte incorporada no processo de ensino aprendizagem” foi outro fator que também emergiu com muita frequência. Diversos autores da amostra mencionam que, na Pedagogia de Waldorf, a arte surge integrada no próprio currículo Waldorf como prática escolar essencial para o desenvolvimento holístico dos alunos. Segundo Romanelli (2008), Rudolf Steiner parte do pressuposto que a cor e a imagem são ferramentas essenciais para o desenvolvimento do sentimento e da sensibilidade. No início do segundo setênio, crê-se que a criança desenvolve fundamentalmente o seu potencial sensível e afetivo. Neste sentido, a Pedagogia de Waldorf procura trabalhar com a criança ao longo desse período através de elementos curriculares que desenvolvam esse potencial. Assim, são incorporados no Currículo Waldorf diversas atividades artísticas, tais como a pintura, o desenho, a escultura, a marcenaria artística, a música, a dança, bem como, atividades artesanais nomeadamente o tricô, o bordado, o croché, a modelagem em cerâmica e a tecelagem.

Outro resultado que obtivemos foi que o fator psicopedagógico acima referido parece estar associado a outro fator, a “estimulação da Criatividade”. Costa (2017) explica que a função da arte na Pedagogia Waldorf é promover um caminho para o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, que demonstram ser fortes aliados da formação da criatividade. Mais

especificamente, a arte na Pedagogia de Waldorf é vista como um incentivo ao desenvolvimento da criatividade, sendo as atividades artísticas consideradas modelos de expressão criativa (Romanelli, 2008). No artigo *An investigation into the ways in which art is taught in a English Waldorf Steiner school*, os autores Hallam, Egan e Kirkham (2016) apresentam diversos estudos que indicam que as crianças educadas nas escolas Waldorf têm habilidades superiores na expressão de desenho e na habilidade criativa comparativamente a outras crianças educadas segundo o Currículo Tradicional e as Escolas Montessori. Para além disso, os autores concluem referindo que a arte é utilizada no currículo Waldorf como uma atividade holística e terapêutica que promove o bem-estar e facilita o desenvolvimento pessoal, social e moral das crianças.

No que concerne ao fator “foco nas relações”, apesar de ter emergido com menor frequência nas publicações da amostra, alguns autores evidenciam a importância do aspeto relacional na Pedagogia de Waldorf. Junior, Stoltz e Veiga (2013) referem que, nas escolas Waldorf, crê-se que todas as interseções possíveis entre os componentes do organismo social (docentes-discentes, discentes-discentes, docentes-docentes, docentes-familiares...) são fundamentais para o desenvolvimento das diversas dimensões do Ser Humano. A relação aluno-professor-educador é considerada, de acordo com a Pedagogia Waldorf, a base estrutural para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator que também surgiu, mas com menor frequência foi “Pedagogia de Waldorf baseada na Antroposofia”. Costa (2017) explica que a Pedagogia de Waldorf é sustentada pela Antroposofia e tem uma base epistemológica clara e consistente. Sob a perspectiva Antroposófica, para Steiner, a Educação só pode ser exercida corretamente se for compreendida como uma ferramenta terapêutica. “A tarefa do educador, acima de tudo, é olhar profundamente para dentro do ser humano” utilizando as ferramentas que dão suporte e que fundamentam as atividades cotidianas e as relações nas escolas Waldorf (Costa, 2017).

Romanelli (2008) clarifica que os princípios da Antroposofia foram aplicados para além da Pedagogia, influenciando outras áreas científicas, como a Medicina (Medicina Antroposófica), a Agricultura, as Artes e Farmacologia. Este movimento, nos seus diversos domínios supracitados, expandiu-se para diversos países do Mundo.

Apesar do fator “abordagem centrada no aluno” ter emergido com menor frequência, Wilson (2014) descreve que a Pedagogia de Waldorf, ao ter uma conceção holística do Ser Humano, compreende que o aluno aprende com a mente, com as mãos e com o coração, sendo ele o construtor da própria aprendizagem. Por sua vez, Sillion, Dudău e Tomşa (2016) enfatizam como todo o currículo Waldorf tem como foco o aluno, procurando desenvolver todo o seu potencial cognitivo, afetivo, espiritual, estético e relacional.

Outro resultado desta investigação remete-se para o facto de termos identificado diversos estudos de âmbito psicopedagógico relacionados com a Pedagogia de Waldorf nos diferentes artigos da amostra. O artigo de Ianova (2013) apresenta diversos estudos comparativos acerca do estado de saúde de alunos de escolas Waldorf e de alunos de escolas tradicionais conduzidos em diferentes países (Áustria, Holanda, Alemanha, Dinamarca, Rússia, Ucrânia, Finlândia, Suíça, Suécia). A autora afirma, através da revisão teórica, que os alunos das escolas Waldorf, em comparação com os alunos das escolas tradicionais, apresentam: a) um maior nível de desenvolvimento nas dimensões motivacionais e emocionais (que se caracteriza pela atitude informal positiva em relação à escola e ao professor, interesse cognitivo constante e orientação para a aquisição independente de novos conhecimentos); b) uma boa memória, imaginação criativa, atenção concentrada, sendo que no final do ano letivo, o nível de atenção destes alunos aumenta (em contraste com os alunos das escolas tradicionais) e o nível de agressão e ansiedade diminui (o que revela uma boa adaptação à escola e ao equilíbrio emocional); d) o nível de desenvolvimento do pensamento lógico (em particular a capacidade de classificar e determinar a sequência dos fenómenos), praticamente não diferem dos alunos

das escolas tradicionais; e) os alunos Waldorf têm, até certo ponto, indicadores piores de percepção crítica, capacidade de generalização, mas melhores indicadores no pensamento verbal-lógico e espacial, bem como no pensamento criativo (eles desempenham melhor as tarefas de caráter criativo); f) sentem-se ativa e livremente na escola, desenvolveram senso de socialidade e empatia; g) têm um bom controle do corpo. A autora conclui que a sua investigação prova as conclusões de outros investigadores sobre a pertinência do processo pedagógico de Waldorf, como um meio sólido do desenvolvimento de saúde, mental e física. Para tal, indica que são necessárias mais pesquisas neste âmbito que possibilitem resolver as tarefas necessárias para educar uma geração saudável.

No artigo "*The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children*" os autores Cunningham e Carroll (2011) desenvolvem um estudo comparativo com o objetivo de compreender se as crianças educadas nas escolas Waldorf, que começam a aprender a ler aos 7 anos, têm melhores habilidades relacionadas à leitura no início da instrução. Para tal, foi utilizada uma amostra de 30 crianças, educadas com Pedagogia de Waldorf (7 a 9 anos de idade), e um grupo controle de 31 crianças do ensino tradicional (com idade entre 4 e 6 anos). As crianças foram submetidas a testes de leitura, ortografia, consciência fonológica e observações por meio de sintomas de curto prazo durante o início do estudo da literatura e novamente no final do segundo ano. Os autores concluíram que as crianças que aprendem a ler mais cedo mostraram progressos semelhantes e, em alguns casos, são melhores na alfabetização do que as crianças mais velhas. Cunningham e Carroll (2011) concluem que as preocupações de que crianças entre 4 e 5 anos sejam "muito jovens" para iniciar uma instrução formal de leitura podem ser infundadas tendo em conta os resultados obtidos no estudo.

Em suma, o método de investigação utilizado neste estudo permitiu identificar e interpretar evidências de pesquisas disponíveis relevantes que conduziram a um maior conhecimento acerca do processo de ensino-aprendizagem de cada pedagogia, bem como, a

compreensão dos múltiplos fatores de ordem psicológica e psicopedagógica que estão subjacentes às mesmas. Através da conjunção dos quadros teóricos e dos resultados obtidos neste estudo, pretendemos propor uma nova forma de educar as crianças e jovens, promovendo práticas psicoeducativas com evidências integradas e imparciais, nas quais futuras decisões politico-educativas se podem basear. Neste contexto, o Modelo Psicoeducativo proposto poderá contribuir para esse âmbito, sendo fundamental à posteriori desenvolver futuros estudos que possibilitem compreender a praticabilidade e eficácia mesmo.

5.2. Proposta de um Modelo Psicoeducativo.

O modelo psicoeducativo proposto (figura 2) foi projetado tendo por base um enquadramento humanista e ecológico dos processos de ensino-aprendizagem, tendo assente a conjunção de diferentes fatores psicológicos e psicopedagógicos das quatro pedagogias estudadas.

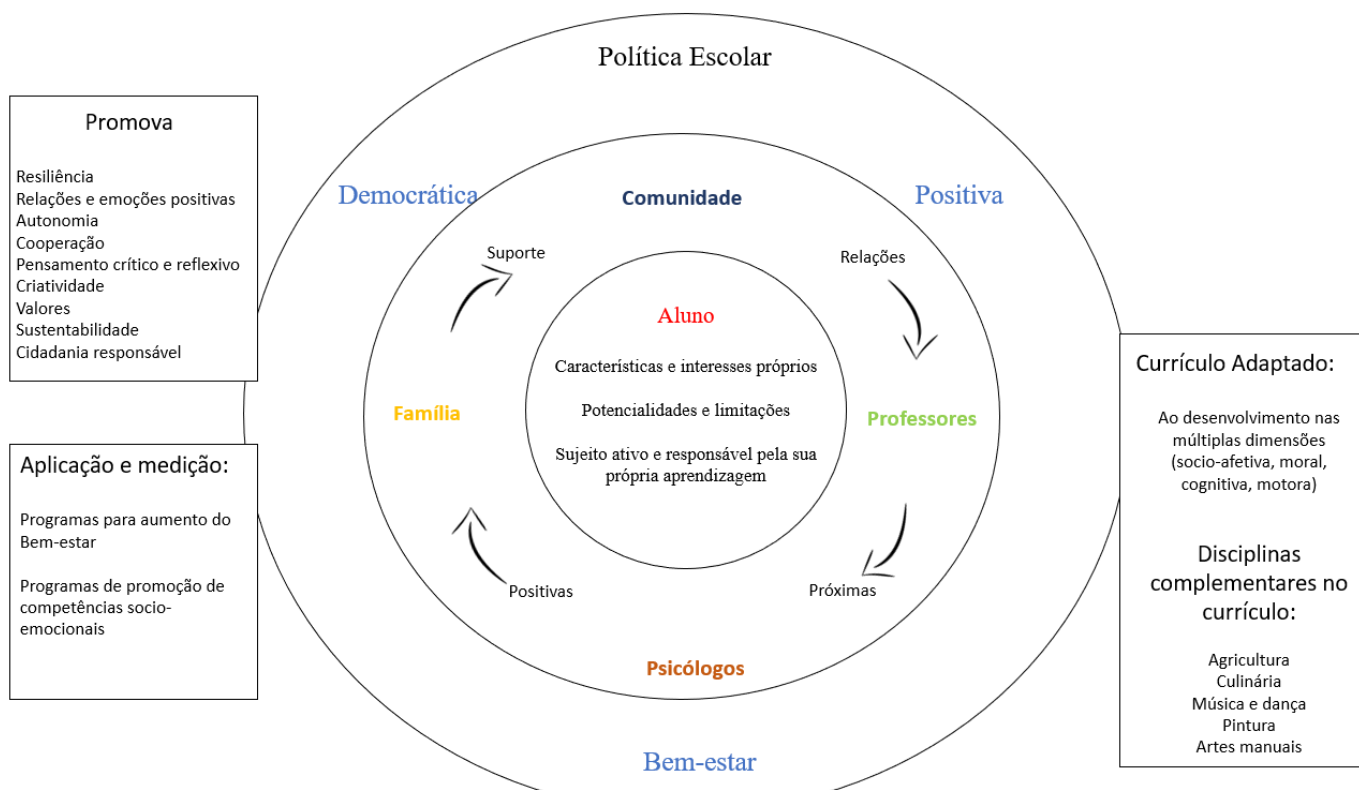


Figura 2: Modelo Psicoeducativo

Primeiramente, propomos que cada escola adote de forma autónoma uma Pedagogia ou inspirações de um modelo pedagógico fazendo face à cultura onde esteja inserido. Todavia, para o funcionamento deste modelo, é essencial uma Política Escolar ou Cultura Escolar com um Projeto Educativo que seja assente numa visão Positiva e Democrática que viabilize o bem-estar do aluno, mas também dos quatro agentes educativos. Através da existência de relações de proximidade e positivas entre estes agentes e o aluno, possibilitaremos a viabilização do processo de ensino-aprendizagem de sucesso, assim como, o bem-estar psicossocial de todos.

A cooperação e a interdisciplinaridade entre os professores e os psicólogos educacionais é essencial no delineamento de um currículo adaptado ao estágio do desenvolvimento dos alunos. Para além do currículo base, a inclusão de disciplinas ou áreas complementares é fundamental para a ocorrência de uma aprendizagem ativa, significativa, de conteúdos relacionados com a vida diária que promova essencialmente um desenvolvimento Holístico dos estudantes nas suas múltiplas dimensões (como exemplo: às crianças da pré-escolar, até ao início do primeiro ciclo, é dado ênfase à aprendizagem lúdica e à adaptação das disciplinas complementares que, no âmbito da agricultura, poderão ter uma participação ativa na planteio de sementeiras, no da culinária, poderão participar na moldagem da massa para o pão, etc).

Toda a visão desta proposta de modelo é centrada no aluno, sendo este uma pessoa com características próprias e interesses específicos, numa determinada fase do desenvolvimento, com um potencial enorme, mas também com limitações. Desta forma, são importantes tanto o contributo como a cooperação entre todos os agentes para que ocorra uma diminuição destas limitações, enfatizando sobretudo as potencialidades de cada um. Os psicólogos terão o papel fundamental no delineamento de programas adaptados a cada escola na promoção do bem-estar (ensino de estratégias que aumentem a resiliência), do relaxamento (em salas próprias para

sessões de *mindfulness*), da identificação de forças e fraquezas, da promoção de competências socio-emocionais, do *engagement*, do foco no desenvolvimento da gratidão e emoções positivas, entre outras. Isto deverá ser aplicado na sala de aula, mas também em toda a comunidade escolar, desenvolvendo iniciativas por meio de Workshops para os restantes agentes, com intuito que todos saibam como aplicar esta metodologia, vivenciando-a no seu dia-a-dia.

Assim, todo este modelo escolar promoverá a resiliência, a autonomia, o sentido de cooperação em vez de competição, as relações positivas, o pensamento crítico e reflexivo, a participação ativa e democrática nas decisões escolares (sendo necessário pelo menos um representante destes agentes na discussão e partilha de necessidades e problemas que possam surgir, mas também de iniciativas promovedoras deste método), a criatividade, os valores (respeito, inclusão, partilha, afeto pelo outro, etc), a sustentabilidade (cultivo da própria alimentação o quanto possível, espaços verdes e jardins) para os diversos agentes, mas dirigido sobretudo ao aluno possibilitando a preparação efetiva de um cidadão feliz, responsável, autónomo e consciente.

Capítulo VI. Conclusões finais.

Tendo em conta os resultados deste estudo torna-se claro que tanto na Pedagogia de Waldorf como no Método Montessori é fundamental a adaptação do currículo face ao estágio de desenvolvimento dos alunos. O currículo e as atividades educativas devem objetivar a promoção da criatividade, da motivação, do interesse, do *engagement*, e de competências socio-emocionais nos alunos durante a aprendizagem. Ambas as pedagogias indicam que a aprendizagem lúdica, livre e por meio da estimulação sensorial é fundamental para os primeiros anos de escolaridade das crianças. Nos anos letivos posteriores deve ser dada importância à

elaboração autónoma de projetos nas diferentes disciplinas, evidenciando a necessidade da constante utilização de atividades práticas associadas a uma aprendizagem em contexto real, para permitir uma maior associação e interesse dos conteúdos escolares. Tudo isto demonstra que a abordagem pedagógica é centrada no aluno, sendo este um elemento ativo no próprio processo de aprendizagem. Estes resultados vão ao encontro da literatura mais recente na área da Psicologia da Educação, que enfatiza que o conhecimento advindo das teorias do desenvolvimento psicológico, da aprendizagem em contexto escolar e das teorias da motivação trazem inúmeras vantagens às práticas e à formação do professor. Desta forma, estudos indicam que os docentes mais preparados para ensinar são aqueles que, para além do domínio dos conteúdos específicos, tiveram formação acerca de como se realiza o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (Veiga & Magalhães, 2013).

A Educação Positiva foca-se sobretudo na dimensão psicológica, defendendo a aplicação e medição de programas de promoção do bem-estar que conduzam ao florescimento dos alunos nas suas diversas dimensões, potencializando assim a aprendizagem. A disseminação de emoções positivas, no contexto de sala de aula e em todo o meio escolar, é também um contributo importante desta pedagogia e é evidenciada pelas múltiplas investigações recentes enunciadas neste estudo. Esta metodologia é também apoiada na comunidade científica pois, como Verdasca (2016) explicita, a interligação entre bem-estar e aprendizagem tem por base a conceção de que o bem-estar transporta consigo a motivação, felicidade e a tranquilidade, sendo assim um fator que conjuga múltiplas dimensões (cognitiva, motivacional, socio-emocional), naturalmente potenciador e facilitador de aprendizagem. A aprendizagem é, por conseguinte, central para o bem-estar e o bem-estar central para a aprendizagem.

O incentivo à cooperação, para a ocorrência de uma aprendizagem cooperativa, deve ser disseminado entre os alunos em lugar da competição. Podemos verificar esta ideia tanto no Método Montessori, como na Pedagogia de Waldorf e na Escola da Ponte.

As quatro pedagogias evidenciam também a importância da criação de um ambiente educativo saudável que promova o bem-estar de todos os intervenientes, assim como o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade, de relações positivas e de suporte entre os diferentes intervenientes do processo educativo (aluno-aluno, professor-aluno, professor-encarregado de educação), demonstrando a importância de um olhar ecológico acerca dos diferentes sistemas (diferentes intervenientes educativos-escola, escola-família, escola-comunidade). Em concordância com esta perspectiva Dourado, Oliveira e Santos (2007) consideram imperativo na educação a existência de uma transformação do paradigma educativo que incida nas relações entre aluno, professor, família e membros da comunidade educativa.

Na globalidade, os resultados deste estudo permitem identificar os principais fatores psicológicos e psicopedagógicos que sustentam e viabilizam a aplicação prática das quatro pedagogias analisadas. Estes fatores são de ordem cognitiva, motivacional, socio-emocional e desenvolvimental e são aplicados nas pedagogias enunciadas. São considerados ferramentas importantes para a promoção de um desenvolvimento holístico dos alunos, tendo como meta um ensino, não meramente sustentado na aquisição de conhecimentos e do sucesso escolar, mas acima de tudo, um ensino que promova a saúde mental e física dos alunos e dos restantes intervenientes educativos. Os estudos analisados através de uma Revisão Sistemática da Literatura acerca das diferentes pedagogias permitem uma afirmação sustentada dos benefícios das mesmas e ultrapassar os condicionalismos advindos da educação tradicional que tem somente o foco na dimensão cognitiva dos alunos e nos resultados escolares.

O modelo psicoeducativo proposto procura trazer à luz a Escola do Futuro. Propõe-se uma Política Educativa sustentada numa abordagem sistémica que engloba os quatro agentes

educativos no processo de ensino aprendizagem, sob um olhar humanista da Educação. Procura-se assim através de uma perspectiva positiva e de promoção do bem-estar, melhorar as relações entre a família, a comunidade, o professor e o psicólogo, centrando-se sempre no aluno. Através de uma intervenção adaptada ao estágio de desenvolvimento, aos interesses e às potencialidades e limitações do aluno, todos trabalham no âmbito de promover a resiliência, as relações e emoções positivas, a cooperação, o pensamento crítico e reflexivo, a criatividade, os valores, a sustentabilidade, preparando um cidadão autónomo e feliz capaz de superar os desafios na nossa complexa sociedade atual e futura. Com este modelo procura-se relacionar o conhecimento reunido ao longo deste estudo com a necessidade atual de diversos agentes científicos e políticos internacionais e nacionais no estabelecimento de um sistema educativo que “trace” o perfil do aluno do século XXI.

No que concerne às implicações para a prática futura dos psicólogos educacionais, acredita-se que o presente estudo e o modelo psicoeducativo proposto contribuem para um conhecimento científico mais profundo acerca dos múltiplos fatores psicológicos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, por meio de transferência de conceitos teóricos e investigações científicas, será possível contribuir para uma ampliação do entendimento da complexidade deste processo, suscitando nos agentes educativos reflexões e indicações acerca de como o ensino pode promover condições que favoreçam o potencial dos alunos ao longo da escolaridade.

É de salientar que, como técnicos, é imprescindível ter sempre um olhar rigoroso, imparcial e científico acerca da aplicação dos modelos pedagógicos, através do continuo estudo em contexto real. Somente assim poderemos ser portadores de um conhecimento que possibilitará uma ponte entre a Educação e a Política na ação interdisciplinar da adaptação de políticas educativas e curriculares, tanto a nível nacional como internacional.

Torna-se fundamental, antes de concluir este estudo, enunciar algumas limitações do trabalho realizado. Durante a investigação foram encontrados poucos estudos existentes na literatura relacionados com a Escola da Ponte. Verificou-se também que o conhecimento dos fatores de ordem psicológica e psicopedagógica subjacentes às diferentes pedagogias ou projetos educativos ainda é um tema pouco estudado pela Psicologia Educacional, visto que a maioria dos estudos encontrados foram realizados no âmbito da Educação com exceção da Educação Positiva. Como a enunciada pedagogia tem por base uma corrente específica (a Psicologia Positiva) e tem sido muito estudada nos últimos anos por diversos psicólogos e investigadores, foi mais fácil o seu estudo no que concerne à identificação dos fatores psicológicos subjacentes. Por sua vez, o estudo da Pedagogia de Waldorf, do Método Montessori e da Escola da Ponte foi mais complexo. Outra limitação encontrada durante a realização deste estudo deve-se ao facto de que a maioria das investigações dos estudos encontrados na amostra são “pequenas” ou pouco significativas, sobretudo das três pedagogias enunciadas anteriormente. Considera-se, assim, limitada a generalização dos resultados obtidos neste estudo devido às diversas limitações que foram encontradas.

Nesta linha torna-se pertinente que, numa perspetiva futura, sejam desenvolvidas mais investigações de carácter psicológico em contexto real e prático, de forma a entender a viabilização dos diferentes modelos pedagógicos existentes. Propõe-se que futuramente sejam desenvolvidos estudos longitudinais qualitativos que possibilitem uma maior compreensão acerca da aplicabilidade do modelo psicoeducativo proposto neste estudo. Sugere-se ainda a realização de estudos quantitativos que possibilitem a monitorização e avaliação da eficácia deste modelo.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2009). *APA Consise Dictionary of Psychology*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2018). *APA Dictionary of Psychology*. Retirado de <https://dictionary.apa.org/>
- Ahmadpour, N., & Mujembari, A. K. (2015). The impact of Montessori teaching method on IQ levels of 5-year old children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205,122-127. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.037
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000100002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Almeida, L. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 277-292.
- Ashdown, D.M. & Bernard, M.E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*. 39(6), 397-405. doi: 10.1007/s10643-011-0481-x
- Active Media. (2018). *Biblioteca do conhecimento online*. Retirado de <https://www.b-on.pt/>
- Azevedo, L. (2014). *Relação existente entre a Motivação e a Aprendizagem em Alunos do 7º Ano de Escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Retirado de <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4788>

- Barbieru, I. T. C. (2016). The Role of the Educator in a Montessori Classroom. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensională*, 8(1), 107-123. doi: 10.18662/rrem/2016.0801.07
- Barrett, S., Bradshaw, C., & Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland statewide PBIS initiative: Systems, evaluation, and next steps. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(2), 105-114. doi: 10.1177/1098300707312541
- Barros de Oliveira, J. (2010). *Psicologia da Educação- 1º volume Aprendizagem-Aluno*. Porto: Legis Editora.
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista de Investigación en Psicología*, 12 (2), 217- 225.
- Bott, D., Escamilia, H., Kaufman, S., Kern, M., Krekel, C., Schlicht-Schmälzle, R., Seldon, A., Seligman, M., & White, M. (2017). The State of Positive Education. *World Government Summit*. Retirado de <https://www.worldgovernmentsummit.org/observer/reports/detail/the-state-of-positive-education>
- Bozkurt, T. (2014). New Horizons in Education: Positive Education and Emerging Leadership Roles of Counselors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 140, 452-461. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.452
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Byrnes, J. (1996). Cognitive development and learning in instructional context. Estados Unidos da América: Allyn & Bacon.

- Bzuneck, J. (2018). Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *Educação Temática Digital*, 20(4), 1059-1075. doi: 10.20396/etd.v20i4.8649692
- Cardoso, N. M., S., Librelotto, G. R. (2011). O método Montessori e a proposta de criação da oficina tecnológica de aprendizagem infantil, *Mídias na Educação*, 1-18. Retirado de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1422>
- Castro, J. S., & Fleith, D., S. (2008). Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 101-118. Retrived from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt
- Cintra, C. L., Guerra, V. M. (2017). Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 505-514. doi: 10.1590/2175-35392017021311191
- Codes, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de Intervención Psicopedagógica)*. Madrid: Editorial Escuela Española
- Cortés, J. T., & Ferrer, M. D. C. V. (2009). Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 10, 80-103. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3220263>
- Cosgrove, S. A., & Ballou, R. A. (2006). A Complement to Lifestyle Assessment: Using Montessori Sensorial Experiences to Enhance and Intensify Early Recollections. *Journal of Individual Psychology*, 62(1), 47-58. Retirado de

<https://machon-adler.co.il/wp-content/uploads/2017/10/A-complement-to-lifestyle-assessment-Using-Montessori-Sensorial-Experiences-to-Enhance-and-Intensify-Early-Recollections.pdf>

Costa, E. M. G. (2017). Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(79), 97-110.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.

Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. WW Norton & Company.

Cunningham, A. J., & Carroll, J. M. (2011). The development of early literacy in Steiner-and standard-educated children. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 475-490. Retrieved from <https://doi.org/10.1348/000709910X522474>

Dessen, M. & Polónia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>

Dhiksha, J., & Suresh, A. (2016). Self-esteem and academic anxiety of high school students with montessori and traditional method of education. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(5), 543-545. Retirado de <http://www.isholar.in/index.php/ijhw/article/view/120386>

Dourado, L. F., Oliveira, J. F. & Santos C. D. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: Inep.

- Elali, G. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 309-319. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-294x2003000200013&script=sci_abstract&tlng=pt
- Ewert-Krocker, L. (2013). The Adolescent: Taking on the Task of Humanity-Conducting the Dialogue between Nature and Supranature. *NAMTA Journal*, 38(1), 175-181. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078104>
- Eysenck, H. & Kamim, L. (1991). *La confrontación sobre la inteligência Herencia-ambiente*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Fleith, D. (2019). The role of creativity in graduate education according to students and professors. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180045. doi: 10.1590/1982-0275201936e180045
- Ferreira, M. (2014). *Contributo da Pedagogia de Waldorf no Desenvolvimento do Ser Humano com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14424>
- Figueira, A., Pocinho, M., Garcês, S. (2018). Educação Holística: Em busca de pedagogias alternativas. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 10, 27-35.
- Filho, M. (2008). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 265-275. Retirado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4039>

- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-84. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>
- Gardner, H. (2000). *Múltiplas inteligências: a teoria na prática* (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese), Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (1996). *Intelligence multiple perspectives*. Florida: Harcourt Brace & Company
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève- Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gonçalves, S. C. (2013). *A Educação Positiva na Promoção do Bem-estar Subjetivo em Crianças do 4.º ano de Escolaridade (Dissertação de Mestrado)*. Universidade do Algarve, Portugal. Retirado de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/5923>
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T, Nery, R. V., & Rodrigues. S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Hallam, J., Egan, S., & Kirkham, J. (2016). An investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school. *Thinking skills and creativity*, 19, 136-145. doi: 10.1016/j.tsc.2015.07.003
- Ionova, O. M. (2013). The formation of person's health: experience of Waldorf school. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 10, 37-40. Retirado de <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2013-10/html-en/13iomews.html>

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.

Jesus, S. N. (2016). Contributos da Psicologia da Educação para o desenvolvimento Profissional do Professor. *Novos Desafios, Novas Competências: Contributos Atuais da Psicologia*, pp. 61-74.

Junior, J. & Guerra, M. (2018). O currículo da Pedagogia de Waldorf e o desafio da sua atualização. *Revista e-Curriculum*, 16(3), 857-878. doi: 10.23925/1809-3876.2018v16i3p857-878

Junior, J. B., Stoltz, T., & da Veiga, M. (2013). Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. *Educacão: Teoria e Pratica*, 23(42), 161-175. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/304446371_Autoeducacao_e_liberdade_na_Pedagogia_Waldorf

Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational psychologist*, 47(2), 86-105. doi: 10.1080/00461520.2011.610678

Libanêo, J. C. (2017). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.

Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313 (5795), 1893-1894. Retirado de http://www.montessori-science.org/Science_Evaluating_Montessori_Education_Lillard.pdf

Luborsky, B. (2017). Helping Children with Attentional Challenges in a Montessori Classroom: The Role of the Occupational Therapist. *NAMTA Journal*, 42(2), 287-352. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144540>

- MacLure, K., Paudyal, V., & Stewart, D. (2016). Reviewing the literature, how systematic is systematic?. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38, 685–694. Retirado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11096-016-0288-3>
- Mahoney, A., & Almeida, L. (2005). Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, 11-30. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso
- Marañón, R. & Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476. Retirado de <http://www.psicothema.com/pdf/301.pdf>
- Marinis, L. (2015). *Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia de Waldorf* (Monografia). Universidade Estadual Paulista, Brasil. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/284714057_A_Educacao_Infantil_sob_a_perspectiva_da_Pedagogia_Waldorf
- Mendonça, R. (2017). *Habilidades de resolução de problemas: Desenvolvimento de uma medida e relações com o Método Montessori* (Dissertação de Doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Retirado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6507/2/roseaneribeiriomendonca.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência & Escola da Ponte. (n.d). *Escola Básica da Ponte-Contrato de Autonomia*. Lisboa. MEC. Retirado de <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/CA.pdf>

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2707599/>
- Neto, J. R. S. (2009). *Saúde mental em contexto escolar: um estudo comparativo entre o método educativo tradicional* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal. Retirado de <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/26109>
- Netto, A. & Costa, O. (2017). A importância da Psicologia da Aprendizagem e suas Teorias para o campo do ensino-aprendizagem. *Fragmentos de Cultura*, 27(2), 216-224. Retirado de <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4495>
- Oberski, I. (2011). Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education?. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 5-17. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/254288456_Rudolf_Steiner%27s_philosophy_of_freedom_as_a_basis_for_spiritual_education
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retirado de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). *Investir na Prevenção e Promoção da Saúde Mental em Contexto Educativo*. Lisboa
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015). *A realidade dos Serviços de Psicologia da Educação Públicos e Privados*. Lisboa: OPP.
- O'Shaughnessy, M. (2013). Epilogue: The Child and the Environment. *NAMTA Journal*, 38(1), 279-292. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1077973>

Ostermann, F., & Cavalcanti, C. (2010). *Teorias da aprendizagem*. Rio Grande do Sul: UFRGS.

Tavares, J., Pereira A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e a Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Pinto, A. C. (1998). *Memória Humana e Aprendizagem Escolar*. Porto: FPCE-UP

Pinto, A. C. (1998). O impacto das emoções na memória: Alguns temas em análise. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), 215-240. Retirado de https://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/11_memoria_e_emocoes.pdf

Pinto, F.C., Garcia, V.V., & Letichevsky A.C. (2006). Pesquisa nacional qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(33), 527-542.

Pinto, J. (1992). *Psicologia da Aprendizagem Concepções, Teorias e Processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional

Ramachandram, V. (2016). Positive education and higher achievers role of positive psychology. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 848. Retirado de <http://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/120065>

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American journal of education*, 111(3), 341-371. Retirado de <https://eric.ed.gov/?q=Middle+school+students%e2%80%99+motivation+and+quality+of+experience%3a+A+comparison+of+Montessori+and+traditional+school+environments&id=EJ697123>

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA*, 3, 1-5.

Retirado de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf

Rodrigues, M & Oliveira, G. (2017). O Modelo Pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do Método e contribuições para o desenvolvimento Infantil. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 10(33), 139-148. Retirado de <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/645/910>

Romanelli, R. A. (2008). *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf* (Dissertação de doutoramento). Universidade de São Paulo, Brasil.

Rosa, C. (2008). *Fazer a ponte para a escola de todos (as)* (Dissertação de Doutoramento). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Retirado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14130/1/ClaudiaSRSR.pdf>

Ryniker, D. H., & Shoho, A. R. (2001). Student Perceptions of Their Elementary Classrooms: Montessori vs. Traditional Environments. *Montessori Life*, 13(1), 45-48.

Salvador, C., Alemany, I., Martí, E., Majós, T., Mestres, M., Goñi, J., Gallart, I., & Giménez, E. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA.

Santos, E. (2010). *Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Retirado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91083/santos_ec_me_rcla.pdf;sequence=1

Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional*. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill.

- Seligman, M., & Adler, A. (2018). Positive Education. In The Global Happiness Council (Orgs.). *Global Happiness Policy Report 2018* (pp. 53-73). Retirado de <https://s3.amazonaws.com/ghc-2018/GlobalHappinessPolicyReport2018.pdf>
- Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.368.7898&rep=rep1&type=pdf>
- Silion, P., Dudău, D. P., & Tomşa, R. (2016). Impostor phenomenon and test anxiety among Romanian graduates of Waldorf School compared to those of traditional education. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 228-232. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/307932139_Impostor_phenomenon_and_test_anxiety_among_Romanian_graduates_of_Waldorf_School_compared_to_those_of_traditional_education
- Silva, D. A. A. (2015). Educação e ludicidade: Um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, 31(56), 101-113. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00101.pdf>
- Silva, C., & Ribeiro, C. (2018). A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e183443.pdf>
- Silvestrin, P. (2012). *Método Montessori e Inclusão Escolar: Articulações Possíveis*. (Monografia). Faculdade de Educação da Universidade de Federal do Rio Grande do

- Sul, Brasil. Retirado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf?sequence=1>
- Sobe, N. W. (2004). Challenging the gaze: The subject of attention and a 1915 Montessori demonstration classroom. *Educational Theory*, 54(3), 281-297. doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00020.x
- Sousa, M. S., Ribeiro, A. L. P. (2009). Revisão sistemática e meta-análise de estudos de diagnóstico e prognóstico: um Tutorial. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 92 (3), 241-25. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0066-782X2009000300013&script=sci_abstract&tlng=pt
- Souza, L. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*, 36, 95-107. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/216278109_Estrategias_de_aprendizagem_e_fatores_motivacionais_relacionados
- Stephenson, S. M. (2015). Cosmic Education: The Child's Discovery of a Global Vision and a Cosmic Task. *NAMTA Journal*, 40(2), 151-163. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1077084>
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39. Retirado de <http://www.montessori-scientific-research.org/?p=158>
- Veiga, F. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação Teoria, Investigação e Aplicação Envolvimento dos Alunos na Escola*. (pp. 27-66). Lisboa: Climepsi Editores.

- Verdasca, J. L. (2016). Inclusão, Inovação e Bem-Estar: a experiência das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI. In C. Palmeirão & J. Alves (Coords.). *Promoção do sucesso educativo: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria-Conhecimento, formação e ação* (pp. 9-39). Porto: Universidade Católica Editora. Retirado de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/20620/1/Inclus%C3%A3o%2C%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20e%20Bem-Estar%2C%20a%20experi%C3%Aancia%20das%20comunidades%20escolares%20de%20aprendizagem%20Gulbenkian%20XXI.pdf>
- White, M., (2016). Why won't it stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 6(2), 1-16. Retirado de <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-016-0039-1>
- World Health Organization (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. Geneva. Retirado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1>
- Williams, P. (2011). Pathways to positive education at Geelong Grammar School. *Integrating positive psychology and appreciative inquiry*. *AI Practitioner*, 13 (2), 8-13. Retirado de https://www.hb.edu/uploaded/Innovation_Summit/Geelong_Grammar_School_-_P_Williams.pdf
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9 (1), 91-102. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158258>

Wilson, M. A. F. (2014). Constructing childhood and teacher authority in a Waldorf Daycare. *Critical Discourse Studies*, 11(2), Retirado de 211-229.
<https://philpapers.org/rec/WILCCA-26>

Zamora, I. (2016). Los cuentos de hadas, una propuesta para la niñez desde la pedagogía Waldorf. *Innovaciones educativas* 25, 55-64. Retirado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5814982>