

APRENDER E ENSINAR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS E EXEMPLOS

Isabel Simões Dias, CIEQV/CI&DEI/ESECS – Instituto Politécnico de Leiria,
isabel.dias@ipleiria.pt

RESUMO: Este capítulo discute pressupostos teóricos subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem e apresenta duas propostas de promoção de competências destinadas a jovens adultos, estudantes do Ensino Superior: i) PDCIIP- Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e ii) PPCPPEI - Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009). O PDCIIP é um programa que valoriza as potencialidades dos estudantes e a sua vontade de realização e de sucesso, numa lógica humanista. Foca a sua atenção em competências transversais (autoconhecimento, autoestima, autorrealização, resiliência, empatia, assertividade e suporte social) e específicas (criatividade, cooperação e liderança). O PPCPPEI, enquadrado numa perspetiva desenvolvimentista e cognitivo-comportamental, foi desenhado no quadro da perspetiva sócio-cognitivista da aprendizagem autorregulada. Assume-se como um programa de cariz educativo que visa a promoção de competências pessoais e profissionais (autoconhecimento/autoconceito/autoestima, desenvolvimento do self, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/avaliação, planificação e reflexão). Estes dois programas, concebidos e implementados em Portugal, constituem-se como exemplos de intervenção formal na ativação de competências. A sua eficácia foi avaliada numa lógica investigativa quasi-experimental e os resultados revelaram que os estudantes que participaram nestes programas beneficiaram com a experiência formativa. Estes resultados instigam uma reflexão sobre possibilidades de intervenção educativa no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE (3): Ensino/aprendizagem; Ensino Superior; Programas de intervenção

ABSTRACT: This chapter discusses theoretical assumptions underlying the teaching/learning process and presents two proposals for the elevation of skills aimed at young adults, higher education students: i) DIIPSP - Development of Intrapersonal, Interpersonal and Professional Skills Program (Jardim, 2010) and ii) PPPSCEP - Promotion of Personal and Professional Skills in Childhood Education Program (Dias, 2009). The DIIPSP is a program that values the potential of students and their desire for achievement and success, in a humanist logic. It focuses its attention on transversal (self-knowledge, self-esteem, self-realization, resilience, empathy, assertiveness, and social support) and specific (creativity, cooperation and leadership) skills. The PPPSCEP, framed in a developmental and cognitive-behavioral perspective, was designed within the framework of the socio-cognitivist perspective of self-regulated learning. It is assumed as an educational program that aims to promote personal and professional skills (self-knowledge/self-concept/self-esteem, self-development, interpersonal communication, personal agenda management, teamwork, problem solving, observation/assessment, planning and reflection). These two programs, designed and implemented in Portugal, are examples of formal intervention in skills activation. Its effectiveness was evaluated in a quasi-experimental investigative logic and the results revealed that the students who participated in these programs benefited from the training experience. These results instigate a reflection on possibilities for educational intervention in Higher Education.

KEYWORDS (3): Teaching/learning; Higher Education; Intervention programs

Introdução

Com o intuito de proporcionar o desenvolvimento/aprendizagem de competências têm surgido programas de intervenção rigorosamente planejados, sistematizados, teórica e empiricamente fundamentados dirigidos às diferentes etapas da vida humana. Estas intervenções de cariz educativo procuram otimizar competências numa lógica preventiva e desenvolvimental. Desejando que estes programas se adequem à idade cronológica, nível de desenvolvimento e cultura dos seus participantes, espera-se que apresentem uma visão holística do ser humano.

Visando o desenvolvimento do sujeito, estes programas podem seguir posicionamentos teóricos distintos e ser equacionados numa perspetiva integradora e compreensiva. Assim, este trabalho de cariz teórico discute pressupostos subjacentes aos processos de ensino/aprendizagem (humanismo, comportamentalismo e cognitivismo) e dá a conhecer programas de intervenção (formais) na ativação de competências em jovens adultos: Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009).

Processo(s) de ensino/aprendizagem: (alguns) pressupostos teóricos

Dentro da variedade de propostas possíveis para explicar o processo de ensino/aprendizagem, apresenta-se de forma genérica e intencionalmente seletiva (o que implica omitir autores, conceitos e processos) três correntes: humanismo, comportamentalismo e cognitivismo.

A *corrente humanista* parte do princípio geral de que o ser humano é responsável por si mesmo, sendo capaz de desenvolver todas as suas potencialidades. Enfatizando as relações interpessoais, defende que aprender é um processo cognitivo, através do qual o educando se desenvolve e adquire experiência(s) se tiver oportunidade de descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de autorrealização e autoavaliação. Neste caminho de se tornar pessoa (que pensa, sente e vive), o processo educativo estará centrado no desenvolvimento das capacidades do sujeito, tendo o educador o papel de facilitador do desabrochar dessas potencialidades. Tendo liberdade pessoal para se construir enquanto pessoa, o educando responsabiliza-se pela sua própria aprendizagem e aprende de forma autónoma e independente (Lima et al., 2018; Branco et al., 2016; Rogers, 2009).

Os humanistas (e.g. Maslow, Rogers), fazendo defesa de um processo educativo centrado no desenvolvimento da pessoa (que se assume como verdadeiro e duradouro porque é vivenciado e realizado pelo sujeito que quer aprender), focalizam a atenção na aprendizagem (e não no ensino) e defendem uma docência centrada numa postura de flexibilidade, de abertura ao outro, contribuindo para que o educando se descubra e *se torne pessoa* (Castaman & Tommasini, 2020; Rogers, 2009; Rogers, 1973).

Abraham Maslow (1908–1970), com uma visão otimista da natureza humana, identificou as necessidades que impelem o ser humano ao crescimento/atualização do seu potencial e abordou as características da pessoa autoatualizada. Reforçou a ideia de que o ser humano se representa pela

transcendência, pelo humor, pela espontaneidade, pela criatividade e pelo amor e enfatizou a escolha consciente, a singularidade, a bondade inata e a capacidade do sujeito para superar as experiências da infância. Referiu que a pessoa nasce com necessidades instintivas que a levam ao crescimento, ao desenvolvimento e à realização. Maslow identificou um conjunto de valores (valores do ser), que qualificou como as meta-necessidades do sujeito: a verdade, a beleza, a bondade, a unidade, a transcendência das dicotomias, a energia vital, o caráter único da pessoa, a perfeição e a necessidade, a interdependência, a justiça, a ordem, a simplicidade, a riqueza, o sentido do jogo, a independência e o sentido da vida. Procurando ser fiel a estes valores, preconizou um sistema educativo facilitador do autoconhecimento, interativo com o meio em que o indivíduo se encontra inserido para que possa descobrir o sentido da sua vida e a sua vocação (Ramirez, 2021; Bordignon & Trevisol, 2022).

Carl Rogers (1902-1987) conceitualizou a personalidade do ser humano como sendo constituída pela experiência e pelo *self*, formando juntos a unidade do organismo. As pessoas são motivadas por uma tendência inata de realizar, manter e aperfeiçoar o *self*. Esse impulso para a autorrealização é parte de uma tendência atualizante abrangendo todas as necessidades fisiológicas e psicológicas. Defendendo a autenticidade, o autor alega que sermos autênticos é sermos nós próprios, é rejeitarmos fachadas, por detrás das quais se esconderia a verdadeira personalidade. Trata-se de nos aceitarmos como realmente somos, profundamente, sinceramente, reconhecendo sem julgar os nossos mais profundos sentimentos. É esta autenticidade que leva à congruência, à coesão interna do indivíduo que elimina a distância existente entre o eu-real e o eu-ideal. Ser congruente é ser o próprio, é ser como é, evoluindo, abrandando, tornando-se cada vez menos rígido, menos defensivo e cada vez mais interessado pelo outro (Rogers, 2009; Rogers, 1973). Para além da autenticidade e da congruência, Rogers aborda a atenção positiva incondicional como atitude pedagógica (reconhecer os atos dos outros e atribuir-lhes um valor incondicionalmente). Assumindo esta atenção, o sujeito abstém-se da emissão de juízos de valor, reconhecendo na sua existência o ato de outrém - reconhece o outro diferente de si e respeita essa diferença, reconhece a dignidade de pessoa livre o que promove a autenticidade. Esta atenção positiva incondicional juntamente com a compreensão empática (atitude que consiste em apreender o mundo particular do outro como se fosse o nosso próprio mundo), caracteriza a relação que deve existir entre dois indivíduos (Lima et al., 2018; Dias, 2018; Branco et al., 2016).

Estes pressupostos relacionais, na perspetiva de Rogers, aplicam-se a todas as formas de relação entre as pessoas, quer sejam relações quotidianas, terapêuticas ou educativas. A sua defesa da não diretividade, baseia-se na ideia de que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afetuosas e não ameaçadoras. Cada pessoa é vista como um ser único e singular, devendo o processo educativo centrar-se no desenvolvimento humano. O professor orienta e facilita o processo de aprendizagem do aluno, utilizando os conteúdos disciplinares como instrumentos do desenvolvimento da personalidade e das vocações do aluno (Castaman & Tommasini, 2020). Esta abordagem defende uma metodologia flexível, fomentando a realização de projetos que permitam o trabalho autónomo, o jogo de papéis, as dramatizações e os debates. É uma abordagem pedagógica

que reduz a relação pedagógica ao diálogo horizontal, deixando de lado o contexto social e económico - a finalidade da educação é o desenvolvimento da pessoa e não apenas a sua integração na sociedade. Os princípios psicopedagógicos que sobressaem deste modelo são, por exemplo, a aprendizagem centrada no sujeito, a autoaprendizagem, a autoavaliação e a atmosfera emocional positiva e empática (Bordignon & Trevisol, 2022; Castaman & Tommasini, 2018).

Numa *perspetiva comportamentalista*, o ser humano é, fundamentalmente, um organismo que reage a estímulos externos e a aprendizagem surge como a modificação do comportamento, relativamente permanente e resultante da experiência. Esta abordagem à aprendizagem defende a utilização de técnicas orientadas para a ação, que dêem controle ao sujeito sobre a sua vida, para resolver problemas interpessoais, emocionais e de tomada de decisão (Miranda & Bahia, 2005).

Burrhus Skinner (1904-1990) baseia o seu conceito de aprendizagem nos factos experimentais relativos ao condicionamento operante que ocorre quando a uma resposta se segue um estímulo reforçador, aumentando consequentemente a taxa de resposta. Defende a ação direta e automática dos agentes do reforço, a sobrevivência/adaptação como necessidade básica e processo simultaneamente inicial e final de todo o desenvolvimento biopsicológico dos organismos vivos. Para Skinner, a modificação do comportamento deve-se ao que surge depois da sua ocorrência e em consequência do mesmo. A inter-relação entre estas dimensões define o que se designa por contingências de um comportamento. Os princípios básicos do seu modelo são o reforço positivo, reforço negativo, punição positiva, punição negativa e extinção operante (Kripka et al., 2020; Dias, 2018).

De acordo com condicionamento operante de Skinner, o papel do docente será organizar as sequências de reforço apropriadas ao aprendente e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão da resposta direta do sujeito. As implicações educativas desta teoria passam por entender o professor como líder e programador do desenvolvimento do educando, pela crença de que educar é ensinar algo, pelo ensino programado como o modelo didático ideal, pela pedagogia regida por normas empíricas onde os resultados têm um papel de relevo, pela coação sobre o educando no processo de aprendizagem e pela condução do educando para agir como deve ser (Moreira, 2022; Bordignon & Trevisol, 2022; Veiga, 2019).

Nesta linha comportamentalista, Albert Bandura (1925–2021) demonstrou que é possível aprender uma grande variedade de comportamentos sem que se torne necessária a experiência direta acompanhada das respetivas consequências. De acordo com o seu paradigma, grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de modelos sociais e das suas respetivas consequências. Esta aprendizagem social postula que a aprendizagem ocorre quando os comportamentos de um modelo servem como estímulo para pensamentos, atitudes ou comportamentos para outros sujeitos. Para que ocorra esta aprendizagem o sujeito deverá ser capaz de prestar atenção e reter/memorizar a informação apresentada pelo modelo. Este paradigma coloca o fulcro da aprendizagem na interação entre situação observada e processos cognitivos do observador, fazendo a transição entre as perspetivas comportamentalistas e as cognitivistas (Kipka et al., 2020; Miranda & Bahia, 2005).

De acordo com Ceitil (2006), aprende-se por observação, imitação e/ou por repetição, por exemplo, (1) a colocar questões para identificar necessidades do interlocutor e para confirmar se a sua mensagem foi compreendida, (2) a estar atento a sinais não-verbais do interlocutor para saber se ele o está a seguir, (3) a reformular as mensagens para garantir uma melhor compreensão, (4) a escutar ativamente os outros para perceber os seus pontos de vista e ajustar a comunicação de forma efetiva, (5) a utilizar uma linguagem clara e a dar exemplos concretos que ilustrem a ideia que se quer transmitir, (6) a encorajar os colegas a manterem-se informados e a partilharem essa informação, (7) a consultar fontes de informação disponíveis e/ou pessoas envolvidas no problema/situação. Os princípios psicopedagógicos que destacamos deste modelo são a apresentação de estímulos, o condicionamento (operante), o reforço e conhecimento de resultados, a apresentação de conteúdos em seqüências curtas e a exercitação (Dias, 2018; Veiga, 2019).

Para os *cognitivistas*, o Homem não se limita a responder a estímulos, mas interpreta, organiza, dá significado à informação que recebe. Não se constitui como um mero recetor, mas como um agente ativo da sua própria aprendizagem. De acordo com Jean Piaget (1896-1980), o conhecimento acontece na interação sujeito/meio e é construído com base em conhecimentos anteriores. Valorizando o papel dos esquemas cognitivos nos comportamentos do sujeito e a sua capacidade organizante face aos estímulos do ambiente – faz parte da natureza humana organizar as suas experiências e adaptá-las ao que foi experimentado - entende que a inteligência se constitui como a totalidade das estruturas de que dispõe um organismo num determinado período do seu desenvolvimento (Kripka et al., 2020; Miranda & Bahia, 2005).

Estimular, no educando, a formação de destrezas cognitivas, planificar o ensino tendo em conta e adaptando-se às possibilidades intelectuais de cada fase do desenvolvimento cognitivo, procurar a participação ativa dos alunos nas tarefas, proporcionar um ambiente educativo enriquecedor em estímulos intelectuais que levem à aprendizagem pela descoberta são apenas algumas das implicações educativas da sua teoria (Moreira, 2022).

Jerome Bruner (1915 - 2016), defende que não é possível estudar o processo psicológico fora do seu contexto, uma vez que ele é pluridimensional. Entende a cultura, a educação e a escola como fundamentais na construção de competências essenciais para lidar com a realidade da sociedade e discute a importância da aprendizagem por observação, da utilização de instrumentos, do jogo e da linguagem na adaptação do sujeito. Aposta na interdisciplinaridade e no trabalho de equipa como pilares da ação psicológica e na aprendizagem pela descoberta (resolução de problemas) como fonte de motivação - esta forma de aprendizagem requer um pensamento intuitivo e analítico e processa-se do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do específico ao geral (Miranda & Bahia, 2005).

Bruner propõe a utilização de atividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados como estratégias de automotivação. Visa a ação do sujeito e aposta na capacidade do professor para colocar questões que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, promovam o pensamento. Como princípios psicopedagógicos do cognitivismo, destacamos, a título de exemplo, a motivação, o desenvolvimento de expectativas, a compreensão, a relação novo-adquirido, a sistematização ou a transferência para situações análogas (Bordignon & Trevisol, 2022; Dias, 2018).

Realizado este percurso teórico, damos a conhecer dois programas de promoção de competências desenhados para jovens adultos, estudantes do Ensino Superior (Portugal): o PDCIIP - Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e o PPCPPEI - Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009). Estes programas, enquadrados teoricamente nas correntes de ensino/aprendizagem apresentadas (humanismo, comportamentalismo e cognitivismo), foram concebidos, implementados e avaliados em contexto português. Estando publicados, poderão constituir-se como recursos educativos a considerar no campo da intervenção educativa.

Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010)

O Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP) é um programa que valoriza as potencialidades dos estudantes e a sua vontade de realização e de sucesso, numa lógica humanista. Considerando o desenvolvimento integral do sujeito, privilegia a pessoa do estudante e a satisfação das suas necessidades fundamentais, enquanto jovem adulto.

O PDCIIP visa o desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, com vista ao sucesso na vida académica. Neste sentido, é esperado proporcionar aos participantes (1) identificar os pontos fortes da sua personalidade; (2) fazer uma avaliação positiva de si mesmos; (3) ativar potencialidades individuais no sentido da autorrealização; (4) escutar empaticamente; (5) expressar-se assertivamente; (6) reconhecer modos eficazes de apoiar e de ser apoiado; (7) valorizar as ideias e as concretizações originais; (8) colaborar eficazmente em grupos de trabalho; (9) orientar pessoas e grupos na concretização de objetivos; (10) superar positivamente as situações adversas (Jardim, 2010).

Relativamente aos conteúdos, o programa focaliza a sua atenção em competências transversais (e.g., autoconhecimento, autoestima, autorrealização, resiliência, empatia, assertividade e suporte social) e específicas (e.g., criatividade, cooperação e liderança) (Jardim, 2012). Em termos metodológicos, o programa é constituído por 12 sessões, 7 sessões presenciais coletivas (2.^a, 4.^a, 6.^a, 8.^a e 10.^a), sessão inicial (apresentação dos participantes e resposta a questionários/avaliação previa) e sessão final (avaliação das sessões e da dinâmica do programa) e 5 estudos individuais a serem realizados por cada um dos participantes como trabalho de casa (3.^a, 5.^a, 7.^a, 9.^a e 11.^a sessões). Através de atividades diversificadas, procura desenvolver o saber-saber (aquisição de conhecimentos/domínio cognitivo); saber-ser (forma de estar de cada um/domínio afetivo) e saber-fazer (comportamentos/domínio social).

Cada sessão (com uma duração média de 2 horas) visa o aperfeiçoamento de uma competência, que se estuda em forma de módulo. Estes módulos estão estruturados em 6 fases: (1) "Apontamentos" - anotar a forma como cada competência é percebida; (2) "Mapa" - explicitar o significado teórico e as ideias fundamentais de cada competência; (3) "Ferramentas" - exercitar, experimentar e operacionalizar cada competência; (4) "Narração" de uma história que evoca e estimula, de uma forma interpelativa, a adesão a cada

competência; (5) “Programação” do modo como cada um pretende implementar a curto, médio e longo prazo cada competência e (6) “Memorando” dos sucessos e da evolução em cada competência.

O programa segue uma metodologia ativa, recorrendo a dinâmicas de grupo, a técnicas de *role playing*, a *focus group*, a jogos interativos, a debates e trabalhos de grupo, contextos privilegiados para evocar experiências e conhecimentos pessoais. Recorre, ainda, à narração de histórias metafóricas alusivas ao módulo em estudo e à exposição sobre a competência em causa. Além dos trabalhos realizados nas sessões, os participantes aprofundam os conteúdos individualmente através do preenchimento de fichas de trabalho relativas a cada uma das competências e da realização de tarefas individuais.

É um programa que segue as características de uma formação prática, acentuando-se mais a vertente experiencial do que a teórica. Constitui-se como uma formação *Rápida, Divertida e Eficaz* na qual o papel do facilitador das aprendizagens será o de gerar a máxima participação possível, respeitando as experiências dos participantes, mantendo um elevado grau de motivação e de empenho nas tarefas propostas, organizando os grupos de trabalho, fornecendo suporte social e afetivo, envolvendo-se no programa com os participantes (Jardim, 2010).

Para avaliar a eficácia deste programa o autor propõe a análise dos diários individuais e a avaliação antes (*baseline*) e depois do programa através do Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais – Para Promover o Sucesso Académico (QCIIP), construído para o efeito pelo autor. Os resultados do estudo realizado mostraram que os estudantes que participaram no programa (estudantes hospedados em residências universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, no ano letivo 2004/2005) beneficiaram com esta experiência. Verificaram-se acréscimos em termos de média da competência-global no que concerne à comparação entre o antes e o depois da aplicação do programa, sendo os efeitos mais notórios no que diz respeito ao autoconhecimento, à autorrealização, à criatividade, à autoestima e à liderança (Jardim, 2010).

Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009)

O Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI), ancora-se numa perspetiva desenvolvimentista e cognitivo-comportamental e assume-se como uma ferramenta de apoio psicopedagógico no Ensino Superior. Propondo o desenvolvimento de competências através de situações de aprendizagem contextualizadas e significativas, desenrola-se ao longo de 10 sessões (presenciais e em grupo). Nestas sessões os participantes vão sendo envolvidos em dinâmicas de grupo que visam a promoção do bem-estar e procuram fomentar aprendizagens sobre si e sobre o tipo de relações que estabelecem entre si. As respostas que vão encontrando em equipa contribuem para o desenvolvimento do saber agir em contexto pessoal e (pré)profissional (Dias, 2009).

Visando a promoção de competências (autoconhecimento/autoconceito/autoestima, desenvolvimento do *self*, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa,

resolução de problemas, observação/avaliação, planificação e reflexão), considera a idade cronológica dos sujeitos (grupo-alvo), as suas potencialidades, necessidades e dificuldades (cognitivas, sociais e afetivas) (Dias, 2009, 2012).

Como objetivos gerais, procura: (1) ativar competências nos estudantes do Ensino Superior, nomeadamente nos estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância, (2) contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais no âmbito da Educação, (3) contribuir para a promoção do bem-estar psicológico, (4) fomentar uma ação educativa eficaz, (5) promover a autonomia cognitiva, afetiva e social, (6) maximizar a interação social, (7) contribuir para uma educação integral (preparar os sujeitos não só para conhecer e pensar, mas também para saber viver), (8) divulgar competências no âmbito da Educação de Infância (Dias, 2012).

Organizado em seis partes distintas: (1) concetualização, (2) competências a desenvolver, (3) exigências metodológicas, (4) papel do formador no desenvolvimento de competências, (5) avaliação do programa de promoção de competências e (6) apresentação das sessões, o PPCPPEI decorre ao longo de 10 sessões presenciais coletivas, com a duração média de 2 horas cada, num total de 20 horas de formação. Após a 1.^a sessão, na qual se apresentam os diferentes intervenientes e o programa, cada sessão está organizada em torno de cinco momentos:

1.^o Momento (15 minutos): exercício(s) de quebra-gelo que visam o envolvimento dos participantes na sessão e a focalização da sua atenção na competência a trabalhar (e.g., reformular ideias ou analisar momentos significativos vividos durante a semana e pertinentes para a sessão em causa).

2.^o Momento (15 minutos): reflexão acerca do(s) conceito(s) subjacentes a cada sessão. Ouvem-se os participantes, identifica-se e define-se cada competência a promover numa linguagem comum e clara.

3.^o Momento (50 minutos): exercício(s) individuais, em pequeno grupo e/ou em grande grupo (plenário). Nas tarefas a realizar reforça-se a individualização do desempenho e a metacognição. Procura-se que a análise e a discussão das atividades seja participativa e focalizada na (re)construção de ideias, comportamentos e emoções. Assim, importa valorizar o esforço individual de cada indivíduo, a sua participação e análise em cada tarefa, numa perspetiva de construção do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por sua vez, aproveita-se a situação de grupo, de diversidade de opiniões e de desempenhos, para criar oportunidades de reflexão e fomentar o processo de ensino/aprendizagem de competências.

4.^o Momento (20 minutos): reflexão em grande grupo sobre as atividades desenvolvidas. Defende-se que a interação entre todos os elementos contribui de forma decisiva para a construção de novos saberes, novas formas de organização de informação, novas perspetivas, novos encontros com a mesma realidade. Este momento pode surgir logo após a realização da(s) atividade(s) e/ou no final da sessão.

5.^o Momento (20 minutos): avaliação da sessão. Individualmente e/ou em grupo, realiza-se uma reflexão final do vivenciado na respetiva sessão, apontando-se aspetos significativos e menos significativos da mesma.

De forma a dar resposta a estas exigências metodológicas, o facilitador das aprendizagens deverá motivar os sujeitos para a participação e a colaboração nas atividades propostas.

A avaliação cooperativa dos processos de desenvolvimento de competências é contínua, co construída e participada, permitindo aos participantes trabalhar em conjunto, descobrindo, partilhando e debatendo pontos de vista. Esta discussão oral entre pares vai estimulando ideias e provocando conflitos sociocognitivos que poderão conduzir a novos *insights*.

O PPCPEI foi implementado com jovens adultos, estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância, do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal), no ano letivo 2004/2005. Para avaliar a sua eficácia optou-se por considerar uma avaliação inicial, contínua, final e retrospectiva (e.g., Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais). Assim, numa lógica de investigação do tipo quasi-experimental, envolveu-se um grupo experimental e um grupo de controlo, os quais foram avaliados antes e depois da aplicação do programa através de questionários (e.g., Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - QCPPEI). Os participantes do grupo experimental realizaram, ainda, auto e heteroavaliações, dimensões inerentes e transversais ao próprio programa. Os resultados (sustentados, por exemplo, nas diferenças estatisticamente significativas entre participantes do grupo experimental e do grupo de controlo) salientaram a adequabilidade do programa para o desenvolvimento das competências que se propôs trabalhar (autoconhecimento/autoconceito/autoestima, desenvolvimento do *self*, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/Avaliação, planificação e reflexão) (Dias, 2009, 2012). Destes resultados, os efeitos mais notórios surgiram ao nível do autoconhecimento/autoconceito/autoestima e os menos notórios ao nível do trabalho em equipa. Assumindo-se como um programa preventivo de aplicação universal, este programa de intervenção foi validado, em 2015, pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Considerações finais

Este trabalho discutiu (alguns) pressupostos teóricos subjacentes aos processos de ensino/aprendizagem e apresentou dois programas de intervenção dirigidos a jovens adultos, estudantes do Ensino Superior: o Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e o Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009).

Estes dois programas, sustentados teoricamente na abordagem humanista (PDCIIP) e cognitivo-comportamental (PPCPPEI), constituem-se como exemplos de intervenção formal na ativação de competências, tendo sido implementados e avaliados (em Portugal) como eficazes. Promovendo competências pessoais e sociais, estes programas valorizam a interação como vetor de aprendizagem, apresentando um conjunto de ingredientes teóricos e práticos fomentadores do desenvolvimento humano.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional- CEECINST/00051/2018 e Projeto CIEQV n° UID/04748/2020.

Referências

- Bordignon, L. H., & Trevisol, M. T. (2022). Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. *Revista de Educação PUC*, 27(e225389), 1-15. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5389>
- Branco, P., Monteiro, P. & Felix, L. (2016). Diálogo entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers. *Perspetivas em Psicologia, Uberlândia*, 20(2), 110-126.
- Castaman, A., & Tommasini, A. (2020). Abordagem humanista: considerações sobre uma escola de ensino fundamental. *Revista Cocar*, 14(30), 1-17.
- Ceartil, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Edições Sílabo.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem. Paradigmas, motivação e dificuldades*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em Educação*. IPL/INDEA.
- Dias, I. (2012). Promover a saúde no ensino superior: o exemplo do PPCppEi. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(8), 104-114.
- Jardim, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: estudo para a promoção do sucesso educativo*. Instituto Piaget.
- Jardim, J. (2012). *10 Competências Rumo à Felicidade. Guia prático para pessoas, equipas e organizações empreendedoras*. Instituto Piaget.
- Kipka, R., Viali, L., Dickel, A., & Laham, R. (2020). Ensino, aprendizagem e novas tecnologias: relações entre abordagens teóricas clássicas e contemporâneas. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 16(37), 39-53.
- Lima, L., Babosa, Z., & Peixoto, S. (2018). Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. *Ciências Humanas e Sociais*, 4(3), 161-172.
- Miranda, G., & Bahia, S. (Org.) (2005). *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e Ensino*. Relógio d'Água.
- Moreira, M. A. (2022). Aprendizagem ativa com significado. *Revista Espaço Pedagógico*, 29(2), 405-416. <https://doi.org/10.5335/rep.v29i2.13887>
- Ramírez, C. (2021). La psicología humanista en modelos convencionales: diálogos y diferencias con la psicología positiva. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 13(1), 1–25. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e341842>
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Edição Padrões Culturais.
- Rogers, C. (1973). *Psicoterapia e consulta psicológica*. Moraes Editora.
- Veiga, F. (2019). *Psicologia da Educação. Temas de aprofundamento científico para a educação XXI*. Climepsi.