

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

TEORIA, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÃO
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**TEORIA, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÃO
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA**

**FELICIANO H. VEIGA
(COORDENADOR)**



**CLIMEPSI
EDITORES**

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

TEORIA, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÃO
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA

Feliciano H. Veiga (Coordenador)

Copyright © by Climepsi Editores, 2013

Rua do Vale Formoso, 37 — 1959-006 Lisboa

Tel 211 066 500 **Fax** 211 066 530

Email distribuicao@climepsi.pt

Internet www.climepsi.pt

Proibida a reprodução total ou parcial deste livro sem a autorização expressa do editor. Todos os direitos estão reservados por **Climepsi Editores**.

Coordenação Editorial

João Costa

Capa

Tiago Oliveira

Paginação

Mário Félix

Impressão e Acabamento

Tipografia Lousanense, Lda.

ISBN 978-972-796-337-9

Depósito Legal nº xxxxxx/13

Índice

| | |
|--|-----|
| Resenha biográfica dos autores | 9 |
| Apresentação | 17 |
| Feliciano H. Veiga (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) | |
| Prefácio | 23 |
| Ermelindo Peixoto (Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores) | |
| [1] Psicologia e Educação | 27 |
| Feliciano H. Veiga e Justino Magalhães (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) | |
| [2] Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem | 67 |
| Carolina Carvalho e Joseph Conboy (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) | |
| [3] Desenvolvimento Pessoal, Psicossocial e Moral | 121 |
| Suzana Nunes Caldeira (Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores) e Feliciano H. Veiga (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) | |

- [4] **Aprendizagem: Modelos Comportamentais** 177
João Nogueira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa)
- [5] **Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas**..... 219
Maria do Céu Taveira (Escola de Psicologia da Universidade do Minho)
- [6] **Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas**..... 263
Madalena Melo (Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora) e Feliciano H. Veiga (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)
- [7] **Aprendizagem: Processos de Conhecer, Metaconhecer, Aprender e Resolver Problemas** 297
Pedro Rosário (Escola de Psicologia da Universidade do Minho)
- [8] **Aprendizagem em Áreas de Conhecimento: a Matemática – Aprendizagem dos Alunos e Desenvolvimento Profissional dos Professores**..... 333
João Pedro da Ponte (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)
- [9] **Aprendizagem em Áreas de Conhecimento: As Ciências e as Tecnologias – Mediação do Professor na Aula** 359
J. Bernardino Lopes (Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
- [10] **Aprendizagem em Áreas de Conhecimento: Leitura, Escrita, Compreensão, Composição, Ciências, Estudos Sociais** 395
Isabel Festas (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra) e São Luís Castro (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)
- [11] **Motivação na Aprendizagem e no Ensino** 445
Anabela Pereira (Departamento de Educação da Universidade de Aveiro)

- [12] **Ensinar para a Aprendizagem Escolar** 495
Ana M. Veiga Simão (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa)
- [13] **Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional** 543
Feliciano H. Veiga (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), Suzana Nunes Caldeira (Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores) e Madalena Melo (Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora)
- [14] **Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem**..... 583
Sara Bahia (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa) e Ema P. Oliveira (Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior)
- [15] **Diversidade Cultural e Social dos Alunos** 633
Maria de Fátima Goulão (Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta em Lisboa) e Sara Bahia (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa)
- [16] **Avaliação da Aprendizagem** 677
Ermelindo Peixoto (Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores)
- [17] **Metodologias de Investigação: Metodologias em Psicologia da Educação e Utilização de Estatísticas com o SPSS**..... 735
Isabel Janeiro (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa) e Gilda Soromenho (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

Resenha biográfica dos autores

Coordenador e autor

Feliciano H. Veiga

É Doutor em Psicologia da Educação (PE) pela Universidade de Lisboa (UL), Professor Catedrático, coordenador do Doutoramento em Educação, especialidade PE, e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação (IE) da UL. Membro da «Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação» do IEUL, é coordenador do Grupo de Investigação em Psicologia da Educação. Implementou e coordenou diversos projetos de investigação em PE e orientou numerosas teses de mestrado e doutoramento. Tem exercido funções de consultadoria na FCT e no «Centro de Formação de Professores João Soares». Áreas de interesse: PE, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Autoconceito, Direitos Humanos, Envolvimento dos Alunos na Escola, Indisciplina e *Bullying* nas Escolas. Endereço: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: fhveiga@ie.ul.pt

Autores

Ana M. Veiga Simão

É Professora Associada com Agregação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. As suas principais publicações e projetos de investigação situam-se no domínio da Autorregulação da Aprendizagem, Pedagogia no Ensino

Superior, Relação Educativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. Atualmente coordena a secção de Psicologia da Educação e da Orientação e coordena o Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada (PEAAR/ <http://peaar.cipul.ul.pt>) e o Programa de Doutoramento Inter-Universitário em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Endereço: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: amsimao@fp.ul.pt

Anabela Pereira

É Professora Auxiliar com Agregação no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação, Psicologia da Saúde, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, e em Avaliação Psicológica. Presidente da RESAPES AP (Rede dos Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior), tem produzido investigação na Psicologia da Educação e da Saúde, como a promoção da saúde e do bem-estar, especificamente fatores pessoais (stress, ansiedade, estratégias de *coping*) que interferem com o desempenho escolar. Endereço: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193, Aveiro, *e-mail*: anabelapereira@ua.pt

Carolina Carvalho

É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) e doutorada em Educação na área da Psicologia da Educação. Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, Formação de Professores. É membro da Assembleia e coordena o mestrado em Formação Pessoal e Social no IEUL. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: cfcarvalho@ie.ul.pt

Emma P. Oliveira

É Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior. Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação, Sobredotação, Criatividade, Ensino Superior. É vice-presidente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UBI, Membro do Conselho Geral do *European Council for High Ability (ECHA)*. Colabora com a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação e com a Inspeção-Geral da Educação no Programa de Avaliação Externa das Escolas. Endereço:

Departamento de Psicologia e Educação – Universidade da Beira Interior, Estrada do Sineiro, 6200-209 Covilhã, Portugal, *e-mail*: ema@ubi.pt

Ermelindo Peixoto

É Professor Catedrático da Secção de Psicologia do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Interessa-se, especialmente, pela Psicologia da Aprendizagem e da Avaliação, tendo desenvolvido atividade de investigação nas áreas da metacognição e da autorregulação da aprendizagem. Doutorou-se na especialidade de Psicologia Educacional, cujas provas constaram da defesa pública de uma dissertação no âmbito do qual desenvolveu um modelo de uso combinado de tecnologias de ensino de natureza diversa, orientado para o incentivo dialético e teleonómico às construções pessoais. Endereço: Universidade dos Açores, Apartado 1422, 9501-855, Ponta Delgada, Açores, *e-mail*: peixoto@uac.pt

Gilda Soromenho

É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) e doutorada em Matemática, na área de Estatística. Principais áreas de interesse: Misturas finitas de distribuições com aplicação em *Clustering Analysis*; Misturas de regressões lineares; Tecnologias Educativas; Psicologia da Educação. Endereço: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: gspereira@ie.ul.pt

Isabel Janeiro

É Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL). Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação, Metodologias de investigação, Avaliação Psicológica, Motivação e Desenvolvimento Vocacional. Leciona cadeiras na área da Psicologia Vocacional e dos Métodos de Investigação em Psicologia. Endereço: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: injaneiro@fp.ul.pt

João Bernardino Lopes

É Doutor em Física (Educação em Física) pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Professor Associado com Agregação, diretor do curso de doutoramento em Didática de Ciências e Tecnologia e vice-presidente do Conselho Pedagógico da Escola de Ciências e Tecnologia da UTAD. Coordenou

projetos de investigação em Educação em Ciências Físicas e dirigiu várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado. É *referee* de várias revistas de investigação em Educação em Ciências indexadas no ISI e consultor da FCT. Tem publicações internacionais em livros, capítulos de livros, artigos em revistas indexadas e atas de congressos internacionais. A sua investigação atual é nas áreas de práticas de ensino de Ciências Físicas em sala de aula, mediação do professor, mediação do uso de simulações em aula e desenvolvimento profissional de professores. Endereço: Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Quinta de Prados, 5001-801 Vila Real, Portugal, *e-mail*: blopes@utad.pt

João Nogueira

É Professor Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Principais áreas de interesse: Autoeficácia, Relações Interpessoais e Indisciplina nas Escolas. É coordenador do Mestrado em Ciências da Educação, responsável pela área de Formação de Professores no Doutoramento em Ciências da Educação (UNL/ISPA) e membro da comissão de estágios da Ordem dos Psicólogos. Endereço: FCSH, Av. de Berna, 26-C, 1069-061 Lisboa, *e-mail*: j.nogueira@fch.unl.pt

João Pedro da Ponte

É Doutor em Educação Matemática pela Universidade da Geórgia (EUA), sendo, presentemente, Professor Catedrático e Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Coordenou diversos projetos de investigação de Didática da Matemática, Formação de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dirigiu numerosas teses de mestrado e doutoramento. A sua investigação atual é nas áreas do ensino da Álgebra e desenvolvimento profissional e formação dos professores. Elaborou o relatório sobre a adequação da formação de professores ao processo de Bolonha e coordenou a equipa que elaborou o novo Programa de Matemática do Ensino Básico. Endereço: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1749-016, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: jpponte@ie.ul.pt

Joseph Conboy

É Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Iowa, EUA. Foi Professor Associado na Universidade do Algarve e no Instituto Superior Dom

Afonso III. Atualmente é Investigador no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde leciona disciplinas de métodos de investigação em cursos de pós-graduação, mestrados e doutoramentos. Interessa-se por questões de motivação sociocognitiva e, mais recentemente, pelos programas de *Large-scale assessment*, como o PISA. Endereço: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, FCUL-C6, Campo Grande, 1749-016, Lisboa, *e-mail*: jeconboy@ie.ul.pt

Justino Magalhães

É Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e coordena a Área de Ensino e Investigação de História e Psicologia da Educação e o Doutoramento em História da Educação. Historiador da Educação, é autor de, entre outros volumes, *Da Cadeira ao Banco – Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)* (2010); *Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas* (2004); *Alquimias da Escrita: Alfabetização, História, Desenvolvimento no Mundo Ocidental do Antigo Regime* (2001); *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime* (1994). Endereço: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: justinomagalhaes@ie.ul.pt

Madalena Melo

É Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento, Intervenção Psicológica em Contextos Educativos, Comportamentos e Contextos de Risco, Envolvimento dos Estudantes na Escola, *Bullying* em Contextos Educativos, Processos de Transição Escolar. É Diretora do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora. Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Colégio Pedro da Fonseca, Apartado 94, 7002-554 Évora, Portugal; *e-mail*: mmm@uevora.pt

Maria de Fátima Goulão

É Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta (UAb). Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Interculturalidade, Ensino à Distância, *e-learning*, Aprendizagem em Rede, Afetividade e Cognição. É membro do Laboratório de Ensino à Distância e do Conselho Científico da especialidade

em Educação e Interculturalidade, do Doutoramento em Educação, na UAb.
e-mail: fgoulao@uab.pt

Maria do Céu Taveira

É Professora Auxiliar da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. É doutorada em Psicologia da Educação e tem desenvolvido atividades de investigação e ensino no âmbito da Psicologia Escolar e da Educação e da Psicologia Vocacional. Principais áreas de interesse: estudos da carreira, adaptação académica, avaliação de programas. Atualmente coordena o Programa de Doutoramento em Psicologia Vocacional e a Unidade Experimental em Estratégias de Exploração da Carreira, na Universidade do Minho. Endereço: Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal, *e-mail*: ceuta@psi.uminho.pt

Maria Isabel Festas

É Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC). Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação, Leitura e Escrita, Aprendizagens Escolares, Compreensão. É coordenadora do mestrado de Ciências da Educação e de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da FPCE-UC. Endereço: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Rua do Colégio Novo, Apartado 6153, 3001-802, Coimbra, Portugal. *e-mail*: ifestas@fpce.uc.pt

Pedro Rosário

É Professor Associado com Agregação na Escola de Psicologia da Universidade do Minho (EPUM). É docente no Mestrado Integrado em Psicologia e no curso de doutoramento em Psicologia Aplicada na área da Psicologia da Educação. Investiga os processos de aprendizagem dos alunos, dando um especial enfoque à análise da autorregulação da aprendizagem. É o diretor do Mestrado Integrado em Psicologia na EPUM. Endereço: Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 057, Braga, Portugal, *e-mail*: prosario@psi.uminho.pt

São Luís Castro

É Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). Principais áreas de interesse:

Psicologia da Linguagem, Psicologia Cognitiva Experimental, Aprendizagem da Leitura, Dislexia. Coordena o Laboratório de Fala da FPCE-UP e o Grupo de Investigação em Linguagem do Centro de Psicologia da UP. Endereço: Faculdade de Psicologia e C.E. da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal. *e-mail*: slcastro@fpce.up.pt, url: <http://www.fpce.up.pt/labfala/slcastrop.htm>

Sara Bahia

É Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia (UL) e investigadora nos domínios da criatividade, da educação artística e da diversidade cultural, tendo cerca de 100 publicações nacionais e internacionais. Colabora com a Escola Superior de Teatro e de Cinema e a Escola Superior de Dança (IPL), a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, Programas de Enriquecimento, bem como com diversas Câmaras Municipais e Museus. É Presidente da Assembleia de Representantes da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Endereço: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, *e-mail*: sbahia@fp.ul.pt

Suzana Nunes Caldeira

É Professora Auxiliar no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, onde é responsável por disciplinas de Psicologia Educacional e Escolar. Os seus interesses de investigação incidem na prevenção e intervenção em situações problemáticas e de conflito. Entre as colaborações em livros, contam-se *Intervir em Situações de Indisciplina, Violência e Conflito* (2011), *A Violência Doméstica na Região Autónoma dos Açores* (2010), *(Des)Ordem na escola* (2007). Endereço: Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação. Rua Mãe de Deus 9501-801 Ponta Delgada, Açores, Portugal. *e-mail*: snc@uac.pt

Apresentação

Feliciano H. Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Enquadramento

Este livro situa-se no âmbito da formação psicológica, seja de professores seja de psicólogos, podendo ter utilidade para todos aqueles que desejam compreender melhor as questões da aprendizagem e do desenvolvimento humano em contexto educativo. Os contributos da Psicologia para a Educação, sobretudo para as funções desempenhadas por professores e por psicólogos, derivam, em grande parte, das teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal. Capacitar o educador para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, nas suas múltiplas dimensões, constitui o objetivo geral deste livro.

Tendo em conta os temas tratados e a preocupação com a sua aplicação à promoção do envolvimento académico dos alunos, justifica-se que o livro tenha por subtítulo «Envolvimento dos Alunos na Escola». Dos vários autores do livro, dez são também membros do projeto «Envolvimento dos Alunos na Escola» (PTDC/CPE-CED/114362/2009), financiado pela FCT, que eu tenho o prazer de coordenar. Algum do trabalho de investigação entretanto realizado no âmbito do Projeto EAE conduziu à elaboração de estratégias aqui descritas. Por tais motivos, este livro é também um produto do projeto EAE.

Os vários capítulos foram escritos por autores altamente qualificados que trabalham há muito tempo na área da investigação e do ensino da Psicologia da Educação (ver resenha biográfica de autores), e serão certamente uma contribuição ímpar para os cursos de formação e de pós-graduação na área da Psicologia e da Educação.

O reconhecimento crescente dos desafios da «sociedade de conhecimento» conduzirá ao aumento da importância das ideias apresentadas neste livro. A finalidade central da Educação é promover o desenvolvimento das pessoas e as suas aprendizagens, capacitando-as para serem felizes numa sociedade democrática. Isto mesmo apela a que se aprenda a ensinar e se aprenda a aprender, significativamente. Os diferentes capítulos foram escritos com o objetivo de facilitar este processo. Conhecer os processos do desenvolvimento humano e entender a natureza da aprendizagem significativa facilitará, aos educadores, a promoção dos indivíduos, tornando-os mais eficientes na aquisição do conhecimento, bem como na realização pessoal e social.

Este livro pretende colmatar uma lacuna entre nós. O tema torna-se ainda mais apropriado num momento em que a formação psicológica, quer de psicólogos quer de educadores, é requerida para a resolução dos problemas que as escolas de hoje enfrentam. Verifica-se que grande parte das referências bibliográficas é de autores estrangeiros, geralmente norte-americanos, dado o maior desenvolvimento dos estudos fora do nosso país. Procurou-se que a realidade portuguesa, na investigação havida, estivesse representada, citando e indicando estudos conhecidos. A escrita dos diferentes capítulos por autores portugueses, com elevada experiência de investigação e ensino na área, permite encontrar temas imbricados na realidade portuguesa e reflexões inéditas, ancoradas no nosso contexto educativo e social. Posteriores edições poderão ser mais exaustivas neste aspeto, com maior indicação de estudos entretanto realizados também entre nós.

A ideia do livro. Este livro nasceu do incentivo recebido no sentido de ser colmatada a falta de um Manual de Psicologia da Educação em Portugal. Abordado há já anos por vários colegas em diferentes situações, a ideia desta edição foi ganhando consistência e, com o tempo, foi conduzindo à implementação do que viria a chamar-se «Projeto de Elaboração de um Manual de Psicologia da Educação» (PEMPE). Dos contactos realizados junto de vários colegas da área, obtive respostas de grande disponibilidade e de um enorme gosto em tal tarefa.

Uma vez que existia toda uma variedade de capítulos a sistematizar e que os vários colegas que manifestaram gosto em participar no projeto PEMPE eram da área de ensino e investigação em Psicologia da Educação, partiu-se do princípio de que qualquer um poderia, naturalmente, assumir a autoria de qualquer um dos capítulos. A identificação dos capítulos a elaborar foi enviada a cada pessoa, no sentido de ser indicada a «ordem de preferência». A tarefa de escolhas, atribuição e aceitação, que no início parecia intransponível, veio com o tempo a tornar-se

realidade. Ao longo da planificação e da elaboração do livro, senti o apoio e o encorajamento dos colegas, e deles fui recebendo sugestões; na revisão dos capítulos, esteve envolvida a generalidade dos autores, com uma revisão cruzada: um autor reviu o capítulo de um colega e foi revisto por um outro.

Ainda no âmbito do referido projeto, foram contactados membros representativos da comunidade científica da investigação e do ensino em Psicologia da Educação, informando acerca do plano de elaboração de um *Manual de Psicologia da Educação* que integrasse o que tem sido feito, não apenas a nível internacional, mas também no nosso país, pedindo colaboração, através do envio de produções pessoais, como *referências bibliográficas* e *resumos* de investigações recentes com ligação à área, de modo a poderem ser referenciadas.

Objetivos e estrutura

Este livro pretende proporcionar conhecimento resultante de teorizações, de investigações e da experiência sobre o fenómeno do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, e sobre os processos e problemas da aprendizagem. Especificamente, tem como objetivos conduzir o leitor a:

- Adquirir quadros concetuais para uma reflexão fundamentada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.
- Desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno, de cada turma e do contexto em que se inserem.
- Saber analisar, prevenir e intervir em diferentes situações problemáticas, no contexto escolar.
- Desenvolver atitudes e práticas que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.
- Tomar conhecimento do que tem sido feito na investigação científica específica, não apenas a nível internacional, mas também no nosso país.

Pretende-se aumentar competências relacionadas com o conhecimento científico, que apelem a um desenvolvimento de competências transversais. Espera-se, assim, promover no leitor competências para:

- Utilizar as correntes explicativas dos processos de desenvolvimento humano, no sentido da promoção desse mesmo desenvolvimento em contexto educativo e ao longo da vida;
- Fazer uso das perspetivas explicativas e de ativação das aprendizagens em contexto escolar;
- Intervir na prevenção e resolução de comportamentos escolares inadequados – dada a importância da atuação dos professores enquanto agentes de mudança na escola e na sociedade;
- Utilizar elementos de investigação, necessários à compreensão das produções havidas.

Para atingir tais objetivos, a organização deste livro teve em conta vários elementos que se passam a descrever. No início de cada capítulo, aparece um *sumário* dos conteúdos desenvolvidos, as *palavras-chave* relativas aos conceitos fundamentais, bem como os *objetivos de aprendizagem*; segue-se um parâmetro intitulado *enquadramento e apresentação* do tema. Para além destes elementos mais iniciais, cada capítulo procurou atender a uma sistematização da informação em três grandes parâmetros, intitulados: *Teoria*, com modelos teóricos explicativos, *Investigação*, com relato de estudos recentes, e *Aplicação*, com atividades práticas. Mais especificamente:

Teoria. Visa familiarizar o leitor com os fundamentos conceituais subjacentes aos princípios e temas em discussão. Dado que os modelos, seja teóricos seja de investigação, foram aparecendo ao longo dos anos, apresenta-se uma descrição da sua dimensão histórica, quando tal se justifica. O primeiro capítulo é disso mesmo exemplo.

Investigação. Além de uma parte teórica, existe uma parte onde é dada ênfase especial à investigação sobre o tema específico, com uma amostra de estudos realizados nessa área, relevando a ideia de que existe uma base científica de dados recolhidos que deve orientar o pensamento e a intervenção na educação. O último capítulo oferece duas perspetivas orientadas para a investigação, uma mais descritiva de conceitos que permitem a compreensão da investigação, existente ou a realizar, e outra com procedimentos a ter em conta na realização de investigações com programas informáticos.

Aplicação. Uma terceira parte dedicada à aplicação existe também em cada capítulo, com exercícios de reflexão, questões e casos a comentar. O «envolvimento dos alunos na escola» tem merecido, nos últimos anos, um interesse cres-

cente no campo da Psicologia e da Educação, sendo visto como uma das soluções para os problemas do baixo desempenho acadêmico e do abandono escolar que afetam muitas escolas (Lam *et al.*, 2012; Schunk & Zimmerman, 2006; Veiga, 2001, 2012). Assim, dada a pertinência e atualidade do tema, bem como a sua ligação com os diferentes conteúdos descritos neste livro, foram colocados nos variados capítulos exercícios de aplicação, relativos ao envolvimento dos alunos na escola. Assumiu-se que, para se compreenderem mais profundamente os conceitos estudados, devem ser refletidos e aplicados a casos concretos. A inclusão de atividades práticas em cada capítulo torna o livro mais adequado às necessidades de interação dos alunos e do professor, quaisquer que sejam os níveis de especialização da formação.

Para além destas três grandes partes (Teoria, Investigação e Aplicação), o final dos capítulos inclui uma reflexão sobre o tema, *Recursos online e Leituras* sugeridas para aprofundamento do estudo, para além da lista das *Referências* bibliográficas.

Destinatários

Este livro foi concebido a pensar nos estudantes que frequentam Unidades Curriculares ligadas à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicologia da Aprendizagem e do Ensino. Destina-se, também, a todos aqueles que se preocupam com o *saber ensinar*, competência que deriva, mais consistentemente, do conhecimento que se tem acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal dos alunos, nos seus diferentes contextos. Tem, pois, utilidade para todos aqueles que desejam compreender melhor as grandes questões da Educação. Espera-se que o leitor encontre razões que o mantenham comprometido com as questões da Educação. Por último, professores, alunos e leitores em geral são convidados a enviar comentários acerca do que entendam útil para posteriores edições.

Agradecimentos

A cada um dos 21 autores dos 17 capítulos deste livro – pertencentes a 11 instituições do ensino superior (faculdades, institutos, escolas), distribuí-

das por 9 universidades –, agradeço os contributos que tornaram possível a sua realização.

Um agradecimento pela sistematização da informação na primeira parte do primeiro capítulo, e pela execução de arranjos no texto em geral, à Dr.^a Diana Galvão, bolsista de investigação do Projeto «Envolvimento dos Alunos na Escola» (EAE). Na qualidade de coordenador deste projeto, agradeço à Fundação para a Ciência e Tecnologia o apoio recebido. Agradeço também aos meus alunos, que, na realização de Unidades Curriculares de mestrado e de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, apresentaram questões e sugeriram acertos de pormenores e a introdução de exercícios de aplicação. Dada a sua quantidade, a possibilidade de os não contemplar a todos conduziu à opção por não os especificar.

Por último, agradeço, muito sentidamente, a Hélia Moura, que – desde que se me deparou a ideia de empreender o «Projeto de Execução de um Manual de Psicologia da Educação» (PEMPE) – me deu sugestões importantes acerca da sua concretização, bem como o melhor encorajamento que se pode ter. O melhor apoio enraíza na memória dos meus pais e liga-se ao desejo de um grande futuro para os nossos filhos.

Referências

- Lam, S.-f., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 77-94.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguish the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winnie (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (Vol. 2, pp. 349-367). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), 174-189.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.^a edição revista e ampliada). Lisboa: Edições Fim de Século.

Prefácio

Ermelindo Peixoto

Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores

A Psicologia da Educação situa-se na encruzilhada entre a Psicologia, enquanto ciência do comportamento, e a Educação, enquanto fenómeno que engloba os processos de ensinar e de aprender. Se a primeira procura descobrir, através do rigor e da objetividade da ciência, a natureza humana, nas suas múltiplas vertentes, já a última, ao centrar as suas preocupações na prática, exige resultados mais rápidos do que a anterior. Radicando na descoberta de leis e descrições, o corpo de conhecimentos da Psicologia evolui a um ritmo que é determinado pela complexidade do funcionamento humano, ao contrário do que tende a suceder na Educação, onde, em contexto ecológico, releva o carácter prático do ensino. Assim, se, no primeiro caso, é admissível procurar novos dados científicos, através da investigação, para sustentar, por exemplo, uma teoria acerca do desenvolvimento humano, já no último nem sempre será possível suspender uma prática ou atividade para refletir melhor, na teoria, sobre as implicações de seguir um determinado caminho em detrimento de outro, se bem que a prática de nada valha sem uma teoria que lhe sirva de suporte.

Neste enquadramento, situamo-nos, frequentemente, entre dois polos opostos no que à Psicologia da Educação diz respeito: um que nos empurra para uma leitura eminentemente científica do fenómeno; e outro que parece centrar as questões do domínio essencialmente em torno do educador e da sua profissão – isto é, na prática do ensino e nas formas de realizar a aprendizagem em contextos determinados. Ora, em termos de ação, a diferença entre ambos os polos poderá situar-se entre um investimento de longo prazo no desenvolvimento da condi-

ção humana, enunciando leis acerca da sua natureza e progresso, tendo em vista a melhor compreensão dos mecanismos e processos que a determinam, e (no extremo) a tendência para agir empiricamente, sem uma rede de suporte conceitual consistente e, portanto, em condições que a tradição da ciência desaconselha.

Volvido mais de meio século sobre as primeiras publicações consistentes deste domínio e, ao contemplarmos o panorama que se nos depara a partir do quadro que acabamos de traçar, verificamos que os compêndios e manuais existentes obedecem, claramente, às duas grandes orientações antes definidas, com alguma predominância, é certo, para aquela que considera que, sendo o ensino mais do que uma técnica ou uma arte, o ato de ensinar requer planeamento estratégico e a formulação de hipóteses plausíveis acerca dos efeitos que as abordagens utilizadas produzem nas aprendizagens e, também, nos fatores (contextuais, disposicionais, motivacionais, etc.) que possam ser determinantes para a modificabilidade dos alunos. Nessa medida, subjacente às abordagens mais clássicas da Psicologia da Educação esteve, apesar de tudo, a necessidade de refletir acerca dos problemas que influenciam o ensino e a aprendizagem no plano psicológico. Logo, o propósito daquelas residia em criar condições tendentes à eficiente aplicação ao ensino dos princípios e das generalizações da Psicologia. Assim sendo, a Psicologia da Educação apresentava-se, essencialmente, como uma ciência aplicada.

Porém, a ênfase na dimensão científica dos problemas não deixou de preocupar alguns especialistas, apesar de as questões que lhe dizem respeito se situarem num plano de análise distinto do defendido pelas abordagens estritamente educacionais. Estas eram conotadas, não raras vezes, apenas com o mundo da prática, frequentemente sem base teórica consistente e, por conseguinte, sem a adequada sustentação na tradição e no rigor da ciência. Na verdade, a palavra de ordem passaria a ser a aplicação dos preceitos da Psicologia à Educação, de tal sorte que os destinatários dos manuais pudessem pensar cientificamente os problemas do ensino através dos avanços da ciência psicológica, adquirindo, ao mesmo tempo, as competências desenvolvidas pela investigação deste domínio, tendo em vista a sua aplicação à prática profissional. Interessava, assim, que os professores adquirissem uma consciência científica dos problemas, bem como a noção de método, e desenvolvessem hábitos de pesquisa para melhor testarem, na prática, os seus planos, estratégias e métodos de ensino e, também, a melhor forma de se relacionarem com os alunos e gerirem os ambientes de aprendizagem.

O desconforto sentido por muitos em relação a estas duas abordagens (científica e estritamente prática, como acima se refere) advém fundamentalmente de duas ordens de preocupações: a primeira decorre da circunstância de, na escola de hoje, a Psicologia da Educação já não se cingir somente ao estudo das abordagens ao ensino e às diferentes formas de aprendizagem; a segunda, que resulta em boa parte da primeira, procede da necessidade de alargar o domínio de incidência desta disciplina ao estudo do próprio aluno, enquanto pessoa. Se é certo que a profissão docente traz a quem a exerce grandes oportunidades de realização pessoal e profissional, não é menos certo que se lhe associam constrangimentos cada vez mais decisivos, que obrigam o professor a saber cada vez mais acerca, não só do processo educativo, como dos seus destinatários. E isto traduz-se numa exigência, assaz impositiva, para a Psicologia da Educação: a necessidade de criar condições para que os professores e profissionais da Educação compreendam e estejam atentos aos fatores condicionantes do desenvolvimento académico e psicossocial dos próprios alunos. Ora, ultrapassando as orientações descritas anteriormente, esta passaria a ser, nas décadas mais recentes, a visão predominante em Psicologia da Educação.

Assim, transpostos os paradigmas estritamente científicos e práticos da Psicologia da Educação, surgiram, na década de 70 do século passado, as concepções desenvolvimentistas deste domínio, motivadas, não só por crenças ideológicas (teóricas) dominantes, como também por considerações de carácter profissional. O desafio consistia em dar expressão, na área da Educação, aos trabalhos de alguns teóricos de orientação cognitivista e racionalista, tentando, designadamente, perceber como retirar o melhor partido, em contexto educacional, dos processos de mudança que definem o movimento dialético e desenvolvimentista de uma menor para uma maior complexidade nas ações de aprendizagem (associando, dessa forma, a realidade do ensino e da aprendizagem a uma dialética de poder epistemológico). Na lógica dos processos de mudança que caracterizam estas abordagens, não é difícil perceber o grau de adesão às mesmas nas últimas décadas.

Na verdade, porém, a tendência tem sido para reconciliar os pressupostos do quadro de referência desenvolvimentista, mais recente, com as abordagens ditas tradicionais deste domínio, designadamente aquelas que se centram numa leitura estritamente científica dos problemas do ensino e da aprendizagem, ou então as que visam o desenvolvimento de estratégias acelerativas, na vertente mais prática, pouco consentâneas, embora, com a lógica de desenvolvimento natural, seguida por Piaget e Kohlberg. Neste esforço conciliatório cabe, ainda, a inclusão de

algumas problemáticas mais clássicas do domínio da Psicologia da Educação, como, por exemplo, as associadas à psicologia do traço e às diferenças individuais. Ora, o desiderato aqui preconizado afigura-se possível (e desejável) porque, na verdade, o quadro de referência desenvolvimentista é suficientemente amplo para acolher toda esta diversidade. No fundo, trata-se de identificar potencialidades e debilidades e encontrar formas de satisfazer necessidades, ajustando os meios e estratégias a estas últimas. Aqui cabem práticas de diversa índole, sustentadas por diferentes epistemologias.

Orientado por pressupostos que visam conferir ao professor a capacidade de refletir sobre a sua prática, a compilação das contribuições de orientação diversa que o leitor encontrará nas páginas deste compêndio não constituem senão uma tentativa, cientificamente avalizada, de conciliar diferentes formas de abordagem à Psicologia da Educação. Passível de organização em três partes distintas mas complementares, o conjunto dos textos incluídos neste manual de preparação para a docência e de aprofundamento das suas práticas assenta na tradição de rigor da ciência, apresenta incidências iminentemente práticas e converge para a necessidade de tirar o melhor partido possível dos processos de mudança que ocorrem nos alunos. Além disso, os seus enfoques, começando por um enquadramento histórico, abordam explicitamente os conteúdos essenciais do domínio: desenvolvimento (cognitivo, pessoal, psicossocial e moral), diferenças individuais, diversidade cultural e social, mediação e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento (numa primeira parte); paradigmas e processos de ensino aprendizagem e avaliação (numa segunda parte) e abordagens à investigação em Psicologia da Educação (numa terceira e última parte).

Este livro procura, assim, ajudar os profissionais e futuros profissionais do ensino a divisarem formas concretas de tornar as experiências escolares dos alunos mais relevantes e significativas do ponto de vista das suas próprias significações pessoais e, portanto, do seu desenvolvimento psicológico e social. Ao permitir uma leitura desenvolvimentista da problemática em apreço, os paradigmas e modelos apresentados convergem, em última instância, na transformação de conceitos e princípios (mesmo que inicialmente sujeitos ao ensino direto) em novos princípios funcionais, no contexto de uma aprendizagem formal e superior, na aceção piagetiana (e, portanto, desenvolvimentista) de ambos os termos. Trata-se, pois, de um contributo essencial para a formação inicial e contínua de professores, suscetível de interessar, por isso mesmo, não só aos professores (presentes e futuros), mas, também, aos profissionais da Educação em geral.

[1] Psicologia e Educação

Feliciano H. Veiga e Justino Magalhães
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Sumário

A informação que aparece sistematizada neste Capítulo tem como finalidade a apresentação da Psicologia e da Educação, nas suas interações e contributos mútuos. Uma primeira parte, intitulada *Psicologia da Educação*, especifica o seu conceito e o seu objeto de estudo, bem como as diferentes fases do seu desenvolvimento – antes do século XX, primeira metade do século XX, segunda metade do século XX – e, ainda, as suas tendências de futuro. Segue-se a apresentação de uma segunda parte, denominada *Psicologia na Educação*, a incidir nas raízes históricas e nos contributos vindos da Filosofia e da Pedagogia para a Psicologia, dando especial saliência à descrição dos momentos que, ao longo do tempo, se foram colocando à Psicologia na formação de professores. Na terceira parte, incluem-se propostas de atividades mais práticas e, ainda, sugestões de leitura de aprofundamento do tema *Psicologia da Educação*.

As referências bibliográficas de ambas as partes do capítulo aparecem localizadas no final, formando um todo por ordem alfabética.

Palavras-chave: psicologia da educação; psicologia na educação; formação de professores; história da psicologia e da educação.

Objetivos de aprendizagem

Após a leitura deste capítulo, deve estar-se apto a entender e conhecer a informação apresentada, destacando-se os seguintes objetivos:

- Definir o conceito e o objeto de estudo da Psicologia da Educação, bem como as diferentes fases do seu desenvolvimento.
- Discorrer sobre o tema «Psicologia na Educação», salientando os principais contributos vindos da Filosofia e da Pedagogia para a Psicologia.
- Descrever os momentos que, ao longo do tempo, foram destacando a importância da Psicologia na formação de professores.
- Salientar a importância da formação psicológica dos professores, no sentido de os preparar para a aquisição de competências de gestão de conteúdos e de comportamentos na sala de aula.
- Especificar as principais tendências de futuro da Psicologia da Educação.

Uma sensibilidade maior para o carácter construtivista da ciência psicológica ao longo do tempo, para a temporalidade e consequente evolução dos conceitos propostos, bem como para a influência nos alunos daquilo que aos professores é ensinado, no âmbito da Psicologia da Educação, constituem elementos complementares aos objetivos apresentados. A informação que aparece sistematizada neste capítulo inclui duas partes: uma sobre a Psicologia da Educação, da autoria de Feliciano H. Veiga, e outra sobre a Psicologia na Educação, da autoria de Justino Magalhães, numa perspetiva histórica e com abordagem da evolução da psicologia na formação de professores.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Feliciano H. Veiga¹ (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

Teorização: Psicologia da Educação

O conceito de Psicologia da Educação diverge consoante correntes teóricas e autores. Uns consideram-na como a aplicação da Psicologia ao campo da educação, constituindo uma área diferenciada, com conteúdos e programas de inves-

tigação próprios; outros entendem-na como um campo de aplicação da psicologia à educação e ao ensino, com conteúdos de várias áreas (Alexander, 2004; Good & Levin, 2001; Keane & Shaughnessy, 2002; Miller & Reynolds, 2003; Veiga, 2002; Zimmerman & Schunk, 2003). O conceito e o objeto de estudo da Psicologia da Educação, o seu desenvolvimento, o seu presente e os seus hipotéticos percursos futuros passam a ser considerados em seguida.

Conceito e objeto de estudo

O termo *Psicologia da Educação* encontra-se, por vezes, como equivalente a *Psicologia Pedagógica*, *Psicopedagogia* ou *Psicologia Escolar*. Convém, no entanto, distinguir tais expressões. A *Psicopedagogia* ou *Psicologia Pedagógica*, sobretudo na literatura francesa, remete para o processo desenvolvimental e para teorias educativas não restritas ao contexto escolar. A *Psicologia da Educação* tem destacada importância, quer na formação de professores quer na formação de psicólogos, sobretudo escolares. Acerca da distinção entre *Psicologia da Educação* e *Psicologia Escolar*, a «American Psychological Association» (APA) liga a primeira mais à investigação e a segunda mais à aplicação prática (Barros, 2007).

Tem-se observado falta de consenso acerca do conteúdo próprio da Psicologia da Educação, à semelhança do ocorrido com a sua definição. Uns consideram-na um campo da psicologia e da pedagogia, que estuda os processos de ensinar e aprender, bem como os problemas ocorridos em contexto educativo; outros entendem-na como a ponte entre a psicologia e a pedagogia, debruçando-se sobre a situação educativa e o processo ensino-aprendizagem (Barros, 2007; Veiga, 2002). Numa análise de conteúdo a vinte manuais de Psicologia da Educação para professores (Mayor, 1981), foram encontradas as seguintes percentagens de temas considerados: aprendizagem escolar (22,6%), desenvolvimento pessoal (15,4%), avaliação (9,4%), elementos introdutórios (9%), contextos educativos (8,2%), raciocínio (6,7%), observação da aula (6,5%) e, com menos de 5%, adaptação, motivação, personalidade, inteligência, problemas psicossociais, linguagem, diferenças individuais, e percepção.

Atualmente, porém, observa-se um crescente consenso em considerar, como tema central da Psicologia da Educação, a aprendizagem escolar, seguindo-se o desenvolvimento pessoal e as diferenças individuais. O objeto fundamental da Psicologia da Educação é o processo de desenvolvimento e de ensino aprendi-

zagem, aplicado à formação de professores e de psicólogos escolares. Segundo Woolfolk (2010), a Psicologia da Educação deve ser encarada como uma disciplina fundamental e autónoma, com um domínio próprio, o processo educativo, utilizando conhecimentos da Psicologia científica; deve considerar as diversas dimensões do desenvolvimento psicológico (cognitivo, afetivo e relacional) e dos processos de ensino e de aprendizagem – o desenvolvimento dos alunos, as estratégias de ensino, as atitudes dos professores, e a resolução de situações problemáticas em contexto educativo. Assim entendida, a Psicologia da Educação constitui-se como uma ponte entre a Psicologia e a Educação.

Num futuro que se deseja próximo, a sua utilização na formação de pais, sobretudo dos pais de alunos com maiores dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem, poderá constituir um campo de intervenção psicológica, dado o seu impacto pessoal e familiar (Veiga, 2002; Woolfolk, 2010). A Psicologia da Educação possui, pois, um objeto próprio, os processos educativos, e recorre aos variados métodos e às diferentes teorias da psicologia científica, caracterizando-se por um pluralismo epistemológico que – tomando por base produções de teóricos da ciência, como Popper em 1972 e Merton em 1975 – lhe confere um estatuto paradigmático (Barros, 2007; Veiga, 2002; Woolfolk, 2010).

Desenvolvimento e tendências de futuro

Apresenta-se aqui informação acerca da evolução da Psicologia da Educação, vinda da Psicologia científica, com elementos situados antes do século XX, na primeira e na segunda metade do século XX, e breves aspetos do presente e do futuro próximo.

Antes do século XX

As *raízes da Psicologia* estendem-se à Grécia antiga. Bem mais tarde, refira-se a influência de Locke (século XVII), que considerava o homem como passivo (*tabula rasa*), e de Kant (século XVIII), para quem o indivíduo pode dirigir o seu desenvolvimento. Marco importante foi a autonomia da Psicologia como ciência, no século XIX, cuja paternidade é atribuída a James, a Wundt (1879) ou a Pavlov, dependendo dos autores considerados (Alexander, 2004;

Good & Levin, 2001; Keane & Shaughnessy, 2002; Miller & Reynolds, 2003; Veiga, 2002; Zimmerman & Schunk, 2003). O tradicional saber empírico (simples descrição) passa a conhecimento científico (descrição e explicação), definindo-se o *objeto* da Psicologia geral (o comportamento observável e a atividade mental dos seres vivos, homem e animal, em interação com o ambiente), o seu método (introspectivo e extrospectivo) e os seus objetivos – o que faz o indivíduo (descrição), porquê (interpretação e explicação) e para quê (bem-estar universal). Entre os *precursores* da Psicologia da Educação destacam-se William James (1842-1910), responsável pelo primeiro livro-texto de Psicologia (*Principles of Psychology*, surgido em 1890), e John Dewey (1859-1952), também com importante publicação (*Psychology*, em 1887).

Outros autores aparecem também referidos entre os precursores, como Hall (1844-1924), com as suas pesquisas sobre a psicologia da criança (Miller & Reynolds, 2003; Zimmerman & Schunk, 2003). O *nascimento* da Psicologia da Educação aparece associado a Thorndike, considerado o pai da Psicologia da Educação, com a publicação do livro *Educational Psychology*, em 1903 (Alexander, 2004; Keane & Shaughnessy, 2002; Miller & Reynolds, 2003; Veiga, 2002; Zimmerman & Schunk, 2003).

Primeira metade do século XX

A produção científica centra-se, quase exclusivamente, no mundo anglo-saxónico e Estados Unidos da América, limitando-se ao período que vai desde o nascimento da Psicologia Científica (última década do século XIX) à década de 50 do século XX. Durante este período, a diferença entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Geral é a preocupação da Psicologia da Educação em aplicar o conhecimento psicológico ao campo educativo e, principalmente, escolar, como se verifica na primeira revista especializada sobre Psicologia da Educação, publicada em 1910, *Journal of Educational Psychology*. Nas duas primeiras décadas do século XX, destacam-se três campos de pesquisa: estudo e medida das diferenças individuais e elaboração de testes, análise dos processos de aprendizagem e psicologia da criança (Beatty, 1998; Hilgard, 1996; O'Donnell & Levin, 2001; Pressley & Hilden, 2006). Refiram-se, nos EUA, os contributos de Thorndike com o livro *Theory of Mental and Social Measurement*, em 1902. Na terceira década, a maioria dos trabalhos no âmbito da Psicologia da Educação

reporta-se à construção de instrumentos de medida das capacidades intelectuais e do rendimento escolar – Thorndike com provas para medir o rendimento na matemática e na escrita, e Sturch na leitura.

O interesse dos principais autores centra-se no estudo dos processos de aprendizagem (Hilgard, 1996; Beatty, 1998; O'Donnell & Levin, 2001). Thorndike realizou a primeira sistematização consistente do estudo da aprendizagem, formulando uma série de leis de aprendizagem no seu livro *Elements of Psychology*, em 1905. Publica depois vários livros dedicados à Psicologia da Educação, que reúnem os conhecimentos psicológicos da época, fundamentalmente de base quantitativa (por exemplo, *Educational Psychology*, em 1903). Publicou também um artigo «The contributions of Psychology of Education», em 1921, no primeiro número do *Journal of Education Psychology*. Judd debruçou-se sobre o currículo e a organização escolar, considerando o primeiro como o acumular de conhecimentos pela sociedade, pelo que a Psicologia da Educação tem como tarefa analisar os processos mentais pelos quais a criança assimila esse sistema de experiência social. Ao contrário dos EUA, em que os trabalhos realizados eram sobretudo de autores da Psicologia da Aprendizagem, na Europa a Psicologia da Educação identificou-se com a Psicologia do Desenvolvimento Infantil, por exemplo com Claparède (Beatty, 1998; Hilgard, 1996; O'Donnell & Levin, 2001).

Entre a terceira e a quinta décadas do século XX, a Psicometria manteve dominância nos trabalhos realizados pelos psicólogos da educação. Thurstone coloca em prática os primeiros testes de inteligência coletiva, aplicados na escola. Nos anos 30, teve início a massiva e comercial presença dos testes, a qual se manteve nas décadas seguintes. A Psicologia do Desenvolvimento tem, também nos EUA, alguma expressão, com Gessell. Na Europa, merecem destaque os trabalhos de Wallon (propôs um plano de reforma escolar em França, o *Plan Langevin-Wallon*, 1944, que inclui a criação de serviços de psicologia nas escolas), Zazzo, Piaget e seus seguidores da Escola de Genebra (Inhelder, Sinclair, VinhBang), e Vigotsky. Freud e os seus discípulos construíram, segundo muitos analistas, importantes teorizações, quer da estrutura do aparelho psíquico quer do desenvolvimento psicosssexual e das suas fases, hoje em dia tomada como referencial por muitos seguidores, sobretudo na Europa. Após a década de 40, ocorre uma quebra no desenvolvimento da Psicologia da Educação devido à parca investigação e dificuldade em determinar o seu campo específico.

Em suma, na primeira metade do século XX, a Psicologia da Educação foi essencialmente influenciada pela abordagem comportamental de Thorndike e, pos-

teriormente, de Skinner (Beatty, 1998; Hilgard, 1996; O'Donnell & Levin, 2001; Pressley & Hilden, 2006). Apesar de notórios avanços, nesta primeira metade do século XX, da Psicologia da Educação e do seu próprio contributo para o aumento do conhecimento na Psicologia científica, permanecem indefinições acerca da natureza dos estudos que podem ou não ser generalizáveis à prática educativa, para além da heterogeneidade de temáticas e ausência de limites no objeto de estudo. O que estava em causa não seria o carácter aplicado da Psicologia da Educação, mas saber em que consistia essa aplicação e o modo de alcançar o seu propósito.

Segunda metade do século XX

O otimismo face à educação originou, no terceiro quarto do século XX, um incremento de investimentos na pesquisa e na inovação educativa, tendo a Psicologia da Educação beneficiado com este clima (Beatty, 1998). Emergiu uma maior consciência da dificuldade em integrar os resultados das pesquisas que alimentam a Psicologia da Educação nos vários âmbitos da Psicologia; alguns acontecimentos culturais, políticos e económicos, na década de 50, alteraram a educação escolar na Europa – a prosperidade económica, a doutrina igualitária na educação, a consideração da educação como instrumento de progresso social e a extensão da escolaridade obrigatória (Beatty, 1998; Hilgard, 1996; O'Donnell & Levin, 2001; Pressley & Hilden, 2006). Nas décadas de 50 e 60, verifica-se um novo desenvolvimento, graças à psicologia cognitiva e aos estudos behavioristas (Keane & Shaughnessy, 2002; Miller & Reynolds, 2003).

A Psicologia da Educação vai colocando ênfase no processo instrucional, centrado nos processos de aprendizagem e nos conteúdos escolares, em parte devido à importância atribuída à educação escolar na sociedade, e também à necessidade de apresentar soluções para os problemas encontrados em meio escolar. No início dos anos 50, Benjamim Bloom descreve uma taxonomia de competências cognitivas que deveriam ser desenvolvidas nos alunos (Bloom & Krathwohl, 1956), abrindo caminho para a *Revolução Cognitiva* que veio a ter lugar e dominou a década de 1980, enfatizando os processos cognitivos da aprendizagem (Beatty, 1998; Pressley & Hilden, 2006). Nos anos 70 e 80, surge uma tendência ecológica e ambiental na investigação educativa, baseada nos gestaltistas e na psicologia ambiental (Keane & Shaughnessy, 2002; Miller & Reynolds, 2003). A Psicologia Cognitiva sobressai na explicação dos processos subjacentes à

aprendizagem, ao desenvolvimento e às diferenças individuais. A Psicologia da Aprendizagem veio trazer importantes avanços na explicação da aprendizagem, com Skinner (com impacto no ensino programado), com as teorias do processamento da informação, e com psicólogos educacionais como Bruner e Ausubel, que abordam a Psicologia da Aprendizagem e a do Ensino. O interesse dos cognitivistas pelas formas complexas da atividade intelectual levam a considerar, como objeto de estudo, conteúdos específicos, como leitura, escrita, aritmética, resolução de problemas, partes integrantes do currículo das aprendizagens escolares (Beatty, 1998; Hilgard, 1996; Pressley & Hilden, 2006).

Nos EUA e mundo anglo-saxónico, a Psicologia da Educação vem a identificar-se com a Psicologia do Ensino, e esta, por sua vez, com a psicologia cognitiva das aprendizagens escolares. Na Europa, no entanto, as teorias que maior suporte dão à Psicologia da Educação (Teoria Genética de Piaget, Teoria Sociocultural de Vigotsky, Teoria Psicosssexual de Freud e Teoria Psicossocial de Erikson) assumem postulados desenvolvimentistas, além de que colocam a educação escolar em contexto mais amplo, opondo-se à redução da Psicologia da Educação à psicologia do ensino. Assiste-se à valorização dos processos de desenvolvimento das estruturas cognitivas, afetivas e socioemocionais, em contexto educativo.

A Psicologia da Educação foi-se desenvolvendo como uma ligação entre o conhecimento produzido pela investigação psicológica fundamental e os objetivos de explicação e de promoção da ação educativa, constituindo hoje uma área específica de conhecimento, com objeto e método de investigação próprio, bem como uma unidade curricular com conteúdos, objetivos e investigações específicas. No entanto, a Psicologia da Educação é uma disciplina que não satisfaz, ainda, as expectativas que nela são colocadas, em parte devido à importância atribuída à educação escolar na sociedade atual e, bem assim, à necessidade de apresentar soluções para os problemas encontrados em meio escolar e social. Caber-lhe-á adotar uma perspetiva multidisciplinar, mais ampla e representativa das complexas oscilações da realidade educativa do mundo dos nossos dias (Beatty, 1998; O'Donnell & Levin, 2001; Pressley & Hilden, 2006).

O presente da Psicologia da Educação

Atualmente, a Psicologia da Educação faz assentar muito do seu fundamento em teorias e em pesquisas, não só de áreas mais amplas da Psicologia do desen-

volvimento e da aprendizagem, como também nas experiências e práticas dos professores. O que diz a investigação científica acerca da eficácia, nos professores, da formação específica em Psicologia da Educação?

A investigação tem vindo a considerar o papel da Psicologia da Educação na formação de professores, identificando desafios que se colocam aos psicólogos da educação (Anderson *et al.*, 1995; Kiewra & Gubbels, 1997; Kossan, 2010; McInerney, 2006; Novotney, 2009; Ormrod, 2006; Patrick, Anderman, Bruening & Duffin, 2011; Perkins, 2010; Woolfolk, 2000). Os professores 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.

Conhecer as teorias do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem em contexto escolar, estudar as teorias da motivação, da gestão do ensino de conteúdos e da avaliação, bem como da gestão de comportamentos, em sala de aula e na escola, poderá trazer vantagens práticas e de concetualização ao professor. Mas é preciso mostrá-lo, cientes da dificuldade em demonstrá-lo (Kossan, 2010; Novotney, 2009; Perkins, 2010; Woolfolk, 2000).

Alguns grandes manuais de Psicologia da Educação têm sido criticados, segundo alguns pelo seu peso excessivamente enciclopédico, com múltiplas perspetivas sobre o mesmo tema (Kiewra & Gubbels, 1997; McInerney, 2006; Novotney, 2009; Ormrod, 2006), segundo outros pela falta de mensagens claras sobre o que os professores devem saber ou fazer (Kiewra & Gubbels, 1997; Novotney, 2009) ou, até, pela irrelevância de teorias apresentadas. O declínio do peso da Psicologia da Educação nos programas de formação de professores pode encontrar aí alguma explicação (Patrick, Anderman, Bruening & Duffin, 2011; Perkins, 2010; Woolfolk, 2000). A inclusão de exemplos práticos e de quadros com sistematizações de conceitos tornou-se habitual em grandes livros didáticos, procurando tornar o seu conteúdo mais relevante e significativo para futuros professores, e enfatizar as aplicações das teorias à sala de aula (Ormrod, 2006; Woolfolk, 2008).

Um ensino da Psicologia da Educação, de forma mais significativa para futuros professores, surge como uma recomendação (Anderson *et al.*, 1995; Kiewra & Gubbels, 1997; McInerney, 2006; Ormrod, 2006), uma vez que os conceitos são sobretudo retidos quando são vistos como úteis no contexto de sala de aula. Fornecer indicações para a prática, baseadas nas pesquisas psicoeducacionais, bem como fortalecer a colaboração entre os diferentes docentes envolvidos na

formação de professores são outras recomendações a relevar (McInerney, 2006; Novotney, 2009).

Restrições orçamentais têm conduzido a pressões para cortar a formação educacional nos cursos de formação de professores. Nas escolas de formação de professores, vários se reveem nas palavras de McInerney (2006), quando diz que na sua instituição tiveram de desenvolver um notório esforço ao longo dos anos para preservar uma presença significativa da Psicologia na estrutura dos cursos de formação de professores.

Há que aumentar a investigação que mostra que o envolvimento dos professores nos cursos de Psicologia Educacional conduz a benefícios relevantes para professores e alunos (Floden & Meniketti, 2005; Grossman, 2008; Liston, Borko, & Whitcomb, 2008; Smith & Fries, 2005). Se isto não for feito, poderemos assistir no futuro a cortes no tempo de formação psicoeducacional, sem benefícios para os professores nem para os seus alunos (Kossan, 2010).

Ser bom professor não é um dom inato ou uma questão de jeito; requer conhecimentos da especialidade, que têm de ser aprendidos, e requer competências de ensino e relacionais, que são suscetíveis de serem desenvolvidas. Assumida a imprescindibilidade da formação psicológica de professores, levanta-se a questão de procurar saber quais as competências do professor eficaz – o que tem desencadeado muita investigação que sucintamente se descreve.

Competências requeridas ao professor. É esperado que o professor possua elevadas competências na matéria que ensina, bem como o conhecimento das estratégias de planificação dos conteúdos de ensino, atendendo ao nível de desenvolvimento dos seus alunos (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Horowitz *et al.*, 2005). Competências várias são requeridas ao professor, com destaque para as seguintes: planificação do ensino (Posner & Rudnitsky, 2006), gestão da sala de aula (Evertson, Emmer & Worsham, 2006; Kaufmann *et al.*, 2006), motivação dos alunos (Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006; Starko, 2005), comunicação interpessoal (Powell & Caseau, 2004; Veiga, 2007), consideração das diferenças individuais (Hallahan & Kauffman, 2006; Winner, 2006), valorização da diversidade cultural (Bennet, 2007; Okagaki, 2006; Spring, 2006), avaliação de desempenho (Ercikan, 2006; McMillan, 2007), e utilização de novas tecnologias (Provenzo, 2005; Sawyer, 2006). Cada uma destas competências será aprofundada ao longo dos diferentes capítulos.

A formação psicoeducacional segundo um modelo relacional é proposta por vários teóricos (Barros, 2007; Jesus, 2004; Veiga, 2002; Woolfolk, 2010), em opo-

sição a modelos normativos. Estes defendem um modelo de «bom professor» idealizado e universal, apresentam «receitas» daquilo que o professor deve fazer, enquanto o modelo relacional refere várias formas de ser «bom professor» e destaca o que o professor pode fazer em situações complexa. Isto mesmo surge na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que defende uma formação flexível – ligada à realidade social –, o envolvimento dos alunos na aprendizagem, a reflexividade e a autoaprendizagem.

Em Portugal, a descrição da existência e da importância da Psicologia da Educação na formação de professores permanece, ainda e em parte, por fazer (Barros, 2007; Veiga, 2002). Até 1993, a Psicologia da Educação foi uma disciplina anual e obrigatória para os cursos de Licenciaturas em Ensino (decreto 125/82). Na posterior passagem da disciplina de anual para semestral, houve que proceder a uma revisão dos conteúdos, tendo ocorrido a diminuição do tempo dedicado a alguns e o abandonado de outros (Veiga, 2002). Nos atuais mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, aparece como unidade curricular semestral, com três horas semanais, com um nome fora do habitual – «Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem». Os conteúdos da Psicologia da Educação, enquanto unidade curricular na formação de professores, têm acompanhado os avanços havidos, quer na teorização quer na investigação de variáveis mais ligadas aos alunos (Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006; Starko, 2005; Veiga, 2012) ou aos professores (Magalhães, 1999; Nóvoa, 1992; Ponte & Chapman, 2008; Veiga, 2002; Woolfolk, 2010).

O futuro da Psicologia da Educação

A *Psicologia da Educação* na formação de professores terá certamente acréscimos significativos no futuro. Para além do seu espaço próprio na formação inicial de professores, os produtos da investigação científica em *Psicologia da Educação* têm sido, nos últimos anos, tantos e tão valiosos que requerem novas estruturas de ensino e aprendizagem, no âmbito de uma formação de atualização, de aprofundamento e especialização (Kaufmann *et al.*, 2006; Ponte & Chapman, 2008; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2002; Winner, 2006).

Numa altura em que os meios de informação a que os alunos podem recorrer são cada vez mais poderosos e atraentes, superando a informação fornecida pela escola, a importância e imprescindibilidade atribuídas às funções dos pro-

fessores poderão ser postas em causa, pelo que se torna necessário reequacionar as funções do professor, visto como facilitador do desenvolvimento da imaginação, promotor de atitudes críticas, investigador social crítico, que se implica nas questões socioeducativas com que se confronta, desde o ensino básico ao universitário (Magalhães, 1996; Nóvoa, 1992; Ponte & Chapman, 2008; Posner & Rudnitsky, 2006; Winner, 2006).

Uma *metodologia de ensino* com práticas em que se parta mais do levantamento de questões ou problemas, em que se apele a uma maior ação e procura ativa de informação, poderá ser reforçada. Uma vez que as pessoas mudam várias vezes de emprego durante a vida (Weinstein, 1994), um dos objetivos do ensino deverá ser o de tornar os alunos capazes de aprender de forma mais independente, ou seja, levá-los a serem estudantes autorregulados (Weinstein, 1994). É, assim, requerido: um ensino visto como uma tarefa que se processa na interação da prática daquele que ensina com a prática daquele que está a aprender; um trabalhar com os alunos em «projetos que tenham significado para os problemas com que eles convivem, através de dispositivos de diferenciação pedagógica que os estimulem a enfrentar as questões de forma ativa, implicada e crítica» (Cortesão, 2000, p. 77).

Atenção especial é de atribuir às linhas de investigação em *Psicologia da Educação*. Produção científica recente, quer internacional quer no nosso país, deixa prever o aparecimento de importantes contributos para a *Psicologia da Educação*, seja escolar ou familiar. Prevê-se um acentuado enriquecimento na organização das estratégias de ensino-aprendizagem, com aparecimento de novos materiais, como recursos audiovisuais e programas de computador. Novas linhas de investigação surgirão, talvez mais no âmbito da psicologia humanista, positiva, cognitiva e ecológica. Espera-se que a *Psicologia da Educação*, nos seus processos de formação, ensino, aprendizagem e investigação, gere contributos resultantes de integrações multifacetadas e colaborativas (Bennet, 2007; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Kaufmann *et al.*, 2006; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2007; Winner, 2006).

Apesar de um significativo avanço da investigação e, sobretudo, da ciência cognitiva, continuará a haver pertinência na colocação de questões como as seguintes: o que é conhecer e metaconhecer? Que estruturas estão envolvidas nessas atividades? Por outro lado, muito haverá a fazer no sentido da aplicação dos resultados da investigação à educação e à formação. Reconhecemos que, pelo menos em parte, a Psicologia da Educação não tem sabido desprender-se

de procedimentos tradicionais, em vez da procura de processos metodológicos e investigativos dos fenómenos psicológicos e dos comportamentos em interação permanente com contextos educativos multivariados, na busca do Homem holístico e ecológico (Kaufmann *et al.*, 2006; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2002; Winner, 2006). Também em nosso entender, o futuro requer, para além de um novo reposicionamento e de uma contextualização mais eclética do desenvolvimento e da aprendizagem, a procura de esforços mais consistentes no sentido de colocar em diálogo, colaborativo e frutífero, os que se dedicam à docência e à investigação num campo tão delicado e complexo como é o do ser humano. Há que valorizar a realidade global, mesmo sabendo que metodologicamente tenha de ser analisada por partes, para facilitação da compreensão (Bennet, 2007; Kaufmann *et al.*, 2006; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2002; Winner, 2006).

Face ao desencanto com a escola atual, de muitos alunos, professores e pais, urge atender a *princípios orientadores mais abrangentes* dos processos de ensino-aprendizagem. Urge colocar a educação ao serviço da construção de uma qualidade de vida, onde a liberdade e a justiça se expandam em todas as direções, e a todos, no assumir de um espírito de partilha dos bens do planeta; urge repensar as aprendizagens em consonância com o mundo do trabalho e a necessidade da sua progressiva transformação; urge democratizar a ciência, trazê-la para o domínio público, tornando-a acessível ao homem comum, para que este enfrente criticamente a sociedade emergente. Esperamos que novos avanços da Psicologia da Educação venham contribuir para que os alunos se tornem mais capazes de aprender a construir conhecimento, desenvolvendo em simultâneo a autoconfiança, a responsabilidade e a autonomia. Esperamos e defendemos uma escola com professores cada vez mais cientes da importância social da sua ação, e alunos mais conhecedores e criativos, mas também mais solidários.

A educação do futuro deverá preocupar-se cada vez mais com aprendizagens que permitam fazer face aos problemas com que os alunos se defrontam na escola e na vida em geral. Quem se dedica à missão de ajudar a aprender vive rodeado de questões que requerem renovação em si mesmas e nas respostas delas derivadas. Apesar de tanta coisa dita e feita, os processos de aprendizagem desenvolvidos não têm impedido que muitos alunos sejam empurrados para o insucesso, que assim constitui uma prova do fracasso das aprendizagens que nós próprios temos proposto. Se não tivermos coragem de, metendo a mão na nossa própria consciência e metacoscência, reconhecermos os nossos erros interpelando a responsabilidade de cada um de nós, de nada valerá toda

a investigação e educação (Kaufmann *et al.*, 2006; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2002). Por último, prevê-se, para um futuro não muito distante, uma diminuição dos constrangimentos na formação psicoeducacional dos professores. Prevê-se uma *Psicologia da Educação* mais criativa, produtiva e interventora. Prevê-se e deseja-se uma *Psicologia da Educação* mais capaz de procurar respostas para uma questão como a seguinte: Quais os fatores mais eficazes, ligados à ação dos professores, no desenvolvimento do autoconceito escolar dos alunos, sobretudo daqueles que mais pensam que não têm capacidades para aprender? Enquanto não tivermos professores que, em cooperação com os pais e com a comunidade educativa, sejam capazes de criar condições para mostrar aos alunos que têm capacidade para obter sucesso na escola e, mais tarde, na vida – desde que naturalmente se esforcem por obtê-lo –, continuará a faltar a alma à educação.

Futuramente, a *Psicologia da Educação* deve: dar prioridade à aprendizagem do aluno; apoiar-se nas perspetivas desenvolvimentista, diferencial e cognitivista; contemplar aspetos ecológicos e ambientais do sistema educativo, escolar e familiar, bem como modelos holísticos e de prevenção. Propõe-se o desenvolvimento de modelos integrativos e a existência de identidades específicas no *Psicologia da Educação*, num compromisso com as teorias psicológicas e a promoção da educação (Keane & Shaughnessy, 2002; Zimmerman & Schunk, 2003). Atendendo ao crescente envelhecimento da população e às novas formas de comunicação a distância, a *Psicologia da Educação* aparece com um futuro campo amplificado, a merecer preparação e mais investigação (Alexander, 2004; Miller & Reynolds, 2003; Veiga, 2002; Woolfolk, 2010; Zimmerman & Schunk, 2003).

Como referido, a informação que aparece sistematizada neste capítulo inclui duas partes: a anterior, sobre a Psicologia da Educação, e a que a seguir se apresenta, sobre a *Psicologia na Educação*, numa perspetiva histórica e com abordagem da evolução da psicologia na formação de professores.

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO – PERSPETIVA HISTÓRICA

Justino Magalhães (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

Teorização: Psicologia da Educação – perspetiva histórica

A História da Psicologia está associada à Psicologia na Educação e às Ciências da Educação. Orientada para um sujeito humanizado, a educação respeita ao indivíduo e ao social, e é a principal via de humanização e sociedade. A educação contém um duplo registo: o da ação pedagógica e o do educando. Esta duplicidade repercute no binómio matricial das ciências da educação e afetou particularmente a Psicologia da Educação. A problemática de complexificação do campo psicológico abre para um quadro epistémico interdisciplinar e para uma longa duração, tendo a racionalidade educativa evoluído do primado do professor para a construção do aprendiz, enquanto construção do eu, desenvolvimento e autonomização da pessoa humana.

Até final do século XIX, o enfoque das ciências da educação radicava no magistrocentrismo pedagógico e escolar. No decurso do século XX, a tônica das ciências da educação, enquanto ciências humanas e sociais, oscilou entre ciências-ação e ciências-produto, evoluindo no entanto para a dependência do pedagógico face ao antropológico. Com objeto e epistemologia próprios e variando de sistema educativo para sistema educativo, a formação e autonomização das ciências da educação, como constelação das ciências humanas e sociais, assinalou a superação do binómio ação-produto e aproximou-se da evolução da Psicologia da Educação. A história da psicologia na educação é uma narrativa que interpela e articula a disciplina da Psicologia da Educação, com a cientificidade da psicologia (temática, discurso, intervenção, estatuto), com a genealogia da subjetivação, com a contextualização e a socialização do psíquico, enfim, com a constituição do campo psicológico.

Contributos da Filosofia e da Pedagogia

Um dos temas fundantes da Psicologia da Educação e mais amplamente abordados foi a psicologia infantil. Rousseau (1712-1778), filósofo e pedagogo, consagrou a noção de criança, no que respeita ao estado e à natureza, distinguindo-a

do adulto e reconhecendo-lhe características e processo de crescimento próprios. Mas, em *Émile*², não fez uso do termo psicologia, ainda que tenha insistido com veemência na necessidade de o educador conhecer o educando. *Pestalozzi* (1746-1827), pedagogo influenciado por Rousseau, tomou *Émile* como desafio, quer no que respeita ao diagnóstico da crise educacional quer como estímulo à mudança:

Dès la publication de son *Émile*, mon esprit rêveur et peu pratique s'il en fut, se donna d'enthousiasme au moins pratique des livres de rêve. Je comparai l'éducation que j'avais reçue dans les recoins de la chambre maternelle ou même entre les murs de ma salle de classe, avec ce que réclamait et exigeait Rousseau pour l'éducation de son *Émile*. L'éducation domestique aussi bien que l'éducation publique dispensée de par le monde à toutes les classes sociales, m'apparut comme une formation estropiée dont l'état réel était lamentable, et aurait à chercher et à trouver un remède général dans les hautes idées de Rousseau (*Pestalozzi*, 1947, pp. 227-228).

No volume *Le Chant du Cygne suivi de mes Destinées*, publicado em 1826, pouco antes da sua morte, *Pestalozzi* referiu-se às escolas da sua infância como estando protegidas pela virtude e pelas velhas fórmulas, associadas a «un tact véritablement psychologique» (*Pestalozzi*, 1947, p. 216). Da decadência que entretanto observou (e de que Rousseau fizera eco) colheu uma visão pessimista sobre a possibilidade de escolarizar a educação elementar, pois que esta incide na unidade do educando e está associada ao desenvolvimento natural. A educação recai sobre a intuição, a linguagem e o intelecto, e a sua ação é insubstituível, dado o estado de desenvolvimento social, moral e cultural alcançado pela humanidade:

Ce qui est certain, c'est qu'à moins de nous être assimilé des principes psychologiques qui pénètrent l'essence même de l'éducation et de la formation humaine, nous ne pourrions jamais trouver en nous le secours substantiel qu'exigent ces besoins fondamentaux de notre époque, ni même nous frayer la seule voie où il soit possible de marcher vers ce but avec une espérance fondée de réussite (*Pestalozzi*, 1947, p. 184).

Para *Pestalozzi*, o desenvolvimento das faculdades da criança está dependente de uma formação psicológica que incida nos aspetos morais (o verdadeiro, o justo, o afetivo). Estas facetas, quando saem do âmbito individual, inserem-se numa

dimensão positiva da vida civil e da sociedade orientada pela «arte do homem» para a verdade e a solidariedade. Sustenta a prerrogativa de que no homem a «unidade dinâmica» assenta numa «unidade espiritual» e que a última «procède essentiellement de l'unité de la nature humaine» (Pestalozzi, 1947, p. 193). Argumenta que há uma estreita ligação entre as faculdades, a formação psicológica e os processos formativos:

L'enfant dont la faculté intuitive a reçu une formation psychologique satisfaisante, a déjà en lui, dans ses premiers éléments, la capacité de s'exprimer avec propriété sur les objets de son intuition et d'y réfléchir pertinemment: il y est en tout cas naturellement et solidement préparé (Pestalozzi, 1947, p. 194).

A educação elementar, na sua gradação e nos seus meios, deve, segundo Pestalozzi, prosseguir na salvaguarda da unidade dinâmica da natureza humana. A aprendizagem da leitura e da escrita poderão desenvolver-se pelo mesmo processo gradual e harmónico da aprendizagem da fala. Quanto à escrita, cuja beleza reside na caligrafia – que é acentuadamente exteriorizada, deve tomar como ponto de partida a arte do desenho e a reprodução, com elegância, de todo o tipo de formas, mas orientada para um fim específico:

Et voici à quoi se ramène toute la différence dans l'action de ces moyens sur la formation de l'art d'écrire lisiblement et sur celle de l'aptitude générale à l'art: c'est que le dernier mot de l'écriture est une contrainte de la main dans l'exactitude et jusque dans la délicatesse, tandis que l'art proprement dit, et en particulier l'art du dessin, conduit à une liberté perpétuellement croissante dans toutes les formes de la délicatesse et de la beauté (Pestalozzi, 1947, pp. 204-205).

A partir daquelas considerações pedagógicas, Pestalozzi enuncia o que considera ser um princípio geral da educação:

Il est de la plus grande importance de mettre, d'une façon générale et à tous les degrés de l'enseignement, les ressources de l'Idée de la formation élémentaire en harmonie avec le degré de réceptivité des facultés dont le développement est à cette fin nécessaire (Pestalozzi, 1947, p. 205).

No plano interno ao indivíduo, a aplicação daquela «Ideia» está associada à salvaguarda da harmonia da unidade de conjunto, mas, exteriormente, não poderá deixar de adaptar-se às condições e faculdades «de chaque classe sociale et de chaque individu, compte tenu du degré plus ou moins étendu ou limité qu'il faudra apporter à l'application de ces procédés, selon les situations et les aptitudes particulières» (Pestalozzi, 1947, pp. 206-207). Desde a sua primeira experiência pedagógica que Pestalozzi foi movido pelo respeito integral destes princípios e por uma pedagogia inovadora. Referindo-se às dificuldades e aos contratempos a que viu sujeita a instituição que erigiu para crianças pobres, na sua quinta agrícola, em Zurique, explicitou a relevância que atribuía ao conhecimento psicológico:

Ces difficultés cependant auraient pu, à la longue, être plus ou moins surmontées, si je n'eusse tenté de donner à mon essai une envergure hors de toute proportion avec mes forces et si, avec une étourderie presque incroyable, je n'eusse voulu en faire, dès le début, une entreprise qui présupposât un fonds tout à fait solide de connaissances psychologiques, manufacturières et commerciales (Pestalozzi, 1947, p. 239).

Na racionalidade desta instituição educativa e autossustentada, os conhecimentos psicológicos eram tão necessários quanto os conhecimentos industriais e mercantis. Pestalozzi tomou as faculdades e os processos psicológicos como dialógicos e integrantes da educação.

Com *Herbart* (1776-1841), filósofo e pedagogo, a Psicologia tornou-se ciência auxiliar da educação. Distinguindo-se de Rousseau, e superando algumas reservas de Pestalozzi no rompimento com a unidade natural, Herbart admitiu que a educação forma a pessoa, contrariando a natureza. A psicologia passava a cumprir o duplo papel de dar a conhecer a criança e preparar a formação:

Ces actes par lesquels l'âme se conserve vis-à-vis des êtres simples avec lesquels elle entre en connexion, sont les représentations [...]. Ces représentations sont l'origine exclusive de toute la vie psychique et c'est d'elles que l'esprit s'élève progressivement aux formes universelles, aux concepts les plus abstraits, aux catégories, à la science même. La psychologie construit donc l'esprit avec des représentations, comme la physiologie le corps avec des fibres (Herbart, citado por Gockler, 1905, pp. 138-139).

A interdependência entre as manifestações psíquicas e a educação foi descrita por Herbart, mostrando como a educação afeta o psicológico:

Étant donné que toute la vie psychique est déterminée par les représentations et par leurs mouvements, une éducation qui ferait naître à son choix les représentations, qui formerait les complexions et les fusions à son gré, et ferait se dérouler méthodiquement les reproductions, en guidant ainsi le développement des notions et en établissant des maximes, pourrait déterminer non seulement la vie intellectuelle, mais aussi les sentiments, les désirs et le vouloir, en un mot: la vie psychique tout entière (Herbart, citado por Gockler, 1905, p. 152).

Na segunda metade do século XIX, a institucionalização de uma formação normalizada para professores e educadores foi obtida, entre outros aspetos, pela progressiva dependência da pedagogia face à psicologia. *Compayré* (1843-1913) enunciou-o no *Cours de Pédagogie Théorique et Pratique*:

De même que le médecin doit connaître les organes et les fonctions du corps qu'il soigne, l'agriculteur la nature du sol qu'il laboure, le sculpteur les qualités du marbre qu'il cisèle, de l'argile qu'il pétrit; de même le pédagogue ne saurait se passer de la connaissance des lois de l'organisation mentale, c'est-à-dire de l'étude de la psychologie (Compayré, citado por Charbonnel, 1988, p. 42).

Claparède, pedagogo e psicólogo, tendo editado, em 1905, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*, fazia radicar a resolução pedagógica no conhecimento da psicologia do aluno:

Le problème éducatif comporte donc deux termes: la chose à enseigner et celui à qui elle doit être enseigné, - le programme et l'élève. On a jusqu'ici voué toute sa sollicitude aux programmes, aux manuels; il est temps de s'occuper un peu de ceux pour lesquels ils sont censés être faits. Je n'oublie pas qu'il existe encore un troisième terme, à savoir l'éducateur lui-même. Mais ce que celui-ci doit être dépend de la façon dont il importe que l'enfant soit traité, soit développé. La détermination des qualités que doit posséder l'éducateur découle donc, en fin de compte, de la psychologie de l'enfant (Claparède, 1924, p. 3).

Em seu entender, nem o conhecimento psicológico poderia continuar radicado no senso comum, cujas controvérsias analisa com detalhe, nem a atitude de educar é inteiramente inata, pelo que a ciência da educação tem a mesma origem de toda a ciência:

[...] suppléer aux lacunes de l'instinct. De même que nous avons édifié une science médicale, parce que notre instinct est muet sur la façon de traiter les maladies, de même nous devons instituer une science de l'enfant, parce que notre instinct est muet sur la façon de traiter d'une façon adéquate son développement (Claparède, 1924, p. 11).

Durkheim (1858-1917), mais situado na sociologia, escrevendo em 1911 sobre a cientificidade da educação, advertiu que importava saber «quelle en est la nature, quelles sont les conditions diverses dont elle dépend, les lois suivant lesquelles elle a évolué dans l'histoire» (Durkheim, 1911, p. 1540). Associou o estatuto científico da pedagogia ao reconhecimento dos contributos da sociologia e da psicologia, que avaliava, no entanto, como «encore bien peu avancées» (Durkheim, 1911, p. 1540). Resumia, desta forma, a situação: «la science de l'éducation n'existe encore guère qu'à l'état de projet, notre système traditionnel d'éducation n'est plus en harmonie avec nos idées et nos besoins» (Durkheim, 1911, p. 1541). Restavam, não obstante, os outros ramos da sociologia, com seus métodos, que poderiam ajudar a fixar o objetivo geral da educação; restava, também, a psicologia «dont les enseignements pourraient être très utiles pour la détermination, dans le détail, des procédés pédagogiques» (Durkheim, 1911, p. 1540). Todavia, colocava as seguintes reservas: «La psychologie elle-même, bien qu'elle se soit constituée plus tôt que les sciences sociales, est l'objet de toute sorte de controverses; il n'est pas de questions psychologiques sur lesquelles on ne soutienne encore les thèses les plus opposées» (Durkheim, 1911, p. 1540).

Deste modo, o quadro epistémico do educacional passava a compreender a perspectiva de modernização e inovação, para além das versões teórica e prática e das dimensões de campo, objeto, método, sistema e organização escolar, meios e agentes qualificados. No entanto, face à imaturidade das ciências sociais e humanas, à improcedência da tradição, à inevitabilidade de «rechercher les changements qui s'imposent et à les réaliser» (Durkheim, 1911, p. 1540), Durkheim admitia que somente «la conscience réfléchie peut suppléer aux lacunes de la tradition quand celle-ci vient à faire défaut» (Durkheim, 1911, p. 1540).

Ao reconhecer a cientificidade da educação, Durkheim retomava a influência do racionalismo oitocentista (no quadro do qual Kant tinha admitido a noção de escola experimental). Contrariava o ceticismo proclamado, entre outros, por Compayré, que, em 1898, assinalara: «l'éducation n'est qu'une oeuvre du hasard où la méthode scientifique n'a point pénétré» (Compayré, citado por Mialaret, 1985, p. 9). Na constituição do quadro de cientificidade da educação, especificava Durkheim:

Seule, l'histoire de l'enseignement et la pédagogie permet déterminer les fins que doit poursuivre l'éducation à chaque moment du temps. Mais, pour ce qui regarde les moyens nécessaires à la réalisation de ces fins, c'est à la psychologie qu'il faut les demander (Durkheim, 1911, p. 1542).

A psicologia e, designadamente, a psicologia infantil permitiriam adequar os métodos e reconhecer, no meio da diversidade, inteligências e carateres. Durkheim chamou também a atenção para a psicologia coletiva, que, sendo uma forma emergente de psicologia, pode aplicar-se a uma classe escolar, pois que «est une petite société, et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres» (Durkheim, 1911, p. 1543). Desde as últimas décadas do século XIX que a psicologia constava dos programas de formação de professores, integrando o ensino da pedagogia nas escolas normais, com rubricas como: noções elementares de psicologia e aplicações da psicologia à educação.

Raízes históricas

As ciências humanas como as ciências pedagógicas desenvolveram-se, em diferentes países, na dialética entre investigação e formação. No terceiro quartel de Oitocentos, a articulação entre a ciência pedagógica e a psicologia concretizou-se pela criação de laboratórios especializados e pela entrada em funcionamento das primeiras cátedras de Pedagogia e de Psicologia. Mas a criação dos cursos superiores de Psicologia e das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, na Europa como nos EUA, só veio a ocorrer um século após a fundação dos primeiros laboratórios, cátedras e congressos de Pedagogia e de Psicologia. Em *Portugal*, decorreram três quartos de século entre a criação

daqueles cursos e a institucionalização do ensino da Psicologia e das Ciências da Educação. No reconhecimento dado aos contributos de Wundt, na *Alemanha*, de Stanley Hall e de John Dewey, nos *EUA*, Shulman destaca a importância que os estudos sobre o processo educativo tiveram na psicologia americana, no início do século XX, concluindo que:

The great men of that period of American psychology – William James, E.L. Thorndike, G. Stanley Hall, Robert Woodworth, John Dewey, and the others – were vitally interested in studies of the educational process. Such investigations lay at the heart of American psychological thinking during that (Shulman, 2004, p. 20).

Na *Suíça*, Claparède, referindo-se à psicologia da criança, registou que, após os filósofos e os médicos, «nous voyons une foule d'autres spécialistes s'intéresser à leur tour à l'activité mentale de l'enfant, dont les particularités leur permettront de répondre à certaines des questions que leurs sciences respectives leur posent» (Claparède, 1924, p. 45). Entre tais investigadores, houve psicólogos, biólogos, etnólogos, linguistas, criminalistas. Foram, no entanto, olhares individualizados, que correram em paralelo com uma linha de investigação de carácter sistemático e de confluência disciplinar. No Congresso Internacional de Psicologia que decorreu em Genebra no ano de 1909, foi posto em curso um programa de unificação de terminologia referente às idades das crianças. A pedagogia experimental era essencialmente uma aplicação psicológica, pois que o psicólogo pode provocar sentimentos e ações para observar e analisar a reação. Também era a psicologia que dispunha de testes para diagnóstico e de escalas que permitiam medir e comparar. A Psicologia tinha-se afirmado como uma ciência fundamental para a Pedagogia.

Em *Inglaterra*, onde a pedagogia remontava às obras de Spencer (1861) e de Bain (1879), foi fundada, em 1894, na sequência da visita de vários pedagogos a Stanley Hall (Baltimore), a British Child Study Association. Com secções em Londres e em várias outras cidades, esta associação veio a publicar *The Paidologist*. Foi em Inglaterra que teve origem a Teoria das Correlações e o Movimento das Escolas Novas (1889). Dando sequência às fórmulas matemáticas de Pearson (destinadas a pôr em evidência as correlações entre fenómenos estudados, no âmbito da Eugénica), Spearman publicou, em 1904, no *American Journal of Psychology*, um estudo que conduziu à formulação de uma nova estrutura da inteligência – a Teoria dos Dois Fatores.

Em *França*, desde 1890 que Binet passou a aplicar o método experimental ao estudo da criança. Em 1900, conjuntamente com Ferdinand Buisson, M^{me} Kergomard, M. Bédorez (diretor do ensino primário), fundou a Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant. Esta sociedade destinava-se a «grouper les instituteurs disposés à entreprendre en commun des recherches de psychologie scolaire; leurs observations et leurs travaux sont consignés dans le *Bulletin* de cette Société, un recueil plein de choses instructives et suggestives» (Claparède, 1924, p. 57). Em 1909, foi criada, em Lião, uma filial desta sociedade. Até 1905, data em que organizou um pequeno laboratório de psicologia, Binet aprofundou o estudo sobre a memória das palavras e das frases, visitando incessantemente escolas para observar as crianças – estudos que publicou em *Année Psychologique* (revista que ele próprio havia fundado em 1895). Mais tarde, tendo sido incumbido de proceder a uma observação com vista a isolar as crianças «anormais» (processo então comum na Alemanha, na Bélgica, na Suíça), Binet associou-se com Simon e lançaram a Escala Métrica da Inteligência. Em 1909, Binet publicou *Idées Modernes sur les Enfants*, em que resumiu a sua obra pedológica. Após a morte de Binet, em 1911, Simon deu sequência aos trabalhos de revisão e aperfeiçoamento da Escala Métrica da Inteligência. Fundada em 1906, a revista *L'Éducateur Moderne*, de que Compayré foi diretor entre 1909 e 1913, e a que sucedeu Cousinet, deu prossecução a relevantes estudos de psicologia escolar.

Na *Bélgica*, em 1899, tinha sido fundado um primeiro instituto oficial de pedologia. Em 1909, foi criado o Instituto Nacional de Pedologia, que passou a publicar *Annales*; em 1911, sob a presidência de Decroly, teve lugar em Bruxelas um Congresso Internacional de Pedologia. Em 1912, foi aberta, também em Bruxelas, uma Faculdade Internacional de Pedologia.

Em *Espanha*, pelo Real Decreto de 6 de maio de 1882 foi fundado, em Madrid, o Museu Pedagógico Nacional. Em 1892, decorreu ali o Congresso Pedagógico Hispano-Português Americano. Para além de reuniões e excursões pedagógicas, desde 1894 que o Museu Pedagógico Nacional passou a dispor de um laboratório de psicologia e de um ensino pedológico.

Em *Portugal*, a Psicologia funcionava, desde 1890, como curso livre, integrante do currículo do Curso Superior de Letras. Pelo Decreto n.º 4 de 24 de dezembro de 1901, foi criado um curso de habilitação para o magistério liceal das disciplinas de Matemática, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho. Esta reorganização curricular para habilitação do magistério liceal incluía, para além da disciplina de Psicologia, as de Pedagogia e de História da

Pedagogia. Pelo Regulamento daquele Decreto, com data de 3 de outubro de 1902, foi criado um curso de 4 anos, para a docência. Os três primeiros anos eram de formação específica e podiam ser frequentados na Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa e na Academia Politécnica do Porto. O 4.º ano era de preparação pedagógica e teria de ser realizado no Curso Superior de Letras, em Lisboa, devendo os candidatos frequentar Filosofia (Psicologia e Lógica), Pedagogia e História da Pedagogia. Em 1904, Bernardino Machado ocupou a cátedra de Pedagogia, na Universidade Coimbra. Alves dos Santos organizou um programa de ensino de Psicologia Experimental, nessa mesma Universidade, onde, em 1911-12, iniciaria os estudos e os trabalhos de Psicometria.

Nos *EUA*, o norte-americano Cattell submeteu os seus alunos da Universidade de Colúmbia a um conjunto de provas que designou por «mental tests», destinados a conhecer as constantes dos mecanismos mentais dos seus alunos. Nesse mesmo ano, publicou *Mental Tests and Measurements*. Dava assim sequência a um novo movimento da psicologia experimental – o movimento dos testes, iniciado com Galton, em estudos sobre hereditariedade, e consolidado por Binet. Referindo-se a esse movimento, Carrington da Costa definiu a Teoria dos Testes como «possibilidade de diferenciar graus nos processos mentais pela mensuração de habilidades correlatas em grande número de pacientes» (Costa, 2002, vol. I, p. 253), distinguindo três fases no movimento dos testes: «a Galton-Cattelliana, a Binética e a pós-Binética» (Costa, 2002, vol. I, p. 250).

A Escala de Binet-Simon foi praticamente aferida e aplicada em todos os países, vindo a ser revista por Terman, na Universidade de Stanford. Um dos maiores críticos desta escala foi Yerkes, que propôs cálculos diferenciados de acordo com o mérito das respostas. Data de 1918 a tentativa levada a efeito por Luísa Sérgio e António Sérgio para adaptarem a Escala de Yerkes às crianças portuguesas. Por contraponto ao índice do Quociente de Inteligência (QI), preconizado na Escala Binet-Simon, definido por Stern (1912) e vulgarizado por Terman (1917), Heinis, da Universidade de Genebra, introduziu o que designou por Constante Pessoal (CP). Tanto um como outro destes instrumentos se destinavam a aplicações individualizadas.

Em *Portugal*, Carrington da Costa, no ano de 1941, traduziu, adaptou e aplicou o Otis Self-Administering Test of Mental Ability: Intermediate Examination, forma *A* e forma *B*, que permitiam aplicação simultânea a conjuntos de indivíduos. De igual modo, adaptou e aplicou de forma sistemática o Teste de Representação Mental do Dr. Decroly a uns milhares de crianças

do Norte de Portugal³. Os resultados dessas aplicações foram comparados com os estudos dirigidos por Faria de Vasconcelos, em Lisboa, e por José Augusto Ferrer Antunes, em Coimbra. Entre 1936/37 e 1956/57, Carrington da Costa aplicou Testes de Desenvolvimento Mental aos alunos do 1.º ano do Liceu Sá de Miranda e do Seminário da Conceição, em Braga, tendo concluído que, nesses vinte anos, o QI médio dos alunos entrados para o 1.º ano do Liceu Sá de Miranda baixara 5,95 pontos, ou seja, dentro de uma mesma geração, o QI médio havia descido de $103,75 \pm 0,56$ para $97,80, \pm 0,37$, o que permitia inferir que cerca de 42,01% dos alunos inscritos eram potenciais inadaptados ao ensino liceal (Magalhães, 2002, p. XXI).

A utilização de testes e escalas aferidas para avaliação e classificação escolar, designadamente na educação secundária e no ensino superior, foi objeto de experimentação e publicitação, no âmbito das reformas educativas e da formação de professores. Em artigos publicados na revista *Arquivo Pedagógico*, Eusébio Tamagnini (que mais tarde foi Ministro da Educação Nacional) e Oliveira Guimarães (mais tarde Diretor Geral da Instrução Secundária) argumentaram e apresentaram resultados de experiências que haviam conduzido. Tamagnini, especificamente em artigo sobre «O Emprego dos Testes»⁴, inventariou as deficiências dos exames tradicionais e referiu:

[...] um novo tipo de provas que dando melhores garantias de rigor, precisão e justiça na apreciação dos alunos, simplifique o trabalho dos professores e lhes permita diagnosticar com segurança as diretrizes que convém, em cada caso, seguir para maior eficiência do processo educativo. É de todos conhecida a solução que semelhante problema recebeu por meio de testes e escalas aferidas cujo emprego se tem generalizado de forma tal que se torna indispensável efetuar a sua introdução na nossa técnica escolar⁵.

A Psicologia deu suporte à pedagogia experimental e à inovação educativa, tornando-se extensiva à realidade escolar no seu todo. Progressivamente, a psicologia deixou de estar associada apenas à função docente, para dar origem a uma especialização – a de psicólogo escolar. A psicologia escolar e a figura do psicólogo foram objeto da XI Conferência Internacional da Instrução Pública, realizada em 1948, por iniciativa da UNESCO, no Bureau International d'Éducation (B.I.E.), dando sequência ao princípio de que o professor «nem sempre pode, em virtude da multiplicidade das suas ocupações, chegar a conhecer suficientemente

e a aplicar convenientemente as ciências psicológicas» (Planchard, 1974, p. 199). O inquérito então ministrado pela UNESCO/B.I.E. revelou que, na generalidade dos países, os serviços de psicologia escolar não estavam organizados. Com base nos seus próprios estudos, e tendo em atenção as recomendações da UNESCO, Émile Planchard agrupava as atribuições dos psicólogos escolares como tendo de dar resposta a três tipos de problemas: adaptação individual; orientação escolar e pré-profissional; trabalhos de pedagogia experimental (Planchard, 1974, pp. 205-207).

Psicologia e formação de professores

Previstas na legislação de 1911, as Escolas Normais Superiores de Coimbra e de Lisboa estavam em funcionamento em 1915. Pelo Decreto n.º 10.205, de 22 de outubro de 1924, foi encerrada a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, vindo a ser reaberta por Decreto de 7 de fevereiro de 1925. Também pelo Decreto de 22 de outubro de 1924, a Escola Normal Superior de Lisboa foi desanexada da Universidade. Por uma resolução do Senado Universitário de Coimbra, datada de 20 de outubro de 1925, foi criado um Instituto de Estudos Pedagógicos, mas a resolução não teve procedência (cf. Gomes, 1977, p. 273). Reintegradas nas Universidades, por Decreto de 11 de março de 1927, como curso de habilitação para o magistério secundário, as Escolas Normais Superiores foram extintas pelo Decreto de 16 de outubro de 1930, que, ato contíguo, criou a Secção de Ciências Pedagógicas, nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa.

A Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional, apresentada à Câmara dos Deputados pelo então Ministro da Instrução Pública (João José da Conceição Camoesas) e publicada no *Diário do Governo*, II Série, de 2 de julho de 1923, estipulava que todas as Faculdades eram formativas:

[...] todas as faculdades terão duas ordens de estudos: uma habilitará para o exercício da profissão, sendo o seu programa reduzido ao mínimo indispensável; a outra constituirá o doutorado respetivo, organizado pela universidade, tendo a ela acesso quem houver feito o curso profissional ou quem se submeter a uma prova de seleção especialmente regulamentada (Base 13.^a).

Visto que os cursos de ensino superior não podiam ignorar a componente educacional, aquela Proposta de Lei contém uma singularização das ciências da educação, no binómio ciências humanas e sociais / ciências da educação. A formação de educadores e de professores constituía uma componente específica do ensino superior, pelo que esta Proposta de Lei consagrava a autonomização científica, curricular e institucional das ciências da educação como especialização e formação profissional. Ficava estipulado que «as Escolas Normais Primárias e Superiores [seriam] fundidas em Faculdades de Ciências de Educação integradas no organismo universitário» (Base 14.^a). As Faculdades de Ciências da Educação organizar-se-iam por secções⁶.

Em consequência, as Faculdades de Ciências da Educação receberiam indivíduos habilitados naquelas Faculdades e nas Escolas de Belas Artes, ministrando-lhes, de acordo com aquela Proposta de Lei, cursos «de caráter essencialmente profissional» (Base 14.^a). Em cada secção, os cursos das Faculdades de Ciências da Educação, destinados à formação de professores, de instrutores ou de técnicos pedagógicos, incidiam sobre as seguintes disciplinas, devidamente adaptadas: Psicologia; Princípios de Pedagogia; Didáticas especiais; Higiene; Administração, Organização e Legislação; Prática Escolar nas escolas de aplicação (Base 14.^a).

Genérica quanto aos fundamentos, no que se refere às Ciências da Educação, a Proposta de Lei João Camoesas prolongava a indeterminação sobre se as componentes humanística e praxeológica seriam ministradas nas faculdades de educação, devendo aí ser cursadas por todos os universitários, ou se estas novas faculdades ficavam exclusivamente adstritas à formação de professores – o que, para além de específico, as remeteria para um nível de pós-graduação. Refletindo os condicionalismos histórico-pedagógicos da escolarização, e comportando racionalidades e discursos adaptados aos diferentes graus da formação de professores, as ciências da educação tardaram a constituir-se como campo epistémico e desenvolveram-se basicamente associadas à formação docente e às questões escolares.

A diversidade de propostas classificatórias das ciências da educação – que aqui não cabe analisar e que comportou assimetrias quanto ao referente e quanto ao rigor analítico e concetual (misturas entre teoria e prática; hierarquias e matrizes científicas de distinta natureza e oriundas de distintos estatutos científicos) – comprova que o espectro das ciências da educação se caracteriza pelo hibridismo, e resulta, em regra, da adaptação e da especialização concetual e metódica de

domínios científicos e de disciplinas-mãe. A inconsistência epistémica resultante foi frequentemente acentuada pela bipolaridade entre tradição e inovação. Circunstâncias houve em que a expetativa e a ousadia de inovação foram de tal modo marcantes que a noção de rutura neutralizou o binómio classicismo-modernização, bem assim como as implicações decorrentes desse binómio (alargadas aos domínios políticos, sociais, culturais), em termos de experimentação e convenção.

Destinadas à preparação pedagógica dos professores do ensino secundário, foram criadas, em 1930, as Secções de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa, com as seguintes disciplinas: Pedagogia e Didática; História da Educação, Organização e Administração Escolares; Psicologia Geral; Psicologia Escolar e Medidas Mentais; Higiene Escolar. A componente de Prática Pedagógica decorria sob a forma de Estágio, nos Liceus Normais de Lisboa e Coimbra. No ano de 1957, também o Liceu D. Manuel II, no Porto, passou a funcionar como Liceu Normal.

Referindo-se à Reforma da Universidade de Lisboa, organizada nos termos do Decreto n.º 18.973, de 16 de outubro de 1930, Oliveira Marques comenta «que a grande novidade estava na instituição da secção de Ciências Pedagógicas» (Marques, 1988, p. 152). Joaquim Ferreira Gomes, cuja opinião, sufragada por outros historiadores, aqui sigo de perto, concluiu que, entre a implementação do Decreto n.º 18.973, de 16 de outubro de 1930, e a publicação do Decreto-Lei n.º 48.868, de 17 de fevereiro de 1969, a orientação dada à formação de professores e, por consequência, o destino das ciências da educação não foram alterados de forma significativa, em relação ao programa das Escolas Normais Superiores, entretanto encerradas. Não obstante, pelo Decreto n.º 36.507, de 17 de setembro de 1947, estivera prevista a criação de um Instituto Superior de Ciências Pedagógicas, e, com a reforma das Faculdades de Letras, regulada pelo Decreto n.º 41.341, de 30 de outubro de 1957, a disciplina de Psicologia Geral passou a ser designada de Introdução à Psicologia. Na sequência da Reforma de 1957 (que incluiu a reformulação da Licenciatura de Filosofia), a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa passou a dispor de um Laboratório de Psicologia. Com 2 horas teóricas e 2 horas práticas semanais, a disciplina de Introdução à Psicologia integrava o currículo do 1.º ano do curso; a disciplina de Psicologia Experimental e Aplicada era do 4.º ano; os alunos que o pretendessem poderiam frequentar o Seminário de Psicologia no 5.º ano do curso, no âmbito do qual elaborariam a tese de licenciatura. Na década de 60, foram aferidas, no

Laboratório de Psicologia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, algumas das principais Escalas de Inteligência. Em forma de balanço sobre o Ensino da Psicologia nas Faculdades de Letras, Joaquim Bairrão, escrevendo em 1968, concluía:

1.º) A Psicologia não é ensinada num corpo próprio de disciplinas, mas integrada na Filosofia; 2.º) O seu ensino visa sobretudo a formação de professores; 3.º) Existem importantes limitações legais (textos das Reformas) ao ensino da Psicologia, pois nem a Psicologia Fisiológica, nem a Social, nem a da Criança (se tivermos em mente um ensino, já hoje ultrapassado, de Psicologia por cátedras) figuram nos programas (Bairrão, 1968, p. 743).

Na sequência da Reforma prevista no Decreto n.º 48.627, de 12 de outubro de 1968, os Cursos de Letras ficaram desdobrados em dois ciclos: o bacharelato, formado pelos primeiros 3 anos, e a licenciatura, que incluía o conjunto dos 5 anos. No curso de Filosofia, a Introdução à Psicologia mantinha-se no 1.º ano e a Psicologia Experimental no 2.º ano. Nos Cursos de Licenciatura em Filologia Românica, Filologia Germânica, História, Geografia, a disciplina de Introdução à Psicologia e a de Psicologia Experimental pertenciam aos 4.º e 5.º anos. Diferentemente, com a Reforma das Faculdades de Ciências, por implementação do Decreto n.º 443/71, de 11 de outubro, foram criados dois tipos de licenciatura: a especialização científica; a formação educacional. O ramo educacional (4.º e 5.º anos) era formado pelas disciplinas: Psicologia Pedagógica; Didática Geral; Orientação e Organização Escolares; Metodologia (relativa à matéria da licenciatura e a uma disciplina afim).

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho, previa que a formação de professores para o Ensino Preparatório passasse também a ser de grau superior, devendo, para tal, ser criadas Escolas Normais Superiores. A formação de professores para o Curso Geral do Ensino Secundário passava a ser composta pelo grau de bacharel, obtido nas Universidades, nos Institutos Politécnicos e em estabelecimentos equiparados, devendo este grau de bacharel ser completado por cursos que configurassem uma licenciatura científico-pedagógica obtida em Institutos de Ciências da Educação. A formação de professores para o Curso Complementar do Ensino Secundário consistiria, igualmente e em regra, numa licenciatura obtida na universidade, complementada por um curso ministrado no respetivo Instituto de Ciências da Educação. A formação de agentes educativos

para a infância e para o ensino primário (Educadoras de Infância e Professores do Ensino Primário) seria obtida em Escolas de Educadoras de Infância e em Escolas do Magistério Primário. Contudo, todos os professores das disciplinas de Ciências da Educação – desde aqueles que atuavam na formação de Educadoras de Infância aos das Escolas Normais Superiores e estabelecimentos afins – deveriam ser formados nos Institutos de Ciências da Educação das Universidades. Os Institutos Superiores de Educação Artística, de Educação Física e Desportos e de Educação Especial formariam e habilitariam professores para leccionação das respetivas matérias nos ensinios preparatório e secundário. Os cursos dos Institutos Universitários de Ciências da Educação assegurariam a formação complementar para a docência do ensino secundário, incluindo o estágio. Cabia a estes mesmos institutos organizar cursos para formação e atualização pedagógica dos docentes do ensino superior.

Cotejando, de forma sumária, os casos francês e português, constata-se que, desde 1945, as Faculdades de Filosofia francesas acolhiam cadeiras de Psicologia, Sociologia e subsecções da Pedagogia. Em 1967, na sequência da Reforma Fouchet, foram criadas licenciaturas e mestrados em Ciências da Educação. Muito embora houvesse já investigação e ensino nesse domínio, apenas em 1975 foram oficialmente criadas as Ciências da Educação. Em 1980, as Ciências da Educação passaram a constituir uma secção independente da Psicologia.

Em *Portugal*, pelo Decreto n.º 12/77, de 20 de janeiro, foram criados Cursos Superiores de Psicologia, nas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto. Pelo Decreto-lei n.º 529/80, de 5 de novembro, esses Cursos Superiores de Psicologia foram convertidos em faculdades das mesmas universidades. Assim, o período compreendido entre a criação do Curso Superior de Psicologia (1977) e a criação das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (1980) foi de apenas três anos. O Decreto n.º 12/77, de 20 de janeiro, «assegurou uma institucionalização plena à licenciatura em Psicologia, cujo 1.º ano funcionara já em 1975/6 nas Faculdades de Letras de Lisboa e do Porto, e a continuação dos estudos aos seus alunos» (Marques e Estrela, 2007, p. 9). No caso da Universidade de Lisboa, o Curso de Psicologia teve um estatuto interfaculdades (Letras, Medicina, Ciências). Em cumprimento do Decreto-Lei n.º 529/80, de 5 de novembro, foram criadas as Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, resultantes da transformação dos Cursos Superiores de Psicologia «em estabelecimentos de ensino superior universitário». Tal processo correspondeu às várias propostas apresentadas pelas Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto. As faculdades fica-

ram com dupla valência científica (a da Psicologia e a das Ciências da Educação) e foram criadas nas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto (Art.º 1.º). Para além das licenciaturas em Psicologia e em Ciências da Educação, concederiam o grau de mestre e de doutor, assegurariam os cursos de complemento de formação em Ciências da Educação para a docência e cursos de especialização nos diferentes domínios da Psicologia e das Ciências da Educação. Ficavam autorizadas a colaborar com outros estabelecimentos de ensino superior, deveriam assegurar a investigação científica em Psicologia e em Ciências da Educação, colaborar com instituições que o solicitassem e prestar serviços à comunidade, no âmbito do apoio prático ao ensino e à investigação (Art.º 2.º, n.º 2).

O enquadramento científico e académico da Psicologia continuava variável de país para país. No *Reino Unido*, em regra, a Psicologia constituía departamento universitário e ministrava cursos de *Bachelor of Arts* (ou *Master*), em alguns casos, e *Bachelor of Science* (ou *Master*), sendo os conteúdos muito semelhantes. Em *França*, uma vez abolidas as faculdades pela lei Edgar Faure, havia U.E.R. de Psicologia. Noutros países – casos da *Bélgica*, *Suíça e Portugal*, havia Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação. Em *Espanha*, havia Faculdades de Psicologia. Distintamente, nos *EUA*, havia Faculdades de Psicologia com mais que um departamento, em conformidade as diferentes áreas da Psicologia (cf. Marques, 1994). No volume *Psicologia*, originariamente editado pela UNESCO em 1970, Piaget sistematizou a evolução histórica e as principais linhas de desenvolvimento da Psicologia, tendo-se referido à Psicologia na Educação, nos seguintes termos:

As aplicações mais importantes da psicologia são, talvez, as que dizem respeito à educação, e importa lembrar que, na maioria, os inovadores da pedagogia moderna foram psicólogos de profissão ou investigadores que se inspiraram diretamente na psicologia: Dewey, e as suas concepções do interesse, Decroly, Claparède, Montessori (que, primeiro, pretendeu ignorar a psicologia da criança, subentendendo embora que ofereceria uma melhor mas que, em seguida, mudou de opinião), Ferrière, os continuadores de Vigotsky, etc. É também preciso notar que a pedagogia experimental – disciplina jovem em pleno desabrochar e que tem por objetivo verificar, pela experiência, as hipóteses pedagógicas de todos os géneros e o rendimento dos métodos de educação – permanece independente da psicologia enquanto se limita aos dados de facto e às leis, mas depende estreitamente dela (tal como a medicina

da psicologia) desde que se trate de compreendê-los e explicá-los (Piaget, 1977, pp. 131-132).

As aplicações da psicologia na educação resultaram da psicologia diferencial (referente a aptidões e comportamentos que distinguem os indivíduos), bem como da resolução de problemas de readaptação escolar. Dado que o professor, por falta de tempo ou por razões de formação, não pode resolver tais problemas, muitos países optaram pela institucionalização dos psicólogos escolares. Para além dos aspetos transversais à realidade, há situações-problema cuja resolução carece da ação especializada dos psicólogos, como os problemas de dislexia, as questões da orientação escolar, as necessidades educativas especiais. Mas seguramente que um dos aspetos mais profundos da psicologia na educação continua a ser a adaptação dos métodos didáticos às leis do desenvolvimento do pensamento, bem como a elaboração e aferição de testes de aprendizagem, capacidade, competência. A instituição da psicologia como ciência e como disciplina, em que interferem fatores epistémicos, técnicos, políticos, sociológicos, económicos, não foi nem é separável da constituição do psicológico:

The 'disciplinization' of psychology was intrinsically bound to the 'psychologization' of a range of diverse sites and practices, in which psychology came to infuse and even to dominate other ways of forming, organizing, disseminating, and implementing truths about persons. The regulatory and administrative requirements of an actual or potential constituency of social authorities and practitioners played a key role in establishing the kinds of problems that psychological truths claim to solve and the kinds of possibilities that psychological truths claim to open (Rose, 1998, p. 59).

Como procurei desvelar através desta incursão ensaística, a história do psicológico nas suas complexidade, multidimensionalidade, polifatorialidade, performatividade, (re)constituindo diferentes cartografias a do humano, a do social, a do institucional, e recorrentemente a do eu, é inseparável do avanço da psicologia-ciência (questionar, observar, denominar, teorizar, medir, prever, comprovar). Alocada a quadros acentuadamente dedutivos ou acentuadamente indutivos, ou estruturando quadros de investigação-ação, tal cientificidade é inseparável de uma metatransformação. Historiar a sua formação, ainda que privilegiando um continuado de objetivação e subjetivação, não ilude os contextos, não unifor-

miza o campo, não funde objetos, não descarta as interdependências entre fatores externos e internos, não reduz a diversidade epistêmica, não circunscreve a disciplina à sobreposição do científico ao empírico, ou à discursividade técnica. Ao longo do século XX, o alargamento do campo psicológico foi acompanhado da densificação do conhecimento e da intensificação da coerência programática entre ciência e ação. As correntes científicas que, por meados do século, cartografavam o campo psicológico baseadas na compreensão e na constituição de princípios explicativos, apriorísticos, associados a escalas e programas de predição e intervenção, evoluíram para confluências transdisciplinares de maior abrangência a jusante, e para a contextualização e a especificidade projetiva, convencional e interdisciplinar, a montante. Evoluíram enfim para a mediatização especializada e a racionalidade da ação. A psicologização do educacional (escolar, não-escolar, continuado), gerou um novo centro na cientificidade pedagógica e didática. A psicologia tornou-se uma área fundamental das Ciências da Educação, inspirando a constituição curricular e a configuração dos perfis de saída, disciplinando as soluções pedagógicas e didáticas, fornecendo conceitos, descritores e indicadores, racionalizando as políticas e as formas de comunicação.

Integradas na epistemologia das ciências humanas e sociais, as abordagens históricas sobre a psicologia mantiveram-se temáticas, organizadas por grandes correntes de teorização-aplicação, investigação-ação, avaliação-intervenção, e estruturadas sob a modalidade de movimentos, paradigmas e escolas de ciência. Mas, a partir da década de 80 do século XX, designadamente na Psicologia da Educação, as sistemáticas integrativas e programáticas polarizadas na investigação-ação e organizadas sob a modalidade de projeto, têm vindo a permitir a conciliação entre teoria, intervenção e transformação. Estas novas modalidades psicológicas, designadamente atualizando e agregando de forma crítica quadros de diagnóstico, escalas de representação, testes de medição e avaliação, com formas de intervenção diferenciada, revelaram-se particularmente adequadas aos contextos, quadros, instituições, projetos e interações educativas e escolares, onde o campo psicológico não deixou de ampliar-se.

Aplicação: atividades práticas

Segue-se um conjunto de atividades que têm por finalidade uma aplicação de conceitos tratados ao longo deste capítulo.

Atividade 1

Descreva os momentos que, ao longo da história, foram destacando a importância da Psicologia na formação de professores.

Atividade 2

Elabore um pequeno questionário para professores, acerca das necessidades sentidas na formação eficaz em Psicologia da Educação.

Atividade 3

Em grupo, discuta a importância da formação psicológica dos professores, no sentido de os preparar para o exercício da profissão, nos dias de hoje.

Atividade 4

Tendo em conta as dimensões teóricas descritas neste capítulo, sistematize três variáveis que, em seu entender, mais poderão estar significativamente relacionadas com o envolvimento dos alunos na escola.

Para além destas atividades práticas, pode complementar o seu estudo recorrendo a *sites* variados, como os que se apresentam em seguida. Leituras de aprofundamento podem também ser feitas, como as que aparecem posteriormente sugeridas.

Recursos *online*

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3602_8. Artigo intitulado Educational Psychology, Social Constructivism, and Educational Practice: A Case of Emergent Identity.

<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-07986-000>. Refere Handbook.

<http://pt.scribd.com/doc/13248686/Breve-Historico-da-Psicologia-Educacional>. Contém elementos acerca da Psicologia da Educação no Brasil.

<http://www.educationalpsychology.net/>. Com elementos acerca da História da Psicologia da Educação, tendências modernas, e vários outros recursos.

Leituras sugeridas

- Alexander, P. (2004) – para uma perspetiva temporal da Psicologia da Educação.
- Marques, J. F. (1994) – para uma perceção do lugar da Psicologia na Ciência e na Universidade.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P., & Duffin, L. (2011) – para uma compreensão do papel da Psicologia da Educação na formação de professores e dos desafios que têm sido colocados ao seu ensino.
- Woolfolk, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35, 257–270, para uma compreensão do lugar da Psicologia da Educação na formação de professores.

Notas

- ¹ Este trabalho teve a colaboração de Diana Galvão, bolsista de investigação no Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 – *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção* –, sob orientação do Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga.
- ² Jean-Jacques Rousseau (1969). *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Éditions Gallimard, 1969.
- ³ A biblioteca-arquivo de Carrington da Costa é um fundo autónomo da Biblioteca Pública de Braga. Para além da imensa biblioteca do pedagogo, constituída por livros e revistas, aquele fundo documental contém milhares de testes (quer em enunciado, quer de respostas dos inquiridos), cálculos e aplicações.
- ⁴ Designadamente: a) Secção de formação de jardineiras da infância; b) Secção de formação de professores de ensino primário; c) Secção de formação de professores de ensino secundário; d) Secção de formação de professores das escolas anormais; e) Secção de formação de professores das escolas técnicas elementares e complementares; f) Secção de formação de médicos escolares, de professores de educação física e de instrutores militares de ginástica e jogos; g) Secção de formação de professores de desenho e trabalhos manuais (Base 14.^a).
- ⁵ Cf. Ministério da Educação Nacional/ Secretaria-geral. *A Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: MEN, 1973.

Referências

- Alexander, P. (2004). In the year 2020: Envisioning the possibilities for educational psychology. *Educational Psychologist*, 39 (4), 149-156.
- Anderson, L. M., Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Clark, C. M., Marx, R. W., & Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, 30, 143-157.
- Bairrão, J. (1968). O Ensino de Psicologia em Portugal: Situação e Perspetiva. *Análise Social*, VI (22-23-24), 730-762.
- Barros, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1. Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic, Psicologia.
- Beatty, B. (1998). From laws of learning to a science of values: Efficiency and morality in Thondike's educational psychology. *American Psychologist*, 53, 1145-1152.
- Bennet, W. (2007). *Comprehensive multicultural education* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. (Eds.). (1956). *Taxonomy of education objectives: handbook 1. Cognitive domain*. Nova Iorque: Longman Greene.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In Sawyer, R. (Ed.). *Cambridge Handbook of learning sciences*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une Critique de la Raison Éducative*. Berne/ Francfort - s. Main/ Nova Iorque/ Paris: Peter Lang.
- Claparède, E. (1924). *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale* (10^{ème} éd.), Genève: Librairie Kunding.
- Costa, R. C. (2002). *Obra Completa*. Vols I e II. Braga: Edições APPACDM de Braga.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Durkheim, É. (1911). Pédagogie. In F: Buisson (dir.). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (Vol. II, pp. 1538-1550). Paris: Librairie Hachette et C^{ie}.
- Ercikan, K. (2006). Development in the assessment of student learning. In Alexander, P., & Winne, P. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Evertson, C., Emmer, E., & Worsham, M. (2006). *Classroom management for elementary teachers* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Floden, R. E., & Meniketti, M. (2005). Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 261–308). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gockler, L. (1905). *La Pédagogie de Herbart. Thèse pour le Doctorat d'Université Présentée a la Faculté des Lettres de Paris*. Paris: Librairie Hachette et C^{ie}.
- Gomes, J. F. (1977). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Good, T. L., & Levin, J. R. (2001). Educational Psychology Yesterday, Today, and Tomorrow: Debate and Direction in an Evolving Field. *Educational Psychologist*, 36, 2, 69-72.
- Grossman, P. (2008). Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59, 10-23.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Hilgard, E. (1996). History of educational psychology. In Berliner, D., & Calfee, R. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. Nova Iorque: McMillan.
- Horowitz *et al.* (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In Darling-Hammond, & Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kaufmann, J., Mostert, M., Trent, S., & Pullen, P. (2006). *Managing classroom behavior* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Keane, G., & Shaughnessy, M. F. (2002). An Interview with Robert J. Sternberg about Educational Psychology: The current «State of the Art». *Educational Psychology Review*, 14, 313–330.
- Kiewra, K. A., & Gubbels, P. S. (1997). Are educational psychology courses educationally and psychologically sound? What textbooks and teachers say. *Educational Psychology Review*, 9, 121–148.
- Kossan, P. (2010, January 25). ASU plans big change in teacher training: Less time on theory, more focus on subject. *The Arizona Republic*. Retrieved from <http://www.azcentral.com/arizonarepublic/news/articles/2010/01/25/20100125asuteachers0125.html>
- Liston, D., Borko, H., & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59, 111–116.
- MacMillan, J. (2004). *Educational Research* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Magalhães, J. (1996). Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. *Análise Psicológica*, 14 (4), 435-445.
- Magalhães, J. (2002). Sobre a Obra Completa de Carrington da Costa. In Rui Carrington da Costa. *Obra Completa* (Vol. I, pp. XV-XXIII). Braga: Edições APPACDM de Braga.
- Marques, A. H. O. (1988). *Ensaio de Historiografia Portuguesa*. Lisboa: Palas Editores Lda.
- Marques, J. F. (1994). Lugar da Psicologia na Ciência e na Universidade. In Isabel Maria Maçaria Bruxo (org. e coord). *Abertura do Ano Académico na Universidade de Lisboa: Sessões Solenes 1986-87 a 1992-1993* (pp. 143-153). Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Marques, J. F., & Estrela, A. (org.) (2007). *Psicologia e Educação. Ciclo de Conferências*. Lisboa: Educa.
- Mayor, J. (1981). Psicología de la educación y formación del profesorado. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36, 547-560.
- McInerney, D. M. (2006). Educational Psychology—Theory, research, and teaching: A 25-year retrospective. In K. Wheldall (Ed.), *Developments in educational psychology: How far have we come in 25 years?* (pp. 13-27). Nova Iorque: Routledge.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction aux Sciences de l'Éducation*. Paris/ Lausanne: Unesco/ Delachaux & Niestlé.
- Miller, J., & Reynolds, A. (2003). The locus of redundant-targets and notargets effects: Evidence from the psychological refractory period paradigm. *Journal for Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 29, 1126-1142.
- Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». In J. Serrão, & A. H. de Oliveira Marques (Eds.), *Nova História de Portugal, Vol. XII, Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Novotney, A. (2009, October). Head of the class: A new APA program gives teachers state-of-the-art information on education and classroom management. *Monitor on Psychology*, 40(9), 70-71.
- O'Donnell, A., & Levin, J. (2001). Educational Psychology's Healthy Growing Pains. *Educational Psychologist*, 36, 73-82.
- Okagaki, L. (2006). Ethnicity, Learning. In Alexander, P., & Winne, P. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Ormrod, J. E. (2006). Commentary: Similarities and differences among educational psychology textbooks: An author's perspective. *Teaching Educational Psychology, 1*, 1-4.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P., & Duffin, L. (2011). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Educational Psychologist, 46*(2), 71-83.
- Perkins, T. (2010, April 12). Disenfranchised students – Changes at ASU [Web forum comment]. Retrieved from AzSustainability.com: <http://azsustainability.com/2010/04/12/disenfranchised-students-as/>
- Pestalozzi (1947). *Le Chant du Cygne suivi de mes Destinées*. Neuchatel: Éditions de la Baconnière.
- Piaget, J. (1977). *A Psicologia*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Planchard, É. (1974). *A Investigação em Pedagogia. Objeto, Métodos, Resultados* (4.^a ed. rev. e aum.). Coimbra: Arménio Amado, editor.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (2nd ed., pp. 225-263). Nova Iorque: Routledge.
- Posner, G., & Rudnitsky, A. (2006). *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Powell, R., & Caseau, D. (2004). *Classroom Communication and Diversity*. Mahwah, Nova Jérσία: Erlbaum.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2006). Cognitive Strategies. In Damon, W., & Lerner, R. (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Nova Iorque: Wiley.
- Provenzo, E. (2005). *The Internet and Online Research for Teachers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. (2006). Introduction: The new science of learning. In Sawyer, R. (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Schwartz, D., Lin, X., Brophy, J., & Bransford, J. (1999). Towards the development of flexibly adaptative instructional designs. In Reigelut, C. (Ed.). *Instructional design theories and models*. Mahwah, Nova Jérσία: Erlbaum.
- Shulman, L. S. (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass/Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Spring, J. (2006). *American Education* (12th ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Starko, A. (2005). *Creativity in the Classroom*. Mahwah, Nova Jérсия: Erlbaum.
- Veiga, F. H. (2002). *Psicologia da Educação*. Relatório apresentado às provas de agregação. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.^a edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (3.^a edição, Revista e Ampliada). Lisboa: Edições Fim de Século.
- Winner, E. (2006). Development in the arts. In In Damon, W., & Lerner, R. (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Nova Iorque: Wiley.
- Woolfolk, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35, 257–270.
- Woolfolk, A. (2008). Texts and learning to teach: One author's view. *Teachers College Record*. <http://www.tcrecord.org> ID Number:15418.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A Century of Contributions*, (pp. 431–457). Mahwah, NJ: Erlbaum.

[13] Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional

Feliciano H. Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Suzana Nunes Caldeira

Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores

Madalena Melo

Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

Sumário

A informação que aparece sistematizada neste capítulo tem como finalidade o estudo da gestão da sala de aula pelos professores, apresentando perspetivas teóricas e investigações empíricas que permitam a sua compreensão e promoção, à luz de contributos situados, sobretudo, no âmbito da Psicologia da Educação. Depois de uma primeira parte a incidir na *teoria*, apresenta-se uma segunda parte dedicada à *investigação* e uma terceira parte de *aplicação prática*. Na primeira parte, as competências de gestão da sala de aula são consideradas na sua multidimensionalidade, gestão de conteúdos, gestão de comportamentos e gestão de conflitos. Competências comunicacionais na gestão da sala de aula são descritas no âmbito do Modelo Comunicacional Eclético (MCE), dado que este modelo fornece conceitos, procedimentos e estratégias que, pela sua abrangência e facilidade de aplicação, agilizam a compreensão dos processos que caracterizam as interações na sala de aula. Competências de organização dos espaços e dos tempos aparecem também contempladas, no âmbito da teorização apresentada. Na segunda parte, descreve-se um conjunto de investigações acerca da gestão da sala de aula, diferenciadas em estudos de caracterização e de avaliação, estudos sobre a gestão da sala de aula como variável independente, e estudos sobre a gestão da sala de aula como variável dependente. Na terceira parte, incluem-se propostas de atividades mais práticas e, ainda, sugestões de leitura de aprofundamento do tema *gestão da sala de aula*, bem como indicações de recursos *online*.

Palavras-chave: gestão da sala de aula; competências psicoeducacionais; gestão de conteúdos; gestão de comportamentos; gestão de conflitos; comunicação interpessoal; indisciplina; ensino; aprendizagem; consequências lógicas; desempenho académico.

Objetivos de aprendizagem

Após a leitura deste capítulo, deve estar-se apto a entender e conhecer a informação apresentada, destacando-se os seguintes objetivos:

- Salientar a importância da formação psicológica dos professores, no sentido de os preparar para a aquisição de competências de gestão da sala de aula;
- Considerar os contributos psicoeducacionais ao nível das competências de gestão da sala de aula;
- Descrever estratégias de gestão da sala de aula, derivadas do modelo comunicacional eclético;
- Apresentar uma perspectiva dos estudos empíricos sobre a gestão da sala de aula, com indicação de um deles a ser tomado como referência na elaboração de um pré-projeto de investigação;
- Considerar, criticamente, as limitações das perspectivas de explicação e promoção na gestão da sala de aula.

Uma sensibilidade maior para a influência nos alunos daquilo que ocorre na sala de aula, bem como uma preparação mais justificada da planificação do ensino dos conteúdos escolares, constituem elementos complementares aos objetivos apresentados.

Enquadramento e apresentação

O *conceito* de gestão da sala de aula é definido como o conjunto de ações para criar um ambiente de ensino e de aprendizagem, adequando o ambiente físico, clarificando as regras e os procedimentos, de modo a manter o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção aos conteúdos a aprender (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011; Yilmaz, 2009).

O stresse dos professores relacionado com a falta de competências de gestão da sala de aula, e consequente indisciplina dos alunos, é um dos fatores mais influente no fracasso pessoal e profissional dos professores, sobretudo nos mais jovens e durante os primeiros anos de atividade (Ingersol, 2001; Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Ingersol (2001), num estudo com 6700 professores nos EUA, verificou que 30% dos que optaram por deixar a profissão identificam a indisciplina dos alunos como o principal motivo. Merece, pela sua amplitude, especial destaque um estudo da Federação Nacional de Educação (Teixeira, Alves-Pinto *et al.*, 2002), com uma grande amostra (N=7600 agentes educativos, de 599 escolas). A indisciplina aparece como a principal causa de insatisfação e stresse na profissão docente (88% dos respondentes); 91% dos docentes do 1.º ciclo referem um aumento da indisciplina. Quanto às dificuldades dos professores na «gestão da autoridade face aos alunos», 55% referem as limitações burocráticas derivadas do estatuto disciplinar dos alunos, e 45% apontam a «falta de apoio dos pais». No âmbito de uma explicação das respostas encontradas nesse inquérito, recorre-se a enquadramentos como as alterações nas famílias, o fosso «entre o universo cultural do meio de pertença e o universo cultural escolar» (Alves-Pinto, p. 108), em que a necessidade de aquisição de competências de gestão da sala de aula e da escola pelos professores é referida. As consequências, nos professores, da gestão da sala de aula estendem-se, e também com grande peso, aos alunos. Segundo Marzano (2003), entre 228 fatores do rendimento escolar dos alunos, a gestão da sala de aula surge como o fator principal.

As crenças em relação à disciplina, ao controlo e à gestão da sala de aula podem ser classificadas num contínuo, desde não intervencionistas (centradas no aluno), a interacionistas e a intervencionistas, centradas no professor (Wolfgang & Glickman, 1995). A atuação do professor na sala de aula pode ser também concetualizada numa linha de desempenho da autoridade que inclui diferentes estilos: autoritário, participativo, permissivo e inconsistente (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011). A gestão da sala de aula requer várias competências psicoeducacionais do professor e pode prevenir e reduzir muitos comportamentos perturbadores, possibilitando que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes. Tais competências podem ser aprendidas e promovidas, atendendo à complexidade dos ambientes de aprendizagem. A sua utilização pelos professores deve ser entendida como um meio de criar ambientes de ensino onde a aprendizagem ocorra, e não como um fim em si mesmo.

A prevenção de comportamentos perturbadores pode ser operacionalizada procedendo à prévia adequação dos espaços da sala de aula, estabelecendo proce-

dimentos, regras claras e rotinas, estruturando os tempos e as atividades da aula, e destacando a importância do ato de aprender, quer ao aluno quer aos seus encarregados de educação. A intervenção para a redução do comportamento perturbador passa por estratégias específicas, como: saber quando se deve fazer de conta que se está a «ignorar» o comportamento, recorrer a elementos de comunicação não-verbal, aplicar consequências lógicas e implementar estratégias de gestão de conflitos. O desenvolvimento de competências comunicacionais é requerido em áreas específicas, como o ensino de conteúdos, a gestão de comportamentos e a resolução de conflitos. Utilizar organizadores prévios, captar a atenção do aluno e organizar o ensino da nova informação numa sequência de etapas com tempos específicos, previamente planeados, são competências fundamentais no ensino de conteúdos.

Elementos de abordagens concetuais mais amplas, para a compreensão da gestão da sala de aula e para a redução da indisciplina, são também encontrados noutros capítulos deste livro e noutros estudos (Veiga, 2002) acerca de temáticas como: linhas teóricas da Psicologia da Educação; questões de aprofundamento da Psicologia do Desenvolvimento; teorias da aprendizagem e do ensino; processos de relacionamento interpessoal em contexto escolar. De facto, a gestão dos comportamentos dos alunos na aula e na escola depende da compreensão do *desenvolvimento psicológico*, do conhecimento de como se realiza a *aprendizagem* e de como os alunos são motivados. A compreensão da complexidade de ocorrências psicossociais na escola será mais consistente num enquadramento dos princípios da essência da ciência, que visa clarificar a natureza humana, com destaque para os seguintes: o questionamento dos saberes; o desenvolvimento e a aprendizagem como uma construção ao longo da vida; a aprendizagem como participação colaborativa; e a refutabilidade do conhecimento científico (Veiga, 2002).

Para equacionar o estudo da gestão da sala de aula, a investigação científica tem-se organizado em áreas diferenciadas – com destaque para a Psicologia da Educação e para a Pedagogia –, proliferando abordagens e perspetivas várias. No entanto, grande parte dos estudos tem-se direcionado mais para a descrição, a explicação ou a prevenção, do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011). A gestão da sala de aula inclui conceitos e processos complexos que apelam a múltiplas variáveis cujo estudo tem merecido a atenção dos investigadores, quer no campo da teorização e da investigação quer no da sua aplicação na aula. Os investigadores que trabalham no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento humano têm procurado

descrever processos e construir inferências utilizáveis pelos professores na gestão da sala de aula. A ampliação do contributo advindo das linhas de investigação psicoeducacional, quer mais explicativa quer sobretudo interventora, parece de notória importância. Os elementos específicos que introduzem poderão contribuir para a emergência de um paradigma mais eclético e, simultaneamente, centrado nos conteúdos, no aluno e no professor como pessoas.

Numa síntese da temática apresentada neste capítulo, considera-se o enquadramento, a problemática da gestão da sala de aula, referem-se as competências de gestão da sala de aula, especificam-se vários estudos de investigação, propõem-se atividades de aplicação prática e apresenta-se uma reflexão que inclui a integração de informação. A primeira parte é mais de natureza teórica e incide nas competências psicoeducacionais de gestão da sala de aula.

Teorização: competências psicoeducacionais de gestão da sala de aula

Competências psicoeducacionais de gestão da sala de aula

A importância daquilo que se passa dentro da sala de aula tem sido salientada, quer pela investigação quer, mais recentemente, pela comunidade em geral. A divulgação de casos de alunos que, com os seus comportamentos perturbadores, impedem os professores de ensinar e os outros alunos de aprender, vem dar destaque à necessidade de formação específica dos professores, no sentido de promoverem as suas competências psicoeducacionais na criação de ambientes de aprendizagem na sala de aula. Espera-se que o professor adquira competências que lhe permitam criar ambientes positivos de aprendizagem (Jones & Jones, 2006). Competências de gestão de comportamentos e de conflitos, quer na aula quer na escola, são, pois, abordados neste capítulo, dada a sua importância no ensino e na aprendizagem (Good & Brophy, 2002).

Diferente da escola de há duas ou três décadas, a escola dos dias de hoje requer dos professores preocupações e responsabilidades acrescidas, dada a heterogeneidade dos alunos, a simultaneidade e a diversidade de ocorrências na aula. A valorização diferencial da escola e das aprendizagens conduz a diferentes graus de envolvimento nas tarefas, por alunos cuja presença na sala de aula não é prova de que desejem aprender. Como motivar estes alunos? Como planear as aulas e

como realizá-las, com alunos que, embora indo por vezes à escola e às aulas, não desejam aprender? Ensinar alunos que querem aprender qualquer professor o faz, mas, para ensinar alunos que não desejam aprender, é preciso desenvolver competências, próprias dos grandes professores. A informação que a seguir se sistematiza procura dar saliência a essas competências.

O sucesso das aulas depende sobretudo daquilo que se faz antes de elas acontecerem, ou seja, da planificação havida. Como organizar os primeiros cinco minutos de aula? Porquê? Que conteúdos ensinar? Qual a sequência dos mesmos? Que métodos de ensino utilizar? Um ensino mais expositivo, ou mais pela descoberta orientada? O que deve ocorrer logo no início da aula? Que tempos diferenciados terá a aula e porquê? Quanto tempo está previsto para cada atividade planeada? Porquê? Que materiais serão utilizados? Que perguntas vão ser feitas? A que alunos? Porquê a esses e não a outros? Caso falhe alguma coisa do que foi planeado, que alternativas serão consideradas? Como gerir os últimos cinco minutos da aula? A teorização apresentada nesta primeira parte incide numa descrição das seguintes competências de gestão: gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de conflitos, gestão da comunicação, gestão dos espaços e gestão dos tempos.

Competências de gestão de conteúdos

A gestão de conteúdos tem, naturalmente, a ver com os métodos de ensino utilizados, mais expositivos ou mais por descoberta orientada. Optou-se aqui por considerar competências de gestão ligadas ao modelo de acontecimentos instrucionais, à aprendizagem por questionamento, à aprendizagem por receção significativa e, ainda, ao grau de dificuldade da tarefa e à informação fornecida aos alunos.

Acontecimentos instrucionais

Gagné, Golas e Keller (2005) propõem o *modelo de acontecimentos instrucionais (Instructional Events Model)*, que relaciona as fases do processamento da informação, durante a aprendizagem que o aluno faz, com as fases do ensino que o professor deve seguir (Quadro 1).

Quadro I. Fases do processamento da informação na aprendizagem e no ensino, segundo Gagné (Adaptado de Gagné, Golas, & Keller, 2005).

| Processo da aprendizagem | Processo de ensino |
|-----------------------------|---|
| 1. Atenção (alerta) | 1. Captar a atenção do aluno (novidade). |
| 2. Expectativa | 2. Mostrar os objetivos e a sua importância. |
| 3. Memória de trabalho | 3. Ligar a nova informação com a já conhecida (recordar). |
| 4. Perceção seletiva | 4. Salientar o mais importante (evitar pormenores). |
| 5. Memória a longo prazo | 5. Fornecer guias de estudo (resumos, esquemas). |
| 6. Resposta | 6. Praticar (exercícios). |
| 7. Reforço | 7. Dar <i>feedback</i> . |
| 8. Recuperação | 8. Avaliação do desempenho. |
| 9. Retenção e transferência | 9. Fornecer dicas, fazer revisões. |

Consideremos um aluno que se retira e isola, para estudar para um exame. Numa situação efetiva deste tipo, podem diferenciar-se fases específicas do processo de aprendizagem. O aluno poderá começar por anular distratores, ver bem o que é preciso saber, ir relacionando o que lê com outras coisas que já sabe, ir sublinhando as frases mais importantes, esforçar-se por compreender os conceitos para assim os memorizar melhor; depois poderá fazer exercícios, ver se estão corretos; poderá, ainda, rever para fixar melhor e aplicar aquilo que estudou a outras situações (Quadro 1). Atendendo à sequência de fases ocorridas no processo de aprendizagem, o professor deverá adotar um processo de ensino com fases sequenciais correspondentes, com tempos previamente planeados e preparados, com objetivos específicos como: 1. captar a atenção do aluno (anulando distratores, recorrendo à novidade); 2. mostrar os objetivos e a sua importância; 3. ir ligando a nova informação com a que o aluno já conhece (recordando algo); 4. salientar o mais importante (evitando pormenores irrelevantes); 5. fornecer guias de estudo (fazendo resumos, esquemas, gráficos); 6. praticar (marcando exercícios ou trabalhos para casa); 7. dar *feedback*; 8. avaliar o desempenho; 9. fazer revisões, fornecer dicas e estratégias de recuperação da informação. Uma síntese destas etapas pode ser vista no que temos recomendado, como: *Apresenta o que vais dizer, di-lo e repete-o* (Veiga, 2007). Os primeiros minutos da aula são fundamentais para, depois de anulados os distratores possíveis, salientar a importância dos conceitos a aprender. A ideia de que os últimos minutos da aula devem destinar-se a uma revisão das duas ou três ideias mais importantes da matéria ensinada é salientada também neste modelo de «processamento da informação na aprendizagem e no ensino» (Gagné, Golas, & Keller, 2005).

Aprendizagem por questionamento (*inquiry-based*)

Este tipo de aprendizagem insere-se nas teorias cognitivistas, especificamente na «aprendizagem por descoberta». Bruner (1986), seu principal representante clássico, critica as metodologias expositivas, considerando que a aprendizagem se faz melhor através de um tipo de ensino que passe pelo envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas. É aqui valorizada a heurística (método de ensino já usado na Antiguidade), que consiste em levar o aluno a descobrir aquilo que se lhe quer ensinar. Como se deve realizar o ensino e a aprendizagem? Através da pesquisa, da descoberta (intuição, *insight*) e da incorporação da nova informação num sistema hierárquico de conceitos, do simples, do concreto e do particular, para o complexo, o abstrato e o geral. Qualquer tema a ensinar pode ser organizado de uma forma ótima (boa forma), de modo a ser compreendido pelo aluno. Para isso, o professor pode recorrer a três tipos de representação: a representação motora (ou executiva, em termos de ações concretas, experiências com objetos); a representação icónica (em termos de imagens dos objetos); e a representação simbólica (em termos de linguagem e abstração). É importante proceder à identificação dos temas a ensinar que tenham a ver com as vivências dos alunos e que, naturalmente, estejam ajustados ao seu nível etário. A situação a criar na sala aula deve levar os alunos a colocar questões e a enunciar um problema a resolver, assumindo-se como um processo geralmente moroso. As *perguntas úteis* são as que colocam um problema, que conduzem à ação e estimulam o raciocínio dos alunos. Estas perguntas podem surgir no início e ao longo das aulas, pois o objetivo é fazer com que os alunos raciocinem e atuem em diferentes momentos. A *organização da aula* assume características próprias. Antes do início da aula, é necessário certificar-se que a sala reúne condições para realizar as atividades investigativas. As mesas e as cadeiras deverão estar organizadas de modo a facilitar o trabalho em equipa e o acesso ao equipamento. As escolas, em geral, têm salas destinadas a aulas práticas, para fazer experiências, podendo ocorrer aí uma aprendizagem mais autorregulada e por descoberta orientada (Bruner, 1986; Poon, Tan, & Tan, 2009).

Vantagens deste modelo: possibilita um papel ativo do aluno; promove nos alunos o gosto por aprender; desenvolve a criatividade, o *insight*, a capacidade de resolução de problemas, a autoestima, e ainda o *locus* de controlo interno positivo (perceção de capacidades para o sucesso através do esforço). *Desvantagens*: conduzir a uma aprendizagem lenta (frustração) e mais dispendiosa; esquecer

que as pessoas não estão sempre a fazer descobertas; favorecer os melhores alunos; ser pouco eficaz com turmas grandes (sensação de caos na aula); gerar ansiedade, mesmo nos professores, sobretudo nos mais novos e inexperientes; exigir muito material; e dificultar o contacto com a grande quantidade de informação das sociedades modernas. Na sua teoria da instrução, o próprio Bruner (1986; Woolfolk, 2011) refere que o *método de aprendizagem por descoberta* não pode ser a única forma de aprendizagem escolar, pois não se pode exigir que os alunos passem o tempo a redescobrir o que já foi descoberto.

Aprendizagem significativa

Diferentemente do modelo anterior, a *teoria da aprendizagem por receção verbal significativa*, defendida por Ausubel e outros (1999), propõe um método de ensino partindo de conceitos gerais para conceitos específicos. Este modelo situa-se nas teorias cognitivistas, como é ilustrado pela seguinte afirmação «o maior fator da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1999, p. viii). Trata-se de um *método dedutivo* (do geral para o particular), com o conceito sobressumidor no topo do sistema de conceitos, do qual vão derivando níveis de conceitos cada vez mais restritos. A aprendizagem deverá ocorrer através da colocação da nova informação num sistema hierárquico de conceitos (mapa de conceitos), com compreensão das semelhanças e das diferenças entre o que já se conhece e a nova informação, ocorrendo uma reorganização da estrutura cognitiva. A nova informação a aprender deve conter elementos capazes de se relacionarem com aquilo que o aluno já sabe. Caso isto não aconteça, ocorre uma aprendizagem mecânica, memorizada, não compreendida. É dado especial destaque aos chamados *organizadores prévios* (pontes cognitivas), definidos como material introdutório facilitador da ligação entre aquilo que o aluno já sabe e a nova informação a aprender. Os organizadores prévios podem assumir várias formas: definição de um conceito mais amplo (palavra-chave) que abrange a informação posterior; apresentação de pequenas frases que informam acerca dos pontos principais a serem desenvolvidos na aula; definição de objetivos a serem atingidos; e apresentação de metáforas ou comparações. No ensino, são valorizados aspetos como: fazer revisões; administrar testes diagnósticos (no começo do ano, por exemplo); utilizar a exposição verbal significativa; recorrer

a material de apoio (figuras, objetos familiares aos alunos); apresentar organizadores prévios e conceitos subordinados (destacando semelhanças e diferenças); seguir o método dedutivo; estimular a interação professor-alunos (o professor vai fazendo perguntas) e alunos-alunos (trabalho de grupo); fazer sistematizações da informação (resumos, esquemas, gráficos e quadros); e apelar à não memorização (levar os alunos a definirem os conceitos por palavras suas, a explicarem uns aos outros o que aprenderam).

Vantagens deste método: o ensino é mais rápido e mais económico – poucas são as pessoas que descobrem com frequência novas coisas; a grande quantidade de informação, disponível nos dias de hoje, pode ser mais facilmente transmitida. *Desvantagens*: aprendizagem mais virada para a memorização (isto dizem os críticos deste modelo, embora Ausubel sublinhe que e como se deve evitar a memorização mecanicista); papel dos alunos mais passivo; apelo às estruturas operatórias formais em alunos que podem não as ter ainda atingido.

No seu dia a dia de trabalho, o professor pode frequentemente deparar com dificuldades na opção por um método ou outro de ensino e aprendizagem, derivadas das suas conceções, preferências ou obrigações pelo cumprimento dos currículos, vistos em geral como muito extensos. Pode, no entanto, dizer-se que, na generalidade das situações educativas, o método de *aprendizagem por descoberta* é o mais indicado até ao fim do primeiro ciclo, o método de *aprendizagem por descoberta orientada* tem mais a ver com o segundo e terceiro ciclos e o método de *aprendizagem por receção verbal significativa* poderá ser o mais utilizado no ensino secundário e também no superior. O método de *acontecimentos instrucionais* contém elementos de processamento de informação que podem ser tomados como referência em qualquer nível de ensino (Gagné, Golas, & Keller, 2005; Woolfolk, 2011). Entre as competências de gestão de conteúdos salientadas por qualquer um dos três métodos anteriormente considerados, merece particular destaque o tipo de informação dada ao aluno e a adequação do grau de dificuldade da tarefa.

Dificuldade da tarefa

A investigação veio confirmar que o envolvimento do aluno na aprendizagem é maior quando a tarefa é percebida como tendo uma dificuldade moderada (Britt, 2005). O conhecimento dos alunos pelo professor torna-se, assim, fundamental para que, no ato de planificação das aulas, sejam escolhidos conteúdos de

dificuldade adequada aos alunos. Um teste de diagnóstico e a opção por começar por ensinar conteúdos familiares e fáceis e, progressivamente, ir passando a conteúdos de maior dificuldade, à medida que os alunos vão mostrando entendimento e desempenho (Van Meerionboer, Kirschner, & Kester, 2003) constituem competências de gestão de conteúdos. É importante que os alunos observem que o professor acredita que aquilo que ele ensina está ao alcance de todos (e não apenas dos chamados «inteligentes»). Isto implica evitar começar por ensinar os conceitos mais difíceis. Levar um aluno a viver a ideia de que o esforço é o caminho do sucesso, desafiá-lo a provar a si mesmo esta verdade pode trazer grandes benefícios.

Dada a heterogeneidade de alunos na aula, a necessidade de diferenciação e de individualização do ensino e seus conteúdos constitui um desafio, que requer do professor competências acrescidas na planificação e na gestão de conteúdos e de atividades, conforme as especificidades dos alunos e dos grupos. Embora se trate de um ensino diferenciado, naturalmente com dificuldades esperadas, muitos professores têm obtido bons desempenhos, gerindo simultaneamente tarefas com diferentes graus de dificuldade, em diferentes grupos, dentro da sala de aula (McCafferty, Jacobs, & Iddings, 2006; Woolfolk, 2011).

Informação aos alunos

Em qualquer um dos três métodos de ensino anteriormente considerados (acontecimentos instrucionais, aprendizagem por questionamento e aprendizagem por receção significativa), o tipo de informação dada ao aluno figura como uma importante competência de gestão de conteúdos. A informação deve ser adequada ao aluno, quer no grau de clareza (Chesebro, 2003) quer na quantidade de detalhes. Alunos com dificuldades de aprendizagem envolvem-se mais nas tarefas quando recebem informações específicas acerca dos procedimentos a ter em conta (Marks *et al.*, 2003). No entanto, informação muito detalhada, e sobretudo a mais, pode constituir um obstáculo à concentração na estrutura fundamental, básica, dos conteúdos a aprender. A lei da economia, defendida pela investigação psicoeducacional (Chesebro, 2003; Gagné, Golas, & Keller, 2005), pode servir de orientação: fornecer apenas a informação necessária à compreensão da estrutura, evitando que os alunos se percam em pormenores, salientando os aspetos mais relevantes. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal*

(situação em que o aluno faz mais com alguma ajuda do que sem ela), definido por Vygotsky, é aqui um bom referencial (Woolfolk, 2011).

Informação específica aos alunos deve também ser dada acerca de como proceder, uma vez terminada a tarefa. Sendo as aulas constituídas por uma sequência de tarefas, os alunos devem saber o que deles é esperado, de modo a evitar «tempo perdido» e eventuais comportamentos fora da tarefa ou mesmo perturbadores. A quantidade de pequenas tarefas dentro de cada atividade pode ser suficientemente ampla, de modo que os alunos mais rápidos tenham sempre outras coisas a fazer ainda, até que o tempo planeado chegue ao fim. A ideia é que os alunos tenham elementos informativos que permitam autorregular-se, realizando tarefas complementares ou de aprofundamento, nas transições entre as diferentes atividades a realizar ao longo da aula (Marzano & Marzano, 2004). O *feedback* dado pelo desempenho escolar e a existência de situações de avaliação das aprendizagens deve ocorrer com regularidade, dada a utilidade para o aluno em saber até que ponto aprendeu e, portanto, ter informação acerca da qualidade do seu desempenho (Black *et al.*, 2004; Gagné, Golas, & Keller, 2005). Uma operacionalização desta ideia está no uso do portefólio – compilação dos trabalhos do aluno a que vão sendo associadas as respetivas avaliações do professor e as correções do aluno (White, 2005; Woolfolk, 2011).

Competências de gestão de comportamentos

A gestão de comportamentos tem a ver com o tipo de autoridade do professor na aula e inclui aspetos específicos aqui considerados, como: regras e procedimentos, comportamento «ignorado», comunicação não-verbal, *feedback* e sequências lógicas.

Regras e procedimentos

A natureza complexa das relações na sala de aula exige a sua estruturação através do estabelecimento de regras. Salientar ao aluno a necessidade de tais regras constitui elemento chave (Kayikci, 2009). O conhecimento pelo aluno da forma como deve proceder nas diferentes situações da aula pode prevenir muitos comportamentos perturbadores. Embora o regulamento interno da escola possa

contemplar muitas das regras fundamentais, alguns procedimentos podem ser mais específicos de cada disciplina, ou professor. Nas variadas situações, importa garantir a consistência das regras, prevenindo que determinado comportamento seja permitido por um professor e proibido por outro. A existência de regras claras e consistentes podem prevenir comportamentos como chegar atrasado à aula, não trazer os materiais, falar sem levantar o braço e esperar a sua vez, não fazer os trabalhos de casa.

Para além da sua importância enquanto elementos fundamentais à criação de ambientes positivos de aprendizagem, as regras e o seu cumprimento contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, sobretudo quando são entendidas como possíveis de melhoria, estão ao serviço de todos, e os alunos estão envolvidos na sua elaboração (Brookfield, 2006), em especial na determinação das consequências a aplicar aquando da violação das regras (Brookfield, 2006; Kohn, 2006). A investigação tem destacado que as regras devem ser formuladas positivamente, ser claras, sucintas e de fácil interiorização.

Comportamento ignorado

Alguns comportamentos inadequados podem ser «ignorados», sobretudo nos casos em que a intervenção do professor poderia trazer mais perturbação do que a opção por fazer de conta que se está a «ignorar». Trata-se de uma estratégia que pode ser utilizada face a comportamentos que não são importantes, graves ou frequentes, que não são percebidos pelos outros alunos ou que raramente ocorrem em determinado aluno. Quando bem utilizada, esta estratégia leva à diminuição de tais comportamentos e mesmo à sua extinção no sentido behaviorista do termo, desaparecendo do repertório comportamental do aluno (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011).

Comunicação não-verbal

Acontece, porém, que alguns comportamentos inadequados, mesmo não sendo graves nem frequentes, não podem ser «ignorados». De acordo com alguma pesquisa (Kayikci, 2009), os professores procuram prevenir o comportamento inadequado recorrendo sobretudo ao contacto visual. A utilização

de elementos de comunicação não-verbal (o professor tem gestos ou posturas que transmitem informação), como o contacto visual (o professor olha diretamente para o aluno ou levanta as sobrancelhas para expressar desaprovação), um gesto de silêncio ou uma aproximação do aluno pode ser suficiente para repor o envolvimento na tarefa (Guerrero, 2006). A investigação sobre os efeitos do contacto visual sugere que este pode levar o aluno a um maior envolvimento na tarefa (Mason, Bosques, & Macrae, 2004). Dada a heterogeneidade dos alunos e de seus condicionalismos, a utilização de elementos de comunicação não-verbal requer especial consideração pelos seus contextos (Heiman *et al.*, 2006; Marsh *et al.*, 2003).

Feedback

A inação de um professor face a um comportamento perturbador pode fazer com que este comportamento se propague a outros alunos (Kounin, 1970), ocorrendo o chamado efeito de onda (*ripple effect*). A eficácia da atuação do professor requer que o *feedback* seja dado o mais próximo possível do comportamento que se quer alterar (Black *et al.*, 2004; Gagné, Golas, & Keller, 2005). Informar o aluno da inadequação do comportamento ocorrido e descrever com objetividade como deverá passar a agir é uma forma específica de *feedback* e uma das mais importantes competências do professor experiente.

Consequências lógicas

Outros comportamentos inadequados, dada a sua gravidade ou frequência, requerem uma atuação ainda mais específica do professor. A utilização de consequências lógicas pode diminuir ou extinguir tais comportamentos, como é salientado pela investigação (Dreikurs *et al.*, 1992, 1993; Kohn, 2006; Veiga, 2007; Weinstein *et al.*, 2004). A consequência lógica é uma orientação comportamental dada ao aluno, na sequência de algo inadequado por ele feito. Segundo Dreikurs (1993), uma consequência lógica deve atender às seguintes condições (quatro Rs): estar relacionada com o comportamento havido, ser respeitadora do aluno, promover a responsabilidade e permitir escolha. Dizer a um aluno que limpe a comida que entornou na cantina pode ser uma conse-

quência lógica; exigir-lhe que limpe o chão de toda a cantina é uma punição. Outro exemplo de consequência lógica *versus* castigo é o seguinte. A um aluno que deitava papéis ao chão, a professora disse em tom assertivo: «Vais ter de apanhar os papéis que deitaste ao chão para que a sala não fique suja». Este caso, ilustrativo das consequências lógicas, passaria a enquadrar-se no âmbito do castigo se a comunicação tivesse sido do género: «Vê-se logo que foste tu que estiveste neste lugar. Apanha imediatamente os papéis que deitaste ao chão e coloca-os no caixote do lixo». A importância desta competência justifica uma especificação de seus elementos. As consequências lógicas visam responsabilizar o aluno pelo seu comportamento, como forma de fomentar a autorregulação e a assertividade (Dreikurs *et al.*, 1992, 1993). Aplicar uma consequência lógica implica que o aluno perceba claramente a *relação* que existe entre o seu comportamento e a consequência atribuída. A consequência lógica relaciona-se diretamente com o resultado lógico e imediato de uma transgressão. O aluno sabe o que esperar e pode escolher entre alternativas que lhe são apresentadas, face ao ato cometido. Sublinhe-se, no entanto, que as consequências lógicas não devem ser usadas em determinadas situações (no *bullying* e na «incapacidade assumida pelo aluno»), pois seriam contraproducentes. Contrariamente aos castigos, as consequências lógicas (Dreikurs & Grey, 1993): aliam-se a um *tom de voz* calmo; não implicam qualquer juízo moral; exprimem a autoridade da realidade social; referem-se ao que acontece no *presente*; fazem apelo a uma liderança do tipo participativo; pressupõem a aceitação do aluno, mas não do seu comportamento; têm uma relação lógica, intrínseca, com o comportamento que as precede; devem permitir, sempre que possível, *escolher* entre várias alternativas propostas. Um caso exemplificativo, este com a possibilidade de escolha entre alternativas, é a atuação daquela mãe que, tendo combinado com o filho tratarem ambos do jardim, fez apenas ela o trabalho, pois o filho esqueceu-se e saiu com os colegas. Quando o filho voltou, disse-lhe, num tom calmo e descritivo: «Combinámos tratar os dois do jardim e tu faltaste; numa próxima vez, deverás ser tu a fazer esse trabalho sozinho; agora escolhe o dia». Tratar-se-ia de castigo e não de consequência lógica, caso a mãe lhe tivesse, por exemplo, tirado a mesada, o que, de facto, não tem qualquer relação lógica com o comportamento havido (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011).

Outras competências

A complexidade do que ocorre na sala de aula requer competências específicas – destacadas em estudos clássicos (Kounin, 1970) que continuam a suportar elementos de investigação –, tais como:

- Captação do acontecimento*, competência do professor para dar conta daquilo que ocorre na sala de aula e para agir de imediato;
- Sobreposição*, competência do professor para lidar com o comportamento perturbador enquanto prossegue com a aula;
- Alertas ao grupo*, competência para manter a turma concentrada nas tarefas e conhecedora das atividades que se aproximam;
- Variada*, competência para diversificar estratégias de dinamização da aula, evitando a saturação por parte dos alunos.

Estas competências podem ser promovidas, aumentam ao longo do tempo de serviço, conforme registado noutros estudos (Emmer & Aussiker, 1990), que, para além de corroborarem a sua eficácia, relevam a importância de as regras e os procedimentos serem ensinados logo no início do ano letivo, tal como são os conteúdos académicos, no sentido de que os alunos se tornem autorregulados. O esforço havido na prevenção nem sempre é suficiente para impedir a ocorrência de comportamentos inadequados. A atuação do professor depende naturalmente do tipo e da gravidade do comportamento havido. Com vista à diminuição dos comportamentos inadequados, são destacadas as diferentes competências de gestão da sala de aula: saber quando se deve fazer de conta que se está a «ignorar» o comportamento inadequado; utilizar elementos de comunicação não-verbal; dar *feedback*; e recorrer a consequências lógicas.

Competências de gestão de conflitos

Alguns comportamentos inadequados são persistentemente perturbadores ou graves, desencadeando situações de mal-estar que requerem a utilização de competências específicas na resolução de problemas e conflitos (Cooper & Simonds, 2003; Davidson & Wood, 2004; Gibbs, 2003; Jones, 2004). A pesquisa educacional destaca que tais competências podem ser desenvolvidas nos

professores (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011), são eficazes na resolução de conflitos professor-aluno e podem ser aprendidas. Trata-se de um processo com micro-competências, intervenientes em vários momentos do denominado método de resolução de problemas *no lose* (Gordon, 2003). É um processo de negociação para a *resolução de conflitos*, com o objetivo de se encontrar uma solução que satisfaça as necessidades das pessoas envolvidas. As partes em conflito associam-se com vista à procura de uma solução. Tal solução pode ser sugerida pelo professor ou pelo aluno. O que é importante é que se chegue a um acordo. O método «ninguém perde» insere-se numa liderança participativa onde se privilegia a criação de um ambiente cooperativo (Gordon, 2003; Veiga, 2007). Este método fomenta no grupo-turma benefícios como os seguintes (Veiga, 2007): previne ressentimentos; propicia uma melhor aceitação das decisões; promove relações de cordialidade; fomenta a coesão da turma; facilita a aprendizagem dos processos de decisão; aumenta o tempo útil de ensino-aprendizagem; previne e resolve os comportamentos indisciplinados. Este método consiste em seguir um conjunto de etapas que facilitam a compreensão dos fatores desencadeadores do problema e a adoção de medidas aceites para a sua resolução. Apresenta as seguintes fases: identificação do problema; procura de soluções; escolha de soluções; implementação das decisões; avaliação dos resultados.

Identificação do problema. O problema deve ser real, solucionável e a sua apresentação sucinta e objetiva. O problema deve ser definido em termos de conflito de necessidades e não de competição de soluções. Deve envolver somente as pessoas que tomam parte no conflito. É importante ver se todos entendem bem qual é o problema. Elevadas competências comunicacionais são aqui requeridas. A principal é a *escuta-ativa*, que consiste em mostrar ao aluno que não só ouvimos o que ele diz, mas também o entendemos corretamente (Davidson & Wood, 2004; Gordon, 2003; Veiga, 2007).

Procura de soluções. Cada um deve contribuir com uma proposta de resolução e confrontá-la com os pareceres dos restantes membros. É necessário encorajar o envolvimento de todos. A criatividade é importante para a elaboração de uma lista de soluções adequadas. A possibilidade de exprimir livremente ideias para uma solução (isentas de qualquer crítica inibidora), bem como a *escuta-ativa*, tornam-se fundamentais nesta fase (Cooper & Simonds, 2003).

Escolha de soluções. Qual é a solução mais adequada? Qual é aquela com que todos concordam? É importante que, no início, todas as propostas sejam consideradas, devendo, contudo, eliminar-se aquelas que contêm uma avaliação

negativa de quem quer que seja. A solução escolhida deve ser testada. Será que resulta? Convém escrevê-la como se fosse um contrato.

Implementação das decisões. O plano de ação deve ser exequível e ter o envolvimento de todos. Deve determinar-se claramente o que se faz, quem o faz, como e quando. São aqui importantes as denominadas «mensagens-eu». O professor exprime ao aluno como se sente afetado com o seu comportamento. Exemplo: «Quando fazes barulho, eu tenho de interromper a aula e fico aborrecido». O professor confronta o aluno com o seu comportamento, faz-lhe sentir que está a interferir com os direitos dele. No exemplo seguinte, destacam-se as três componentes que uma mensagens-eu deverá ter. Professor: «Quando vocês têm os pés esticados [descrição objetiva], eu corro o risco de tropeçar neles [efeito tangível] e fico com receio de cair e ferir-me [sentimento]» (Gibbs, 2003; Gordon, 2003; Veiga, 2007).

Avaliação dos resultados. No caso de se verificar que os resultados não foram positivos, há que ter em conta as novas situações e a necessidade de encontrar outras soluções. As situações e as necessidades mudam, pelo que, embora uma solução pareça resolver o problema inicial, é conveniente tornar a examiná-la de tempos a tempos. Quando, mesmo depois de o professor e o aluno terem encontrado uma solução mutuamente aceite, o aluno continua com o problema, o professor poderá confrontar o aluno com mensagens-eu e procurar uma solução alternativa (Gibbs, 2003; Wells, 2006).

Competências de gestão da comunicação

A importância da comunicação interpessoal tem sido destacada por múltiplos trabalhos de investigação, quer de natureza mais teórica (Chesebro, 2003; Cooper & Simonds, 2003; Jones & Jones, 2006) quer de natureza mais empírica (Jones & Jones, 2006; Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009). Poderá dizer-se que sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação. Embora as estratégias comunicacionais do professor variem com as tarefas e os objetivos, há elementos que ocorrem em variadas situações. Através de observações detalhadas do discurso nas aulas, foram identificadas estratégias comunicacionais específicas do ensino (Black, 2004; Cazden, 2001), como o *feedback*, o louvor à atividade ou encorajamento e as perguntas utilizadas. As competências comunicacionais na aula, mais em termos de relação professor-aluno, podem também ser desen-

volvidas, nas suas diferentes modalidades ou categorias, como tem sido mostrado pela investigação em geral (Cooper & Simonds, 2003) e com o Modelo Comunicacional Eclético (Veiga *et al.*, 2009), que em seguida se apresenta.

Categorias do Modelo Comunicacional Eclético (MCE). O modelo comunicacional eclético insere-se numa perspetiva centrada na comunicação interpessoal e pode ser utilizado como referencial de competências na gestão da sala de aula. Trata-se de um modelo constituído por várias categorias comunicacionais, umas que funcionam como obstáculos à relação humana e outras que aparecem como competências fundamentais para a promoção da educação, em geral, e da gestão da sala de aula, em particular. Segue-se a sistematização das categorias comunicacionais no contexto da sala de aula, apresentadas em termos de competências e obstáculos comunicacionais, na relação professor-aluno:

Categoria avaliativa: exprime uma crítica negativa, uma desaprovação ou um castigo; pode assumir a forma de ameaça ou ridicularização.

Categoria orientativa. Tipo I: é uma ordem ou um dever, entendido como desnecessário. Tipo II: exprime uma opinião ou dá uma informação, percecionada como oportuna ou útil.

Categoria interpretativa. Tipo I: visa explicar o «porquê», a razão do comportamento. Tipo II: visa explicar o «para», o objetivo do comportamento.

Categoria tranquilizadora. Tipo I: é um elogio à pessoa. Tipo II: é um elogio à tarefa, ou encorajamento.

Categoria exploratória. Tipo I: é uma pergunta percecionada como inoportuna. Tipo II: é uma pergunta sentida como oportuna e conveniente.

Categoria empática. É descrita como o «colocar-se no lugar do outro», o ver pelos olhos do outro. Tipo I: é uma repetição do que foi ouvido. Tipo II: resume o sentimento. Tipo III: clarifica o pensamento.

Algumas categorias – avaliativa, orientativa, interpretativa, tranquilizadora e exploratória, de tipo I – funcionam como obstáculos comunicacionais; as restantes funcionam como competências promotoras da comunicação. Assim, deve o professor evitar: recorrer à crítica negativa, dar ordens ou apontar deveres desnecessários, fazer interpretações abusivas e centrar o louvor na pessoa. Para além destas dimensões, o Modelo Comunicacional Eclético incluiu ainda as seguintes competências comunicacionais: escuta ativa (atenção e simpatia); autorreve-

lação e autenticidade; *feedback*; confrontação; congruência comunicacional; autocontrolo; e cooperatividade. Repetir a informação até à sua compreensão, fazer perguntas ao aluno quando tudo leva a crer que ele sabe responder, dar tempo para pensar, dar tempo para responder, desenvolver as competências de escuta, de compreensão e de apoio são competências comunicacionais fundamentais. A eficácia do MCE numa gestão da sala de aula com efeitos positivos no envolvimento e no rendimento escolar dos alunos tem sido objeto de investigação e comprovação empírica variada (Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009).

O recurso à observação como método de investigação do discurso nas aulas permitiu identificar estratégias comunicacionais específicas do ensino (Black, 2004; Cazden, 2001; Flanders, 1970), o louvor à tarefa, as perguntas ao aluno e as perguntas coletivas e respostas em coro.

Louvor à tarefa. Trata-se de uma forma específica de *feedback*. Visa desenvolver a autoconfiança e a autoeficácia. Embora especialmente indicado para a correção da problemática psicológica subjacente à «ideia de falta de capacidades para ter sucesso», esta técnica é também preventiva do comportamento perturbador, pois impede o decréscimo da motivação. Vários autores (Dreikurs & Cassel, 1992; Veiga, 2007) evidenciam elementos psicológicos que contrapõem o louvor à pessoa ao louvor à tarefa, também chamado encorajamento – entendido como louvor àquilo que o indivíduo faz. Um exemplo de louvor à tarefa *versus* louvor à pessoa é o da aluna que perguntou ao professor: «Que tal me acha a tocar guitarra?». Professor A: «És uma grande guitarrista». Professor B: «A melodia que tocaste realmente tinha vida. Soou como se tivesses prazer ao interpretá-la». Outro exemplo pode ser o do aluno que perguntou: «Já corrigiu a minha redação?». Professor A: «Foste o melhor aluno. Seria bom que te mantivesses assim até ao fim do ano». Professor B: «Gostei da história; do seu conteúdo, assim como dos incidentes imaginativos. Desenvolveste o assunto como um cenário no qual cada elemento se apresenta com precisão». Os processos de encorajamento, diferentemente dos mecanismos de louvor à pessoa, apresentam as seguintes vantagens: fomentam situações em que o aluno experiencie a sua habilidade para ultrapassar dificuldades; levam o aluno a sentir que acreditamos nas suas capacidades e que temos confiança nele; valorizam mais a inovação, a criatividade e os progressos do que a memorização ou as reproduções; utilizam os interesses do aluno para estimular a atividade construtiva; atuam no sentido de aumentar a confiança do aluno em si mesmo; destacam a atividade, as tentativas e os progressos do aluno. Como consequência, o encorajamento, estimulando novos empreendimentos,

leva o aluno a ser ativo e aumenta a sua autoestima escolar. O louvor à pessoa do aluno, contrariamente ao encorajamento (louvor à atividade): centra-se na satisfação que o professor sente quando o aluno faz o que dele é esperado; estrutura no aluno a ideia de que vale não por aquilo que é, mas pelas notas que obtém. A utilização frequente de louvores pessoais pode também levar a uma dependência psicológica do professor, com a agravante de desencadear efeitos ansio-génicos, pois o aluno não tem a certeza de que, no futuro, os continuará a merecer e a ter.

Perguntas ao aluno. Saber se o aluno entendeu o que foi transmitido requer a utilização de perguntas, úteis na escolha das estratégias adequadas ao ensino (Renshaw, 2004). Por outro lado, e de acordo com alguma pesquisa (Kayikci, 2009), os professores, para prevenir o comportamento perturbador, recorrem sobretudo (para além do contacto visual) à colocação de perguntas (*posing questions*). Uma pergunta na sala de aula, num grupo, pode funcionar como uma «arma» ou como um «prémio». Fazer-se perguntas a um aluno no momento em que se sabe que ele não sabe ou não pode responder bem, porque está por exemplo desatento, poderá contribuir para que ele pense que, de facto, não tem capacidades para aprender. Mas, se um professor está a explicar a matéria e se dá conta de que um determinado aluno – daqueles que pensam que não são inteligentes – seria capaz de responder bem a uma questão que lhe fosse colocada, então esse é o momento para fazer perguntas. Passo a passo, esse aluno poderá, assim, ser levado a acreditar que também ele é capaz. Quando um aluno faz uma pergunta, pode ser útil não lhe responder logo; remeter-lhe a pergunta e dar-lhe tempo para ser ele a responder pode ser uma boa alternativa. Alguns alunos podem ser levados a ver que, afinal, também eles são capazes. Outra importante competência associada às perguntas tem a ver com o tempo de espera – tempo que medeia a pergunta do professor e a resposta do aluno. A investigação tem mostrado que o tempo de espera é, em média, muito escasso, um segundo apenas (Good & Brophy, 2002). Aumentar o tempo de espera de acordo com a situação específica é uma boa estratégia para ajudar os alunos a relacionarem as ideias e a responderem corretamente (Good & Brophy, 2002).

Perguntas e respostas coletivas. Alguns professores, sobretudo no início de carreira, ou com alunos mais novos, podem ser levados a um tipo de ensino em que, ao mesmo tempo que vão expondo os conceitos, vão fazendo perguntas direcionadas a todo o grupo, e os alunos vão respondendo, como que em coro (Cazden, 2001; Richards, 2006). Em pouco tempo, surge uma situação de algum caos,

em que cada vez se fala mais alto e cada vez se escuta menos. Levantar o braço e esperar que o professor escolha quem vai responder é um bom procedimento alternativo. Fazer perguntas individuais, a um aluno específico, planeada e justificadamente escolhido, é uma estratégia a utilizar.

Competências de gestão dos espaços

Para aumentar o envolvimento dos alunos na tarefa, a alteração das condições da sala de aula para mais confortáveis e atraentes constitui um importante aspeto. A organização dos espaços e dos objetos da sala de aula depende naturalmente do tipo de ensino – mais expositivo ou mais participativo –, definido na planificação que foi feita da aula (Nations & Boyett, 2002). O professor deve poder ter acesso à sala de aula alguns minutos antes do começo da aula, no sentido de também ele proceder ao rearranjo adequado dos objetos e dos espaços. Como deverão estar organizadas as mesas e as cadeiras? Estão suficientemente limpas? Estão os cortinados das janelas bem colocados para impedir a visualização de distratores e de modo que a luz seja adequada? Estão os objetos da sala de aula dispostos de uma forma organizada e funcional? Será que os materiais, previstos na planificação da aula, estão disponíveis?

Ideia-chave é a de anular tudo o que possa contribuir para a existência de distrações do aluno, no seu esforço para aprender. Contribuir para a concentração do aluno na tarefa e no ato de aprender é uma das mais importantes competências psicoeducacionais do professor. Neste sentido, as aulas de porta aberta, ou as aulas dadas em salas com janelas sem resguardos de distratores externos devem ser evitadas.

A organização do espaço deve permitir interações do professor com os alunos, quer em termos de proximidade quer de visualização. O tipo de conteúdos, as características dos alunos e o nível de ensino deverão ser tidos em conta na organização dos espaços e das mesas na sala de aula, ou mais em fila ou mais em formatos facilitadores de interações em trabalhos de grupo. A investigação tem salientado uma eficácia diferencial, conforme o tipo de aprendizagem a promover (McCafferty, Jacobs, & Iddings, 2006). Em geral, a disposição em fila é mais indicada para situações de «aprendizagem por receção», que apela à concentração e à escuta daquilo que o professor diz. Outros tipos de disposição devem atender às interações propostas para a realização da aprendizagem esperada. O arranjo

físico da sala de aula não deve ser estático, independente do tipo de conteúdos e de ensino a utilizar (Kayikci, 2009). Uma das preocupações é que todos possam ver e ouvir adequadamente, aceder a recursos e participar.

A existência do computador na sala de aula tem-se tornado cada vez mais frequente. A sua utilização pelo professor requer alguns cuidados, como: a certificação, antes do começo da aula, de que tudo está conforme o esperado, garantindo, assim, o tempo de aula útil; a colocação do monitor de modo que o professor possa ver os conteúdos expostos, mas também cada um dos alunos, sem estar de costas (Kayikci, 2009; McCafferty, Jacobs, & Iddings, 2006).

Competências de gestão dos tempos

Se, durante as aulas, o professor se envolve sempre e constantemente num tipo de ensino expositivo, centrado em si próprio, poderão surgir comportamentos indisciplinados, aumentando a área de problemas do professor. Alguns estudos referem a dificuldade, mesmo em adultos motivados, em conseguir manter a atenção para além de vinte minutos consecutivos (Gordon, 2003). O convite a pessoas exteriores para virem falar à turma e a utilização das novas tecnologias tornam o ensino interativo e mais satisfatório das várias necessidades dos alunos. Alguns modelos psicoeducacionais (Gordon, 2003; Veiga, 2007) propõem a reorganização da duração do ensino-aprendizagem de modo que, atendendo à heterogeneidade dos alunos, existam três tipos de tempo: o formal, o individual e o ótimo.

Tempo formal. Corresponde ao tempo de ensino pelo professor e em que os alunos estão envolvidos na escuta e nas tarefas de aprendizagem. Deve ser limitado, de modo a prevenir a fadiga e os comportamentos fora da tarefa. Antes de estes aparecerem, deve passar-se ao tempo individual.

Tempo individual. É um intervalo de tempo durante o qual os alunos podem sentir-se descontraídos, realizando um trabalho individual, ou tendo um pequeno descanso. Embora a necessidade de tempo individual varie de pessoa para pessoa e em cada pessoa, de situação para situação, se nunca existirem momentos de «tempo individual», os alunos podem acabar por se sentir frustrados, irrequietos ou começar a «estar ausentes».

Tempo ótimo. É uma situação de maior informalidade e de relacionamento mais personalizado. Os alunos podem relacionar-se em diádes, três a três ou com

o professor. Quando é bloqueada a satisfação da necessidade de tempo individual e ótimo, os próprios alunos tendem a provocar situações «ilegítimas», compensatórias. Surge a comunicação clandestina, e os comportamentos indisciplinados vêm aumentar os problemas do professor. Certos comportamentos indisciplinados não passam de um pedido de relacionamento com os pares ou com o próprio professor (Gordon, 2003; Veiga, 2007). A articulação equilibrada destes três tipos de tempo leva os alunos a adiarem a gratificação imediata da necessidade de comunicação informal, aumenta a eficácia do ensino e previne os comportamentos indisciplinados.

Em suma, as dimensões teóricas apresentadas permitem extrair várias ideias úteis aos professores, sublinhando-se as seguintes: procurar manter-se calmo e seguro (até para modelar o comportamento do aluno); ser flexível, mas também coerente; destacar o que o aluno tem de positivo, antes de repreender o comportamento menos correto; não fazer críticas em público, mas apenas ao aluno em causa; reagir com sentido de humor, mostrando que está seguro de si mesmo e que sabe resolver problemas; dar especial ajuda aos alunos com precariedades de vida, sobretudo alimentares; dar atenção aos tímidos e aos que são rejeitados pelos colegas; receber os pais dos alunos, falar-lhes das qualidades e das capacidades dos seus filhos; nas situações em que a indisciplina se alastrou à turma, uma boa estratégia será a intervenção centrada no líder do grupo indisciplinado, deixando que ele assuma algum protagonismo positivo (colaborar com o professor em tarefas de que goste, superintender no comportamento dos colegas) – por efeito de onda, os seus pares passarão a imitá-lo no que faz de bem; criar, em suma, uma relação significativa, de conhecimento mútuo, com os alunos. Ensinar bons alunos, que não criam problemas, qualquer um faz, mas saber lidar com alunos difíceis implica aceitar fazer muitas pequenas coisas. As salas de aula e as escolas no seu todo podem construir-se como comunidades solidárias, *caring communities*, o que implica a existência de tempos e vivências altruístas e o desenvolvimento de competências de comunicação interpessoal (Ehrenreich, 2007; Noddings, 2004; Veiga *et al.*, 2009).

Investigação: estudos da gestão da sala de aula

Na revisão dos estudos mais recentemente realizados, podem encontrar-se aqueles em que a gestão da sala de aula é considerada como variável indepen-

dente (Briesch & Chafouleas, 2009; Freiberg, Chris, & Templeton, 2009; Nie & Lau, 2009; Poon, Tan, & Tan, 2009; Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009) e outros em que a gestão da sala de aula é estudada como variável dependente, ou seja, em função de várias outras variáveis, como o stresse, as concepções, a formação recebida e o tempo de serviço dos professores (Grining *et al.*, 2010; Kaufman & Moss, 2010). A caracterização e a avaliação da gestão da sala de aula pelos professores aparecem como objetos de estudo noutras investigações (Martin & Sass, 2010; Yilmaz, 2009).

Estudos de caracterização e instrumentos de avaliação

Estudos de caracterização. Num estudo de caracterização dos estilos de gestão da sala de aula, por professores estagiários de Ciências e de Matemática do 3.º ciclo, com utilização de um questionário – *Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory* –, conclui-se que tais professores tinham um estilo intervencionista na gestão de conteúdos, e um estilo não intervencionista na gestão de comportamentos (Yilmaz, 2009). As concepções de alunos futuros professores acerca do ensino e da gestão da sala de aula foram estudadas, recorrendo-se a um questionário aberto (Kaufman & Moss, 2009). Para além da preocupação com a gestão da sala de aula, já reconhecida neste tipo de sujeitos em anteriores estudos, é destacada a existência de: conflitos latentes entre concepções teóricas e de gestão; escassez de estimulação da autodeterminação do aluno; e necessidade de, no âmbito da formação de professores, colmatar lacunas na relação entre a teoria e a prática (Kaufman & Moss, 2009).

Destaque-se um estudo realizado em Portugal (Santos, 2007) cujo objetivo foi explorar as práticas de gestão de sala de aula, tentando identificar as crenças que estão na sua base. Utilizou-se um questionário numa amostra de 277 professores do 1.º ciclo do distrito do Porto, em que se pretendia recolher informações acerca de três dimensões: as crenças dos professores sobre o ensino e a gestão de sala de aula; a valorização pessoal de um conjunto de objetivos educativos; e a sua valorização pessoal de um conjunto de práticas de gestão de sala de aula. Posteriormente, através de observações e entrevistas a nove professores, procurou-se aprofundar o conhecimento acerca das relações entre pensamento e ação em cada um deles. Na primeira fase do estudo foram encontrados três grupos de crenças: centradas no professor, centradas no aluno e ambivalentes. O grupo

ambivalente caracterizou-se por um padrão misto de perspetivas centradas no professor e no aluno. Os grupos foram comparados relativamente à valorização dos diversos objetivos de ensino propostos, tendo sido encontradas diferenças entre eles, mais marcantes entre os grupos de crenças centradas no professor e centradas no aluno. Foram também comparados quanto à valorização das práticas, tendo-se encontrado diferenças significativas entre os três grupos. A análise dos dados permitiu encontrar exemplos representativos dos grupos analisados, verificando-se maior coerência nas crenças e entre as crenças e as práticas, nos professores com um funcionamento próximo das perspetivas centradas no professor e centradas no aluno, do que nos professores ambivalentes. O estudo termina salientando a necessidade de investigação adicional (Santos, 2007).

A gestão da sala de aula denominada «centrada no aluno» abrange uma vasta gama de estudos que a valorizam teórica e empiricamente (Doyle, 2009; Freiberg & Lamb, 2009) e caracteriza-se por dinâmicas psicossociais como: ênfase socioemocional; ligação à escola; clima de aula positivo; e autodisciplina do aluno. O envolvimento em atividades significativas para o aluno, ao longo da aula, é visto como central na criação da ordem e da aprendizagem. O facto de os sistemas de ação serem construídos pelo professor e pelos alunos, conjuntamente, explicaria o seu enorme poder no sentido de envolver os alunos na aula (Doyle, 2009). Esta perspetiva contrapõe-se aos métodos tradicionais de exercício do poder, mas centrados no professor e em procedimentos behavioristas (Doyle, 2009).

O estilo autoritativo (participativo, interacionista) surge noutros estudos (Walker, 2009) que, tomando como referência teorizações dos estilos parentais, destacam a forma como o controlo e o cuidado (*care*) interagem para influenciar o envolvimento na aprendizagem e na adequação comportamental dos alunos. Numa revisão da literatura acerca dos procedimentos de gestão da sala de aula, conclui-se que não há nenhuma técnica específica que, por si mesma, possa ser denominada «gestão da sala de aula» (Akin-Little, Little, & Laniti, 2007). Pelo contrário, há uma série de procedimentos e técnicas que podem ajudar na gestão da sala de aula, dependendo de fatores variados (ecologia da aula, gravidade do comportamento, serviços de apoio, conteúdos e formação havida).

Instrumentos de avaliação. Como instrumentos de avaliação da gestão da sala de aula, salienta-se: *Teacher efficacy in classroom management and discipline scale*, de Emmer e Hickman (1991), adaptado para Portugal (Veiga, no prelo); *Attitudes and beliefs regarding classroom management style*, referido por Martin e Yin (1997). A consideração das crenças em relação à disciplina num contínuo (não-inter-

vencionista, interacionista e intervencionista) pode ser avaliada com inventário referido por Wolfgang e Glickman (1995). Mais recentemente, surgiu na investigação internacional uma outra escala – *Behavior and instructional management scale (BIMS)*, de Martin e Sass (2010) – que se encontra em estudo de adaptação para Portugal (Veiga, no prelo). A utilização do *Attitudes and beliefs on classroom control inventory* aparece num estudo acerca do grau de intervencionismo dos professores nas aulas (Yilmaz, 2009).

Estudos da gestão da sala de aula como variável independente

São variados os estudos que incidem na análise dos efeitos da gestão da sala pelos professores, em variáveis ligadas aos alunos, como: o desempenho escolar, a adequação comportamental, a sociabilidade, a confiança nas capacidades e a satisfação com a escola. Num estudo dos efeitos, nos alunos, das competências de gestão da sala de aula dos professores (Kayikci, 2009), encontraram-se elevadas correlações positivas e significativas entre as dimensões da gestão da sala de aula e as dimensões do comportamento dos alunos aí consideradas (rendimento, relações entre pares, relação com o professor e cumprimento das regras).

Significativas relações foram encontradas entre a aprendizagem dos alunos e o tipo de gestão da sala de aula durante a primeira semana do ano letivo e, ainda mais, durante o primeiro dia e, sobretudo, durante os primeiros dez minutos de aula (Sterling, 2009). A preparação da sala de aula, o arranjo do ambiente físico antes de os alunos entrarem, as rotinas, os procedimentos e a gestão dos materiais constituem importantes elementos e fatores de aprendizagem (Sterling, 2009). Com um programa de gestão da sala de aula denominado Consistence Management and Cooperative Discipline (CMCD), implementado em 14 escolas do primeiro ciclo, com uma metodologia quase-experimental (Freiberg, Chris, & Templeton, 2009), observaram-se aumentos significativos no rendimento escolar em Matemática e Ciências, sendo tais resultados consistentes com outros estudos com o CMCD.

Numa revisão da literatura acerca do *self-management* para promover o comportamento adequado na aula (Briesch & Chafouleas, 2009), encontraram-se efeitos positivos em geral, embora algumas intervenções tenham sido pouco autodirigidas. Várias características das intervenções *self-management* foram também identificadas, com variações em termos de componentes e do grau de envolvimento dos alunos.

Embora a auto-observação tenha aparecido como fundamental e com efeitos na confiança e na internalidade do aluno, o reforço e a ação do adulto continuaram a ter o seu papel na gestão da sala de aula (Briesch & Chafoules, 2009).

A eficácia da utilização do controlo e, em complementaridade, do cuidado (*care*), surgem num estudo com uma grande amostra (N=3 196) de alunos do 9.º ano (Nie & Lau, 2009). Quer o controlo quer o cuidado apareceram positiva e significativamente correlacionados com o envolvimento dos alunos na escola (*engagement*), com o controlo a correlacionar-se negativamente com o comportamento perturbador, e o cuidado a correlacionar-se positivamente com a satisfação com a escola (Nie & Lau, 2009). Dados semelhantes aparecem noutro estudo, envolvendo o denominado estilo autoritativo de desempenho da autoridade na aula (Walker, 2009).

Num estudo da gestão da sala de aula com um programa derivado da «aprendizagem baseada no questionamento» (*inquiry-based*), observaram-se melhorias nas competências de aprendizagem dos alunos (Poon, Tan, & Tan, 2009).

As mudanças ocorridas nas conceções de alunos futuros professores foram registadas num outro estudo (Akar & Jildirim, 2009), através de um programa de gestão da sala de aula baseado numa aprendizagem construtivista. Um ambiente de aula mais baseado na cooperação e com maior sensibilidade às diferenças individuais levou a significativas mudanças nas conceções de ensino dos alunos futuros professores (Akar & Jildirim, 2009). Efeitos semelhantes aparecem noutro estudo (Kaya & Donmez, 2009), em que a utilização de um programa baseado na aprendizagem construtivista, registada em 15 turmas, desencadeou nos professores atitudes positivas face ao clima de aprendizagem, à aprendizagem por questionamento, ao uso de tecnologia educacional, à educação das múltiplas inteligências e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Kaya & Donmez, 2009).

Estudos realizados em Portugal salientam a eficácia da gestão da sala de aula – associada a modelos específicos de intervenção psicoeducacional (comunicacional, psicodinâmico, humanista e transaccional) –, no envolvimento dos alunos na escola (Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009).

Estudos da gestão da sala de aula como variável dependente

Entre as investigações em que a gestão da sala de aula é estudada como variável dependente, refira-se a de alguns autores (Grining *et al.*, 2010) preocupados

com a influência de fatores de stresse. Numa amostra com 90 educadores do pré-escolar, foi encontrada uma relação significativa entre a gestão que faziam da aula (clima emocional, comportamento das crianças) e fatores de stresse professos (Grining *et al.*, 2010).

Estudos acerca das emoções dos professores destacam o impacto do conhecimento e da autorregulação das mesmas na eficácia da gestão da sala de aula, e alertam para a pouca atenção dada pelos programas de formação de professores à expressão das emoções na aula (Sutton, Mudrey, & Knight, 2009). O estudo da gestão da sala de aula em função da experiência profissional dos professores (inexperientes *versus* experientes) aparece numa investigação com 12 professores selecionados como competentes em aulas multiculturais (Tartwik, Brok, Veldman, & Wuebbels, 2009). Através de registos vídeo e de entrevistas, encontrou-se que tais professores agiam como se segue: tinham regras claras; corrigiam o comportamento dos alunos sempre que necessário, mas procurando reduzir as potenciais influências negativas das correções no ambiente da aula; desenvolviam relações positivas com os alunos; e adaptavam o método de ensino às respostas dos alunos. Num estudo transcultural, comparativo de práticas de gestão da sala de aula por professores de países diferentes – 149 nos EUA *versus* 97 na Grécia – (Akin-Little, Little, & Laniti, 2007), encontraram-se respostas algo semelhantes, o que poderá indicar que os professores relatam, em geral, procedimentos validados empiricamente (regras, reforço), numa frequência elevada, independentemente das diferenças culturais entre os países.

Martin e Yin (1997) procuraram saber se havia diferenças nos estilos de gestão de sala de aula entre professores do sexo masculino e do sexo feminino, tendo utilizado o *Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory*. O estudo indicou que os professores do sexo masculino foram mais intervencionistas do que os do sexo feminino. Num estudo da relação entre a gestão da sala de aula e os estilos de resolução de conflitos, com uma amostra de 283 professores, é salientado o efeito do estilo «integrativo» e de «compromisso» na eficácia de gestão da sala de aula, em oposição ao estilo «autoritário» e de «evitamento» (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). A autoeficácia do professor, quando é elevada, associa-se ao desempenho de uma autoridade de «compromisso» e, quando é baixa, aparece associada a técnicas de controlo, críticas verbais e expulsão da aula (Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Woolfolk, 2011).

Um estudo da gestão da sala de aula em função do foco de regulação (prevenção *versus* promoção) em professores do primeiro ciclo (Leung & Lam, 2003)

encontrou que os professores focados na promoção utilizam mais estratégias de aproximação (o elogio, por exemplo) e menos estratégias de evasão (a punição, por exemplo) do que os professores focados na prevenção. Quando as estratégias falhavam, os professores focados na promoção experienciaram mais emoção relacionada com o desânimo (deceção) do que com a agitação (raiva), enquanto os professores focados na prevenção experienciaram mais emoção relacionada com agitação do que com o desânimo.

Aplicação: atividades práticas

Segue-se um conjunto de atividades que tem por finalidade uma aplicação de conceitos tratados ao longo deste capítulo.

Atividade 1

Com base na leitura dos elementos teóricos deste capítulo, elabore um conjunto de 10 itens de avaliação das competências de gestão da sala de aula, numa escala tipo Likert, de 1-3 (baixa, média e elevada competência). Procure auto-classificar-se a si próprio.

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • Anular distratores no início da aula | 1 | 2 | 3 |
| • Estabelecer regras claras | 1 | 2 | 3 |
| • Outros itens | 1 | 2 | 3 |

Atividade 2

Entreviste um professor com dificuldades de gestão da sala de aula e um professor experiente, sobre procedimentos e regras na aula.

Atividade 3

Considere o que pensa acerca dos comportamentos de gestão da sala de aula de um professor principiante e de um professor experiente, sobretudo no que ocorre nos períodos-chave: início da aula (primeiros 5 minutos), transições, fim da aula (últimos 5 minutos). Proceda, depois, à observação real dos comportamentos em dois professores e considere as diferenças entre o que pensava e o que observou.

Atividade 4

Selecione uma turma problemática e, num trabalho cooperativo com professores dessa mesma turma, elabore um «pré-projeto» de gestão de conteúdos na sala de aula, tomando como referência o modelo de Gagné.

Atividade 5

Considere o seguinte caso, de um professor face a uma aluna que chegava atrasada à aula. Professor: «Estou farto de ter de repetir o que se passou. Daqui para a frente, ou chegas no começo da aula ou então tens falta». Aluna: «Está bem, vou esforçar-me por chegar a tempo». Descreva como poderia ser a sequência de interações comunicacionais de um professor que, em vez de utilizar um método de resolução de conflitos descrito, tinha competências de relacionamento interpessoal para utilizar o denominado método *no lose* (*não continue a ler, sem que tenha procedido à descrição pedida*). Veja, depois, até que ponto a sua descrição se aproxima do seguinte: Professor: «Quando chegas atrasada, tenho de repetir o que se passou e isso faz-me perder tempo e sentir aborrecido» (mensagens-eu). Aluna: «Faço parte da comissão de alunos. Temos tido muito trabalho e é por isso que chego atrasada». Professor: «O trabalho que tens na comissão de alunos impede-te de chegar no começo da aula» (escuta ativa). Aluna: «Isso não quer dizer que eu não ache estas aulas importantes. O meu trabalho na comissão já pouco mais dura». Professor: «Queres dizer que brevemente poderás chegar a tempo» (escuta ativa). Aluna: «Na próxima semana já poderei chegar no começo». Professor: «Trata-se então de um problema temporário. Mas, daqui até à próxima semana, tens alguma ideia para resolvermos o problema?» (escuta ativa). Aluna: «Poderei trazer o meu gravador e alguém gravar o que se passa antes de eu chegar». Professor: «Está bem. Eu próprio me encarregarei de ligar o gravador».

Atividade 6

Apresente uma perspetiva dos estudos empíricos, revistos neste capítulo, sobre a gestão da sala de aula, e escolha, justificadamente, um deles a ser tomado como referência na elaboração de um pré-projeto de investigação.

Atividade 7

Tendo em conta as dimensões teóricas descritas neste capítulo, sistematize três variáveis que, em seu entender, mais poderão estar significativamente relacionadas com o envolvimento dos alunos na escola.

Atividade 8

No âmbito da planificação de um estudo de natureza quase-experimental, descreva os principais elementos de um programa de promoção do envolvimento dos alunos na escola, atendendo aos conceitos estudados neste capítulo.

Reflexão final

Os professores, sobretudo os mais novos, referem a gestão da sala de aula como uma das suas maiores preocupações (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Os comportamentos indisciplinados constituem a primeira razão que, gerando elevados níveis de stresse e de *burnout*, leva ao abandono da profissão (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Apesar da diversidade de elementos teóricos e investigativos acerca da gestão da sala de aula, será possível encontrar um denominador comum a todos eles? Quais as dificuldades mais sentidas pelos professores na aplicação dos modelos gestão da sala de aula? Alguns elementos poderão posicionar-se em torno de outras questões em aberto, como a clarificação do conceito de autoridade do professor e a discussão das finalidades da educação psicológica dos professores, no âmbito das políticas da educação e da formação. Numa consideração das perspetivas de gestão da sala de aula, depara-se com lacunas e limitações. Seja qual for o tipo de gestão utilizada, não funcionará com todos os alunos nem em todas as situações. É importante lidar com os alunos como seres individualizados, que reagem de formas diferentes. Daqui a necessidade de conhecer várias teorias e práticas de atuação. No âmbito das perspetivas psicoeducacionais, várias questões ficam por esclarecer. Por exemplo, os comportamentos que um professor pretende anular podem ser reforçados por outros professores ou pelos familiares do aluno. E, relativamente às consequências lógicas, será assim tão fácil estabelecê-las?

Uma questão em aberto é a de saber como adaptar a gestão da sala de aula aos estádios de desenvolvimento dos alunos. Será que, como propõem alguns autores (Wolfgang & Glickman, 1996), os modelos mais intervencionista (intervenção behaviorista) funcionariam melhor com crianças até por volta dos 7 anos de idade, as perspetivas interacionistas estariam mais de acordo com a evolução psicológica dos 7 aos 11 anos e as abordagens menos diretivas seriam mais adequadas a partir dos 11 anos de idade? A escolha de um ou outro modelo não poderá

ir contra as convicções e atitudes educativas de quem o aplica. Nenhuma perspectiva de intervenção é autossuficiente nem eficaz em todos os casos. A criatividade do professor e o seu sentido de complementaridade são importantes na escolha das técnicas mais ajustadas a cada situação. As técnicas sugeridas aos professores podem ser vistas como reducionistas da complexidade dos problemas a resolver e desajustadas da formação recebida pelos professores. No entanto, uma formação prolongada, com treino, repetição e acompanhamento, pode conduzir a resultados positivos e significativos. Existem ideias importantes para os jovens professores e a sua formação, em que o jogo de papéis e o microensino podem ser úteis. Estamos perante perspetivas que permitem encontrar respostas a questões do tipo: Como gerir a aula num ambiente positivo de aprendizagem? Como entender o aluno transgressor? Como atuar face ao aluno desatento que pensa que não é inteligente na escola?

Para além das lacunas referidas, a investigação no futuro deverá incluir linhas de trabalho como: a formação específica de professores, a incidência em estudos de intervenção (e não meros estudos descritivos) e a produção de suportes educativos. Por último, e procurando algum consenso em torno das diferentes teorizações, observa-se que, apesar de cada perspetiva de gestão da sala de aula ter as suas singularidades, todas referem a complexidade das variáveis na aula, todas propõem um relacionamento interpessoal que privilegie as competências comunicacionais, todas defendem os direitos de alunos e professores, todas valorizam, em maior ou menor grau, a participação dos alunos na tomada de decisões, e, enfim, todas visam a promoção global do aluno. Esta tarefa vai muito além da criação de condições de gestão da sala de aula. Consiste também na remoção dos obstáculos que dificultam a satisfação das várias necessidades dos alunos. Um trabalho ingente... à espera dos professores!

Recursos *online*

www.theteachersguide.com/ClassManagement.htm Contém elementos acerca da gestão da sala de aula (artigos, modelos, aplicações).

http://www.e-learningguru.com/articles/art3_3.htm Descreve elementos acerca do modelo de Gagné.

<http://www.uu.edu/centers/faculty/resources/index.cfm?CatID=13> Apresenta sugestões para melhorar a comunicação verbal na sala de aula.

<http://www.idea.ksu.edu/index.html> Contém artigos, quer acerca da comunicação quer da gestão da sala de aula.

<http://teachers.net/wong/MAR07/> Contém elementos acerca da gestão da sala de aula (artigos e aplicações).

Leituras sugeridas

Arends, R. (2008) – para complementar a informação aqui apresentada, com a descrição de estudos clássicos e elementos de aprendizagem cooperativa.

Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (Org.) (2011) – para um contacto com trabalhos de investigação centrados na intervenção na indisciplina, violência no conflito na escola.

Jones, V., & Jones, L. (2006) – para aprofundar uma gestão centrada nas necessidades do aluno, com a criação de comunidades de apoio aos alunos em geral e em risco.

Veiga, F. H. (2007) – para um maior conhecimento de vários modelos de intervenção na aula, com apresentação de estudos empíricos realizados em escolas portuguesas. http://www.almedina.net/catalog/product_info.php?products_id=4649

Referências

Akar, H., & Yildirim, A. (2009). Change in Teacher Candidates' Metaphorical Images about Classroom Management in a Social Constructivist Learning Environment. *Teaching in Higher Education*, 14 (4), 401-415.

Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Laniti, M. (2007). Teachers' Use of Classroom Management Procedures in the United States and Greece: A Cross-Cultural Comparison. *School Psychology International*, 28(1), 53-62.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1999). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

Black, L. (2004). Teacher-pupil talk in whole-class discussions and processes of social positioning in primary classrooms. *Language and Education*, 18(1), 347-360.

- Black, P., Harrison, C., Lee C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and Analysis of Literature on Self-Management Interventions to Promote Appropriate Classroom Behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, 24 (2), 106-118.
- Britt, T. (2005). Effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion*, 29(3), 189-202.
- Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1986). *Atual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (Org.) (2011). *Intervir em Situações de Indisciplina, Violência e Conflito*. Lisboa: Fim de Século.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Westport, CT: Heinemann.
- Chesebro, J. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52(2), 135-147.
- Cooper, P., & Simonds, C. (2003). *Communication for the Classroom Teacher, 7th edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Davidson, J., & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice*, 43(1), 6-13.
- Doyle, W. (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48 (2), 156-159.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1992). *Discipline without Tears: What to do with children who misbehave*. Nova Iorque: Hawthorn Books.
- Dreikurs, R., & Grey, L. (1993). *New Approach to Discipline: Logical consequences*. Nova Iorque: Meredith Press.
- Ehrenreich, B. (2007). *Dancing in the Streets*. Nova Iorque: Henry Holt/Metroplitan Books.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), 755-765.
- Emmer. E. T., & Aussiker, A. (1990). «School and Classroom Discipline Programs: How Well Do They Work?» In O. C. Moles. *Student Discipline Strategies*. Albany, Nova Iorque: State University of New York Press.

- Flanders, N. A. (1970). *Analysing Teaching Behavior*. Reading Mass: Addison Wesley.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009). Classroom Management – A Pathway to Student Achievement: A Study of Fourteen Inner-City Elementary Schools. *Elementary School Journal*, 110 (1), 63-80.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory into Practice*, 48 (2), 99-105.
- Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *School Wide and Classroom Management: The reflective educator-leader* (3rd Ed.). Upper Saddle River, Nova Jérсия: Prentice-Hall.
- Gagné, R. M., Golas, K. G., & Keller, J. M. (2005). *Principles of Instructional Design*. Toronto, ON: Thomson Wadsworth.
- Gibbs, J. (2003). *Moral Development and Reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Good, T., & Brophy, J. (2002). *Looking in Classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. Nova Iorque: Three Rivers Press.
- Grining, C. L., et al., (2010). Understanding and Improving Classroom Emotional Climate and Behavior Management in the «Real World»: The Role of Head Start Teachers' Psychosocial Stressors. *Early Education and Development*, 21 (1), 65-94 2010.
- Guerrero, L. (2006). *Nonverbal Communication in Close Relationships*. Mahwah, Nova Jérсия: Erlbaum.
- Heimann, M., Strid, K., Smith, L., Tjus, T., Ulvund, S., & Meltzoff, A. (2006). Exploring the relation between memory, gestural communication, and the emergence of language in infancy: a longitudinal study. *Infant and Child Development*, 15(3), 233-249.
- Ingersol, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Jones, V., & Jones, L. (2006). *Comprehensive Classroom Management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaufman, D., & Mass, D. M. (2010). A New Look at Preservice Teachers' Conceptions of Classroom Management and Organization: Uncovering Complexity and Dissonance. *Teacher Educator*, 45 (2), 118-136.
- Kaya, A., & Dönmez, B. (2009). An evaluation of the classroom management approaches of the class teachers implementing «Constructivist Learning Approach». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 575-583.

- Kayikci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Leung, C, & Lam, S (2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 114-125.
- Marks, L. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism-spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 50-54.
- Marsh, A., Efenbein, H., & Ambady, N. (2003). Nonverbal «accents»: cultural differences in facial expressions of emotion. *Psychological Science*, 14(3), 373-376.
- Martin, N. K., & Sass, D. A (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1124-1135.
- Martin, N., & Yin, J (1997). Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, Austin, TX.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA, EUA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Marzano, R., & Marzano, J. (2004). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 62, 2-7.
- Mason, M., Hood, B., & Macrae, C. (2004). Look into my eyes: Gaze direction and person memory. *Memory*, 12(5), 637-643.
- McCafferty, S., Jacobs, G., & Iddings, S. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105-121.
- Nations, S., & Boyett, S. (2002). *So much Stuff, so little Space: Creating and managing the learner-centered classroom*. Gainesville, FL: Maupin House.

- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary Roles of Care and Behavioral Control in Classroom Management: The Self-Determination Theory Perspective. *Contemporary Educational Psychology, 34* (3), 185-194.
- Noddings, N. (2004). *Happiness and Education*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Poon, C. L., Tan, D., & Tan, A. (2009). Classroom Management and Inquiry-Based Learning: Finding the Balance. *Science Scope, 32* (9), 18-21.
- Renshaw, P. (2004). Dialogic teaching, learning, and instruction: Theoretical roots and analytic perspectives. In J. Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic Learning: Shifting perspectives to learning, instruction, and teaching*. Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Richards, K. (2006). «Being the teacher»: Identity and classroom discourse. *Applied Linguistics, 27*(1), 51-77.
- Santos, M. S. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sterling, D. R. (2009). Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning. *Science Scope, 32* (9), p 29-33.
- Sutton, R. E., Mudrey, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice, Vol. 48*(2), 130-137.
- Van Meerionboer, J., Kirschner, P., & Kester, L. (2003). Taking the cognitive load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 5-13.
- Van Tartwijk, J., Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' Practical Knowledge about Classroom Management in Multicultural Classrooms. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 25* (3), 453-460.
- Veiga, F. H. (2002). *Psicologia da Educação: Relatório da Disciplina*. Relatório apresentado como parte das provas de agregação em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Biblioteca da Reitoria.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H., (no prelo). Gestão da sala de aula: Adaptação portuguesa da «Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline Scale». *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*.
- Veiga, F. H., (no prelo). Gestão dos comportamento e dos conteúdos na sala de aula: Adaptação portuguesa da «Behavior and Instructional Management Scale». *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*.

- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (3.^a edição, Revista e Ampliada). Lisboa: Edições Fim de Século.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory into Practice*, 48 (2), 122-129.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38
- Wells, G. (2006). The language experience of children at home and at school. In J. Cook-Gumperz (Ed.). *The Social Construction of Literacy*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- White, C. (2005). Student portfolios: An alternative way of encouraging and evaluating student learning. In M. Achacoso & N. Svinicki (Ed.). *Alternative Strategies for Evaluating Student Learning*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1995). *Solving Discipline Problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. (2011). *Educational Psychology. Ative learning edition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yilmaz, K. (2009). Pre-Service Secondary Science and Mathematics Teachers' Classroom Management Styles in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (2), Article 6.