

Universidade de Évora

Provas de Agregação

Relatório da Unidade Curricular de
PSICOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO DE PROFESSORES E DE PAIS

Inês Moura de Sousa Carvalho Relva

Relatório da Unidade Curricular *Psicologia Aplicada à Educação de Professores e de Pais*, apresentado nos termos da alínea b) do Artigo 5º do Decreto-Lei nº 239/2007, de 19 de junho, na redação atual que lhe é dada pelo Decreto-Lei nº 64/ 2023, no âmbito das provas para obtenção do título de agregado em Psicologia pela Universidade de Évora, requeridas por Inês Moura de Sousa Carvalho Relva.

Julho de 2025

ÍNDICE

	Pág.
1. Nota Introdutória	4
2. Enquadramento Institucional e Curricular	5
2.1. A Unidade Curricular de Psicologia Aplicada à Educação de Professores e de Pais	5
2.2. Objetivos de Aprendizagem da Unidade Curricular	7
2.3. Programa da Unidade Curricular	7
2.4. Estratégias de ensino-aprendizagem, métodos e recursos pedagógicos	8
2.5. Descrição dos modos de avaliação	9
2.6. Planificação das aulas	11
2.6.1. Aula 1	11
2.6.2. Aula 2	14
2.6.3. Aula 3	18
2.6.4. Aula 4	22
2.6.5. Aula 5	26
2.6.6. Aula 6	29
2.6.7. Aula 7	33
2.6.8. Aula 8	38
2.6.9. Aula 9	44
2.6.10. Aula 10	52
2.6.11. Aulas 11 e 12	56
2.7. Avaliação da Unidade Curricular e Resultados das Aprendizagens	58
3. Dissertações de Mestrado Orientadas no âmbito das temáticas da Unidade Curricular	60
4. Referências Gerais	63

1. Nota Introdutória

Este relatório pretende dar a conhecer de uma forma mais aprofundada o modo de funcionamento da unidade curricular (UC) de Psicologia Aplicada à Educação de Professores e de Pais, inserida do curso de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, alocada no Departamento de Educação e Psicologia, da Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Será efetuado o seu enquadramento institucional e curricular, em que serão apresentados os objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos, as estratégias de ensino-aprendizagem, os métodos e recursos pedagógicos utilizados, os modos de avaliação e a planificação das aulas. Por fim, serão apresentados os resultados da avaliação da unidade curricular, efetuada, quer pela docente, quer pelos estudantes, e os resultados da aprendizagem.

Destaca-se que no ponto 2.6. apresentamos a planificação e desenvolvimento das aulas, tal como estas decorreram no ano letivo 2024/2025, tendo em conta a experiência acumulada desde o ano letivo 2021/2022, ano em que pela primeira vez nos foi cometida a responsabilidade da sua lecionação. Essa é a razão de poder ocorrer alguma aparente incoerência nos tempos verbais ao longo deste ponto.

2. Enquadramento Institucional e Curricular

2.1. A unidade curricular de Psicologia Aplicada à Educação de Professores e de Pais

A unidade curricular de Psicologia Aplicada à Educação de Professores e de Pais integra-se no Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento (cf. Diário da República, N.º 58/2023, série II de 22-03-2023), que se encontra estruturado de acordo com o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Trata-se de uma unidade curricular que é oferecida no 2º semestre do 1º ano do 2º ciclo em Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, sendo de carácter obrigatório, com 6 ECTS, correspondendo a 3.5 horas semanais, 49 horas de contacto (14 semanas letivas) e 113 horas de trabalho autónomo. No que diz respeito ao trabalho autónomo, espera-se que os estudantes adquiram e consolidem competências de trabalho independente e de estudo, tendo como ponto de partida o material cedido e recomendado em contexto de sala de aula. Além disso, a realização do trabalho prático, pretende também desenvolver e contribuir para o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, atual e relevante. É reforçado ao longo das várias aulas a importância de alicerçarem a sua prática profissional em evidência científica.

A UC é oferecida em língua portuguesa. No entanto, sempre que necessário, recorre-se a material de apoio que se encontra em outras línguas, sobretudo o inglês. Quando se encontram inscritos estudantes que se encontram em mobilidade, sobretudo ERASMUS, é oferecida a língua inglesa, assim como material de suporte adequado. A orientação tutorial é também uma alternativa usada sempre que necessário.

A UC de Psicologia Aplicada à Educação de Professores e de Pais é específica do Mestrado em Psicologia, existindo apenas neste curso de 2º ciclo na UTAD. Esta unidade curricular é oferecida desde o ano letivo 2016-2017, ano em que entrou em vigor um novo plano de estudos em 2º ciclo em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento (cf. Diário da República, 2.ª série — N.º 115 — 17 de junho de 2016 - <https://files.dre.pt/2s/2023/03/058000000/0025300260.pdf>). Desde então, tem

sido oferecida de forma contínua, sendo que o curso mereceu acreditação por 6 anos, na última avaliação pela A3ES em 2023.

A referida unidade curricular é lecionada no segundo semestre, para o que contribuem conhecimentos prévios lecionados no primeiro semestre do curso, nomeadamente Gestão do Comportamento em Contexto Escolar, Diagnóstico e Intervenção em Perturbações do Desenvolvimento Socioafetivo, Intervenção Psicológica em Comportamentos de Risco em Contexto Escolar, Diagnóstico e Intervenção em Perturbações do Desenvolvimento Neurocognitivo. Esta UC pressupõe também os conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura em Psicologia, também oferecida pela UTAD, nomeadamente na UC Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente, em que são exploradas as tarefas desenvolvimentais nesta fase do ciclo vital.

Esta unidade curricular, a par de todas as outras oferecidas no 1º ano do mestrado, neste ramo de especialização, é de extrema relevância na preparação para o 2º ano, momento em que os estudantes vão realizar o estágio académico em contextos diferenciados como escolas, hospitais, Instituições Particulares de Solidariedade Social entre outros.

Em particular, esta unidade curricular ao ser “aplicada”, pretende, como o próprio nome sugere, capacitar os futuros psicólogos para aplicar os conhecimentos da psicologia e direcioná-los para professores e para pais em particular, atendendo à especificidade das suas funções. Como referem Tysinger et al. (2014; p. 348), serão os “profissionais especialmente treinados para aplicar o conhecimento e os princípios da psicologia”. Sublinha-se ainda o facto de que a psicologia aplicada tem um foco sobretudo na prevenção, procurando desenvolver estratégias capazes de promover o bem-estar e a saúde mental. Procura ainda aplicar “o conhecimento psicológico à solução dos problemas associados com o comportamento humano” (Davey, 2011; p. 2).

Terminamos este breve enquadramento da unidade curricular recuperando a ideia defendida por Gutkin e Conoley (1990) designada “*Paradox of School Psychology*” e que se prende com o facto de que “para servir eficazmente as crianças, os psicólogos escolares devem, em primeiro lugar e acima de tudo, concentrar a sua atenção e experiência profissional nos adultos” (p. 233). O mesmo será dizer junto daqueles que são próximos, nomeadamente pais e professores, e cuja influência é

bidirecional, sobretudo se refletirmos nesta influência à luz da perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979).

2.2. Objetivos de Aprendizagem da Unidade Curricular

Espera-se que os estudantes, no final do semestre sejam capazes de:

1. Identificar o enquadramento legal e organizacional do papel do psicólogo escolar;
2. Estabelecer uma relação de ajuda eficaz e empática com professores, pais/ encarregados de educação e alunos;
3. Promover a cooperação de professores, pais/ encarregados de educação em articulação com os recursos da comunidade;
4. Assessorar os professores na gestão das relações interpessoais na sala de aula;
5. Planificar em conjunto com os professores medidas de prevenção e resolução de situações de indisciplina;
6. Implementar medidas de prevenção e resolução de situações de stresse e de mal-estar docente;
7. Desenvolver programas para a participação da família na escola.

2.3. Programa da Unidade Curricular

A unidade curricular encontra-se organizada em 6 grandes módulos, apresentados de seguida, e que serão descritos brevemente em cada uma das aulas, cuja apresentação se encontra mais abaixo. Assim sendo, o programa da unidade curricular é o seguinte:

1. Enquadramento legal e organizacional do papel do psicólogo escolar
2. Modelos de Intervenção e problemáticas em contexto escolar e familiar
 - a. Níveis de intervenção
 - b. Estratégias de Intervenção
 - c. O Psicólogo como profissional de ajuda: competências básicas
3. Contributos da Psicologia para o Desenvolvimento Profissional Docente
 - a. Colaboração com os docentes
 - b. Gestão das relações interpessoais na sala de aula e na escola
 - c. Prevenção e resolução de situações de indisciplina
 - d. Prevenção e resolução de situações de stresse e mal-estar docente

4. Estilos educativos parentais: caracterização, perspectiva diferencial, avaliação e efeitos
5. Colaboração escola-família
 - a. Fundamentação para a melhoria do envolvimento familiar na escola: relação envolvimento familiar e aprendizagem
 - b. Questões práticas e barreiras à participação parental
 - c. A importância da comunicação
 - d. Questões éticas na relação escola-família
6. Desafios Emergentes no Contexto Escolar e Familiar: Implicações para a Atuação do Psicólogo

2.4. Estratégias de ensino-aprendizagem, métodos e recursos pedagógicos

A unidade curricular, conforme já referido anteriormente, tem atribuídas 49 horas de contacto na Tipologia Teórico-Prática, o que corresponde a uma aula de 3,5 horas semanais, ao longo de 14 semanas. O número máximo de vagas existentes aquando das candidaturas ao mestrado é 25, encontrando-se inscritos 23 estudantes no ano letivo 2024/2025.

Tendo em conta este número de estudantes, utilizam-se metodologias de ensino utilizadas variadas, procurando ir ao encontro de diferentes estilos de aprendizagem dos mesmos. Neste sentido, as estratégias mais expositivas são reduzidas ao mínimo. Utiliza-se a sala de aula invertida, isto é, partindo do conhecimento e de leituras prévias do estudante para o contexto de sala de aula, a realização de trabalhos em pequeno grupo, assim como o exercício de *role-play*. As duas últimas aulas são destinadas à apresentação de *workshops* preparados pelos vários grupos de estudantes e descritas mais abaixo. A própria apresentação do *workshop*, desde a sua conceção à sua dinamização pelos estudantes, constitui uma metodologia ativa, permitindo ao estudante o desenvolvimento de aprendizagens práticas, competências de trabalho em equipa e aplicação em contexto próximo do real, permitindo a existência de vários cofacilitadores (Kapur, 2024).

Finalmente, ao longo do ano letivo são disponibilizados vários recursos pedagógicos, tais como: referências bibliográficas (livros, artigos científicos, vídeos, sites institucionais) que permitem ter uma visão global dos conteúdos

programáticos abordados, para além dos *powerpoints* disponibilizados ao longo das aulas, através da plataforma de apoio à docência da UTAD (Infordocente), em uso desde o ano letivo 2024/2025.

2.5. Descrição dos modos de avaliação

A avaliação nesta UC está em articulação com os objetivos da UC. A avaliação contínua é constituída por dois elementos, uma frequência e um trabalho realizado em grupo, cada um dos quais com um peso de 50%. Há uma aula destinada à prova escrita. No que diz respeito à avaliação por exame (com três épocas: Época Normal, de Recurso e Especial) requer inscrição obrigatória. São admitidos os estudantes que cumpram com as condições previstas no Regulamento Pedagógico da UTAD em vigor.

Quanto ao trabalho em grupo, no início do semestre são propostos aos estudantes vários temas, o que não invalida a proposta, por iniciativa dos estudantes, de outros temas, a validar pela docente no prazo de duas semanas. O trabalho proposto consiste na preparação de um *workshop*, direcionado a professores ou a pais, versando sobre um tema emergente na área da psicologia e relevante para a função educativa dos pais e/ou dos professores. Esta proposta, permite direcionar o trabalho autónomo dos estudantes para a psicologia aplicada, indo ao encontro dos seus interesses, mas também das necessidades da população, ao mesmo tempo que prepara os estudantes para o estágio curricular.

Considerando o número total dos estudantes, são constituídos quatro grupos. Cada um dos grupos deve preparar e apresentar um *workshop*, sendo que os restantes grupos assumem o papel de pais ou professores.

Espera-se que os estudantes adequem a apresentação, nomeadamente os conteúdos e a terminologia, em função do público-alvo a que se destina. O *workshop* é uma ferramenta que se enquadra no âmbito da consultoria e do trabalho colaborativo em contexto escolar. Deve ser preparado tendo como finalidade ajudar os professores e os pais a aprender mais sobre como criar um determinado ambiente, fornecer informação e competências necessárias para melhorar a interação com crianças e jovens (cf. Brigman et al., 2022). Os temas dos *workshops* propostos e escolhidos pelos estudantes têm variado ao longo dos anos letivos em que temos tido a regência desta unidade curricular, como, por exemplo: “O que os

pais precisam saber sobre o *bullying*?”, “*Bullying: O que os professores precisam saber?*” “Como lidar com a ansiedade dos filhos – “Desvendar a Ansiedade”, “Competências de estudo para pais”, “*Screen time* – o abuso do uso de ecrãs”; “CyberEducar: Prevenção do *Cyberbullying* em crianças do 1.º. e 2.º. Ano”, “Desconstrução de Estereótipos de Género para Professores”.

A apresentação permite também aos estudantes explorar esta ferramenta em contexto protegido. De facto, a proposta de trabalho de preparação de um *workshop* tem-se mantido ao longo dos anos, uma vez que os estudantes, na avaliação da UC mediante os questionários pedagógicos, mencionam com frequência a importância e o gosto pela realização do referido trabalho (cf. 2.7). Por essa razão, foi inclusivamente aumentada a percentagem de valoração do trabalho para 50% de modo a atender às sugestões dos estudantes dos anos anteriores, dado o esforço que consideraram ter colocado na preparação do mesmo.

No momento da definição do trabalho, é facultada aos estudantes uma rubrica de avaliação, constam os critérios de avaliação do trabalho escrito e da simulação do *workshop*. Desse modo, os estudantes têm acesso ao que é expectável em cada uma das fases. As rubricas de avaliação revestem especial relevância no contexto da avaliação, contribuindo para o sentimento de autoeficácia do estudante (Taylor et al., 2024) dado “ clarificarem o que os alunos devem aprender e saber fazer” (Fernandes, 2021; p. 7).

2.6. Planificação das aulas

2.6.1. Aula 1

Sumário:

Apresentação da docente e dos estudantes.

Clarificação dos modos de avaliação.

Análise de uma carta aberta aos pais e aos professores.

Apresentação da estrutura do *workshop*.

A primeira aula destina-se à apresentação da docente e dos estudantes. É sempre importante este primeiro contacto (cf. Svinivki & McKeachie, 2011) não só como quebra-gelo, como para que os estudantes compreendam o que podem esperar da UC e o que se espera deles como estudantes. Na primeira atividade realizada com os estudantes, são exploradas as suas expectativas face à unidade curricular.

Nesta aula são apresentados os conteúdos programáticos e é negociada a avaliação, assim como a calendarização dos momentos avaliativos. São ainda clarificadas as regras do trabalho em grupo e, desejavelmente, a escolha dos temas. Normalmente é possível ter essa decisão tomada no final da aula.

Os temas enquadram-se no âmbito da psicologia aplicada, isto é, temas em que as investigações mais recentes, sustentadas em evidências empíricas, permitem aos estudantes direcionar os *workshops* para pais ou para professores. A preparação deste *workshop* é sobretudo realizada em trabalho autónomo, mas também com orientação tutorial. Estes *workshops* simulados poderão ser utilizados em contexto real no ano letivo seguinte, durante o estágio curricular. A realização deste trabalho permitirá, assim, a transferência de conhecimento cientificamente validado para o contexto de estágio.

Em suma, procuramos criar as condições para que no final da aula os estudantes compreendam os objetivos de aprendizagem da UC, ou seja, tanto aquilo que se espera deles como o que eles podem esperar da unidade curricular. É importante que tenham a perceção que funcionam como um grande grupo e, para além de expectativas que possam ter, de que a sua participação pode representar um

enriquecimento para os colegas, já que todos aprendem com todos (cf. Svinicki & McKeachie, 2011).

De forma a incentivar a discussão sobre a importância da unidade curricular e quão desafiante ela pode ser, propõe-se a leitura de duas cartas abertas, direcionadas, uma aos pais e outra aos professores, ambas escritas por Agulhas (2022). Esta atividade tem por objetivo explorar por um lado os principais problemas que pais e professores enfrentam no dia a dia em casa e na escola e, por outro lado, na perspectiva do/a psicólogo/a, o que poderá ser feito de modo colaborativo pelos três, com o objetivo de melhor preparar as crianças e jovens, com ênfase na saúde psicológica. Esta atividade permite também, por parte dos estudantes, começarem a conscientizar-se de quão complexa é a “vida” numa escola e como é desafiante para todos os intervenientes, sendo que uns e outros se influenciam mutuamente. Solicita-se ainda aos estudantes que identifiquem palavras-chave, associadas a comportamentos expectáveis/ desejáveis, por parte dos pais/mães e dos professores. Embora a nuvem de palavras produzida varie de ano para ano, surgem frequentemente, associadas a professores, palavras e expressões tais como: *sinais de alerta, superpoderes, respeito pela individualidade*; já associadas aos pais surgem palavras ou expressões como *tolerância, aceitar o erro, respeito pelo outro*.

Ainda durante esta aula, apresentamos a estrutura do *workshop* (Brigman et al., 2022) enquanto ferramenta no âmbito da consultoria (Gutkin & Conoley, 1990). O que se pretende é que os estudantes tenham conhecimento do que se pretende com a realização do trabalho em grupo e o realizem gradualmente, quer autonomamente quer com orientação tutorial, ao longo do semestre.

Leituras recomendadas:

Agulhas, R. (2022, 14 de setembro). *Carta aberta aos pais, neste novo ano letivo*.

Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-pais-neste-novo-ano-letivo-15165340.html>

Agulhas, R. (2022, 15 de setembro). *Carta aberta aos professores, profissionais com superpoderes*. Diário de Notícias. [https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-professores-profissionais-com-superpoderes-](https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-professores-profissionais-com-superpoderes-15167036.html)

[15167036.html](https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-professores-profissionais-com-superpoderes-15167036.html)

Gutkin, T., & Conoley, J. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology, 28*(3). [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)

Referências:

Brigman, G., Villares, F., Webb, L., & White, J. (2022). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel* (2nd Ed.). Wiley.

Svinivki, M., & McKeachie, W. J. (2011). Meeting a class for the first time. In *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed.) (pp. 21-28). Wadsworth Cengage Learning.

2.6.2. Aula 2

Sumário:

1. Enquadramento legal e organizacional do papel do psicólogo escolar.

A segunda aula tem por objetivo situar o papel do psicólogo em contexto escolar. Pretende-se que os estudantes tenham conhecimento do conteúdo funcional do psicólogo neste contexto e quais as suas competências, das quais se destacam, entre outras:

“a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;

b) Participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa para o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar” (cf. Decreto Lei - 184/2004).

Apresenta-se, em complemento deste Decreto-Lei o *Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar* (2024) elaborado por membros da Direção-Geral da Educação e da Ordem dos Psicólogos Portugueses, publicado recentemente, e em que foram atualizados os conteúdos relacionados com a prática do psicólogo escolar. Este referencial resultou da atualização do manual de *Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas* (2018).

Paralelamente, consideram-se os domínios de intervenção do psicólogo escolar propostos pela Ordem dos Psicólogos (cf. <https://escolasaudavelmente.pt/directores/perfil-dos-psicologos-escolares-e-da-educacao/niveis-de-intervencao-psicologica>). É nossa preocupação clarificar desde o início do curso de mestrado, o papel do psicólogo escolar e quais as suas competências e linhas de atuação em ordem a preparar adequadamente o estágio curricular e o processo de desenvolvimento profissional dos estudantes. Para o efeito, recorreremos também a casos práticos, como o seguinte:

O Dr. Napoleão é um psicólogo que recentemente transitou de uma clínica em contexto comunitário para o contexto escolar. Nunca tinha trabalhado numa escola e estava ansioso por começar. Durante a sua primeira semana, o Dr. Napoleão recebeu uma lista de nomes de alunos que precisavam de avaliação psicológica. Passadas cerca de duas semanas, o Dr. Napoleão apercebeu-se de que muitos alunos não chegavam quando ele enviava notificações. Soube então pelo diretor que os professores estavam frustrados com a sua abordagem e que os alunos estavam a perder matéria importante para poderem assistir a estas reuniões com ele. Os professores referiram que não sabiam quem era o Dr. Napoleão, o que fazia, ou porque é que precisava de se encontrar com os alunos com tanta frequência. O Dr. Napoleão sentiu-se confuso com este feedback, dada a sua experiência anterior em clínica comunitária, e não sabia como proceder. Dirigiu-se à Dra. Francelina, uma psicóloga escolar, e pediu-lhe sugestões para resolver esta situação. A Dra. Francelina sugeriu que o Dr. Napoleão, fizesse um esforço para conhecer os professores e alunos de forma informal. Ela recomendou passar algum tempo no recreio. A Dra.^a Francelina apoiou-o na escrita de uma carta de apresentação à comunidade escolar. Nesta carta, ele explicou o seu papel e como poderia apoiar os professores, funcionários, pais e alunos e convidou os membros da comunidade escolar a partilhar com ele quaisquer dúvidas ou preocupações. À medida que o Dr. Napoleão estabeleceu relações mais comunicativas, nas semanas seguintes, foi entendendo melhor a frustração dos professores e o impacto das suas sessões na aprendizagem dos alunos. A partir de então, tendo em conta o horário dos alunos, criou um sistema de agendamento que lhe permite trabalhar efetivamente com cada aluno sem causar impacto significativo nas atividades e nos resultados académicos. Com o decorrer do tempo compreendeu o impacto que a sua intervenção e os seus serviços podem proporcionar aos alunos, professores e comunidade escolar. O Dr. Napoleão aprendeu, ainda, as nuances de trabalhar naquela escola em particular; desenvolvendo relacionamentos, abrindo a comunicação e reformulando a sua agenda. Nos dias em que as coisas não correm como planeado e o seu trabalho é demasiado stressante, o Dr. Napoleão aprendeu a cuidar das suas próprias necessidades (por exemplo comer uma refeição saudável) para poder estar emocional e fisicamente disponível para aqueles que precisarem dele, quando regressar ao trabalho no dia seguinte.

Adaptado de Diamond et al. (2023)

Solicita-se aos estudantes que analisem o caso em pequeno grupo. Posteriormente, já em grande grupo, discute-se a importância de se contruírem relações colaborativas e como esta prática concretiza o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos (2024), nomeadamente quanto ao PG da Competência e à norma específica 3 sobre as relações profissionais. Devemos aprender a “cultura escolar” de cada agrupamento escolar e é importante enquanto membros de uma

equipa, entender os papéis de cada um, a construção de relacionamentos, a comunicação, as estratégias organizacionais, buscar apoio, estabelecer limites, entre outros aspetos (cf. Diamond et al., 2023). Assim para além das relações colaborativas, é importante estabelecer parcerias e também limites. A este propósito, refira-se também o recentemente editado pela OPP *Manual de Autocuidado para Psicólogos e Psicólogas* (cf. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_manualdeautocuidadoparapsicologos.pdf). Enquanto profissionais de ajuda, como veremos mais à frente, é importante também cuidarmos de nós, sendo que os “psicólogos e psicólogas são, como todas as pessoas, vulneráveis a dificuldades e problemas de Saúde Psicológica ao longo da vida” (OPP, 2024; p. 03).

Para além da análise de um caso, propõe-se aos estudantes lerem e analisarem o artigo de Mendes et al. (2018). Este artigo teve por objetivo a análise das práticas colaborativas intra e interinstitucionais dos psicólogos escolares portugueses junto de 477 profissionais. Da análise dos resultados verifica-se que os psicólogos colaboram de forma regular, e com diversos objetivos, com uma grande diversidade de entidades, serviços e equipas, internos e externos à escola. Sublinham-se as práticas colaborativas dos psicólogos escolares com conselhos de turma, equipas de educação especial, comissões de proteção de crianças e jovens e serviços de saúde. São explicitados os objetivos e a natureza das atividades desenvolvidas no contexto destas e de outras colaborações, permitindo concretizar e colocar em evidência a natureza multifacetada do papel dos psicólogos escolares e os seus múltiplos contributos para as escolas. Apresentam-se as implicações para a prática profissional, o desenvolvimento da profissão e futuras investigações. Os autores destacam a importância da colaboração entre psicólogos escolares e os vários serviços e profissionais da comunidade educativa, “essencial para a prestação de serviços compreensivos, integrados e eficazes a alunos e famílias” (p. 485). A análise deste artigo tem como principal objetivo consolidar as aprendizagens relativas ao papel que o psicólogo desempenha em contexto escolar, para além do trabalho multidisciplinar que desenvolve.

No final da aula, como trabalho autónomo, sugere-se a pesquisa no site <https://implicit.harvard.edu/implicit/research/>, em que é dado a conhecer o *Implicit Association Test* (IAT para explorar as cognições sociais implícitas. Assim, o

objetivo é medir atitudes e crenças que as pessoas podem não querer ou não ser capazes de denunciar. O IAT pode ser especialmente útil em mostrar-nos se temos uma atitude implícita que não conhecíamos. Pretende-se que os estudantes, individualmente, possam aferir melhor estas atitudes e qual o seu impacto no seu relacionamento profissional com os outros.

Leituras recomendadas:

Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos (2024). Diário da República, 2º série, n.º 157 de 14-08-2024.

Decreto Lei - 184/2004. Diário da República n.º 177/2004, Série I-A de 2004-07-29

Diamond, E., Hart, S. R., Griffiths, A. J., & Brock, S. E. (2023). *Psychology in the schools*. Taylor & Francis.

Mendes, S. A., Pinto, A. I., Abreu-Lima, Í., & Almeida, L. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. *Análise Psicológica*, 4(XXXVI), 485-500. <https://hdl.handle.net/1822/65921>

Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas (2018). *Secretaria-Geral de Educação. Ministério da Educação*.

OPP (2024). *Manual de autocuidado para psicólogos e psicólogas*. OPP.

Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar (2024). *Secretaria Geral de Educação. Ministério da Educação*.

Sites recomendados:

<https://escolasaudavelmente.pt/directores/perfil-dos-psicologos-escolares-e-da-educacao/niveis-de-intervencao-psicologica>

<https://implicit.harvard.edu/implicit/research/>

2.6.3. Aula 3

Sumário:

2. Modelos de Intervenção e problemáticas em contexto escolar e familiar

a. Níveis de intervenção

b. Estratégias de Intervenção

c. O Psicólogo como profissional de ajuda: Competências básicas

A terceira aula destina-se a explorar, não só os níveis de intervenção, mas sobretudo as estratégias de intervenção em contexto escolar, com enfoque nas intervenções direcionadas aos professores e aos pais.

Foi realizado um *brainstorming* direcionado para a identificação das principais problemáticas em contexto escolar e familiar. A realidade é dinâmica, e o contexto escolar não é imune a essa situação, sendo que cada escola pelas suas especificidades e localização geográfica é única, o mesmo acontecendo na família. Em aulas futuras (cf. aula 8 e 9), iremos apreciar aspetos como a parentalidade positivas, estilos parentais e o seu impacto no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens, para além de outras problemáticas emergentes.

Para situar a temática desta aula, os estudantes são previamente convidados a recuperar a informação lecionada na Unidade Curricular do primeiro semestre (Gestão do Comportamento em Contexto Educacional), a propósito dos diferentes níveis de intervenção: universal (de carácter promocional), seletiva (de carácter precoce, dirigida a subgrupos ou segmentos da população identificados como de risco acrescido) e remediativa (dirigida a pessoas que manifestem problemas graves e/ ou permanentes). No que diz respeito às estratégias de intervenção, a unidade curricular, dado ser centrada na psicologia aplicada à educação de professores e de pais, vai privilegiar a consultoria colaborativa.

A consultoria é um “método de disponibilização de serviços psicológicos e educativos, orientado preventivamente, nos quais consultores e consultantes formam parcerias cooperativas e se empenham de forma recíproca e sistemática no processo de resolução de problemas, guiado por princípios ecocomportamentais. O objetivo é melhorar e capacitar sistemas, promovendo assim o bem-estar e o desempenho dos clientes” (Zins & Erchul, 2002; p. 626). A consultoria tem uma natureza triádica ou tripartida, pressupondo o estabelecimento de uma relação

entre três partes: o consultor, o consulente e o cliente. Nos contextos educativos-escolares, assume sobretudo um formato colaborativo e participativo resultando na produção coletiva de conhecimentos e estratégias dirigidas a objetivos comuns (OPP, 2018). “Representa uma forma indireta de prestação de serviços de educação no âmbito do qual o psicólogo escolar, que assume o papel de consultor, colabora com outros elementos da comunidade escolar no sentido de clarificar, propor soluções e otimizar uma dada situação (individual, grupal, organizacional)” (Direção Geral de Educação, 2016; p. 27).

A consultadoria distingue-se de outras modalidades de intervenção, como a supervisão ou o aconselhamento, nomeadamente pela sua natureza triádica. Trata-se de um serviço voluntário e não hierárquico, com responsabilidades diferenciadas e um objetivo comum e tendo por finalidade a resolução de um problema (Diamond et al., 2023). Trata-se de uma estratégia frequentemente utilizada para ajudar pais e professores a adquirirem mais conhecimento e informação, e ao ensino de estratégias necessárias para melhorar a interação com crianças e adolescentes (Brigman et al., 2022)

No decorrer da aula são apresentados os fundamentos da consultoria em contexto escolar, sugeridos por Zins e Erchul (2002) nomeadamente a orientação preventiva, a parceria cooperativa, a interação recíproca, a perspetiva ecológica/sistémica e o *empowerment*. Partindo de uma perspetiva ecológica, o psicólogo escolar, enquanto consultor, deverá olhar para a escola como organização, sendo que as normas, os valores, a filosofia, e o clima organizacional podem facilitar ou impedir o processo consultivo (Zins & Erchul, 2002).

Neste seguimento, apresenta-se um modelo de consultoria, proposto por Erchul e Young (2014), constituído ao todo por quatro tarefas. Embora existam vários modelos de consultoria (e.g., organizacional, instrucional, saúde mental e comportamental), todos convergem nas tarefas propostas: estabelecimento de uma parceria cooperativa entre o consultor e o consulente; identificação / clarificação do problema; seleção da intervenção e, por último, avaliação da intervenção (Erchul & Young, 2014).

Apresentam-se também algumas estratégias que devem ser implementadas para desenvolver uma consultoria culturalmente responsiva, isto é, o consultor usar intencionalmente métodos e estratégias adaptados à cultura de cada um dos

envolvidos. Esta questão é de particular relevo, sobretudo quando estão em causa minorias culturais. Atualmente, na maioria das nossas instituições de ensino, a multiculturalidade está presente e deve ser tida em linha de conta. Este modelo “culturalmente responsivo” não deverá ser limitado ao contexto da consultoria, mas estender-se a outros serviços, no âmbito da saúde mental (cf. Lazarus et al., 2021).

Por fim, discutem-se e apresentam-se algumas competências necessárias na prática da consultoria. Estas competências passam por conhecimento adquirido pelo consultor enquanto *expert*; capacidade para estabelecer uma relação genuína, a capacidade para trabalhar em equipa, ou seja, de forma colaborativa, bem como a capacidade para comunicar e a capacidade para resolver problemas (Diamond et al., 2023). Adicionalmente, o psicólogo, enquanto profissional de ajuda, deve pautar a sua atuação por ingredientes como a empatia, a escuta ativa e a autenticidade (Cormier et al., 2017).

Na última edição da UC foi realizada a seguinte atividade, no entanto, estas estratégias variaram ao longo dos anos. Assim, visando a dimensão prática, isto é, o *saber fazer*, é visualizado um pequeno vídeo sobre o que não se deve fazer quando estamos na presença do consulente/ cliente. A visualização do vídeo permite discutir em grande grupo a importância das competências previamente abordadas, nomeadamente confrontando os estudantes com as perguntas “O que faria na situação apresentada no vídeo? Que reações e comportamentos esperavam da parte do consulente/cliente?”.

Finalmente, os estudantes são convidados a comentar uma imagem em que o objetivo é concluir de forma vivencial que a realidade pode ser vista de diferentes perspetivas e diferentes “lentes” culturais. Esta premissa deve estar presente no dia a dia do psicólogo em diferentes contextos, em particular no escolar.

Para preparar a próxima aula, sugere-se a leitura do documento “*Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e a aprendizagem, desde o pré-escolar ao secundário. Coligação para a Psicologia nas Escolas e na Educação*” documento elaborado pela *American Psychological Association* (2015) direcionados para o ensino e a aprendizagem, e com grande importância para os professores.

Leituras recomendadas:

- American Psychology Association (2015). *Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e a aprendizagem, desde o pré-escolar ao secundário. Coligação para a Psicologia nas Escolas e na Educação*. APA.
- Castle, P., & Buckler, S. (2021). *Psychology for teachers*. Sage Publications.
- Cormier, S., Nurius, P., & Osborn, C. (2017). *Interviewing and change skills strategies for helpers*. Cengage Learning.
- Direção Geral de Educação. (2016) *Referencial para a intervenção dos psicólogos em contexto escolar*. Ministério da Educação.
- Diamond, E., Hart, S. R., Griffiths, A. J., & Brock, S. E. (2023). *Psychology in the schools*. Taylor & Francis.
- Erchul, W., & Young, H. (2014). *Best practices in school consultation*. In Thomas A., & Harrison, P. L. *Best practices in school psychology* (6 ed., pp. 449-460). National Association of School Psychologists.
- Erchul W., & Ward C. (2016). Problem-Solving consultation. In Jimerson S., Burns M., & VanDerHeyden A. (eds.) *Handbook of response to intervention* (pp. 77-86). Springer.
- Lazarus, P. J., Doll, B., Song, S. Y., & Radliff, K. (2021). Transforming school mental health services based on a culturally responsible dual-factor model. *School Psychology Review*, 51(6), 755–770. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1968282>
- Secretaria-Geral de Educação (2024). *Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar*. Ministério da Educação.
- Zins, J. E., & Erchul, W. P. (2002). Best practices in school consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 625–643). National Association of School Psychologists.

Referências:

- Brigman, G., Villares, E., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2022). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school* (2nd Ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Ivey, A., Ivey, M., & Zalaquett, C. (2018). *Intentional interviewing and counseling*. Cengage Learning.

2.6.4. Aula 4

Sumário:

3. Contributos da Psicologia para o Desenvolvimento Profissional Docente

a. Colaboração com os docentes

Muito embora o psicólogo possa assistir vários consulentes, incluindo pais, é sobretudo com os professores que ocorre a consultoria (Costenbader et al., 1992). Atendendo a este facto, torna-se relevante, no âmbito da colaboração com os docentes, explorar a complexidade do papel desempenhado por estes profissionais. Assim sendo, nesta aula exploramos com os estudantes a complexidade do papel do professor, no sentido de reforçar a empatia necessária na intervenção, em particular com estes profissionais.

No seguimento do referido anteriormente, apresentam-se a seguir algumas das dimensões que caracterizam a profissão docente, nomeadamente em contexto de sala de aula (cf. Erchul & Martens, 2010):

- Multidimensionalidade - multiplicidade de tarefas e acontecimentos que ocorrem numa sala de aula, sendo expectável que um professor as leve a cabo todas; por exemplo, um professor deve acompanhar um trabalho de um aluno, recolher e avaliar o trabalho;
- Simultaneidade - existem vários acontecimentos a ocorrer ao mesmo tempo na sala de aula; durante uma instrução direta, o professor monitoriza a compreensão dos alunos, mas também o seu comportamento;
- Imediatismo - os acontecimentos na sala de aula ocorrem com grande rapidez;
- Imprevisibilidade do clima de sala de aula - acontecimentos imprevisíveis ocorrem frequentemente, o que implica que os professores tenham de responder de modo rápido e decisivo; normalmente, todos os que estão na sala vêem como o professor trata um aluno em particular e isso tem impacto nos outros estudantes;
- História comum - com o avançar do ano letivo, a turma desenvolve algumas normas e entendimentos comuns, sendo que as ocorrências nos primeiros anos de escolaridade podem influenciar os anos seguintes.

Paralelamente a estas dimensões relativas à sala de aula, devemos perceber e contextualizar os principais desafios que os docentes enfrentam no contexto mais amplo da escola. A partir de diversos estudos, alguns clássicos e outros recentes, os estudantes são convidados a identificar algumas vulnerabilidades/ desafios que se colocam aos professores:

- os estudantes menos motivados, a quem é mais difícil ensinar;
- dificuldade relacional com os pais/ encarregados de educação; e
- maior vulnerabilidade a que estão expostos os professores (cf. Erchul & Martens, 2010).

Em relação a este último ponto, foi realizado um estudo por Varela et al. (2020) com uma amostra de 15.810 professores de todo o país, abrangendo educadores de infância, professores dos ensinos básico e secundário e, também, da educação especial. Os dados obtidos revelam que 76.4% dos professores portugueses apresentavam sinais de esgotamento emocional; destes, 20.6% apresentam sinais preocupantes de esgotamento emocional, aproximadamente 16% dos professores evidenciavam sinais críticos de esgotamento emocional e, por fim, 11.6% dos professores estão em esgotamento emocional pronunciado. Este estudo alerta-nos para a temática do bem-estar docente, do qual trataremos na aula 6, p. 30.

Considerando que a complexidade desta problemática, mas também que, frequentemente o tempo disponível dos professores se resume aos intervalos entre as aulas ou à hora do almoço (cf. Erchul & Martens, 2010), apresenta-se aos estudantes a proposta “consultoria em 15 minutos”, direcionada para os professores.

Descontando a diferença cultural e de organização do sistema escolar, analisa-se também o documento elaborado pela APA (American Psychological Association, 2015) em que são descritos os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e a aprendizagem, desde a educação de infância ao secundário. O documento foi analisado em contexto de sala aula, permitindo aos estudantes (re)conhecerem um conjunto de princípios da psicologia que serão de extrema relevância quando aplicados em contexto de sala de aula.

Para finalizar, foi ainda explorado o trabalho do professor enquanto algo dinâmico, resultando da interação de um conjunto de variáveis do professor (crenças, eficácia, emoções e envolvimento), do meio (clima escolar, interações

sociais) e do próprio aluno (dimensões académicas, sociais e emocionais em diferentes contextos) e que conjuntamente influenciam a relação professor-aluno, o clima escolar e o aspeto instrucional (Anderman & Klassen, 2016). Este modelo chama a atenção para a necessidade de o professor trabalhar em colaboração; a perceção do apoio social dado aos alunos pelo professor; as expectativas dos professores em relação aos alunos (mais especificamente comportamento); A qualidade da relação professor-aluno e o seu impacto na motivação, nos resultados escolares dos alunos; e a qualidade da relação professor-aluno e o seu impacto no bem-estar dos professores, tema que será abordado na aula 6, p. 30.

Nesta sequência, foi ainda apresentado o modelo teórico de Pianta et al. (2012) relativo à interação em contexto de sala de aula, sendo analisadas, à luz do modelo, as principais características da interação professor-aluno (capazes de influenciar o curso de ação dos professores), a saber: o apoio emocional, a organização da sala de aula e o apoio instrucional.

Em suma, os modelos analisados têm a mais-valia de poderem ser explorados com os professores, contribuindo para que os psicólogos ao terem uma visão mais holística do contexto de sala de aula orientem mais adequadamente a sua intervenção.

Leituras recomendadas:

American Psychological Association (APA), Coligação para a Psicologia nas Escolas e na Educação. (2015). *Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e a aprendizagem, desde o pré-escolar ao secundário*. Disponível em <https://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

Anderman, L. H., & Klassen, R. M. (2016). Being a teacher: Efficacy, emotions, and interpersonal relationships in the classroom. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 402–414). Routledge/Taylor & Francis Group.

Costenbader, V., Swartz, J., & Petrix, L. (1992). Consultation in the schools: The relationship between preservice training, perception of consultative skills, and actual time spent in consultation. *School Psychology Review*, 21, 95–108.

Erchul, W., & Martens, B. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer.

Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-385). Springer Science+Business Media.

Varela, R., Santa, R., Oliveira, H., Matos, A. C., Leher, R., & Areosa, J. (2020). Desgaste, condições de vida e trabalho em Portugal: Uma perspetiva multidisciplinar. *Estudos do Século XX*, 20, 1-28. https://doi.org/10.14195/1647-8622_20_9

2.6.5. Aula 5

Sumário:

3. Contributos da Psicologia para o Desenvolvimento Profissional Docente:

b. Gestão das relações interpessoais na sala de aula e na escola

c. Prevenção e resolução de situações de indisciplina

Esta aula vem na sequência direta da anterior, analisando as situações habitualmente consideradas mais complexas do trabalho do professor, ou seja, a gestão das relações interpessoais na sala de aula e na escola.

A par do ensino, as questões relacionadas com o relacionamento interpessoal, quer na sala de aula quer fora da sala de aula, são um desafio para todos os agentes educativos, mas sobretudo para o professor/ educador. Os problemas de relacionamento interpessoal, quer entre os alunos, quer entre aluno(s) e professor, são habitualmente tipificadas enquanto formas de indisciplina. Quando falamos de indisciplina “em geral estamos a falar dos desvios e infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar” (Amado & Freire, 2014; p. 2).

Recorrendo à experiência pessoal dos estudantes e aos estudos de Amado (2001, 2014), identificamos os comportamentos que podem ser enquadrados em cada um dos três níveis de indisciplina.

Amado (2001) enuncia vários fatores que poderão contribuir para a ocorrência da indisciplina, tendo por base estudos nacionais e internacionais que ajudam na explicação do fenómeno, a saber:

- Fatores de ordem pedagógica são, por exemplo, a existência de pouca consistência nos métodos, técnicas e competências de ensino e/ou na aplicação das regras e no modo de relacionamento entre professores e alunos;
- Fatores de ordem familiar são os que ocorrem quando os valores da família são dissemelhantes dos valores da escola; quando os estilos de autoridade presentes na família são demasiado autoritários ou demasiado permissivos; também o mau ambiente familiar, a falta de atenção e afeto por parte dos pais podem ser um fator causador da indisciplina;
- Fatores de ordem pessoal do aluno referem-se à divergência ou mesmo incompatibilidade entre os interesses do aluno e os interesses da escola e, como resultado, ocorre uma difícil aceitação e adaptação às regras da escola; a

história de vida, a trajetória académica do aluno, o seu autoconceito, o seu desenvolvimento cognitivo, a ausência de hábitos de trabalho, a idade e a necessidade de se evidenciar perante os outros poderão também ocasionar situações de indisciplina;

- Fatores de ordem institucional formal referem-se aos espaços e currículos que poderão estar desajustados relativamente aos interesses dos alunos;
- Fatores de ordem institucional informal correspondem a um estilo de interação, comunicação e liderança do professor na turma pautadas pelo autoritarismo em que a diminuta interação com os alunos poderá ocasionar fortes desequilíbrios;
- Fatores de ordem pessoal do professor, isto é, o professor orienta-se por valores, crenças e estilos de autoridade que não se harmonizam com o grupo-turma transmitindo, inclusivamente, expectativas pouco motivadoras que poderão conduzir a situações conflituosas;
- Fatores de ordem social e política, refletindo interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas.

A apresentação destes fatores de vária ordem permite a análise da indisciplina como um acontecimento multifacetado e demonstra a necessidade de uma intervenção transdisciplinar. Esta ideia é corroborada por Lopes e Oliveira (2019; p. 460) para quem “a indisciplina em sala de aula pode ser encarada sob múltiplas perspetivas e tendo em conta as mais diversas relações entre variáveis individuais, grupais, institucionais, etc.”.

A indisciplina pode e deve ser trabalhada de uma perspetiva *preventiva*, mas também, quando não é possível, de modo *remediativo*. Para cada um dos níveis de indisciplina são apresentadas aos estudantes várias possibilidades de diagnóstico e sugestões de intervenção, promovendo-se o cruzamento com conteúdos transversais, já adquiridos em outras unidades curriculares, como por exemplo Gestão do Comportamento em Contexto Educacional, já anteriormente referida. Pretende-se, assim, uma visão integrada desta problemática.

Os conhecimentos acima referidos não podem deixar de ser colocados em diálogo com o enquadramento legal relativo à indisciplina na escola, ou seja, com a Lei nº 51/ 2012 de 5 de Setembro que aprovou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (cf. Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05) e estabeleceu os

direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Esta lei, no seu artigo 10º, estabelece quais são deveres do aluno, a par do regulamento interno da escola. No decurso da aula existe a oportunidade de os estudantes analisarem e discutirem o texto da lei, permitindo uma reflexão crítica.

Como vimos anteriormente, as causas apontadas para a explicação da indisciplina são múltiplas. No entanto, para o professor, umas são próximas (e.g., qualidade da relação), outras mais distantes (e.g., ação dos pais), sendo que as primeiras, para o professor, têm uma ponderação superior, dado serem controláveis por ele (Lopes & Oliveira, 2019). Ora, embora possamos ter uma causa que explique significativamente um efeito, aquela poderá não ser controlável; por conseguinte, procurar agir sobre essa causa poderá não ser compensador; por outro lado, “as atribuições externas sistemáticas podem conduzir a um estado de inibição, de paralisia, de desânimo e até, em casos mais graves, a “stresse” continuado e “*burnout*” (p. 468), requerendo intervenção competente e atempada do psicólogo, como será analisado mais adiante (cf. aula 6, p. 30).

Leituras recomendadas:

Amado, J. (2001). *Interacção e indisciplina na aula*. Asa.

Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Universidade Católica Editora.

Lopes, J., & Oliveira, C. R. (2019). Indisciplina em sala de aula: Aspectos culturais, organizacionais e dos professores. In F. Veiga (Coord.) *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (pp. 445-476). Climepsi.

Portugal. Assembleia da República. (2012). *Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro: Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Diário da República, 1.ª série, n.º 172. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>

2.6.6. Aula 6

Sumário:

3. Contributos da Psicologia para o Desenvolvimento Profissional Docente:

d. Prevenção e resolução de situações de stresse e mal-estar docente

Tem havido um interesse crescente por parte dos professores e das lideranças do sistema educativo, tanto ao nível local das escolas como de instâncias superiores, em promover a aquisição de conhecimentos no âmbito das competências sociais e emocionais, não apenas dos alunos, mas também dos educadores/ professores (Brackett & Katulak, 2007). Nesta aula apreciamos esta dimensão do trabalho dos psicólogos escolares, suportado pela evidência científica.

Uma meta-análise recente, realizada por Cipriano et al. (2023), com uma amostra de 424 estudos de 53 países, teve por objetivo explorar a evidência de intervenções universais *school-based* focadas nas aprendizagens sociais e emocionais (designadas de SEL - *social and emotional learning*) desde o pré-escolar até ao 12º ano. Os resultados sugeriram, em comparação com as condições de controle, que os alunos que participaram em intervenções universais *school-based* apresentaram melhoria significativa nas competências, nas atitudes, nos comportamentos, no clima escolar e na segurança, nas relações interpessoais, entre outros resultados positivos (Cipriano et al., 2023). Paralelamente, sublinha-se a importância de programas direcionados para a capacitação dos educadores/ professores, nomeadamente quanto às competências emocionais, sendo certo que os professores interagem, não apenas com alunos, mas também com pais/ encarregados de educação, com os colegas e outros profissionais da educação na escola e, como já tivemos oportunidade de explorar, detêm um amplo conjunto de tarefas para realizar, sendo desejável que os professores se esforcem para que as aulas decorram sem problemas, os alunos se envolvam e aprendam, os pais se encontrem contentes, os superiores e colegas estejam satisfeitos e colaborativos (Frenzel et al., 2021).

Assim sendo, foi apresentada a estrutura de um *workshop* direcionado para professores - *The Emotionally Intelligent Teacher* (Brackett et al., 2007). Este *workshop* pretende promover nos educadores/ professores o aumento da consciência das competências de Inteligência Emocional (IE), quer no seu contexto

profissional, quer nas suas relações interpessoais (Brackett et al., 2007), sendo baseado no modelo de capacidades da Inteligência Emocional (*Skill-Based Model*) proposto originalmente por Mayer e Salovey (1997). Em suma, segundo Montmomery et al. (2018) este *workshop* pretende ajudar os professores a desenvolver um meio escolar seguro e de apoio, bem como promover o desenvolvimento das relações entre os professores, os seus estudantes e os membros da comunidade, facultando recursos para lidar com o stresse.

Recuperando o modelo de capacidades de Mayer e Salovey (1997; p. 10) a IE envolve as "habilidades para perceber, avaliar e expressar emoções; aceder e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; compreender a emoção e o conhecimento emocional; e regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual". Em suma, de uma forma geral, a IE melhora a eficácia social de um individuo (Mayer, 2004). Este modelo desenvolve a IE como sendo constituída por capacidades divididas em quatro dimensões: 1- percepção das emoções em si e nos outros; 2 - uso ou assimilação das emoções; 3 - compreensão das emoções e 4- gestão das emoções.

No que diz respeito especificamente ao *workshop*, este faculta aos participantes:

- i) informação específica sobre o modelo de capacidades de inteligência emocional (percepção, uso, compreensão e gestão das emoções);
- ii) compreensão de como as capacidades da IE desenvolvem um papel integral na aprendizagem académica, na tomada de decisão, na gestão da sala de aula, na gestão do stresse, nas relações interpessoais, e na qualidade global de vida de cada um; e
- iii) nas estratégias e instrumentos para aumentar as capacidades da IE de cada um usando atividades e discussões em grupo (Brackett et al., 2007).

Salienta-se que, pese embora o *workshop* aqui analisado ser direcionado para educadores/ professores, a temática do mesmo, a inteligência emocional, tem sido alvo de atenção, sobretudo em contextos de *bullying*, funcionando como fator protetor junto de estudantes e sendo, por isso, uma mais-valia em contexto escolar (Espelage et al., 2018) no que diz respeito a programas de intervenção direcionados para os estudantes.

Foi ainda analisado o impacto que o treino em torno da inteligência emocional tem, nomeadamente no aumento da eficácia dos professores e também diminuição do stresse e da insatisfação com o trabalho; sendo que professores com elevada autoeficácia e elevada inteligência emocional tendem a ver as exigências laborais mais como um desafio do que como uma ameaça, ajudando a gerir as experiências afetivas negativas; e que professores com elevada inteligência emocional reconhecem as necessidades dos outros, demonstram uma elevada capacidade para interagir com alunos e as suas necessidades de aprendizagem individuais (cf. Vesely et al., 2013).

Para além da discussão e análise de exercícios integrantes do *workshop*, foi ainda explorado o Questionário de Auto-Percepção de Inteligência Emocional (QIE-AP; Teques et al., 2015) destinado a avaliar a auto-percepção de capacidades de inteligência emocional baseado no modelo de Mayer e Salovey (1997).

À semelhança das aulas anteriores, são cedidas aos estudantes referências e materiais de apoio, de âmbito nacional e internacional, com o objetivo de consolidar a temática abordada no decurso desta aula.

Leituras Recomendadas:

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom:

Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A Practitioner's guide* (pp. 28-52).

Psychology Press/Taylor & Francis.

Mayer, J. D. (2004). *What is emotional intelligence?* UNH Personality Lab. 8.

https://scholars.unh.edu/personality_lab/8

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.

Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.

Montgomery, J., McCrimmon, A., Climie, E., & Ward, M. (2018). Emotional

intelligence in atypical population: Research and school-based intervention.

In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske. *Emotional intelligence in education.*

Integrating research in practice (pp. 243-288). Springer.

Teques, A. P., Llorca-Ramón, G., Bueno-Carrera, G., Pais-Ribeiro, J., & Teques, P. (2015). Desenvolvimento e avaliação das características psicométricas do Questionário de Auto-Percepção de Inteligência Emocional (QIE-AP). *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 270-279.

<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528207>

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89.

<https://doi.org/10.1177/0829573512468855>

Referências:

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94, 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Espelage, D., King, M., & Colbert, C. (2018). Emotional intelligence and school-based bullying prevention and intervention. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske. *Emotional Intelligence in education. Integrating research in practice* (pp. 217-242). Springer.

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

2.6.7. Aula 7

Sumário:

3. Contributos da Psicologia para o Desenvolvimento Profissional Docente:

d. Prevenção e resolução de situações de stresse e mal-estar docente.

A aula 7 complementa a anterior com especial ênfase na promoção do bem-estar docente, com todo o trabalho prévio de identificação dos fatores que o contrariam.

Diariamente somos confrontados com um conjunto de exigências que se prendem com os diferentes papéis que desempenhamos, nomeadamente no contexto profissional e familiar. Os professores, são uma das classes sociais expostas a um número elevado de fatores de riscos psicossociais, pelo alto nível de exigência das suas funções e pela relevância destas para o futuro de toda a comunidade. Um dos problemas de mal-estar docente prende-se com a síndrome de *burnout*. Os professores são, pela sua natureza, uma das classes profissionais mais vulneráveis à instabilidade emocional e à fadiga associada à atividade profissional, sendo que alguns fatores contribuem para a compreensão do fenómeno a partir de uma estrutura Tri-dimensional: organizacional, pessoal e da sala de aula (Mota et al., 2021).

A síndrome de *burnout* foi inicialmente definida por Maslach and Jackson (1986). Trata-se de uma síndrome psicológica de exaustão emocional, despersonalização e de reduzida realização pessoal que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham com pessoas (Maslach et al. 1997). Os autores consideram que a exaustão emocional se refere ao esgotar dos recursos emocionais: o trabalhador sente que não é capaz de dar mais de si para o exercício profissional. Quanto à despersonalização, diz respeito a atitudes e sentimentos negativos sobre os destinatários do trabalho profissional. Esta dimensão tende a estar relacionada com a experiência de exaustão emocional e por isso estes dois aspetos devem estar correlacionados, isto é: porque a pessoa sente que não é capaz de maior dedicação (exaustão emocional) começa a ter sentimentos negativos relativamente ao exercício profissional (nomeadamente às pessoas a quem a sua atividade se dirige) e inversamente este sentimento negativo reforça a exaustão emocional, por uma lado, bem como a reduzida realização pessoal (última dimensão do *burnout*) por outro. A

reduzida realização pessoal, está relacionada com a tendência para se avaliar negativamente, particularmente no que diz respeito ao seu trabalho com os destinatários do trabalho profissional.

Recentemente, Mota et al. (2021) conduziram uma revisão sistemática sobre professores portugueses desde a educação básica ao ensino secundário. Pese embora, segundo os autores, os resultados sejam pouco claros e inconsistentes, identificaram um conjunto de variáveis pessoais e organizacionais que têm sido exploradas nos estudos conduzidos junto desta população. Por exemplo, em contexto de sala de aula, num dos artigos analisados, foi verificado que o mau comportamento do estudante e o número de estudantes por sala parecem ser as variáveis que mais contribuem para os níveis de *burnout* dos professores portugueses (Gomes et al., 2006; 2010). Uma das conclusões a que os autores chegaram foi a de que “Quase todos os estudos avaliaram stresse. Parece haver uma compreensão mais clara na literatura da diferença entre stresse e *burnout* porque a avaliação simultânea dos dois construtos é menos frequente. De facto, a avaliação do stresse e do *burnout* pode ajudar a compreender como o *burnout* se desenvolve, mas é redundante para a identificação das suas implicações e consequências” (Mota et al., 2021; p. 700).

Em coerência com estas conclusões, convém aqui clarificarmos o conceito de stresse. Stresse é definido pela Organização Mundial de Saúde (2023) como sendo um “estado de preocupação ou tensão mental causada por uma situação difícil. O stresse é uma resposta humana natural que nos leva a enfrentar desafios e ameaças nas nossas vidas. Todas as pessoas experimentam algum stresse em algum grau. A forma como respondemos ao stresse, no entanto, faz uma grande diferença no nosso bem-estar geral”. É, por isso, diferenciado do *burnout*, na medida em que, como vimos anteriormente, este é “relativo a stresse ocupacional crónico que não foi gerido com sucesso” (ICD-11, 2025). Face ao exposto, torna-se relevante, não apenas prevenirmos, mas também avaliarmos e intervirmos nos fatores de risco psicossociais (cf. Antunes & Pereira, 2023), sobretudo aqueles que mais mau estar causam aos professores.

A este propósito, é facultado aos estudantes o “Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário” (Gomes et al., 2010; Reisa et al., 2018), constituído por seis dimensões: Indisciplina dos alunos; Excesso de trabalho;

Capacidade/ motivação dos alunos; Carreira docente; Trabalho burocrático; e Políticas disciplinares. Em contexto de aula as diferentes dimensões do instrumento são analisadas conjuntamente, apreciando-se a sua relevância no contexto escolar. Em conclusão, este instrumento é reconhecido como podendo ser bastante útil para aferir o nível de stresse dos educadores/ professores numa determinada escola, funcionando como instrumento de caracterização do contexto escolar e, neste sentido, oferecer a informação de que o psicólogo necessita par desenvolver estratégias preventivas do *burnout*.

Um outro instrumento analisado em conjunto com os estudantes nesta aula é o modelo “*Working Model of Teacher Burnout*” de Maslach e Leiter (2006). A prioridade dos autores é adquirir um maior conhecimento sobre o impacto do *burnout* nos processos de ensino, bem como nos fatores causais. Este modelo aponta para a existência de contributos do *burnout* quer para a experiência quer para o comportamento, de professores e de estudantes. Perspetivando o *burnout* como sendo influenciado por vários fatores que vão desde as qualidades do próprio contexto escolar, da natureza do trabalho, das características dos professores e dos estudantes.

Em suma, existem evidências de que, se um professor experiencia stresse e/ ou *burnout*, está mais predisposto a apresentar problemas de saúde mental e física; menor satisfação com o trabalho e maiores intenções de deixar e maiores intenções de deixar uma determinada escola ou mesmo abandonar a profissão (Gibson & Carroll, 2021). Torna-se então necessário capacitar os professores, não só para aprenderem a lidar com o stresse e prevenir o *burnout*, mas de um modo mais global contribuir para o seu bem-estar. Estratégias que vão além da capacitação ao nível da inteligência emocional, intervenções baseadas em meditação (Avola et al., 2025) e resiliência (Mansfield et al., 2016) tendem a contribuir para o bem-estar do professor. Já em 2008, Gomes e Pereira alertavam para a necessidade de intervir na formação inicial e na formação continua dos Educadores de Infância, sobretudo na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional, extensivo a outros níveis de ensino.

Para preparar a próxima aula, sugere-se a leitura do documento “*Top 10 Principles From Psychology For Families to Help Children Learn and Succeed in School*”, recentemente elaborado pela American Psychological Association (2024) para as

famílias e baseado no guia para educadores intitulado “*Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e a aprendizagem, desde o pré-escolar ao secundário*” já abordado na aula 4. Pretende ser um guia de como as famílias podem ajudar os seus filhos a aprender e a prosperar em contexto escolar.

Leituras recomendadas:

- Antunes, S., & Pereira, A. (Coord.) (2023). *Avaliar, intervir e prevenir os riscos psicossociais: Práticas e recomendações*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- American Psychological Association (2024). *Top 10 principles from psychology for families to help children learn and succeed in school*. APA.
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 37, 11. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. B., & Peixoto, A.R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3º ciclo e Ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. <https://hdl.handle.net/1822/11845>
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de coping em educadores de infância portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 319–326. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200003>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood. *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). The Scarecrow Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2006). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman. *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (295-303). Cambridge University Press.

Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693-703. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693>

Referências:

Gibson, S., & Carroll, C. (2021). *Stress, burnout, anxiety and depression: How they impact on the mental health and wellbeing of teachers and on learner outcomes*. Education Support.

International Classification of Diseases 11th Revision (2025). *Burnout*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#129180281>

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

Organização Mundial de Saúde (2023). *What is stress?* <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress> retirado em 19/04/2025

Reisa, S. B., Gomes, R., & Simões, C. (2018). Stress and burnout in teachers: The importance of cognitive appraisal. *Psicologia Saúde & Doença*, 19(2), 208-221. <https://dx.doi.org/10.15309/18psd190204>

2.6.8. Aula 8

Sumário:

4. *Estilos educativos parentais: Caracterização, perspetiva diferencial, avaliação e efeitos.*

Com a aula 8 entramos numa área importante do papel do psicólogo na escola: a colaboração com os pais e encarregados da educação. Para o efeito, necessitamos de considerar alguns aspetos prévios, como é o caso dos estilos educativos parentais, objeto especificamente desta aula.

Antes de introduzir a temática dos estilos educativos parentais torna-se importante explorar o conceito de parentalidade. O termo “*parentalidade* refere-se a todos os papéis parentais no cuidado e educação das crianças. A parentalidade está centrada na interação pais-criança e implica direitos e obrigações pelo desenvolvimento e realização pessoal da criança” (Comité de Ministros do Conselho da Europa, Recomendação REC 19, 2006; p. 3). No mesmo documento surge o conceito de *parentalidade positiva*, em que é reforçada a importância de um comportamento parental baseado no melhor interesse da criança, que assegure a satisfação das suas necessidades e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica o estabelecimento de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento. A este propósito foram identificadas algumas das principais funções da parentalidade.

Para introduzirmos o tema, recorreremos a um *brainstorming* com os estudantes, procurando explorar as suas perceções quanto ao que torna a parentalidade, nos dias de hoje, tão desafiante. A partir das suas propostas, colocamos também questões levantadas por alguns estudos recentes sobre esta matéria, nomeadamente: conciliação versus (des)equilíbrio entre a vida familiar e a profissional, o ritmo de vida acelerado, a sobrecarga de informação, a “cultura da culpa”, a parentalidade digital e a exigência de felicidade e sucesso (OPP, 2021). A parentalidade é assim, um complexo e multifacetado acontecimento de vida (Spiteri et al., 2014) que acarreta implicações sociais, emocionais e psicológicas, significativas para a vida dos pais, trazendo consigo mudanças, incluindo desafios e exigências.

Reveste-se também de grande importância explorar quais as funções próprias da parentalidade. Solicitou-se aos estudantes, que mencionassem algumas funções parentais, ao mesmo tempo que íamos refletindo sobre cada uma delas. Destacam-se as seguintes funções: assegurar as necessidades básicas, apoio emocional, socialização, fornecer orientação, estabelecer limites, ensinar competências sociais, supervisão (Bradley & Caldwell, 1995; Sanders & Turner, 2018), sendo que outras se poderiam explorar. Apreciamos também com os estudantes as eventuais consequências do não cumprimento das funções de parentalidade, colocando em risco o desenvolvimento de crianças e jovens e das responsabilidades da escola face a essa situação, bem como a necessidade de identificar a muito curto prazo as situações de risco para as crianças e a responsabilidade e do psicólogo escolar nesse contexto. Pretende-se capacitar os estudantes de competências que auxiliem quer na avaliação, quer na identificação de situações em que a criança/ adolescente esteja em risco. A par destas funções mais gerais, exploramos com os estudantes tarefas que competem aos pais desenvolverem em cada etapa de desenvolvimento. Foi sobretudo dado destaque aos períodos desenvolvimentais que vão desde a idade pré-escolar á fase final da adolescência (Sunders & Turner, 2018).

Sendo consensual que a família tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças/ adolescentes, sabemos que esta influência pode ser direta, não apenas através de transmissão genética (e.g., a resiliência), mas também através de fatores mais ambientais e contextuais (Camacho & Rodriguez, 2014). Não obstante esta convicção generalizada acerca da influência positiva da família sobre o desenvolvimento infantil, convém não esquecer a inevitabilidade da ocorrência de algum ou alguns fatores de risco (e.g., *bullying*) e a sua possível influência negativa sobre esse mesmo desenvolvimento. De uma forma breve, continuamos a subscrever que a família pode ser descrita como um sistema (cf. Alarcão, 1999) em que os diferentes subsistemas (o individual, o conjugal, o parental e o fraternal) se influenciam mutuamente, ao mesmo tempo que qualquer um destes pode ainda sofrer influência externa.

Foi, de igual modo, abordado o tema da parentalidade em diferentes configurações familiares, que Relvas e Alarcão, já em 2007, designaram de “novas formas de famílias”. Volvidos quase 20 anos continuam a ser um desafio as questões

relacionadas com as diferentes configurações familiares no que à parentalidade diz respeito.

De forma a incentivar a participação da turma e promover o debate, apresentamos algumas frases intencionalmente polémicas, procurando evitar que os estudantes se limitem a aceitar passivamente o que a docente propõe (Svinivki & McKeachie, 2011). Assim, são analisados alguns mitos em torno de diferentes configurações familiares, como, por exemplo:

- famílias monoparentais são famílias muito problemáticas, desestruturadas e incompletas;
- as crianças que fazem parte das famílias monoparentais apresentam muitos problemas de ajustamento psicológico ou estão em risco de vir a ter problemas;
- as crianças que crescem em famílias homoparentais têm uma vida pouco saudável e com maior probabilidade de desenvolverem problemas de ajustamento psicológico;
- nas famílias reconstituídas o amor cresce de forma instantânea entre todos os seus membros (Camacho & Rodriguez, 2014);
- etc.

Estes mitos, foram analisados e refutados com resultados da evidência científica, concluindo-se que ainda existe algum estigma associado a ser educado em família não tradicional, embora algumas das evidências sugiram que não existe uma configuração familiar única necessária e essencial para que as crianças sejam saudáveis e bem ajustadas (Sanders & Turner, 2018). De facto, um número crescente de crianças é criado em famílias homoparentais (Biblarz & Stacey, 2010). No entanto, a orientação sexual dos pais parece ter pouco ou nenhum impacto direto no desenvolvimento das crianças (Patterson, 2017). Os resultados até à data sugerem que a orientação sexual e a identidade de género dos pais não determinam, por si só, o sucesso na parentalidade ou no desenvolvimento infantil (Patterson, 2022).

Mais do que as diferentes formas de família, é importante perceber junto das famílias e dos seus filhos, quais as práticas e os estilos parentais mais utilizados nesta relação bidirecional e qual o seu potencial impacto, sobretudo no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Uma questão associada a esta é a diferença entre práticas educativas e estilos educativos parentais. Em ordem a

compreender este aspeto, é relevante apreciar exemplos de práticas disciplinares parentais, nomeadamente discutindo as vantagens e desvantagens das diferentes práticas educativas, recorrendo à experiência direta e indireta dos estudantes. Sistematizando a informação, apresentamos algumas teorias acerca dos estilos parentais, tais como a proposta de Diana Baumrind de 1966 (o estilo autoritário, o estilo permissivo e o estilo democrático, aos que foi acrescentado mais tarde, como quarto estilo, o negligente). Também a partir dos trabalhos de Maccoby e Martin (1983) fazemos a distinção entre duas dimensões fundamentais de práticas educativas: a exigência (*demandingness*) e o apoio (*responsiveness*).

Ainda em grupo, analisamos alguns instrumentos de avaliação, discutindo-se a sua pertinência no contexto do trabalho efetuado com os pais:

- i) *Dimensions of Discipline Inventory* (Straus & Fauchier, 2007; versão portuguesa de Carvalho et al., 2018) destinado à avaliação das práticas parentais;
- ii) *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form*; Robinson et al., 2001; versão portuguesa de Miguel et al., 2009) que permite avaliar os estilos educativos parentais.

Temos consciência de que esta aula é especialmente exigente para muitos estudantes, tanto em termos de reconfiguração da sua própria história pessoal, como face ao seu futuro profissional no trabalho com pais e famílias, na escola ou em outros contextos educativos. Assim, terminamos a aula com uma síntese da importância dos estilos parentais e do seu impacto no ajustamento psicológico da criança e do adolescente.

Como trabalho de casa, sugere-se aos estudantes que elaborem autonomamente uma reflexão sobre os diferentes estilos parentais, a ser discutida na próxima aula, bem como a leitura da revisão sistemática de Ren et al. (2024), entretanto disponibilizada na plataforma *Infordocente*.

Leituras recomendadas:

Alarcão, M. (1999). *(Des)equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Quarteto.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

- Biblarz, T. J., & Stacey, J. (2010). How does the gender of parents matter? *Journal of Marriage and Family*, 72(1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x>
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: Describing proximal aspects of caregiving systems. *Developmental Review*, 15, 38–85. <https://doi.org/10.1006/drev.1995.1002>
- Carvalho, J., Fernandes, O.M. & Relva, I.C. (2018). Family functioning and its relation to parental discipline. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35, 31–44. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0501-9>
- Camacho, B., & Rodriguez, M. (2014). La familia como contexto de desarrollo infantil. In, V. Tinoco et al. *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. (pp. 37-60) Ediciones Pirámide.
- Conselho da Europa (2006). Recomendação 19 do Conselho de Ministros dos estados-membros que apoia a parentalidade positiva. Consultado em 21/04/2025: <https://search.coe.int/cm?i=09000016805d6dda>
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form. *Psychologica*, (51), 169-188. https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_11
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021). *Ser mãe, ser pai. Os desafios da parentalidade, durante e após a pandemia*. OPP. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/ser_mae_pai_de_safios_parentalidade.pdf
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J., & Chen, J. (2024). A systematic review of parental burnout and related factors among parents. *BMC Public Health*, 24, 376. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17829-y>
- Sanders, M., & Turner, K. (2018). The importance of parenting in influencing the lives of children. Handbook of parenting and child development across the lifespan. Edited by M. R. Sanders and A. Morawska, *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 3-26). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_1

- Spiteri, G., Xuereb, R. B., Carrick-Sen, D., Kaner, E., & Martin, C R. (2014). Preparation for parenthood: A concept analysis. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 32(2), 148-165, <https://doi.org/10.1080/02646838.2013.869578>
- Straus, M. A., & Fauchier, A. (2007). *Dimensions of Discipline Inventory (DDI)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t37478-000>

Referências:

- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology*, v. 4. Socialization, personality, and social development (4 ed., pp. 1-101). Wiley.
- Patterson, C. J. (2017). Parents' sexual orientation and children's development. *Child Development Perspectives*, 11(1), 45-49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12207>
- Patterson C. J. (2022). Parental sexual orientation, parental gender identity, and the development of children. *Advances in child development and behavior*, 63, 71-102. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.03.002>
- Relvas, A., P., & Alarcão, M. (2007). *Novas formas de famílias* (2ª Ed.). Quarteto.
- Robinson, C., Mandelco, B., Olsen, S., & Hart, C. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp. 319-321). Sage.
- Svinivki, M., & McKeachie, W.J. (2011). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

2.6.9. Aula 9

Sumário:

5. Colaboração escola-família

- a. *Fundamentação para a melhoria do envolvimento familiar na escola: relação envolvimento familiar e aprendizagem*
- b. *Questões práticas e barreiras à participação parental*
- c. *A importância da comunicação*
- d. *Questões éticas na relação escola-família*

No início da aula exploramos a questão do *burnout* parental, partindo da análise crítica que os estudantes efetuaram da revisão sistemática de Ren et al. (2024). Esta revisão sistemática tem por objetivo fornecer uma compreensão global dos fatores de risco associados ao *burnout* parental baseados na Teoria Ecológica (Bronfenbrenner, 1979), permitindo deste modo, também visitar esta teoria. Ren et al. (2024) verificaram que a nível do microssistema, fatores como género, nível educacional, personalidade, autocompaixão e preocupação pelos outros, ansiedade, baixa autoestima, necessidade de elevado nível de controlo, estilo de vinculação da mãe, estavam associados ao *burnout* parental; ao nível do mesossistema, foram identificados fatores como as relações pais-filhos e também a satisfação conjugal. No que diz respeito ao nível do exossistema ou da comunidade, incluíam o número de crianças em casa, a vizinhança e o número de horas passadas com a criança ou até mesmo o apoio social. A nível do macrossistema, foram identificados fatores individualistas como o poder e o sucesso, de acordo com as exigências culturais existentes. Os resultados desta revisão sistemática podem ser complementados com uma outra revisão sistemática, efetuada por Mikolajczak et al. (2023), que, para além dos fatores de risco associados ao *burnout* parental, procuraram dar resposta às seguintes questões: (1) O que é o *burnout* parental? (2) Quais são as consequências do *burnout* parental? e (3) Quais são, de momento, as estratégias de intervenção existentes?

Esta revisão sistemática parece-nos particularmente relevante tendo em conta a necessidade de capacitar os futuros psicólogos para identificar sinais e, sobretudo, para a prevenção no âmbito do *burnout* parental.

Neste alinhamento, abordamos, de forma expositiva, que delinea o espectro da intervenção em saúde mental (Mrazek & Haggerty, 1994), a tipologia dos programas parentais (universais, ou seja, dirigidos a todos os pais, independentemente do risco dos seus filhos; seletivos, centrados nos pais de crianças com fatores de risco conhecidos e indicados, centrados nos pais cujos filhos apresentam sinais ou sintomas de perturbação). Analisamos alguns dos programas universais direcionados para pais e cuja evidência científica é reconhecida, com adaptação para o contexto português. Salienta-se a importância dos programas “Os Anos Incríveis” (Seabra-Santos et al., 2016; Webster-Stratton et al., 2012), o “Triple P- Parentalidade Positiva para Pais” (Lima, 2018; Sanders et al., 2014). Estudos sugerem que os programas universais podem ter um efeito positivo junto dos pais, nomeadamente no que diz respeito, não apenas ao sentido de autoeficácia, mas também ao nível do seu bem-estar (Lindsay & Totsika, 2017). Neste sentido, apresentamos também algumas das vantagens destes programas de cariz universal, nomeadamente, a capacidade de redução do estigma de pais que têm receio de ser associados a “maus pais” ou de que os seus filhos têm problemas que requerem intervenção (Yap et al., 2015) sobretudo por este tipo de intervenção ser direcionado a todos os pais, independentemente da existência de risco, conforme já referido anteriormente.

Para terminar o ponto quatro relativo aos estilos parentais, propõe-se aos estudantes a análise de algumas frases com o intuito de novamente argumentarem sobre a sua veracidade:

- “Se os pais forem forçados a abandonar a utilização dos castigos corporais, as crianças não acabarão por ficar estragadas e indisciplinadas?”
- “Há uma grande diferença entre bater numa criança e uma palmada dada com amor.” e “
- Bateram-me quando era criança e isso não me fez mal algum. Na verdade, não seria quem sou hoje se os meus pais não me tivessem dado castigos físicos.”

Os estudantes são convidados a analisarem estas frases em pequeno grupo, tomando como ponto de partida o conceito de parentalidade positiva e as práticas parentais já analisadas na aula anterior. Cada uma destas frases é depois analisada em grande grupo, apresentando argumentos que as desconstroem (Conselho da

Europa, 2008). Salienta-se a importância de estes futuros profissionais estarem preparados para a deteção de situações abusivas perpetradas pelos pais, com impacto no ajustamento psicológico de crianças e jovens.

Este trabalho abre oportunidade para discutir a importância da *melhoria do envolvimento familiar na escola e qual a sua relação com o envolvimento familiar e a aprendizagem*, partindo do pressuposto que as famílias fazem parte da solução e não do problema. Neste sentido retomou-se a atividade que tinha sido sugerida na aula anterior e preparada em pequeno grupo, o que permitirá dar resposta à alínea *a* deste módulo.

O documento recentemente elaborado pela American Psychological Association (2024), *Top 10 principles from psychology for families to help children learn and succeed in school*, é direcionado para famílias e cuidadores, que desempenham um papel importante na aprendizagem, e conseqüentemente, no sucesso escolar das suas crianças/ adolescentes. O manual apresenta-se estruturado de forma clara e simples e permite que os pais compreendam os vários princípios, associando-se a cada princípio um conjunto de estratégias que os pais podem utilizar com o objetivo que os seus filhos aprendam e possam ser bem-sucedidos na escola. São apresentados pressupostos de como as crianças aprendem, o que as motiva, o papel que os comportamentos e as emoções têm na aprendizagem, entre outros temas.

É muito importante reforçar junto dos futuros profissionais o papel que os psicólogos podem desempenhar no envolvimento parental com a escola. Por isso o foco deve ser no caráter preventivo, mais do que na identificação de um problema ou no estabelecimento de um diagnóstico. Pese embora este papel preventivo que o psicólogo deve desempenhar, as famílias com crianças/ jovens que manifestam dificuldade emocionais e comportamentais são aquelas que têm maior número de interação com os profissionais. Neste sentido, é importante o desenvolvimento de competências direcionadas para aumentar o envolvimento destas famílias na relação com a escola.

Como fundamento de resposta a esta problemática, apresentamos dois modelos propostos por autores que têm ao longo dos anos trabalhado as questões do envolvimento família-escola (Christenson, 2004; Sheridan & Kratochwill, 2008),

com foco nas estratégias para desenvolver parcerias efetivas com os pais, assim como o modelo de consultoria, já abordado anteriormente.

Quanto a Christenson (2004) e o que ele designa de “Filosofia dos 8 ps” para uma colaboração efetiva entre a escola e a família, apreciamos com os estudantes: colaboração como **p**rioridade, esforço **p**laneado, comunicação **p**ersistente e proativa, **p**ositivo, **p**ersonalizado, sugestões **p**ráticas, monitorização do **p**rograma e **p**articipação no processo de construção das relações com as famílias. No entanto, sabemos que, se alguns pais irão envolver-se e perceber essa necessidade no trabalho colaborativo família-escola, alguns irão ser mais relutantes. Neste sentido, o recurso à entrevista motivacional poderá ser uma boa estratégia. A entrevista motivacional é uma ferramenta que poderá ser utilizada para facilitar um maior envolvimento dos pais nas escolas, bem como trabalharmos práticas parentais mais positivas (Herman et al., 2020), indo ao encontro do já abordado anteriormente relacionado com a parentalidade positiva. O primeiro passo para que os pais se possam comprometer, com um maior envolvimento com a escola, é a construção de uma relação de sucesso permitindo ganhar confiança e aumentando a vontade destes em participar nas reuniões, mantendo uma comunicação aberta com os profissionais, sendo que, para isso, é importante identificarmos possíveis barreiras à sua participação. Peacock e Collet (2010) identificaram algumas dessas barreiras, nomeadamente as memórias desagradáveis que alguns pais podem ter face à sua própria educação. Por exemplo, o terem sido menosprezados pelos professores ou ostracizados pelos colegas, ou olharem para a escola com algum ceticismo ou ainda terem preocupações constantes com a saúde mental que interferem com a sua capacidade de participar ativamente em intervenções colaborativas. Também pode ser útil o modelo de entrevista motivacional proposto por Prochaska e DiClemente (1982, 2005) constituído por diferentes etapas (pré-contemplação ou contemplação; preparação ou ação; manutenção ou recidiva), tendo sido já aplicado em vários contextos nomeadamente no escolar.

O modelo de entrevista motivacional proposto por Herman et al. (2020) é exposto de uma forma mais descritiva por nos oferecer um conjunto de estratégias capazes de aumentar o envolvimento e a colaboração dos pais. Assim, a entrevista é assente em 4 grandes estratégias (Envolver, Focar, Evocar e Planear,) enquadradas num modelo de consultoria estruturado que pode ser aplicado no decurso das

interações e reuniões com os pais. São apresentadas algumas das estratégias que os futuros profissionais poderão utilizar e propostas pelo autor, como o uso de questões abertas, o recurso a afirmações (devendo começar-se pelas positivas), o realizar perguntas abertas que permitam o envolvimento dos pais assim como realizar reflexões de conteúdo e sentimentos (e.g., “Está realmente preocupado com seu filho?”), incentivando a manutenção da conversa e o continuar e demonstrar que se está a ouvir.

Também apresentamos o Ecomapa e a possibilidade de ser utilizado como quebra-gelo nos momentos iniciais de trabalho colaborativo com as famílias. O ecomapa é um instrumento que permite explorar com um indivíduo (e.g., estudante, pais) as suas relações pessoais e sociais num dado contexto (e.g., família alargada). Individualmente, os estudantes são incentivados a construir o ecomapa relativo à sua família e ao suporte social, nomeadamente, o formal e o informal. Este exercício permite-lhes perceberem qual a importância deste instrumento e qual a sua utilidade (Hartman, 1995).

Neste sentido, no trabalho colaborativo com os professores, e de modo a envolver os pais na vida escolar, exploramos algumas dimensões que podem contribuir para o envolvimento dos pais com a família. De facto, e pese embora a introdução de conteúdos relacionados com as competências sociais e emocionais das crianças nas orientações legislativas para os cursos que habilitam para a docência (cf. Artigo 9º do Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro), a questão comunicacional continua a ser um elemento essencial na articulação professor/pais. Nesse sentido sugerem-se algumas estratégias com o objetivo de trabalhar a promoção de competências básicas no relacionamento que os professores estabelecem com os pais (e.g., competências comunicacionais não verbais de atendimento, procura de pontos fortes e qualidades positivas, reformulação, comunicar más notícias) (Minke & Woodford, 2020). Cada um destes pontos é desenvolvido com recurso a descrições e a situações paradigmáticas, permitindo assim aos estudantes desenvolverem competências de intervenção direcionadas para estes profissionais.

A aula 9 conclui-se com referência às questões éticas na prática psicológica, norteadoras da intervenção do psicólogo qualquer que seja o contexto de atuação, de acordo com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2024)

recentemente atualizado. Damos destaque à Norma Específica 1 e à Norma Específica 2, relativas ao Consentimento Informado e à Privacidade e Confidencialidade, respetivamente.

Leituras recomendadas:

- American Psychological Association (2024). *Top 10 principles from psychology for families to help children learn and succeed in school*. APA.
- Christenson, S. L. (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995>
- Lima, I. (2018). Promover a parentalidade positiva – O Triple P em Portugal. In *Livro de Atas do VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 17-35). Universidade do Minho.
- Lindsay, G., & Totsika, V. (2017). The effectiveness of universal parenting programmes: The CANparent trial. *BMC Psychology*, 5, 35. <https://doi.org/10.1186/s40359-017-0204-1>
- Mikolajczak, M., Aunola, K., Sorkkila, M., & Roskam, I. (2023). 15 Years of parental burnout research: Systematic review and agenda. *Current Directions in Psychological Science*, 32(4), 276-283. <https://doi.org/10.1177/09637214221142777>
- Minke, K. M., & Woodford, J. S. (2020). Parent-teacher relationships. In F. C. Worrell, T. L. Hughes, & Dixson, D. D. (Eds.), *The Cambridge handbook* (pp. 519-537). Cambridge.
- Peacock, G., & Collet, B. (2010). *Collaborative home/ school interventions. Evidence-based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. Guilford.
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J., & Chen, J. (2024). A systematic review of parental burnout and related factors among parents. *BMC Public Health*, 24, 376. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17829-y>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., ... Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.004>

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-School connections and interventions* (2nd ed.). Springer.

Referências:

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos (2024). Diário da República, 2ª série, n.º 157 de 14-08-2024.

Conselho da Europa. (2008). *A abolição dos castigos corporais infligidos às crianças: Perguntas e Respostas*. Conselho da Europa.

Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994) New directions in definitions. In P.J. Mrazek, and R.J. Haggerty (Eds.). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research* (pp. 19-29). National Academy Press.

Hartman, A. (1995). Diagrammatic assessment of family relationships. Families in society. *The Journal of Contemporary Human Services*, 76(2), 111–122. <https://doi.org/10.1177/104438947805900803>

Herman, K. C., Reinke, W. M., & Frey, A. J. (2020). *Motivational interviewing in school, 2nd edition. Strategies for engaging parents, teachers, and students*. Springer Publishing.

Presidência do Conselho de Ministros. (2025, 14 de fevereiro). Decreto-Lei n.º 9-A/2025. Diário da República, Série I.

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 19, 276–288. <https://doi.org/10.1037/h0088437>

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (2005). The transtheoretical approach. In J. C. Norcross & M.R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration* (2nd ed., pp. 147–171). Oxford University Press.

Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C.L., & Day, J. J. (2014). The triple P – positive parenting program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34, 337–57. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>

- Webster-Stratton, C., Gaspar, M., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years parent, teachers and children's series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention (Intervención Psicosocial)*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.5093/in2012a15>
- Yap, M. B. H., Fowler, M., Reavley, N., & Jorm, A. F. (2015). Parenting strategies for reducing the risk of childhood depression and anxiety disorders: A Delphi consensus study. *Journal of Affective Disorders*, 183, 330-338. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.031>

2.6.10. Aula 10

Sumário:

6. Desafios Emergentes no Contexto Escolar e Familiar: Implicações para a Atuação do Psicólogo

Chegados até aqui, importa refletir sobre os desafios emergentes no contexto escolar e familiar para o psicólogo. O título dado a esta aula é intencionalmente abrangente, permitindo, por um lado, alguma adaptação, ano a ano, de acordo com os interesses manifestados pelos estudantes e, por outro, abrindo-lhes perspetivas para o trabalho a desenvolver no estágio e na dissertação, bem como ao longo da sua vida profissional.

De forma a refletir sobre alguns dos desafios emergentes da realidade escola e do que aí se espera do psicólogo, tomamos como ponto de partida o documento *Top 10 principles from psychology for families to help children learn and succeed in school* (APA, 2024) em que recuperamos o princípio 8: “*As crianças são influenciadas por relacionamentos com as pessoas ao seu redor, incluindo professores, amigos e colegas, e outros na comunidade*”. Este tema remete para a importância dos pares e o impacto que ambientes saudáveis têm no desenvolvimento psicossocial, o facto de as crianças serem influenciadas pelas pessoas à sua volta, incluindo professores, pares e outras pessoas significativas para a criança e o adolescente. Sem menosprezar nenhuma destas pessoas significativas, sublinhamos a importância dos irmãos, para quem os tem. Aliás, os irmãos têm sido considerados como o “primeiro laboratório social” (Minuchin, 1990, p. 63). Constituem um modelo para muitos, sendo que os resultados de vários estudos sugerem que crianças/ adolescentes que experienciam alguma forma de violência perpetrada pelos irmãos tendem, frequentemente, a transferir para o contexto escolar os comportamentos vivenciados na família, nomeadamente em situações de *bullying* (Mota et al., 2024), com impacto na saúde mental (Dantchev et al., 2019; Elliot et al., 2019) e contribuindo para problemas de comportamento (Ingram et al., 2020).

Neste sentido, é relevante para a preparação dos futuros psicólogos, professores e outros profissionais o (re)conhecimento da temática da violência entre irmãos, pese embora seja reconhecida a escassez de informação de que dispõem os profissionais em contexto escolar acerca deste fenómeno, assim como a

dificuldade para identificar e intervir com crianças e adolescentes vítimas de violência entre irmãos (Stutey, 2015). No entanto, consideramos que psicólogos, professores e outros profissionais em contexto escolar podem ser elementos-chave na deteção de sinais de violência entre irmãos ou de alterações nas dinâmicas familiares. Os resultados da *scoping review* de Brett et al. (2023) dão sobretudo destaque aos fatores de risco e aos fatores protetores na ocorrência deste fenómeno. É importante aprofundar estratégias no sentido da prevenção deste fenómeno, sobretudo direcionadas para a capacitação parental, gestão de conflitos entre irmãos, a parentalidade positiva (já referida anteriormente) e o impacto no bem-estar de crianças e adolescentes (este ponto, em particular, vai ser desenvolvido mais aprofundadamente na lição).

Também as tecnologias digitais, se revestem de especial importância. Se, por um lado, facilitam o acesso à informação, por outro, para muitas crianças desde muito cedo e jovens, contribui para alterações no desenvolvimento psicossocial, como por exemplo o isolamento, o comprometimento de competências sociais e motoras adequadas, entre outras. Cabe-nos a nós, enquanto profissionais, juntamente com os demais agentes educativos, contribuir para o seu uso adequado.

O período pós pandemia, causada pela COVID 19, trouxe para a discussão a importância da saúde mental. Vários estudos remetem para a elevada sintomatologia psicopatológica das nossas crianças e jovens. No entanto, e como foi constatado, também os nossos professores apresentam, muitos deles, níveis elevados de stresse e *burnout* como consequência de vários fatores psicossociais. São, pois, sinais de alerta e que, para todos, devem constituir uma chamada de atenção.

Também a crescente multiculturalidade das nossas sociedades que, naturalmente, se reflete nas nossas escolas, as torna culturalmente mais ricas, mas também mais exigentes do ponto de vista das respostas a dar. É, pois, necessário o desenvolvimento de estratégias mais inclusivas, e para os psicólogos, em particular, assentes num comportamento ético respeitador e de compromisso com as diferenças culturais na sua prática.

Finalmente, é necessário repensar os modelos de intervenção, os quais devem ser cada vez mais assentes em perspetivas preventivas e ecológicas. A complexidade dos desafios atuais exige, pois, psicólogos com uma capacidade de intervenção,

capazes de atuar preventivamente, contribuindo para a construção de comunidades educativas integradoras, inclusivas e securizantes para as nossas crianças e jovens. Esta visão apenas será possível se existir uma aposta em equipas interprofissionais, em que a colaboração e a comunicação (Sheridan & Garbacz, 2022) sejam uma constante e coexistam.

Em suma, como resultado de várias transformações (e.g., sociais, culturais, tecnológicas) a que temos assistido, novos desafios se colocam ao psicólogo na escola, com a família e na relação escola – família. A ênfase deve estar no desenvolvimento de atividades capazes de aproximar famílias, escola e comunidade envolvente.

Leituras recomendadas:

- American Psychological Association (2024). *Top 10 principles from psychology for families to help children learn and succeed in school*. APA.
- Brett, H., Jones Bartoli, A., & Smith, P. K. (2023). Sibling bullying during childhood: A scoping review. *Aggression and Violent Behavior, 72*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101862>
- Dantchev, S., Hickman, M., Heron, J., Zammit, S., & Wolke, D. (2019). The independent and cumulative effects of sibling and peer bullying in childhood on depression, anxiety, suicidal ideation, and self-harm in adulthood. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 651. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00651>
- Elliott, K., Fitz-Gibbon, K., & Maher, J. (2020). Sibling violence: Understanding experiences, impacts, and the need for nuanced responses. *The British Journal of Sociology, 71*(1), 168–182. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12712>
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: Associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 26. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00026>
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Artes Médicas.
- Mota, C., Sousa, J., & Relva, I. C. (2024). Sibling violence and bullying behaviors in peers: The mediational role of self-esteem. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(2), 227.

<https://doi.org/10.3390/ijerph21020227>

Sheridan, S. M., & Garbacz, S. A. (2022). Centering families: Advancing a new vision for school psychology. *School Psychology Review*, 51(6), 726–741.

<https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1954860>

Stutey, D. (2015). Sibling abuse: A study of school counselors' shared attitudes and beliefs. *The Professional Counselor*, 5, 3, 390–406. <https://tpcjournal.nbcc.org>

2.6.11. Aulas 11 e 12

Sumário:

Apresentação dos trabalhos realizados em grupo.

Feedback aos vários grupos sobre os trabalhos apresentados.

Avaliação da Unidade Curricular.

Como referido no início, um dos elementos de avaliação é um trabalho de grupo versando a organização de um *workshop*.

A constituição dos grupos e o tema dos trabalhos são definidos no prazo de 15 dias e o seu desenvolvimento é acompanhado em orientação tutorial, garantindo as exigências da integridade académica.

Na planificação inicial, as duas últimas aulas são destinadas à apresentação dos trabalhos de grupo, tendo em conta a previsão de 90 minutos para cada um dos grupos e a existência de 4 grupos.

No ano letivo de 2024/25 foram elaborados pelos estudantes os trabalhos de grupo com os seguintes títulos e temáticas:

- *Sem Barreiras, Mais Pontes - Multiculturalidade na Sala de Aula: Workshop* para Professores do 3º Ciclo
- Videojogos Sem Mistérios: Um Guia para Pais Conectados
- Motivar para Aprender: Estratégias para Professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico
- Comunicação entre Pais e Filhos Adolescentes: Desafios e Estratégias

Apresentação dos trabalhos de grupo. Os temas foram propostos pelos vários grupos de estudantes e permitiram ir ao encontro dos interesses e das problemáticas que os mesmos consideraram relevantes para os dois públicos-alvo: pais e educadores/ professores. Os temas vão ao encontro da psicologia aplicada à educação, quer para professores, quer para pais, procurando responder a desafios sociais.

Nestas duas aulas foram realizadas as apresentações dos vários grupos.

Como referido atrás, os trabalhos têm o formato de *workshop*, em que os elementos do grupo que está a apresentar assume o papel de psicólogos da escola e

os estudantes dos outros grupos assumem o papel de professores ou de pais. O trabalho envolve, assim, uma dimensão de *role play*.

No presente ano letivo foi permitido que os alunos do 2º ano do curso da Licenciatura em Psicologia, a frequentarem a UC de Psicologia da Educação, assistissem à dinamização da aula. Esta prática permite que os alunos ainda em licenciatura, tenham contacto com os conteúdos explorados em UC do Mestrado e, ao mesmo tempo, ajudou a criar um cenário mais realista e mais dinâmico através das questões colocadas pela “assistência”. Aliás, esta dimensão era um dos elementos a ter em conta na avaliação do *workshop*.

A prática habitual consiste em que, no final das apresentações, exista um *feedback* a todos os grupos, permitindo aos estudantes e à docente analisarem detalhadamente as apresentações orais e os trabalhos escritos que lhes serviram de suporte. Também é encorajado um *feedback* pelos pares. Estes momentos são de extrema importância, pois permitem uma análise mais crítica do trabalho efetuado pelos estudantes. No final, são facultados a todos os estudantes os trabalhos e os materiais produzidos pelos vários grupos.

Para finalizar a última aula, é realizada uma apreciação oral, quer pela docente quer pelos estudantes, em modo de balanço da Unidade Curricular e do seu desenvolvimento. Este momento é extrema relevância pois as reflexões produzidas por todos permitem a integração de melhorias para o ano letivo seguinte.

2.7. Avaliação da Unidade Curricular e Resultados das Aprendizagens

A Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro tem instituído desde há vários anos, a prática de avaliação docente através do preenchimento, pelos estudantes, de um questionário pedagógico, ficando a respetiva análise a cargo do Sistema Integrado de Gestão da Qualidade (UTAD). Esse questionário encontra-se dividido em 4 dimensões: Dimensão Unidade Curricular, Dimensão Docência, Dimensão Estudante e Dimensão Recursos disponibilizados pela Escola/ UTAD.

Leciono a presente unidade curricular desde o ano letivo 2021-2022. Nos anos letivos (2021-2022; 2022-2023), na Dimensão Docência, fui avaliada como excelente em alíneas como “Articulação dos conteúdos, metodologias, estratégias e atividades da Unidade Curricular”, “promoção de um ambiente favorável à participação dos estudantes nas aulas” e “Promoção da capacidade crítica dos estudantes”. No ano letivo 2023-2024 não foi possível apurar o resultado da avaliação docente na medida em que não estavam reunidas as condições, por não ter havido número de respostas suficiente, pois as questões com uma taxa de amostragem (isto é, nº respostas válidas/nº inscritos na Unidade Curricular) menor que 20%, bem como as respostas “Sem opinião/Não aplicável” não são consideradas válidas.

Os questionários, para além das respostas com uma escala Likert, permitem também aos estudantes deixarem um comentário. Por mais do que uma vez foi sublinhada pelos estudantes a pertinência da realização do *workshop*, o que nos tem levado a manter o formato de avaliação. Um outro aspeto referido nos comentários qualitativos foi a possibilidade de efetuarem mais trabalhos ao longo do semestre, o que foi já alvo de implementação, permitindo maior articulação entre a teoria e a prática.

No que diz respeito à avaliação da unidade curricular por parte dos docentes, está também previsto o preenchimento do Relatório da Unidade Curricular (RUC), que ocorre sempre no final do semestre. O RUC encontra-se dividido em 6 partes: Parte 1, Relativamente ao funcionamento da unidade curricular; adequabilidade de fatores como número de alunos por turma, carga horária semanal e dia da semana/horário; contributo de empresas; Parte 2, relativamente ao aproveitamento

escolar; Parte 3, Recursos disponibilizados pela Escola/ UTAD para o funcionamento da unidade curricular, Parte 4, Avaliação dos alunos da unidade curricular relativamente a fatores como preparação anterior para o acompanhamento da unidade curricular, participação e assiduidade nas aulas, sentido crítico, procura de esclarecimento de dúvidas, motivação/ interesse pela aprendizagem, qualidade dos elementos de avaliação, Parte 5, Resultados dos questionários pedagógicos e parte 6, análise SWOT.

Em particular, no que diz respeito à análise SWOT, salienta-se, enquanto pontos fortes, o grande envolvimento dos estudantes na preparação do *workshop* e, enquanto oportunidades, o facto de o *workshop*, ao ser preparado pelos estudantes, revelar-se um aspeto muito importante para a concretização de alguns dos conteúdos programáticos. No que diz respeito a ameaças e a pontos fracos, não há nada a assinalar.

Por fim, relativamente aos resultados das aprendizagens o nível de aproveitamento é bastante satisfatório, o que poderá resultar de fatores como participação nas aulas, motivação/ interesse pela aprendizagem, e envolvimento nas diferentes atividades propostas.

3. Dissertações de Mestrado Orientadas no âmbito das temáticas da unidade curricular

Enumero a seguir algumas das dissertações de mestrado já concluídas que vertem sobre a temática abordada nesta unidade curricular. Incluímos nesta enumeração algumas dissertações do ramo de especialização em Psicologia Clínica, dado a investigação nelas desenvolvida dizer respeito ao contexto familiar e, por essa razão, ter relevância também para os profissionais do ramo de Psicologia da Educação e do desenvolvimento.

Dissertações orientadas no âmbito do Mestrado Psicologia, ramo Psicologia da Educação e do Desenvolvimento:

Beatriz Teixeira (2025). *“Adição a jogos digitais em idade pré-escolar: comportamentos socioemocionais e influência parental”*. (Orientadora)

Ana Pacheco (2022). *Burnout parental, comportamento e personalidade em crianças em idade pré-escolar em tempos de pandemia*. (Orientadora).
<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/11705>

Raquel Medeiros (2020). *Funcionamento familiar, regulação emocional e assertividade na adolescência*. (Orientadora).
<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/10875>

Daisy Rodrigues (2020). *Relação entre funcionamento familiar, práticas disciplinares parentais e dependência à internet em adolescentes provenientes de diferentes configurações familiares*. (Orientadora).
<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/10375>

Márcia Mendes (2020). *A relação entre o suporte social, os estilos parentais e o funcionamento familiar em adolescentes com e sem irmãos*. (Orientadora).
<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/9946>

Marta Pinho (2019). *A relação entre irmãos, a comunicação pais-filhos e problemas de ajustamento psicossocial numa amostra de adolescentes*. (Coorientadora).
<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/9388>

Mafalda Fernandes (2018). *O impacto de variáveis do contexto familiar (comunicação pais-filhos, funcionamento familiar e a relação conjugal) nas dificuldades e*

capacidades sentidas pelos jovens: A perspetiva dos pais. (Coorientadora).

<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/8676>

Dissertações orientadas no âmbito do Mestrado em Psicologia, ramo de Psicologia Clínica:

Ivo Cardoso (2025). *O papel da Autoestima, Inteligência Emocional e Estilos Parentais nos Comportamentos Antissociais em Adolescentes.* (Coorientadora). Defesa agendada para julho de 2025.

Francisca Monteiro (2024). *Dependência da internet, hábitos de sono e comunicação familiar, que relação? Perspetiva de pais e filhos adolescentes.* (Orientadora)

<https://repositorio.utad.pt/entities/publication/e7c95e42-da0a-4936-8e60-d1d37b46fb1b>

Adriana Martins (2024). *Relação entre cyberbullying, regulação emocional, estilos parentais e empatia: perfil dos agressores.* (Co-Orientadora).

<https://repositorio.utad.pt/entities/publication/67385eea-37d9-48d5-b982-e9b55330f257>

Ana Cláudia Varandas (2023). *Resiliência familiar, coparentalidade e burnout parental em tempos de pandemia.* (Coorientadora).

<https://repositorio.utad.pt/entities/publication/d3a9033b-5be6-45df-bade-908c6caf6e82>

Daniela Nascimento (2023). *Temperamento, diferenciação emocional e Bullying numa amostra de crianças do 1º ciclo.* (Orientadora).

<https://repositorio.utad.pt/entities/publication/62094872-0c54-4c96-a178-3288ab8f8376>

Mariagiulia Galluzzo (2023). *Tríade Negra: Que relação com os estilos parentais, as crenças de punição e a comunicação parental?* (Coorientadora).

<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/11971>

Catarina Sá (2023). *Relação entre traços psicopáticos em crianças, estilos parentais, relação filio-parental e comunicação parental na perspetiva dos pais em período de pandemia.* (Orientadora).

<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/12067>

- Inês Carvalho (2022). *A qualidade do relacionamento professor-aluno: Relação com os traços psicopáticos e competências sociais em crianças*. (Coorientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/11772>
- Flávia Cabral (2021). *Violência entre irmãos, cyberbullying, comunicação parento-filial e suporte social percebido pelos adolescentes e jovens adultos*. (Orientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/10999>
- Teresa Portilho Carvalho (2021). *Cyberbullying, adição à internet, personalidade e sintomatologia psicopatológica em adolescentes e jovens adultos*. (Orientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/11021>
- Mónica Pereira (2021). *Cyberbullying, ideação suicida, solidão e comunicação entre pais-filhos numa amostra de adolescentes e jovens adultos portugueses*. (Orientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/10996>
- Beatriz Lopes (2020). *Traços de psicopatia e características empáticas em jovens agressores de bullying*. (coorientadora).
- Sofia Martins (2019). *Qualidade do relacionamento entre irmãos, traços de personalidade e funcionamento familiar*. (Coorientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/9647>
- Mariana Martins (2020). *A exposição a ambientes abusivos e de suporte: a relação com a empatia e os traços psicopáticos numa amostra de adolescentes portugueses*. (Coorientadora). <http://hdl.handle.net/10348/9957>
- Etelvina Teixeira (2018). *Violência interparental: estilos parentais, psicopatologia e personalidade de adolescentes filhos únicos e com irmãos*. (Orientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/8439>
- Rute Castro (2017). *Competências sociais, suporte social e dimensões disciplinares parentais em adolescentes filhos únicos e com irmãos*. (Orientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/8114>
- Ana Rita Tavares (2017). *Qualidade do relacionamento entre irmãos, competências sociais, ideação suicida e estilos parentais*. (Orientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/8101>
- Ana Raquel Costa (2016). *Família e fratria: Experiências diferenciadas entre irmãos, práticas disciplinares e funcionamento familiar*. (Coorientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/7405>

Mário Pinto Gonçalves (2016). *O funcionamento familiar de famílias portuguesas: A influência de variáveis sociodemográficas e os estados emocionais dos adolescentes.*(Coorientadora).

<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/7316>

Alexandra Pereira (2016). *Sintomatologia psicopatológica, suporte social, preocupações parentais e perceções das relações fraternas em pais de crianças portadoras de perturbação do espectro do autismo.* (Coorientadora).

<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/7468>

Joana Sofia Lopes de Carvalho (2016). *Funcionamento familiar, práticas disciplinares e táticas de resolução de conflitos na fratria: A perspetiva de pais e filhos.* (Coorientadora). <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/7186>

Ao longo destes quatro anos de lecionação da unidade curricular *Psicologia Aplicada à Educação de Professores e de Pais*, tive oportunidade de investigar e desenvolver competências práticas. Agradeço em particular aos estudantes que me permitiram, através dos seus contributos, comentários e questões desafiadoras, melhorar ao longo dos anos e reforçar o interesse por estas temáticas. Agradeço ainda às colegas com quem tenho tido o privilégio de colaborar, psicólogas das escolas onde decorreram estágios curriculares que supervisionei, que com a sua visão contextualizada, têm contribuído para o ajustar contínuo dos conteúdos temáticos da unidade curricular em função da sua perceção da realidade e das necessidades identificadas nos seus contextos.

4. Referências Gerais

Agulhas, R. (2022, 14 de setembro). *Carta aberta aos pais, neste novo ano letivo.*

Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-pais-neste-novo-ano-letivo-15165340.html>

Agulhas, R. (2022, 15 de setembro). *Carta aberta aos professores, profissionais com superpoderes.* Diário de Notícias. [https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-professores-profissionais-com-superpoderes-](https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-professores-profissionais-com-superpoderes-15167036.html)

[15167036.html](https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/carta-aberta-aos-professores-profissionais-com-superpoderes-15167036.html)

- Alarcão, M. (1999). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Quarteto.
- Amado, J. (2001). *Interacção e indisciplina na aula*. Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Universidade Católica Editora.
- American Psychological Association (2024). *Top 10 principles from psychology for families to help children learn and succeed in school*. APA.
- American Psychological Association (APA), Coligação para a Psicologia nas Escolas e na Educação. (2015). *Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e a aprendizagem, desde o pré-escolar ao secundário*. Disponível em <https://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Anderman, L. H., & Klassen, R. M. (2016). Being a teacher: Efficacy, emotions, and interpersonal relationships in the classroom. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 402–414). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 37, 11. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Biblarz, T. J., & Stacey, J. (2010). How does the gender of parents matter? *Journal of Marriage and Family*, 72(1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x>
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A Practitioner's guide* (pp. 28-52). Psychology Press/Taylor & Francis.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: Describing proximal aspects of caregiving systems. *Developmental Review*, 15, 38–85. <https://doi.org/10.1006/drev.1995.1002>

- Brett, H., Jones Bartoli, A., & Smith, P. K. (2023). Sibling bullying during childhood: A scoping review. *Aggression and Violent Behavior, 72*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101862>
- Brigman, G., Villares, E., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2022). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school* (2nd Ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Camacho, B., & Rodriguez, M. (2014). La familia como contexto de desarrollo infantil. In, V. Tinoco et al. *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. (pp. 37-60). Ediciones Pirámide.
- Carvalho, J., Fernandes, O.M. & Relva, I.C. (2018). Family functioning and its relation to parental discipline. *Child and Adolescent Social Work Journal, 35*, 31–44. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0501-9>
- Castle, P., & Buckler, S. (2021). *Psychology for teachers*. Sage Publications.
- Christenson, S. L. (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*, 83–104. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*, 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos (2024). Diário da República, 2^o série, n.º 157 de 14-08-2024.
- Conselho da Europa. (2008). *A abolição dos castigos corporais infligidos às crianças: Perguntas e Respostas*. Conselho da Europa.
- Conselho da Europa. (2006). Recomendação 19 do Conselho de Ministros dos estados-membros que apoia a parentalidade positiva. Consultado em 21/04/2025: <https://search.coe.int/cm?i=09000016805d6dda>
- Cormier, S., Nurius, P., & Osborn, C. (2017). *Interviewing and change skills strategies for helpers*. Cengage Learning.

- Costenbader, V., Swartz, J., & Petrix, L. (1992). Consultation in the schools: The relationship between preservice training, perception of consultative skills, and actual time spent in consultation. *School Psychology Review, 21*, 95–108.
- Dantchev, S., Hickman, M., Heron, J., Zammit, S., & Wolke, D. (2019). The independent and cumulative effects of sibling and peer bullying in childhood on depression, anxiety, suicidal ideation, and self-harm in adulthood. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 651. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00651>
- Davey, G. (2011). *Applied psychology*. Wiley-Balwell.
- Decreto Lei - 184/2004. Diário da República n.º 177/2004, Série I-A de 2004-07-29.
- Diamond, E., Hart, S. R., Griffiths, A. J., & Brock, S. E. (2023). *Psychology in the schools*. Taylor & Francis.
- Diário da República, N.º 115/2016, série II de 17-06-2016.
- Diário da República, N.º 58/2023, série II de 22-03-2023.
- Direção Geral de Educação. (2016) *Referencial para a intervenção dos psicólogos em contexto escolar*. Ministério da Educação.
- Elliott, K., Fitz-Gibbon, K., & Maher, J. (2020). Sibling violence: Understanding experiences, impacts, and the need for nuanced responses. *The British Journal of Sociology, 71*(1), 168–182. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12712>
- Erchul, W., & Young, H. (2014). *Best practices in school consultation*. In A. Thomas & P. L. Harrison. *Best practices in school psychology* (6 ed., pp. 449-460). National Association of School Psychologists.
- Erchul, W., & Martens, B. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer.
- Erchul W., & Ward C. (2016). Problem-Solving consultation. In: S. Jimerson, M. Burns, A. VanDerHeyden (eds.) *Handbook of response to intervention* (pp. 77-86). Springer.
- Espelage, D., King, M., & Colbert, C. (2018). Emotional intelligence and school-based bullying prevention and intervention. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske. *Emotional Intelligence in education. Integrating research in practice* (pp. 217-242). Springer.
- Fernandes, D. (2021). Rubricas de avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Gibson, S., & Carroll, C. (2021). *Stress, burnout, anxiety and depression: How they impact on the mental health and wellbeing of teachers and on learner outcomes*. Education Support. <https://www.educationsupport.org.uk/media/qeupkgep/literature-review-stress-anxiety-burnout-and-depression-impact-on-teachers-and-on-learner-outcomes.pdf>
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. B., & Peixoto, A.R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3º ciclo e Ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. <https://hdl.handle.net/1822/11845>
- Gutkin, T., & Conoley, J. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28(3). [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)
- Hartman, A. (1995). Diagrammatic assessment of family relationships. Families in society. *The Journal of Contemporary Human Services*, 76(2), 111–122. <https://doi.org/10.1177/104438947805900803>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Frey, A. J. (2020). *Motivational interviewing in school, 2nd edition. Strategies for engaging parents, teachers, and students*. Springer Publishing.
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: Associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 26. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00026>
- International Classification of Diseases 11th Revision (2025). *Burnout*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#129180281>
- Ivey, A., Ivey, M., & Zalaquett, C. (2018). *Intentional interviewing and counseling*. Cengage Learning.

- Kapur, R. (2024). Organizations of seminars and workshops: Essential in promoting enhancement of overall system of education. *Indian Journal of Management and Language*, 4(1), 7-13. <https://doi.org/10.54105/ijml.B2078.04010424>
- Lazarus, P. J., Doll, B., Song, S. Y., & Radliff, K. (2021). Transforming school mental health services based on a culturally responsible dual-factor model. *School Psychology Review*, 51(6), 755-770. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1968282>
- Lima, I. (2018). Promover a parentalidade positiva – O Triple P em Portugal. In *Livro de Atas do VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 17-35). Universidade do Minho.
- Lindsay, G., & Totsika, V. (2017). The effectiveness of universal parenting programmes: The CANparent trial. *BMC Psychology*, 5, 35. <https://doi.org/10.1186/s40359-017-0204-1>
- Lopes, J., & Oliveira, C. R. (2019). Indisciplina em sala de aula: Aspectos culturais, organizacionais e dos professores. In F. Veiga (Coord.) *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (pp. 445-476). Climepsi.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology*, v. 4. Socialization, personality, and social development (4 ed., pp. 1-101). Wiley.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood. *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). The Scarecrow Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2006). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman. *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (295-303). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D. (2004). *What is emotional intelligence?* UNH Personality Lab. 8.

https://scholars.unh.edu/personality_lab/8

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mendes, S. A., Pinto, A. I., Abreu-Lima, Í., & Almeida, L. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. *Análise Psicológica, 4* (XXXVI): 485-500. <https://hdl.handle.net/1822/65921>
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form. *Psychologica, (51)*, 169-188. https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_11
- Mikolajczak, M., Aunola, K., Sorkkila, M., & Roskam, I. (2023). 15 Years of parental burnout research: Systematic review and agenda. *Current Directions in Psychological Science, 32*(4), 276-283. <https://doi.org/10.1177/09637214221142777>
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Artes Médicas.
- Minke, K. M., & Woodford, J. S. (2020). Parent-teacher relationships. In F. C. Worrell, T. L. Hughes, & Dixson, D. D. (Eds.), *The Cambridge handbook* (pp. 519-537). Cambridge.
- Montgomery, J., McCrimmon, A., Climie, E., & Ward, M. (2018). Emotional intelligence in atypical population: Research and school-based intervention. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske. *Emotional intelligence in education. Integrating research in practice* (pp. 243-288). Springer.
- Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research, 10*(2), 693-703. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693>
- Mota, C., Sousa, J., & Relva, I. C. (2024). Sibling violence and bullying behaviors in peers: The mediational role of self-esteem. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(2), 227. <https://doi.org/10.3390/ijerph21020227>
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994) New directions in definitions. In P.J. Mrazek, and R.J. Haggerty (Eds.), *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research* (pp. 19-29). National Academy Press.

- Ordem dos Psicólogos (2021). *Ser mãe, ser pai. Os desafios da parentalidade, durante e após a pandemia.* OPP. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/ser_mae_pai_de_safios_parentalidade.pdf
- Organização Mundial de Saúde (2023). *What is stress?* <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress> retirado em 19/04/2025
- Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas (2018). *Secretaria Geral de Educação. Ministério da Educação.*
- Patterson, C. J. (2017). Parents' sexual orientation and children's development. *Child Development Perspectives*, 11(1), 45–49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12207>
- Patterson C. J. (2022). Parental sexual orientation, parental gender identity, and the development of children. *Advances in child development and behavior*, 63, 71–102. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.03.002>
- Peacock, G., & Collet, B. (2010). *Collaborative home/ school interventions. Evidence-based solutions for emotional, behavioral, and academic problems.* Guilford.
- Perfil dos/as psicólogos/as da educação (2017). Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/perfil_psicologos_educaa_aao.pdf
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-385). Springer Science+Business Media.
- Portugal. Assembleia da República. (2012). *Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro: Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.* Diário da República, 1.ª série, n.º 172. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2025, 14 de fevereiro). Decreto-Lei n.º 9-A/2025. Diário da República, Série I.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 19, 276–288. <https://doi.org/10.1037/h0088437>
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (2005). The transtheoretical approach. In J. C. Norcross & M.R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration* (2nd ed., pp. 147–171). Oxford University Press.

- Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar (2024).
Secretaria Geral de Educação. Ministério da Educação.
- Reisa, S. B., Gomes, R., & Simões, C. (2018). Stress and burnout in teachers: The importance of cognitive appraisal. *Psicologia Saúde & Doença, 19*(2),208-221.
<https://dx.doi.org/10.15309/18psd190204>
- Relvas, A., P., & Alarcão, M. (2007). *Novas formas de famílias* (2ª Ed.). Quarteto.
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J., & Chen, J. (2024). A systematic review of parental burnout and related factors among parents. *BMC Public Health, 24*, 376.
<https://doi.org/10.1186/s12889-024-17829-y>
- Robinson, C., Mandlco, B., Olsen, S., & Hart, C. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp. 319-321). Sage.
- Sanders, M. R., & Turner, K. (2018). The importance of parenting in influencing the lives of children. Handbook of parenting and child development across the lifespan. In M. R. Sanders and A. Morawska, *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 3-26). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_1
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C.L., & Day, J. J. (2014). The Triple P – positive parenting program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review, 34*, 337–57.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., ... Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.004>
- Secretaria-Geral de Educação. (2024). *Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar. Ministério da Educação.*
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-School connections and interventions* (2nd ed.). Springer.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review, 29*(4), 485–502. <https://doi.org/10.1080/02796015.2000.12086032>

- Sheridan, S. M., & Garbacz, S. A. (2022). Centering families: Advancing a new vision for school psychology. *School Psychology Review*, 51(6), 726–741. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1954860>
- Stutey, D. (2015). Sibling abuse: A study of school counselors' shared attitudes and beliefs. *The Professional Counselor*, 5, 3, 390–406. <https://tpcjournal.nbcc.org>
- Taylor, B., Kisby, F., & Reedy, A. (2024). Rubrics in higher education: An exploration of undergraduate students' understanding and perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 799–809. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2299330>
- Spiteri, G., Xuereb, R. B., Carrick-Sen, D., Kaner, E., & Martin, C R. (2014). Preparation for parenthood: A concept analysis. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 32(2), 148-165, <https://doi.org/10.1080/02646838.2013.869578>
- Straus, M. A., & Fauchier, A. (2007). *Dimensions of Discipline Inventory (DDI)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t37478-000>
- Svinivki, M., & McKeachie, W. J. (2011). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2011). Meeting a class for the first time. In *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed.) (pp. 21-28). Wadsworth Cengage Learning.
- Teques, A. P., Llorca-Ramón, G., Bueno-Carrera, G., Pais-Ribeiro, J., & Teques, P. (2015). Desenvolvimento e avaliação das características Psicométricas do Questionário de Auto-Percepção de Inteligência Emocional (QIE-AP). *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 270-279. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528207>
- Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., & Diamanduros, T. D. (2014). The role of the school psychologist in k-12 online and blended learning environments. In R. E. Ferdig & K. Kennedy (Ed.). *Handbook of research on k-12 online and blended learning* (pp. 347-363). ETC Press 2.
- Varela, R., Santa, R., Oliveira, H., Matos, A. C., Leher, R., & Areosa, J. (2020). Desgaste, condições de vida e trabalho em Portugal: Uma perspetiva multidisciplinar. *Estudos do Século XX*, 20, 1-28. https://doi.org/10.14195/1647-8622_20_9

- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention (Intervención Psicosocial), 21*(2), 157-169. <https://dx.doi.org/10.5093/in2012a15>
- Yap, M. B. H., Fowler, M., Reavley, N., & Jorm, A. F. (2015). Parenting strategies for reducing the risk of childhood depression and anxiety disorders: A Delphi consensus study. *Journal of Affective Disorders, 183*, 330–338. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.031>
- Zins, J. E., & Erchul, W. P. (2002). Best practices in school consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 625–643). National Association of School Psychologists.