

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

PROGRAMA

Componente de Formação Científica

Disciplina de

Psicologia

(Ensino Básico)

Direcção-Geral de Formação Vocacional

2006

Parte I

Orgânica Geral

Índice:

	Página
1. Caracterização da Disciplina	2
2. Visão Geral do Programa	6
3. Competências a Desenvolver.	9
4. Orientações Metodológicas / Avaliação	11
5. Elenco Modular	16
6. Bibliografia	16

1. Caracterização da Disciplina

Um século volvido após a sua afirmação enquanto Ciência do Comportamento, a Psicologia é, hoje em dia, uma disciplina científica de elevada relevância e evidentes implicações que cruzam o quotidiano de todos. O número e a diversidade de intervenções realizadas em seu nome resulta abundante e profícuo enquanto prolongamento lógico das inúmeras investigações concretizadas adentro dos vários domínios em que a mesma se tem vindo a desdobrar. O reconhecimento institucional e social é crescente e deve-se, em parte, ao exercício dessa manifesta e intencional proximidade entre a investigação fundamental e as práticas nos diversos domínios da sua aplicação. Em consequência do exposto, a Psicologia constitui hoje, com naturalidade, um substancial corpo de conhecimentos estruturado e estruturador da formação dos vários agentes / técnicos que têm o “outro” como “objecto” da sua intervenção.

Às portas deste novo século que agora vivemos, decidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no seu relatório para a UNESCO, vincar a Educação como o “tesouro” que encerra os alicerces de um humanismo que respeita e promove a autonomia da pessoa humana e salienta o seu compromisso por uma educação ao longo da vida. A educação do novo tempo deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que se constituem como os **pilares da educação** e do conhecimento de todo o indivíduo: *aprender a conhecer*, que encerra para além da aquisição de um repertório de saberes o adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, a fim de, para além da aquisição de uma qualificação profissional, saber utilizar os saberes das suas experiências sociais, para poder agir com competência sobre o meio que o rodeia e onde participa; *aprender a viver juntos*, que corresponde ao reconhecimento da necessidade de investirmos na descoberta progressiva do outro, a fim de participar e cooperar com ele em todas as actividades humanas; e, finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes, fazendo apelo a que todo o ser humano deva ser preparado para elaborar pensamentos autónomos, formular os seus juízos, ser crítico e criativo na sua intervenção, e capaz de decidir, por si mesmo, o modo de agir nas diferentes circunstâncias da vida com discernimento e responsabilidade pessoal (Delors *et al.*, 1996).

Esta aproximação entre o objecto da Psicologia e o papel essencial da educação, no desenvolvimento contínuo e global da personalidade, vem reconhecer, ou mesmo destacar, o valor da associação entre o acto de APRENDER e o de PROJECTAR para e pela construção do SER. Nesse quadro, a pessoa humana é concebida, em qualquer tempo e idade, como um ser “em projecto e de projectos” (Not, 1991, p. 246) implicado, pela educação, num processo de personalização com vista à realização de si, individual e social. A Educação, assim vista como projecto antropológico (Carvalho, 1992), é consolidada na via privilegiada de construção permanente da própria pessoa que, na individualidade consciente e autonomamente mobilizada, elabora, reformula e reorienta um projecto de uma vida inteira. Reconhece-se, assim, o papel do desenvolvimento de aptidões, da aquisição de novas competências, das experiências vividas na complexidade e reciprocidade das relações interindividuais no desenvolvimento vocacional e na promoção da construção do projecto de vida.

Segundo o estabelecido nos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo das aprendizagens de nível secundário de educação (O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril), a oferta formativa compreende diferentes modalidades, nomeadamente, prevê a possibilidade de “percursos de educação e formação, profissionalmente qualificantes, especialmente destinados a jovens em idade de frequência do nível secundário de educação que pretendam, no imediato, concretizar um projecto profissional, sem prejuízo do prosseguimento de estudos” (n.º 3 do art. 5º). Para além disto, o mesmo normativo assegura “a permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudos, com vista a facilitar ao aluno a alteração do seu percurso formativo e o prosseguimento de estudos noutro curso, no ano de escolaridade subsequente” (n.º 1 do art. 9º), bem como garante que a formação obtida pelos cursos de educação e formação é certificada e creditada para efeitos de prosseguimento de estudos de nível secundário (n.º 4 do art. 15º).

Pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, é criada uma modalidade de formação e qualificação alternativa a outras modalidades de formação existentes, abrangendo os ensinos básico e secundário, com a designação de Cursos de Educação e Formação (CEF), e que visa promover o sucesso escolar e a inclusão, preferencialmente, de jovens com 15 ou mais anos que não tenham concluído a escolaridade de 12 anos, ou, tendo-o feito, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho.

Ora, se, por um lado, o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril), (que consagra a revisão curricular no ensino secundário) e o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho (que regula a criação e funcionamento dos CEF) constituem o quadro de referência legal indispensável à concepção deste Programa, facultando os princípios orientadores e de política educativa para os Cursos de Educação e Formação, por outro, a reflexão sobre os quatro pilares para a Educação no século XXI, definidos pela UNESCO, em 1996, constituiu um ponto de partida essencial e, de alguma forma, o elemento nuclear da filosofia do programa aqui apresentado. Foram ainda tidos em consideração os perfis desejáveis de competências dos alunos à saída do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Partindo deste referencial integrador, o Programa de Psicologia para os Cursos de Educação e de Formação foi construído em torno de quatro ideias fundamentais, a saber: a promoção da construção de um projecto de vida; o desenvolver no aluno a compreensão da importância da formação ao longo da vida; o estimular nos alunos a aquisição dos instrumentos do conhecimento e da compreensão para a intervenção na e com a comunidade de que é membro, em consciência e auto-determinação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser e, por último, o respeito pela

formação em pluralidade, resultado das diferenças que caracterizam cada indivíduo, pela diversidade de percursos e de construção de currículos.

No quadro documental apresentado, e que nos serve de referência, a disciplina de Psicologia surge incluída na designada *componente de formação científica*. Estamos perante uma disciplina cuja finalidade mais estruturante se prende com a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base. O papel desta área do conhecimento, pelos conteúdos propostos e pela metodologia de trabalho que lhe está associada, concorre para a formação em três dimensões: a das qualidades **técnicas** e a das qualidades **socioprofissionais**, mas também a dimensão das qualidades **básicas**. Segundo Acácio Duarte (1996), as primeiras conduzem-nos a pensar o aluno como “Técnico”, as segundas como “Trabalhador” e as últimas, como “Pessoa”. Assim, a disciplina de Psicologia, enquadrada num percurso de Educação e Formação, deve assumir um papel relevante, não apenas na formação profissional mas também na formação pessoal e social. A pessoa do aluno é reconhecida, ela própria e em projecto, como instrumento de intervenção em contextos relacionais que exigem a mobilização de um conjunto de competências desenvolvidas em crescimento e mudança permanente. Para tal, as questões vocacionais e existenciais não serão abordadas separadamente, pois a diferença entre estas dimensões parece ser mais de acentuação do que de essência (Guichard & Huteau, 2002).

A estrutura modular e as unidades temáticas da disciplina de Psicologia para os CEF foram pensadas tendo em consideração que estes cursos visam a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de competências profissionais num *continuum* de formação com identidade própria caracterizada por:

- uma oferta diversificada, contemplando um amplo leque de referenciais de formação e de perfis profissionais;
- uma estrutura em patamares sequenciais de entrada e saída que fomentam a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação (de Nível II e III, no caso particular);
- uma organização flexível dos percursos que possibilita uma adaptação e integração permanentes.

A disciplina de Psicologia nos Cursos de Educação e Formação, os quais conferem a qualificação de Nível II e a equivalência ao 9º ano de escolaridade (Programa de Psicologia dos CEF - Ensino básico), caracteriza-se pela exigência própria de uma proposta de nível de ensino básico que, simultaneamente, se quer estruturante da qualificação profissional de saída de Nível II. Para tal, os conteúdos propostos e as orientações metodológicas sugeridas servem o desenvolvimento de competências que, embora tidas como essenciais ao exercício esclarecido, fundamentado e responsável dos diferentes papéis pessoais e profissionais e nos diferentes contextos, fará com que cada aluno possa continuar a aprender e a (re)construir o seu curso de vida. Assim, para além de se procurar proporcionar uma efectiva transição para o mundo do trabalho, pretende-se que a mesma se faça de forma sustentada através de aprendizagens que durarão ao longo de toda a vida porque integradas no projecto pessoal de permanente construção e realização de si.

Em face do exposto, o Programa de Psicologia dos CEF, na qualificação de nível II do ensino básico, em particular, mas também o do ensino secundário, em essência, encontra-se alicerçado nos princípios educativos e de formação que lhe subjazem e é inspirado pela activação que preenche a distância entre o estado actual (“o que sou?”) e um estado-meta (“O que quero ser?”), concepção realizada no plano cognitivo por cada aluno quanto à sua identidade própria, pessoal e profissional (cf. Figura 1). O efeito dinamogénico provocado na e pela **construção do projecto de vida** resulta num crescimento espiralado, fundado na dinâmica do sujeito, em torno de uma estrutura central de conhecimentos e competências actualizadas numa lógica de aprendizagem e formação permanentes.

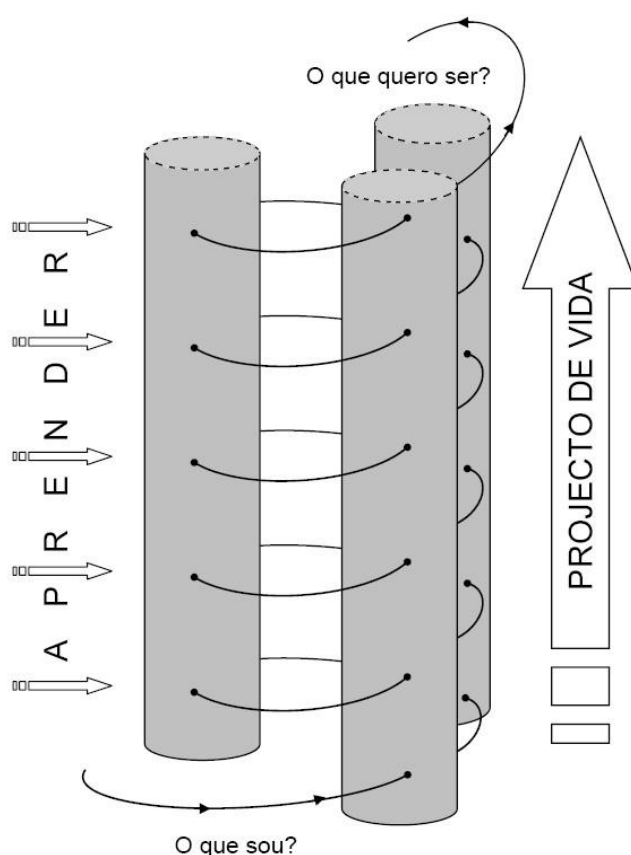


Figura 1 – Diagrama inspirador da abordagem ao Programa de Psicologia para os Cursos de Educação e Formação de Nível II.

Elaborado sob a forma de aspirações e metas, o projecto de vida possui uma dinâmica intrínseca e é conduzido pela auto-implicação voluntária e consciente que leva o sujeito a agir tornando-o actor e, em simultâneo, agente de um processo de construção de si mesmo e, em consequência, dos instrumentos e planos estratégicos que desenvolverá com vista à intervenção profissional futura sobre os “outros”. Faz, por isso, todo o sentido a opção pedagógica contemporânea pela inter-estruturação e por uma pedagogia de projecto, reconhecido que está o seu valor formativo e estratégico.

Como nota final, ressalve-se que a frequência da disciplina de Psicologia nos Cursos de Educação e Formação não deve substituir as intervenções disciplinares ou não disciplinares que possam considerar-se pertinentes no sentido de promover com estes alunos o aconselhamento vocacional, a preparação, o acompanhamento e a avaliação dos processos de transição, ou o desenvolvimento de competências de empregabilidade. Ou seja, esta disciplina pretende criar um suporte ou uma estrutura de desenvolvimento do projecto de vida que contribua para a realização eficaz dessas actividades e não substituí-las.

2. Visão Geral do Programa

Em perfis profissionais predominantemente orientados para a relação com o outro, o desenvolvimento do domínio cognitivo pela simples colecção de informações e a aprendizagem de destrezas técnicas (*performances*) para a realização de tarefas rotineiras é interpretada como não bastando para o acesso a uma cultura profissional do século XXI, acentuando o carácter obsoleto da noção clássica de qualificação profissional e convidando à competência pessoal, sinónimo de qualificação técnica e profissional, em sentido estrito, mas também de comportamento social e formação de atitudes, aptidão para o trabalho em equipa, capacidade proactiva e espírito de iniciativa com vista à cada vez mais convidativa personalização das tarefas a realizar (Delors *et al.*, 1996).

Servindo o espírito dos Cursos de Educação e Formação de promotor do sucesso escolar e da elevação dos níveis de qualificação profissional, o programa de Psicologia desenvolve-se enquadrado na estreita dialéctica, actual e permanentemente em projecto, entre o **indivíduo**, sujeito e objecto da sua educação e formação, a **sociedade** que o acolhe, enquadra e reclama a sua participação responsável, qualificada e solidária, e a **profissão** também ela em permanente redefinição, numa **escola** cuja oferta educativa e formativa organiza percursos de personalização e de transição para a vida activa, em reciprocidade com o mundo do trabalho, e reversibilidade porque mantém aberta e aguarda a possibilidade de retorno ao sistema.

O modelo conceptual adoptado (cf. Figura 2) apresenta a disciplina de Psicologia como o campo facilitador da concepção e planificação desse **projecto de realização de si**, onde se inserem, em complementaridade, os objectivos e metas pessoais e os planos profissionais num processo aglutinador de um *saber ser* atitudinal operado pelo desenvolvimento em simultâneo de três vectores: um directamente conotado com o conhecimento e compreensão de si, dos outros e do mundo que nos rodeia (*saber*); outro relacionado com a sua forma de agir e de intervir com competência pessoal (*saber fazer*); e o terceiro com a forma como se está com os outros em diferentes contextos (*saber estar juntos*).

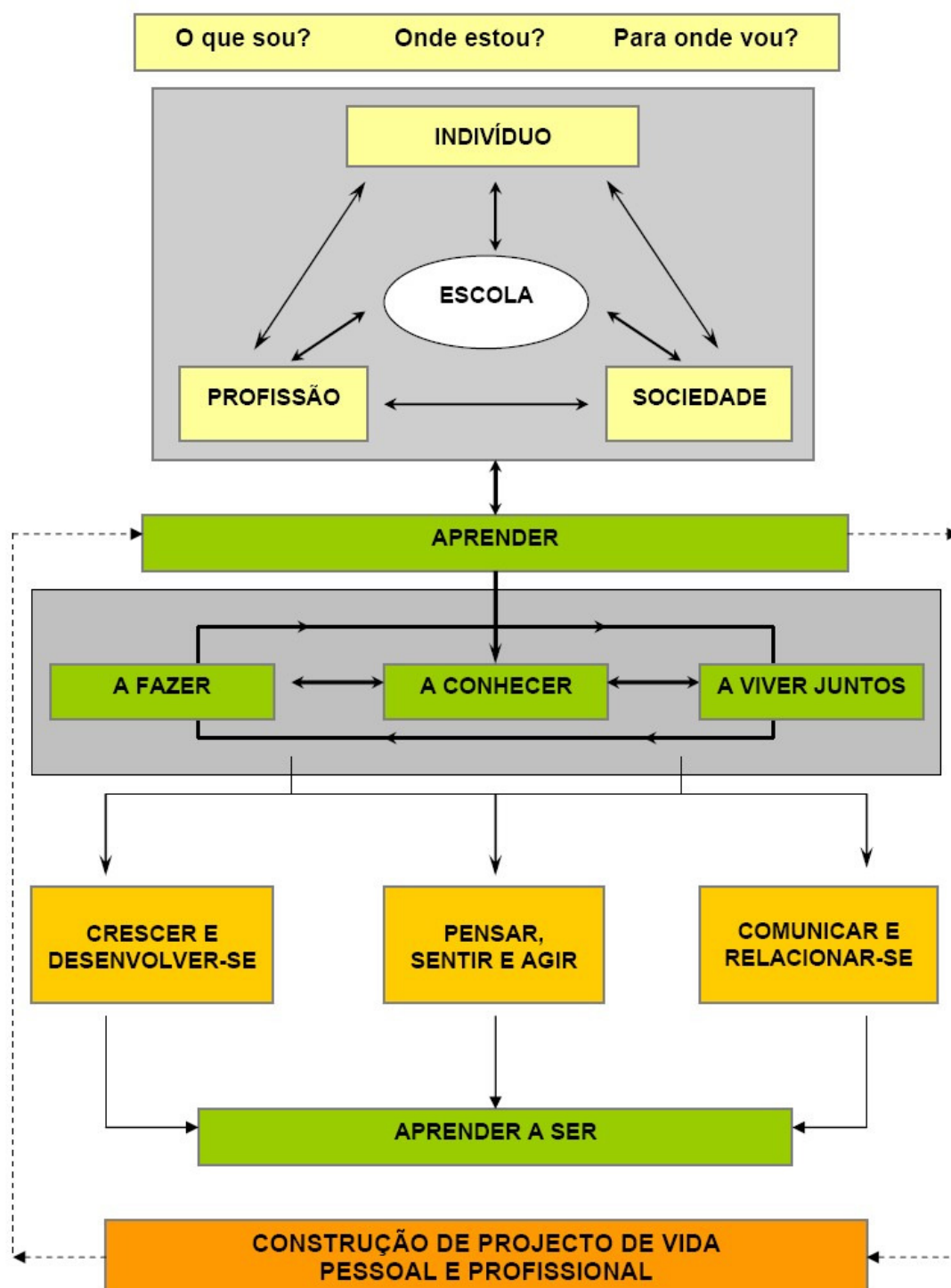


Figura 2 – Mapa conceptual do programa de Psicologia para os Cursos de Educação e Formação de Nível II.

Focalizar num projecto de vida é encontrar-se perante a necessidade que resulta de um impulso associado ao desejo em produzir consequências (Leite, Malpique & Santos, 1990), convidando não só à indispensável concepção e definição dos fins, como também à mobilização e organização de meios, o que, por sua vez, pressupõe interacção com as condições envolventes e cooperação com outros

agentes competentes. A estrutura do programa está, por isso, baseada numa pedagogia de projecto e da inter-estruturação e convida a um processo de aprendizagem assente no **processo relacional** e no **desejo de aprender e de ser**.

Baseado numa matriz de formação aberta, o programa é susceptível de recriação e flexibilidade, possibilitando ao professor adaptar o desenvolvimento dos módulos de acordo com o perfil profissional do curso, o plano de formação definido em Conselho de Turma e as competências e saberes actuais de cada aluno, favorecendo a diferenciação ao nível dos itinerários mais ou menos longos, contínuos ou descontínuos, específicos ou polivalentes em resultado das diferentes necessidades de formação pessoal e social.

Organizado sob a forma de módulos, em que cada módulo é uma unidade de aprendizagem autónoma, mas integrada num todo coeso e estruturado, o programa valoriza a integração e mobilização de saberes e procura estabelecer sucessivos equilíbrios entre as diferentes áreas do desenvolvimento de um ser em projecto e nunca finalizado: o pessoal (“**Crescer e Desenvolver-se**” e “**Pensar, Sentir e Agir**”, o social (“**Comunicar e Relacionar-se**”) e o vocacional (na construção do **Projecto de Vida**). A organização de cada módulo, em permanente observância das finalidades dos projectos de vida, assenta numa coerência interna que possibilita um processo inter-estruturado de ensino / aprendizagem, mobilizador de saberes práticos, flexível e adequado a cada caso e situação.

O programa de Psicologia dos CEF do ensino básico é composto por 3 unidades de formação / módulos, que totalizam 90 horas, e uma *actividade integradora*, sem indicação de carga horária, uma vez que a sua duração dependerá do tipo de trabalhos desenvolvidos e da estratégia de reflexão a implementar. Assim, a carga horária para este conjunto de actividades poderá resultar de horas “restantes” dos módulos e/ou das 30 horas previstas para actividades complementares e de remediação.

No desafio permanente em constituir uma iniciação formal nos domínios da Psicologia ao nível da Educação Básica, a escolha dos conteúdos programáticos da disciplina e das respectivas propostas de abordagem teve em consideração a finalidade definida e as metas a alcançar em cada um dos momentos sequenciais que caracterizam o funcionamento dos Cursos de Educação e Formação, nomeadamente, os possíveis patamares de saída que integram esta fase de formação (tipologias que conferem o Nível II de qualificação) e/ou as possibilidades de reentrada no sistema, bem como os perfis profissionais e competências a eles associadas.

No contexto da disciplina de **Psicologia**, procurar-se-á facilitar a compreensão e integração dos processos de desenvolvimento psicológico, característicos dos adolescentes e jovens, no quadro das variadas tarefas e práticas sociais com que a sociedade os confronta e, simultaneamente, contribuir para a promoção de um adequado desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros técnicos ou seja, proporcionar ao aluno um conjunto de experiências sobre o real enquadradas num contexto social de aprendizagem (a escola), com vista à aquisição e desenvolvimento de um conjunto de saberes de valor

estratégico sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, que porá em prática na sua acção sobre o mesmo real, quando num contexto de práticas profissionais e sociais.

Deste modo, são **objectivos** da disciplina de Psicologia nos Cursos de Educação e Formação do ensino básico:

- Promover o aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem:
 - Proporcionando condições favoráveis à construção do conhecimento a partir da análise, interpretação e concepção da experiência educativa própria;
 - Desenvolvendo a atitude e o desejo de continuar a aprender;
 - Desenvolvendo a orientação para uma incessante e continuada reflexão sobre a vida pessoal, social e, em particular, profissional;
 - Desenvolvendo no aluno um conjunto de saberes práticos passíveis de serem mobilizados para a intervenção em contextos profissionais específicos;
- Impulsionar a concepção de projectos de vida, pessoais e profissionais:
 - Promovendo o desenvolvimento global e estruturado da personalidade;
 - Promovendo o processo de subjectivação do “Eu”, através do conhecimento e definição de si de forma autónoma, crítica e consciente;
 - Contribuindo para a clarificação de necessidades, interesses, aptidões e aspirações do aluno;
 - Estabelecendo a continuidade entre as experiências presentes, as experiências passadas e as experiências futuras;
 - Fomentando o acto de aprender como factor essencial para o desenvolvimento pessoal, facilitador da integração global da pessoa na sociedade e estruturante da função profissional;
- Estimular a cooperação e os valores da vida em grupo:
 - Promovendo a descoberta progressiva do outro;
 - Promovendo o reconhecimento das interdependências;
 - Estimulando a resolução responsável e implicada dos conflitos.

3. Competências a Desenvolver

Os saberes mobilizados pelo conteúdo da disciplina devem, afinal, concorrer, de forma individual e colectiva, para a transferência e mobilização das capacidades e dos conhecimentos dos alunos com vista à realização de tarefas específicas, isto é, para o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999). Uma mais associadas ao desempenho profissional, outras mais conotadas com outras dimensões da vida pessoal e social do aluno mas, em qualquer dos casos, sempre mobilizadas para a sua operacionalização em situações complexas e para a “resolução de problemas”. Serão as competências desenvolvidas a partir da escola que contribuirão, mais tarde, nomeadamente na adultez e no estado adulto, para que o indivíduo seja capaz de aprofundar novos saberes, adquirir mais formação profissional, desenvolver outras competências e melhorar a sua integração profissional e a própria qualidade de vida, isto é, revelar uma maior realização de si.

Da observância do inventário de competências transversais e gerais relativas aos Cursos de Educação e Formação sublinhamos, entre as restantes, aquelas que consideramos mais convergentes com as competências específicas da disciplina de Psicologia do ensino básico:

- Desenvolver harmoniosamente o corpo e o espírito numa perspectiva pessoal e interpessoal;
- Desenvolver a curiosidade pelo meio envolvente;
- Ter espírito de iniciativa no âmbito do empreendedorismo;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns
- Interagir de forma cívica em sociedade;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a determinados objectivos (aprender a aprender);
- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver problemas do quotidiano.

Todavia, da inter-relação entre finalidade e objectivos da disciplina com os conteúdos específicos que lhe estão subjacentes surge a orientação intencional para a promoção de um conjunto de competências, consideradas estruturantes no desenvolvimento pessoal e profissionalmente qualificado dos alunos.

Assim, no final da formação o aluno deverá ser capaz de:

1. Assumir os contextos e o exercício da actividade profissional como oportunidades para um processo de desenvolvimento pessoal e de participação na vida da sociedade:
 - a. Identificando, avaliando e valorizando as suas necessidades, aptidões e interesses, bem como as suas possibilidades e limites de acção;
 - b. Compreendendo o alcance da sua acção no benefício do desenvolvimento integral de si e dos outros;
 - c. Interiorizando a inevitabilidade da formação ao longo de toda a vida e revelando desejo e iniciativa pelo permanente recurso à aprendizagem;
2. Conceber e conduzir projectos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo:
 - a. Esboçando e implementando um projecto de realização de si, pessoal e profissional;
 - b. Actuando e tendo em consideração as características relativas ao desenvolvimento de si próprio e de cada indivíduo, nas suas diversas etapas e nas suas dimensões: física, cognitiva, afectiva, social e moral;
 - c. Interpretando a particularidade de cada situação e seleccionando a(s) estratégia(s) de intervenção mais adequada(s) face às necessidades, características do(s) interlocutores e da acção em causa;
3. Cooperar e agir em sinergia na vida de grupo e partilhar a liderança:
 - a. Demonstrando competências sociais, nomeadamente, o saber comunicar e estabelecer relações interpessoais com assertividade;
 - b. Gerindo e superando conflitos (intra e interpessoais) e resolvendo problemas;

- c. Valorizando o papel da família, do grupo de pares, da escola, do trabalho e da sociedade no desenvolvimento de si e dos outros;
- d. Respeitando regras sociais e de convivência, servindo-se delas e negociando-as em grupo para superar diferenças culturais.

4. Orientações Metodológicas / Avaliação

Este programa foi elaborado tendo por base os planos de estudos dos cursos de maior carga horária (120h), sendo esta considerada a referência principal para os cursos de menor carga horária.

Todavia, o tempo lectivo atribuído (120 horas) é uma carga horária de referência, a ser gerida quer a nível global, quer ao nível de cada módulo, para o desenvolvimento das actividades necessárias à consecução dos objectivos de aprendizagem tais como actividades de remediação, reorientação, aprofundamento, ou para avaliação diagnóstica e aquisição de pré-requisitos. O programa não prevê a totalidade das horas de formação, de modo a que o professor tenha um crédito de horas de cerca de 1/5 para o desenvolvimento das actividades anteriormente referidas.

No processo de organização do programa para cursos com carga horária inferior a 120h, sugere-se a necessidade de combinar as propostas programáticas / unidades temáticas organizadas nos três módulos. Caberá ao professor definir a estratégia mais adequada para o fazer, tendo em consideração a carga horária da disciplina, o perfil profissional do curso, bem como as necessidades e aspirações do aluno. Uma vez que a concretização do programa decorre, conforme apresentado na Figura 1, em articulação entre a componente vertical e a horizontal, caberá ao professor associar os aspectos apresentados anteriormente com as orientações metodológicas detalhadas em cada unidade temática modular, ou seja, definir o ponto de partida e de chegada para cada conjunto e para a inter-relação modular, dado que se deseja uma abordagem transversal e longitudinal em cada um dos ciclos ou tipos de curso. Assim, sugere-se que o professor estabeleça agrupamentos macromodulares com coerência de conteúdo, consistência das aprendizagens que promova e adequabilidade funcional. Por motivos operacionais sugere-se que a carga horária dos macromódulos varie entre a 18 e 30 horas e que a duração de cada tópico (módulo que integra o módulo maior) seja de 3 horas (no mínimo) ou de múltiplos destas.

Todavia, importa que o professor, no exercício da sua autonomia, não descure os aspectos relacionados com o reconhecimento escolar e profissional que esta modalidade de formação incorpora, isto é, a certificação de habilitação escolar equivalente ao 3º ciclo do ensino básico e a qualificação profissional de Nível II. Para além disto, o professor deverá ter sempre presente que a disciplina de Psicologia integra a componente científica de qualquer plano de estudos, logo, possui um papel estruturante no conhecimento, com óbvias repercussões na qualidade científica da formação de base, enquanto

contributo base para a formação técnica, ou mesmo, como disciplina de acesso a formações de nível superior.

4.1. Orientações metodológicas

Dado que toda a forma de ensino está alicerçada numa filosofia, afigura-se necessário passar à explicitação dos princípios e critérios metodológicos que estruturam o presente programa de Psicologia, de forma a facilitar a organização das actividades de formação, tendentes a proporcionar as mudanças e as competências perspectivadas.

Decorrente da opção convicta por uma Pedagogia de Projecto que sublinha a transversalidade de saberes práticos construídos num processo relacional assente no desejo de ser e na vontade de aprender e, por isso, de elevado valor sócio-afectivo para os alunos, a acção educativa proposta sugere a aproximação progressiva entre a Escola e a Vida, quer no plano das estratégias, quer ao nível dos valores, numa lógica de produção e não apenas de reprodução.

Professores e alunos têm, de acordo com a proposta aqui efectuada, a possibilidade de negociar e produzir várias interpretações do que há para aprender e do como fazê-lo. Esta flexibilidade abre caminho ao uso diversificado de métodos, técnicas e instrumentos que se julguem promotoras da aprendizagem, como, por exemplo, a metodologia de Trabalho de Projecto, a organização de “*Portfolios*”, o “*Jogo de Papéis*” e o “*Job Shadowing*”, entre outros.

De elevada validade social e formativa, a ideia de projecto concretiza-se numa metodologia de **Trabalho de Projecto** por ser aquela que melhor se adapta aos princípios da Pedagogia do Projecto. Inscrita numa concepção construtivista da aprendizagem, esta metodologia perspectiva a construção da aprendizagem numa relação pedagógica assente na socialidade do “nós” e estabelecida na e pela negociação contratual entre alunos e entre cada um destes e o professor num processo interactivo que proporciona a cooperação, a confrontação e a procura permanente de consensos.

A metodologia de Trabalho de Projecto convida à realização de **trabalhos de grupo**, de parceria e cooperação que, desde a sua concepção inicial à realização dos fins, passando pela mobilização dos recursos estratégicos, proporciona a implicação de todos os participantes, o confronto com os outros e a procura da cooperação e do consenso. A vivência do projecto, e a correspondente estruturação antecipada da acção futura, conduz os alunos a espaços de **debate e discussão** que solicitam o reconhecimento de si e dos outros, por si e pelos outros, experienciados quer enquanto membros de coligação, quer como agentes de contrariedade e oposição.

Um utensílio que promove a pesquisa empenhada, consciente e autónoma, embora orientada, a privilegiar no processo formativo em Psicologia é a construção de **portfolios**. Estes abrem um vasto leque de possibilidades quanto às competências a desenvolver, quanto à construção de critérios de avaliação e quanto à promoção do envolvimento e realização dos alunos. O confronto com problemas

que estimulem o conflito cognitivo, a construção de mapas conceptuais, a discussão e os debates, a redacção de diários críticos, a pesquisa e a recolha de informação, deverão constituir os suportes do trabalho de *portfolio*. A elaboração de um *portfolio* por cada aluno visa, portanto, reforçar a consciencialização e mobilização individuais para a realização do trabalho de grupo e promover a personalização do próprio percurso de aprendizagem. O *portfolio* individual de disciplina constituirá um importante utensílio de avaliação para incluir informação específica relativa ao percurso de aprendizagem operado pelo aluno no âmbito da mesma.

O **Jogo de Papéis** trata-se de uma técnica em que os alunos assumem e ensaiam papéis do “mundo real” em ambiente seguro e controlado e em que estes são confrontados com a relativa imprevisibilidade da interacção com os outros à qual devem responder criativa e competentemente. Esta técnica de comportamento em situação (re)criada combate a inibição e protege o aluno do atentado contra a sua auto-estima que deriva do insucesso vivenciado. Por se tornarem mais comunicativos e participantes, a utilização desta técnica fomenta ainda nos alunos o sentimento da co-responsabilidade do sucesso do processo pedagógico, a par do professor.

Finalmente, a técnica do **Job Shadowing** constitui uma opção de experiência de trabalho em contexto real, em que o aluno aprende acerca da profissão pelo acompanhamento “sombra” quotidiano que faz de um profissional competente que lhe serve de modelo. A intervenção directa do aluno, a responsabilização e o recurso às competências que lhe estão associadas são dispensáveis. Ao aluno apenas é permitido observar. Esta modalidade de exposição ao mundo do trabalho constitui, todavia, uma excelente alternativa para estimular a exploração de carreira e estabelecer a ligação estreita entre as aprendizagens escolares e as solicitações da profissão.

Qualquer que seja a opção metodológica do docente, as propostas de trabalho devem ser apresentadas e negociadas com os alunos. O docente deve ser capaz de mobilizar os alunos em torno da estruturação do próprio processo de ensino / aprendizagem. Para tal, deverá ser desenvolvida uma “cultura” de participação responsável, em que cada um encontra razões para se envolver nas actividades e é capaz de situar o seu contributo no trabalho do grupo turma. Nesta perspectiva, a avaliação das metodologias (processos) aparece como um garante da qualidade do processo formativo.

A disciplina de Psicologia possibilita uma adequação estreita e contextualizada entre os diversos projectos pedagógicos desenvolvidos pelos alunos e as evoluções no próprio projecto de si, e por si mesmos, e realça a pessoa do aluno que, a partir da sua história de vida, mobiliza meios e informações anteriormente adquiridos e os socializa estrategicamente no grupo, ultrapassando dificuldades pessoais e promovendo a valorização de si.

A aprendizagem experiencial do projecto vivido em grupo deixa, portanto, em aberto um importante espaço de pesquisa, concepção, elaboração, reformulação e síntese individual. Ora, ainda em termos de orientações metodológicas, pretende-se que o professor promova, ao longo do desenrolar do programa,

um conjunto de actividades que possam ser compiladas numa **actividade final integradora**, entendida, não como um módulo ou unidade de formação específica, mas que constitua um momento de reflexão individual do aluno e de partilha do seu projecto de vida. Essa actividade integradora, realizada a partir dos materiais produzidos no percurso efectuado na disciplina, permitirá uma clarificação dos interesses, das aptidões e dos valores do próprio, bem como uma perspectiva de acções a desenvolver com vista ao alcance de objectivos e à realização de si, pessoal e profissional.

4.2. Avaliação

A avaliação tem como principal função ajudar a promover e a melhorar a formação dos alunos, através da análise e reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Ao romper-se com a tradicional visão de currículo deve-se, também, romper com os tradicionais métodos e processos de avaliação.

Assim, a avaliação deve basear-se em dois princípios fundamentais consentâneos com a filosofia do próprio programa, que mobilizam a transparência da evolução do aluno e do próprio processo de avaliação, a saber:

- **a consistência entre os processos de avaliação e as competências adquiridas**, isto é, os instrumentos de avaliação, em cada módulo e em cada nível de ensino, devem ser adequados à diversidade de *saberes* que se pretendem promover;
- **e a primazia pela avaliação formativa**, que se deseja contínua, sistemática, individualizada e participada, logo, que acompanhe continuamente o progresso de cada aluno, que identifique os sucessos, em termos de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, e que descreva as dificuldades, informando o aluno das estratégias e/ou formas de as superar.

No quadro da supra-explicitada alternância entre o trabalho individual e a negociação colectiva, operacionalizada nos projectos vividos em grupo, deve ser reconhecido o carácter necessariamente contínuo, e continuado, porque formativo, da avaliação em que a informação recolhida é reinvestida sobre o processo após a compreensão diagnóstica da situação. Nesta perspectiva, a auto e a hetero-avaliação assumem um papel central, quer na avaliação de actividades individuais e de trabalhos efectuados em grupo, quer na avaliação global de cada módulo ou macromódulo, permitindo responsabilizar o aluno e promover o espírito crítico e a reflexão, logo, a educação para a cidadania e para a participação em comunidade.

No final de cada módulo ou macromódulo, terá lugar a avaliação sumativa interna com a subsequente classificação dos alunos. Tendo em conta que a classificação deverá ser a expressão numérica do desempenho global do aluno, ela deverá resultar do cruzamento (não necessariamente uma média aritmética) das informações recolhidas em diversos momentos e/ou sob diferentes formas, técnicas e instrumentos de avaliação que se constituíram como parâmetros de avaliação. De entre estes, são de destacar os *portfolios* individuais e relatórios de projectos de trabalho em grupo, a participação em discussões e debates, mas, também, o comportamento e atitudes em situação, real ou (re)criada, e onde as tradicionais provas escritas deverão ocupar um espaço menor ou mesmo progressivamente mínimo.

Sugere-se que, com estas práticas, fique lançado o desafio da transição, em relevância, da objectividade sumativa, que diferencia os alunos, para a reabilitação da subjectividade formativa que tende a homogeneizar (Noizet e Caverni, 1985), particularmente na sua modalidade mais cognitivista, a avaliação formadora, em que o aluno regula a sua própria aprendizagem pela auto-gestão dos erros (Nunziati, 1990).

Se, por um lado, a objectividade é uma preocupação da avaliação certificativa, a avaliação formativa reabilita a subjectividade considerando as diferenças individuais no comportamento de aprendizagem que exigem a regulação e diferenciação correspondente no ensino ministrado. A função desta avaliação é regular todo o processo de ensino / aprendizagem fazendo com que quem aprende aprenda melhor e com que quem ensina ensine melhor, diferenciando o ensino e individualizando as aprendizagens.

Em consequência disso, o aumento na periodicidade e, conseqüente, multiplicação dos momentos de avaliação é uma consequência exigida para esta regulação e não para a objectividade da avaliação. Daí, talvez, a confusão entre avaliação formativa e avaliação contínua. A primeira exige a segunda, mas a segunda, sem as regulações «proactivas, interactivas e retroactivas» (Allal, 1986; Allal, 1988, *cit. in* Perrenoud, 1992, p. 161) é insuficiente para que a avaliação seja «formativa, qualitativa e interactiva» (Weiss, 1992, *cit. in* Perrenoud, *id., ib.*).

Ora, se no âmbito da implementação e gestão de projectos o aluno é o actor na aprendizagem deverá sê-lo também na avaliação, pelo que o domínio de instrumentos de antecipação e planificação da acção, por parte do aluno, deve ser colocado em paralelo com o domínio dos instrumentos e práticas de uma avaliação formadora. Assim sendo, o desenvolvimento de uma auto-avaliação reflexiva e rigorosa na e pela interacção crítica consigo próprio, com os outros e com o mundo, pode, neste contexto, ser encarada como uma competência primordial a construir e que permite a cada aluno construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem (IIE, 1994).

De forma a assegurar o carácter formativo (regulação da aprendizagem pelo professor) e formador (regulação da aprendizagem pelo próprio aluno) da prática da avaliação, é sugerido que o professor elabore, operacionalize e partilhe com os alunos, entre outros, os seguintes instrumentos de avaliação: listas de verificação diversificadas (destinados a registar a presença ou a ausência de um comportamento ou de um resultado da aprendizagem); grelhas de observação (destinadas a registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos); grelhas de análise (destinadas a analisar criteriosamente produções escolares como relatórios, documentos, modelos, protótipos, etc.); questionários; fichas de auto-avaliação e de hetero-avaliação.

5. Elenco Modular

Número	Designação	Duração de referência (horas)
1	Crescer e Desenvolver-se	24
2	Pensar, Sentir e Agir	33
3	Comunicar e Relacionar-se	33
	Construção do Projecto de Vida	---

6. Bibliografia

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.

Azevedo, J. (1991). *Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade - reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

Carvalho, A. D. (1990). "Do projecto à utopia pedagógica", in E. LEITE et al. (Ed.), *Trabalho de projecto, 2. Leituras comentadas* (pp.73-80), Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

Correia, J. A. M. (1997). A antinomia educação tradicional - educação nova. Uma proposta de superação. *Millenium on-line*, 2 (6). http://www.ipv.pt/millenium/pce6_jmc.htm (13.03.2006)

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Ed. Asa.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação* (trad. bras. de Anísio Teixeira). S. Paulo: Editora Nacional.

Dewey, J. (1990), "O sentido do projecto" (tradução portuguesa das autoras) in Elvira Leite et al. (Eds.). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas, Vol.2.* (pp.15-17), Porto: Ed. Afrontamento.

Duarte, A.F. (1996). *Uma nova formação profissional para um novo mercado de trabalho*. Lisboa: IEFP.

Erasmie, T.; Lima, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, C., Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

- Gentile, P., & Bencini, R. (2000). "Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud." *Nova Escola*, 19-31.
- Gleitman, H. (2003). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia a Orientação*. Coleção Epigénese Desenvolvimento e Psicologia. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hanson, M. F., & Gilkerson, D. (1999). "Portfolio Assessment: More Than ABCs and 123s". *Early Childhood Education Journal*, 27 (2), 81-86.
- IIE (1994). *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas, Vol.1*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1990). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas, Vol.2*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- Marques, M. (1991). "As Escolas Profissionais: um novo modelo de formação". *Revista Inovação*, 3 (4), 43-52.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender* (trad. port. de Paulo Melo). Rio Tinto: Edições ASA.
- Not, L. (1989). *L'enseignement répondant*. Paris: PUF.
- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, N° 280, 47-64.
- Perrenoud, P. (1999). "Construir competências é virar as costas aos saberes?" *Pátio. Revista Pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 11, 15-19
- Perrenoud, P. (1992). "Não mexam na minha Avaliação - Para uma abordagem sistemática da mudança Pedagógica". In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Pinto, J. (1992). Avaliação pedagógica: um instrumento de gestão provável. *Formar*, 5, 4-13.

Weber, A. (1990). "Saberes Sociais e Saberes Escolares. Para uma Problemática da sua Articulação" in E. Leite, et al. (Eds.). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas, Vol.2.* (pp.40-48), Porto: Ed. Afrontamento.

Parte II

Módulos

Índice:

	Página
Módulo 1 Crescer e Desenvolver-se	20
Módulo 2 Pensar, Sentir e Agir	24
Módulo 3 Comunicar e Relacionar-se	31
Módulo 4 Construção do Projecto de Vida	38

MÓDULO 1

Crescer e Desenvolver-se

Duração de Referência: **24 horas**

1 | Apresentação

Este módulo irá centrar-se no desenvolvimento da personalidade (o inato e o adquirido; o orgânico e o psíquico) bem como nas etapas e nos factores desse desenvolvimento.

Pretende-se que o aluno se interrogue sobre quem é e aquilo que o caracteriza; o que lhe foi transmitido por via hereditária/genética e aquilo que adquiriu (família, escola, relação com os outros, etc.); quais as diferenças e semelhanças que apresenta quando se compara com outros.

Além disso, o aluno deve compreender a importância dos comportamentos de protecção do sistema nervoso: conhecer o porquê da fadiga, as diferenças no envelhecimento entre o sistema nervoso e os outros sistemas orgânicos, a importância do sono e os cuidados na alimentação.

O aluno deve ainda compreender as características e a especificidade de cada fase da vida humana (pré-natal, infância, adolescência, adultez e velhice), nos domínios cognitivo, afectivo e psicossocial, sendo dada ênfase ao período da adolescência, numa perspectiva de autoconhecimento.

Estas abordagens visam desenvolver competências no aluno que lhe permitam compreender os outros bem como a si mesmo e contribuir para prevenir certas situações de risco (por exemplo, gravidez na adolescência e consumo abusivo de substâncias).

2 | Competências Visadas

No final do percurso pedagógico proporcionado neste módulo, o aluno deve aproximar-se do seguinte perfil de competências:

- Apresentar comportamentos que promovam um melhor crescimento saudável de si, dada a compreensão que tem da relação entre os aspectos biológicos e psicossociais para o seu desenvolvimento;
- Ter uma atitude de tolerância para com o outro que é diferente de si;
- Assumir comportamentos de protecção do sistema nervoso (segurança física, cuidados na alimentação, sono) no seu dia-a-dia;
- Ter iniciativa para realizar actividades que promovam a sua valorização pessoal.

3 | Objectivos de Aprendizagem

No final do módulo o aluno deverá ter desenvolvido os conhecimentos, procedimentos e comportamentos que lhe permitam:

3.1. Ao nível do desenvolvimento humano:

- Definir e distinguir crescimento, maturação e desenvolvimento;
- Definir e distinguir os conceitos de inato e de adquirido;
- Identificar as componentes inatas e as componentes adquiridas da pessoa que é;
- Identificar e descrever as principais características das etapas do ciclo da vida humana;
- Explicar as semelhanças e as diferenças de desenvolvimento entre os seres humanos;
- Compreender o processo de desenvolvimento ao longo da vida;

- Explicar as transformações biológicas e psicológicas da adolescência;
- Identificar e explicar o papel que, no desenvolvimento, podem ter a família, a escola, o grupo de pares, o trabalho, etc.

3.2. Ao nível do funcionamento do corpo:

- Identificar características do sistema nervoso central, em particular o cérebro, os neurónios e as sinapses;
- Especificar as particularidades do cérebro humano, tendo em conta as especificidades dos hemisférios;
- Analisar a relação entre o cérebro humano e a capacidade de aprendizagem.

4 | Conteúdos

1. Leitura do desenvolvimento do ser humano segundo a Psicologia

- Componente do inato (transmissão genética e hereditariedade): o biológico
- Componente do adquirido (meio): o social
- Conceitos de crescimento, maturação e desenvolvimento
- O ciclo de vida humana: a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice
- Principais características e alterações nas diversas etapas da vida

2. O Sistema Nervoso Central

- Cérebro, neurónio e sinapse
- Características específicas do sistema nervoso face aos outros sistemas do organismo
- Zonas cerebrais e suas principais funções

3. O desenvolvimento e comportamento do adolescente

- Transformações físicas e efeitos psicológicos
- Sexualidade na adolescência
- Comportamentos de risco, protecção e prevenção: consumo e abuso de estupefacientes, doenças sexualmente transmitidas, gravidez na adolescência, etc.

5 | Orientações metodológicas

Considerando as orientações metodológicas apresentadas na parte I do programa, os princípios estabelecidos para a disciplina bem como os objectivos e conteúdos do módulo, sugerimos a utilização de um conjunto diversificado de métodos e técnicas pedagógicas tais como: discussões, debates – por exemplo, a partir do visionamento de videogramas – resolução de problemas, trabalhos em grupo e trabalhos individuais que promovam a aquisição dos saberes e o desenvolvimento da atitude de pesquisa por parte do aluno. Pode considerar-se este módulo, em intencionalidade, predominantemente orientado para a exploração intrapessoal dos processos de desenvolvimento biológico e psicológico, para a monitorização de comportamentos de protecção do próprio corpo (em particular do sistema nervoso, ao nível da segurança física, dos cuidados na alimentação e do sono) e de prevenção de situações de risco (por exemplo, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, abuso de estupefacientes, condução de veículos motorizados sem protecção adequada, etc.).

Visando desenvolver competências para a exploração, análise e compreensão do seu desenvolvimento e o dos outros, o presente módulo convida a um processo de aprendizagem predominantemente assente no conhecimento de si como forma de se conhecer e de perceber os outros.

A observância dos objectivos e da listagem dos conteúdos programáticos deverá constituir a base de uma planificação susceptível de permanente recriação e flexibilidade, possibilitando ao professor adaptar o desenvolvimento do módulo em função das características da turma e da gestão dos tempos lectivos, que possibilite o abrir e o fechar de ciclos em curtas etapas de conteúdo personalizado e metacognitivo.

Sugerimos, por isso, a implementação de actividades de promoção do auto-conhecimento do desenvolvimento do aluno como, por exemplo, a análise de fotografias de diferentes momentos da vida do próprio aluno e a identificação das características / diferenças nelas observáveis, a reflexão sobre as potencialidades físicas de hoje e em idade mais nova e a análise das características comuns aos progenitores.

Aspecto central a salientar é o do contributo de toda e qualquer actividade realizada para a construção do portefólio, enquanto elemento físico, onde são depositados todos os elementos que materializam o caminho; processos e tarefas que o aluno está a percorrer na construção do seu projecto de vida profissional e pessoal.

6 | Sugestões de avaliação

Conforme orientações apresentadas na parte I do programa, a avaliação deverá incidir fundamentalmente na avaliação formativa / formadora e ter como principal finalidade a tomada de decisões e regulação do processo de aprendizagem por parte de todos os envolvidos. A conversão da avaliação em classificação, resultará da leitura dos instrumentos utilizados e dos critérios considerados.

Nestes termos, o acto de avaliar assume-se como um processo metodológico estruturante de toda a actividade formativa. A recolha de dados para a sua operacionalização deve estar suportada em instrumentos específicos, para uso do professor e/ou dos alunos e que devem incidir sobre os mesmos critérios e utilizar a mesma terminologia ou níveis de classificação, de forma a garantir a adequada comparação entre as avaliações efectuadas por ambas as partes.

Com vista à avaliação neste módulo pode ser dado particular destaque às seguintes estratégias:

- Observação das características e transformações ocorridas no próprio aluno;
- Análise e comparação com as características de seus familiares e com outros indivíduos de diferentes idades;
- Avaliação de diagnóstico de conhecimentos iniciais e avaliação de saberes no final do módulo, devendo o aluno, nesta última situação, tentar explicar o processo de crescimento e de desenvolvimento humano; a intervenção das componentes inatas e adquiridas da pessoa, com particular relevância para as características e principais funções do sistema nervoso central e para a influência dos diversos contextos de vida; perceber as diferenças e semelhanças de desenvolvimento humano ao longo da vida, nomeadamente, a caracterização dos principais aspectos específicos das diversas etapas do ciclo de vida e as transformações físicas e psicológicas na adolescência.

7 | Bibliografia / Outros recursos

Carreiro, R. M. (2004). *Neuropsicologia – mente, cérebro e ciência*. (E-book em formato PDF)

[Obra que aborda alguns temas da neuropsicologia cognitiva: leitura, escrita, memória e percepção visual, fazendo o cruzamento de tópicos entre o biológico e o psicológico.]

Gleitman, H; Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia (6ª Ed.)*. Coleção Manuais Universitários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[Manual de Psicologia no qual é possível encontrar uma abordagem bastante ampla, diversificada e completa sobre o processo de desenvolvimento humano.]

Piaget, J. (1978). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

[Obra de referência do investigador Jean Piaget organizado em duas partes. Na primeira parte apresenta a síntese das descobertas de Piaget no campo da Psicologia da Criança e na segunda parte são abordados problemas centrais do pensamento, da linguagem e da afectividade na criança.]

Módulo 1: Crescer e Desenvolver-se

Sprinthall, N., & Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[Este livro apresenta uma panorâmica bastante ampla, diversificada e completa dos diversos domínios do desenvolvimento da adolescência, constituindo um manual de referência na abordagem desta temática.]

SÍTIOS NA INTERNET

<http://www.cerebromente.org.br/home.htm> (em Português)

[Endereço electrónico de uma revista electrónica de divulgação científica em neurociência.]

<http://www.psicologia.com.pt> (em Português)

[Endereço electrónico onde é possível recolher diversa informação e artigos sobre diversas áreas da Psicologia, nomeadamente Desenvolvimento e Ciclo Vital (infância, adolescência e idade adulta e 3ª idade).]

<http://www.sistemanervoso.com> (em Português)

[Endereço electrónico da liga brasileira de neurocirurgia onde é possível recolher informação esquemática, imagens e detalhada sobre o sistema nervoso, bem como ter acesso a diversos artigos.]

<http://www.corpohumano.hpg.ig.com.br> (em Português)

[Endereço electrónico onde é possível recolher um conjunto diversificado de imagens sobre o sistema nervoso central]

VÍDEOS

O Sistema Nervoso. Coronet, EUA (1980). Edições VDE – Profissional e Educacional Vídeo, Lda.

[Videograma didáctico, em português, sobre o Sistema Nervoso que aborda os seguintes tópicos: funções do Sistema Nervoso; Sistema Nervoso Central, Sistema Nervoso Periférico e Sistema Nervoso Autónomo - suas funções diferenciadas e a íntima ligação entre todos; repartição de funções pelos hemisférios cerebrais, entre outros.]

MÓDULO 2

Pensar, Sentir e Agir

Duração de Referência: **33 horas**

1 | Apresentação

O paradigma cognitivista constitui, provavelmente, o paradigma teórico de maior preponderância nas últimas décadas da história da Psicologia. A sua influência ampla e transversal tem sido manifesta na reflexão teórica, investigação e intervenção sobre os domínios tradicionais da existência psicológica: o pensar, o sentir e o agir. O presente módulo procura distinguir entre a dimensão cognitiva e a dimensão afectiva do comportamento, constituindo a motivação e o interesse conceitos-chave para a compreensão das relações que se estabelecem entre estas duas dimensões. Para além da compreensão do papel das emoções no próprio comportamento, nas suas cognições, nas suas interacções sociais, estas temáticas e a sua forma de abordagem visam contribuir para a promoção do desenvolvimento do auto-conceito do aluno e da sua auto-estima.

Este módulo encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte visa uma abordagem ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, nomeadamente, através da activação dos processos básicos de atenção associados à recepção e organização da informação, numa abordagem mais operacional, em que a inteligência é vista, não como capacidade genérica da mente mas sim, como um conjunto de processos cognitivos de apreender a informação e de resolver problemas.

Na segunda parte, pretende-se orientar o aluno para as competências relacionadas com análise e compreensão daquilo que sente e como gerir os seus estados emocionais, na diversidade de contextos relacionais que estabelece e da natureza das mesmas. É introduzido o conceito de inteligência emocional e as suas aplicações actuais no âmbito educativo e da gestão de recursos humanos.

A terceira, e última parte, sublinha a dimensão orientada para a acção onde pontifica, em posição central, o conceito de motivação, no qual se pretende promover a exploração dos interesses e a formulação de objectivos pessoais que lhe permitam compreender os comportamentos motivados, nomeadamente, entender a abordagem da satisfação de necessidades, tendo por fundo o suporte teórico no modelo de Maslow. As relações entre interesses, objectivos e fins pessoais, e satisfação ou frustração dos mesmos assim como o saber gerir os conflitos intrapessoais de atracção e de repulsão são outros dos aspectos a analisar neste módulo.

2 | Competências Visadas

No final do percurso pedagógico proporcionado neste módulo, o aluno deve aproximar-se do seguinte perfil de competências transversais e específicas:

- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a determinados objectivos (aprender a aprender);
- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver problemas do quotidiano;
- Assumir os contextos e o exercício da actividade profissional como oportunidades para um processo de desenvolvimento pessoal e de participação na vida da sociedade:
 - Identificando, avaliando e valorizando as suas necessidades, aptidões e interesses bem como as suas possibilidades e limites de acção.

Para além das competências gerais anteriormente enunciadas, neste módulo pretende-se contribuir para o desenvolvimento de algumas competências específicas pelo que, no final, os alunos devem ser capazes de:

- Melhorar a monitorização do pensamento próprio na interpretação, comparação, retenção, evocação, relacionamento e produção da informação;
- Planificar e controlar a realização cognitiva na aprendizagem, resolução de problemas e tomada de decisão;
- Aumentar o conhecimento de si e dos outros através do reconhecimento e classificação de emoções e sentimentos;
- Desenvolver autonomia na exploração de interesses e formulação de objectivos para a sua vida.

3 | Objectivos de Aprendizagem

Na senda dos objectivos transversais formulados para o programa de Psicologia, destaca-se aqui o seguinte:

- Promover o aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem
 - Proporcionando condições favoráveis à construção do conhecimento a partir da análise, interpretação e concepção da experiência educativa própria;
 - Desenvolvendo a atitude e o desejo de continuar a aprender;
 - Desenvolvendo a orientação para uma incessante e continuada reflexão sobre a vida pessoal, social e, em particular, profissional;
 - Desenvolvendo no aluno um conjunto de saberes práticos passíveis de serem mobilizados para a intervenção em contextos profissionais específicos.

Em relação aos objectivos específicos deste módulo, espera-se que, no final, o aluno alcance os seguintes:

- Distinguir entre as dimensões cognitiva e afectiva do comportamento, compreendendo as relações que se estabelecem entre ambas na mobilização para a acção;

atendendo ao “Pensar”,

- Compreender o dinamismo dos processos cognitivos e distinguir entre cognição e meta-cognição;
- Compreender o conceito de inteligência na sua abordagem mais operacional com vista à resolução de problemas;
- Compreender a lógica da resolução de problemas na sequência apreensão, transformação e elaboração de informação;
- Definir e valorizar os conceitos de lógica, intuição e incerteza associados à resolução de problemas;

atendendo ao “Sentir”,

- Distinguir afectos, emoções e sentimentos;
- Conhecer o conceito de inteligência emocional e a sua importância para compreender o comportamento humano, em particular nas situações de relacionamento interpessoal e profissional;
- Melhorar o auto-conhecimento, controlo e gestão emocional;
 - Identificar e assumir emoções e sentimentos;
 - Controlar e gerir as próprias emoções;
 - Expressar emoções aos outros: desenvolvimento das aptidões sociais (lidar com crítica e elogios, expressar desacordo, etc.);
 - Reconhecer as emoções dos outros: desenvolvimento da empatia
- Identificar estratégias para gestão de crenças e emoções inadequadas, articulando com situações do quotidiano dos alunos;

e, finalmente, atendendo ao “Agir”:

- Definir e distinguir os conceitos de motivação e interesse;
- Distinguir e compreender a natureza das diversas motivações, a partir do modelo de Maslow;
- Explorar e formular motivações e interesses próprios, de natureza pessoal e vocacional;
- Identificar situações de conflito de interesses e reflectir acerca da importância da satisfação e da frustração na determinação do comportamento humano;
- Compreender a natureza dos objectivos e distingui-los de intenções;
- Conhecer os mecanismos de formulação de objectivos a partir dos critérios SMART;
- Conhecer o processo e identificar os principais problemas na formulação de objectivos para si e para os outros;
- Identificar as principais variáveis associadas ao estabelecimento de objectivos determinantes da acção.

4 | Conteúdos

1. Pensar

- 1.1. A distinção entre cognição e meta-cognição
- 1.2. O conceito de inteligência
 - 1.2.1. Recepção e organização da informação
 - 1.2.2. A inteligência e a capacidade de resolver problemas
- 1.3. Resolução de Problemas
 - 1.3.1. A apreensão, processamento perceptivo e mnésico da informação
 - 1.3.2. Transformação e relacionamento da informação
 - 1.3.3. Elaboração e produção da resposta
 - 1.3.4. A lógica, a intuição e a incerteza

2. Sentir

- 2.1. Afectos, emoções e sentimentos
- 2.2. O conceito de inteligência emocional e suas implicações nas relações interpessoais
 - 2.2.1. O auto-controlo e a autenticidade na expressividade facial / corporal
 - 2.2.2. As relações em contexto interpessoal e informal (cumplicidade, convivência, sociabilidade,...)
 - 2.2.3. As relações profissionais e formais (lidar com a crítica e com o elogio, a auto-confiança, a benevolência, a discordância, ...)
 - 2.2.4. A empatia
- 2.3. Estratégias para gestão de crenças e emoções inadequadas

3. Agir

- 3.1. Motivações e interesses
 - 3.1.1. A natureza das motivações: a Pirâmide de Maslow
 - 3.1.2. Auto-exploração de interesses pessoais e vocacionais
 - 3.1.3. Conflitos de interesses e frustração
- 3.2. Formulação de objectivos
 - 3.2.1. Intenções e objectivos
 - 3.2.2. Objectivos SMART
 - 3.2.3. Auto e hetero-estabelecimento de objectivos
- 3.3. Objectivos e motivação
 - 3.3.1. Especificidade
 - 3.3.2. Grau de dificuldade e desafio
 - 3.3.3. Proximidade no tempo
 - 3.3.4. Auto-eficácia
 - 3.3.5. Feedback e auto-regulação

5 | Orientações metodológicas

Considerando as orientações metodológicas apresentadas na parte I do programa, os princípios estabelecidos para a disciplina bem como os objectivos e conteúdos do módulo, pode considerar-se este módulo, em intencionalidade, predominantemente orientado para a exploração intrapessoal dos processos psicológicos, para a monitorização das dimensões cognitiva e emocional do próprio e para a análise dos mecanismos subjacentes à acção auto-determinada ou motivada.

Visando desenvolver competências para a exploração, análise e compreensão dos processos cognitivos e emocionais, o presente módulo convida a um percurso de aprendizagem progressivamente auto-regulado porque, predominantemente, assente em estratégias metacognitivas.

A observância dos objectivos e da listagem de conteúdos programáticos deverá constituir a base de uma planificação susceptível de permanente recriação e flexibilidade, possibilitando ao professor adaptar o desenvolvimento do módulo em função das características da turma e da gestão dos tempos lectivos. Além disso, deverá possibilitar o abrir e fechar de ciclos em curtas etapas de conteúdo transversal e metacognitivo, no sentido de conduzir os alunos à produção supervisionada mas, progressivamente, autonomizada, de um discurso interno que monitorize o seu próprio desempenho nas actividades sugeridas e, efectivamente, realizadas.

Sugerimos, por isso, a utilização de um conjunto diversificado de métodos e técnicas pedagógicas tais como: auto-reflexões e diários, fichas de auto-avaliação, grelhas de observação e/ou listas de verificação incisivas sobre o pensar e o sentir de cada aluno (em contextos ou situações problemáticas específicas), em que os próprios avaliam a frequência dos seus comportamentos, a progressão dos mesmos ou, simplesmente, a sua presença ou ausência. Em complementaridade ou alternativa, pode ainda recorrer-se à utilização de discussões e debates em grupo estimuladores da progressiva consciencialização metacognitiva e reflexão crítica sobre pensamentos e emoções ou sentimentos próprios.

Em relação a este módulo, das metodologias de ensino a utilizar, destacamos as seguintes:

- Apresentação de exemplos que permitam ao aluno distinguir entre cognição e meta-cognição, isto é, entre os conteúdos do pensamento e o processo de pensar que avalia o próprio pensamento, salientando a importância desta tomada de consciência para o aluno poder utilizar, mais eficazmente, as suas capacidades cognitivas, em particular nas actividades de estudo;
- Aplicação de um instrumento para avaliação da inteligência emocional dos alunos, de forma a que estes se apercebam dos itens e das dimensões que traduzem este conceito;
- Envolver os alunos na resolução de problemas concretos da vida real, individualmente ou em pequenos grupos, e convidá-los, posteriormente, a verbalizar ou escrever os seus processos ou estratégias de resolução bem como a tomar consciência das suas hesitações e erros e a proceder à confrontação com os demais colegas de forma a que apreciem alternativas ou antecipem situações no futuro;
- Desenvolver situações de *role-playing* em que, no jogo de papéis criado, haja expressão emocional diversificada passível de ser registada individualmente em grelhas de observação ou listas de verificação e, posteriormente, analisada, discutida e/ou debatida em conjunto, segundo critérios pré-definidos ou emergentes em *brainstorming*;
- Recorrer a experiências da vida dos alunos para identificar eventuais crenças e emoções inadequadas ocorridas nessas situações, procurando levá-los a desenvolver crenças e emoções alternativas mais adequadas;
- Recorrer à participação activa dos alunos na identificação de situações em que haja conflito de interesses de natureza intrapessoal (pessoais e/ou vocacionais) e explorar a partir daí os conceitos de motivação, satisfação e frustração;
- “Tribunal de objectivos individuais” (Neves *et al.*, 2006, p.83): definir um objectivo, identificar os recursos e antecipar obstáculos para o mesmo, traçar estratégias para atingir o mesmo, sugerindo indicadores de sucesso intermédio antes de submeter à discussão do “tribunal” de pares que avaliarão se o objectivo é SMART (específico, mensurável, atingível, relevante e enquadrado no tempo);

- Utilizar a leitura de textos ou o visionamento de filmes em que se revelem as relações entre processos cognitivos, emocionais e motivacionais.

6 | Sugestões de avaliação

No que diz respeito à avaliação, neste módulo pode ser dado particular destaque às seguintes estratégias:

- Observação directa do comportamento dos outros ou de personagens-modelo mostradas em vídeo (ex.: Série televisiva “McGyver” ou “O Bom Rebelde”);
- Auto-avaliação e/ou hetero-avaliação com vista à supervisão metacognitiva de cognições ou emoções expressas, próprias ou de outros, reconhecidas ou quantificadas em grelhas de observação ou de verificação que possam, depois de testadas com o acompanhamento do professor, tornar-se instrumento de avaliação sumativa ou de avaliação formativa / formadora, se utilizados para detectar e para corrigir os seus erros, bem como quantificar aquisições e / ou progressões na aprendizagem;
- Avaliação de diagnóstico de saberes iniciais e avaliação de saberes no final do módulo, devendo o aluno, nesta última situação, tentar explicar os processos cognitivos ocorridos que permitiram a aprendizagem dos conteúdos.

7 | Bibliografia / Outros recursos

Almeida, L., & Morais, F. (1989). Programa “Promoção Cognitiva”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 25-32.

[Apresenta-se a fundamentação teórica do programa “Promoção Cognitiva”, assim como a estrutura das suas sessões e actividades bem como alguns elementos avaliativos da respectiva eficácia.]

Almeida, L., & Morais, F. (1994). Programa “Promoção Cognitiva”. Barcelos: Didálvi.

[Nesta obra é apresentado um programa de activação e desenvolvimento de competências cognitivas, a sua fundamentação teórica, objectivos e conteúdos das várias sessões que o integram, bem como a avaliação da sua eficácia.]

Almeida, L., & Balão, S. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5º ano. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (2), 29-41.

[Descrição de uma das aplicações mais bem sucedidas em termos metodológicos do programa “Promoção Cognitiva”.]

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. Emoção e Sentimento* (p.55-104). Lisboa: Publicações Europa-América.

[Permite compreender a vertente biológica das emoções, nomeadamente o funcionamento do cérebro ao nível das emoções e sentimentos.]

Fachada, M.O. (1998). *Psicologia das Relações Interpessoais*, 1.ª e 2.ª vols. (2ª ed.). Lisboa: Edições Rumos.

[Nesta obra são abordados diversos conteúdos que compõem o módulo: os conceitos de motivação e de satisfação, por exemplo, com uma linguagem simples e acessível.]

Fonseca, V. (2003). *Aprender a aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.

[Nos primeiros capítulos deste livro são analisados os conceitos de aprendizagem, inteligência e cognição, para depois ser feita a apresentação de um programa de educação cognitiva.]

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Módulo 2: Pensar, Sentir e Agir

[Este livro constitui a principal referência no que diz respeito ao conceito de inteligência emocional, procurando explicar a sua natureza, processos e modo de funcionamento, bem como a sua aplicação e procedimentos para educar as emoções.]

Goleman, D. (1998). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

[Este livro centra-se na aplicabilidade do conceito de inteligência emocional em diversos domínios, permitindo compreender como podem ser geridas as emoções.]

Gardner, H. (1980). *Frames of mind: The Theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.

[Este livro constitui uma das principais referências para compreender a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.]

Gleitman, H. (1999). *Psicologia, 4ª ed.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[Manual de Psicologia Geral de abordagem bastante actual, diversificada e completa sobre temas da área científica, nomeadamente sobre alguns dos processos cognitivos básicos.]

Guilford, J. (1980). Teorias de la Inteligência. In *Manual de Psicologia Geral* (Vol.3, p.440-470). Barcelona: Martinez Roca.

[Este capítulo aborda as diversas teorias da inteligência de forma acessível, mas com rigor e seleccionando os aspectos mais pertinentes a este nível.]

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores* (p.133-229). Coimbra: Quarteto Editora.

[No terceiro capítulo deste livro são analisadas algumas teorias e noções fundamentais da motivação humana, nomeadamente as expectativas, as atribuições e a motivação intrínseca.]

Jesus, S. (2003). *Influência do professor sobre os alunos* (p.29-47). Porto: Edições ASA.

[O terceiro capítulo deste livro apresenta diversas estratégias para motivação dos alunos, de acordo com algumas teorias cognitivistas da motivação.]

Martineaud, S., & Engelhart, D. (1998). *Teste a sua Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.

[Este livro apresenta diversos testes que pretendem avaliar a inteligência emocional em várias situações, permitindo compreender este conceito e a sua aplicabilidade nalguns contextos.]

Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

[Este livro permite compreender o processo de educação de emoções e crenças inadequadas, no sentido duma perspectiva mais optimista e confiante por parte dos alunos.]

Neves, J.G., Garrido, M., & Simões, E. (2006). *Manual de Competências: Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática*. Lisboa: Ed. Sílabo.

[Este recente manual constitui uma excelente abordagem a um conjunto de competências essenciais para uma actuação eficaz nos contextos individual, interpessoal e organizacional, tais como: a formulação de objectivos, gerir conflitos, negociar, resolver problemas e tomar decisões, fazer entrevistas, conduzir reuniões e procurar emprego.]

Novak, J.D., & Gowin, D. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

[Análise, fundamentação e reflexão em torno dos mecanismos subjacentes ao processo de estruturação do conhecimento, os bloqueios na aprendizagem, os factores de sucesso e a aprendizagem significativa.]

Novak, J.D. (2000). *Aprender, criar e utilizar conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Módulo 2: Pensar, Sentir e Agir

[A obra está organizada em torno de cinco factores envolvidos em qualquer caso educacional: o formando, o professor, o conhecimento, o contexto e a avaliação. Discute-se cada um deles, quer numa perspectiva teórica (com repetida utilização de diversos mapas conceptuais), quer pragmática.]

Sprinthall, N, & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional* (p.419-452). Lisboa: Editorial Presença.

[Este manual revela-se de grande utilidade para os professores, pois aborda com bastante rigor conceptual, suportado por resultados obtidos em investigações e análise de casos reais, diversos domínios da Psicologia da Educação, em particular a inteligência.]

Strongman, K. (1998). *A Psicologia da Emoção. Uma perspectiva sobre as Teorias das Emoções*. Lisboa: Climepsi.

[Este livro aborda diversas teorias das emoções, integrando os contributos de diversos autores neste domínio.]

SÍTIOS NA INTERNET

Espaço do Educador: <http://www.edicoesgil.com.br/educador/boasvindas.html>

[Proposta de actividades simples em auto-conhecimento emocional, relação corpo e emoção e inteligências múltiplas.]

Possibilidades: Percepções e estratégias para as suas inteligências

http://www.possibilidades.com.br/intelig_emocional/indice_intelig_emocional.asp

[Abordagem simplificada e com proposta de actividades nos domínios da comunicação, inteligência emocional, liderança, e objectivos e decisão.]

Human Intelligence: <http://www.indiana.edu/%7Eintell/index.shtml>

[Endereço electrónico que permite pesquisar sobre a inteligência humana.]

VÍDEOS

Forrest Gump, de Robert Zemeckis, 1994

[Este filme retrata a vida de Forrest Gump que, embora com um Q.I. abaixo da média, conseguiu alcançar muitos êxitos, nomeadamente chegando a ser investigador na Apple Computers.]

O Bom Rebelde, de Gus Van Sant, 2000

[Este filme retrata a situação de vida de um jovem com elevadas capacidades cognitivas, mas com algumas dificuldades ao nível da inteligência emocional e na gestão de emoções.]

MÓDULO 3

Comunicar e Relacionar-se

Duração de Referência: **33 horas**

1 | Apresentação

Na área científica da Psicologia, o processo comunicacional e o domínio das relações interpessoais adquirem uma relevância mais significativa depois da formulação do “viver em conjunto” enquanto sabe, pilar de toda a educação para o séc. XXI. Este módulo, no âmbito de um Curso de Educação e Formação, visa a atenção especial dada ao desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para, em contexto social e profissional, proceder à análise e interpretação dos comportamentos e à interacção com a pessoa de cada outro e de vários enquanto colectivo. A particular incidência sobre as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal domina o trajecto pedagógico a efectuar neste módulo, antecipando contextos e práticas sociais e relacionais potenciadores de experiências de leitura crítica dos comportamentos, de diálogo e negociação de ideias, de respeito pela divergência de opiniões, de gestão de conflitos, de liderança e/ou de dependência da mesma, de participação nas estruturas de decisão.

Em observância disso, este módulo encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte designada de “Comunicar é agir”, procura englobar o processo de comunicação e sublinhar os seus efeitos práticos sobre o próprio e sobre os outros (a pragmática da comunicação humana). Esta perspectiva de abordagem ao processo de comunicação sugere, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências de comunicação verbal e de comunicação não-verbal, a permanente monitorização do processo interactivo e, em particular, põe em relevo o contexto e as circunstâncias particulares em que este acontece bem como os diferentes níveis de relacionamento (familiar, amizade, amor, profissional ou de trabalho).

A segunda parte, orientada para as influências da presença real e/ou simbólica dos outros, reúne em torno do título “Outros diferentes, outros iguais”, objectivos e conteúdos destinados ao conhecimento e à compreensão dos grupos, da sua natureza e funcionalidade, com vista à adequação progressiva da comunicação aos diversos grupos de pertença (por exemplo, grupo de pares), por referência aos diversos níveis de relacionamento. A reflexão em torno da interpretação do outro, do seu comportamento, das suas mensagens, pela categorização em distintos enquadramentos de filiação social proporciona, igualmente, o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito pelas diferenças: étnicas, culturais, sexuais, sociais, de opinião, cognitivas, emocionais ou outras.

A terceira, e última parte, sublinha a dimensão estratégica da comunicação nas relações interpessoais, em observância dos objectivos definidos e funcionalidade social e profissional da mensagem. Desta forma, pretende-se que o aluno desenvolva competências de afirmação de si e de análise e intervenção consciente e intencional na dinâmica social, aprendendo a lidar assertivamente com as características do outro (afirmativo, agressivo, manipulativo ou passivo) bem como com as diferenças (ou semelhanças) interpessoais, no que diz respeito a motivações e interesses e ideias e valores, providenciando uma opção estratégica própria na gestão dos potenciais conflitos surgidos.

2 | Competências Visadas

No final do percurso pedagógico proporcionado neste módulo, o aluno deve aproximar-se do seguinte perfil de competências transversais e específicas:

- Cooperar e agir em sinergia na vida de grupo e partilhar a liderança:
 - Demonstrando competências sociais, nomeadamente, o saber comunicar e estabelecer relações interpessoais com assertividade;
 - Comunicando com eficácia em função dos interlocutores, dos contextos e dos objectivos estratégicos da conversação;

Módulo 3: Comunicar e Relacionar-se

- Interagir de forma cívica em sociedade
 - Compreendendo o alcance da sua acção no benefício do desenvolvimento integral de si e dos outros;
 - Interpretando a particularidade de cada situação, público ou indivíduo e seleccionando a(s) estratégia(s) de intervenção mais adequada(s) face às necessidades, características do(s) interlocutores e da acção em causa;
 - Gerindo e superando conflitos (intra e interpessoais) e resolvendo problemas;
 - Valorizando o papel da família, do grupo de pares, da escola, do trabalho e da sociedade no desenvolvimento de si e dos outros;
 - Respeitando regras sociais e de convivência, servindo-se delas e negociando-as em grupo para superar diferenças culturais.
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns

3 | Objectivos de Aprendizagem

Na senda dos objectivos transversais formulados para o programa de Psicologia, destaca-se aqui o seguinte:

- Estimular a cooperação e os valores da vida em grupo
 - Promovendo a descoberta progressiva do outro;
 - Promovendo o reconhecimento das interdependências;
 - Promovendo a resolução responsável e implicada dos conflitos.

Em relação aos objectivos específicos deste módulo, espera-se que, no final, o aluno alcance os seguintes:

compreendendo que “Comunicar é Agir”,

- Identificar a comunicação enquanto um processo complexo e multidimensional;
- Reconhecer a comunicação como competência de relacionamento interpessoal e de afirmação no mundo social;
- Distinguir os diferentes níveis e funções da comunicação e discutir a sua dinâmica quanto ao relacionamento interpessoal;
- Identificar e discutir as barreiras à comunicação;
- Identificar e valorizar os elementos da comunicação verbal e não-verbal quanto à sua importância e eficácia no relacionamento com os outros;
- Definir e valorizar as competências de escuta activa;

compreendendo que os “Outros Diferentes” são também “Outros Iguais”

- Distinguir os diferentes contextos de agrupamento social;
- Avaliar a importância da pertença filiativa a um grupo e identificar diferentes grupos de pertença próprios;
- Avaliar e valorizar a referência avaliativa e normativa de grupos na determinação do próprio comportamento;
- Identificar e valorizar as principais características dos grupos bem como as redes de comunicação subjacentes;
- Analisar as atitudes, os valores e crenças subjacentes ao processo interactivo;
- Tomar consciência das suas próprias atitudes em grupo;
- Reflectir em torno da cognição social enquanto processo de relação com os outros;
- Compreender a importância da categorização social e da formação de impressões no acto de comunicar;
- Compreender os conceitos e discutir o papel da consistência na percepção social e na formação de impressões;
- Reflectir acerca dos preconceitos próprios, estereótipos e potencial atitude etnocêntrica;

e, finalmente, compreendendo que a “Acção Comunicativa” pode ser “Acção Estratégica”:

- Discutir as vantagens e desvantagens de um clima de grupo competitivo e cooperativo;
- Interpretar a comunicação como partilha de significações entre pessoas;
- Discutir e valorizar as características de uma estratégia comunicativa adequada como facilitadora de uma dada intervenção laboral.

4 | Conteúdos

1. Comunicar é agir

- 1.1. O processo de comunicação: a comunicação como competência social
- 1.2. Níveis, funções e barreiras à comunicação e ao relacionamento
- 1.3. A natureza da comunicação verbal e processos de atribuição de sentido
 - 1.3.1. Regras e procedimentos de conversação
 - 1.3.2. Dizer e não dizer: o pressuposto e o implícito
- 1.4. A comunicação não verbal
 - 1.4.1. Elementos da comunicação não-verbal (tempo, silêncio, postura corporal, gestos, contacto visual, espaço e distância, etc.)
 - 1.4.2. Escuta activa e empatia: uma competência nuclear na comunicação interpessoal

2. Outros diferentes, outros iguais

- 2.1. Grupos e Interações
 - 2.1.1. Agrupamentos, categorias e grupos sociais
 - 2.1.2. A noção de pertença
 - Enquanto necessidade básica individual
 - Enquanto factor de coesão grupal
 - 2.1.3. Grupos de pertença e de referência
 - 2.1.4. Estrutura e dinâmica de grupos
 - Poder, autoridade e influência nos grupos
 - Compromisso e consenso
 - Conformismo e desvianismo
 - 2.1.5. Comunicação e estruturação das relações interpessoais nos grupos
 - Sociometria
 - A Janela de Johari: a lucidez nas relações interpessoais no grupo
- 2.2. Percepção Social e Categorização
 - 2.2.1. Percepção de si e percepção dos outros
 - 2.2.2. Preconceitos, estereótipos e formação de impressões
 - 2.2.3. Comunicação e elementos de categorização
 - O exemplo da pronúncia e do sotaque
 - 2.2.4. Atitude de tolerância e o respeito pela diferença

3. Acção comunicativa e acção estratégica

- 3.1. Interdependência, cooperação e competição
 - 3.1.1. A cultura e o clima do grupo
- 3.2. Comunicação e objectivos da mensagem
 - 3.2.1. A comunicação guiada por objectivos e planos
 - 3.2.2. A comunicação como processo de influência
 - 3.2.3. Os elementos da comunicação persuasiva
- 3.3. Comunicação e conflito
 - 3.3.1. Passividade, Agressividade, Manipulação e Afirmção Pessoal
 - 3.3.2. Conflitos funcionais e disfuncionais
 - 3.3.3. Escalada do conflito
 - 3.3.4. Assertividade e estratégias individuais na gestão do conflito

5 | Orientações metodológicas

Considerando as orientações metodológicas apresentadas na parte I do programa, os princípios estabelecidos para a disciplina bem como os conteúdos e objectivos do módulo, pode considerar-se este módulo, em intencionalidade, totalmente orientado para a exploração da competência comunicativa de si, para a monitorização do comportamento relacional próprio e para a análise da forma e conteúdo das acções interpessoais.

Visando desenvolver competências para facilitar posicionamentos assertivos, facilitadores de consenso e de intervenção estratégica nos diversos contextos laborais, o presente módulo convida a um processo de aprendizagem predominantemente assente no processo relacional interactivo, fundado no desejo de aprender e aprender a ser, com os outros.

Sugerimos, por isso, a utilização de um conjunto diversificado de métodos e técnicas pedagógicas, tais como: discussões, debates, apresentações individuais e de grupo de ideias e posicionamentos, demonstrações e ensaios de *role-playing* que promovam a progressiva reflexão crítica e consciencialização das actuais competências de comunicação interpessoal e que estimulem a actualização em gradual autonomia e desenvolvimento das mesmas por parte do aluno.

A observância dos objectivos e da listagem de conteúdos programáticos deverá constituir a base de uma planificação susceptível de permanente recriação e flexibilidade, possibilitando ao professor adaptar o desenvolvimento do módulo em função das características da turma e da gestão dos tempos lectivos bem como o abrir e fechar de ciclos em curtas etapas de conteúdo personalizado e metacognitivo.

A opção metodológica poderá, por isso, partir do estudo de casos ou recorrer às histórias de vida dos próprios alunos pela partilha de episódios relacionais anteriormente vivenciados que poderão inspirar, sob permissão dos próprios, conteúdo de exercícios de *role-playing* e posterior debate. A modalidade de aprendizagem colaborativa, voluntária e auto-referenciada em que o aluno se envolve a "fazer coisas e a reflectir sobre o que faz" possui ganhos motivacionais e estimula fortemente o desenvolvimento do pensamento crítico, dando ao aluno a oportunidade de pensar por si mesmo e de se comparar em processo e produto de pensamento com os outros. Recomenda-se, portanto, que o docente conduza este percurso modular com elevada sensibilidade e ética.

Sugere-se, ainda, por exemplo, a elaboração em turma de grelhas de observação e/ou listas de verificação incisivas sobre as competências comunicacionais e/ou relacionais (para situações específicas) em que os próprios avaliam a frequência dos seus comportamentos, a progressão dos mesmos ou, simplesmente, a sua presença ou ausência.

Um aspecto central a salientar é o do contributo de toda e qualquer actividade realizada para a construção do portefólio, enquanto elemento físico, onde são depositados os diversos elementos que concretizam a progressão de cada aluno, processos e tarefas que o próprio desenvolve na construção do seu projecto de vida profissional e pessoal.

6 | Sugestões de avaliação

Conforme orientações apresentadas na parte I do programa, a avaliação deverá incidir, fundamentalmente, na sua modalidade mais formativa / formadora e ter como principal finalidade a tomada de decisões e regulação do processo de aprendizagem por parte de todos os envolvidos. A conversão posterior da avaliação em classificação resultará da leitura dos instrumentos utilizados e dos critérios considerados.

Nestes termos, o acto de avaliar assume-se como um processo metodológico estruturante de toda a actividade formativa. A recolha de dados para a sua operacionalização deve estar suportada em instrumentos específicos, para uso do professor e/ou dos alunos que devem incidir sobre os mesmos critérios e utilizar a mesma terminologia ou níveis de classificação, de forma a garantir a adequada comparação entre as avaliações efectuadas por ambas as partes.

Módulo 3: Comunicar e Relacionar-se

Com vista à avaliação particular deste módulo, é sugerido ao professor que elabore (ou estimule e supervise a elaboração), operacionalize e partilhe com os alunos instrumentos de avaliação que permitirão, preferencialmente, aos próprios alunos em momentos de auto e hetero-avaliação, detectar e corrigir os seus erros, bem como quantificar aquisições e/ou progressões na aprendizagem: listas de verificação diversificadas, grelhas de observação em actividades lectivas (dentro e fora da escola), grelhas de análise, questionários, fichas, etc.

7 | Bibliografia / Outros recursos

Aubry, J.M., Saint-Arnaud, Y. (1978). *Dinâmica de Grupo. Iniciação a seu espírito e algumas das suas técnicas*. São Paulo: Ed. Loyola.

[Não destinado exclusivamente a especialistas, os autores utilizam um nível conceptual acessível a todas as pessoas que trabalham em e com grupos. Trata-se de uma abordagem à própria vida dos grupos, ao seu dinamismo, às grandes leis que constituem a sua natureza e que determinam as características do seu funcionamento.]

Bastin, G. (1980). *Técnicas Sociométricas, 2ª ed.*. Lisboa: Moraes Editores.

[Este clássico volume constitui um autêntico manual de utilização para quem deseja recorrer às técnicas sociométricas na análise dos grupos.]

Beachamp, A., Graveline, R., & Quiviger, C. (1987). *Como animar um grupo, 3ª ed.*. São Paulo: Editora Loyola.

[Volume que concilia a abordagem teórica à prática da dinâmica de grupos. Proporciona a auto-avaliação do estilo próprio de animação de grupos, a intervenção sobre o conflito e ainda um conjunto de técnicas para a animação de grupos, de dimensões e natureza diversas.]

Bitti, P.R., Zani, B. (1993). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editora Estampa.

[Interessante abordagem à comunicação no contexto social, em particular, à acção comunicativa estratégica: a conversação guiada por objectivos e planos, o processo de influência subjacente à comunicação persuasiva, o pressuposto e o implícito são alguns dos temas passíveis de ser trabalhados.]

Carita, A., Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

[Dominantemente orientada para a abordagem relacional em contexto escolar, esta obra apresenta um interessante quadro compreensivo acerca do conflito, da escalada do mesmo e descreve um modelo de resolução de conflitos.]

Cornaton, M. (1979). *Grupos e Sociedade. Introdução à Psicossociologia*. Lisboa: Editorial Vega.

[Análise das potencialidades e limites da psicossociologia dos grupos nos seus diversos campos de aplicação.]

Fachada, M.O. (1998). *Psicologia das Relações Interpessoais, 1.ª e 2.ª vols. (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Rumos.

[Nesta obra muito didáctica são abordados diversos conteúdos que compõem o módulo: a análise transaccional aplicada à dinâmica interactiva, por exemplo. Possui diversas sugestões de exercícios práticos.]

Fritzen, S.J. (1976). *Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo*. 4 volumes. Petrópolis: Vozes.

[Conjunto de pequenos volumes que reúne diversas técnicas e práticas de dinâmica de grupo visando proporcionar auto-conhecimento, um melhor inter-relacionamento pessoal e grupal, o despertar da confiança recíproca e a criação de um ambiente interpessoal de amizade e sinceridade.]

Módulo 3: Comunicar e Relacionar-se

Gonzaga, L. (1996). «Bom Aluno» e «Mau Aluno»: Representações e protótipos mobilizados pelos professores na categorização dos alunos. *Dissertação de Mestrado (não publicada)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).

[Exaustiva revisão de literatura no domínio da percepção social, representações sociais (Cap. 1) e categorização social (cap. 3). Salienta-se o Cap. 3 inteiramente dedicado às representações e categorização em contexto escolar.]

Gonzaga, L. (2002). Professores e alunos: cooperação ou competição entre subjectividades? In M. F. Patrício (Org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta* (pp. 231-242). Lisboa: Porto Editora.

[A intersubjectividade enquanto espaço de encontro e cooperação e um sentido para a comunidade; as dinâmicas desencontradas e, por vezes, competitivas de categorias sociais no(s) processo(s) de ensino / aprendizagem; a organização das práticas quotidianas decorrente das representações e a importância da inovação nas práticas para a mudança nas representações, são os eixos principais da reflexão efectuada.]

Hargie, O. (1986). *A Handbook of Communication Skills*. London: Croom Helm.

[Excelente manual sobre as teorias, investigação e prática das dimensões e competências de comunicação (verbal e não verbal). Possui contributos dos especialistas mundiais no domínio.]

Jesuíno, J.C. (1993). Estrutura e processos de grupo: interações e factores de eficácia. In J. Vala, & M.B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*, (pp. 259-285). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[O autor apresenta de início um quadro de referência conceptual para o estudo dos grupos para, em seguida, se centrar nos processos de grupo em que o processo de interacção funciona como moderador entre os factores antecedentes e os resultados do grupo.]

Luft, J. (1976). *Introdução à Dinâmica de Grupos*, 3ª ed., Lisboa: Moraes Editores.

[A Janela de Johari constitui um dos temas centrais passível de ser usado como modelo de compreensão da lucidez nas relações interpessoais.]

Maisonneuve, J. (s.d.). *A Dinâmica dos Grupos*. Lisboa: Livros Brasil.

[Apesar do original datado ser já um clássico, continua a ser um livro de grande actualidade na abordagem à complexidade e natureza do conceito de grupo e da sua dinâmica.]

Matos, M.G. (1998). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Edições FMH/UTL.

[Obra de referência (e em língua portuguesa) em torno do desenvolvimento de competências pessoais e sociais relacionadas com a comunicação e a auto-afirmação assertiva na gestão de conflitos.]

McLean, S. (2005). *The Basics of Interpersonal Communication*. Boston: Allyn and Bacon.

[Esta obra constitui um dos mais recentes manuais na formação em comunicação interpessoal. Incide sobre um conjunto de competências que os alunos podem desenvolver para proceder a uma mudança positiva nas suas vidas: estilos de percepção e escuta, os princípios da comunicação verbal e não-verbal, e, em destaque particular, a comunicação em contexto profissional (Cap. 10).]

Neves, J.G., Garrido, M., & Simões, E. (2006). *Manual de Competências: Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática*. Lisboa: Ed. Sílabo.

[Este recente manual apresenta uma excelente abordagem a um conjunto de competências essenciais para uma actuação eficaz nos contextos individual, interpessoal e organizacional, tais como: a comunicação interpessoal, gerir conflitos, negociar, trabalhar em equipa, fazer entrevistas, conduzir reuniões e procurar emprego.]

Northway, M.; & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos. Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

[Abordagem à sociometria dos grupos. São apresentados procedimentos destinados à recolha, avaliação e intervenção sobre a estrutura sociométrica dos grupos.]

Rodrigues, A.D. (1990). *Estratégias da Comunicação*. Lisboa: Presença.

[Embora orientada para uma teoria em torno dos *media*, esta obra reflecte ainda acerca das formas de sociabilidade e estratégias expressivas que emanam do conjunto das instituições sociais.]

Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1988). *Pragmática da Comunicação Humana*. S. Paulo: Editora Cultrix.

[O livro, de inspiração na Escola de Palo Alto (Califórnia, USA), discute os efeitos comportamentais da comunicação humana, com especial ênfase nas desordens do comportamento, vistas como respostas a situações específicas percebidas e interpretadas pelo sujeito e perante as quais é impossível não comunicar.]

SÍTIOS NA INTERNET

Revista Jogos Cooperativos: <http://www.jogoscooperativos.com.br>

[Enraizados no paradigma construtivista, e inspirados na Pedagogia da Cooperação, encontram-se disponíveis dezenas de jogos que promovem a prática de valores positivos como a responsabilidade partilhada, a confiança, a humildade, o diálogo e a ética como instrumento de crescimento pessoal.]

VÍDEOS

Uma Pequena Vingança (*Mean Creek*), de Jacob Aaron Estes, 2004

[Este filme explora de forma alegórica os dilemas morais que todos nós enfrentamos no quotidiano; um filme sobre o equilíbrio entre a amizade e a sentido de responsabilidade.]

CDROM

Guia Digital de Dinâmica de Grupo, de Alexandre Meira (Editora Domo, São Paulo, 2004)

[24 técnicas em CD e em fichas de cartão com instruções das etapas de aplicação e objectivos de jogos que visam a dinamização e gestão de grupos, bem como o desenvolvimento de competências de auto-percepção, feedback, comunicação, planeamento, criatividade, trabalho em equipa e liderança.]

MÓDULO 4

Construção do Projecto de Vida

Duração de Referência: **flexível**

1 | Apresentação

Este módulo deve constituir-se como integrador de aprendizagens e mobilizador de competências. Porque não lhe é atribuído um tempo próprio, pode ter lugar ao longo de todo o processo formativo. Neste sentido, todos os conteúdos e actividades poderão concorrer para este módulo de integração (do sujeito e daquilo que ele aprendeu).

Quando nos aproximamos do fim de um ciclo de formação surgem, obrigatoriamente, os processos de transição (para outros lugares e para outros papéis) e de elaboração dos projectos de vida (actividade organizadora da nossa expressão e intervenção no tempo futuro). Os alunos são convidados a mobilizar e actualizar competências cognitivas, emocionais e relacionais tidas como essenciais a uma construção válida dos seus futuros.

Adentro da filosofia deste módulo devem ser chamados a colaborar outros agentes, tais como: psicólogo dos SPO, técnico da UNIVA, conselheiros do IEFP, representantes de associações profissionais, empresariais e sindicais.

2 | Competências Visadas

No final do percurso pedagógico proporcionado neste módulo, o aluno deve aproximar-se do seguinte perfil de competências transversais e específicas:

- Situar o seu projecto vocacional e de carreira a partir da identificação das tarefas associadas à conclusão do curso e à transição para outras etapas – formação ou trabalho;
- Abordar o mundo do trabalho de forma flexível e esclarecida;
- Mobilizar recursos pessoais, grupais, familiares e institucionais na preparação dos processos de transição;
- Expressar o seu projecto de vida, esclarecendo: experiências, papéis, valores, interesses e aptidões, por referência a vários contextos de desenvolvimento.

3 | Objectivos de Aprendizagem

Inspirado na teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994; *cit in* Lent, 2004), o esquema conceptual do módulo identifica os principais conceitos, integra-os e articula-os, permitindo fundamentar os objectivos de aprendizagem e as actividades que conduzem, de forma flexível, à sua concretização. Este modelo teórico, quando se debruça sobre o período que antecede a entrada no mundo do trabalho, ou a transição para outro ciclo de estudos, proporciona um esquema orientador para as múltiplas intervenções que se podem promover de forma a facilitar o desenvolvimento vocacional ao longo da escolaridade e após a entrada no mercado de trabalho.

O esquema conceptual (ver figura 3) apresenta cinco dimensões em torno das quais se podem organizar as actividades:

1. O que influência a minha carreira?

A carreira não se desenvolve no vazio. Os alunos devem tomar consciência da influência das dimensões contextuais e individuais no desenvolvimento da carreira. Neste sentido, devem ser

convidados a explorar aspectos de *si próprios* e do *espaço de vida* que possam ter tido influência na estruturação dos seus interesses, no desenvolvimento das suas competências e na organização das suas expectativas e aspirações. O papel da família e dos amigos, pelas experiências que proporcionam e pelos valores que partilham, também deve ser considerado. As oportunidades de emprego e formação surgem, também, como um tópico de grande relevância, na medida em que os alunos se servem desta faceta da dimensão contextual para identificar barreiras e oportunidades à implementação dos seus projectos de vida.

2. O que aprendi?

Salientar a importância das experiências de aprendizagem em função do modo como encaramos a carreira e as tarefas de desenvolvimento que lhe estão associadas. Estimular a estruturação e o desenvolvimento de crenças positivas e negativas acerca do que o aluno julga ser, ou não, capaz de aprender, ou seja, quais os impactos do processo de formação no funcionamento motivacional e no comportamento vocacional do aluno, nomeadamente ao nível do sentimento de auto-eficácia, das expectativas de resultados e, consequentemente, ao nível da formulação de projectos de vida. Há aqui lugar, ainda, para a identificação dos estilos de aprendizagem, procedimento essencial para que se adoptem as respostas adequadas às dificuldades que possam surgir neste domínio. Por fim, mas não menos importante, devem salvaguardar-se momentos em que os alunos fazem sínteses das principais competências desenvolvidas ao longo do curso e têm oportunidade de as expressar.

3. Quem sou?

O desenvolvimento do auto – conhecimento surge como um processo essencial na avaliação de experiências tidas, nomeadamente, a formativa e na formulação dos projectos vocacionais e de vida. Devem ser trabalhadas aquelas dimensões consideradas relevantes na estruturação do conhecimento de si próprio. Para tal, é importante que os alunos sejam convidados a relacionar as suas competências, interesses, valores e aspirações em relação ao futuro que estão a antecipar e a construir.

4. O que quero ser / fazer?

Situar o aluno perante a necessidade de desenvolver atitudes e competências favoráveis à implementação do seu projecto de vida, nomeadamente, na assunção e integração dos diferentes papéis exigidos nos diferentes espaços de vida.

A importância da agência individual na elaboração dos projectos de carreira; a qualidade dos projectos em função das modalidades de tomada de decisão (planeada *versus* ao acaso); a importância das metas realistas, e dos passos necessários à concretização das mesmas, como garante do sucesso na implementação da alternativa considerada formativa ou de trabalho.

5. Quais os passos?

O processo de transição, escola – mundo do trabalho ou ensino básico – ensino secundário, surge como um evento esperado e desejado pela maioria dos alunos. Beneficia com uma preparação, no que se refere à identificação e desenvolvimento das competências necessárias a uma transição bem sucedida assim como da mobilização dos mecanismos de suporte a usar. A clarificação dos objectivos e a revisão das alternativas consideradas surge como uma tarefa de grande relevância neste empreendimento. Para tal, torna-se importante situar, no tempo futuro as metas de curto, médio e longo prazo e identificar as exigências pessoais associadas à concretização de cada uma delas.

Em síntese, o esquema conceptual (ver Figura 3) apresenta as cinco dimensões que organizam o módulo. Cada uma delas incide sobre facetas distintas mas que se interligam. A sua concretização não é linear nem sequencial, pelo que todos os docentes podem planificar as suas actividades procurando contribuir para a promoção das competências sinalizadas neste módulo. Sugerimos o uso do esquema conceptual do módulo aquando da organização do plano curricular de turma. As

dimensões seleccionadas podem servir como um mapa que organiza e dá sentido às actividades dos diferentes agentes envolvidos no processo formativo.

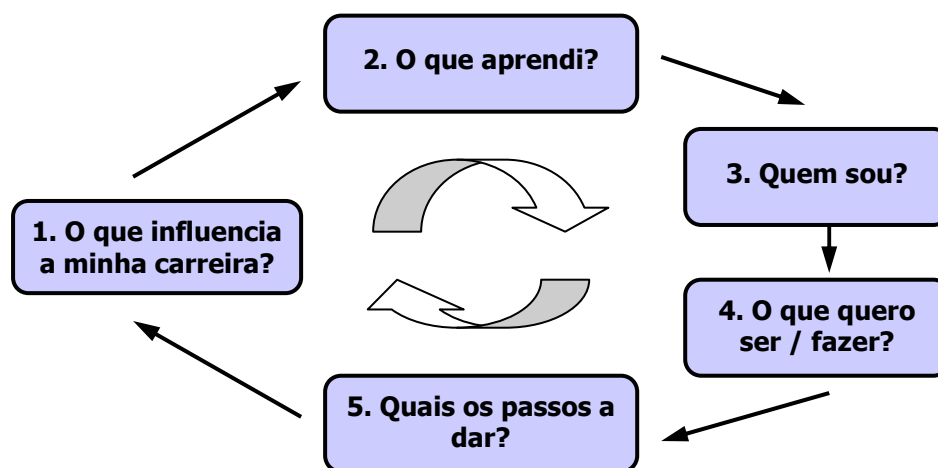


Figura 3 – Esquema conceptual do módulo

4 | Conteúdos

1. O que influencia a minha carreira?

- 1.1. O sistema de formação – caracterização dos diferentes percursos
- 1.2. O sistema de emprego – organização e funcionamento
- 1.3. As actividades profissionais associadas ao curso
- 1.4. Meios de procura de emprego
- 1.5. Sistemas de suporte – informais (família e amigos) e formais (escola, centros de emprego, sindicatos)
- 1.6. Os interesses, os valores e as aptidões como dimensões psicológicas fortemente estruturantes da carreira

2. O que aprendi?

- 2.1. Factores que me facilitam ou dificultam a aprendizagem
- 2.2. O curso e o meu futuro pessoal e profissional – a instrumentalidade do período de formação para a concretização das etapas futuras
- 2.3. Os referenciais de emprego e de formação do curso

3. Quem sou?

- 3.1. O auto-conhecimento quer nos aspectos relativos à formação escolar e profissional, quer nos associados a outros papéis (filho, colega, desportista, voluntário, etc.)
- 3.2. O auto-conhecimento e os diferentes contextos de vida (escolar, familiar, associativa, etc.)
- 3.3. O balanço das competências: processo apoiado de descoberta das características individuais por referência ao perfil profissional do curso

4. O que quero ser / fazer?

- 4.1. Estratégias para a exploração, avaliação/selecção e implementação das alternativas de formação ou emprego
- 4.2. Relacionar as alternativas de formação com os interesses vocacionais, valores e aptidões
- 4.3. Relacionar as actividades profissionais com os interesses vocacionais, valores e aptidões

5. Quais os passos a dar?

- 5.1. O processo de tomada de decisão
- 5.2. Os elementos que o integram – decisões e decisores
- 5.3. O processo de transição e as competências facilitadoras do mesmo
- 5.4. Implementar e reformular em função da avaliação permanente quer dos obstáculos, quer das oportunidades
- 5.5. A importância dos planos alternativos
- 5.6. Transição activa vs. transição passiva
- 5.7. Expressão de um projecto de vida / carreira

5 | Orientações metodológicas

- Mobilizar os alunos na **identificação das tarefas associadas** à conclusão do curso e à **transição** para o mundo do trabalho ou prosseguimento dos estudos;
- Simular situações *role-playing*) que possam ocorrer em contexto real de trabalho, assim como nos processos de recrutamento e selecção, para que os alunos possam enriquecer o seu repertório de competências;
- Organizar debates em torno das temáticas do **(des)emprego, da formação e da qualificação**;
- Sensibilizar os alunos para o recurso frequente a diferentes tipos de fontes de informação;
- Promover a exploração dos **recursos e meios disponíveis** quer no território local, quer no espaço europeu (serviços de psicologia e orientação, centros de emprego, unidades de inserção na vida activa, associações profissionais e sindicatos, institutos da juventude);
- Possibilitar o alargamento e reestruturação das grelhas de leitura da realidade profissional organizando encontros estruturados com profissionais da área de formação dos alunos ou actividades de observação;
- Preencher documentos tidos como essenciais na relação do aluno com os seus futuros contextos de realização (escola e trabalho);
- Envolver a família na expressão de valores e atitudes tidas como essenciais no momento em que os alunos estruturam projectos para uma etapa importante das suas carreiras;
- Convidar os alunos à produção, apresentação e discussão de narrativas / biografias do futuro.

Concretizando e, a título de exemplo, podem ser actividades no âmbito de cada uma das dimensões que se apresentam:

1. O que influencia a minha carreira?

- Explorar material informativo sobre cursos, escolas e profissões
- Organizar exposições sobre a oferta formativa do concelho
- Realizar saídas de estudo a escolas secundárias, profissionais e centros de formação
- Participar em Feiras de Orientação Escolar e Profissional
- Organizar Seminários em torno da problemática - a formação dos jovens e o mercado de trabalho
- Realizar entrevistas a profissionais da área de formação do curso
- Entrevistar empresários de sectores de actividade relacionados com o curso
- Discutir o perfil do curso

Módulo 4: Construção do Projecto de Vida

- Organizar simulações de trabalho
- Organizar simulações de processos de selecção e recrutamento
- Realizar reuniões com estruturas formais de apoio ao emprego e formação – SPO, UNIVA e Centros de Emprego
- Debater questões associadas ao emprego e à formação a propósito de notícias veiculadas nos meios de informação
- Realizar jogos de apresentação e outros em torno da temática dos interesses, projectos, aspirações, rendimento escolar, etc.
- Seguir um profissional passo a passo (*Job Shadowing*)

2. O que aprendi?

- Identificar as competências finais de curso – consulta de material informativo produzido para o efeito
- Identificar os contributos das diferentes disciplinas para o referencial de formação do curso (trabalho conjunto de professores e alunos)
- Recorrer a grelhas síntese para que o aluno consiga ponderar o contributo que outros agentes, que não a escola, tiveram no desenvolvimento de competências essenciais ao exercício profissional ou à continuação dos estudos no ensino secundário (explorar o papel dos pais, amigos, actividades extra-escolares, etc.)
- Produzir documentos de apresentação: *Curriculum Vitae*, cartas de apresentação, biografias e portefólios
- Organizar eventos (exposições, feiras, etc.) em que são apresentadas evidências do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do curso

3. Quem sou?

- Convidar à auto-descrição com recurso a uma lista de adjectivos
- Promover hetero-descrições com recurso a uma lista de adjectivos
- Explorar as contradições entre ambas as descrições
- Identificar interesses, valores e competências nas tarefas do dia a dia (dentro e fora da escola)
- Escolher e explicar porquê a importância que para si têm determinadas figuras públicas – trabalhar os valores associados a cada escolha
- Realizar estudos de Caso - para debater o conceito de sucesso e insucesso
- Realizar programas para o desenvolvimento de competências de estudo (colaboração de outros técnicos, nomeadamente, psicólogo dos SPO)

4. O que quero ser / fazer?

- Proporcionar uma exploração estruturada das alternativas pós-curso
- Realizar debates entre alunos, moderados pelos professores, para que cada jovem possa partilhar a valorização que faz de cada uma das alternativas
- Contactar com estudantes de outros níveis de ensino para proporcionar uma visão mais realista das diferentes alternativas
- Produzir narrativas em que se imaginam diferentes papéis, em diferentes contextos de vida ao longo do tempo futuro (do mais próximo ao distante)
- Reunir com os pais e encarregados de educação para debater o seu papel no apoio à transição para um novo ciclo de estudos

5. Quais os passos a dar?

- Solicitar aos alunos que listem acontecimentos que poderão ocorrer no seu futuro
- Realizar biografias do futuro: para hierarquização de objectivos, selecção de

- estratégias e mobilização de recursos
- Desenhar linhas temporais e convidar cada um dos alunos a povoar a sua linha em diferentes horizontes temporais
- Produzir planos de carreira em formato “Microsoft Powerpoint”, ou outro, para subsequente apresentação e discussão no grupo turma

6 | Sugestões de avaliação

A avaliação deste módulo tem lugar no decurso dos outros que para ele convergem. Assim, sugerimos que, em coerência com a metodologia de trabalho proposta, a avaliação do mesmo se possa situar em aspectos como:

- **Satisfação:** com a actividade que organizou esta síntese final e deu sentido a todas as actividades que, dispersas, para aqui convergiram;
- **Instrumentalidade:** em que medida os alunos reconhecem neste módulo uma utilidade efectiva relativamente às diversas tarefas que vão ter que resolver no seu futuro;
- **Avaliação do “projecto”:** comentário estruturado feito no grupo-turma e orientado pelos professores do Conselho de Turma, acerca do realismo / viabilidade e flexibilidade que o mesmo apresenta.

7 | Bibliografia / Outros recursos

Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M.V. Cabral, & J.M. Pais (Coord.), *Jovens Portugueses Hoje*, 55-133, Oeiras: Celta.

[A escola e o trabalho como dois contextos de aprendizagem social diferenciam-se pela função social que desempenham, nos estatutos que conferem e nas experiências que proporcionam. São apresentados dados de uma investigação que procurou conhecer a forma como os jovens, dos anos 90, se relacionam material e simbolicamente com a escola e o mundo do trabalho. Como exemplo: razões do abandono escolar, trajectórias escolares de insucesso, explicações individuais do insucesso escolar, etc.]

Avanzini, G. (1980). *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70.

[Referência muito divulgada na temática da adolescência. Salientamos os pontos 4 e 5, a “adolescência e escolarização” e “o adolescente e a cultura de massa”].

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

[Um texto que articula de forma muito interessante um conjunto de reflexões que se situam na designada área da política educativa. Do sumário queremos sugerir os pontos 7 e 10, “territorializar as escolas” e “as qualificações profissionais e o futuro”]

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.

[Conjunto de textos em torno da temática - escola, trabalho e profissão. Cada um dos textos proporciona um ponto de partida bem fundamentado para a organização de um debate de ideias. Pode ser trabalhado directamente pelos alunos com a supervisão do professor.]

Brandes, P., & Phillips (1983). *Manual de jogos educativos*. Lisboa: Moraes.

[Este manual pode ser um ponto de partida para o professor e/ou animador do grupo aquando da organização das actividades pedagógicas. São sugeridos jogos nas áreas do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, jogos de apresentação e de desenvolvimento da concentração]

Carneiro, R. (1996). A evolução da economia e do emprego – novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In Azevedo (Coord) *A educação do futuro – o futuro da educação*. Porto: Edições Asa.

[O paradigma funcionalista da educação é apresentado pelo autor como tendo dominado os sistemas educativos nas últimas cinco décadas. A educação, segundo o autor, parecia valer apenas pela sua função eminentemente económica. Discute e apresenta uma alternativa que é estruturalmente diferente, ou seja, a alternativa ao impasse é restituir o processo educativo à sua dimensão comunitária. Texto muito rico para orientar a problematização da relação escola – mundo do trabalho]

Carvalho, A. (1996). *Os caminhos da entrada na vida activa: da escola ao mundo do trabalho*. In IV Colóquio Nacional da AIPELF / AFIRSE.

[A autora põe a tónica no plural, ou seja, são diversos os caminhos que ligam os estudantes à vida activa. Uma leitura homogénea desta realidade é, talvez, um dos maiores obstáculos à implementação de políticas e práticas que favoreçam a transição dos jovens para o mercado de trabalho]

Coimbra, L. (1993). Psicologia e Orientação: alguns desafios. *NOESIS*, 28. Lisboa: IIE.

[Como é entendida, hoje em dia, a orientação escolar e profissional. Objectivo que orientou a produção de um conjunto de textos especialmente concebidos para professores e pais.]

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.

[Com a colaboração de vários autores, Jacques Delors produz um relatório para a UNESCO que identificou algumas tendências pesadas do passado e simultaneamente abriu caminho em torno de certas pistas de reflexão que podem ajudar a ganhar inteligibilidade sobre os desafios do futuro. O sumário do livro percorre temas como: a globalização, a relação entre o global e o local, participação das mulheres na educação, educação para o desenvolvimento humano, particularidades e articulação entre os diferentes níveis de ensino, etc.]

Duarte, A. F. (1996). Uma nova formação profissional para um novo mercado de trabalho. *Formar*, 21, 4-23.

[São discutidas as configurações que a formação profissional deve assumir para responder às exigências de um mercado de trabalho com novas regras. É dado destaque ao papel das diferentes componentes de formação (a sociocultural, a técnica e a tecnológica e prática) na construção dos perfis de saída das várias modalidades de formação de nível secundário]

Entonado, F., Herrera, S., & Lucero, M. (2003). A transição para a vida activa e a inserção no mercado de trabalho. In E. Figueira (Coord.) *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores e Significados*. Lisboa: INOFOR.

[Artigo que apresenta uma reflexão sobre a integração de jovens no mercado de trabalho. Sugerem que se considere, simultaneamente, as perspectivas educativa e empresarial por forma a que consigamos entender melhor os processos de socialização laboral dos jovens].

Gamboa, V., Saúde, S., & Figueira, E. (2003). Os jovens em formação inicial: motivações, valores e aspirações face ao mundo do trabalho. In E. Figueira (Coord.) *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores e Significados*. Lisboa: INOFOR.

[Outrora um processo linear e previsível, a transição dos jovens para o mundo do trabalho ganhou outros contornos. Ou seja, à formação seguia-se o trabalho e este significava emprego. É neste contexto social e económico marcado pela mudança que os autores exploram a relação simbólica dos jovens do Distrito de Beja com o seu futuro profissional, nomeadamente na dimensão psicológica valores.]

Imaginário, L. (1990). Desenvolvimento vocacional. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e da educação de jovens*. (Vol.II, 187-212). Lisboa: Universidade Aberta.

Módulo 4: Construção do Projecto de Vida

[Nesta obra coordenada pelo psicólogo e professor Universitário Bártolo Paiva Campos, Luís Imaginário faz uma revisão em torno da temática do desenvolvimento vocacional do jovem. Este capítulo aborda os diferentes estádios do desenvolvimento vocacional e as tarefas de desenvolvimento associadas a cada um deles. Para além disso, são apresentados os diferentes factores que influenciam as escolhas vocacionais. Texto muito rico para ser trabalhado pelo professor.]

Jacinto, F. (2004). Responde a escola às necessidades de quem a utiliza. In M. C. Taveira (Coord.) *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

[A escola é apresentada como estando estruturalmente desadequada para responder aos novos desafios. Um dos aspectos de maior saliência prende-se com a cegueira da escola relativamente a outros agentes e formas de transmissão de conhecimento junto das gerações actuais].

Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira (Coord.) *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

[O autor resume a teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994), como enquadramento para conceber as práticas de educação para a carreira. É dada particular atenção à questão da transição da escola para o mundo do trabalho.]

Mão-De-Ferro, A., & Fernandes, V. (1992). *Os jovens e a vida activa*. Lisboa: IEFP.

[Os autores apresentam, nesta colecção do IEFP, um texto simples mas rico e que tem como destinatários monitores e formadores de jovens dos “cursos aprendizagem”. Os problemas dos jovens face à mudança social é o ponto de partida para um texto que, ainda, apresenta, entre outros, os seguintes tópicos: as determinantes da escolhas vocacionais e a transição da escola para o mundo do trabalho.]

Moniz, B., & Kovacs, I. (2001). *Sociedade da informação e emprego*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional – MTSS.

[Nos anos mais recentes tem aumentado o interesse político no acompanhamento da relação Sociedade da Informação - Emprego. Este interesse segundo os autores ainda não produziu instrumentos que permitam aos decisores conhecer e antecipar situações. Na análise das tendências em torno da relação sociedade da informação e emprego sugerimos a leitura do ponto quatro do documento – “desafios ao ensino / formação].

Pedroso, P. (1997). A formação e o desenvolvimento regional, *Formar*, 24. Lisboa: IEFP.

[O autor discute uma tendência recente a que temos assistido na evolução dos sistemas de educação e de formação – a descentralização e regionalização. Uma tendência que sendo visível em vários países, faz-se notar de forma mais estruturada nos dispositivos de formação contínua.]

Pires, A. L. (1994). As novas competências profissionais. *Formar*, 10. Lisboa: IEFP.

[São apresentadas as designadas novas competências profissionais assim como os contextos para a sua actualização. De forma clara, a autora precisa o conceito de competência e aponta o papel dos sistemas de formação e de trabalho, como contextos decisivos na abordagem desta questão.]

Pinto, H.R. (2004). *Construir o futuro – manual técnico*. Lisboa: Cegoc – Tea.

[Manual técnico preparado pela Prof. Doutora Helena Rebelo Pinto e colaboradores, assenta conceptualmente na perspectiva desenvolvimentista de Donald Super et al. (1996), ainda que enriquecida com outros contributos. Para cada uma das dimensões identificadas como relevantes as autoras apresentam um conjunto diversificado de actividades assim como fichas de suporte à dinamização das mesmas]

Pombo, M. A. (1998). *O meu primeiro guia de orientação escolar e profissional*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Módulo 4: Construção do Projecto de Vida

[Editado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, este guia apresenta um conjunto de actividades em diferentes domínios da orientação escolar e profissional: os valores, os interesses, as aptidões, a tomada de decisão e outros. As fichas permitem momentos de trabalho individual, com ou sem supervisão.]

Sequeira, J. (2003). *Desenvolvimento Pessoal*. Lisboa: Monitor.

[O autor apresenta como objectivo principal deste livro a apresentação de técnicas que permitam a uma pessoa o desenvolvimento activo do seu bem estar. Destacamos os capítulos 5 e 6, a “relação com os outros” e “a gestão das emoções”, respectivamente.]

Super, D.E., Savickas, M., & Super, C. (1996). The life-span, life – space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.) *Career Choice and Development*. (121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

[Donald Super e colaboradores assinalam neste texto a evolução da sua teoria como resultado de investigação e reflexão conceptual ao longo de 60 anos. Este modelo teórico é, hoje em dia, um forte referencial para aqueles que querem compreender o desenvolvimento vocacional e organizar intervenções de educação vocacional e aconselhamento de carreira.]

Tomás, M. (Coord) (2001). *Terminologia da formação profissional*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e da Formação Profissional – MTSS.

Watts, A. G. (1991). The concept of work experience. In A. Miller, A.G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking work experience*. London: Falmer Press.

[Apresentado e delimitado o conceito de experiência de trabalho. O autor discute as principais finalidades associadas às experiências de trabalho. Confere racional teórico a todos aqueles que estão em preparação, acompanhamento e avaliação de actividades de estágio.]

REVISTAS

✦ Revista Europeia de Formação Profissional

[Revista publicada pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) três vezes por ano. É uma revista que desempenha um papel importante na divulgação de informações e troca de experiências sobre a evolução da política e prática da formação e do ensino profissional, inserindo o debate numa perspectiva europeia. Alguns números estão publicados em língua Portuguesa. O último número saiu em Agosto de 2005.]

✦ Revista Formar – IEFP

[Disponível online (<http://www.iefp.pt>), a revista Formar dirige-se particularmente aos formadores e a todos os profissionais directamente ligados às questões da formação profissional. Faz uma abordagem acessível às várias temáticas e procura incluir conteúdos diversificados, nomeadamente nas áreas da gestão e organização da formação.]

✦ Revista Fórum Estudante

[De grande divulgação junto das nossas escolas, a revista Forum Estudante apresenta temáticas variadas e do interesse dos alunos, tais como: música, desporto, modo, formação, emprego, exames, curiosidades, etc. Contém material que pode servir de base à organização de actividades de debate e reflexão.]

SÍTIOS NA INTERNET

Agência Nacional para os Programas Comunitários Sócrates e Leonardo Da Vinci – disponível em <http://www.socleo.pt>

[Informação sobre mobilidade europeia no domínio da educação e da formação profissional. São apresentadas possibilidades e programas para parcerias escolares em domínios variados]

Módulo 4: Construção do Projecto de Vida

Bússola – disponível em <http://www.edunau.net>

[Apresenta várias possibilidades de exploração de material informativo. Para além disso, possibilita o contacto com estratégias de procura de emprego, assim como, de actividades promotoras do conhecimento de si próprio e das alternativas de formação e emprego. A exploração deste sítio deve ser orientada por um técnico de orientação escolar e profissional]

Classificação Nacional das Profissões – disponível em <http://portal.iefp.pt/portal/>

[Índice alfabético ou por profissões: caracterização detalhada de todas as actividades profissionais classificadas em Portugal.]

Colecção “Profissões” – Guias de caracterização profissional – disponível em http://www.dgert.msst.gov.pt/estudos/estudos_emprego2.htm

[Apresenta, sob vários formatos de pesquisa, a caracterização de várias profissões]

Direcção Geral da Formação Vocacional – disponível em – <http://www.dgfv.min-edu.pt>

[Informação referente a percursos formativos para jovens no âmbito do Ministério da Educação, nomeadamente Cursos de Educação Formação e Cursos Profissionais]

Forum Estudante – disponível em – <http://www.forum.pt>

[Apresenta um interface com várias possibilidades. Três blocos organizam a informação / actividades disponíveis: secundário, superior e canais. Para além de informação relativa aos cursos, escolas e profissões, os alunos podem contactar com muitas actividades extra-escolares como jogos, concursos, revelações, desporto, etc. Os utilizadores registados podem participar em vários fóruns.]

Guia de Orientação: actividades de aproximação ao mundo do trabalho – disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/public/oep/guia_orientação.pdf

[Composto por 4 capítulos: balanço da tomada de decisão, exploração do mundo do trabalho, balanço de competências e transição para o mercado de trabalho. São apresentadas várias actividades com grelhas para trabalho individual e no grupo]

Guia de Técnicas de Procura de Emprego – disponível em: <http://lse.iefp.pt:8081/IEFP/index.htm>

[Suporte com vários tópicos de utilização, a saber: “estou à procura de emprego”; “anúncios de emprego”; “cartas de candidatura”; “currículos” e “entrevista”. Para além das actividades são fornecidos formulários muito úteis para a elaboração do designado “plano de acção”.]

Instituto do Emprego e Formação Profissional – <http://www.iefp.pt>

[Informação actualizada sobre formação profissional, emprego, qualificação, estágios profissionais, orientação e aconselhamento vocacional, etc.]

On The Move – Guia Interactivo para estudar e trabalhar na Europa – disponível em: <http://www.onthemove-eu.hi.is/>

[Guia interactivo – em língua portuguesa. Permite a exploração / consulta em torno de dois domínios – trabalhar ou estudar na Europa. A resposta a estas questões conduz o utilizador em torno dos recursos, contactos, legislação, etc.]

PLOTEUS – Portal sobre oportunidades de aprendizagem no espaço europeu – disponível em: <http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>

[Em língua portuguesa - tem como objectivo ajudar alunos, indivíduos à procura do 1º emprego, pais e encarregados de educação, profissionais de orientação e professores a encontrar informação sobre Estudar na Europa.]

Índice Geral

Parte I - Orgânica Geral

	Página
1. Caracterização da Disciplina	2
2. Visão Geral do Programa	6
3. Competências a Desenvolver	9
4. Orientações Metodológicas / Avaliação	11
5. Elenco Modular	16
6. Bibliografia	16

Parte II – Módulos

Módulo 1	Crescer e Desenvolver-se	20
Módulo 2	Pensar, Sentir e Agir	24
Módulo 3	Comunicar e Relacionar-se	31
Módulo 4	Construção do Projecto de Vida	38