



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Relação Escola – Família em tempos de pandemia: Co(N)vid(AR) à reflexão

Liliana Martins Carreiro

Outubro de 2020



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Relação Escola – Família em tempos de pandemia: Co(N)vid(AR) à reflexão

Relatório de Estágio para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação, orientado
pela Professora Doutora Maria Filomena
Ribeiro da Fonseca Gaspar.

Liliana Martins Carreiro

Outubro de 2020

Children Learn What They Live

If children live with criticism, they learn to condemn.

If children live with hostility, they learn to fight.

If children live with fear, they learn to be apprehensive.

If children live with pity, they learn to feel sorry for themselves.

If children live with ridicule, they learn to feel shy.

If children live with jealousy, they learn to feel envy.

If children live with shame, they learn to feel guilty.

If children live with encouragement, they learn confidence.

If children live with tolerance, they learn patience.

If children live with praise, they learn appreciation.

If children live with acceptance, they learn to love.

If children live with approval, they learn to like themselves.

If children live with recognition, they learn it is good to have a goal.

If children live with sharing, they learn generosity.

If children live with honesty, they learn truthfulness.

If children live with fairness, they learn justice.

If children live with kindness and consideration, they learn respect.

*If children live with security, they learn to have faith in themselves and in those about
them.*

If children live with friendliness, they learn the world is a nice place in which to live.

By Dorothy Law Nolte, PhD (1972)

Agradecimentos

*“Which is more important”, asked Big Panda, “the journey or the destination?”
“The company”. Said Tiny Dragon*

James Norbury

Esta citação resume tudo e eu tenho muito para agradecer, porque tive e tenho a felicidade de ser sempre acompanhada pelos melhores, que me deram força e alento quando precisei, que aumentaram as minhas alegrias e dividiram as minhas tristezas, que me ajudaram a superar todos os desafios que foram surgindo e com os quais a minha vida vai ganhando forma e brilho a cada obstáculo superado. Moram todos dentro de mim, guardo-os num cantinho especial do meu coração, porque com a vossa ajuda e amor tenho o privilégio de trabalhar todos os dias no que gosto, de me sentir realizada, de poder parar quando preciso de respirar, de retomar a caminhada ao meu ritmo, com mais força e alento. Assim, o meu primeiro agradecimento vai para os meus pais, em particular, o meu pai, que foi uma das primeiras pessoas a ensinar-me, ainda sem saber e através do exemplo, o que é a inteligência emocional e as competências socioemocionais, foram eles os meus “jardineiros”, regaram as minhas sementes, cultivaram os meus interesses e ajudaram-me a transformar-me no que sou hoje. Ao Kiko por me ajudar e apoiar sempre nesta caminhada, porque, mesmo quando duvido, aos seus olhos sou sempre uma supermulher, que consegue fazer tudo, porque mesmo quando não concorda comigo, mesmo quando acha que estou errada, mesmo quando realmente estou errada, está sempre lá e nunca desistiu de mim. Aos meus filhos: ao Diogo, por ser perspicaz e astuto, por me desafiar e provocar, por ter sempre uma resposta, por ser autónomo e um espírito livre, por dizer o que pensa (até quando fico de cabelos em pé), por gostar sempre de ajudar os outros, por ter um coração puro e enorme (mesmo que não goste que se saiba), por me colocar desafios constantes que me fizeram enveredar por este caminho e chegar até aqui e, por, no início desta pandemia, me ter recordado de forma simples, que, às vezes, precisamos estar sozinhos para nos encontrarmos; à Patrícia por me mostrar que os sonhos se realizam, por ter sido um sonho concretizado com muito amor, por ter vindo adoçar os meus dias com toda a sua ternura, por ter já nascido com uma inteligência emocional que me espanta todos os dias, por cuidar de tudo e de todos, por ser a minha médica de serviço e dizer que o meu coração não bate por falta de miminhos, por ter um coração cheio de amor

e alegria, por me recordar que está sempre tudo bem e qualquer problema se resolve com calma. Aos dois pelos mimos, pelos sorrisos, pelas danças na sala, pelas lutas de cócegas, pelas histórias, pelas lutas de Nerfs, por me obrigarem a voltar a subir às árvores, pelas alegrias que me trouxeram, por me terem recordado o que é voltar a ser criança e, principalmente, pelo amor com que enchem todos os meus dias, todas as minhas horas, todos os meus minutos e todos os segundos da minha vida, há 10 anos.

De seguida, quero agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, por ser um ser humano e uma professora verdadeiramente incrível, por quem tenho um enorme carinho e admiração, por colocar sempre em primeiro lugar o lado humano, por ver e ensinar os outros a ver a vida de forma positiva, mesmo perante os desafios, por ser uma incansável detetive e ter a sua lupa sempre virada para a procura de soluções respeitosas para os problemas, pelo exemplo de empatia e simpatia, pelo dedicação que deposita no que faz. A sua visão sobre a educação das crianças contagia qualquer um, ajuda-nos a procurar melhorar todos os dias e a pouco e pouco o mundo vai-se transformando e a infância passa a ser um lugar cheio de magia.

Ainda nesta jornada, desejo agradecer àquela que foi e é a minha companhia na implementação do TCM, a Professora Doutora Vanda Varela, por me ter recibo de braços abertos, sem sequer me conhecer, por se ter disponibilizado a alterar os seus planos iniciais, por todo o trabalho que fizemos juntas, pela alegria e palavras de otimismo que sempre tem, pela paixão pelo que faz, pelos autocolantes que deu, por me ter mostrado a citação perfeita com que começa este agradecimento, e por, mesmo nos dias cinzentos, ser sempre uma companheira alegre e bem-disposta.

Agradeço ainda a todos os educadores, professores e pais que participaram neste trabalho, pelo tempo que me dispensaram, pelas gargalhadas nos workshops, pelos bolinhos e o café, por me mostrarem estratégias verdadeiramente incríveis, por serem dinâmicos e proativos e trabalharem todos os dias pelo bem-estar das crianças, com quem partilham a sua essência, sem eles não seria possível. Finalmente, agradecer às famílias que num tempo incerto, quando as responsabilidades e exigências estavam ao rubro, conseguiram dispensar um pouco do seu tempo e paciência e responder aos inquéritos.

Resumo

A Escola sempre desenvolveu competências académicas, contudo é imperativo que se desenvolvam também as competências socioemocionais, fulcrais para o desenvolvimento da prontidão escolar e necessárias para que as crianças atinjam o sucesso. Para isso, é fundamental que os educadores e professores estabeleçam parcerias com as famílias. Para desenvolver estas competências e estratégias que permitam o estabelecimento de parcerias entre a escola e as famílias implementámos um programa de formação para educadores e professores, o TCM – AI (Webster-Stratton, 2014).

Com a chegada do confinamento obrigatório, decorrente da pandemia devido ao SARS-CoV2, a aprendizagem passou a ser realizada em casa. Para avaliar as perceções desta relação, durante este tempo, foram elaborados questionários para os educadores/professores que frequentaram três dos workshops do TCM, e para as famílias das crianças das suas salas. Foi ainda nosso objetivo verificar se os docentes utilizavam as estratégias abordadas durante os workshops. Os resultados obtidos mostram que todos os docentes implementaram estratégias do TCM - AI para melhorar a sua relação com as crianças e famílias e que as famílias avaliaram as interações com os docentes como muito boas e boas, enquanto estes avaliaram as interações com as famílias como boas.

Concluimos que os maiores constrangimentos apontados foram a falta de acesso a meios tecnológicos e de literacia nesta área por parte dos pais. Para garantir equidade no acesso das famílias aos meios tecnológicos, diminuir as desigualdades das crianças com desvantagens socioeconómicas e assegurar a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, recomendamos que seja facultado às famílias acesso a meios tecnológicos e que se realizem formações para os pais, capacitando-os para trabalhar nas plataformas digitais. Estas formações devem ser iniciadas presencialmente, em pequenos grupos, de forma a garantir que se estabeleça um contacto próximo, passando, posteriormente, a formação a desenrolar-se online, permitindo a experiência nessas mesmas plataformas.

Palavras-chave: Parceria escola família; competências sociais e emocionais; ensino à distância, pandemia da Covid-19.

Abstract

The School has always developed academic skills, however it is imperative that socio-emotional skills are also developed, because they are central to the development of school readiness and necessary for children to achieve success. Therefore, it is essential that educators and teachers establish partnerships with families. To develop social and emotional skills and strategies that allow the establishment of partnerships between school and families, we have implemented a training program for educators and teachers, the TCM - AI (Webster-Stratton, 2014).

With the arrival of mandatory confinement, due to the SARS-CoV2 pandemic, learning started to be done at home. To assess the perceptions of this relationship, during this time, we prepared questionnaires for educators/teachers who attended three of the TCM workshops, and for the families of the children in their classrooms. It was also our objective to verify if the teachers used the strategies discussed during the workshops. The results obtained show that all teachers implemented TCM - AI strategies to improve their relationship with children and families and that families rated interactions with teachers as very good and good, while educators/teachers rated interactions with families as good.

In conclusion, the biggest constraints pointed out were the lack of access to technological means and literacy in this area by parents. In order to guarantee equity in the access of families to technological means, to reduce the inequalities of children with socioeconomic disadvantages and to ensure the possibility of access to quality education, we recommend that families be given access to technological means and that training be provided for parents, enabling them to work on digital platforms. These training courses must be initiated in person, in small groups, in order to ensure that close contact is established, with the training taking place later online, allowing the experience on those same platforms.

Keywords: School-family partnership; social and emotional skills; distance learning, Covid-19 pandemic.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo.....	6
Abstract	7
Introdução.....	10
I Parte – Conceptualização Teórica	13
1. A importância das competências socioemocionais na educação e para a sociedade do futuro	13
1.1. O que são competências socioemocionais e a sua importância na educação.....	18
1.2. Enquadramento em políticas e estratégias nacionais.....	34
1.3. Parceria escola família	43
II PARTE - Relação Escola – Família em tempos de pandemia	50
Co(N)vid(AR) à reflexão.....	50
1.1. Objetivos	51
1.2. As Academias do Conhecimento	52
1.3. Academia do Conhecimento do Instituto Politécnico de Leiria	54
1.4. O Programa Anos Incríveis	54
1.4.1. O programa TCM - AI	57
1.4.2. Impacto do TCM – AI nos educadores/professores e crianças	75
2. Procedimentos	76
2.1. Seleção dos educadores e professores	78
2.2. Avaliação	79
3. Amostra.....	83
3.1. Caracterização do grupo	83
3.2. Educadores/Professores	83
3.3. Crianças	85
4. Resultados: Relação Escola – Família em tempos de pandemia, Co(N)vid(AR) à reflexão	85
4.1. Educadores e professores	85
4.2. Pais	89
5. Considerações Finais	92
5.1. Sinopse, discussão dos resultados e recomendações.....	94
5.2. Pontos fortes e limitações.....	98
6. Conclusão	100
Referências Bibliográficas:	102
ANEXOS	108

Lista de Siglas

AI – Anos Incríveis

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AERSI – Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

AEVL – Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria

CASEL – *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

CATL – Centros de Atividades de Tempos Livres

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

E@D – Ensino a distância

EB – Ensino Básico

ECIP – Escalas de comportamento em idade pré-escolar

EE – Encarregado de Educação

EMRC – Educação Moral Religiosa e católica

ENDC – Estratégia Nacional dos Direitos da Criança

FPCE – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

IY – *Incredible Years*

JI – Jardim de infância

OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PP – Programa para Pais

SEL – *Social emotional learning*

SDQ – *Strengths and Difficulties Questionnaire*

TCM – Teacher Classroom Management

UC – Universidade de Coimbra

Introdução

*A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.
Fernando Pessoa*

Iniciamos este trabalho com um excerto da poesia de Fernando Pessoa, pois pretendemos contribuir para que todos possam ser adultos plenos, sem terem de esquecer e abandonar a criança que foram, permitindo um crescimento harmonioso e pleno. O bem-estar e desenvolvimento equilibrado das crianças é fundamental para se transformarem em adultos éticos, responsáveis, empáticos, envolvidos na comunidade e na sociedade onde se inserem, capazes de ajudar os outros, procurando resolver problemas que afetam os mais fracos e soluções que beneficiem o todo e não apenas o individual. Para alcançar esta meta, é necessário que, desde a mais tenra idade, se inicie o desenvolvimento físico, emocional, social e académico, numa perspetiva sistémica, onde se contemple o ser humano como um todo.

Sabe-se hoje que o ser humano não funciona por partes, mas, sim, como um todo, que não consegue dissociar o racional do emocional e este último desempenha um papel preponderante na toma de decisões. Estudos como *Perry Preshool* (Heckman, Karapakula, 2019), entre outros, vieram demonstrar que não é apenas a capacidade cognitiva, que é previsora de sucesso ao longo da vida. Na verdade, há outras que determinam com muito mais precisão o sucesso, é o caso das competências sociais e emocionais, contudo, todas as competências estão interligadas e funcionam em conjunto, não sendo possível desenvolver uma em detrimento da outra. As competências sociais e emocionais (SEL) são fulcrais para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, pois ajudam-no a gerir emoções, a autorregular-se, a adotar comportamentos adequados e a estabelecer relações positivas com os seus pares e com os adultos (Blandon, Calkins & Keane, 2010; Curby, Brown, Bassett & Denham, 2015). Sendo a escola um dos locais onde as crianças passam mais tempo atualmente, algumas mais do que com as próprias famílias, é fundamental que o papel da escola se transforme e esta passe a promover o desenvolvimento pleno dos seus alunos, centrada no seu sucesso, focada no seu bem-estar e na sua aprendizagem ao longo da vida.

É, a partir desta perspetiva que, cada vez mais, surge a necessidade de formação de professores e educadores nestas áreas, afinal lidar e gerir emoções e relações é muito mais complicado e exigente do que trabalhar conteúdos académicos. Assim, as políticas nacionais e internacionais têm vindo a apostar em programas que visem o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, que aumentam a predisposição para aprender. É neste contexto e com estes objetivos que surgiram, em Portugal, as Academias do Conhecimento, da Fundação Calouste Gulbenkian. O nosso trabalho incide apenas sobre a Academia do Conhecimento a funcionar no Instituto Politécnico de Leiria, e que visa dar formação a educadores de Jardim de Infância e professores de 1º ciclo do Ensino Básico, num programa baseado em evidências, o *Teacher Classroom Management*, da série de programas Anos Incríveis, pois estas idades têm vindo a demonstrar ser estratégicas quando se trata de intervir (Webster-Stratton Reid, 2003), visto serem idades com um grande boom de desenvolvimento e mais permeáveis à adoção de comportamentos prossociais, contribuindo para interromper, na fase inicial, os problemas de comportamento e, posteriormente, a delinquência e insucesso escolar (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Esta Academia funciona também em parceria com a Universidade de Coimbra, onde realizámos o Mestrado em Ciências da Educação e pretende retratar o trabalho realizado no decorrer do segundo ano e durante o qual se realiza o estágio curricular.

Tendo em conta o exposto, iniciamos a I Parte do nosso trabalho clarificando a importância das competências sociais e emocionais para a educação e para a sociedade do futuro. Com esse objetivo recorreremos a vários organismos e estudos internacionais. De seguida, definimos o que são estas competências, destacando o seu papel fundamental na educação e nas escolas. Centramo-nos, depois, nas políticas nacionais e nos documentos orientadores para as escolas, demonstrando que estas competências são também contempladas na estratégia educativa do nosso país. Finalmente, nesta primeira parte do nosso trabalho, e porque o desenvolvimento das competências sociais e emocionais não pode ser realizado em isolamento (só na escola), mas, sim, num trabalho conjunto das escolas, das famílias e da comunidade (Mart, Dusenbury & Weissberg, 2011) abordamos a relação da escola-família, os obstáculos que enfrenta e, principalmente, os benefícios para as crianças, famílias e até educadores e professores.

Ao iniciar este trabalho, para além de nos focar-nos na necessidade de desenvolver competências sociais e emocionais nas crianças, pretendíamos analisar as perceções dos educadores e professores e das famílias em relação aos docentes que recebiam a formação TCM-AI. Este programa pretende desenvolver relações positivas entre a escola, os alunos e as famílias, potencializando as competências educativas dos educadores e professores e, através destes, desenvolver competências sociais e emocionais das crianças (Seabra-Santos et al., 2016), ao mesmo tempo que pretende incrementar estratégias de envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem das suas crianças. Contudo, com o encerrar das escolas e o confinamento da sociedade, foi-nos impossível prosseguir com os nossos objetivos iniciais. Com o encerramento das escolas fomos obrigados a alterar o nosso objetivo de avaliar o impacto do programa, uma vez que só nos foi possível implementar 3 dos 7 workshops que constituem o programa, para avaliar a perceção da relação escola-família durante o fecho das escolas, em que o estudo e a aprendizagem formal passaram a ser realizado em casa, tornando-se essencial a colaboração entre a escola e a família.

Na Parte II deste trabalho apresentamos o programa que implementámos parcialmente - o programa TCM -II, assim como os resultados do estudo que realizámos. Terminamos realizando uma análise ao nosso projeto e fazendo sugestões que gostaríamos de ver implementadas, pois sem um trabalho contínuo e o acesso de todas as famílias a meios tecnológicos será impossível assegurar um ensino de qualidade e equidade a todas as crianças, aumentando os constrangimentos entre todos os intervenientes educativos, fragilizando a relação escola-família, ao invés de a fortalecer. Sendo esta relação de vital importância para que todas as crianças alcancem o sucesso escolar e interpessoal, não só na infância, mas ao longo de toda a sua vida, assim sendo, é fulcral que se implementem estratégias e programas de apoio a esta relação, de modo a que se consiga diminuir o abismo entre as diferentes classes sociais e se crie uma verdadeira igualdade de oportunidades.

I Parte – Conceptualização Teórica

1. A importância das competências socioemocionais na educação e para a sociedade do futuro

“The gap between the skills people learn and the skills people need is becoming more obvious, as traditional learning falls short of equipping students with the knowledge they need to thrive (...). Today's job candidates must be able to collaborate, communicate and solve problems – skills developed mainly through social and emotional learning (SEL). Combined with traditional skills, this social and emotional proficiency will equip students to succeed in the evolving digital economy.” (Soffel, J., 2016)

Desde que se iniciou a evolução tecnológica, a nossa sociedade encontra-se em constante progresso, cada vez mais, é necessário aprender, adaptar-se e evoluir ao longo da vida, o período de aprendizagem expandiu-se. A diferença entre as competências que se aprendem na escola e as que são necessárias ao longo da vida é cada vez mais acentuada. O relatório do Fórum Económico Nova Visão para a Educação, do *World Economic Forum* (2016), aponta que os alunos necessitam de mais do que de uma aprendizagem tradicional. O papel do aluno que ia à escola durante a infância e adolescência começando, posteriormente, a trabalhar e que mantinha um emprego fixo até ao fim da sua carreira acabou. É necessário aprender cada vez mais e ao longo de toda a vida, desenvolvendo novas competências (Anexo I – Parte 1) e capacidades, pois, nos empregos do séc. XXI será fundamental saber colaborar, comunicar e resolver problemas, ou seja, será imprescindível aprender, desenvolver e saber gerir competências sociais e emocionais. Como podemos observar no anexo I, Parte 1 são várias as competências que devem ser desenvolvidas e adquiridas ao longo da vida, contudo, neste relatório apenas nos debruçaremos sobre as competências sociais e emocionais, que são o foco do nosso trabalho.

Com esta nova necessidade de desenvolver novas competências, começam, então, a colocar-se à escola e aos educadores/professores novos desafios, cada vez mais complexos e difíceis de superar. Primeiro, torna-se crucial identificar as novas competências necessárias para esta sociedade em constante mutação e que as crianças

e jovens devem desenvolver. Posto isto, formulam-se várias questões: como poderá a escola desenvolver estas novas competências; como se poderá adaptar; como formar e preparar um corpo docente, que foi instruído para transmitir conhecimentos que agora se encontram à distância de clique; como desenvolver estas novas competências em todos os alunos ao longo de uma escolaridade obrigatória cada vez longa, enfim, muitas perguntas se levantam e para lhes dar resposta é necessário repensar o papel e missão da escola e do educador/professor. Ao contrário do que se pensava, a investigação tem vindo a demonstrar-nos que não importa simplesmente ter acesso a uma educação obrigatória para todos, é, fulcral, que esta educação seja de qualidade (Salzburg Statement, 2019). De realçar ainda, que o acesso a uma educação de qualidade deve ser iniciado logo na primeira infância, pois, ao contrário das ideias que se tem perpetuado, de que os bebés apenas necessitam de ter acesso a cuidados de saúde e a uma alimentação equilibrada, é completamente falsa. A verdade é que a ciência nos tem vindo a demonstrar que é, nesta fase, que se desenvolvem um maior número de ligações neuronais e o desenvolvimento cerebral é mais acelerado, sendo crucial a estimulação precoce de todas as crianças (Salzburg Statement, 2019). Deste modo, torna-se imperativo que todas as nações mudem a sua forma de conceber as suas políticas educativas e se comprometam a evoluir, de forma a que as futuras gerações estejam aptas a triunfar num mundo em constante mudança, onde a maior parte das profissões do futuro ainda nem foram criadas, onde algumas das aptidões mais desejadas passam a ser as competências sociais e emocionais. Assim, a Aliança Global – uma organização não governamental, que pretende elevar os padrões profissionais em todo o mundo, (<https://www.globalalliancepr.org/>) propõe e promove uma consciencialização das competências para a vida e para a aprendizagem ao longo da vida, criando um elo de ligação entre as competências académicas e as sociais e emocionais, muitas foram as organizações que definiram esta visão para a educação até 2030, que passa por uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, ao longo da vida, fazendo evoluir o ensino e aprendizagem nas escolas e comunidades, de modo a desenvolver nos seus alunos as competências necessárias para o seu futuro e para o futuro da sociedade. Como referido, entre estas competências estão as competências sociais e emocionais (SEL), que têm vindo a ganhar lugar de destaque, já que a competência académica, por si só, tem demonstrado não ser suficiente para alcançar o sucesso e ser feliz, na escola, no

trabalho e na vida. Na verdade, um dos estudos longitudinais pioneiros sobre o impacto da educação pré-escolar (*Perry Preschool*) que acompanhou crianças até aos 40 anos, demonstrou que as competências sociais e emocionais ajudam significativamente no desempenho académico, pois, em média, as crianças que frequentaram este programa apresentaram ganhos mais elevados e tinham mais probabilidade de estar empregados, tiveram mais probabilidade de terminar o ensino secundário e até minimizaram a probabilidade de cometer crimes (*World Economic Forum, 2016*). Estas evidências levaram a que se começasse a pesar o valor das competências académicas *versus* o das competências sociais e emocionais, como se estas se pudessem colocar em pratos diferentes da balança, contudo elas estão intrinsecamente ligadas. A *Global Alliance for Social and Emotional Learning and Life Skills* (2019) realça que a valorização de alguma destas áreas (académica, social e emocional) em detrimento da outra é uma falsa premissa, já que os estudos têm vindo a demonstrar uma relação de simbiose entre elas.

É neste contexto que surge a Declaração de Salzburg, divulgada em março de 2019, e que define uma nova oportunidade para influenciar as políticas educativas em todo o mundo, afirmando que num mundo complexo e em constante mudança, é imperativo que se desenvolvam, em todos os estudantes, desde a mais tenra idade, competências para lidar e aceitar novos desafios e oportunidades. A investigação tem demonstrado numerosos benefícios a longo prazo ao integrar a aprendizagem social e emocional (SEL) na educação em contextos formais e informais. Na verdade, estas competências contribuem para uma maior inclusão, dinamismo e produtividade nas escolas, locais de trabalho e comunidades, podendo, a longo prazo, poupar dinheiro aos governos, acelerando a produtividade e, conseqüentemente, a economia mundial. (Salzburg Statement, 2019).

Partindo deste olhar para o futuro e das novas exigências da nossa sociedade, surge a necessidade de também a escola, local onde se pretendem formar os cidadãos do futuro, se adaptar e modificar o paradigma que até agora tem usado, em que se privilegiava a componente cognitiva. A Escola tem de deixar de ser um local onde os alunos se sentam em fila indiana, a ouvir o professor a transmitir os saberes. É preciso começar a desenvolver e trabalhar um currículo que contemple novas competências e formas de trabalhar. O espaço da escola e a forma de potencializar a aprendizagem começa assim a ter de se adaptar à evolução dos tempos, sofrendo uma grande

transformação, com as competências sociais e emocionais a conquistarem um lugar de destaque na aprendizagem, dando primazia ao sucesso e bem-estar de todas as crianças. A escola passa, deste modo, a ter uma nova função, a de promover a aprendizagem socioemocional (Vale, 2012).

As competências socioemocionais (SEL) começaram a ser apontadas como competências primordiais a desenvolver, na medida em que são fundamentais para o ser humano, pois permitem-lhe gerir as suas emoções, trabalhar em equipa e atingir os seus objetivos. Além do mais, podemos afirmar que estas competências são cruciais para o bem-estar físico e psicológico e para o sucesso tanto das crianças, como dos adultos, e, como já foi referido, para o futuro da nossa sociedade e economia. Portanto, podemos afirmar que as SEL contribuem, desde o nascimento, para um crescimento integral, pleno e harmonioso de cada criança e jovens, beneficiando o seu bem-estar e, por isso, devem ser introduzidas nas políticas educativas de todas as nações. Implementando e integrando estas competências podemos transformar as nossas escolas em locais mais seguros e amigos das crianças, ao mesmo tempo que a aprendizagem se torna agradável e interessante. As competências sociais e emocionais ajudam a que cada um se sinta melhor consigo próprio, a definir e alcançar objetivos individuais e de grupo e potenciam o esforço que cada um faz para ter um desempenho melhor. O desenvolvimento de um currículo que contempla as SEL ajuda a que os ambientes educativos se transformem em ambientes estáveis e protetores das crianças, tornando-as mais felizes e equilibradas na gestão da suas emoções e nas relações com os seus pares, professores, família e até a própria comunidade em que se insere. (Salzburg Statement, 2019).

Todavia, as competências socioemocionais não são só benéficas para os estudantes, a investigação tem vindo a demonstrar que o seu uso melhora também a perceção que os próprios docentes têm do seu trabalho (Salzburg Statement, 2019). Estes apontam que se sentem mais apoiados ao utilizar as SEL, que o ambiente de sala de aula se transforma, ficando mais agradável, compensador, eficaz e motivador, ou seja, esta abordagem tem um impacto bastante positivo no bem-estar e motivação dos educadores/professores. Para além do mais, é ainda apontada a melhoria nos relacionamentos escolares estabelecidos entre os alunos-professores, o que leva a que os primeiros alcancem melhores resultados e se esforcem cada vez mais, criando um

ciclo vicioso positivo, ou seja, relações mais positivas e reforçadas, levam a que ambas partes (educadores/professores e alunos) se esforcem mais, deem *feedback* positivo uns aos outros e queiram desenvolver um trabalho cada vez melhor, alcançando resultados cada vez mais positivos.

As competências sociais e emocionais (SEL) podem e devem ser ensinadas e treinadas, *O World of Economic Forum* (2016) aconselha trinta práticas para a aprendizagem e desenvolvimento das competências socioemocionais (14 estratégias que criam um ambiente propício para o desenvolvimento das competências socioemocionais, em geral, e 16 direcionadas especificamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais individuais). Estas estratégias que promovem o ensino e aprendizagem das SEL podem ser consultadas nos Anexos II e III, dos Anexos da Parte 1. No Anexo II, podemos observar um conjunto de estratégias que criam um ambiente seguro e divertido para explorar livremente, que é um dos ingredientes essenciais do processo de aprendizagem, e que promove um *mindset* de crescimento ou expandido (*growth mindset*, conceito da psicóloga Carol Dweck). E este *mindset* de crescimento motiva e desafia os discentes e torna-os mais produtivos e persistentes na sua aprendizagem (*World Economic Fórum*, 2016). Já no Anexo III, podemos observar estratégias que desenvolvem as competências sociais e emocionais de forma específica, como promover a capacidade de negociar, de colaborar e sentir empatia, entre outras. Estas estratégias devem ser utilizadas por todos os intervenientes na vida das crianças, desde a família, aos educadores e professores na escola, nas atividades de enriquecimento curricular e na comunidade, criando ambientes de proficiência social e emocional, traduzindo-se em grandes benefícios para todos. Finalmente, no Anexo IV (Parte 1) observamos um conjunto de competências compartilhadas, nas quais encontramos também as SEL, e um conjunto de formas de as desenvolver e adquirir, todas conjugadas desenvolvem as qualidades humanas necessárias para ter sucesso ao longo da vida.

Tendo em conta o que a investigação nos tem vindo a mostrar, a maior parte dos países tem vindo a adaptar políticas educativas de modo a desenvolver, desde cedo, todas as competências necessárias para o sucesso, preparando as suas crianças e jovens para uma vida adulta capaz e feliz, tentando formá-los para serem membros ativos da comunidade e cidadãos plenos, exercendo o seu papel na sociedade. Coloca-se, porém,

a questão da implementação dessas políticas e da mudança de práticas e comportamentos.

1.1. O que são competências socioemocionais e a sua importância na educação

“O futuro dependerá daquilo que fizermos no presente”
(Ghandi)

A designação “socioemocionais”, para as competências, surge da junção entre as palavras social e emocional e, antes de mais, parece-nos importante esclarecer cada uma delas.

Segundo Ortiz e Rendón (2010) a designação “competência social” surge a partir da segunda metade do século XX com diferentes significados, muitas vezes associado aos termos “habilidades sociais”, “inteligência social” e “inteligência emocional”, dos quais se distanciou com o passar do tempo. Nas décadas de 30 e 40, surgiram as primeiras investigações, influenciadas pela psicanálise e, posteriormente, adotou-se uma visão comportamentalista, onde preponderava o interesse pelo estudo da mudança de comportamentos em função dos contextos onde ocorre o desenvolvimento pessoal. Mais tarde, nas décadas de 60 a 80, surgiu o destaque para a influência e contributos dos grupos sociais e da relação entre pares. O conceito de “competência social” surgiu apenas na década de 80, quando os estudos começaram a basear-se na hipótese de que as crianças aprendiam competências sociais, precocemente, no seio da família. Assim, constatamos que há uma evolução ao longo do tempo, surgindo a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) que enfatiza a importância do contexto social para a construção do indivíduo. Bandura, psicólogo social, apresenta-nos a flexibilidade que os seres humanos têm ao aprender, considerando que a aprendizagem pode surgir de experiências diretas, ou seja, das consequências que cada comportamento apresenta. Considera-se que a aprendizagem ocorre por um processo de modelação, ou seja, na imitação de comportamentos que cada indivíduo presencia, tendo em conta as suas representações simbólicas. O processo de modelação depende das consequências

do comportamento, das características do observado e do observador, envolvendo mecanismos de atenção, representação, produção comportamental e motivação (Feist, 2008, citado por Almeida, Lima & Lisboa, 2013). Os seres humanos tendem a imitar modelos com os quais sentem alguma afinidade, que considerem atraentes e comportamentos que considerem importantes ou valiosos (Bandura, 1986; Cloninger, 2008; citados por Almeida et al., 2013). Através da observação, cada indivíduo retém o comportamento, ensaia-o cognitivamente e vai, posteriormente, reproduzi-lo (Cloninger, 1999, citados por Almeida et al., 2013). Deste modo, o ser humano exerce controlo sobre a sua vida, pois planeia os seus comportamentos com intencionalidade e premeditação, para alcançar objetivos, prevendo resultados e selecionando comportamentos (Feist, 2008; citado por Almeida et al., 2013).

A autoeficácia é, por sua vez, a crença que cada indivíduo desenvolve e tem sobre a sua capacidade de organizar e realizar com sucesso as atividades a que se propõe, sendo que essas crenças afetam as escolhas que se fazem e o seu desempenho (Barros & Santos, 2010). Estes julgamentos “podem estar relacionados a domínios específicos, podendo haver perceção de elevada autoeficácia em determinado domínio e baixa autoeficácia em outros” (Azzi & Polydoro, 2006; citados por Barros & Santos, 2010, p. 3). Assim, podemos referir que esta assume um papel preeminente para as crianças e jovens, deste modo, caso as crianças e jovens mantenham e desenvolvam com os outros relações coercivas desenvolvem uma visão distorcida da sua autoeficácia. A autoeficácia assume também um papel preponderante na Teoria Social Cognitiva (Azzi & Polydoro, 2006; citado por Barros & Santos, 2010), nesta, a conduta, os aspetos pessoais, sejam eles de foro cognitivo, afetivo ou biológico, assim como o ambiente externo do indivíduo, agem entre si, levando-o a ser agente e recetor das situações que vive, situações essas que irão determinar os seus pensamentos, as suas emoções e o seu comportamento futuro (Bandura, 1989; Martínez & Sslanova, 2006, citado por Barros & Santos, 2010). Posto isto, podemos concluir que a Teoria Social Cognitiva se traduz na forma como cada sujeito se percebe, decifra e age face a determinadas situações.

Depois desta breve explicação sobre a aprendizagem social devemos, de seguida, referir-nos à parte emocional. Os descobrimentos científicos tendem a acrescentar e descobrir novos paradigmas e conceitos que, na maior parte das vezes, trazem novas temáticas para a sociedade e nos levam a repensar a organização da mesma, assim como

a forma como educamos e crescemos. Se inicialmente se dava primazia à sobrevivência, a verdade é que, na nossa sociedade, cada vez mais nos concentramos no equilíbrio necessário para manter o nosso bem-estar emocional, desenvolvendo outras competências que, até agora, eram, na maioria das vezes, tidas como secundárias. A neurociência tem vindo a demonstrar a complexidade do nosso cérebro, explicando que o nosso lado racional não age sozinho, mas sim em sinergia com as emoções, pois já demonstrou que as decisões que o ser humano toma se alteram caso sejam tomadas unicamente de forma racional ou em conjunto com as emoções (Damásio, 1995, citado por Vale, 2012).

É neste contexto que começou a ser introduzido o conceito de inteligência emocional, que veio ganhar fama nos anos 90, com o psicólogo Daniel Goleman. A inteligência emocional tem vindo a ser definida de várias formas ao longo do tempo, salientamos as definições que nos parecem mais pertinentes e de acordo com as capacidades que esta inteligência comporta, segundo Martineaud e Engelhan (1996, citado por Vale, 2012) a inteligência emocional consiste na capacidade que cada indivíduo tem de ler os seus sentimentos, controlar os seus impulsos, pensar, mantendo-se otimista e calmo, quando confrontados com os desafios que se nos apresentam, mantendo a empatia com quem nos rodeia. Já Goleman (2001, p.54, citado por Vale, 2012, p. 10) refere-se à inteligência emocional como a faculdade que cada indivíduo tem de se motivar a si próprio, persistindo e criando resiliência, ultrapassando dificuldades e frustrações, controlando os seus impulsos, sabendo esperar e adiar recompensas, ao mesmo tempo que se autorregula, impedindo que o desencorajamento reprima a sua capacidade de pensar, sentir empatia e ter esperança. Refletindo sobre a definição de Goleman de inteligência emocional subentendemos que este se refere à capacidade de cada indivíduo controlar, de forma positiva e otimista, a sua vida emocional.

A partir destas definições começa a perceber-se a importância que o desenvolvimento saudável da inteligência emocional tem para as crianças, para a sua vida futura e, conseqüentemente, para a sociedade. Contudo, continuamos a dar demasiada atenção à *performance* académica, descuidando outras competências, que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças e necessárias para o verdadeiro sucesso escolar, na formação de adultos competentes, capazes de viver e interagir enquanto cidadãos plenos.

Como já referimos, são as emoções que nos levam a ter determinadas reações, no entanto, estas desencadeiam-se de modo automático, dependendo de determinados fatores externos e internos. Contudo, a definição deste conceito não é unânime, visto que “as emoções envolvem processos neuronais/cerebrais específicos” (Vale, 2012, p.14), tornando impossível alcançar uma definição e teoria para este termo.

Assim, podemos acrescentar que a competência socioemocional surge de uma capacidade de reagir, expressar e gerir as emoções, estas capacidades vão sendo adquiridas desde o nascimento, partindo da modelação dos que nos rodeiam e das reações que desencadeiam em nós, porém, é ainda importante realçar que as nossas reações podem e devem ser treinadas corretamente desde tenra idade, de forma a que consigamos aprender a compreender os nossos sentimentos e emoções, expressando-os corretamente, permitindo, desta forma, a gestão positiva dos nossos sentimentos, como podemos observar no esquema que se segue (Anexo V, Parte 1).

Podemos salientar, então, que o ser humano tem de ser capaz de sentir as suas emoções e expressá-las de forma o mais adequada possível, mas, tão ou mais importante do que isto, é ter a capacidade de entender as emoções dos outros, de sentir empatia e de ser capaz de se autorregular emocionalmente, para que possa viver em sociedade de forma plena e capaz. A capacidade de sentir empatia pelos outros, expressar sentimentos de forma assertiva, solucionar problemas, gerir a parte emocional com a racional e de se autorregular, etc., é fundamental para que possamos viver em sociedade exercendo de forma plena a nossa cidadania, respeitando as diferenças do outro.

Mas, para que tudo isso seja possível, é necessário que, desde cedo, se inicie o processo de socialização, ajudando as crianças a estabelecer relações positivas, colaborativas e construtivas em grupo, seja no seio da família, na escola e/ou na comunidade em que se insere, entre outras. A literatura tem vindo a apontar que o desenvolvimento de estratégias de autorregulação, promotoras de comportamentos saudáveis evitam, mais tarde, comportamentos que conduzem a comportamentos delinquentes, como o consumo de drogas, a promiscuidade, a gravidez na adolescência e o abandono escolar (*Consortion on the Shool-Based Promotion of Social Competence*, 1994; Topping et al., 2000; citado por Vale, 2012).

Desta forma, as competências socioemocionais (SEL), como a empatia, a compreensão das emoções, a resolução de problemas, o autocontrole, etc., desempenham um papel fundamental do conhecimento emocional. As relações positivas são a base para uma aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, sendo fundamental a influência exercida tanto pelos pais, como pelos educadores/professores. “Torna-se então claro que a partilha de experiências emocionais positivas entre pais e crianças, crianças e educadores e crianças e pares, são blocos de construção para o desenvolvimento do bem-estar socioemocional” (Vale, 2012, p. 100) e, conseqüentemente, para alcançar melhores resultados e sucesso ao longo da vida. Para além disso, a capacidade de sentir empatia, de confiar, de cooperar e de respeitar os outros e ser responsável é um pré-requisito para conseguir manter relações saudáveis e satisfatórias que são os pilares onde assenta a nossa sociedade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). São estas aptidões que devem ser desenvolvidas desde o nascimento e ao longo da vida, já que são adquiridas de forma lenta, gradual e baseada nos tipos de relações que o ser humano estabelece, inicialmente, com os seus progenitores/família (quem os cuida e trata) e, mais tarde, quando iniciam o seu percurso escolar, com os seus educadores, professores e auxiliares da ação educativa. Contudo, destacamos que o mais importante não é a quantidade de relações estabelecidas, mas, sim, a qualidade destas e as respostas emocionais que a criança experiêcia, pois estas irão modelar o tipo de competências desenvolvidas e a forma de se relacionarem com os outros, ou seja, relações positivas e seguras irão desenvolver crianças seguras, capazes e com autoconceito positivo, que, por sua vez, irão também estabelecer relações saudáveis e positivas enquanto adultas, criando um círculo vicioso positivo. “As boas relações, relações positivas, são a chave para a aprendizagem socioemocional e para o desenvolvimento comportamental.” (Vale, 2012, p.88). Adultos e educadores com estas características não só estão a modelar o comportamento das crianças, como as ajudam a desenvolver competências sociais e emocionais, que serão replicadas ao longo de toda a sua vida.

Através dos estudos elaborados pela OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) as competências sociais e emocionais, como a responsabilidade, a curiosidade e tolerância, estão associadas a um melhor desempenho académico, que, conseqüentemente, levam à obtenção de melhores

salários e a uma vida, geralmente, mais saudável e gratificante. As causas da falta de confiança, ambição, resiliência ou curiosidade em determinadas crianças pode não se dever à sua falta de potencial, na realidade, elas podem somente estar a responder à falta de estímulos e de desenvolvimento das suas capacidades na sua educação. Para que todos possam desenvolver estas capacidades temos de ter em conta as barreiras sociais e económicas que algumas crianças enfrentam mais do que outras, proporcionando uma educação adequada e de qualidade para todos (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Para que isto seja possível, é necessário e imperativo continuar com a investigação dos programas que desenvolvem as SEL e verificar se são eficazes e eficientes, pois só o desenvolvimento de bons programas leva a que as diferenças sociais, culturais, etc., diminuam e seja possível proporcionar a todos uma educação de qualidade e maiores hipóteses de sucesso ao longo da vida.

A OECD (2017) refere que as competências sociais e emocionais (SEL) diferem das competências cognitivas, porque envolvem a capacidade de fazer uma boa gestão das emoções, partindo da forma como cada indivíduo se percebe a si próprio e se relaciona com os outros, ao invés da habilidade para processar informações e realizar processos cognitivos. Tendo por base uma extensa pesquisa e a necessidade de descrever e nomear diferentes competências, que, muitas vezes, se confundiam entre si, surge o modelo dos *Big Five* da taxonomia da personalidade (Anexo VI, Parte 1).

Através deste esquema foi possível estruturar as competências sociais e emocionais e fornecer uma súmula geral de como devem ser organizadas, evitando confusões quando nos referimos a cada uma delas e proporcionando uma hierarquia com cinco grandes categorias, a saber, consciência/retidão, amabilidade, estabilidade emocional, abertura a novas experiências e extroversão, sendo que cada uma destas grandes categorias se divide em subcategorias, de ordem inferior. Cada categoria abrange um conjunto de competências sociais e emocionais que se interrelacionam entre si. Para além disso, esta separação e organização garante uma apresentação sistemática, abrangente e um equilíbrio das competências sociais e emocionais (Schleicher, 2018).

A partir deste modelo, a própria OECD (2017, 2019) definiu os seus cinco grandes domínios das competências sociais e emocionais (SEL) – *The Big Five Domains*, para trabalhar e proceder à investigação sobre o tema (Anexo VII, Parte 1). Como podemos

verificar e como o próprio nome indica, a OECD (2019) aponta para um modelo com cinco grandes domínios – *emotional regulation, collaboration, open-mindedness, engaging with others, task performance e as compound skills*. Todavia, estes grandes domínios encontram-se divididos em vários subdomínios, perfazendo, deste modo, um total de dezanove. Assim, por exemplo, o domínio da regulação emocional abrange a resistência ao stress, o otimismo e o controle emocional. Desta forma, podemos observar as SEL de forma mais ampla, menos complexa e mais equilibrada.

A partir deste esquema (Anexo VII, Parte 1), a OECD (2019) inclui também as chamadas competências compostas, que representam combinações de duas ou mais competências individuais e que são úteis para descrever e compreender aspetos do comportamento e, em muitos casos, demonstram afetar resultados importantes da vida. A definição destes cinco domínios pretende que os estudos efetuados sobre as competências sociais e emocionais forneçam uma vasta visão destas competências, prevendo o sucesso de uma ampla sequência de resultados e eventos da vida e que possam ser maleáveis e suscetíveis de intervenções políticas. Para além disso, pretende-se que sejam comparáveis e relevantes em diferentes culturas, idiomas, contextos sociais e escolares e, conseqüentemente, sejam relevantes para o futuro. Assim, a motivação e a responsabilidade têm sido apontadas como preditivas de sucesso académico e no mundo do trabalho, o autocontrole e o controle emocional têm demonstrado em várias pesquisas que influenciam as crianças e como as suas vidas se desenvolvem após a saída da escola, a resistência ao stress/resiliência e otimismo são altamente preditivos de uma variedade de resultados na vida futura, cada vez mais relevantes para o mundo moderno (Schleicher, 2018), entre muitos outros.

Assim, o modelo dos grande cinco tem sido extensamente estudado e tem vindo a demonstrar a sua eficácia, levando a que os *Big Five* (Anexo VI, Parte 1) tenha sido amplamente aceite, sendo abrangentes o suficiente para incluir a maioria das competências sociais e emocionais, da infância até à velhice, tendo demonstrado que podem ser generalizados e aplicados em diferentes culturas e nações e não apenas nas ocidentais (Schleicher, 2018). A OECD apresenta ainda a descrição das competências em que baseou os seus estudos apresentando um quadro descritivo e exemplos práticos das mesmas, de modo a que seja mais fácil compreender cada um dos cinco domínios (Anexo VIII, Parte 1) Assim, temos, a título de exemplo, no domínio do desempenho das

tarefas (Anexo VII, Parte 1) o autocontrole, a sua descrição surge como a capacidade de manter o foco e evitar distrações no decorrer da realização de tarefas, de forma a alcançar um objetivo pessoal, (Anexo VIII, Parte 1), surge um exemplo de comportamento, onde se descreve que, para este caso, corresponde a alguém que não apressa as coisas, é cauteloso e avesso aos riscos, sendo o seu oposto propenso a compras impulsivas ou a beber demais. Através desta descrição torna-se bem claro o tipo de comportamentos esperados para cada competência e a interligação destes domínios, não deixando lugar a dúvidas sobre o que é esperado e avaliado. Este modelo da OECD (Anexo VII, Parte 1) centra-se num conjunto de competências socioemocionais mais restrito do que o modelo dos *Big Five* (Anexo VI, Parte 1) mas que tem apresentado uma validade preditiva maior do que a dos domínios mais amplos (Ashton, 1998; Mershon & Gorsuch, 1988; Paunonen, 1998; Paunonen & Ashton, 2001; Roberts et al., 2005, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), fornecendo descrições mais alinhadas com comportamentos concretos e políticas educacionais, sendo também mais eficazes para professores e pais que tentam estabelecer intervenções eficazes para ajudar a desenvolver competências sociais e emocionais em crianças (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). O desenvolvimento das SEL demonstra influenciar as pessoas ao longo da vida, desde o nascimento até à morte, ao nível do desempenho académico e profissional e da saúde e bem-estar social. Dependendo do grupo populacional e da dimensão estudada, a importância das competências socioemocionais são tão ou mais determinantes para o sucesso das pessoas como as suas capacidades cognitivas, sendo que as SEL têm efeitos persistentes e cumulativos em outras áreas. A título de exemplo, podemos referir que uma boa competência social pode ajudar as crianças a adaptarem-se melhor ao ambiente escolar, ganhando um lugar de destaque entre os pares e, conseqüentemente, alcançando melhores resultados na escola, que se traduzem, posteriormente, numa maior saúde e bem-estar geral. O mesmo acontece com o ser curioso e de mente aberta, que permitem uma participação mais ativa na aprendizagem, desenvolvendo e aperfeiçoando o emocional (Marlowe, 1986; Murphy & Hall, 2011, Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019) e as capacidades cognitivas inatas (Cattell, 1987, Ackerman, 1996, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). No entanto, as SEL dependem das capacidades cognitivas ao nível da perceção, memória e raciocínio, sendo muitas vezes conceptualizadas como uma forma de inteligência. Assim, podemos

dizer que as competências cognitivas e socioemocionais estão intimamente ligadas e influenciam-se constante e mutuamente (Anexo IX, Parte 1) permitindo ou condicionando o desenvolvimento em outros domínios. Na realidade é a interação entre elas que influenciam o crescimento dos indivíduos, permitindo e desenvolvendo o *growth mindset*, em que conhecimentos e competências se adquirem ao longo de toda a vida (Cattell, 1973; Ackerman, 1996, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Partindo deste princípio, é fácil entender que as competências socioemocionais se encontrem intimamente interligadas às cognitivas (Heckman & Kautz, 2012, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), sendo que algumas acabam por se tornar um pré-requisito crucial para um bom desempenho académico e de trabalho, pois podem impedir o uso adequado das capacidades cognitivas (Kankaraš, 2017, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Não será portanto de admirar que as competências sociais e emocionais sejam um bom preditor do sucesso económico no futuro, na verdade, estudos efetuados demonstraram que embora tanto as competências socioemocionais como as cognitivas sejam importantes na vida, a verdade é que para pessoas de baixo estrato social as competências sociais e emocionais demonstraram ser mais importantes, tendo sido um dos motivos apontados o fato de indivíduos pertencentes a uma classe social baixa e com baixas competências socioemocionais serem mais propensos a ficar desempregadas do que aquelas que apresentavam baixa capacidade cognitiva (Lindqvist & Vestman, 2011, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Também os resultados académicos e níveis mais altos de educação se traduzem em menores probabilidades de desemprego e melhores rendimentos, para isso os estudos têm vindo a comprovar que tão necessária é a capacidade cognitiva como as competências sociais e emocionais para o sucesso futuro (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Ao nível da saúde tem-se verificado que a falta de competências socioemocionais são antevisoras de problemas de saúde física e psicológica, como, por exemplo, a depressão. Um estudo elaborado por Strickhouser, Zell e Krizan (2017, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), relacionou traços de personalidade e resultados de vida e encontrou uma grande relação entre os *Big Five* (Anexo VI, Parte 1) e a saúde, provando que as capacidades socioemocionais influenciam o estado da pessoa, ou seja, a sua saúde. Outros estudos associaram a presença de alguns traços das SEL como previsores de comportamentos

seguros, como o estabelecimento de relações sexuais seguras, o conduzir em segurança, o comer saudável, o evitar o consumo de cigarros e o abuso de substâncias ilegais, o ser capaz de regular problemas de comportamento, como agressões, violência e bullying, traduzindo-se, a longo prazo, numa vida mais saudável e, conseqüentemente, mais duradoura. Indivíduos que apresentam estas características demonstraram atingir um maior bem-estar, sentindo-se mais feliz e satisfeitos com o seu trabalho, a sua vida e as relações, diminuindo os níveis de stress, ansiedade e depressão ao longo da vida. Assim, a falta de competências socioemocionais têm-se mostrado preditiva de comportamentos antissociais, estando a falta destas competências associadas com a criminalidade e o crime violento (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

As competências sociais e emocionais desenvolvem-se ao longo da vida e a sua evolução depende de diferentes fatores (biológicos, ambientais, acontecimentos ao longo da vida, percepções, etc.). Distintos estudos têm apontado a eficácia do desenvolvimento das competências sociais e emocionais desde a primeira infância, através de programas de qualidade, sendo que as crianças sujeitas a estes programas de qualidade (por exemplo, *Perry Preschool Programme*) demonstram melhores resultados na avaliação das competências socioemocionais, e, a longo prazo, também nos resultados académicos, económicos e de bem-estar. Podemos, portanto, referir que as SEL influenciam o comportamento humano de tal forma que conseguimos antever os resultados obtidos ao longo da vida, ao nível do desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, académicas, profissionais e familiares, tornando-se, por isso, de interesse político e social. Kankaraš & Suarez-Alvarez (2019) concluem que as competências da consciência e da estabilidade emocional se destacam, pois preveem consistentemente a maioria dos resultados examinados, sendo que a consciência tem validade ligeiramente mais alta para a educação e trabalho, ao passo que a estabilidade emocional é importante para todos os resultados, em particular a qualidade de vida (saúde mental e física e bem-estar subjetivo), tendo os outros domínios uma importância nestas áreas mais subtil. Neste relatório, conclui-se ainda que as competências sociais e emocionais são maleáveis e mudam com o amadurecimento biológico, as influências ambientais, o esforço individual e a ocorrência de eventos importantes ao longo da vida, sendo que estas tendem a variar mais ao longo da infância e adolescência, tornando-se mais estáveis em idade adulta. Numerosos estudos têm

vindo a demonstrar que intervenções de programas eficazes melhoram as competências sociais e emocionais e, cumulativamente, a capacidade cognitiva, ao invés do que se pensava inicialmente, que a capacidade cognitiva era definitiva na obtenção de melhores resultados de vida. Demonstra-se, assim, que é fulcral desenvolver as SEL desde tenra idade e em com todas as crianças, de modo a que consigam alcançar o sucesso a curto e longo prazo. Para que tal aconteça é imprescindível melhorar as políticas educativas e as bases em que assentam as instituições educativas, formando e capacitando professores e agentes educativos, para que, desde cedo, façam a diferença, adaptando ambientes e métodos de aprendizagem, fomentando o desenvolvimento das SEL, melhorando o bem-estar das crianças e jovens, estabelecendo parcerias com as famílias e criando um futuro e uma sociedade melhor.

A OECD, através dos resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*), refere que existem muitas formas dos educadores/professores inculcarem um *growth mindset*, ou seja, implementar a crença de que as capacidades e inteligência dos seres humanos se podem desenvolver ao longo da vida. O desenvolvimento desta crença está intimamente interligado com as competências socioemocionais, na medida em que assenta e depende delas. Um aluno que não acredita em si, não tem noção de autoeficácia, não se autorregula, etc., não conseguirá desenvolver um *growth mindset*, que contrasta com uma mentalidade fixa ou com a crença de que cada pessoa nasce com um grau de capacidades e inteligência que não se altera pela inteligência (Caniëls, Semeijn & Renders, 2018; Dweck, 2006; citado OECD, 2019). Contudo, ajudar a desenvolver nos alunos um *growth mindset* não é uma tarefa simples, pois não passa simplesmente por lhes dizer que eles conseguem melhorar, tem de envolver a criação de um ambiente no que se possa estabelecer essa crença e dar-lhes os recursos e competências necessárias para que atinjam os seus objetivos de aprendizagem (Dweck, 2016; citado por OECD, 2019). Para além disso, o estabelecimento de uma relação de cooperação e colaboração com as famílias é fundamental, como poderemos perceber mais abaixo. Assim, podemos dizer que é fundamental desenvolver as competências sociais e emocionais, para que esse clima se crie e os ajude a acreditar que conseguem melhorar e alcançar melhores resultados. Esta mentalidade ajuda a melhorar a motivação, o comportamento e, conseqüentemente, o esforço e os resultados de aprendizagem, principalmente daqueles com maiores dificuldades académicas e de

contextos desfavorecidos (Claro, Paunesku & Dweck, 2016; Paunesku et al., 2015; citado por OECD, 2019). Alunos com uma mentalidade fixa não aproveitam as oportunidades que se lhes apresentam, porque têm medo de demonstrar falta de capacidades caso errem, pelo contrário, os que apresentam uma mentalidade em crescimento usam qualquer estratégia para conseguirem *feedback* e melhorar a sua aprendizagem (Dweck, 2010; citado por OECD, 2019).

O PISA 2018 para além de avaliar os discentes ao nível da literacia nas diferentes áreas, foi mais longe e questionou os alunos sobre o grau de concordância com a seguinte afirmação: “A sua inteligência é algo sobre você que você não pode mudar muito”, sendo que os alunos que discordaram apresentam uma mentalidade de crescimento maior, obtendo estes melhores resultados ao longo da sua vida. Destacamos que, neste estudo, cerca de 37% dos alunos nos países da OCDE referiram que não acreditam que a inteligência possa mudar ao longo do tempo e que, em alguns sistemas educacionais, esses alunos se encontravam concentrados em certas escolas, o que demonstra que nem todos têm ainda acesso às mesmas oportunidades e a uma escola de qualidade. Outro dado que nos pareceu significativo prendeu-se com o fato do PISA 2018 demonstrar que os alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos tinham mais probabilidade de acreditar que a sua inteligência não poderia mudar ao longo do tempo, assim como os alunos de meios rural. Estes dados são significativos no contexto da aprendizagem, visto que esta crença está intimamente interligada, direta e indiretamente, com algumas destas competências, como a persistência, a autoeficácia, entre outras. O PISA refere ainda que alunos que demonstram *grow mindset* têm uma atitude positiva no que respeita à sua autoeficácia, ou seja, os pensamentos que cada um faz sobre si próprio, as capacidades que pensam ter para concluir uma tarefa (Bandura, 2012, citado por PISA, 2018), a motivação para a aprendizagem e o esforço que investem nas atividades escolares. Assim, torna-se claro que estas características dependem diretamente do desenvolvimento harmoniosos das SEL. De destacar ainda que todas estas características conjugadas ajudam a desenvolver uma atitude positiva, levando as pessoas a acreditarem que são responsáveis pelos resultados do seu comportamento, conduzindo-as a investir mais esforço no seu trabalho e, conseqüentemente, a alcançar melhores resultados (Weiner, 2004, citado por PISA, 2018). Este mesmo relatório menciona que, depois da análise de várias

questões respondidas pelos alunos sobre a persistência, satisfação e motivação na realização de tarefas, em média, nos países da OCDE e em cerca de metade dos sistemas educacionais participantes do PISA, o *grow mindset* foi positivamente associado à motivação dos alunos para a realização de tarefas. Deste modo e no geral, os alunos que apresentaram um *growth mindset* apresentaram objetivos mais ambiciosos em relação à escola e a si próprios, assim, podemos dizer que esta capacidade está diretamente ligada ao desenvolvimento das competências socioemocionais, ajudando na persistências, autoeficácia e resolução de problemas que se apresentem.

Todavia, não é apenas a OECD que tem dado um papel de destaque às competências sociais e emocionais (SEL), também a CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, uma organização que defende e promove a aprendizagem de qualidade seja ela acadêmica, social e/ou emocional para todos os alunos do pré-escolar até ao 12º ano, de forma a garantir que todos se tornam conhecedores, responsáveis, respeitosos e contribuem como membros da sociedade) menciona que as SEL são importantes e que se referem ao processo pela qual crianças e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para gerir as suas emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecendo e mantendo relacionamentos positivos e tomando decisões responsáveis (CASEL, 2012, citado por DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2018). As competências sociais e emocionais aumentam a capacidade dos alunos em lidar de forma eficaz e ética no seu dia-a-dia e nos desafios que enfrentam, para além disso, o desenvolvimento destas competências permitem melhorar o desempenho académico, melhorar atitudes e comportamentos, reduzindo os comportamentos negativos e, conseqüentemente, levam a uma redução do estresse emocional, não só nas crianças e jovens, como também ao longo da vida adulta.

Desta forma, a CASEL identifica também cinco grandes competências sociais e emocionais, que se encontram, por sua vez, subdivididas, como podemos verificar no Anexo X, Parte 1. Podemos verificar que existem cinco dimensões apontadas pela CASEL através do diagrama que apresentámos. A ordem pela qual apresentamos estas cinco competências não é hierárquica, na medida em que todas possuem a mesma importância e se relacionam intimamente umas com as outras, então, referimos: a consciência de si próprio e o autocontrolo (competências emocionais), a capacidade

relacional e a consciência social (competência social) e, finalmente, a capacidade de tomar decisões de forma responsável (articulando as competências emocionais e sociais de forma correta). Dentro de cada uma destas capacidades encontramos uma descrição, percebendo de forma mais objetiva a que se refere cada uma delas. Assim, a consciência de si próprio, refere-se à capacidade de reconhecer com precisão emoções e pensamentos e ter a noção de como estes influenciam o nosso comportamento, avaliando com precisão as vantagens e desvantagens dos mesmos, com confiança, otimismo e um *growth mindset*. A capacidade de identificar e gerir as emoções, tendo a autopercepção do que é correto, reconhecendo os pontos fortes, tendo confiança em si próprio e possuindo eficiência pessoal levam a que cada um de nós tenha uma plena consciência de si próprio e aja corretamente na escola, nos locais de trabalho, em família e na própria comunidade em que se insere. Em relação ao autocontrolo, a CASEL (2017, citado por DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2018) refere que é a capacidade que o ser humano tem para regular as suas emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficiente em diferentes contextos e situações, o que inclui a capacidade controlar o estresse e os impulsos, a disciplina pessoal, a motivação pessoal, estabelecendo objetivos para os quais trabalhar, alcançando metas pessoais e académicas, sendo necessário, para isso, capacidades. Entramos, seguidamente, nas competências sociais, a primeira à qual nos referiremos é a competência relacional, que se refere à capacidade que desenvolvemos para estabelecer e manter relações significativas e gratificantes dentro do nosso círculo de relações (amigos, família e entre outras). Para alcançar esta competência, necessitamos desenvolver boa capacidade de comunicação, construir relações, empenho social e trabalhar bem em equipa; a segunda é a consciência social, ou seja, a capacidade que temos de ter para entender, respeitar o ponto de vista dos outros e de aplicar este conhecimento nas nossas interações sociais com pessoas de diferentes âmbitos, para isso é necessário ter empatia e respeito pelo próximo, apreciando a diversidade que nos rodeia (CASEL, 2017, 2018). Finalmente, a tomada de decisões de forma responsável, que se refere à capacidade de identificar, analisar, resolver, avaliar e refletir, de modo a tomar decisões de forma construtiva, ética e respeitando-se a si e ao próximo.

Para além disso, quase metade dos jovens americanos, dos 13 aos 18 anos, refere que a escola deve sofrer alterações, de modo que estes possam potencializar a sua

aprendizagem, apontando como a mudança essencial a necessidade de terem professores melhor preparados (DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2018). O mesmo relatório inquiriu jovens adultos que, numa retrospectiva, se referem à necessidade de mudança da escola numa percentagem ainda maior, ou seja, mais de metade. Estes apontam também como mudança mais indispensável a necessidade de professores melhor preparados, mais preocupados e atenciosos com os seus alunos e que os preparem para o mundo do trabalho e para o sucesso profissional. Para além disso, muitos alunos referem que se retraem ao longo da sua aprendizagem, porque têm medo de errar e que o stress é bastante comum nas suas vidas, 73% dos alunos que frequentam as escolas americanas declaram que se sentem estressados pelo menos em parte do tempo, e 31% menciona que se sente estressado a maior parte do tempo, sendo que este número aumenta quando nos referimos a alunos de classes socialmente baixa e de culturas diferentes, como o caso dos hispânicos nos EUA. Mas, não é só o estresse que tem aumentado nas escolas estadunidenses, também a sensação de tédio e aborrecimento na escola tem vindo a aumentar exponencialmente. Três em cada dez alunos dizem sentir-se entediados na maioria das vezes e quatro em cada dez refere que se sente entediado pelo menos parte do tempo. Se falarmos dos jovens que terminaram recentemente o 12º ano, notamos que os níveis de tédio face à escola atingem números ainda mais altos, 84% refere que se sentiam aborrecidos, de realçar que os alunos com avaliações mais baixas e de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos demonstraram maiores níveis de tédio na escola, este valor diminui à medida que a classe social dos discentes aumenta. Ainda neste parâmetro, destacamos a diferença entre sexos, os rapazes são mais propensos a sentirem-se entediados na escola do que as raparigas. No que respeita a relações, no 3º ciclo e Secundário, os alunos mencionam que têm boas relações entre si, contudo, uma minoria significativa aponta que a escola pode ser um local solitário e, muitas vezes, doloroso, devido ao *bullying* que sofriam por parte de colegas. Ainda o mau relacionamento entre a classe docente e discente, discussões entre alunos e a saída da escola são alguns dos problemas que imperam nas escolas, sendo o comportamento disruptivo apontado como um dos problemas. Neste relatório, refere-se que os problemas sociais e emocionais (stress, comportamentos disruptivos na sala de aula, falta de confiança, acontecimentos na sua vida privada, *bullying* e a solidão) dificultaram a aprendizagem e condicionaram o desempenho,

sendo que este número aumenta quando nos referimos aos jovens adultos, já fora da escolaridade obrigatória, que são mais propensos a ver os efeitos nocivos destes problemas e um ambiente social negativo na sua educação. O estudo feito em 2017 pela CASEL revelou ainda que à medida que o ano letivo aumenta, a percentagem de alunos envolvidos nas atividades diminui, aumentando os discentes entediados e desligados. Sendo que os alunos que contrariam esta linha de atuação são os alunos que têm objetivos a longo prazo (como ir para a universidade, ter um negócio próprio, fazer voluntariado, etc.) são também estes os que estão mais comprometidos com a sua aprendizagem, os que mais se empenham e se sentem mais esperançosos. O Centro de Inteligência Emocional de Yale (2015, citado por DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2018) divulgou os resultados da sua pesquisa a 22.000 jovens em idade escolar e descobriu que a maioria dos estudantes refere emoções negativas face aos seus sentimentos na escola (em 10 emoções, utilizaram 8 negativas), sentindo tédio 70% do tempo e estresse 80%. Os alunos que afirmam que os professores os conseguiram envolver nas atividades letivas, mostram-se menos entediados, mais respeitadores e mais felizes. Perante este panorama, os estudantes mostram-se interessados por frequentar uma escola que os ajude a desenvolver as SEL, mencionando que o desenvolvimento destas competências iria criar um ambiente social mais positivo, assim como um ambiente mais propício à aprendizagem, melhores relações entre professores e alunos, acreditando que a sua personalidade beneficiaria com isso e que ficariam melhor preparados para o mundo do trabalho. O jovens e jovens adultos que frequentam ou frequentaram escolas em que as SEL desempenhavam uma boa parte do currículo apontam que se sentiam mais seguros do que os seus colegas nas outras escolas, não só nas relações estre pares, mas também com os próprios professores, que alcançaram melhores resultados académicos, tendo servido mais a comunidade e sentindo-se mais preparados para a vida após a escola (DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2018).

A investigação tem vindo a por em evidência que os benefícios das SEL são maiores quando os programas são implementados de forma eficaz e diretamente integradas em ambientes de aprendizagem, contudo, com frequência, mesmo nas escolas onde as SEL são desenvolvidas através de programas de qualidade, demonstrou-se que caso estas não estejam bem incorporadas nas salas de aula não se apresentam tão eficazes (Oberle, Domitrovich, Meyers, Weissberg, 2016, citado por DePaoli, Atwell,

& Bridgeland, 2018). Desta forma, torna-se imperativo que os docentes desenvolvam estas competências integradas no currículo e de modo contínuo, assegurando que todos os estudantes estão incluídos nas decisões tomadas. Estas pesquisas vieram mostrar que os jovens devem ter um papel e uma voz ativa na sua aprendizagem e que se lhes forem delegadas parte das responsabilidades pelas decisões tomadas estes correspondem com mais empenho e melhores resultados (DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2018).

Assim sendo, verificamos que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser promovido nas escolas e dentro das salas de aula, todos os dias, pois é primordial aprimorar competências como a autoconsciência, o autocontrole, os relacionamentos saudáveis, entre outras. A importância do desenvolvimento destas competências surge da necessidade de cada um de nós atender às suas próprias necessidades, tendo consciência de si próprio, ao mesmo tempo que tem em consideração as necessidades dos outros, para que funcionem sinergicamente e em harmonia. Desta forma, o processo de aprendizagem e a gestão de sala de aula tem de se iniciar nos relacionamentos estabelecidos, com alunos e as suas famílias, deixando de estar reservado apenas para projetos especiais, tem de se imiscuir na cultura diária de sala de aula, pois, como foi apontado, a falta de competências sociais e emocionais levam a que os discentes se mostrem descontentes, perturbadores e desmotivados, alcançando, conseqüentemente, resultados académicos mais fracos e acabando muitos por abandonar precocemente a escola.

Como podemos verificar várias são as organizações europeias e internacionais que realçam a importância das competências sociais e emocionais e apesar de cada uma delas apresentar diferente nomenclatura, a verdade é que todas incidem sobre os mesmos domínios, demonstrando a sua importância no desenvolvimento destas competências desde a infância até à idade adulta.

1.2. Enquadramento em políticas e estratégias nacionais

Foi em 1990 que Portugal ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e que constitui o princípio universal de promoção e proteção dos direitos da criança, legitimando a

totalidade dos direitos da criança (ENDC, 2019-2022). O nosso país teve de adotar políticas de respeito, proteção e de garantir os direitos a todas as crianças no seu território, reportando o trabalho feito ao Comité dos Direitos da Criança, que avalia e supervisiona o cumprimento da CDC. Contudo e apesar desta ratificação ter acontecido há 30 anos, a verdade é que Portugal ainda tem um longo caminho pela frente. Ao longo dos anos, a União Europeia, a ONU e o Comité dos Direitos da Criança, entre outros, têm vindo a emitir diretrizes que apelam aos Estados-Membros para que elaborem e implementem estratégias nacionais claras e baseadas nos direitos da criança (ENDC, 2019-2022).

Respeitando as indicações supracitadas, Portugal, recorreu a diferentes organismos nacionais, elaborou um plano Estratégico Nacional dos Direitos da Criança (2019-2022), que esteve até 20 de janeiro de 2020 aberto para consulta pública, seguindo uma metodologia participativa. Esta ENDC (2019-2022) irá marcar os próximos anos, pois teremos de apresentar os resultados cumpridos e se estamos a investir e cumprir os direitos da criança. Desta forma, referimo-nos brevemente a este e tendo em conta os objetivos deste relatório. Foram, assim, definidas diferentes prioridades:

I – *“Promover o bem-estar e a igualdade de oportunidades”* – centrando-se nas crianças mais vulneráveis, sendo apontada pobreza infantil, como um obstáculo ao desenvolvimento pleno das crianças, assumindo-se como prioridade a necessidade de intensificar esforços para garantir um nível de vida adequado, promover um ambiente seguro e saudável, temos, por exemplo, a medida 4.2. Promoção de competências pessoais e sociais junto de crianças e jovens em situação de risco, onde se pretende criar respostas adequadas, centradas nas competências pessoais e pedagógicas, como complemento e em articulação com os programas desenvolvidos nas escolas.

II – *“Apoiar as famílias e a parentalidade, garantindo a todas as crianças e jovens um meio familiar adequado”* – onde a parentalidade seja apoiada e bem-sucedida. Dentro desta prioridade, podemos encontrar várias medidas focadas no desenvolvimento pessoal e social, como forma de reduzir o risco e desenvolver autonomia e inclusão das crianças e jovens, é exemplo, a medidas 9. 1. Alargamento das respostas sociais da 1ª infância, de forma a garantir o desenvolvimento integral e inclusivo desde que nasce, funcionando a escola e os educadores como proteção dos mais vulneráveis e como garantia de que todos têm acesso a uma educação de qualidade.

III – *“Promover o acesso à informação e à participação livre e esclarecida das crianças e jovens nas decisões que lhes dizem respeito”* – mencionado o direito que estas têm de ser ouvidas e expressar livremente as suas opiniões, por exemplo, a medida 11.2. Promover a participação e o acesso das crianças e jovens aos direitos de cidadania, onde mais uma vez, as escolas, educadores e professores têm um papel fundamental, sendo promotores deste exercício através de diferentes iniciativas nacionais e, em pequena escala, na adoção de posturas no seu dia-a-dia dentro da escola e da sala de aula.

IV – *“Prevenir e combater a violência contra crianças e jovens”* – protegendo as crianças de todas as formas de violência nos diferentes contextos em que se insere, seja, no lar, na escola, na rua e no mundo digital, sendo um exemplo, a medida 12.1. Reforço de estratégias de prevenção e de intervenção no âmbito da violência em contexto escolar.

V – *“Promover uma visão global sobre a realização dos direitos das crianças e jovens”* – promovendo os direitos da criança, implementando uma justiça amiga das crianças.

Para além da ENDC e anterior a este documento, o nosso país tinha já uma Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/48 de 14 de outubro) que veio conferir à escola a responsabilidade de garantir o desenvolvimento global dos discentes que integram a nossa sociedade, desde a personalidade, à sociedade, proporcionando aos discentes experiências que lhes permitam desenvolver a maturidade cívica, social e emocional, de forma a criar atitudes, hábitos e relações positivas e de cooperação, quer na escola e no seio familiar, como também na comunidade em que se inserem.

Tendo sido criado, em 2016, um Grupo de Trabalho para definir um perfil de saída dos jovens de 18 anos, no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória (Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho). Em 2017, foi publicada uma versão do documento para que fosse efetuada uma consulta pública sobre o mesmo e ainda nesse mesmo ano foi publicado o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Antes de mais importa esclarecer quais são os objetivos de dito documento. Assim, podemos dizer que este se afirma como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 8). Foi redigido tendo em conta os referenciais nacionais – Lei de Bases do Sistema Educativo – e internacionais – da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das

Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Direção- Geral de Educação, 2017) – sobre o ensino e a aprendizagem, assim como alguns documentos semelhantes de outros países e entidades de âmbito nacional e internacional (Direção-Geral de Educação, 2017). Alguns desses documentos foram: o projeto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills; The Future of Education and Skills*, projeto *Education 2030*, da OECD (2016), entre outros.

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória vem, desta forma, orientar todo o sistema educativo português. No entanto, não devemos pensar que este perfil tenta uniformizar a educação, na verdade, assenta numa base humanística e pretende “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 5), potencializando o desenvolvimento de diversas competências, entre elas as académicas, mas também sociais e emocionais e o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos.

Pensando nos alunos como seres integrais da sociedade, que serão os cidadãos do amanhã, pretende-se desenvolver, na Escola, competências que vão muito além do saber e do fazer, que se centram no Ser – ser capaz de transmitir valores, ser capaz de se adaptar num mundo em contante mudança, ser capaz de perseverar às vicissitudes do mercado de trabalho, etc. – sendo este um dos grandes desafios da nossa educação, tendo em conta a mudança de paradigma e o desafio acrescido de facultar a todos uma educação de qualidade. Com a extensão da escolaridade obrigatória desde o pré-escolar até ao 12º ano e passando as crianças e jovens portugueses cerca de 8 a 10 horas nas escolas, é fulcral que se desenvolva uma educação de qualidade, acessível a todos e que garanta igualdade de oportunidades, uma educação pensada e centrada no bem-estar das crianças e no seu sucesso ao longo de todo o percurso escolar. Assim, o Perfil do Aluno pretende definir metas que os jovens devem alcançar no final da escolaridade obrigatória, tendo em conta a visão futura da sociedade e a heterogeneidade dos alunos que frequentam as nossas escolas, ao mesmo tempo que tenciona reduzir diferenças socioeconómicas. Deste modo, apresentamos o esquema conceptual do Perfil dos Alunos (Anexo XI, Parte 1) a partir do qual podemos visualizar as diferentes áreas que contempla. Como podemos observar, estão definidos oito princípios, que visam

orientar, justificar e dar sentido ao Perfil do Aluno (Direção-Geral de Educação, 2017, pp. 13-14), sendo eles a base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e estabilidade. Na parte central do esquema, definem-se também valores, pela qual se rege a nossa sociedade, como a liberdade, a responsabilidade e integridade, a cidadania e participação, a excelência e exigência e a curiosidade e a reflexão e inovação. Tendo, deste modo, a ambição de educar os jovens para que se tornem cidadãos livres, responsáveis, autônomos e conscientes para exercer a sua cidadania, capazes de trabalhar em equipa, de lidar com a incerteza e a mudança do mundo, de perseverar ante as dificuldades, de respeitar direitos, diferenças e liberdades em que a nossa sociedade assenta, recusando a discriminação e exclusão social, sendo solidário e empático para com os outros. Se estes objetivos já são ambiciosos, a verdade é que o Perfil do Aluno ainda contempla dez áreas de competências, mas, antes de nos debruçarmos sobre elas, devemos perceber primeiro o que se entende por área de competência. Áreas de competências referem-se à combinação e interligação entre os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir e aplicar no seu dia-a-dia, enquanto cidadãos plenos da nossa sociedade. Estas competências têm as mais diversas naturezas (metacognitiva, social, emocional, entre outras) e podemos conceptualizá-las no esquema que se segue (Anexo XII, Parte 1). De salientar que estas áreas de competências são transversais e sem qualquer hierarquia entre elas, subentendendo-se o desenvolvimento de múltiplas literacias, que serão a base para a aprendizagem nesta etapa e ao longo da vida. Desaparece, desta maneira, a visão da Escola de outrora, uma Escola centrada única e exclusivamente na transmissão de saberes por parte do professor, que, no mundo atual, deixa de fazer sentido, uma vez que o conhecimento se encontra disponível para todos à distância de um clique. Colocam-se então novos desafios ao sistema educativo, a capacidade de formar crianças e jovens capazes de desenvolver competências que incitem conhecimentos, capacidades e atitudes, ajustadas aos desafios da nossa sociedade, que exige cidadãos educados e capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação, quer autónoma, quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável (*European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, 2016). Também a OECD

(2018) distingue três tipos de competências, a saber: a competência cognitiva e metacognitiva, nas quais se incluem a compreensão verbal, não verbal, o pensamento crítico e criativo, o aprender a aprender, a capacidade de reconhecer o seu conhecimento, competências, atitudes e valores e a autorregulação; as competências social e emocional, das quais fazem parte as capacidades individuais que se manifestam através de padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos que permitem o desenvolvimento próprio, cultivando relações nas mais diversas esferas (na família, na escola, no trabalho e na comunidade) incluem a empatia, a autoeficácia, a responsabilidade e colaboração entre todos, exercendo os seus direitos e deveres enquanto cidadão ativo da sociedade; e a competência físicas e psicológica, onde se incluem a capacidade para usar novas informações e comunicar usando as novas tecnologias, tocar instrumentos musicais, praticar desportos; competências para a vida, como a capacidade de se vestir, de preparar a sua comida e bebida, de realizar os cuidados de higiene e saúde, de manipular objetos, ferramentas e/ou equipamentos de forma a atingir um objetivo. Assim, as competências cognitivas, sociais e emocionais requerem a capacidade de pensar e considerar as consequências das nossas ações, medindo e balançando o risco com a recompensa, aceitando os resultados do seu trabalho e escolhas. O desenvolvimento destas capacidades só é possível através da maturidade intelectual e moral, em que as pessoas refletem e avaliam as suas ações tendo em conta as suas experiências passadas, os seus objetivos e o que lhe foi ensinado como certo e errado (OECD, 2018). É neste espírito que surgem as dez competências que se sistematizam na seguinte lista (Anexo XII, Parte 1). Cada uma destas áreas de competência é-nos descrita e apresenta descritores operativos do que os alunos devem ser capazes de realizar, não obstante, para o nosso trabalho apenas nos iremos debruçar sobre três delas. A razão que nos leva a optar por esta escolha pretende-se com a temática deste trabalho, visto que estas competências são fundamentais para a aprendizagem e no estabelecimento de parcerias entre a escola e as famílias, de forma a que haja um trabalho contínuo entre ambas e se potencialize o desenvolvimento das crianças, em esquecer que, nas escolas, há cada vez variedade étnica, cultural e linguística, para além disso, o sucesso escolar está interligado ao envolvimento das famílias, como veremos abaixo, e ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais, tais como a perseverança, a eficácia, a responsabilidade, a curiosidade e

estabilidade emocional, sendo tão, ou em alguns casos, mais importantes do que as capacidades cognitivas.

Para além disso, é pouco provável que, no futuro, os trabalhos para os quais se necessitem apenas competências cognitivas desapareçam e sejam substituídos por tecnologia. As exigências do mundo atual demandam cada vez mais estas competências sociais e emocionais, para além do mais, o mesmo relatório (OCDE, 2018), refere que os bons resultados académicos dependem em grande número das competências socioemocionais, como a perseverança, a autorregulação, a responsabilidade, a curiosidade e a estabilidade emocional, assim, para que se potencialize todas estas competências, tem-se vindo a confirmar, através da investigação, a importância da colaboração/parceria entre a escola e a família, que ajudam a estabelecer uma educação de qualidade (Whittle et al., 2017; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020).

Também e como já foi referido a falta de competências sociais e emocionais limitam a aquisição de conhecimentos e impedem, muitas vezes, o uso pleno das capacidades cognitivas, por exemplo, a investigação sobre a relação entre as competências sociais e emocionais e o número de anos de escolaridade mostra que a consciência e a abertura a experiências conseguem prever o número de anos que os discentes frequentaram a escola (OECD, 2018). Para além do mais, foram encontradas evidências da relação entre os traços da personalidade e as capacidades cognitivas, pois alunos com fracas capacidades socioemocionais abandonaram a escola, mesmo tendo as mesmas capacidades cognitivas do que os que persistiram e terminaram a escolaridade obrigatória (Heckman & Kautz, 2012, citado por OECD, 2018).

Tendo em conta todos estes factos e retomando o Perfil do Aluno, as áreas de saber relacionadas com as competências sociais e emocionais são: o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e pensamento criativo, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia, como podemos constatar no Anexo XIV, Parte 1)

No que respeita à primeira e segunda delas – Pensamento crítico e pensamento criativo e raciocínio de resolução de problemas – destacamos a capacidade de “prever e avaliar o impacto das suas decisões e desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (Direção-Geral

de Educação, 2017, p. 24) e o “respeito à capacidade de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões” (Direção-Geral de Educação, 2017, p. 23), assim, podemos dizer que esta área se relaciona diretamente com a capacidade de interagir com os outros em sociedade e, para além disso, indiretamente com a necessidade, cada vez mais crescente, de qualificar crianças e jovens de forma a serem capazes de encontrar soluções arrojadas e respeitadoras para os desafios sociais que se apresentam na nossa sociedade, usando o seu conhecimento para resolver problemas complexos de relevância social e de interesse público, tornando-se cidadãos de excelência. Sendo a capacidade de encontrar soluções criativas, respeitadoras e tolerantes para resolver problemas complexos que a sociedade enfrenta ou irá enfrentar um dos maiores desafios que o mundo atual, a par da constante mudança, é fulcral desenvolver desde cedo uma intervenção que permita desenvolver e potenciar essas capacidades, daí a pertinência de esta área ser incluída no Perfil do Aluno.

E, por fim, a terceira e quarta, diretamente relacionadas com as SEL, e mais pertinentes para este trabalho, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia. O relacionamento interpessoal refere-se à capacidade de interagir com os que nos rodeiam, em diferentes contextos, expressando, reconhecendo e gerindo emoções, ao mesmo tempo que se constroem relações positivas, estabelecem objetivos e se dá resposta às necessidades pessoais e sociais, mantendo um equilíbrio saudável entre ambos. Espera-se, deste modo, que os alunos, no final da escolaridade obrigatória sejam capazes de: “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (Direção-Geral de Educação, 2017, p. 25).

Sendo o Relacionamento Interpessoal uma das novas áreas de competências, que o Perfil do Aluno acrescenta à Escola, importa realçar os descritores operativos, onde se refere que os discentes devem aprender a desenvolver relações saudáveis e positivas entre si, na escola, na família e na comunidade. Devem debater, negociar, fazer acordos e colaborar, ponderando os diferentes pontos de vista e aprendendo a construir

consensos, aprendendo a resolver problemas de forma assertiva, pacífica, empática e com sentido crítico (Direção-Geral de Educação, 2017).

Finalmente, na última área de competência que vamos aprofundar – Desenvolvimento pessoal e autonomia – alude-se ao desenvolvimento de “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Direção-Geral de educação, 2017, p. 26). Assim, espera-se que, ao terminarem a escolaridade obrigatória, os discentes estejam aptos para expressar as suas necessidades, para perseguir e alcançar as suas metas/objetivos, superando os desafios que surjam de forma confiante e persistente, e respeitando a liberdade dos outros.

Tendo em conta o exposto e o fato de que as crianças passam cada vez mais tempo na escola, não só pelo aumento da escolaridade obrigatória, mas também pelo número de horas diário que estas passam na escola, podemos concluir que é fundamental formar e sensibilizar todos os agentes educativos (educadores, professores, auxiliares da ação educativa, etc.) para o desenvolvimento destas novas competências, que antes se desenvolviam no seio familiar e não assumiam um papel tão primordial, como o que têm hoje em dia e terão no futuro, sendo que, para isso, torna-se fulcral que os docentes tenham a capacidade de envolver também as famílias dos seus alunos, desenvolvendo uma relação de cooperação e parceria entre todos.

Reconhecendo a importância das competências sociais e emocionais para o bem-estar físico e psicológico das crianças e jovens, e para além do Perfil do Aluno, a Direção Geral de Saúde (2016), integrado no Programa Nacional para a Saúde Mental, produziu um manual destinado a professores e equipas de saúde escolar envolvidos em projetos de promoção de competências sociais e emocionais destinados a crianças dos diferentes níveis de ensino, que integram o ensino obrigatório português, ou seja, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Ao longo do manual é sugerido que o desenvolvimento destas competências seja feito de forma transversal e longitudinal com o currículo escolar, integrando as atividades desenvolvidas nos planos de atividades dos Agrupamentos, desenvolvendo as atividades em tempo de aula e em contexto de sala de aula. Ao longo deste manual são sugeridas formas de trabalhar, desde o diagnóstico, à planificação e realização de atividades, propondo sugestões de trabalhos a

desenvolver, promovendo e destacando sempre o envolvimento das famílias na escola e dando apoio aos docentes e equipas que trabalham em contexto escolar.

A DGS (2016) refere-se a cinco grandes domínios: o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisões responsáveis (Anexo XV, Parte 1) esperando alcançar resultados como uma melhor autoconsciência, autogestão, consciência social, melhores atitudes e crenças dos alunos sobre si próprios e os que os rodeiam, melhores resultados académicos, sociais e emocionais, melhor saúde mental, redução dos comportamentos disruptivos, menor stress emocional e maior compromisso cívico.

Podemos então concluir que as competências sociais e emocionais já fazem parte das políticas nacionais há bastante tempo, e que vieram para ficar, ganhando um lugar de destaque na aprendizagem desde o pré-escolar ao ensino secundário. Contudo, estas competências não se desenvolvem apenas nas Escolas, na verdade, o primeiro local onde são desenvolvidas é no seio das famílias e deve ser em colaboração com estas que a Escola deve trabalhar, de forma a alcançar melhores resultados, pois a investigação tem vindo a demonstrar que os pais que se envolvem mais na vida escolar dos seus educandos têm filhos com maior motivação e melhor desempenho, interiorizando as crianças as atitudes positivas dos pais face à escola (Simões, 2013).

1.3. Parceria escola família

Devido à integração da mulher no mercado de trabalho, as famílias veem-se obrigadas a colocar cada vez mais cedo e, por mais tempo, as crianças nas escolas e creches. No relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Estado da Educação em Portugal (2018) é apontado que as crianças portuguesas passam mais dez horas semanais em creches e pré-escolar do que a média europeia. O número é muito elevado, diminuindo ligeiramente a diferença nas restantes faixas etárias, no entanto, devido à falta de políticas de apoio às famílias, Portugal é um dos países da União Europeia, onde as crianças passam mais tempo na escola, continuando a aumentar as suas ofertas escolares para crianças pequenas. Sendo os educadores e docentes os principais responsáveis nas escolas e, tendo em conta que esta é uma profissão

complexa, extremamente exigente e, ao mesmo tempo, com grande impacto no desenvolvimento infantil, torna-se fundamental proporcionar formação na área das competências sociais e emocionais para todos os professores, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Pois, para além da família, é no ambiente escolar que, atualmente, as crianças e jovens passam a maior parte do tempo e onde acontecem a maior parte das interações sociais. É no contexto escolar que ampliam e ajustam as suas interações sociais, quer com adultos, quer com outras crianças, adaptando-se a regras e novos papéis (Batista, 2013; Lopes, 2013, citados por Stasiak, 2016). Assim sendo, o ambiente escolar é de vital importância para a vida das nossas crianças, pois é neste que passam a maior parte do seu tempo.

Em vários estudos, constata-se que o que causa mais estresse aos alunos não é tanto a componente académica da escola, mas, sim, a perceção que estes têm do relacionamento com os colegas e a adaptação que fazem ao ambiente onde se desenvolvem as aprendizagens, destacando-se o ambiente, a comunicação negativa e o relacionamento interpessoal insatisfatório (Stastick, 2016). Na relação estabelecida com a família, o mesmo estudo, aponta como estressante para as crianças e as suas famílias a realização dos trabalhos de casa, mostrando que o estudo em casa pode tornar-se numa fonte de ansiedade para as crianças e pais, dificultando a comunicação entre pais e escola, comunicação essa que é apontada como a base para o sucesso da criança.

Outro aspeto de vital importância, ou mesmo o mais importante para o sucesso escolar das crianças, para além da formação, é que os profissionais da educação desenvolvam estratégias de cooperação com as famílias, estabelecendo parcerias entre estas e a escola, que proporcionem, desde bem cedo, uma educação de qualidade, onde se promova o desenvolvimento cognitivo, social e a aquisição da linguagem (Whittle et al., 2017; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). De acordo com resultados de investigação, estas parcerias são ainda mais importantes no que se refere a crianças oriundas de contextos socioeconómicos desfavorecidos, com outras desvantagens sociais (Blair & Raver, 2014; Hair, Hanson, Wolfe, & Pollak, 2015; O'Connor, Quach, Vashishtha, & Goldfeld, 2018; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020), como, por exemplo, diferenças culturais, pois, na maioria dos casos, estes e outros fatores criam barreiras na relação escola-família (Mart, Dusenbury, & Weissberg, 2011), pois estas crianças apresentam, na maioria das vezes, lacunas na aquisição de

conhecimentos em relação às restantes crianças da sua idade (Ofsted, 2014; citado por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). A longo prazo e como já foi referido, estas lacunas (cognitivas, sociais e emocionais) influenciam o seu futuro, traduzindo-se num baixo desenvolvimento cognitivo e socioemocional, fraco desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, desemprego e falta de saúde física e mental (Alborz, Pearson, Farrel, & Howes, 2009; Blair & Raver, 2014; Greenberg & Crowley, 2015; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). Recorrendo a um estudo elaborado sobre o programa *Perry Preschool Project* que visava desenvolver competências, para além das académicas, e envolver as famílias no mesmo, podemos verificar o impacto que este teve nos seus participantes. 50 anos depois, chegou-se à conclusão que, para além do retorno na economia de 7 a 10% do valor investido (Heckman, 2008). Foi ainda demonstrado um benefício intergeracional, crescendo os filhos dos participantes em lares estáveis com os dois pais e com salários mais altos, demonstrando benefícios na educação, emprego e criminalidade para os descendentes das crianças que participaram no estudo, sendo que o grupo de tratamento teve uma redução significativa na atividade criminosa, melhorias nos salários e empregos, melhores condições de saúde, desenvolvimento de competências socioemocionais e de funções executivas do cérebro, sendo estes resultados bastante mais visíveis quando o pai é do sexo masculino. Estes resultados destacam a importância da família, independentemente dos bairros onde cresçam, contribuindo estes programas para retirar da pobreza várias gerações. Para além disso, através dos dados recolhidos sobre os irmãos dos participantes, que não participaram diretamente no programa, foram encontradas evidências de efeitos benéficos intrageracionais, destacando os irmãos do sexo masculino (Heckman & Karapakula, 2019). Apesar dos governos terem conhecimento desta realidade, existe um número crescente de crianças que iniciam o seu percurso escolar sem dominar bem a linguagem, sem capacidade de autorregulação, e sem as competências sociais necessárias, previsoras de sucesso académico (Nursery World, 2017; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020), sendo de destacar, conforme os resultados do PISA (2018), que estas crianças se encontram, na maioria das vezes, em contextos socioeconómicos rurais e/ou desfavorecidos e que aos cinco anos de idade estas crianças apresentam lacunas já bastante evidentes. Em relação a crianças de contextos favorecidos, outros estudos (Ofsted, 2014; citados por Hutchings, Bywater,

& Williams, 2020) demonstram a relação entre problemas de comportamento, falta de competências socioemocionais, e desempenho acadêmico (Bub, McCartney & Willett, 2007; Elias & Marturano, 2014; Johson & Hannon, 2015; Marturano, Toller & Elias, 2005; Santos & Graminha, 2006; citados por Stastick, 2016) e entre comportamentos externalizados e autoconceito das crianças (Stasiak, Weber & Tucunduva, 2014; citados por Stastick, 2016), tornando-se crucial a implementação de programas eficazes e baseados em evidências, que desenvolvam estas competências. A aprendizagem social e emocional não pode ser realizada apenas em alguns contextos, ou seja, isoladamente, ou em casa ou na escola. O desenvolvimento das SEL é feito numa relação dinâmica e de cooperação entre a família, a escola, a comunidade e as relações entre estes ambientes, que vão modelando e ajudando as crianças a praticar, ao mesmo tempo que se reforça esta aprendizagem nos diferentes contextos (Christenson & Havsy, 2004; Zins et al., 2004, citado por Mart, Dusenbury, & Weissberg, 2011). A incapacidade de promover um desenvolvimento pleno e igualitária a todas as crianças constituiu um problema de saúde pública da nossa sociedade, que influencia não só resultados acadêmicos, como a saúde mental e psicológica e, mais tarde, a probabilidade de desemprego e a própria economia do país.

Seguindo estas indicações, vários são os estudos que demonstram que o envolvimento parental na educação das crianças beneficia os resultados das suas aprendizagens, encontrando uma relação positiva entre o envolvimento dos pais e os resultados acadêmicos dos menores (Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). Para além disso, as crianças cujos pais estão envolvidos na sua vida escolar “apresentam uma maior probabilidade de motivação intrínseca, uma melhor sensação de controlo sobre o desempenho escolar e têm uma perceção positiva das competências ao nível escolar”, “interiorizam atitudes positivas dos pais em relação à escola” (Simões, 2013, p. 84) e apresentam maior resiliência académica. Na realidade tanto as famílias como os docentes estão ansiosos por estabelecer esta colaboração, contudo, para que esta parceria seja real é necessário definir programas que trabalhem as SEL, incluindo os pais nas decisões sobre as SEL no sistema educativo, educando as famílias e formando os docentes sobre a melhor forma de as desenvolver e trabalhar. Os estudos dizem-nos que programas de treino de pais que abordem estes temas tiveram um efeito significativo e positivo no desenvolvimento das crianças (Durlak et al., 2007, citado por

Mart, Dusenbury, & Weissberg, 2011), assim como treinos de professores, onde se verifica uma melhoria das práticas educativas, melhorando as relações e desenvolvendo mais comportamentos pró-sociais (Seabra-Santos et al., 2016). Assim, podemos dizer que a formação nestas áreas é urgente e necessária. Contudo, apesar destes resultados serem conhecidos e traçadas estratégias e programas de apoio às crianças, incentivando os pais a envolverem-se na educação dos filhos, a verdade é que este envolvimento pode ser desafiador para as escolas (Education Endowment Foundation, 2019; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020) que ainda não conseguem estabelecer estas relações, na verdade, Silva refere que os docentes não estão preparados para enfrentar este desafio (1993; citado por Simões, 2013). Conclui-se que é necessário trabalhar para aumentar o envolvimento parental na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, nas escolas, apesar de muitas ignorarem ou não incentivarem esta parceria devido a dois fatores: fatores do professor – como a falta de tempo, turmas grandes, etc. – e fatores familiares – como os valores, o nível socioeconómico, entre outros (Webster-Stratton, 2008; citados por Stastick, 2016). Para além destas razões podemos ainda destacar a relação pouco harmoniosa entre a escola e a família devido a situações que perduram no tempo, como a culpabilização de uma das partes envolvida, a ausência de responsabilização partilhada e pelos problemas que ocorrem em contexto escolar (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; citados por Stastick, 2016).

Apesar do desafio, as escolas devem ter em consideração que a maioria dos pais deseja que os seus filhos tenham sucesso académico e gostariam que lhes fossem proporcionadas mais oportunidades para se envolverem na sua aprendizagem (Peters et al., 2008; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). De realçar que este desejo de bons resultados académicos se mostrou mais forte quando estamos perante pais pertencentes a grupos desfavorecidos (Herbers et al., 2012; citado por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). Apesar deste desejo confirmado em algumas investigações, a verdade é que aos professores e intervenientes educativos é colocado o repto de alterar a visão da relação escola-família, de forma a que esta possa ser associada a situações agradáveis e possa contribuir para o processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Webster-Stratton, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; citados por Stastick, 2016). Assim, podemos dizer que é necessário e fundamental continuar a desenvolver estratégias que permitam aumentar o envolvimento dos pais

na escola e na educação dos seus filhos. Destacamos ainda que a capacidade dos professores para envolverem os pais pode influenciar o envolvimento na educação dos filhos (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Povey et al., 2016; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020), tendo sido demonstrado que este encorajamento é uma variável mais importante e significativa do que a sua condição socioeconómica (Adam & Christenson, 2010; Jeynes, 2010; Kingston, Huang, Calzada, Dawson-McClure, & Brotman, 2013; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020), havendo estudos (Mendez, 2010; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020) que estabelecem uma correlação entre relações positivas entre pais e professores e níveis mais altos de competências leitoras, incluindo ao nível do vocabulário e das competências sociais e emocionais. Deste modo, é fulcral que as escolas e os docentes criem um ambiente de cooperação com as famílias, trabalhando em conjunto, para que as crianças se sintam seguras, confiantes, compreendidas, desenvolvendo a sua aprendizagem de forma consistente e fortalecendo a sua resiliência futura (Pizzolongo, Hunter, 2011; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). Para além disso, em entrevistas feitas a pais, estes salientaram a importância de serem informados pelos professores das formas em que se podem envolver na vida escolar dos seus educandos (Pena, 2000; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). Desta forma, os docentes podem informá-los sobre a aprendizagem dos seus filhos e como estes podem apoiar a educação dos seus filhos, partilhando estratégias, fazendo convites positivos e criando um clima escolar acolhedor, demonstrando a valorização do envolvimento dos pais (Tsurkan, 2016; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020) e incentivando-o (Jeynes, 2010; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). Assim, é primordial que a escola e a família se unam e funcionem “como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando, pois é através da educação que vão se constituir em agentes institucionais capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social” (Sousa & Filho, 2008, p. 7).

Para que este envolvimento seja possível é necessário que se comece a encarar a vinda dos pais à escola de forma diferente, desenvolvendo vínculos entre a escola e as famílias de forma a que todos os envolvidos na vida da criança trabalhem em conjunto, desenvolvendo habilidades de prontidão escolar das crianças (Welsh, Bierman, & Mathis, 2014; citados por Hutchings, Bywater, & Williams, 2020). Todavia, em Portugal,

existe ainda uma cultura de comunicar com os encarregados de educação quase exclusivamente para transmitir informações sobre avaliações sumativas e sobre o mau comportamento, diagnosticando e dizendo aos pais o que devem fazer em casa, principalmente a partir do 1º ciclo e até ao ensino secundário. Esta prática, na verdade, faz com que, muitas vezes, os pais se afastem ainda mais da escola e deixem de participar ativamente no processo de ensino e aprendizagens dos seus educandos, pois encaram a escola como uma fonte de estresse familiar e sentem-se incapazes. Os docentes devem, sim, adotar uma postura de empatia, reconhecendo os desafios que cada família enfrenta, criando e estabelecendo uma relação colaborativa entre a escola e a família, incentivando e partilhando estratégias que promovam o bom desenvolvimento das crianças. Contudo e para que isso aconteça, é necessário formar docentes, implementando programas que os capacitem a eles e às famílias e avaliando a sua eficácia. Segundo Epstein, muitos professores ainda não veem vantagens no envolvimento dos pais na escola, pois caso os pais tenham um nível de escolaridade alto consideram o seu envolvimento como uma crítica ao seu trabalho e se, por outro lado, têm um nível de escolaridade baixa, os docentes consideram-nos incapazes e com pouca vontade de ajudar (citado por Simões, 2013). Já Silva refere também que os docentes não estão preparados do ponto de vista sociológico e antropológico para enfrentar esse desafio, pois são confrontados com famílias e alunos de uma grande diversidade social e cultural (1993, citado por Simões). Tendo em conta estas visões e sendo esta uma área de trabalho relativamente recente é necessário escolher programas eficazes e baseados em evidências, que proporcionem a implementação de atitudes positivas face ao envolvimento parental, pois a literatura tem comprovado as muitas vantagens desta colaboração/parceria para todos os envolvidos no processo educativo (Simões, 2013). E segundo Bogdanovicz apesar de Portugal ter legislação sobre a relação escola-família semelhante aos outros países Europeus, pertence aos países onde a distância entre ambas é maior (Bogdanovicz, 1994, citado por Simões, 2013). Já Beattie (1995, citado por Stoer & Silva 2005, citado por Simões, 2013) refere que esta relação é, na realidade, uma operação cosmética por parte do Estado Português, que não pretende uma participação real das famílias nas escola e acaba por ter efeitos opostos, afastando ainda mais as famílias das escolas e do processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, a que têm legalmente direito. O envolvimento parental na escola pode ser avaliado tendo

em conta vários modelos (Anexo XVI, Parte 1), como podemos observar, no Anexo XVI (Parte1). Davis (1987, citado por Simões, 2013) dá destaque a “uma atitude de parceria e de intervenção na escola, enquanto instituição” (Simões, 2013, p.81), ao passo que os restantes três autores destacam o “envolvimento na escolaridade dos filhos” (Simões, 2013, p. 81).

II PARTE - Relação Escola – Família em tempos de pandemia

Co(N)vid(AR) à reflexão

“I firmly believe every child should have the chance to succeed, regardless of their background”.

(Children’s Minister Sarah Teather, speaking on the Independent Commission into Early Intervention July 2010)

Tendo em conta o nosso trabalho com os alunos na escola, e, indissociavelmente, com as suas famílias, surge este estágio, dedicado à implementação do projeto Relação Escola – Família em tempos de Pandemia, Co(N)vid(AR) à reflexão, resultante da necessidade de estabelecer relações mais estreitas e frutíferas entre a escola e as famílias.

Muitas das dificuldades supramencionadas em estabelecer relações profícuas entre a escola e as famílias são uma realidade no nosso país. Sabendo do fundamental que estas relações são para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as competências necessárias (sociais, emocionais e académicas) para o crescimento, sucesso e desenvolvimento pleno e integral dos nossos alunos decidimos realizar este estudo.

Começamos por apresentar os objetivos deste projeto e as nossas opções metodológicas relativamente à sua concretização. Tencionávamos, num primeiro momento, antes do encerramento das escolas, avaliar e estudar a eficácia a curto prazo do Programa *Teacher-Classroom Management* – TCM – na promoção de parcerias entre os educadores/professores que frequentam este programa e as famílias das crianças das suas salas. Todavia, a meio deste projeto deu-se o encerramento das escolas e a interrupção da formação, devido à situação pandémica vivida em todo o mundo, tendo

sido o mesmo reajustado para avaliar este impacto durante a época de confinamento e isolamento social, em que os pais se viram obrigados a desempenhar o papel de pais e professores dos seus filhos, enfrentando todos (pais e professores) novos desafios para os quais não houve tempo de preparação.

1.1. Objetivos

Os objetivos do nosso trabalho estão relacionados com a convicção de que é urgente contribuir para uma relação próxima e colaborativa entre a escola e a família, tendo a investigação demonstrado os benefícios do envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos, não só ao nível das competências académicas, como também no desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Os objetivos gerais do nosso projeto foram, antes do encerramento das escolas:

1. Dinamizar uma Oficina de Formação com o programas Anos Incríveis para Educadores e Professores, no âmbito da Academia do Conhecimento do IPL;
2. Compreender quais as opiniões dos educadores/professores sobre a forma como envolvem e comunicam com as famílias, a partir da resposta a um questionário de envolvimento;
3. Compreender quais as opiniões dos pais sobre a forma como esses mesmos educadores os envolvem e comunicam com eles, a partir da resposta a um questionário de envolvimento;
4. Identificar as diferenças entre educadores/professores e pais nessas opiniões, comparando as respostas destes dois grupos;
5. Avaliar se na sequência da participação na Oficina de formação TCM os educadores mudaram as suas práticas de promoção do envolvimento família, considerando quer as opiniões dos educadores/professores, quer as dos pais das crianças das salas desses mesmo educadores/professores.

Ao ser decretado, a 19 de março, pelo Presidente da República, estado de emergência em Portugal, procedeu-se ao encerramento das escolas e com as medidas

de isolamento social a Oficina de formação programada neste trabalho foi interrompida, depois de realizado o terceiro workshop de um grupo de sete.

Os pais ficaram confinados a casa com os seus filhos, tendo de garantir o apoio ao ensino das crianças em idade pré-escolar e escolar e estimular o desenvolvimento de todas as crianças. Tendo as famílias estado em casa a exercer a função de educadores e professores dos seus filhos até dia 1 de junho, para os alunos do pré-escolar e até ao final do ano letivo, 26 de junho, para os alunos do primeiro ciclo.

Neste contexto, quer pela impossibilidade de avaliar o nosso objetivo nº5, quer pela urgência de compreendermos como é que os educadores/professores continuaram a apoiar os pais e as crianças em casa, redefinimos os nossos objetivos, os quais passaram a ser:

1. Dinamizar uma Oficina de Formação com o programas Anos Incríveis para Educadores e Professores, no âmbito da Academia do Conhecimento do IPL;
2. Compreender como é que com o encerramento das escolas, a partir de março de 2020, os educadores e professores, que participaram nos primeiros workshops da Oficina, continuaram a promover o envolvimento das famílias e quais as perceções das famílias sobre estas estratégias de envolvimento.

1.2. As Academias do Conhecimento

*“Alguns homens vêm as coisas como são, e dizem ‘Porquê?’.
Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’”
George Bernard Shaw*

A Fundação Calouste Gulbenkian juntou-se à *Global Alliance for Social Emotional Learning, Karanga* – cujo objetivo é promover a qualidade e equidade na promoção das competências sociais e emocionais (SEL), formando e unindo educadores, investigadores e decisores políticos, demonstrando-lhes a importância destas competências, que se apresentam como fulcrais para crescer e ter sucesso na quarta revolução industrial, onde os trabalhos serão diferentes, tal como as necessidades, não só do mercado de trabalho, como também as individuais, desde o bem-estar à saúde

física e psíquica (Gulbenkian, 2018). Tendo por base os estudos elaborados pela OECD (2017) e pelo *World Economic Forum*, que indicam que cerca de 80% das crianças que ingressam na escola terão empregos que ainda não existem (Banco Mundial), que 50% dos empregos estão em risco de automação (OECD), que 40% das competências chave do futuro serão diferentes das de hoje (*World of Economic Forum*) e 10 a 15% dos empregos na indústria portuguesa irão desaparecer em 10 anos, contudo, serão criados outros (Fórum para a Competitividade), a Fundação Calouste Gulbenkian decidiu investir na formação desta nova geração. O objetivo é promover o desenvolvimento da capacidade de crianças e jovens resolverem problemas que afetam toda a sociedade, como a redução da pobreza e desigualdade social, a promoção da sustentabilidade do nosso planeta, enfim, todo e qualquer problema social. Assim, pretende-se capacitar as crianças e jovens para que se tornem cidadãos ativos e responsáveis, capazes de criar uma sociedade mais igualitária, humanitária e capaz. Para além do desenvolvimento destas competências, o objetivo é estudar o impacto dos programas financiados e como podem estes ser usados com maior eficácia na população e no contexto português.

As Academias do Conhecimento, promovidas pela Fundação Calouste Gulbenkian, são um projeto que visa desenvolver as SEL em crianças e jovens até aos 25 anos de idade. A iniciativa deste projeto baseia-se na literatura, como já foi referido, que aponta para a importância destas competências num desenvolvimento harmonioso do ser humano, tanto a nível académico como profissional e até para o seu bem-estar e qualidade de vida a curto, médio e longo prazo. A Gulbenkian apoia diferentes tipos de projetos, uns baseados em evidências, como o programa TCM (Anexo VII, Parte 2) em que se baseia este relatório, e outros, baseados em metodologias experimentais e que pretendem efetuar estudos sobre a sua eficácia.

Neste momento, as Academias já chegam a mais de 27 mil crianças e jovens do nosso país, sendo contabilizadas, no momento de elaboração deste relatório, 67 Academias por todo o país. Estas Academias visam desenvolver: a capacidade de adaptabilidade, a autorregulação, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a resiliência e a comunicação (Anexo I, Parte 2) competências já referidas anteriormente e que ajudam a melhorar a performance académica e a lidar com situações desafiantes, quer na vida profissional como na pessoal (OECD, 2017).

1.3. Academia do Conhecimento do Instituto Politécnico de Leiria

Uma das Academias do Conhecimento funciona no Instituto Politécnico de Leiria, na Escola Superior de Saúde. Este projeto surgiu para dar resposta à falta de formação dos educadores e professores de 1º ciclo na promoção de competências sociais e emocionais, capacitando-os, de modo a aumentar as competências chave e os fatores protetores das crianças. Esta Academia iniciou-se em junho de 2018, levando o *Teacher Management Program (TCM)*, do Programa *Incredible Years (IY)/Anos Incríveis (AI)*, metodologia de referência para a promoção de competências sociais e emocionais em crianças dos 3 aos 8 anos, através de uma abordagem inovadora para a promoção de comportamentos saudáveis, aos educadores e professores do distrito de Leiria. A responsável pelo projeto é a Professora Doutora Vanda Varela, docente no IPL. Para isso, o IPL tem vindo a estabelecer parcerias com a Câmara Municipal de Leiria e os centros de formação de professores. Para a dinamização das Oficinas TCM, professores do IPL e profissionais da Câmara receberam formação para serem facilitadores (ou líderes) da Oficina. Esta formação foi dada pela única mentora do programa em Portugal - a Maria Filomena Gaspar – Professora na Universidade de Coimbra.

O IPL tem uma equipa de 20 facilitadores que receberam essa formação. É uma equipa base multidisciplinar formada por psicólogos, terapeuta ocupacional, enfermeiros, técnicos superiores de serviço social, educadores de infância e professores, tendo levado o TCM a mais de 44 educadores/professores/outros, chegando a mais de 1300 crianças, nos concelhos de Porto de Mós, Leiria e Marinha Grande, tendo já terminado 4 oficinas de formação, com 84 horas de formação (42 presenciais e outras 42 de trabalho autónomo) e encontrando-se a terminar outra, iniciada no ano letivo 2019/2020, que foi interrompida devido ao início da pandemia.

1.4. O Programa Anos Incríveis

O programa dos AI foi criado, em Seattle, por Carolyn Webster-Stratton, psicóloga educacional, que estuda e desenvolve, há mais de 30 anos, programas de prevenção e tratamento de comportamentos disruptivos, com vista à promoção de

competências sociais, emocionais e acadêmicas em crianças pequenas. Após o primeiro programa, concebido em 1981, para ajudar pais a melhorar as suas práticas parentais, muitos outros têm sido desenvolvidos, dirigindo-se a um público mais abrangente (pais, professores, educadores e até à própria criança). Existem uma variedade de programas que a autora tem vindo a desenvolver para crianças dos 0 aos 12 anos de idade, através de diferentes programas para pais e educadores/professores, e problemas específicos que estas possam ter, como, por exemplo, a perturbação do espectro do autismo.

A autora que, inicialmente, trabalhou na pesquisa e desenvolvimento de programas para pais cujos filhos apresentavam comportamentos de oposição, perturbação de hiperatividade/défice de atenção, entre outros, verificou que existem vários fatores de risco que podem levar a problemas de comportamento precoce (Anexo II, Parte 2). No entanto, quando os pais são assertivos, desenvolvem e nutrem relações positivas com os seus filhos, estes apresentam um aumento das competências sócioemocionais, desenvolvem uma maior autoestima e apresentam uma diminuição dos comportamentos agressivos, um aumento da regulação social e emocional e melhorias nas competências cognitivas (Webster-Stratton, 2012).

Carolyn Webster-Stratton baseou os seus programas e estudos num conjunto de referenciais teóricos, a saber, no modelo de coerção de Patterson, nas “cognitive social learning and child development theories” (Webster-Stratton, 2012, p. 43), nas “teorias da aprendizagem social, da autoeficácia e da vinculação” (Seabra-Santos, Gaspar, Homem, Azevedo, Silva, & Vale, 2016, p.227, p. 227) e do modelamento de Bandura, na teoria dos estágios de desenvolvimento infantil de Piaget e na teoria da vinculação de Ainsworth e Bowlby (Webster-Stratton, 2011, citada por Homem, 2013, p. 70).

A base destes programas é a promoção e fortalecimento de relações positivas entre adultos e crianças e têm como objetivos a diminuição dos fatores de risco e o aumento dos fatores de proteção da criança. Os resultados esperados a curto prazo são: o aumento da regulação emocional e das competências sociais, assim como a melhoria das relações entre professores, alunos e pais e a longo prazo, redução do abandono escolar, melhora os resultados académicos, redução da atividade criminal nos jovens e dos problemas com álcool e drogas na adolescência.

Para isso, os adultos são encorajados a passar tempo de qualidade com as crianças, usando a sua linguagem, a brincadeira. Enfatiza-se o uso de comentários

descritivos, elogios, recompensas e estabelecimento de limites e regras claras e simples, adaptadas à faixa etária das crianças e ao seu estágio de desenvolvimento. Estas formas positivas de interagir são comparadas, pela autora, a um porquinho mealheiro, onde os adultos depositam, ao longo do tempo, atitudes positivas, elogios, atenção, encorajamento, etc., enchendo a sua relação com as crianças de atitudes positivas.

Estes programas funcionam de forma semelhante. São aplicados em várias sessões, por líderes/facilitadores com certificação no programa, que guiam a discussão dos temas, de forma colaborativa, envolvendo os educadores/professores em métodos de aprendizagem ativa, recorrendo a dramatizações, visionamento de vídeos para modelar comportamentos, propostas de atividades para os educadores/professores desenvolverem nas suas sala e para envolverem os pais no desenvolvimento de competências socioemocionais. Para além disso, durante as sessões de formação são ainda potencializadas discussões direcionadas para a identificação de princípios de aprendizagem social (Seabra-Santos et al., 2016, p. 227).

Os diferentes programas são concebidos para desenvolver um trabalho em equipa, criando redes de apoio para educadores e professores, desenvolvendo uma parceria entre a escola e a família, fazendo “a prevenção e tratamento de problemas de comportamento, mas também a promoção de competências sociais e emocionais e o reforço de relações positivas entre os adultos e as crianças” (Webster-Stratton, 2018, p. 9), pois as SEL quando desenvolvidas na infância tendem a manter-se ao longo de toda a vida. Desenvolvendo estas competências que visam trabalhar a capacidade de perceber e comunicar sentimentos, usar estratégias eficazes para resolver problemas, gerir a raiva, entre outros, ao mesmo tempo que previnem, reduzem e tratam problemas de comportamento e emocionais em crianças pequenas. (Webster-Stratton, 2012). Uma das estratégias de sucesso a que este programa recorre é o visionamento de vídeos, de forma a organizar os conteúdos, moldar comportamentos e estimular as discussões em grupo, desencadeando práticas que vão ao encontro dos objetivos de cada um dos participantes. Contudo, para que os AI tenham sucesso não basta reproduzir vídeos, é necessário que os líderes dos grupos tenham formação no programa e obtenham supervisão e certificação e, principalmente, sejam fiéis aos princípios do programa.

De realçar que os Anos Incríveis são programas que provaram não só a sua eficácia, através de muitos estudos, em mais de vinte países, como também a sua eficiência, no mundo real, vendo reconhecida a sua eficácia na prevenção e tratamento de problemas de comportamento das crianças dos 0 aos 12 anos (Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton & Hammond, 1997; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001, 2004, citados por Homem, 2013). Encontram-se identificados por várias entidades como programas baseados em evidencias, visto terem sido submetidos a várias avaliações científicas e demonstrado fortes evidencias de eficácia e eficiência. Um exemplo disso, é a recomendação do site Blueprints (<https://www.blueprintsprograms.org/programs/699999999/incredible-years-teacher-classroom-management/> retirado a 20.12.2019) onde podemos verificar que este programa recebeu o selo de promissor. Já o Governo do Canadá, através do site de saúde pública, *Canadian Best Practices Portal* (<https://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/interventions/the-incredible-years/> retirado a 20-12-2019) classifica os “Anos Incríveis” como “*Best and Promising Practices*”. Também o *Promising Practices Network* (<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=134> retirado a 20.12.2019) classifica este programa como um que funciona.

1.4.1. O programa TCM - AI

Apesar dos estudos mostrarem que pais e filhos que participaram no programa AI desenvolveram relações positivas, demonstraram igualmente que esta evolução nem sempre era visível na escola. De facto, a verdade, e depois do programa para pais ser aplicado, os professores continuaram a afirmar que os seus alunos continuavam a apresentar comportamentos desafiadores e disruptivos na escola, nas suas relações com os educadores/professores e com os seus colegas (Webster-Stratton, 2012, p, 23).

Se a este facto acrescentarmos que, a prevalência dos problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade é de cerca de 7 a 20%, podendo chegar aos 35% em crianças socialmente desfavorecidas, visto que, para estas, os fatores de risco aumentam (Anexo II, Parte 2) torna-se impreterível que se previna e tratem estes casos (Webster-Stratton, 2014, p. 24).

Juntando o facto de que cada vez mais os educadores/professores são confrontados com alunos mais heterogéneos, desafios constantes e pouco apoio dentro das suas salas de aula, a autora desenvolveu o programa *Teacher Classroom Management* (TCM), em 1994. Este programa, é oferecido por líderes certificados, existindo muitos espalhados por todo o mundo, e visa fornecer a educadores/professores, de crianças dos 3 aos 8 anos, estratégias de gestão de sala de aula positivas e proativas, ao mesmo tempo que promove os comportamentos prossociais e habilidades académicas nas crianças, incentivando o estabelecimento de relações positivas entre alunos, educadores/professores e pais/encarregados de educação, envolvendo de diferentes formas estes últimos para que haja uma verdadeira parceria e cooperação entre a escola e a família, aumentando a consistência entre os dois ambientes em que as crianças se inserem e alcançando melhores resultados nas técnicas aplicadas. Os estudos demonstraram que “Children in classrooms with teachers who received the training were significantly less aggressive with peers, more on-task, and more cooperative compared with control classrooms” (Webster-Stratton, 2012, p. 49).

O TCM é oferecido sempre num formato de workshops/oficina para grupos de 10 a 15 formandos (educadores/professores, psicólogos educacionais, membros de direções de escolas, etc.), promovendo, nestas sessões, a criação de redes de apoio entre os educadores/professores e os seus pares, favorecendo relações sociais e ambientes positivos que irão modelar e interromper o ciclo disruptivo entre as crianças (Webster-Stratton, 2012, p. 43). As 42 horas de contacto dos workshops podem ser implementadas de diferentes formas (7 workshops de 6 horas cada, de 3 em 3 semanas ou mensalmente; 14 workshops de 3 horas cada quinzenalmente; ao sábado; durante a semana).

Ao longo das sessões, com o objetivo de ajudar os educadores/professores a desenvolverem e adotarem práticas pedagógicas mais positivas são usados diferentes métodos (Webster-Stratton, 2014) (Anexo VIII, Parte 2). Desta forma, os educadores/professores aprendem estratégias de gestão eficazes e positivas, que podem ser utilizadas livremente, seguindo a pirâmide do programa, que apenas prevê a implementação de consequências negativas quando todas as outras estratégias apresentadas se esgotaram e com um uso moderado. Para além da pirâmide do

programa, os educadores/professores têm ainda contacto com a pirâmide do educador/professor, pretendendo que estes se apropriem de competências e estratégias de ensino, que já conhecem, ajudando-os a visualizar uma relação direta entre estas competências e estratégias com os benefícios destas para as crianças. Assim, ao longo dos workshops, são debatidas formas de promover uma melhor relação entre a escola e a família, envolvendo-a e estabelecendo uma relação mais estreita e profícua, de cooperação, para que haja uma continuação do trabalho feito na escola e um duplo benefício para a criança. Para além disso, ao longo do TCM, são ainda elaborados planos de comportamento individual tendo em atenção os alunos mais desafiadores, baseados em solucionar problemas de aprendizagem, autorregulação, autocontrolo e desenvolvimento de competências sociais (Webster- Stratton, 2012, p. 43), ou seja, partindo de um comportamento negativo que os educadores/professores desejam mudar, iniciam a sua reflexão fazendo uma avaliação funcional do mesmo, tentando perceber o porquê daquele comportamento, para depois procurar definir comportamentos opostos positivos e selecionar estratégias pró-ativas para que estes se venham a manifestar cada vez mais vezes, eliminando o comportamento negativo.

Assim, um dos principais objetivos é promover o uso de estratégias eficazes de gestão de sala de aula, ajudando educadores/professores a refletirem sobre a importância de serem proativos nas suas salas, ao invés de reativos. Para alcançar estes objetivos, recorre-se a pequenas dramatizações/*role-play* e são visionados vídeos onde se apresentam diferentes situações, que visam modelar comportamentos, e, posteriormente, são discutidas estratégias e formas de precaver e solucionar os problemas na sala de aula. Após esta partilha de pontos de vista, os docentes regressam às suas salas de aula e são desafiados a experimentar e colocar em prática as estratégias que foram discutidas. Quando regressam à formação, cerca de duas ou três semanas depois, os educadores/professores são convidados a partilhar a sua experiência durante as semanas em que estiveram ausentes, para além disso, a partir da segunda sessão, são ainda encorajados a comunicarem-se entre si, criando uma rede de apoio que funcionará durante e após a formação.

Como refere a autora do programa (2014), o TCM tem três frases: primeiro uma em que se aprende a teoria (*I now*), depois outra em os educadores/formadores experimentam implementar a teoria (*I can*) e, finalmente, a última em que se

apropriaram das estratégias e colocam-nas em prática nas suas salas, de acordo com os seus objetivos (*I do*). A formação do TCM é, por isso, centrada na aquisição e aplicação de competências e estratégias que permitem aos educadores/professores serem proativos nas suas salas, fazendo uma gestão da mesma mais eficaz, enquanto aumentam as competências sociais, emocionais e académicas, ajudam na resolução de problemas, na gestão de emoções negativas, reduzindo os comportamentos disruptivos e aumentando as interações positivas entre todos.

Finalmente, o programa TCM pretende ajudar a uma reflexão sobre a importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, realçando os benefícios deste envolvimento para as crianças, promovendo estratégias educativas eficazes, ativas, coerentes e consistentes para ajudar os educadores/professores a estabelecer esta cooperação com a família, criando uma extensão entre os ambientes em que a criança vive – o escolar e o familiar. (Seabra-Santos, Gaspar, Homem, Azevedo, Silva, & Vale, 2016, p.229). Ao longo dos workshops, estimula-se a cooperação entre a família e o corpo docente, através de uma comunicação frequente e eficaz, que pretende realçar os progressos dos discentes nas diferentes áreas da sua formação (social, emocional e académica), estabelecendo uma ponte de comunicação positiva entre a escola e a família, através de diferentes atividades que vão sendo propostas. O objetivo é que, tanto em casa como na escola, os adultos de referência para as crianças adotem comportamentos de incentivo e estímulo semelhantes e consistentes, de forma a que as crianças sejam estimuladas a desenvolver-se de forma plena e através de estratégias de disciplina positiva.

Ao longo da formação, recorre-se ainda a estratégias positivas de gestão de sala de aula que se têm mostrado eficazes como: o uso do elogio, de recompensas e incentivos para aumentar e potenciar comportamentos positivos de forma direcionada. Para isso, o programa “Anos Incríveis” baseia-se na construção de relações positivas entre educadores/professores e crianças, através do brincar livre, e, por vezes, direcionado, dando uma atenção especial e personalizada às necessidades de cada criança. Para além disso, o corpo docente é convidado a refletir e aprender formas de lidar com crianças de temperamentos mais difíceis, mantendo a calma e construindo redes de apoio, fomentando a colaboração entre os educadores/professores, ajudando-os a partilhar os seus desafios e conquistas.

Este programa fornece uma “mala de ferramentas” efetivas a que os educadores/professores poderão recorrer e que os ajudarão a gerir de forma eficaz a sua sala de aula. Deste modo, na base da pirâmide do programa encontramos as competências e estratégias que se podem utilizar livremente no dia-a-dia, enquanto que, no topo, encontramos as que só devem ser utilizadas esporadicamente. À medida que vamos subindo na pirâmide as competências e estratégias que vemos devem ser utilizadas cada vez menos. Contudo, muitas vezes, se o professor não for proativo, o que acontece é exatamente o contrário, os docentes acabam por “gastar” o seu tempo a reagir aos comportamentos disruptivos, ao invés de agir e fomentar os comportamentos adequados. Através do desenvolvimento/aperfeiçoamento das competências supracitadas, os educadores/professores conseguem conceber um ensino eficaz, definindo estratégias que os ajudarão a atingir os objetivos a que se propõem, beneficiando não só o desenvolvimento socioemocional das crianças, como também o académico, pois se os docentes se centram e dão lugar de destaque às competências que pretendem que os seus alunos desenvolvam, as crianças correspondem e melhoram o seu comportamento, através da criação de uma relação positiva. Se a esta relação na escola, os professores conseguirem juntar os pais, então a melhoria para todos os envolvidos é ainda maior e todos saem beneficiados, não só as crianças, que desenvolvem competências para vida e aprendem, como também os pais e professores, que se sentem mais relaxados, capazes, apoiados e felizes (Webster-Stratton, 2012). A parceria entre a escola e a família é de vital importância para reforçar comportamentos positivos, motivar os discentes e, conseqüentemente, alcançar melhores resultados, pois “a positive teacher-student-parent relationship and proactive teaching and coaching strategies precede discipline strategies, and that in effective classroom environments attention to positive behaviours occurs far more frequently than attention to negative behaviors” (Webster- Stratton, 2012, p. 43).

Carolyn Webster-Stratton estabelece uma analogia entre a figura do educador/professor e a de um jardineiro, que planta, rega, cuida e trata das suas plantas, até que estas floresçam. Para esta autora, também o professor deve plantar sementes nos seus alunos e cuidar delas, todos os dias, para que estas cresçam e floresçam, desenvolvendo e potenciando as capacidades e dons de cada criança (Wbster-Stratton, 2012, pp.43-44).

Nas últimas décadas, a investigação tem mostrado que as intervenções implementadas em contexto educativo, tanto com os professores como com os alunos, constituem uma estratégia eficaz, quer para melhorar as práticas educativas dos professores (que, muitas vezes, não têm uma preparação adequada para lidar com comportamentos mais disruptivos dos alunos), quer para prevenir e melhorar as competências sociais e emocionais das crianças (Baker-Henningham, Walker, Powell & Gardner, 2009). Neste sentido, o programa AI-TCM tem demonstrado ser eficaz não só na promoção de relações professor-aluno mais positivas, mas também na promoção de competências sociais e de resolução de problemas nas crianças (Webster-Stratton & Taylor, 2001, citado por Seabra-Santos et al, 2016, p.231).

Este programa foi concebido pela autora para ser aplicado em seis workshops, de 7 horas cada, contudo a sua aplicação é flexível, podendo mudar, de acordo com a realidade em que se replica. Em Portugal, os Anos Incríveis – TCM – são aplicados em formato de Oficina, com sete workshops, de seis horas cada. Também o número de horas por workshop pode variar (de quatro a oito), consoante o número de sessões e a disponibilidade dos formandos (Webster-Stratton & Bywater, 2015, citado por Seabra-Santos et al, 2016, p. 229).

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores acreditou este programa como relevante para efeitos de progressão de carreira e avaliação de desempenho para educadores e professores de 1º ciclo do Ensino Básico, pois o TCM foi elaborado para crianças dos três aos oito anos. A formação é realizada na modalidade de Oficina, com um total de 42 horas presenciais e 42 em forma de trabalho autónomo, estando sujeita a um processo de avaliação, como qualquer outra formação de professores. Os workshops devem ser dinamizados por um líder e um colíder, que tenham realizado formação certificada no programa e o apliquem fiel e corretamente.

O espaçamento entre os workshops visa que os educadores/professores possam aplicar as estratégias abordadas e que lhes façam mais sentido, tendo em conta os discentes que têm e a sua forma de trabalhar, visto que nada, ao longo do programa, é imposto. Cada educador/professor é livre de seguir as estratégias que considere mais adequadas para o seu grupo de crianças e modelo de gestão de sala com o qual mais se identifique.

Ao longo dos workshops são abordados os seguintes temas: promoção de competências sociais nas crianças, elogios, comentários descritivos e apoio, utilização de incentivos e de grupo para motivar as crianças, ensino pró-ativo, redirecionamento, lidar com transições, avisos, regras claras e horários, redução dos comportamentos perturbadores, o estabelecimento de limites, ignorar, tempo de pausa e utilização das consequências, hierarquia de disciplina, estabelecimento de relações positivas com crianças difíceis, promoção do envolvimento e da confiança dos pais, promoção da colaboração entre educadores/professores e pais, gestão de *stress* dos educadores/professores, promoção de competências sociais e emocionais na sala, regras da sala, comportamentos esperados e treino de emoções. (Webster-Stratton, 2014). Durante a implementação do programa e com o objetivo de ajudar os educadores/professores a desenvolverem e adotarem práticas pedagógicas mais positivas foram usados diferentes métodos (Anexo VIII – Parte 2).

Passamos a descrever os objetivos, conteúdos e processos dos 7 workshops e que se encontram apresentados de forma esquemática no Quadro 1. O primeiro workshop inicia-se dando as boas-vindas aos formandos, de forma pessoal, sendo este passo repetido no início de cada workshop e no final de cada pausa. Faz-se a apresentação do líder, do colíder e de todos os formandos, agradecendo a presença de cada um e mencionando os objetivos que todos temos em estar na formação, sendo que o líder e colíder são os primeiros, de forma a modelar o que se espera, pois esta modelagem é um dos pilares do programa. Para além disso, apresenta-se o programa de forma geral, explicando a filosofia por detrás destes workshops e mostrando as pirâmides/princípios que nos irão acompanhar ao longo da formação e na qual assenta o TCM. São ainda definidas em grupo regras de funcionamento dos workshops, para que todos se possam sentir bem, seguros e aproveitar calmamente o trabalho desenvolvido, mais uma vez modelando o que se espera que os formandos façam nas suas salas. Só depois deste ponto se iniciam os trabalhos em grupo, as chuvas de ideias, a visualização de cenas dos DVDs, as dramatizações/*role plays*, fazendo no final uma análise, *brainstorming*, do que foi visto e trabalhado em grupo em cada parte do workshop. Nesta primeira sessão é trabalhado o tópico lato: como construir relações com as crianças. Para desenvolver este grande tópico são trabalhados vários subtópicos: a importância do educador/professor ser brincalhão, demonstrar atenção e

reconhecimento como forma de aumentar os comportamentos positivos das crianças, a importância de conhecer os pais para desenvolver uma relação com a criança, a valor de alargar o contacto com a criança para além da sala de aula (através de telefonemas, convites para os pais visitarem a sala, etc.), e, finalmente, de construir ambientes emocionais respeitando as características únicas de cada criança. No final de cada sessão cada educador/professor recebe material extra de leitura, para complementar os temas abordados, é-lhes recomendada a leitura de capítulo(s) do livro da autora do programa, Carolyn Webster-Stratton, *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (2017), correspondente ao trabalhado naquele workshop. Responde a um inventário de autorreflexão, onde são apresentadas estratégias/sugestões, preenche a sua capa dos objetivos, definindo as suas metas até à próxima sessão. É feita também a revisão do folheto das sugestões de atividades para o mês e a avaliação da sessão, sendo que o líder e o colíder também fazem a sua avaliação. De realçar que estes últimos passos de final de sessão, são repetidos em todos os workshops da formação.

No segundo workshop, os procedimentos de abertura e *términus* são exatamente iguais aos do primeiro e como já foi referido manter-se-ão até ao final da formação, mudando apenas o tema. Este segundo workshop tem como tema principal o professor proativo, começando por abordar estratégias preventivas que se podem usar em sala de aula, como a importância das regras e da organização da sala, mostrando e modelando, de seguida, o “*give five*”, forma de definir o número de regras capazes de serem seguidas pelas crianças, de forma clara e objetiva; refletindo sobre a importância de ensinar as crianças a respeitar as diferenças individuais; fomentando o cuidar/afeto de todos na sala como se fossem uma família, sendo o educador/professor o modelo a seguir; identificando estratégias preventivas, como o redirecionamento, as pistas e sinais não verbais, o elogio de proximidade, entre outros; analisando a importância de estabelecer rotinas previsíveis e horários para as crianças, afixando e mostrando o horário às crianças para que estas saibam o que acontecerá de seguida, ajudando-as a sentirem-se seguras; refletindo sobre o número de ordens e a forma que são dadas às crianças, se são claras, respeitadoras e positivas. É neste workshop que se inicia aquele que será o trabalho final da formação, ou seja, o plano de comportamento, que é elaborado seguindo quatro passos, a saber, primeiro o docente deve identificar os

comportamentos negativos que o aluno tem, escolhendo um ou dois para trabalhar de cada vez, para que se possa centrar-se neles de forma mais eficaz (1º passo), de seguida, deve realizar uma avaliação funcional, refletindo sobre o como, onde e porquê ocorrem esses comportamentos, formulando uma hipótese sobre a razão pela qual a criança se comporta dessa maneira (2º passo), depois, deve definir comportamentos alvo desejados, ou seja, atitudes opostas positivas que quer que a criança adote (3º passo), finalmente, elabora estratégias proativas e de construção de relações, registando os progressos que vai alcançando (4º passo). De salientar que este trabalho é feito em grupo e completado ao longo das restantes formações, sendo que como trabalho final e de avaliação da formação, para além da participação, cada educador/professor terá de elaborar um plano de comportamento para uma criança da sua sala, a ser entregue na última formação. É ainda neste workshop que se começa a criação de uma rede de apoio dos educadores/professores, ou seja, é solicitado aos educadores/professores que se comuniquem pelo menos uma vez, com um dos colegas da formação, antes da próximo encontro, de forma a partilharem o seu trabalho (expectativas, o que correu melhor e menos bem, etc.). Estes contatos são estabelecidos até final da formação, havendo sempre uma mudança de parceiro, de modo a que se estreitem as relações entre todos os educadores/professores, para que esta rede de apoio se mantenha depois da formação.

No terceiro workshop, introduz-se o tema da pertinência do educador/professor fazer uso do elogio e do encorajamento para aumentar um autodiálogo positivo nas crianças, ajudando-as a promover comportamentos pró-sociais, pretende-se também ajudar os formandos a compreender a perspetiva das crianças com problemas de comportamento, ajudando-os a compreender a importância de usarem o treino académico de persistência, social e emocional com as crianças, modelando formas de promover o autoelogio positivo e implementando círculos de elogios regulares nas suas salas, como parte da sua rotina. É ainda abordada a importância de usar: o treino académico, da persistência, social e emocional nas crianças, o elogio de proximidade, o elogio grupal, modelando formas de promover o autoelogio positivo nas crianças e com os colegas, implementando círculos de elogio regulares. Voltando, no final, ao plano de comportamento, que serão trabalhados sempre, até ao fim dos workshops.

O workshop quatro é dos mais desafiantes para o líder e colíder. Neste pretende-se desconstruir a ideia de que o elogio e as recompensas materiais são maus para as crianças, explicando o porquê de estas estratégias serem importantes para crianças, principalmente, as que apresentam problemas de comportamento. Seguindo para a discussão de incentivos grátis e de baixo custo e como lidar com um aluno que não conseguiu obter a sua recompensa. É também necessário debater e encontrar formas de tentar envolver os pais nestes programas de incentivos. Para além disso, são explicadas as desvantagens das mensagens negativas e das notas negativas para os pais e a importância de modificar o diálogo com a família, enviando notas e recados positivos para casa. São abordadas diferentes formas de implementar um programa de incentivo apenas para algumas crianças da sala, assim como diferentes sistemas de incentivos, fazendo uma chuva de ideias sobre os incentivos que podem ser utilizados para as crianças de diferentes idades. É ainda trabalhada a importância de envolver os pais nestes programas de incentivos e formas que os educadores/professores têm de o fazer, de forma a que as competências trabalhadas em casa e na escola sejam semelhantes e haja uma continuidade entre os dois ambientes da criança, tentando maximizar os benefícios destes programas. Finalmente, é discutida a importância dos educadores/professores se recompensarem a si próprios e aos colegas que têm, criando um ambiente positivo e descontraído na escola, beneficiando a saúde mental dos educadores/professores e modelando as atitudes esperadas nos discentes.

No quinto workshop, discutem-se os comportamentos que os educadores/professores podem e devem ignorar, estratégias de redirecionamento, formas de ajudar os alunos que se distraem facilmente, recorrendo a pistas não verbais, discute-se ainda formas eficazes de fazer advertências e avisos, como lidar com birras e como ajudar as crianças impulsivas, estabelecendo planos de intervenção. São também abordados os temas das consequências negativas para as crianças e a importância das consequências naturais e lógicas e como e quando fazer uso da perda de privilégios e quando afastar as crianças, quais os comportamentos da criança para que isso aconteça e como proceder nestas situações, sem perder a calma.

No penúltimo workshop, discute-se como reduzir os maus comportamentos, estabelecendo hierarquias de disciplina, organizando as intervenções em contexto de sala de aula da menos para a mais disruptiva, para, analisando em conjunto e através

das estratégias já mencionadas anteriormente, definir quais são os comportamentos que não podem de forma alguma ser aceites, como, por exemplo, bater, gritar, etc. Assim, percebe-se que caso a criança persista na quebra das regras, as consequências aplicadas serão cada vez mais graves, se as regras forem quebradas uma vez, deve proceder-se a um aviso verbal, se a criança persistir e quebrar a regra uma segunda vez, então, deve ser retirado um privilégio; se mesmo assim houver uma quebra da regra pela terceira vez, pode ser aplicado o tempo de pausa e aprende-se a aplicar e implementar este tempo, para além disso, e se houver uma quarta quebra da regra os pais poderão ser chamados, etc., podemos verificar que as consequências aplicadas vão sendo cada vez mais graves, dando às crianças a hipótese de modificar o seu comportamento, sendo as consequências aplicadas proporcionais ao número de quebra das regras. Ao longo do workshop, vão sendo abordados métodos que os educadores/professores podem desenvolver em sala de aula para que os alunos percebam o plano de disciplina e entendam as consequências, pois ser proativo é exatamente isto, ter a certeza de que os discentes sabem exatamente como se irá lidar com os comportamentos disruptivos, a criança sabe o que a espera, permitindo antecipar as consequências como um resultados do seu comportamento. Trabalha-se na redução dos maus comportamentos e no tempo de pausa, modelando formas de explicar às crianças claramente como e quando será usado o tempo de pausa, para isso recorre-se ao uso das mascotes do programa, por exemplo o Wally, um fantoche que os educadores/professores podem usar para explicar, modelar e ensinar as crianças, esta estratégia prende-se com o uso da brincadeira para que as regras e consequências sejam interiorizadas pelas crianças. Para além disso, são trabalhadas técnicas que devem também ser muito trabalhadas com as crianças para que estas possam aprender a desenvolver estratégias de autorregulação, como ir para um lugar feliz. Se os educadores/professores utilizarem as consequências negativas corretamente e lhes juntarem estratégias de reforço positivo dos comportamentos, permitindo às crianças “começarem de novo” ao longo do dia, haverá uma redução dos comportamentos disruptivos em algumas semanas.

No sétimo e último workshop, trabalha-se o tema das relações, abordando formas de treinar as competências sociais e emocionais, analisando e encorajando o discurso sobre os sentimentos, praticando o treino de competências de autorregulação

e a resolução de problemas, recorrendo aos fantoches e dramatizações, entre outros procedimentos, como a autorreflexão diária, por parte do professor, para encontrar novas estratégias e melhorar os seus planos de comportamento. Finalmente e brevemente, são também tratadas formas de resolução de problemas com os pais, principalmente no caso das crianças de temperamento mais difícil, pois desenvolver relações positivas com os alunos significa desenvolver também boas relações com os pais, criando uma oportunidade para trabalhar em conjunto, promovendo um prolongar de estratégias positivas consistentes entre a casa e a escola.

Destacamos ainda que, ao longo dos encontros/workshops, são ainda trabalhadas formas de ensinar as crianças, modelando os comportamentos desejados, através da brincadeira e do uso das mascotes/fantoches do programa, assegurando-nos de que estas compreendem, solicitando que dramatizem as situações com os fantoches, sempre através da brincadeira e imprimindo uma componente lúdica ao longo de todo o processo.

Podemos então concluir que, ao longo de todos os workshops, se promovem e fortalecem as relações positivas entre as crianças, entre os educadores/professores e os pais, reconhecendo a necessidade de estabelecer uma parceria entre a escola e a família, reforçando constantemente os comportamentos positivos e envolvendo a família no estabelecimento de regras semelhantes e no clima de sala de aula, na aprendizagem das crianças. A partir desta formação, os educadores/professores irão aprender como utilizar estratégias que visam reduzir os comportamentos desadequados, levando a que estes se dissipem, contudo, as estratégias que serão apresentadas a partir do quinto workshop devem ser utilizadas de forma moderada e esporádica.

Em relação ao líder e colíder, e como já foi referido, também no final dos workshops, têm de preencher uma lista de verificação, onde estão todos os dados da formação, desde o local onde foi realizada a sessão até aos vídeos que foram visualizados em cada parte da formação, passando por uma *checklist* de tudo o que deve ser feito. Assim, os facilitadores fazem a sua autoavaliação de cada sessão e garantem a fidelidade do programa.

Em Portugal, como já foi referido, a formação é creditada pelo Conselho Científico-pedagógico de Formação Contínua, em Braga. Para efeitos de avaliação os

formandos têm de entregar um plano de comportamento que construíram para uma criança da sua sala duas semanas após o fim dos workshops.

Conteúdos	Objetivos	Conteúdos	Objetivos
<p>Workshop 1: Construção de relações positivas com as crianças e pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a brincadeira como forma de promover relações positivas com as crianças; - Contruir e promover relações positivas com alunos e pais; - Demonstrar aos alunos que os professores acreditam e confiam neles; - Fomentar o sentido de responsabilidade dos alunos na sala de aula e as relações entre pares; - Dar opção de escolha aos discentes; - Implementar estratégias que contrariem reputações negativas dentro da sala de aula - Promover a autoestima e autoconceito das crianças; - Construir uma relação positiva através da brincadeira e do tempo para brincar; - Identificar os marcos 	<p>Workshop 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - O educador/professor proativo (introdução de planos de comportamento) 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar experiências pelo grupo a partindo das sugestões do workshop anterior; - Recordar o papel do educador; - Reconhecer as vantagens de estabelecer relações positivas com as famílias; - Estabelecer regras claras e previsíveis na sala de aula; - Elaborar horários fixos e estruturados; - (Re)pensar os momentos de transição na sala de aula; - Criar um ambiente positivo na sala de aula; - Dar ordens e instruções claras e eficazes; - Captar a atenção das crianças; - Usar pistas verbais e não verbais; - Compreender o valor e necessidade de monitorizar continuamente e dar atenção

	<p>de desenvolvimento das crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância de alargar o contacto com as famílias além da sala de aula; - Fomentar a construção de ambientes emocionais respeitando as características de cada criança. 		<p>positiva, especialmente com crianças distraídas e impulsivas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar alternativas de escolha quando possível; - Reduzir o número de ordens negativas; - Comunicar com a família sobre as regras da escola para que sejam reforçadas em casa.
<p>Workshop 3: Atenção, <i>coaching</i>, encorajamento, elogio do educador/professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar experiências pelo grupo a partir das sugestões do workshop anterior; - Recorrer a elogios de forma eficaz; - Construir a autoestima e autoconfiança das crianças ensinando-as a autoelogiarem-se; - Reconhecer a importância do elogio individual e em grupo; - Recorrer à proximidade física como reforço; - Fornecer pistas de apreciação não verbais; 	<p>Workshop 4: Motivar as crianças através dos incentivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar experiências pelo grupo a partir das sugestões do workshop anterior; - Compreender que os incentivos são estratégias de ensino valiosas para as crianças, principalmente as que têm problemas de comportamento; - Fomentar programas de incentivo para problemas sociais e académicos; - Implementar programas de incentivos para crianças difíceis; - Aprender a utilizar incentivos de grupo ou de sala de aula;

	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar o princípio da modelagem no elogio/autoelogio; - Aprender o que é “elogio proximal”; - Envolver o pessoal da escola e os pais nos elogios, aumentando o seu impacto; - Ajudar as crianças a aprender a elogiar os outros e a si próprias; - Encorajar as crianças a apreciarem as suas conquistas, desenvolvendo a sua autoestima e autoconceito; - Fomentar o elogio entre professores e pais. 		<ul style="list-style-type: none"> - Conceber programas de incentivos variados adequados à idade, ao estágio de desenvolvimento das crianças e baseados nas relações positivas entre docentes e alunos; - Perceber a diferença entre incentivos e subornos e as consequências dos mesmos; - Usar incentivos para promover a motivação interna e valorizar o processo de aprendizagem em detrimento do produto final; - Valorizar o uso de recompensas inesperadas; - Fomentar o envolvimento dos pais nos programas de incentivos.
Workshop 5: Diminuição de comportamentos inapropriados: ignorar e redirecionar	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar experiências pelo grupo a partir das sugestões do workshop anterior; - Saber como redirecionar as crianças; - Saber quando e como ignorar comportamentos desadequados; 	Workshop 6: Diminuição de comportamentos inapropriados: consequências e tempo de pausa	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar experiências pelo grupo a partir das sugestões do workshop anterior; - Recorrer a linhas orientadoras/regras para o tempo de pausa na sala de aula, evitando erros;

	<ul style="list-style-type: none"> - Usar pistas verbais e não verbais para (re)envolver as crianças nas tarefas da sala de aula; - Perceber a importância dos avisos; - Desenvolver estratégias para manter a calma nos momentos mais tensos; - Ensinar os alunos a ignorar determinados comportamentos dos seus pares, quando estes não são os corretos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a explicar e praticar o tempo de pausa; - Lidar com comportamentos desafiantes e impulsividade; - Usar o sistema de cores para avisar os alunos; - Aprender quando e como utilizar as consequências lógicas e o retirar de privilégios; - Ajudar os alunos a acalmarem-se recorrendo ao termómetro da raiva.
<p>Workshop 7: Regulação emocional, aptidões sociais e resolução de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar experiências pelo grupo a partir das sugestões do workshop anterior; - Ensinar/Modelar os alunos a pedir algo de forma adequada; - Promover a capacidade de escutar atentamente e falar entre alunos; - Ajudar os alunos a resolver problemas através de histórias e pequenas encenações; - Promover o autodiálogo positivo; 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a literacia emocional; - Facilitar a aprendizagem social, emocional e académica das crianças; - Promover o desenvolvimento social, emocional e académico através de comentários descritivos; - Aumentar a prontidão escolar das crianças; - Promover a capacidade de persistência e resistência à frustração através de comentários descritivos; - Conciliar o treino das competências emocionais para desenvolver a autorregulação das crianças; - Encorajar os pais a recorrer ao uso das mesmas estratégias em casa. 		
--	--	--	--

Quadro I. Síntese dos conteúdos e objetivos do TCM – AI (adaptado de Webster.Stratton, 2014)

1.4.2. Impacto do TCM – AI nos educadores/professores e crianças

Como já foi referido, o TCM surgiu dos estudos efetuados ao programa dos AI para pais, que demonstravam que apesar dos pais serem assertivos, desenvolverem e fomentarem relações positivas com os seus filhos, relataram mudanças no comportamento das crianças, haver um aumento das competências socioemocionais, de regulação social e emocional e melhoria das competências cognitivas (Webster-Stratton, 2014) esses comportamentos não se replicavam na escola, onde os educadores/professores continuavam a relatar os mesmos problemas de comportamento (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Seabra-Santos et al., 2016) . Assim sendo, são vários os estudos efetuados ao programa TCM, AI, alguns com quase vinte anos (Anexo IX, Parte 2).

Seguiram-se outros estudos um pouco por todo o mundo, mas centremo-nos nos estudos realizados em Portugal (Anexo X, Parte 2). O primeiro estudo quasi-experimental sobre o TCM, em Portugal (2009 e 2010), debruçou-se sobre se este seria eficaz quando implementado em jardins de infância na realidade portuguesa, de forma a averiguar se haveria transportabilidade para o nosso contexto. Para além disso, este estudo avaliou ainda se os resultados apresentados se manteriam um ano após a avaliação, se os efeitos observados se manteriam no tempo. Os educadores responderam ao Questionário de Capacidades e Dificuldades, SDQ (Goodman, 1997; Fleitlich et al., 2005; Seabra-Santos et al., 2016) de forma a avaliar as competências sociais das crianças e as suas dificuldades comportamentais e emocionais. As suas práticas educativas foram observadas recorrendo ao Inventário de Boas Práticas (tradução do Best Practices Inventory por Gaspar, Vale, & Oliveira; cf. <http://incredibleyears.com/resources/gl/measures-and-forms/>). Foi ainda avaliada a satisfação final dos educadores com a formação recorrendo ao Questionário de Satisfação do Programa (Seabra-Santos et al., 2016). Os resultados deste estudo revelaram um aumento dos comportamentos prossociais das crianças do grupo de intervenção, assim como uma diminuição dos comportamentos disruptivos, o que não se verificou no grupo de controlo. Assim, podemos dizer que este estudo demonstrou

que os resultados do TCM podiam ser replicados para a realidade portuguesa, mostrando-se eficaz em contextos de jardim-de-infância (Seabra-Santos et al., 2016). Um ano depois, o *follow-up* demonstrou que os resultados pós intervenção foram superados, verificando-se uma alteração substancialmente melhor nas crianças. Foi ainda observado um aumento das práticas educativas positivas e uma diminuição das práticas negativas dos educadores, confirmando-se que também no contexto português se manifestou uma mudança positiva, não só nas crianças, como também nos educadores. Para além disso, as participantes manifestaram um alto grau de satisfação e adesão aos workshops. Assim, podemos concluir que o TCM demonstrou transportabilidade para o contexto português, apresentando em vários estudos uma redução do número de agressões, assim como da gravidade quando estas ocorriam, um aumento da cooperação, promovendo interações positivas entre as crianças/pares, melhorando as práticas educativas dos educadores, aumentando as estratégias de colaboração com os pais, desenvolvendo uma consistência entre o ambiente escolar e o familiar.

2. Procedimentos

Para a realização deste trabalho, foram dados vários passos. Em julho, participámos na formação certificada no programa TCM, na Universidade de Coimbra (Anexo III, Parte 2).

Em setembro, início do ano letivo, foram contactadas várias entidades. Primeiro, foi estabelecido contato com o Centro de Formação LeiriMar, responsável pela formação de educadores e professores da zona de Leiria, onde se pretendia dinamizar a Oficina, na pessoa da Dra. Olga Morouço, diretora do centro. Estabelecido este contato, tivemos conhecimento que a Oficina de Formação dos Anos Incríveis já se encontrava no plano de formação do Centro, tendo uma formação já agendada para decorrer esse ano letivo, devido a uma parceria com o IPL (Instituto Politécnico de Leiria). Posteriormente, foi estabelecido contato com a Doutora Vanda Varela, do IPL, responsável pela implementação das Academias do Conhecimento, da Fundação

Calouste Gulbenkian, em conjunto com a Universidade de Coimbra. Foi enviado ao Agrupamento de Escolas da Vieira de Leiria um pedido de consentimento (Anexo IV, Parte 2) para a realização dos estudos em curso (Academias e este estágio), que, prontamente, foi aceite pelo Conselho Pedagógico e deu-se início à disseminação da ação de formação. Para isso, foi feita uma sessão de divulgação onde foi apresentado o projeto aos docentes do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas da Vieira de Leiria. Foram também contactadas as três educadoras de infância deste Agrupamento e algumas educadoras e professoras de 1º ciclo do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, nas Carreiras, assim como do Centro Escolar de Monte Redondo.

Após termos o grupo formado, foi enviado uma carta a cada elemento com todas as informações necessárias (Anexo V, Parte 2) Entrámos em contacto com as entidades locais para conseguirmos um espaço que se adequasse à nossa formação e estivesse aberto aos sábados, durante todo o dia. Foi então contactada a Biblioteca de Instrução Popular, na Vieira de Leiria, uma Biblioteca que apesar de não ser pública, depressa disponibilizou a sua sala de formação, sem quaisquer custos.

Tratados os aspetos formais, foi enviada uma carta a cada família (Anexo VI, Parte 2) e foi feita a recolha de autorizações para participar no estudo. De seguida, a recolha de dados, através do preenchimento de inquéritos, pelos docentes e famílias, assim como uma avaliação psicológica das crianças selecionadas pelos educadores e professores para fazerem parte do estudo. Seguiu-se a preparação dos workshops. Foram realizadas reuniões na Universidade Coimbra, com a mentoria da Professora Doutora Filomena Gaspar, desenvolvendo-se um trabalho de colaboração entre todos. Depois deste trabalho de preparação inicial, o mesmo foi aprofundado entre a líder e colíder (a Doutora Vanda e eu), visualizando as cenas, preparando todo o guião elaborado para que tudo decorresse conforme esperado. Foram realizados três workshops que se encontram descritos pormenorizadamente nos Anexos XI, XII e XIII (cf. Anexos – Parte 2).

Com a interrupção das atividades letivas e com o decretar do confinamento, a 19 de março de 2019, também a formação foi interrompida. Com o passar do tempo tornou-se claro que as escolas não iriam reabrir e que a formação não poderia ser concluída durante o ano letivo passado, conforme planificado. Procedeu-se, assim, a um ajustamento do estudo inicialmente previsto. Elaborámos questionários, através da

plataforma *GoogleForms*, que foram enviados aos educadores e professores que frequentaram as três primeiras sessões desta Oficina, assim como a todos os pais dos seus alunos, de forma a compreender como estes educadores e professores continuaram a promover o envolvimento das famílias em casa, durante o encerramento das escolas, e qual a perceção que as famílias tinham sobre estas estratégias de envolvimento. Foi elaborado um questionário só para os educadores/professores que incidia sobre as tentativas e estratégias que cada um estava a utilizar para aumentar o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, durante esta época atípica. Foi elaborado outro questionário para os pais das crianças para avaliar a sua perceção sobre as estratégias utilizadas pelos educadores/professores. Todos estes questionários foram enviados várias vezes para que fossem recolhidos o maior número de dados.

Já no ano letivo 2020/2021, deu-se continuação à ação de formação do TCM, contudo, a reflexão sobre a mesma já não fará parte deste relatório devido aos prazos de entrega do mesmo.

2.1. Seleção dos educadores e professores

Como referimos, procedemos à sua divulgação junto dos educadores e professores, entrando em contacto com os Agrupamentos de escolas perto da Vieira de Leiria, obtendo os contactos dos coordenadores de grupo disciplinar e estabelecendo, *a posteriori*, contacto com os mesmos.

Depois destes contactos, foi agendada uma sessão de divulgação da formação e da Academia do Conhecimento do IPL, na Escola Padre Franklim, do Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria.

Posteriormente, foi enviada toda a informação via e-mail, com o folheto de divulgação com o *link* de inscrição (Anexo XIV, Parte 2). Foram selecionados 7 docentes de 1º ciclo e 3 educadores de infância. Contudo, após a primeira sessão, uma das formandas divulgou a ação de formação a uma mediadora intercultural da Câmara Municipal da Marinha Grande, que pediu para a frequentar, passando esta a fazer parte do grupo. Desta forma, o grupo ficou constituído por 11 elementos.

2.2. Avaliação

Ao estabelecermos objetivos para o nosso trabalho foi também necessário definir formas de os avaliar, assim recorreremos a vários questionários para professores e pais, que passaremos a descrever. O objetivo era aplica-los antes da Oficina começar e depois desta terminar, para avaliar o impacto da participação em diferentes indicadores. Esses indicadores foram protocolados com a Fundação Calouste Gulbenkian, para as Academias do Conhecimento Anos Incríveis, e a avaliação das crianças foi realizada por uma equipa da FPCE da UC.

Enquanto procurávamos um local onde a formação pudesse decorrer e após selecionarmos os educadores e professores a participar nas Academias do Conhecimento foi solicitado a cada um deles que seleccionasse seis crianças da sua sala de aula, atendendo aos seguintes critérios:

- 1) duas com comportamentos geralmente “fáceis”, duas “na média” e duas “difíceis”;
- 2) sem perturbações de desenvolvimento;
- 3) no caso de jardins de infância, crianças que completem 3 anos até ao fim deste ano civil.

Foi enviado a cada educador/professor uma carta a agradecer a sua presença nesta Oficina de Formação e a explicar os procedimentos que seriam necessários para efetuar o estudo das Academias (Anexo V, Parte 2), assim como uma carta/consentimento informado para enviarem aos encarregados de educação (EE) dos alunos selecionados para o estudo (Anexo VI, Parte 2). Os consentimentos informados, devidamente assinados pelos EE, foram recolhidos uma semana depois, antes das psicólogas, membros da equipa da FPCE da UC, responsável por avaliar as Academias Anos Incríveis, se deslocarem a cada JI e escola para proceder às avaliações iniciais das crianças selecionadas.

Ao mesmo tempo, os educadores/professores procederam ao preenchimento de inquéritos sobre as seis crianças selecionadas. Assim, cada educador/professor procedeu ao preenchimento da versão portuguesa do Questionário de Capacidades e Dificuldades, SDQ (Goodman, 1997; Fleitlich et al., 2005; Seabra-Santos et al, 2016), usado como instrumento de despiste de comportamento, usado em diferentes estudos

na área dos problemas de comportamento externalizante, que pode ser aplicado a pais e educadores/professores (e.g., Hutchings et al., 2007; Jones, Daley, Hutchings, Bywater, & Eames, 2007; Homem, 2014) e possibilita conhecer a visão que estes têm do desenvolvimento socioemocional das crianças. Este questionário avalia a frequência de certos comportamentos que têm vindo a ser associados a problemas de comportamento, como, por exemplo, a hiperatividade, os sintomas emocionais e problemas na relação com os pares, avalia também os comportamentos prossociais da criança e compreende um suplemento sobre o impacto dos problemas em diferentes áreas do funcionamento da criança (Homem, 2014, p. 140). É composto por um total de 25 itens, que são avaliados numa escala de tipo Likert que varia entre “Não é verdade”, “É um pouco verdade” e “É muito verdade”.

Foi respondido igualmente questionário de Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar, ECIP-2, na sua versão portuguesa (Merrell, 2002, Major & Seabra-Santos, 2014, Seabra-Santos et al, 2016), fazendo um inventário de comportamento que se centra nas aptidões sociais da criança. A escala de avaliação deste questionário varia entre o “nunca”, “raramente”, “às vezes” e “muitas vezes” para as 34 questões.

Foi ainda preenchido pelos educadores/professores a versão portuguesa do questionário de envolvimento do educador de infância/professor, INVOLVE – Teacher, do programa AI (tradução Gaspar, Vale & Borges, 2015), que avalia o relacionamento com os pais e o seu envolvimento na vida escolar dos filhos, nos últimos 2 a 3 meses. Este questionário compreende 20 itens de resposta, avaliados da questão 1 à 12 por uma escala de “Nunca”, “uma ou duas vezes”, “todos os meses”, “todas as semanas” e “mais do que uma vez por semana”, da questão 13 à 19 por uma escala de “nenhum”, “pouco”, “algum” e “muitíssimo” e na última questão (20) por uma escala de “nem um pouco”, “um pouco”, “mais ou menos”, “interessado” e “muito interessado”. Este questionário foi integrado pela primeira vez no protocolo de avaliação, uma vez que o objetivo do nosso estágio era também avaliar o impacto da participação no programa na parceria escola - família, indicador não contemplado na avaliação das Academias do Conhecimento.

Para além disso, os educadores/professores procederam ainda ao preenchimento de um Questionário de Dados do Educador de Infância/professor e do grupo, fazendo a identificação do educador/professor e da sua experiência profissional,

da sua formação, da caracterização do grupo/sala e dos dados das seis crianças selecionadas para a avaliação – nome, data de nascimento, escolaridade da mãe e do pai. Como já foi supracitado, nem todos os professores de 1º ciclo entregaram este questionário devido à situação anómala que se viveu a partir do dia 16 de março, com o encerramento das escolas.

Também os EE destas seis crianças de cada sala preencheram o Questionário de Envolvimento – Pais (INVOLVE – Parent), do programa AI, na versão portuguesa Gaspar, Vale e Borges, 2015. Este questionário refere-se ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, como se sentem em relação à escola e educador/professor dos seus educandos, compreende 45 itens de resposta, havendo vários que se subdividem em alíneas, sendo que as escalas de medida variam muito, consoante o item de resposta. Tal como o do envolvimento dos professores, este questionário foi introduzido por nós no protocolo de avaliação, tendo em conta os objetivos do nosso estudo.

Todos estes questionários foram aplicados antes da Oficina de Formação e seriam aplicados, de novo, no final, para medir o impacto desta formação, havendo questionários e testes que não inserem no âmbito deste projeto de intervenção, não sendo referidos mais pormenorizadamente neste trabalho.

Ainda no final de cada workshop, foi preenchido por cada participante uma avaliação do workshop, avaliando a utilidade do conteúdo, dos exemplos nas cenas filmadas, o modo de dinamizar do facilitador do grupo, a discussão com o grupo e as práticas/dramatizações. Em cada um destes parâmetros os formandos tinham uma escala que variava entre “nada útil”, “indiferente”, “útil” e “muito útil”. No final da avaliação havia sempre um item de resposta aberta onde se poderiam escrever alguma observação ou comentário sobre o workshop desse dia (Anexos XV, XVI, Parte 2).

À exceção do questionário INVOLVE – Teacher, todos se inserem na avaliação que é necessária realizar no âmbito das Academias do Conhecimento, sendo que, inicialmente, os questionários de envolvimento também seriam necessários para o nosso trabalho, pois pretendíamos analisar o impacto da formação para os professores e pais e se este impacto era percecionado por ambos da mesma forma. Contudo, com a chegada das medidas de confinamento, tivemos de adaptar o nosso trabalho e foram elaborados novos questionários para pais e educadores/professores, disponibilizado através do *GoogleForms*, para avaliar os objetivos supramencionados. Primeiro, foi

concebido o questionário para educadores/professores. Este questionário (Anexo XVI, Parte 2) incidia sobre as práticas de envolvimento e a relação entre a e escola e a família durante o período de confinamento e o ensino à distância (E@D) e compreendia um total de 16 questões, algumas de elas com vários itens. Inicialmente fazia-se a caracterização do estabelecimento de ensino, das idades e do número de crianças que frequentavam a sala, passando depois a itens sobre a relação escola – família: questionava se os educadores/professores tinham continuado a manter a sua relação com as famílias e qual a regularidade desses contatos, como estabeleciam os contatos e o porquê dessa escolha, os meios tecnológicos utilizados e qual a finalidade do seu uso, se tinham sido usados os princípios/estratégias trabalhados durante os workshop já realizados, quais e se as estratégias dos AI tinham sido úteis para comunicar com as famílias. De seguida, colocava-se questões semelhantes sobre a relação estabelecida com as crianças: se tinha havido contato com as crianças, como era efetuado esse contato, com que frequência, os meios tecnológicos a que recorriam, quais os objetivos dessa comunicação, se nessa comunicação tinha sido usados os princípios/estratégias do AI trabalhadas nos workshops realizados, quais, foi solicitado que avaliassem a utilidade das estratégias do programa AI para comunicar com as crianças e a sua intencionalidade, se os educadores/professores conseguiram estabelecer contato com todas as crianças, as razões que impediram este contacto. Posteriormente, inquiria-se sobre o *feedback* das famílias sobre as atividades propostas, como era dado e sobre o que incidia, foram ainda questionados sobre se consideravam que a opinião das famílias sobre estas interações era positiva para todos, alguns ou negativa, se nestas interações tinha havido interação de outros membros da instituição/equipa pedagógica e quais, se os educadores/professores sentiam constrangimentos ao interagir com as famílias e crianças, que dificuldades sentiam, e, finalmente, como avaliavam globalmente as interações estabelecidas. O tipo de respostas deste questionário variou bastante, dependendo do tipo de questão, havendo espaço para respostas abertas, sendo, todavia, a maioria de resposta direcionada.

Seguidamente, foi elaborado o questionário para as famílias dos crianças dos educadores/professores que participaram nos três workshops do TCM, composto por 11 itens de resposta, sendo que alguns se decompunham em alíneas (Anexo XVI, Parte 2). A parte inicial era de caracterização do tipo de instituição, das idades e salas

frequentadas, do número de crianças a frequentar a mesma sala. Esta parte do questionário era igual à dos educadores/professores, tal como as questões referentes ao facto de se tinha havido contactos com os educadores/professores durante o encerramento das escolas, a regularidade desses contactos, como tinham sido maioritariamente os contactos, através de que meios tecnológicos, a finalidade com que estes meios eram usados, a opinião dos pais sobre estas interações, se tinham estado presentes outros membros da instituição/equipa pedagógica, quais, se as famílias sentiam constrangimentos nas interações com os educadores/professores, quais, como avaliavam, globalmente, essas interações e qual a utilidade/ajuda dessas interações no relacionamento com os filhos. Seguidamente e à semelhança do questionários dos educadores/professores questionava-se sobre o estabelecimento de relações dos educadores/professores com as crianças, seguindo a mesma linha de questões já mencionadas, sobre o tipo de interações, os meios utilizados, a finalidade, os membros da instituição/equipa pedagógica presentes, se tinha havido constrangimentos por parte das crianças, quais e como avaliavam, globalmente, as interações com os educadores/professores. O tipo de resposta a estes questionários é igual ao dos educadores/professores e já foi descrito anteriormente.

3. Amostra

3.1. Caracterização do grupo

3.2. Educadores/Professores

Depois de inúmeros contatos e sessões de divulgação conseguimos formar um grupo de: 3 educadores, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel (dois do JI da Bajouca e um do JI de Outeiro da Fonte); sete professores de 1º ciclo (cinco do Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria, duas do Centro Escolar de Monte Redondo e uma do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, nas Carreiras). Juntou-se ainda a este grupo, depois do primeiro workshop, uma das mediadoras interculturais da Câmara Municipal da Marinha Grande, depois de ter tido conhecimento da formação através de uma das professoras do Agrupamento de Escolas da Vieira de Leiria,

enquanto desenvolvia atividades para as crianças desta escola. Tendo entrado imediatamente em contato conosco demonstrando bastante interesse nesta formação, ingressando o grupo no segundo workshop. A esta mediadora intercultural foi feito um acompanhamento, antes do segundo workshop, no Agrupamento de Escolas da Vieira de Leiria, onde lhe foi explicado os objetivos da formação e o trabalho desenvolvido no primeiro workshop, tendo sido entregue toda a documentação e enviado por e-mail os materiais de apoio.

Em relação ao grupo de educadores, todos tinham um tempo de serviço superior a trinta anos, encontrando-se no mesmo JI há mais de catorze anos, com exceção de um que apenas está no mesmo JI há dois anos. Duas das salas eram mistas, ou seja, onde havia crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, sendo que a restante era uma sala de crianças de 3 anos. As salas tinham entre 16 e 20 alunos nas salas mistas e 24 na sala dos 3 anos, sendo o número de rapazes superior ao número de raparigas, para além disso havia uma auxiliar que acompanhava as crianças durante todas as atividades letivas. Estes educadores formaram-se todos em Educação de Infância e nenhum tinha formação complementar, nem teve formação no programa AI.

Em relação aos professores de 1º ciclo, nem todos conseguiram entregar o questionário de dados, pois não tinham os dados dos alunos e ficaram de os completar, contudo, devido à situação imprevista do encerramento das escolas devido à situação pandémica, não foi possível efetuar a entrega, pois estes professores não retornaram ao ensino presencial. Assim, procedemos à caracterização possível. Todos os docentes apresentavam entre 10 anos e 39 anos de serviço, variando o número de anos que se encontravam na mesma escola, sendo que havia vários que estavam há mais de 20 anos na mesma escola. Ao nível do 1º ciclo, a maioria dos docentes estava há mais de um ano com a turma, havendo uma professora que acompanhava os alunos pelo 4º ano consecutivo, todavia, em todas as turmas havia alunos novos, que ingressaram posteriormente. Todos os professores tinham formação em Ensino Básico, havendo cinco professores que possuíam um mestrado, nas mais variadas áreas (TIC, relação pedagógica, etc.). Nas salas de 1º ciclo, o número de alunos variava entre 16 e 20, havendo, no total, uma distribuição semelhante entre o número de rapazes e raparigas. Estão aqui representados os 4 anos do 1º ciclo, ou seja, há pelo menos um docente de cada ano. Neste nível de ensino, não havia uma assistente operacional por sala, como

se verifica no JI, mas, segundo os dados disponíveis, podemos afirmar que havia uma assistente para cada duas salas, sendo que estas ainda eram responsáveis pelos espaços exteriores da escola, não estando sempre disponíveis para os professores. De salientar que também nenhum destes docentes tinha tido ainda formação no programa dos AI.

3.3. Crianças

Inicialmente, as crianças que participavam neste estudo eram apenas as seis de cada sala, selecionadas pelos educadores/professores, de acordo com os critérios supracitados, pertencentes a dois Agrupamentos de Escolas (Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria e Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel). No entanto, como nem todos os EE entregaram os devidos consentimentos assinados, foram avaliadas, no início do projeto, um total de 63 crianças (18 no pré-escolar e as restantes do 1º ciclo). Contudo, com a necessidade de reformulação deste trabalho, a amostra das crianças foi alterada, tendo sido enviado a todos os EE de cada sala novos questionários sobre a relação escola – família em tempos de pandemia, perfazendo um total de 120 crianças/famílias. Destas crianças e famílias responderam ao questionário enviado 70 (25% a frequentar o jardim de infância e 75% no 1º ciclo).

4. Resultados: Relação Escola – Família em tempos de pandemia, Co(N)vid(AR) à reflexão

4.1. Educadores e professores

Durante o tempo de confinamento, foi enviado aos 11 formandos do TCM o questionário para responderem sobre a relação escola-família, sendo que destes 11 havia uma mediadora intercultural da Camara Municipal que não poderia responder, pois não tinha a seu cargo nenhuma turma, perfazendo um total de 10. Responderam efetivamente a este questionário 9 desses 10, sendo 88.9% docentes do 1º ciclo e 11,1% educadores do pré-escolar.

Em relação ao pré-escolar, podemos comprovar que todas as salas tinham grupos de crianças heterogéneos (11,1%), ou seja, são salas onde há crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Já no 1º ciclo, todos os docentes tinham uma sala com crianças do mesmo ano (44,4% do 1º ano, 22,2% do 2º ano, 11,1% do 3º ano e 11,1% do 4º ano). No que diz respeito ao número de crianças por grupo, este variava entre as 8 e as 19, destacando que havia dois grupos/salas que apresentavam 16 e 17 crianças, tendo os restantes 8, 14, 15, 18 e 19.

Entrando propriamente na relação estabelecida com os EE durante o tempo de pandemia, todos (educadores e professores) responderam que tinham continuado a manter relação/interação com as famílias dos seus alunos, sendo a regularidade destas interações diárias (66,7%) ou de 2 a 4 vezes por semana (33,3%). Segundo os educadores/professores, estas comunicações foram realizadas 55,6% das vezes de forma individual, apenas com uma família, e 44,4% em conjunto, com todas as famílias ao mesmo tempo. As razões apresentadas para a escolha de comunicação com o conjunto das famílias foram as mais variadas: permitir que as famílias partilhassem também entre elas (44,4%), a sobrecarga de trabalho (11,1%) e a escolha das famílias (11,1%). Para a comunicação individual foram apresentadas razões como: a resolução de situações particulares e correção individual dos alunos, que era feita em colaboração com a família, a comunicação é individual porque davam apoio educativo individualmente, por ser mais funcional e, finalmente, houve quem referisse que existia um contacto diário com todos o grupo, via zoom e um contacto individual, via e-mail ou telefone. De seguida, foram questionados se a comunicação era maioritariamente feita de forma síncrona ou assíncrona, tendo 66,7% referido que a fazia de forma assíncrona e 33,3% de forma síncrona, recorrendo a diferentes plataformas/recursos, 8 referem que utilizaram o zoom e o correio eletrónico, 2 referem que utilizam o Teams, 1 refere que utiliza o Padlet, 1 o Edmodo e 1 o Facebook, havendo 5 que mencionam que utilizam outras, a saber, 2 o telefone/telemóvel, 2 o WhatsApp e 1 o Messenger, podemos concluir que os meios utilizados foram bastante díspares, tendo cada educador/professor utilizado diferentes meios para comunicar com os alunos/famílias. Quando inquiridos sobre as finalidades com que usavam esses meios, foram apontadas várias razões: 8 utilizou-os para propor atividades para as crianças realizarem relacionadas com o JI//Escola, 8 usou-os para responder a dúvidas das famílias

relacionadas com a aprendizagem, 7 para partilhar recursos educativos, 7 para proporcionar que as famílias partilhem com a educadora/professores o que têm feito com as crianças, 7 para apoiar as famílias na resolução de dificuldades na relação com os filhos (desobediência, dificuldade em cumprir rotinas e tarefas; ...), 6 para dar sugestões de atividades para serem realizadas em família e outros 6 para apoiar as famílias na resolução de dificuldades pessoais (stress, receios, ...).

Quando questionados sobre se teriam usado estratégias/princípios trabalhados nos três workshops do programa Anos Incríveis a que assistiram, todos responderam que sim, tendo 3 referido o uso do reforço positivo do excelente trabalho feito pelos alunos, 2 a atenção positiva, elogios e encorajamento aos alunos e família; 1 ajudou a definir regras, rotinas e horários de estudo; 1 aconselhou os pais a estabelecerem atitudes de carinho, entreajuda e estímulos positivos; 1 recorreu a uma escala de objetivos; 1 a atribuição de medalhas pelo empenho e assiduidade na realização das tarefas; 1 referiu o estabelecimento de parcerias com os pais – promovendo o envolvimento destes, escutando-os, deixando-os contribuir para a aprendizagem dos alunos, procurando soluções em conjunto, enviando mensagens positivas, mostrando preocupação com os alunos; 1 estabelecendo uma relação de proximidade. Ainda referente às estratégias trabalhadas nos workshops 77,7% referiram que tiveram muita utilidade na comunicação com as famílias e 22,2% referiram que tiveram alguma utilidade.

Relativamente à relação mantido com os alunos, todos conseguiram manter alguma relação/interação com as crianças da sua sala, destacando que 55,6% manteve um comunicação conjunta (crianças e pais), 33,3% manteve uma conjunta (só com as crianças da sala) e 11,1% refere que contactou as crianças individualmente (criança e EE), tendo esta comunicação sido feita em 77,8% dos casos de forma síncrona e 22,2% assíncrona. Quanto à frequência da comunicação com as crianças, 55,6% referiu que foi diária e 44,4% mencionou que foi feita de 2 a 4 vezes por semana, utilizando também diferentes canais de comunicação, a saber, 8 referem que utilizaram o Zoom, 5 o e-mail, 2 o Teams, a Khan Academy e a escola virtual, 1 o Padlet, 1 o Edmodo, 1 o Facebook, 1 o WhatsApp e 1 o telemóvel. As finalidades desta comunicação foram: o falar com as crianças de forma síncrona (n=9); colocar as crianças em interações umas com as outras (n=6); falar com as crianças de forma assíncrona (n=3); dar continuidade a projetos em

desenvolvimento pelas crianças (n=3); avaliar os alunos (n=1); atribuir tarefas (n=1); introduzir conteúdos, consolidar conhecimentos e esclarecer dúvidas (n=1). Também nesta comunicação todos os educadores/professores referiram que utilizaram os princípios trabalhados nos workshops do programa AI, referindo que utilizaram o reforço positivo (n=3), Elogio (n=2), Encorajamento (n=1), atenção/*feedback* positiva (n=2), mostrar preocupação pelas crianças (n=1). Para além disso, 100% dos educadores/professores responderam que estas estratégias eram úteis (66,7% muito útil e 33,3% referiram que tinha alguma utilidade). Ainda referente à comunicação com as crianças, os educadores/professores referiram diferentes objetivos para a mesma, sendo que todos (n=9) aludiram que serviu para dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava a ser desenvolvido na escola, 8 para promover a interação entre a escola e a criança, 7 para propor atividades que respondessem às diferentes áreas de conteúdo, 6 para apoiar as crianças neste período de distanciamento físico para que elas pudessem interagir umas com as outras, 5 para apoiar as crianças no período de distanciamento para que eu as possa ajudar a lidar com as emoções, 1 para detetar problemas familiares e acionar os meios para a sua resolução.

Sobre se os contatos estabelecidos chegaram a todas as famílias e crianças, 66,7% refere que sim e 33,3% refere que não, havendo três educadores/professores que apenas conseguiram chegar a algumas famílias/crianças, tendo apontado algumas razões para que o contato não tivesse ocorrido, como o desinteresse das famílias (n=3), o fato das famílias não terem literacia digital que lhes permitisse acompanhar os contactos (n=2), o haver famílias sem internet (n=2) e a falta de tempo por parte dos EE que estavam em teletrabalho (n=1).

Em relação ao *feedback* recebido por parte das famílias sobre as atividades propostas, 66,7% refere que o recebeu de todas as famílias e 33,3% de mais de metade dos pais/crianças, tendo este sido feito de diferentes formas: através de imagem (n=6) de forma síncrona (n=5), através de vídeo (n=5), de escrita (n=5) e áudio (n=3). Este *feedback* dado pelas famílias incidiu sobre a forma como correu as dinâmicas/atividades com a criança (n=6), sobre as dificuldades quanto à disponibilidade para acompanhar a criança na dinâmica/atividade (n=6), a satisfação por se sentirem apoiadas (n=5), a falta de conhecimentos sobre os recursos tecnológicos (n=3), para darem opinião acerca da

pertinência das dinâmicas/atividades propostas (n=3) e para reportarem ausência de recursos tecnológicos (n=1).

Todos os educadores/professores consideraram que a opinião das famílias sobre as comunicação/interações era positiva, sendo que 88,9% a consideraram positiva para todas e os restantes positiva para alguns (11,1%).

Durante o confinamento e estas comunicações/interações, em 22,2% não estiveram presentes outros membros da instituição/equipa pedagógica, tendo os membros supracitados estado presentes em 77,8% às vezes (professor de Inglês, professore de EMRC, professores de apoio educativo, professores coadjuvantes, professores da educação especial, coordenador pedagógico, psicólogo, auxiliar da ação educativa).

No que respeita às dificuldades e/ou constrangimentos sentidos pelos educadores/professores nas interações com as famílias e as crianças, 77,8% mencionou que não sentiu constrangimentos e 22,2% referiu que sentiu em parte, devido às dificuldades dos pais no domínio das plataformas, dos recursos digitais e à falta de internet. Finalmente, foi solicitado que os educadores/professores avaliassem globalmente as interações implementadas, numa escala de 1 (muito fracas) a 5 (excelentes), sendo de destacar que 77,8% as classificaram no nível 4 e 22,2% no nível 5.

Assim sendo, segundo estes educadores/professores as maiores dificuldades sentidas foram a fraca literacia digital de alguns pais e a falta de meios e tempo para acompanharem os seus educando, considerando que, apesar da surpresa destes tempos, as atividades e contatos realizaram-se sem grandes percalços, à exceção dos alunos que não tinham acesso à internet.

4.2. Pais

Em relação ao questionário 75% das famílias que o responderam tinham educandos no 1º ciclo do EB, em salas homogéneas, e os restantes 25% no JI, em salas heterogéneas. No que respeita ao número de alunos de cada sala, as respostas dos pais variam dos 8 aos 25 alunos.

Quanto à relação estabelecida pelos educadores/professores com as famílias, 91,4% referiu que manteve uma relação/interação e 8,6% indicou que não manteve relação/interação, apontando o ter de trabalhar como razão para o impedimento destes contactos. No que toca à regularidade, os pais mencionaram que 37,5 % dos educadores/professores manteve uma relação diária, 28,1% que a relação foi mantida de 2 a 4 vezes por semana, 25% pelo menos uma vez por semana, 4,7% indicou que foi quinzenalmente e outros 4,7% que a regularidade da comunicação foi mensal. Os pais referiram que a maioria dos contactos foram em conjuntos, com as outras famílias ao mesmo tempo (69,5%) e apenas 30,5% mencionou que foram individuais, tendo a comunicação sido estabelecida de diferentes formas: escrita (49 pais), de forma síncrona (n=32), através de imagens (n=15), vídeo (n=15), áudio (n=11) e telefone (n=6). Os recursos/plataformas utilizados para comunicar com as famílias foram o e-mail (n=46 pais), o Zoom (n=38), o Teams (n=12), o Facebook (n=12), o Edmodo (n=11), o Padlet (n=6), o Google Classroom (n=5), o WhatsApp (n=2), o telemóvel (n=2) e a Khan Academy (n=2). Relativamente à finalidade das interações, os pais referiram que o objetivo era propor atividades para as crianças realizarem, relacionadas com o JI/escola (49 pais), proporcionar que as famílias partilhassem com a educadora/professor o que tinha sido feito com as crianças (37), responder a dúvidas das famílias relacionadas com a aprendizagem (35), partilhar recursos educativos com as famílias (35), dar continuidade a projetos em desenvolvimento pela criança (29), dar sugestões de atividades para serem realizadas em família (26). Quanto à perceção dos pais face à utilidade destas interações, 65,1% consideraram-nas muito úteis, 31,7% referiram que tiveram alguma utilidade e apenas 3,2% mencionaram que não tiveram nenhuma utilidade. Relativamente à opinião que tinham sobre as interações, 82,3% aludiram que a consideravam positiva para todos (pais, educadora/professor e alunos), 16,1% julgaram-na positiva para alguns e 1,6% referiram que era negativa para todos.

Quando inquiridos sobre a presença de outros membros da equipa pedagógica, 57,1% referiu que não estiveram presentes outros membros, 33,3% referiu que estiveram presentes outros membros algumas vezes e 9,5% mencionaram que estiveram sempre presentes outros membros da equipa pedagógica, tendo destacado a presença dos professores das AEC's, de Educação Moral e Religiosa Católica, Inglês e

Educação Especial, da equipa de intervenção precoce, de auxiliares da ação educativa, a coordenadora do centro escolar e a educadora de outra sala.

A maioria dos pais considerou que não sentiu constrangimentos na comunicação/interação com os educadores/professores (79,7%), 17,2% referiu que sentiu alguns e apenas 3,1% referiu que sim, que sentiu constrangimentos nestas interações, aludindo à dificuldade no domínio das plataformas digitais como uma das razões (2 pais), assim como os erros que as plataformas dão e o facto de haver exercícios demasiado fáceis e demasiado difíceis para as crianças executarem sozinhas (1). Ao avaliarem globalmente as interações escola-família, numa escala de 1 (muito fracas) a 5 (excelentes), os pais atribuíram-lhe um nível 5 (43,8%), nível 4 (39,1%), nível 3 (15,6%) e nível 2 (1,6%). Podemos então concluir que a maioria dos pais considerou a relação estabelecida com os educadores/professores, durante este período, muito boa.

No que diz respeito às interações estabelecidas com os alunos, os pais consideraram que a maioria dos educadores/professores conseguiu manter uma relação/ interação com o seu filho (91,4%) e 8,6% considerou que não. 45,3% dos pais referiu que as interações eram maioritariamente conjuntas (crianças e respetivos pais), 43,8% que eram conjuntas, mas apenas com as crianças, 6,3% refere que eram individuais, com a criança e pai/mãe e 4,7% que era individual, apenas com a criança. Ainda em relação a estas interações, os pais referiram que esta foi feita maioritariamente de forma síncrona (80%) e que estes contactos foram estabelecidos 2 a 4 vezes por semana (45,5%), diariamente (39,4%) ou pelo menos uma vez por semana (15,2%). Relativamente aos meios utilizados não houve grandes novidades mantendo-se os já referidos acima: Zoom (n=45 pais), e-mail (n=35), Edmodo (n=13), Teams (n=11), Padlet (n=9), Khan Academy (n=3), Telefonema (n=2) e WhatsApp (n=1), sendo novidade o facto de haver 2 pais que referem que foi utilizado o Skype na comunicação com os seus filhos, apesar de os professores não o terem mencionado. Relativamente à finalidade com que os contactos foram estabelecidos com os seus filhos foram referidos vários: falar com as crianças de forma síncrona (n=46), dar continuidade a projetos em desenvolvimento pelas crianças (n=34), colocar as crianças em interação umas com as outras (n=31), apenas enviar trabalhos e *feedback* das atividades desenvolvidas pelo filho (n=20), falar com as crianças de forma assíncrona (n=9). No que diz respeito à percepção das intencionalidades que lhes pareceram implícitas nas dinâmicas/atividades

com os seus filhos, os pais referiram maioritariamente que era dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava a ser desenvolvido na escola (n=58), para além desta finalidade, consideraram que havia outras, 48 consideraram que se pretendia promover a interação entre a escola e a criança, 52 pais referiram que era apoiar as crianças neste período de distanciamento, 35 para propor atividades que respondessem às diferentes áreas do conteúdo e 1 pai/mãe considerou que era para cumprir o programa educativo.

Nas interações/sessões com os filhos, os pais referiram que não estiveram presentes outros membros da equipa pedagógica (68,1%), 24,6% mencionou que às vezes estiveram presentes outros membros e 7,2% mencionou que estiveram sempre presentes, referindo-se aos professores da Educação e Especial, de apoio, de EMRC, Inglês e AEC's, a coordenadora da escola, a auxiliar da ação educativa e a educadora de outra sala, que não a do seu filho.

No que toca às dificuldades/constrangimentos que os filhos sentiram nestas relações à distância com os educadores/professores, a maioria referiu que não existiram (73,5%), alguns mencionaram que houve alguns (20,6%) e apenas 5,9% aludiu que os houve, os pais pertencentes a estes dois últimos grupos apontaram como razões para esses constrangimentos a dificuldade no domínio das plataformas digitais, a timidez dos filhos e a recusa de não quererem falar pelo zoom.

Finalmente, foi solicitado aos pais que avaliassem globalmente as interações dos filhos com os educadores/professores, numa escala de 1 (muito fracas) a 5 (excelente), tendo a grande maioria avaliado num nível 5 (43,1%) e nível 4 (41,5%), 12,3% atribuiu um nível 3 e apenas 3,1% atribuiu um nível 2.

5.Considerações Finais

“Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos”

Pitágoras

A Família e a Escola ambicionam que as suas crianças e jovens alcancem o sucesso nas mais variadas áreas da sua vida, que se tornem adultos responsáveis, motivados, saudáveis, capazes de estabelecer relações positivas, de perseverar face às

dificuldades que se lhes apresentem e se transformem em cidadãos responsáveis e éticos. No tempo em que vivemos, em que as transformações são uma constante, onde as mudanças acontecem cada vez mais a um ritmo alucinante é impreterível que a educação acompanhe as necessidades da sociedade, que a escola e os educadores e professores se adaptem a estes novos tempos e às competências que serão essenciais no futuro das nossas crianças. E no espírito de promover igualdade de oportunidades para todos as crianças, pede-se aos educadores/professores que estabeleçam parcerias com as famílias de forma a promover o seu sucesso, principalmente as mais desafiadoras, pois essas são as que têm mais probabilidade de fracassar devido à quantidade de interações negativas que têm ao longo do seu dia/vida. Com este trabalho procurámos contribuir para um melhor conhecimento da relação escola-família e da percepção que ambas partes têm, pois nem sempre esta relação é pacífica e colaborativa.

Iniciámos o nosso trabalho contextualizando a importância de fomentar nas Escolas uma aprendizagem não só académica, mas também social e emocional, que ajude as crianças a desenvolver a capacidade de autorregulação, empatia, de resolução de problemas, resiliência, entre outros, já que estas serão competências cruciais ao longo da sua vida e, principalmente, no seu futuro. Com o conhecimento à distância de um clique, é, sim, fulcral que se desenvolvam novas competências e capacidades. Ao longo do primeiro capítulo, debruçámo-nos sobre estas competências-chave, a sua importância e sobre a melhor forma de as desenvolver. Tornou-se clara a necessidade dos discentes terem a capacidade de envolver as famílias na aprendizagem das suas crianças, desenvolvendo parcerias e trabalhando em conjuntos, transformando as famílias numa peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem, pois, os estudos dizem-nos que trabalhando em conjunto com os principais envolvidos na vida das crianças se conseguem melhores resultados e consegue-se fazer decrescer o abismo entre os diferentes estratos sociais, criando uma escola que promove a igualdade de oportunidades e cria uma sociedade mais justa e igualitária.

De seguida, iniciámos a segunda fase do nosso trabalho, na qual descrevemos a intervenção que realizámos com um grupo de educadores e professores com o programa TCM-AI, com o objetivo de os capacitar para o desenvolvimento das competências supracitadas. Foram realizados três workshops do programa, contudo,

com a situação pandémica vivida no mundo, este teve de ser suspenso e retomado apenas no ano letivo seguinte. Tivemos, assim, de reformular o nosso trabalho e adaptar-nos às circunstâncias e reorganizar o que estava delineado. Alterámos o nosso objetivo de avaliar o impacto da formação (através da comparação antes e depois da intervenção em diferentes indicadores) para a avaliação das perceções de educadores e professores, que tinham frequentado os primeiros três workshops, e dos pais das crianças das suas salas. Nesta época extremamente atípica, onde o ensino passou a ser realizado em casa, com o apoio das famílias, decidimos avaliar como cada um destes intervenientes percecionou a relação estabelecida entre a escola e a família, unicamente neste período.

No decorrer do nosso estágio procurámos entender e compreender a nem sempre pacífica relação entre a escola e a família e capacitar os educadores/professores, que tiveram o prazer de nos acompanhar nesta caminhada, a estabelecer melhores parcerias com as famílias e envolvê-las na aprendizagem dos seus filhos, para além de trabalhar estratégias, do programa TCM – AI, que visam o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, que já fazem parte do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os estudos têm-nos mostrado que o uso destes programas, baseados em evidências, contribuem para a prevenção e diminuição dos problemas em sala de aula e que tanto as crianças, como as famílias e até os próprios educadores/professores saem beneficiados a curto e longo prazo, diminuindo situações de stresse e ansiedade.

5.1. Sinopse, discussão dos resultados e recomendações

Com base nos resultados obtidos, podemos verificar que a grande maioria das respostas reporta ao 1º ciclo do Ensino Básico, tanto nos inquéritos realizados a professores como aos pais, sendo que quase metade dos pais que responderam tinham filhos a frequentar o primeiro ano. Em relação aos resultados podemos considerar que existem informações que os pais desconhecem, talvez por não as considerarem importantes ou por não lhes terem sido facultadas, destacamos, por exemplo, o número de crianças por sala, onde há pais que referiram um número com uma diferença de, pelo

menos, seis crianças a mais por sala. De facto, há pais que mencionaram que a sala dos filhos tem 25 alunos, quando as turmas têm no máximo 19. Entre os questionários respondidos pelos educadores/professores e os pais existiram ainda algumas diferenças, algumas delas bastante significativas. Enquanto os educadores/professores referiram que, durante este período, estabeleceram contacto com todas as famílias e as crianças, os pais mencionam que isso não aconteceu em 8,6% dos casos, contudo, ao referirem a razão da falta de contacto entre a escola e a família, os pais indicaram que não responderam aos professores por falta de tempo, pois encontravam-se a trabalhar e não tinham disponibilidade. Podemos concluir que os educadores/professores estabeleceram realmente contacto com todas as famílias e crianças, porém alguns pais não responderam a esse contacto. Quanto à regularidade destes contactos, a percepção de pais e educadores/professores é bastante diferente: o corpo docente referiu que estabeleceu contactos diariamente com as famílias (66,7%) ou duas a três vezes por semana, enquanto que os pais mencionou que esta regularidade (diária) foi de 27,5%, sendo que 25% referiu que foi apenas contactado uma vez por semana, havendo 4,7% que mencionou que foi contactada quinzenalmente e outros tantos mensalmente. Também quanto ao tipo de encontros os números apontados diferem: os educadores/professores referiram que realizaram 55,6% de encontros individuais e 44,4% em conjunto com as restantes famílias, apontando como razões o facto de permitir que as famílias partilhassem entre elas e que esta foi uma escolha das famílias; os pais responderam justamente no sentido contrário, que 69,5% dos encontros realizados foram conjuntos (com todas as famílias) e apenas 30,5% foram encontros individuais, referindo 49 pais que a comunicação era realizada de forma escrita e 32 de forma síncrona. No que respeita ao contacto estabelecido com as crianças, os educadores/professores referiram que era diário (55,8%), com todo o grupo. Também neste aspeto há disparidade, apesar de menos, pois os pais referiram que a comunicação com as crianças foi estabelecida 2 a 4 vezes por semana (45,5%) e 39,4% mencionou que foi diária, convergindo na forma como esta foi feita, maioritariamente, de forma síncrona. Através destes dados podemos concluir que há diferenças nas percepções das interações entre docentes e famílias, apontado as famílias para um menor número de contactos e para maior número de interações conjuntas, contrariamente aos docentes.

Outro ponto que pretendemos destacar refere-se às plataformas utilizadas. Tanto pais como educadores /professores expõem quase sempre as mesmas, todavia, há EE que apontam o uso de plataformas diferentes. Estas referências podem ser atribuídas à falta de conhecimentos de alguns pais em conhecer e trabalhar com as diferentes plataformas, escolhidas por cada docente, sendo que a falta de conhecimentos tecnológicos por parte dos pais e a falta de acesso à internet foi o maior constrangimento apresentado tanto por pais, como por educadores/professores. Já no que diz respeito às finalidades ambos apontaram as mesmas, o propor atividades para as crianças realizarem relacionadas com o JI/escola, continuando o trabalho pedagógico, responder às dúvidas das famílias relacionadas com a aprendizagem e a partilha de recursos educativos com as famílias e, embora em menor número (ainda que significativo) ambos (pais e docentes) apontaram o dar sugestões de atividades para serem realizadas em família e apoiar as famílias na resolução de dificuldades na relação com os filhos (desobediência, dificuldade em cumprir rotinas e tarefas...).

Todos os educadores/professores referiram que recorreram e utilizaram os princípios trabalhados nas Oficinas TCM -AI, tanto com as crianças como com as famílias, mencionando a atenção e reforço positivo, elogios, encorajamento e a recompensa. Em relação às famílias, referem que recorreram à procura de soluções em conjunto, o envio de mensagens positivas e o mostrar preocupação com as crianças. Ao avaliarem a utilidade destas estratégias, a grande maioria referiu que estas foram muito úteis, sendo a percentagem maior quando os docentes se referem à relação com as famílias, o que, no nosso entender, mostra a importância que o programa dá ao estabelecimento de parcerias com os pais. Também a maioria dos pais refere que as estratégias partilhadas pelos docentes foram úteis e que as interações, na grande maioria dos casos (82,3%) foram positivas para todos (pais, docentes e alunos). Também a avaliação feita pelos educadores/professores aos três workshops realizados foi bastante positiva, considerando o conteúdo, as cenas visualizadas, o modo de dinamizar as sessões, a discussão com o grupo e as dramatizações maioritariamente muito úteis, ressaltando a partilha como muito positiva e a necessidade de haver iniciativas destas juntos dos pais.

Tendo em conta os resultados apresentados e a novidade da situação, os pais indicaram, na grande maioria, que nem eles, nem as crianças sentiram dificuldades e/ou constrangimentos nas interações com os educadores/professores, mencionando que as

famílias sentiram maiores dificuldades devido à falta de domínio das plataformas digitais. Em relação às crianças, para além deste, os pais referem a timidez e dificuldade de algumas crianças em falarem /participarem através das plataformas. Estas opiniões são partilhadas pelos educadores/professores que apontaram os mesmos problemas. Finalmente, no último item do questionário os pais avaliaram a sua relação com os docentes como muito boa e boa (43,8% e 39,1%, respetivamente), tal como a relação estabelecida pelos docentes com as crianças (43,1% avaliou em muito boa e 41,5% avaliou-a em boa), já os educadores/professores, que apontam um maior número de interações, avaliaram-nas como maioritariamente boa (77,8%) e apenas 22,2% como muito boas. Podemos concluir que estes resultados são um pouco contraditórios, pois ao longo de todo o inquérito os educadores/professores são os que mais mencionam o estabelecimento de relações positivas, referindo estratégias para ajudar as famílias, contudo, na sua avaliação final, estes avaliam as interações como boas, pelo contrário, as famílias referem que os contactos foram menores, mas avaliam-nos melhor, tendo todos apresentados maioritariamente os mesmos constrangimentos.

Perante os resultados apresentados neste trabalho e o facto de podermos ingressar novamente na modalidade de E@D, neste ano letivo, consideramos que seria pertinente que fosse garantido a todas as famílias acesso a meios digitais (portáteis, internet, etc.) necessários, de modo a que todas as crianças pudessem frequentar em igualdade de oportunidades o E@D, principalmente as que dele mais precisam, as de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Aconselhamos ainda a criação de ações de formação para os pais sobre as plataformas digitais a utilizar pelos seus filhos no E@D. Estas ações deveriam ser feitas em pequenos grupos, inicialmente, presencial, pois há muitos pais que não dominam as tecnologias e garantindo uma maior proximidade entre a escola e as famílias, passando, posteriormente, a decorrer online, de forma a garantir o devido distanciamento físico e a prática nestas plataformas, assegurando um suporte para estas crianças e as suas famílias, garantindo um acesso igualitário à educação e ao E@D. Finalmente, recomendaríamos a disponibilização desta formação aos educadores/professores de todo o país, pois a escola é uma das formas de garantir igualdade de oportunidades a todas as crianças ao longo da vida, sem docentes, devidamente formados e capacitados para trabalhar em colaboração com as famílias, mesmo com as mais difíceis, esse papel da escola fica logo à partida comprometido e a

escola deixa de promover a igualdade de oportunidades e de funcionar como elevador social, estando apenas ao serviço de alguns. Formar nestas áreas todo o corpo docente parece-nos fulcral, pois se apenas um professor falha é a vida de uma criança que pode ficar comprometida e esse é um preço demasiado alto a pagar para toda a sociedade.

Em suma, este trabalho contribuiu para chamar a atenção da necessidade de implementar programas, baseados em evidências, que promovam o desenvolvimento de relações positivas e de colaboração entre as famílias e a escola, assim como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças, de forma a conseguir romper ciclos geracionais de desvantagens e ajudar a que todas as crianças alcancem o tão almejado sucesso, não só escolar, mas, principalmente, ao longo da vida, fazendo escolhas conscientes e evitando comportamentos de risco, melhorando a longo prazo a sua vida e, conseqüentemente, a economia e bem-estar da sociedade. Para que isto seja possível, é necessário formar equipas e estabelecer parcerias com várias entidades (autarquias, centros de formação, etc.), fazer uma distribuição de recursos materiais a nível nacional, numa perspetiva de proximidade das escolas e dos docentes, possibilitando que todos os educadores e professores tenham acesso a estas formações e que sejam relevantes para a sua progressão na carreira, de forma a serem reconhecidas na carreira docente, e que os docentes se envolvam realmente nestas formações e percebam a sua necessidade para o sucesso dos alunos e para o próprio bem-estar dos docentes.

5.2. Pontos fortes e limitações

Qualquer estudo tem sempre algumas limitações e o nosso não é diferente, apesar da pertinência do tema estudado, a verdade é que este trabalho teve de sofrer bastantes alterações com as medidas de contingência impostas pela situação pandémica, vivida depois do dia 19 de março. Assim, podemos destacar que a primeira limitação se deveu à forma que encontramos para poder realizar os questionários sobre as práticas e as perceções das relações estabelecidas, ou seja, um questionário online, elaborado através do *GoogleForms*. Consideramos que este tipo de questionário apesar

de útil é, por si só, bastante limitativo, devendo ser acompanhado por outro meio de investigação, pois depende da interpretação, nem sempre objetiva, de quem o responde. Desta forma, consideramos que o mesmo deveria ser acompanhado de outras formas de investigação, como a entrevista ou o focus grupo online, para garantir que os resultados são consistentes e retratam a realidade, todavia, tendo em conta a situação não nos foi possível realizá-lo.

Outra limitação que consideramos é o facto da amostra ser pequena. Apenas três educadores, oito professores e setenta pais, não podem retratar a realidade da nossa sociedade. Embora adequada aos objetivos que definimos, esta limitação leva-nos a concluir que há necessidade de continuar esta investigação, envolvendo mais docentes e pais, de forma a ter uma perceção mais abrangente sobre estas relações. Ainda referente à amostra ressaltamos que o nosso trabalho foi efetuado com docentes da Marinha Grande, não sendo representativa de todo o país, e que os educadores de infância eram menos de metade dos professores de 1º ciclo, o que também limita os resultados face ao JI.

Referimos ainda a necessidade de poder acompanhar de perto as práticas dos docentes que frequentam os workshops TCM – AI, observando-os e ajudando-os a implementar as estratégias trabalhadas e discutir as interações na sala de aula e até com as famílias, pois sem um conhecimento profundo de toda a comunicação verbal e não verbal é mais difícil perceber como melhorar. Seria profícuo que todos estes docentes tivessem pelo menos uma vez, durante a formação, um guia que estivesse com eles nestes momentos para trabalhar em conjunto, de forma a alcançar melhores resultados.

Destacamos também o facto de não haver um grupo de controlo no estudo, dificultando a interpretação de resultados, pois não conseguimos verificar se realmente houve uma melhoria das estratégias aplicadas por estes docentes e da comunicação entre eles, as famílias e as crianças, resultante da participação na Oficina de Formação TCM-AI. Seria igualmente interessante poder analisar a perceção de todos os envolvidos neste estudo findo o tempo de confinamento, acompanhando-os e questionando-os no ano letivo seguinte sobre a sua perceção destas relações ao longo do tempo, de forma a perceber se as mesmas se mantêm ou se se alteram.

Todavia, este trabalho tem algumas mais-valias, pois apresenta-nos um retrato da relação escola-família num contexto específico, numa época bastante conturbada e

incerta, diferente de tudo o que já vivemos, principalmente em termos escolares, pois a cooperação entre os docentes e as famílias tornou-se imprescindível para que as crianças continuassem a aprender e a desenvolver as suas capacidades. Para além disso, veio mostrar-nos que a Oficina de Formação TCM – AI, contribuiu para que estes educadores/professores desenvolvessem estratégias que lhes permitiram estabelecer melhores relações com as famílias dos seus alunos e trabalhassem em colaboração uns com os outros, tendo em conta o interesse das crianças, reforçando a transportabilidade desta intervenção para o mundo real.

6. Conclusão

Ao longo deste percurso, foram muitas as competências que desenvolvemos, principalmente neste ano de estágio. A primeira que nos lembramos de mencionar foi a aprendizagem feita na área da investigação científica. Através da colaboração com a Academia do Conhecimento, foi-nos possibilitado desenvolver competências de recolha e análise de dados estatísticos, assim como perceber todas as questões que se levantam ao delinear um trabalho de investigação. Ainda neste campo, destacamos a aprendizagem feita ao nível da responsabilização da gestão de projetos e de programas de formação, algo que este estágio possibilitou e que foi completamente novo para nós.

A realização deste estágio permitiu-nos ainda o desenvolvimento de competências ao nível da conceção, planificação, desenvolvimento e avaliação de programas nas escolas, com docentes. Possibilitou-nos perceber que estas intervenções não devem apenas ficar-se pelo pessoal docente, mas, sim, incluir toda a comunidade escolar, pois só trabalhando em conjunto e cooperação se conseguem alcançar melhores resultados e dar resposta às necessidades de cada comunidade.

A implementação deste projeto também nos ajudou a perceber, caracterizar e ter um maior entendimento da complexidade que cada criança traz, todos os dias, para a escola. Para além disso, permitiu-nos, no nosso trabalho diário, o desenvolvimento de estratégias eficazes que podemos aplicar em contexto escolar a cada aluno/família individualmente ou em contexto de turma, dependendo da sua situação, ao mesmo tempo que desenvolvemos processos de mediação educativa e ajudamos os nossos

alunos a (re)construir uma identidade pessoal e escolar positiva, para que o gosto pela aprendizagem seja um sucesso e uma constante ao longo da vida.

Ressaltamos ainda a importância do progresso de determinadas competências, que podem e devem ser trabalhadas todos os dias, como a capacidade de adaptação, a flexibilidade, a resolução de problemas, o trabalho em equipa e a empatia, pilares em que assenta o programa TCM – AI e que são fulcrais ao nosso trabalho, convivência e capacidade de resiliência.

Finalmente, salientamos a importância de ter docentes formados em Ciências da Educação nas nossas escolas, pois permite-nos ter uma visão muito mais abrangente do que são os problemas que enfrentamos todos os dias dentro e fora da sala de aula, abarcando a complexidade das relações escola – família – alunos. Através deste conhecimento, podemos delinear estratégias, baseadas em evidências, que nos ajudam a saber que métodos utilizar e como lidar com determinados problemas. Consideramos que estes dois anos foram de muito trabalho, mas, principalmente, de muita aprendizagem e fazendo um balanço final, consideramos que este estágio apenas teve muitos pontos positivos e acrescentou muito à nossa prática pedagógica, permitindo a partilha com outros docentes e o consequente melhoramento das práticas. Destacamos apenas como ponto menos positivo a incapacidade de realizarmos o estudo inicial que tínhamos planeado. Contudo foi possível adaptar-nos e desenvolver o nosso trabalho seguido a linha que desejávamos. Por último, desejamos ainda referir que trabalhos como este ajudam a perceber o caminho a seguir nas nossas escolas e o impacto que programas, baseados em evidências, têm no bem-estar da vida dos professores, alunos e famílias, melhorando a sua relação, o seu estado emocional e, consequentemente, as condições de aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

- Almeida, A. P., Lima, F. M. V., Lisboa, S. M., Júnior, A. J. d. A. F., & Lopes, A. P. (2013). Comparação entre as teorias de aprendizagem de Skinner e Bandura. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-FITS*, 1(3), 81-90. Retirado de: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosauade/article/download/905/608>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall. Retirado de: http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Barros, M., & Santos, A. C. B. (2010). Por dentro da autoeficácia: Um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 112, 1-9. Retirado de: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10818/5961>
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. *Development and Psychopathology*, 22(1), 119-132. doi: 10.1017/S0954579409990307. Retirado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860175/>
- Carvalho, A., Almeida C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. Retirado de: https://alvarovelho.net/attachments/article/562/DGS_Manual_Saudemental.pdf a 20.12.2019
- Chernyshenko, O.; Kankaraš, M.; Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. Paris: OECD Publishing.
- DePaoli, J.L., Atwell, M.N., & Bridgeland, J.M. (2017). *Ready to lead: a national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises with Hart Research Associates. Retirado de: http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/11/ReadyToLead_FINAL.pdf
- DePaoli, J.L., Atwell, M.N., Bridgeland, J.M., & Shriver, T.P. (2018). *Respected: perspectives of youth on high school and social and emotional learning*. Washington, DC: Civic with Hart

- Research Associates. Retirado de: <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Respected.pdf>
- Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2019-2022). *Estratégia nacional dos direitos da criança, 2019-2022*. Retirado de: https://www.consultalex.gov.pt/ConsultaPublica_Detail.aspx?Consulta_Id=115
- European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2016), retirado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, a 02.01.2020.
- Fundação Calouste Gulbenkian (2018). *Academias do conhecimento*. Retirado de <https://gulbenkian.pt/academias/>
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de Direção-Geral da Educação: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf retirado a [16.11.2019](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Heckman, J. (2008). *School, skills, and synapses*, Economic Inquiry, Western Economic Association International, vol. 46(3), pages 289-324, 07. Retirado de: <https://www.nber.org/papers/w14064.pdf>
- Heckman, J., Karapakula, G. (2019). *Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project*. NBER Working Paper No. w25889. Retirado de: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3399272>
- Hutchings, J. , Pye, K. L. , Bywater, T. , & Williams, M. E. (2020). A feasibility evaluation of the Incredible Years® school readiness parenting programme. *Psychosocial Intervention*. Ahead of print. <https://doi.org/10.5093/pi2020a2>
- Homem, T. (2013). *A eficácia de um programa de intervenção parental para pré-escolares com comportamentos de oposição: o programa Anos Incríveis* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). Retirado de: <https://bit.ly/2u5NMfl>
- Mart, A., Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2011). Social, emotional, and academic learning: complementary goals for school–family partnerships. *Handbook on Family and Community Engagement (Chapter 5)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Retirado de <https://books.google.com.br/books?hl=pt->

[PT&lr=&id=3QEoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA37&dq=Mart,+A.,+Dusenbury,+L.,+%26+W
eissberg,+R.+P.+\(2011\).+Social,+Emotion%2%ACal,+and+Academic+Learning:+Compl
ementary+Goals+for+School%E2%80%93Fam%2%ACily+Partnerships.+Handbook+on
+Family+and+Community+Engagement.+Charlotte,+NC:+Information+Age+Publishing
&ots=8eHjenGwD2&sig=aaezAtrqmH0sTjacsRpp-3IGMC4#v=onepage&q&f=false](https://doi.org/10.1080/00137588.2011.618888)

Murano, D., Way, J., Anguiano-Carrasco, C., Walton, K., & Burrus, J. (2018). On the use of the big five model as a SEL assessment framework. Center for social, emotional, and academic learning, ACT, Inc. Retirado de <https://measuringsel.casel.org/use-big-five-model-sel-assessment-framework/> a 25.11.2019

Kankaraš, M. and Suarez-Alvarez, J. (2019). "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD education working papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris. Retirado de: <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). Future of education and skills 2030, Conceptual learning framework, conceptual note: Skills for 2030. Retirado de: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf , a 02.01.2020

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). The future of education and skills: education 2030. *OECD Directorate for Education and Skills*. Retirado de: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) a 02.02.2020

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris. Retirado de: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris. Retirado de: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD. (2017). *Social and emotional skills: well-being, connectedness and success*. Paris: OECD. Retirado de: <http://www.oecd.org/education/ceri/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm> a 20.11.2019

Ortiz, M., & Rendón, M. (2010). *Competência Social: uma revisão conceptual*. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, vol. 6, nº 1, 1-10, pp. 182-192. Retirado de: http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol6N1/vol6N1_Rendon_competencia_social_una_revision_conceptual a 12.02.2020

- Santos, M. E. B., Miguéns M. (dir. e coord.) (2018). Estado da educação 2018. Lisboa. Retirado de:
[http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado da Educacao2018_web_26nov2019.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf) a 14.02.2020.
- Salzburg Global Seminar. (2018). Salzburg statement for social and emotional learning. Salzburg: Salzburg Global Seminar. Retirado de:
https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2018/Session_603/SalzburgGlobal_Statement_SEL_01.pdf a 20.10.2019
- Schleicher, A. (2018). Social and emotional skills. Paris: OECD. Retirado de:
[http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto, R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências sócioemocionais em Portugal* (pp. 227-260). Vialonga: Coisas de Ler.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., . . . Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3909–3921. Retirado de: <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1208-z>
- Soffel, J. (2016). What are the 21st century skills every student needs? Retirado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students> a 15.10.2019
- Sousa, A., Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 2-8. Retirado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1821Sousa.pdf> a 16.02.2020.
- Stasiak, G. R. (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras de educação infantil*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Paraná, Curitiba). Retirado de <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45385/R%20-%20T%20-%20GISELE%20REGINA%20STASIAK.pdf?sequence=1&isAllowed=y> a 16.11.2019
- Simões, G. (2013). *Formação parental em contexto escolar: promoção da construção de pontes entre escola e família*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra), Retirado de

https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23714/1/Tese_Doutoramento_Gra%C3%A7a%20Sim%C3%B5es.pdf a 09.05.2019

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento sócio-emocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra), (Tese não publicada). Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/18273>

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143. doi: 10.1177/10634266030110030101. Retirado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10634266030110030101>

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113. doi: 10.1097/00001163-200404000-00002. Retirado de: https://journals.lww.com/iycjournal/Fulltext/2004/04000/Strengthening_Social_and_Emotional_Competence_in.2.aspx

Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible Teachers. Nurturing children's social, emotional, and academic competence*. The Incredible Years, Inc.: Seattle.

Webster-Stratton, C. (2014). *Teacher Classroom Management Program, workshop manual*. The Incredible Years, Inc.: Seattle.

Webster-Stratton, C. (2014). *The Incredible Years. Parents, teachers and children's training series*. The Incredible Years, Inc.: Seattle.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (M. F. Gaspar, & M. J. Seabra-Santos Trad.) (1st ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Retirado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Legislação consultada:

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986) e posteriores atualizações. Retirado de

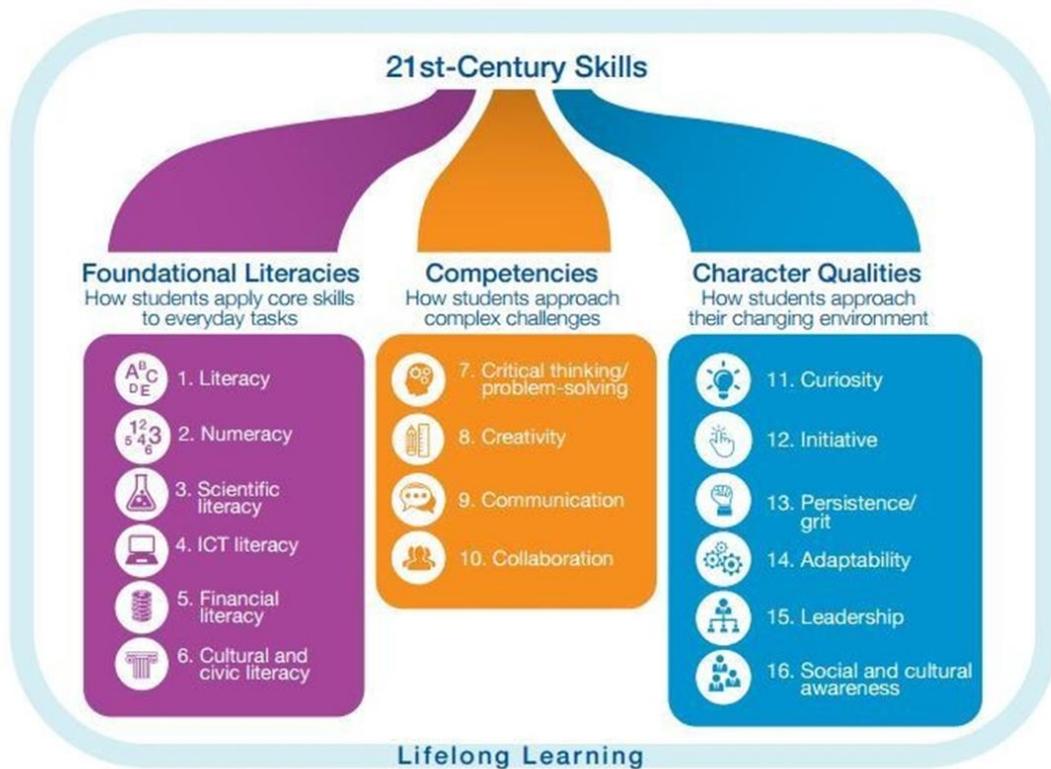
http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis a

12.01.2020

Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho (Perfil do Aluno à Saída do Sistema Educativo)

ANEXOS

PARTE 1 - CONCEPÇÃO TEÓRICA



Note: ICT stands for information and communications technology.

Anexo I. World Economic Forum (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Accessed from:

[http://www3.weforum.org/docs/WEF New Vision for Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)

SEL strategies common to all skills

SEL strategy	Definition
Allow time to focus	Provide child with enough time and attention to allow him or her to focus on specific learning objectives (for example, set aside time for skill development).
Break down learning into smaller, coordinated pieces	Invest time and effort to develop a child's new behaviours and skills by breaking down learning into smaller steps and sequential and coordinated sets of activities to give the child an opportunity to link learning steps.
Create a safe environment for learning	Create an environment that is physically and emotionally safe for the child.
Develop a growth mindset	Provide appropriate praise focusing on the child's efforts and learning process instead of praising final outcomes or the child's intelligence. Teach the child the incremental theory of intelligence, which teaches that intelligence is malleable, fluid and changeable.
Encourage play-based learning	Provide open-ended, unscheduled time to freely and creatively explore without restrictions, rules, guidelines or pressure.
Foster nurturing relationships	Engage child in a relationship that stimulates his or her growth and development.
Foster reflective reasoning and analysis	Apply instructional strategies that require the child to analyse complex topics and reflect on his or her analyses.
Guide a child's discovery of topics	Balance student discovery, answering questions and working through challenges providing feedback, assessment and explicit instruction. A crucial component of this strategy is to provide scaffolding, offering support tailored to each child's needs with the expectation that assistance will diminish and be removed as the child is able to achieve the task or master the concept.
Help a child take advantage of his or her personality and strengths	Help the child understand his or her tendencies and temperament and equip the child with strategies to harness strengths and cope with weaknesses.
Offer appropriate praise	Provide praise that encourages effort and specific accomplishments, not ability. The child must believe that the praise is genuine (related to growth mindset).
Offer engaged caregiving	Be involved and engaged with the child, helping to nurture the child's learning and development.
Provide appropriate challenges	Use material that is challenging for the child but attainable with reasonable effort.
Provide clear learning objectives that target skills	Provide the child with clear and specific learning objectives by identifying explicitly what skills children are expected to learn.
Use a hands-on approach	Use instructional strategies that involve learning by doing and thus allow the child to actively participate in an activity, typically including objects, materials and other elements.

Anexo II. Estratégias de aprendizagem das competências sociais e emocionais comuns a todas as competências (World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Accessed from: [http://www3.weforum.org/docs/WEF New Vision for Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf))

SEL strategies targeted to specific skills

SEL strategy	Skills	Definition
Build confidence in the ability to succeed	Initiative	Help the child build positive self-esteem.
Build in opportunities to learn from failure	Persistence/grit	Help the child learn to overcome obstacles by allowing him or her opportunities to fail in ways that are appropriate given his or her temperament.
Create a language-rich environment	Communication	Expose the child to spoken and written language frequently.
Encourage empathy	Leadership, social and cultural awareness	Help the child learn how to understand the feelings of others and share his or her feelings openly.
Encourage questions/guessing	Curiosity	Answer the child's questions, provide resources to help answer his or her questions and encourage questioning and guessing.
Foster cultural self-awareness	Social and cultural awareness	Help the child understand and contextualize his or her values, beliefs and perceptions.
Foster greater respect and tolerance for others	Collaboration, social and cultural awareness	Help the child respect opinions and perspectives that he or she does not necessarily agree with.
Foster the ability to negotiate	Leadership	Help the child learn to make compromises and come to agreements.
Foster the ability to process emotions	Adaptability	Help the child understand, identify and express his or her feelings in a healthy way.
Give constructive feedback	Critical thinking/problem-solving	Offer constructive criticism to help children improve their performance through a better understanding of the information provided.

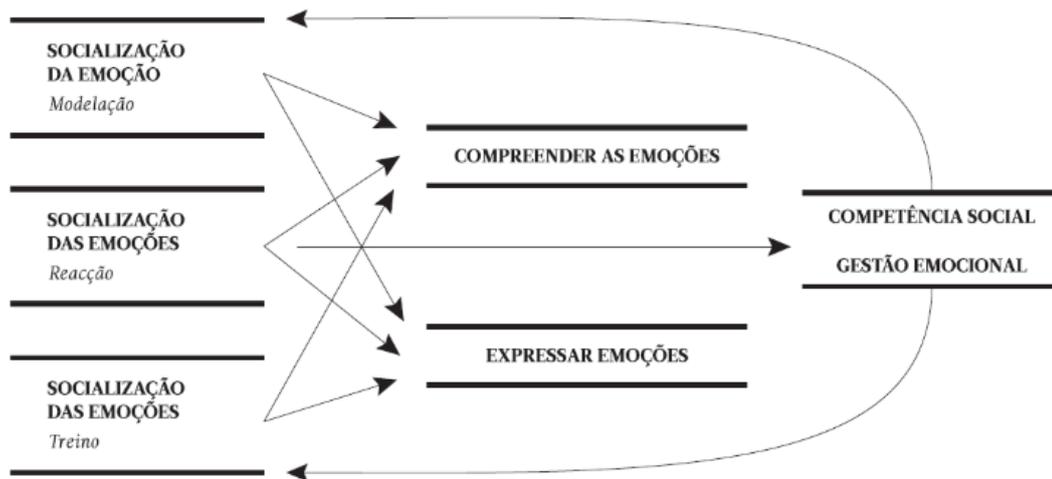
Foster the ability to negotiate	Leadership	Help the child learn to make compromises and come to agreements.
Foster the ability to process emotions	Adaptability	Help the child understand, identify and express his or her feelings in a healthy way.
Give constructive feedback	Critical thinking/problem-solving	Offer constructive criticism to help children improve their performance through a better understanding of the information provided.
Instil sufficient knowledge to ask questions and innovate	Curiosity	Ensure that the child has enough fundamental knowledge to ask meaningful questions and create and produce novel material.
Offer opportunities to build and innovate	Creativity	Provide the child with opportunities to create things.
Practise both flexibility and structure	Adaptability	Help the child respond to unexpected outcomes based on his or her tendency to be primarily flexible or rigid.
Provide autonomy to make choices	Creativity, curiosity, initiative	Provide the child with opportunities to make meaningful choices that give him or her a sense of control.
Provide long-term, engaging projects	Initiative	Help the child become involved in long-term projects in which he or she is emotionally invested.
Provide opportunity for group work	Collaboration	Create activities that require the child to work with others to achieve similar goals.

Anexo III. Estratégias de aprendizagem das competências sociais e emocionais (World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education:*

Fostering social and emotional learning through technology. Accessed from: [http://www3.weforum.org/docs/WEF New Vision for Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)



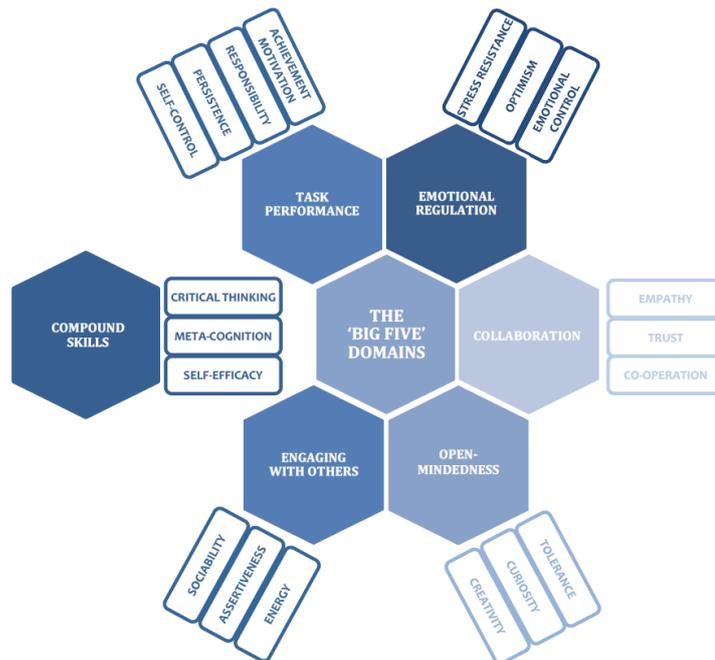
Anexo IV. Estratégias de aprendizagem de todas as competências (World Economic Forum. (2016). *New vision for Education: Fostering social and emotional learning through technology*. Accessed from: [http://www3.weforum.org/docs/WEF New Vision for Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf))



Anexo V. Modelos de desenvolvimento da socialização da competência emocional (Denham, 1998, citado por Vale, 2012, p. 33)



Anexo VI. Estrutura do modelo dos grandes cinco (Murano, Way, Anguiano-Carrasco, Walton, & Burrus (2018). On the use of the Big Five Model as a SEL assessment framework. Center for Social, Emotional, and Academic Learning, ACT, Inc. Retirado de <https://measuringsel.caseli.org/use-big-five-model-sel-assessment-framework/> a 25.11.2019)

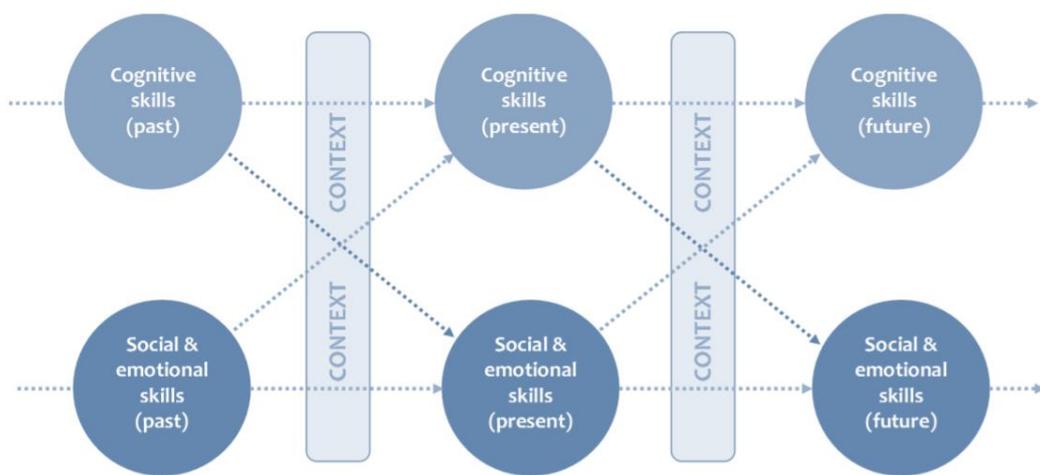


Anexo VII. Esquema dos cinco domínios onde assentam as competências socioemocionais (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019, retirado de <https://doi.org/10.1787/5007adef-en> a 24.12.2019)

"BIG FIVE" DOMAINS	SKILLS	DESCRIPTION	BEHAVIOURAL EXAMPLES
TASK PERFORMANCE (Conscientiousness)	ACHIEVEMENT ORIENTATION	Setting high standards for oneself and working hard to meet them.	Enjoys reaching a high level of mastery in some activity. Opposite: uninterested in career development.
	RESPONSIBILITY	Able to honour commitments, and be punctual and reliable.	Arrives on time for appointments, gets chores done right away. Opposite: doesn't follow through on agreements/promises.
	SELF-CONTROL	Able to avoid distractions and focus attention on the current task in order to achieve personal goals.	Doesn't rush into things, is cautious and risk averse. Opposite: is prone to impulsive shopping or binge drinking.
	PERSISTENCE	Persevering in tasks and activities until they get done.	Finishes homework projects or work once started. Opposite: Gives up easily when confronted with obstacles/ distractions.
EMOTION REGULATION (Emotional stability)	STRESS RESISTANCE	Effectiveness in modulating anxiety and able to calmly solve problems (is relaxed, handles stress well).	Is relaxed most of the time, performs well in high-pressure situations. Opposite: worries about things, difficulties sleeping.
	OPTIMISM	Positive and optimistic expectations for self and life in general.	Generally in good mood. Opposite: often feels sad, tends to feel insecure.
	EMOTIONAL CONTROL	Effective strategies for regulating temper, anger and irritation in the face of frustrations.	Controls emotions in situations of conflict. Opposite: gets upset easily; is moody.
COLLABORATION (Agreeableness)	EMPATHY	Kindness and caring for others and their well-being that leads to valuing and investing in close relationships.	Consoles a friend who is upset, sympathises with the homeless. Opposite: Tends to disregard other person's feelings.
	TRUST	Assuming that others generally have good intentions and forgiving those who have done wrong.	Lends things to people, avoids being harsh or judgmental. Opposite: is suspicious of people's intentions.
	COOPERATION	Living in harmony with others and valuing interconnectedness among all people.	Finds it easy to get along with people, respects decisions made by a group. Opposite: Has a sharp tongue, is not prone to compromises.

"BIG FIVE" DOMAINS	SKILLS	DESCRIPTION	BEHAVIOURAL EXAMPLES
OPEN-MINDEDNESS (Openness to Experience)	CURIOSITY	Interest in ideas and love of learning, understanding and intellectual exploration; an inquisitive mindset.	Likes to read books, to travel to new destinations. Opposite: dislikes change, is not interested in exploring new products.
	TOLERANCE	Is open to different points of view, values diversity, is appreciative of foreign people and cultures.	Have friends from different backgrounds. Opposite: dislikes foreigners.
	CREATIVITY	Generating novel ways to do or think about things through exploring, learning from failure, insight and vision.	Has original insights, is good at the arts. Opposite: seldom daydreams, dresses conventionally.
ENGAGEMENT WITH OTHERS (Extraversion)	SOCIABILITY	Able to approach others, both friends and strangers, initiating and maintaining social connections.	Skilled at teamwork, good at public speaking. Opposite: avoids large groups, prefers one-to-one communication.
	ASSERTIVENESS	Able to confidently voice opinions, needs, and feelings, and exert social influence.	Takes charge in a class or team. Opposite: waits for others to lead the way, keeps quiet when disagrees with others.
	ENERGY	Approaching daily life with energy, excitement and spontaneity.	Is always busy; works long hours. Opposite: gets tired easily.
COMPOUND SKILLS	SELF-EFFICACY	The strength of individuals' beliefs in their ability to execute tasks and achieve goals.	Remains calm when facing unexpected events. Opposite: avoids challenging situations.
	CRITICAL THINKING/ INDEPENDENCE	The ability to evaluate information and interpret it through independent and unconstrained analysis.	Good at solving problems, at ease in new and unknown situations. Opposite: dependent on others' guidance.
	SELF-REFLECTION/ META-COGNITION	Awareness of inner processes and subjective experiences, such as thoughts and feelings, and the ability to reflect on and articulate such experiences.	Good exam preparation strategies, able to master skills more effectively. Opposite: over- or under-estimates time needed for exam preparation or project completion.

Anexo VIII. Descrição das competências sociais e emocionais pela (Schleicher, 2018).



Anexo IX. Esquema de representação das interações dinâmicas entre as competências cognitivas e socioemocionais (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018, p. 21)

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) COMPETENCIES

SELF-AWARENESS

The ability to accurately recognize one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior. The ability to accurately assess one's strengths and limitations, with a well-grounded sense of confidence, optimism, and a "growth mindset."

- ⇒ IDENTIFYING EMOTIONS
- ⇒ ACCURATE SELF-PERCEPTION
- ⇒ RECOGNIZING STRENGTHS
- ⇒ SELF-CONFIDENCE
- ⇒ SELF-EFFICACY

SELF-MANAGEMENT

The ability to successfully regulate one's emotions, thoughts, and behaviors in different situations — effectively managing stress, controlling impulses, and motivating oneself. The ability to set and work toward personal and academic goals.

- ⇒ IMPULSE CONTROL
- ⇒ STRESS MANAGEMENT
- ⇒ SELF-DISCIPLINE
- ⇒ SELF-MOTIVATION
- ⇒ GOAL SETTING
- ⇒ ORGANIZATIONAL SKILLS

SOCIAL AWARENESS

The ability to take the perspective of and empathize with others, including those from diverse backgrounds and cultures. The ability to understand social and ethical norms for behavior and to recognize family, school, and community resources and supports.

- ⇒ PERSPECTIVE-TAKING
- ⇒ EMPATHY
- ⇒ APPRECIATING DIVERSITY
- ⇒ RESPECT FOR OTHERS

RELATIONSHIP SKILLS

The ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups. The ability to communicate clearly, listen well, cooperate with others, resist inappropriate social pressure, negotiate conflict constructively, and seek and offer help when needed.

- ⇒ COMMUNICATION
- ⇒ SOCIAL ENGAGEMENT
- ⇒ RELATIONSHIP BUILDING
- ⇒ TEAMWORK

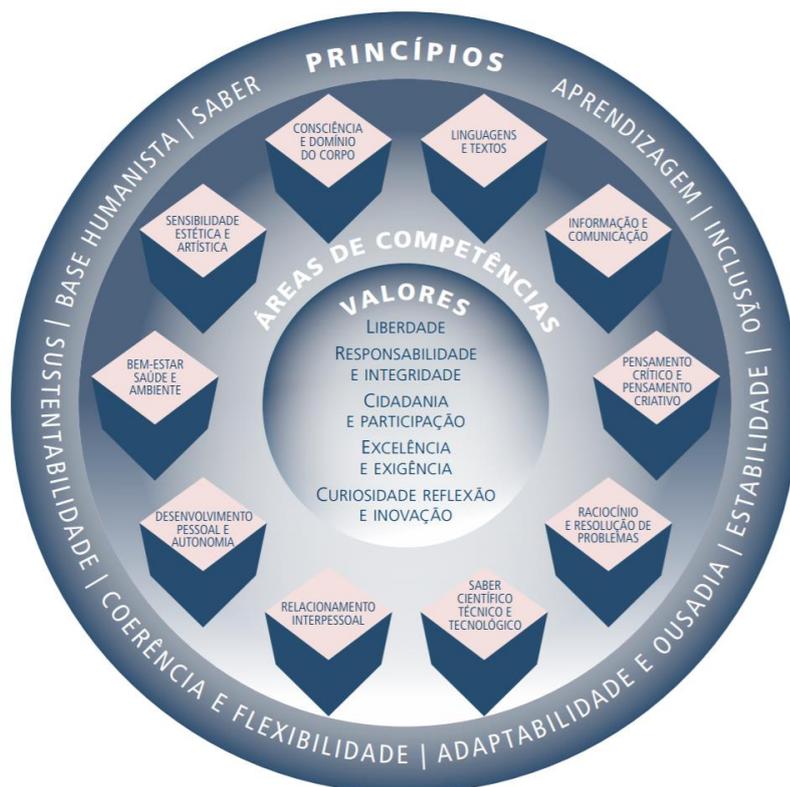
RESPONSIBLE DECISION-MAKING

The ability to make constructive choices about personal behavior and social interactions based on ethical standards, safety concerns, and social norms. The realistic evaluation of consequences of various actions, and a consideration of the well-being of oneself and others.

- ⇒ IDENTIFYING PROBLEMS
- ⇒ ANALYZING SITUATIONS
- ⇒ SOLVING PROBLEMS
- ⇒ EVALUATING
- ⇒ REFLECTING
- ⇒ ETHICAL RESPONSIBILITY



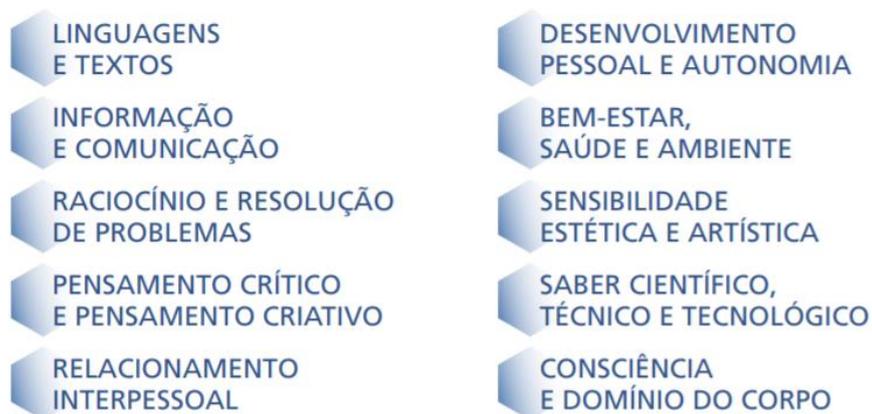
Anexo X. Descrição da aprendizagem das competências sociais e emocionais Fonte: PPoint CASEL 2017, retido de <http://casel.org/core-competencies/> a 16.11.2019



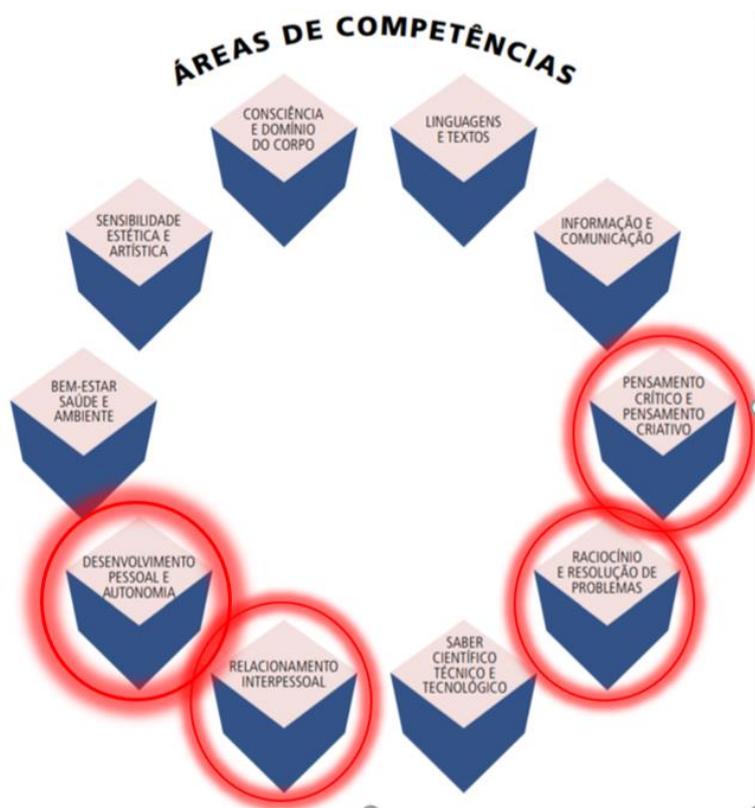
Anexo XI. Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Direção-Geral de Educação, 2017, p. 11)



Anexo XII. Esquema conceitual de definição de competência (Adaptado de: Progress report on the Draft OECD EDUCATION 2030 Conceptual Framework - 3rd Informal Working Group (IWG) on the Future of Education and Skills: OECD Education 2030, retirado de Direção-Geral de Educação, 2017, p. 19)



Anexo XIII. Áreas de competência em que se baseia o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (retirado de Direção-Geral de Educação, 2017, p. 19)



Anexo XIV. Esquema das áreas de competências que se desenvolveram no presente trabalho, *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (adaptado de Direção-Geral de Educação, 2017, p. 20)

AUTOCONHECIMENTO (SELF-AWARENESS)	QUEM SE CONHECE...
<p>Respeita à capacidade de ir conhecendo a pessoa que é: as suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência sobre o comportamento. Inclui avaliar os pontos fortes e as limitações próprias e possuir bom senso, confiança e otimismo.</p>	<p>Desenvolve a capacidade de aprofundar o conhecimento de Si;</p> <p>Aceita as suas emoções, independente de serem agradáveis ou desagradáveis;</p> <p>Contribui para identificar sentimentos de baixa autoestima, inquietação, frustração, ansiedade, instabilidade emocional e outros, e pedir ajuda;</p> <p>Adapta-se a diferentes situações, incluindo as de grande adversidade.</p>

<p style="text-align: center;">AUTOGESTÃO <i>(SELF-MANAGEMENT)</i></p>	<p style="text-align: center;">QUEM SABE GERIR...</p>
<p>Respeita à capacidade de regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, socialmente ajustável em diferentes situações. Inclui saber adaptar-se a situações de stress, controlo de impulsos, capacidade de automotivação, esforço e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos.</p>	<p>Organiza a participação; Responde após reflexão; Executa responsabilmente as decisões.</p>
<p style="text-align: center;">CONSCIÊNCIA SOCIAL <i>(SOCIAL AWARENESS)</i></p>	<p style="text-align: center;">QUEM TEM CONSCIÊNCIA SOCIAL...</p>
<p>Respeita à capacidade de desenvolver a empatia, assumir a perspetiva dos outros, de diversas origens e culturas, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e reconhecer a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte.</p>	<p>Conhece e participa na vida da sua comunidade; Reconhece a importância do ambiente no desenvolvimento das pessoas; Compreende as necessidades dos outros e contribui para a sua minimização; Reconhece as diferenças sociais, económicas, religiosas, artísticas e políticas da sociedade e respeita-as.</p>
<p style="text-align: center;">RELAÇÃO INTERPESSOAL <i>(INTERPERSONAL SKILLS)</i></p>	<p style="text-align: center;">QUEM TEM BOM RELACIONAMENTO...</p>
<p>Respeita à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos. Pressupõe comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda, quando necessário.</p>	<p>Com os/as colegas, desenvolve a amizade e o espírito de equipa; Com a escola, é mais produtivo/a e cria com ela uma referência para toda a vida; Com os/as docentes, revela maior satisfação e aprecia os seus mestres.</p>
<p style="text-align: center;">TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL <i>(DECISION MAKING)</i></p>	<p style="text-align: center;">QUEM TOMA DECISÕES RESPONSÁVEIS...</p>
<p>Respeita à capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre: o comportamento pessoal e interações sociais com base na análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros.</p>	<p>Tem informação e sabe analisá-la; Sabe pesar prós e contras; Faz escolhas; Assume o risco.</p>

Anexo XV. Os cinco domínios das SEL definidos pela DGS (2016, pp. 21-22).

Don Davies (1987)	Joyce Epstein (1987)	Ramiro Marques (1999)	Ávila Lima (2002)
1 – Tomada de decisões	1 – Obrigações da família, em casa	1 - Comunicação escola-família	1 - Mera recepção de informação
2 - Co.produção	2 – Obrigações da escola face à família	2 - Interação escola-família	2 - Presença nos órgãos de gestão da escola
3 - Defesa de pontos de vista	3 – Envolvimento familiar na instituição escolar	3 - Parceria escola-família	3 - Envolvimento significativo na vida da sala de aula
4 – Escolha da escola pelos pais	4 – Envolvimento familiar no processo educativo 5 – Envolvimento familiar na tomada de decisões, na escola 6 – Interação da família e da escola com a comunidade		

Anexo XVI. Modelos de envolvimento parental (baseado em Escarameia, 2008, citado por Simões, 2013)

PARTE 2
PROJETO RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA EM TEMPOS DE
PANDEMIA

Co(N)vid(AR) À REFLEXÃO



Na prossecução deste desígnio, queremos desenvolver as seguintes competências:

adaptabilidade

Ajusta-se às mudanças, adaptando com flexibilidade as suas atitudes e comportamentos.

autorregulação

É decidido, estratégico e persistente nos objetivos, avalia progressos e modifica comportamentos em resultado dessa avaliação.

pensamento
criativo

Tem visão e gera novas formas de pensar e fazer, explorando e aprendendo com o erro.

resolução de
problemas

Avalia realisticamente os problemas, procura alternativas, decide e implementa soluções com recurso à criatividade e ao pensamento lógico, tendo presentes as consequências em si e nos outros.

pensamento
crítico

Avalia as situações de múltiplas perspetivas, divide os problemas nas suas componentes e sistematiza o caminho para a resolução através de novos métodos e processos. Procura causas ou pensa através das consequências dos diversos caminhos de ação possíveis.

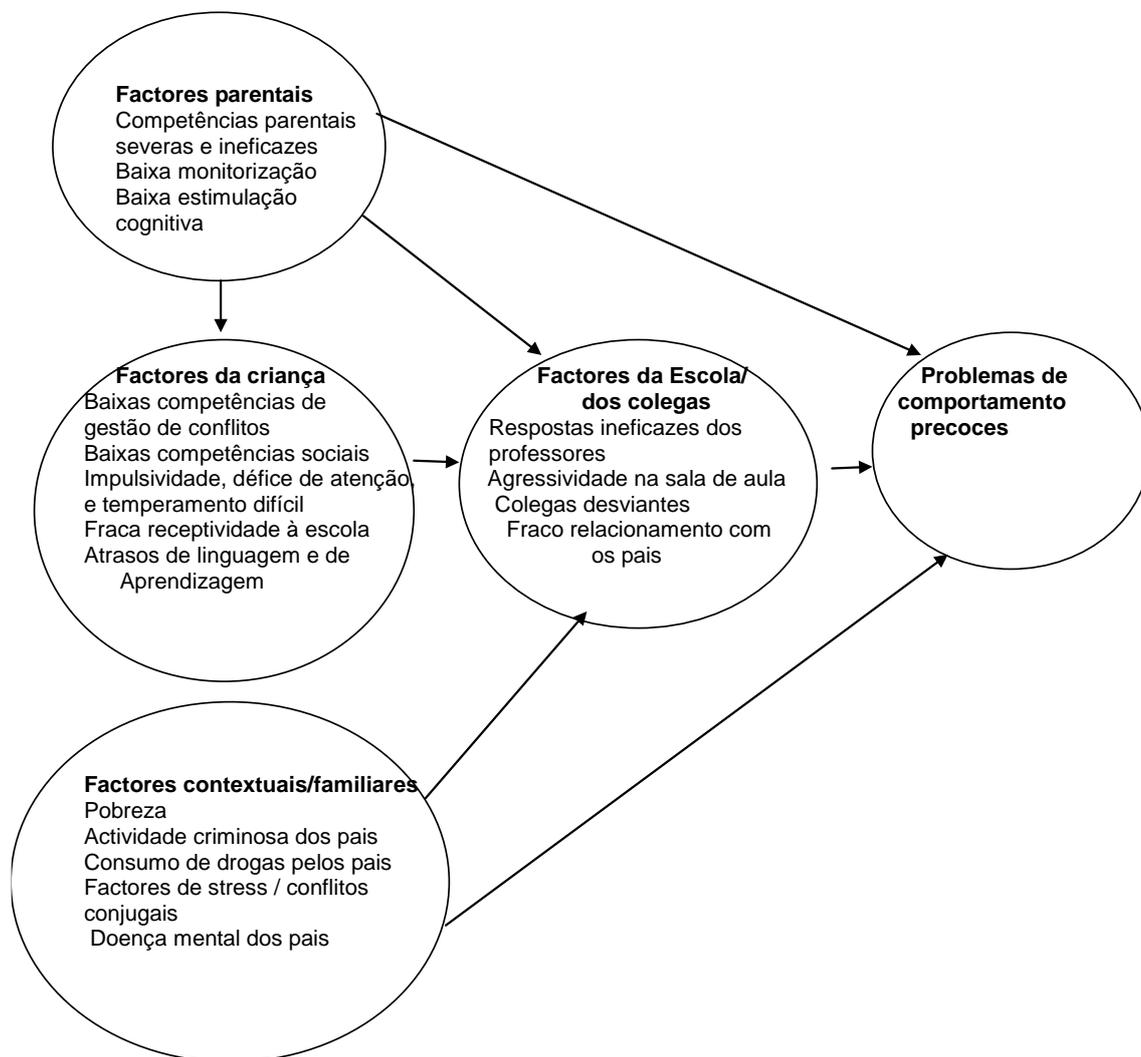
resiliência

Lida bem com a adversidade e não desiste facilmente.

COMUNICAÇÃO

Inicia e mantém contactos sociais, expressando adequadamente opiniões, necessidades ou sentimentos.

Anexo I: Competências a desenvolver nas Academias do Conhecimentos da Fundação Calouste Gulbenkian, retirado de <https://gulbenkian.pt/academias/> a 04.03.2020.



Anexo II. Esquema dos fatores de risco que levam a problemas de comportamento precoce (Webster-Stratton, 2014)

Certificate of Attendance

The Incredible Years: Parents, Teachers and Children Training Series

**Effective Classroom Management
Group Leader Training**

A certified training based on the work of
CAROLYN WEBSTER-STRATTON, Ph.D.

LILIANA MARTINS CARREIRO
attended the workshop
on 24, 25, 26 July 2019
(21 contact hours)

Signed

F. Filomena Burpion
Certified Mentor

TATIANA C. HOLMAN

The Incredible Years
Parents, teachers, and children training series



Anexo III. Certificado da formação TCM – AI

Exm^o (a). Senhor (a) Director(a) do Agrupamento de
Escolas do Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria

A professora Liliana Carreiro encontra-se a realizar o último ano de Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Neste contexto pretende desenvolver um projeto de investigação que tem como objetivo promover o desenvolvimento de *softskills* – competências sócioemocionais – em crianças dos 3 aos 8 anos de idade. Este projeto é orientado pela Professora Doutora Maria Filomena Gaspar.

No âmbito deste Mestrado, os agentes educativos de jardins de infância/escolas do 1^o ciclo do Agrupamento vão ser convidados a participar numa Oficina de Formação sobre o programa Anos Incríveis para Educadores/Professores e a implementar essa metodologia de referência e baseada em evidências nas suas salas neste ano letivo.

A orientadora de estágio e a docente apoiarão esses jardim-de-infância/escolas na implementação de um programa (Anos Incríveis-TCM) para promover nas crianças as referidas competências.

Para avaliar se os efeitos dessa intervenção são tão positivos quanto o esperado será solicitado aos educadores/professores que respondam a algumas questões sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças das suas salas, questões estas que não contêm quaisquer conteúdos sensíveis, nem tão pouco dados pessoais, assim como a um outro questionário sobre as suas práticas de envolvimento dos pais. Todos os elementos recolhidos com estes questionários serão tratados de forma anónima (o que significa que o nome das crianças não será nunca revelado) e confidencial (o que significa que os dados serão tratados exclusivamente para fins de investigação e pela equipa envolvida, não sendo nunca divulgados de forma individual).

A resposta aos questionários terá lugar no início da aplicação deste programa e será repetida no final.

Todos os pais serão informados e terão de prestar o seu consentimento através do consentimento que anexamos. São informados de que se decidirem não assinar, tal não terá qualquer efeito negativo sobre eles ou sobre o/a filho/a.

Para que possamos recolher os dados pretendidos, vimos pedir-lhe que autorize esta intervenção.

Anexamos um exemplar do consentimento informado e dos questionários.

No caso de dúvidas ou perguntas acerca de algum aspeto deste estudo, pode comunicar diretamente com a estagiária responsável por este estudo ou com a orientadora do estágio, através dos contactos:

Liliana Martins Carreiro (lili.carreiro@gmail.com)
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar (ninigaspar@fpce.uc.pt)

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Exm^o (a). Senhor (a) Educadora/Professora

Obrigada por se encontrar a participar no programa Académias do Conhecimento financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, as quais constituem o Eixo I no Programa Gulbenkian Conhecimento 2018-2022 e que têm como objetivo desenvolver *softskills* na população dos 0 aos 25 anos de idade (<https://gulbenkian.pt/academias/academias-do-conhecimento/>).

No âmbito destas Académias uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a qual coordenamos, está a apoiar jardim-de-infância/escolas na implementação do programa Anos Incríveis-TCM para promover nas crianças as referidas competências.

Para avaliar se os efeitos dessa intervenção são tão positivos quanto o esperado vimos-lhe solicitar que:

- seleccione 6 crianças na sua sala atendendo aos seguintes critérios: 1) duas com comportamentos geralmente “fáceis”, duas “na média” e duas “difíceis”; 2) sem perturbações de desenvolvimento; 3) no caso de jardins de infância, crianças que completem 3 anos até ao fim deste ano civil; 4) que os pais tenham dado o seu consentimento informado;
- crie condições para que a nossa equipa aplique um teste de “resolução de problemas”, a cada uma dessas 6 crianças separadamente, em que lhe serão feitas perguntas como, por exemplo, “O que farias se partisses o telemóvel da tua mãe?”. As respostas a este teste serão gravadas em áudio para garantir o seu registo textual, procedendo-se à eliminação das gravações após serem registadas por escrito, de acordo com as informações dadas aos pais. Esta aplicação tem uma duração média de 15 minutos;
- desenvolva, com essas 6 crianças, uma atividade em que estejam em mesa e as crianças possam interagir umas com as outras (por exemplo uma tarefa de expressão plástica pouco estruturada, um jogo sem regras muito restritas, ou uma atividade de outro domínio mas em que as crianças possam falar, partilhar materiais e ter alguma liberdade de movimento, se necessário). A nossa equipa irá observar as duas crianças que selecionou como “difíceis” por um período de 15 minutos cada;
- preencha, para cada uma das 6 crianças, dois questionários sobre o seu comportamento e o seu desenvolvimento social e emocional;
- preencha, sobre si, a ficha com alguns dados de que iremos necessitar para caracterizar as educadoras/professoras e as suas salas, assim como o questionário de estratégias.

Todos os elementos recolhidos serão tratados de forma anónima (o que significa que o seu nome e o das crianças não será nunca revelado) e confidencial (o que significa que os dados serão tratados exclusivamente para fins de investigação e pela equipa envolvida, não sendo nunca divulgados de forma individual, nem mesmo às entidades participantes).

As avaliações que têm agora lugar serão repetidas no final do ano letivo. São conduzidas pela nossa equipa de avaliação, constituída por psicólogos experientes nestas tarefas.

Vimos solicitar-lhe que depois de preencher os questionários das crianças e os seus os coloque no envelope que lhe foi deixado para esse efeito e o entregue ao responsável pela Academia ou, no caso de participar na formação no programa Anos Incríveis-TCM com a nossa equipa em Coimbra, o entregue no 1^o dia da formação.

No caso de dúvidas ou perguntas acerca de algum aspeto deste estudo, pode comunicar diretamente com as coordenadoras da equipa de avaliação da FPCE.UC, através dos contactos:

Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar (ninigaspar@fpce.uc.pt)
Maria João Seabra Santos (seabramj@fpce.uc.pt)

Agradecemos sinceramente toda a sua disponibilidade e colaboração neste importante programa das Académias do Conhecimento.



AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJETO “ACADEMIAS DO CONHECIMENTO”

Cara mãe/pai:

O jardim-de-infância/a escola que o seu filho/a frequenta está a participar no projeto Académias do Conhecimento financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, que visa a promoção de competências de adaptabilidade, autorregulação, comunicação, pensamento criativo, resiliência e resolução de problemas (<https://gulbenkian.pt/academias/academias-do-conhecimento/>). Uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a qual coordenamos, está a apoiar o jardim-de-infância/escola na implementação de um programa (Anos Incríveis-TCM) para promover nas crianças as referidas competências.

Para avaliar se os efeitos dessa intervenção são tão positivos quanto o esperado torna-se necessário observar as crianças em sala, por um período de 15 minutos, e pedir-lhes que respondam a um teste de “resolução de problemas” (através de perguntas como, por exemplo, “O que farias se partisses o telemóvel da tua mãe?”). As respostas a este teste serão gravadas em áudio para garantir o seu registo textual, procedendo-se à eliminação das gravações após serem registadas por escrito. Será também solicitado aos educadores/professores que respondam a algumas questões sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças, questões estas que não contêm quaisquer conteúdos sensíveis.

As avaliações terão lugar entre os meses de novembro de 2018 e janeiro de 2019 e serão repetidas no final do ano letivo. Serão conduzidas pela nossa equipa de avaliação, constituída por psicólogas experientes nestas tarefas.

Para que possamos recolher os dados pretendidos, vimos pedir-lhe que assine o consentimento abaixo e que o entregue ao educador/professor. Todos os elementos recolhidos serão tratados de forma anónima (o que significa que o nome do seu filho/a não será nunca revelado) e confidencial (o que significa que os dados serão tratados exclusivamente para fins de investigação e pela equipa envolvida, não sendo nunca divulgados de forma individual, nem mesmo às entidades participantes). Se decidir não assinar, tal não terá qualquer efeito negativo sobre si ou o seu filho/a.

No caso de dúvidas ou perguntas acerca de algum aspeto deste estudo, pode comunicar diretamente com as coordenadoras da equipa de avaliação da FPCE.UC, através dos contactos:

Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar (ninigaspar@fpce.uc.pt)

Maria João Seabra Santos (seabramj@fpce.uc.pt)

Agradecemos desde já a sua colaboração.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Li a informação relativa à avaliação a levar a cabo no âmbito do projeto Académias do Conhecimento e autorizo que a mesma seja feita ao meu filho/a:

..... (preencher com o nome da criança)

A mãe/pai (assinatura):

.....

Data:/...../.....

Anexo VI. Consentimento informado pais e encarregados de educação

Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens



Competências alvo:
 Adaptabilidade
 Autorregulação
 Comunicação
 Pensamento criativo
 Resiliência
 Resolução de problemas



Autoria:
 Carolyn Webster-Stratton

Identidade

Nome da metodologia Incredible Years Teacher Classroom Management Program (Programa Anos Incríveis TCM; AI TCM)

Logotipo 

Autoria Carolyn Webster-Stratton

Competências alvo Adaptabilidade
 Autorregulação
 Comunicação
 Pensamento criativo
 Resiliência
 Resolução de problemas

Contacto Maria Filomena Ribeiro da Fonseca
 Gaspar (ninigaspar@fpce.uc.pt)

1. Introdução



O Incredible Years Teacher Classroom Management Programme (Programa Anos Incríveis TCM; AI TCM) é um programa das séries Incredible Years e foi desenvolvido, em 1994, pela autora, Carolyn Webster-Stratton, depois do desenvolvimento, na década de 80, do programa AI Básico para pais e de os resultados da investigação mostrarem que os resultados positivos deste último programa, em casa, não se estendiam necessariamente aos outros contextos da criança, incluindo o escolar. Adicionalmente os educadores e professores relataram não se sentirem suficientemente preparados, profissionalmente, para lidarem com o aumento dos problemas de comportamento nas suas salas ou para implementarem um currículo de promoção do desenvolvimento social e emocional (Webster-Stratton, 2012). O AI TCM foi por isso desenvolvido para aumentar as competências sociais e emocionais de crianças, tais como resolução de problemas, autorregulação, incluindo lidar com emoções negativas, comportamento pró-social, e também para reduzir fatores de risco relacionados com práticas de gestão ineficazes de salas de aula/grupo de crianças, problemas de comportamento de início precoce e dificuldades sociais e emocionais de crianças dos 3 aos 8 anos (Reinke, Stormont, Webster-Stratton, Newcomer, & Herman, 2012, p. 419).

O programa pode ser utilizado com profissionais de educação de contextos educativos escolares (educadores de infância e professores do 1º ciclo) e com outros profissionais que trabalhem nesses contextos (e.g. psicólogos escolares; elementos das ECAE e da IP; animadores; assistentes operacionais; ...) ou em outros contextos educativos (e.g. escolas de música, dança, ...; ATLS; grupos desportivos; ...) em diferentes níveis de intervenção: universal; seletiva e indicada.

Os resultados da investigação, conduzida pela autora e por investigadores independentes, quer nos EUA, quer em outros países do mundo (Reino Unido, Noruega, Irlanda, Jamaica e Nova Zelândia), incluindo também Portugal, indicam que o programa é eficaz na redução de práticas

AGC: Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens

educativas negativas dos educadores/professores e aumento das positivas, com aumento das competências pró-sociais das crianças, de resolução de problemas, de autorregulação e redução dos problemas de comportamento (cf. Webster-Stratton & Bywater, 2015, para uma revisão; Seabra-Santos, Gaspar, Tatiana, Azevedo, Silva, Vera, 2016).

Faz parte de diretórios internacionais de intervenções baseadas em evidência (e.g. BluePrints Programs; ...).

Metodologia	AI TCM
Público-alvo (idade)	3 aos 8 anos
Contexto de implementação	Jardins de infância, escolas do 1º ciclo, locais da comunidade envolvidos na educação e desenvolvimento de crianças
Implementadores	Profissionais que trabalham com crianças ou outros adultos que nas suas funções profissionais estão implicados na educação e desenvolvimento das crianças: educadores de infância; professores do 1º ciclo; elementos das ECAE e da IP; psicólogos; educadores sociais; animadores; outros adultos
Nº de sessões	7 workshops de 6 horas = 42 horas
Duração	7 sessões intercaladas de 3 semanas; 6 meses de duração
Entidade formadora	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

2. Objetivos

A formação no AI TCM é dirigida a grupos de 15 participantes que, nas suas funções, trabalham diretamente com crianças dos 3 aos 8 anos.

O IY-TCM tem como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências pelos participantes:

AGC: Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens

Entre os *workshops* os participantes são estimulados a aplicar as estratégias praticadas na formação e a partilhá-las com outros participantes do grupo de formação AI TCM. Para esta aplicação os participantes têm como suporte folhetos específicos do programa, o livro *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais de Crianças* (Webster-Stratton, 2017) e, sempre que possível, marionetes específicas do programa, para serem utilizadas como mediadoras entre os adultos e as crianças, e também outros materiais.

O preenchimento de questionários de “autorreflexão” e a realização de leituras entre os *workshops* visam a autoaprendizagem dos participantes.

A equipa de formação faz uma visita aos participantes nos seus locais de trabalho entre os *workshops* e/ou apoio à distância, com o objetivo de modelar e reforçar a aplicação eficaz das estratégias treinadas no *workshop* e apoiar na resolução de problemas.

A equipa de formação está associada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e os *workshops* de formação decorrerão nesta instituição aos sábados ou num outro dia da semana adequado à disponibilidade dos participantes. A equipa é coordenada pela Professora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, líder portuguesa certificada no programa AI TCM.

4. Projetos

O programa tem sido utilizado nos EUA, Reino Unido, Noruega, Irlanda, Jamaica e Nova Zelândia com crianças sem ou com desafios adicionais (risco contextual; dificuldades sociais e emocionais; NEE; risco desenvolvimental; ...). Os profissionais relatam níveis de satisfação elevados e, no geral, há mudanças positivas significativas nas suas práticas e nas competências sociais e emocionais das crianças com quem se relacionam. Em Portugal foi utilizado com educadores de infância de jardins de infância públicos e professores do 1º ciclo e outros profissionais, com crianças sem risco identificado, mas também com educadores de infância de crianças de zonas carenciadas no distrito de Coimbra, no âmbito do Programa “Iniciativas de Saúde Pública”, European Economic Area Grants (EEA-Grants). Os resultados põem em destaque os elevados níveis de satisfação e de adesão aos programas AI por parte dos participantes, assim como o seu impacto no que se refere à promoção de competências socio-emocionais das crianças.

A Irlanda aprovou um plano para todo o sistema educativo, para os anos 2016-2019, designado “Action Plan for Education 2016-2019” onde uma das metas é “aumentar o número de alunos de 20.000 em 130 escolas

públicas (a partir dos 4 anos) para 104.000 em 646 escolas, em 2019, com professores que terão formação no programa AI TCM”.

5. Ferramentas

Avaliação de processo (cf. <http://www.incredibleyears.com/form-researchers/measures/>)

- Questionários de autorreflexão para serem preenchidos no fim de cada *workshop* pelos participantes (Teacher Self Reflection Inventory; versão portuguesa)
- Questionários de avaliação da satisfação final pelos participantes (TCM Teacher Satisfaction Questionnaire; versão portuguesa)

Avaliação do impacto

- Grelhas de observação para avaliar o impacto nas crianças e nos profissionais que implementam o programa [Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C. J. (2010). The Teacher–Pupil Observation Tool (T-POT): Development and testing of a new classroom observation measure. *School Psychology International*, 31(3), 229-249. doi: 10.1177/0143034310362040]
- Questionários preenchidos pelos profissionais que implementam o programa sobre as suas práticas (Best practices inventory; versão portuguesa; <http://www.incredibleyears.com/form-researchers/measures/>) e sobre as competências sociais e emocionais das crianças (Strengths and Difficulties Questionnaire – Teacher; <http://www.sdainfo.com/py/sdainfo/b3.py?language=Portugueseqz> (Portugal))

6. Resultados

Em Portugal, numa intervenção universal, as práticas de 8 educadores de infância que participaram na formação AI TCM foram comparadas às de outros 8 educadores, equivalentes, que não participaram, e o impacto nas competências sociais e emocionais das crianças (n=296) avaliado, incluindo numa subamostra (n=80) de crianças com problemas de

- Utilizar elogios, comentários descritivos e “coaching”
- Utilizar incentivos individuais e de grupo para motivar as crianças
- Relacionar-se pró-ativamente com as crianças
- Promoção de competências sociais e emocionais nas crianças
- Treinar a resolução de problemas com as crianças
- Redirecionar, lidar com as transições, avisos, regras claras, horários
- Estabelecer limites, ignorar, utilizar tempo de pausa e consequências
- Desenvolver e aplicar planos de comportamento e hierarquias de disciplina
- Estabelecer relações positivas com crianças difíceis
- Promover o envolvimento, a colaboração e a confiança dos pais

A aplicação destas estratégias, pelos participantes, aumenta a probabilidade de as crianças desenvolverem competências sociais, emocionais e académicas, de resolução de problemas e de regulação de emoções negativas, de amizade e de interação positiva com os pares, ao mesmo tempo que são reduzidas as reputações negativas e os comportamentos agressivos e opositivos. Para além destes objetivos, a formação visa promover formas eficazes e ativas de envolvimento dos pais, promovendo uma coerência e consistência na aplicação das estratégias educativas nos dois contextos de educação e desenvolvimento da criança.

Pode ser utilizado com crianças sem ou com desafios adicionais (risco contextual; risco desenvolvimental; NEE; dificuldades sociais e emocionais; ...) aos níveis, respetivamente, da intervenção universal ou seletiva e indicada.

3. Método



De acordo com as recomendações mais recentes da autora, o programa deve ser oferecido em 6 ou 7 *workshops* mensais, ou com intervalos entre si de 3 semanas, com a duração de 1 dia cada, com a duração total de 42 horas, a grupos de 14 a 15 participantes, e conduzidos por dinamizadores com formação específica no programa (Webster-Stratton & Bywater, 2015). Se necessário a duração de cada workshop pode ser adaptada, desde que no final sejam garantidas as 42 horas de contacto.

A formação é centrada na aquisição e aplicação, pelos participantes, de estratégias para uma melhor gestão do grupo de crianças com quem se relacionam, levando as crianças a aumentar as referidas competências. Para além destes objetivos, a formação visa promover formas eficazes e ativas de envolvimento dos pais, promovendo uma coerência e consistência na aplicação das estratégias educativas nos dois contextos. Esta cooperação é estimulada através da utilização de “boletins informativos” que circulam entre o educador/professor/outros profissionais e os pais e encorajam estes últimos a utilizar em casa as mesmas estratégias que são usadas no contexto educativo e a partilharem com o educador/professor/profissional essa aplicação. Com as crianças que colocam mais desafios o participante é sensibilizado para a utilização de “planos de comportamento individuais” e a partilhá-los com os pais.

Os programas AI recorrem a uma abordagem colaborativa, e por este motivo nos workshops de formação no programa AI TCM são utilizados métodos de aprendizagem ativa como o *role-play*, modelamento através de cenas de vídeo, atividades para desenvolver nos contextos reais de trabalho e discussão no grupo direcionada para a identificação de princípios de aprendizagem social.

comportamento (conduta e hiperatividade). Os resultados indicaram níveis de satisfação elevados nos educadores, e mudanças no sentido esperado nas competências sociais e emocionais das crianças e nas práticas dos educadores (Vale, 2012; Vale & Gaspar, *in preparation*).

Estes resultados foram replicados numa intervenção seletiva, com uma amostra de 1030 crianças em desvantagem social, cujos educadores (n= 65; 33 no grupo de intervenção; 32 no grupo de controlo) participaram na formação AI TCM. As práticas dos educadores foram avaliadas através de observação, além de questionários. Este projeto, designado "Anos Incríveis para a Promoção da Saúde Mental" foi financiado pelo Programa de Iniciativas em Saúde Pública (EEA Grants - PT06) (Seabra-Santos et al., *in submission*).

7. Δnexos

<http://www.incredibleyears.com/programs/teacher/>

<http://www.uc.pt/fpce/anosincríveis>

<http://www.blueprintsprograms.com/search-results>

<https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2017-Press-Releases/PR2017-10-09.html>

8. Referências

Gaspar, M. F. (2017). Arquitetos de *soft skills*? Os/as educadores/as de infância do séc. XXI. *Cadernos de educação de Infância: Especial 30 anos*, 112, 92-97.

Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The incredible years teacher classroom management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology in the Schools*, 49(5), 416-428.

Seabra-Santos, M., Gaspar, M., Tatiana, H., Azevedo, A., Silva, I., Vera, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto & R. Raimundo (org.). *Avaliação e promoção de competências socio-emocionais em Portugal*. Vialonga: Coisas de Ler, 227-261.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/18273>

Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible Teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. Seattle: Incredible Years, Inc.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (Coord. Científica de M. Gaspar & M. Seabra-Santos). Braga: Psiquilibrios.

Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2015). Incredible partnerships: Parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based program. *Journal of Children's Services*, 10(3), 202-217. doi:10.1108/JCS-02-2015-0010

Anexo VII. Folheto das Academias do Conhecimento, Fundação Calouste Gulbenkian, programa TCM (<https://gulbenkian.pt/academias/publication/incredible-years-anos-incriveis/>)

Estratégias do programa TCM:

- Modelamento por vídeo: são visualizados diferentes contextos, diversas salas de aula, diversificados educadores/professores, que recorrem a uma panóplia de estratégias e interações mais ou menos eficazes. Os alunos que aqui surgem apresentam idades e temperamentos diferentes, permitindo lançar a discussão em grande grupo para novas competências e formas de agir perante os problemas que surgem em contexto de sala de aula, ultrapassando-os, e de como alguns se podem evitar com alguma preparação da sala e do horário, por exemplo.
- Dramatizações/*Role Play*: ao longo dos workshops são dramatizadas diferentes situações, tendo em conta os temas trabalhados em cada sessão, que permitem um treino de algumas competências. Estas permitem antecipar algumas dificuldades que podem surgir, seja com alunos ou pais, e aplicar uma estratégia adequada à situação.
- Plano de comportamento: a partir do segundo workshop, em pequenos grupos e, posteriormente, individualmente, para avaliação da ação de formação, elaboram-se e constroem-se planos de comportamento para uma criança escolhida. Este plano é reformulado e “aumentado” todos os workshops, acrescentando os tópicos e estratégias trabalhados, de forma a promover relações positivas em sala de aula, seja entre educador/professor e aluno, seja entre pares.
- Sugestões para a sala de aula: pretende dar aos educadores/professores ideias de atividades, estratégias, materiais e boletins informativos para os pais que podem implementar na sua sala, com as suas crianças, apresentando ainda as leituras extra do livro do TCM: *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*, Webster-Stratton, 2017) que devem ser feitas sobre cada workshop, para aprofundar o seu conhecimento.
- Chamadas ao parceiro: a partir do segundo workshop e rodando o parceiro todas as sessões, pretende-se que os educadores/professores falem e troquem ideias entre si, utilizando um meio de comunicação à sua escolha (telemóvel, e-mail, WhatsApp, etc.)

- Inventário de Autorreflexão: pretende-se que os formandos façam uma autorreflexão sobre o que fazem na sua sala e como gerem o grupo e se as estratégias utilizadas estão a funcionar, sendo que a partir destas reflexões os educadores/professores devem estabelecer objetivos individuais futuros, que visem uma mudança, de forma a transformar o clima de aprendizagem e de sala de aula mais positivo.
- Capa de Objetivos do Educador/Professor: ao final de cada workshop, o formando define objetivos para si, tendo em conta o seu tempo e os seus objetivos pessoais, preenchendo a Capa de Objetivos. Esta capa fica com o líder e colíder da sessão, que lhe vai também acrescentando *feedback*, de forma a elogiar de forma específica as mudanças e os esforços dos formandos a implementação de novas estratégias e proporcionando novos momentos de aprendizagem. Para além disso, foi ainda acrescentado um pequeno autocolante, como recompensa pelo empenho e dedicação a cada um dos objetivos.
- Avaliação do workshop: feita no final de cada workshop, que nos permite ter algum *feedback* imediato do impacto que teve cada sessão e quais as estratégias, das acima mencionadas, que foram mais úteis para cada um.
- *Make up sesión*: sempre que algum membro faltou a alguma sessão, foi marcado um tempo extra, durante a semana seguinte, e a líder desta formação reuniu pessoalmente com eles, explicando os conteúdos abordados e o trabalho desenvolvido.

Anexo VIII – Estratégias utilizadas ao longo dos workshops do programa TCM -AI

Estudos/Autores	Participantes/Características	Contexto	Características do estudo	Resultados
Webster-Stratton et al. (2001)	272 crianças de 4 anos, respectivas mães (a frequentar os AI – para pais) e educadoras de infância	Jardim de infância	Estudo randomizado com grupo de controlo	Grupo de intervenção: + comportamentos prossociais em contexto escolar; - comportamentos agressivos.
Webster-Stratton, Reid e Hammond (2004)	159 crianças diagnosticadas com perturbação de oposição, de contextos socioeconomicamente desfavorecidos e professores		Estudo com grupo de controlo	Grupo de intervenção: - agressividade com pares; + comportamentos de colaboração
Shernoff e Kratochwill (2007)		Pré-escolar TCM combinado com modalidade de aconselhamento em contexto de saúde mental	Estudo com grupo de controlo	Grupo de intervenção: + competências sociais + adaptação ao contexto escolar
Williford e Shelton (2008)	96 crianças	Pré-escolar TCM combinado com aconselhamento em saúde mental	Estudo com grupo de controlo	Grupo de intervenção: + interações positivas entre pares - comportamentos agressivos

Webster-Stratton, Reid e Stoolmiller (2008)	153 professores; 1768 alunos	TCM combinado com o programa para pais AI	Estudo com grupo de controlo	Grupo de intervenção: + competências sociais + autorregulação emocional.
Baker-Henningham, Scott, Jones e Walker (2012)	24 instituições	Pré-escolar na Jamaica		Grupo de intervenção: + Competências de amizade; + Competências sociais
Hutchings, Martin-Forbes, Daley e Williams (2013)	107 crianças; 12 professores			Grupo de intervenção: - comportamentos negativos para com o professor

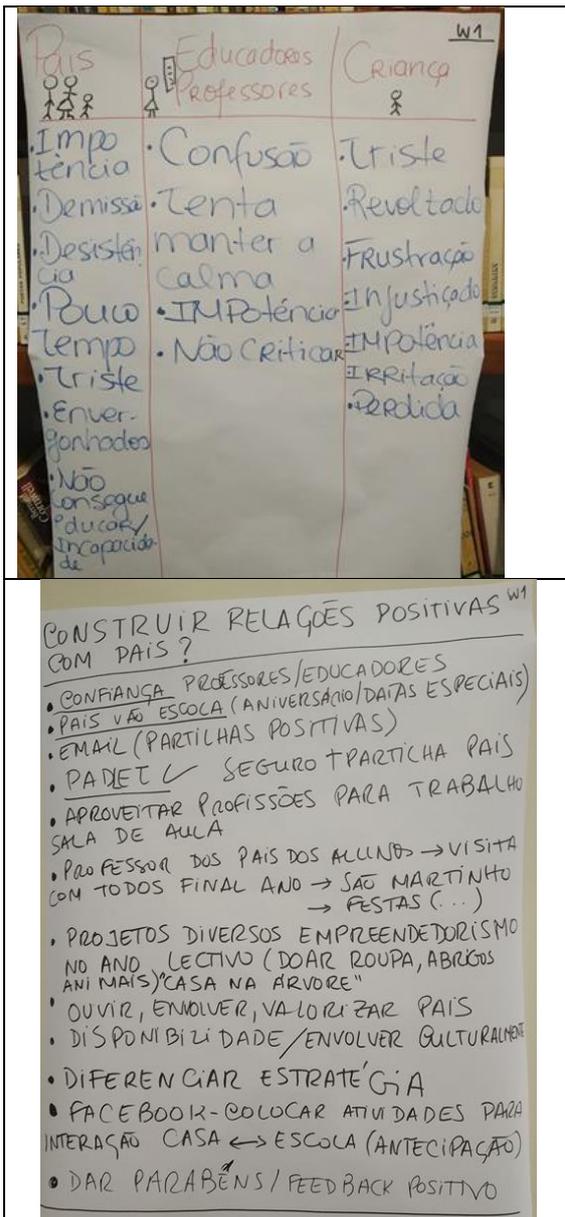
Anexo XIX. Estudos internacionais com o programa TCM (Gaspar, M., em preparação; cedido pela autora)

Estudos/Autores	Participantes/Características	Contexto	Características do estudo	Resultados
Seabra-Santos et al (2016) – estudo TCM + programa pais (PP - AI)	36 Crianças em risco de desenvolver problemas de comportamento disruptivo e respetivas, cujos pais recebiam o programa AI; 28 educadoras de infância	Pré-escolar	Estudo não randomizado, com grupo de comparação, com avaliações pré e pós intervenção e follow-ups aos 12 meses	Grupo de intervenção: + aptidões sociais em ambos contextos; + efeitos que se mantiveram a longo prazo; + efeitos com educadores mantiveram-se no tempo;
Seabra-Santos et al (2016)	8 educadoras de infancia; 144 crianças dos 3 aos 6 anos	Pré-escolar	Estudo quasi-experimental, com avaliações pré e pós intervenção e follow-up aos 12 meses	Grupo de intervenção: - comportamentos externalizantes; + comportamento prossocial; + satisfação das educadoras com o programa. Follow-up 12 meses: + resultados do que no final da intervenção nas crianças; + práticas educativas positivas; - práticas educativas negativas; + competências sociais e emocionais

Seabra-Santos et al (2018)	1030 crianças dos 3 aos 6 de 65 jardins de infância, de contexto socioeconómico desfavorecidas	Pré-escolar	Estudo experimental randomizado, com grupo de controlo e avaliações pré e pós intervenção.	Grupo de intervenção: + competências sociais - problemas de comportamento + competências sociais nas crianças de famílias socialmente desfavorecidas e com poucas competências sociais (pré)

Anexo X. Estudos com o programa TCM em Portugal (Gaspar, M., em preparação; cedido pela autora)





1º Workshop:

Chegamos, às 8:30, à Biblioteca de Instrução Popular, no centro da Vieira de Leiria, para preparar todo o material necessário para a sessão: a disposição da sala, os materiais necessários, até o lanche que oferecemos a todos os formandos. Uns dias antes foi enviado um e-mail para que os educadores/professores comparecessem quinze minutos antes da hora marcada, para procederem ao preenchimento de toda a documentação necessária. Dentro do tempo, todos foram chegando, foram recebidos à entrada da sala e encaminhados para um lugar à sua escolha na sala.

O workshop iniciou-se às dez horas da manhã, hora prevista, e com os documentos preenchidos. Iniciamos o trabalho por uma apresentação da líder, colíder e de todos os formandos, mencionando os objetivos que cada um tinha para aquela formação. A Doutora Vanda Varela, do IPL, começou por apresentar uma visão geral do programa das Academias do Conhecimento (Anexo VII, Parte 2), o trabalho desenvolvido pelas Academias no ano letivo anterior, os resultados obtidos e o filme sobre o que tinha vindo a ser feito no distrito de Leiria (<https://www.youtube.com/watch?v=jMeucDYnsXw>). Seguidamente, foi esclarecido o funcionamento da Oficina, neste ponto, esteve presente a responsável da LeiriMar, que fez questão de comparecer para também dar as boas vindas a todos os formandos.

Foram estabelecidas as regras de funcionamento em conjunto, para que todos se sentissem confortáveis e este fosse um espaço de partilha, de confiança, sem medos, nem julgamentos. Prosseguimos com a visualização de um PowerPoint explicativo dos AI e do programa TCM, assim como o contexto em que surgiu, o porquê, no que se baseia, os seus conteúdos e os resultados obtidos. De seguida, iniciamos a exploração do tema deste workshop – A Construção de relações com as crianças/alunos – foram feitas chuvas de ideias em pequenos grupos, vistas e analisadas pelos formandos cenas de vídeo do programa, foram feitas dramatizações/*role play* de situações, seguindo todas as indicações do guião para este workshop.

O grupo foi sempre colaborativo e muito interventivos, a maioria dos educadores/professores já se conheciam, visto que vários trabalham em conjunto no Agrupamento de Escolas da Vieira de Leiria e os restantes vivem na mesma localidade. Esta familiaridade ajudou nas partilhas do grupo que, ao longo do dia, foram muito ricas e pudemos constatar que muitos deles já utilizavam o brincar e rituais na sala que partilharam. No que diz respeito às relações com as crianças, destacamos a partilha de dois professores, um que referiu como trabalha a concentração através do uso da meditação assim que entra na sala de aula e outro que trabalha os conteúdos (aprendizagem das letras, formação de frases, etc.) através de jogos físicos e brincadeiras no pavilhão desportivo da escola, trabalhando, ao mesmo tempo, conteúdos e atividade física, tão importante nestas idades. No que diz respeito às relações estabelecidas com os pais, uma das educadoras referiu como os envolve nas atividades do grupo, como se relaciona e lida com situações mais difíceis, usando o que

chama de “conversas felizes”. Foram todas partilhas muito enriquecedoras que me parece que ajudaram os mais céticos a refletir e constatar que é possível melhorar as suas práticas, potenciando a aprendizagem e melhorando a gestão da sala de aula, havendo partilhas muito rica.

O roteiro do workshop, depois de trabalhado durante várias horas, foi seguido à risca, conforme indicado pela autora do programa. Foram efetuadas reflexões sobre os desafios que se apresentam aos educadores/professores, aos pais e às próprias crianças; sobre a melhor forma de estabelecer relações positivas com as crianças e os pais; como construir relações positivas com crianças de temperamento difícil; formas de brincar na sala; estratégias que podem ser usadas para manter a calma; a importância dos rituais e quais os rituais que utilizavam nas salas e os de início e despedida; entre outros. Foram também visualizados os vídeos indicados e discutidas as estratégias apresentadas, tendo sempre a preocupação de permitir a partilhas de ideias do que os educadores/professores já faziam e solicitando ao grupo outras que poderiam desenvolver, baseando-se nos vídeos e nos *role plays*.

No geral e apesar de ter sido um dia chuvoso, destacamos o clima caloroso e de união criado por todos os elementos que participam na formação, tendo esta sessão sido foi muito proveitosa e de muitas partilhas positivas entre todos, potencializando a aprendizagem de novas estratégias, sendo esta a maior vantagem que podemos apontar. Apesar de ter sido uma sessão muito mais profícua do que o que estávamos à espera, também nos deparámos com alguns desafios que devemos melhorar, podemos, assim, destacar: a dificuldade que alguns educadores/professores demonstraram em participar nos *role plays*, demonstrando que o nosso trabalho tem de ser reforçado para que estas interações se foquem no objetivo inicial, pois demonstraram alguma dificuldade em entrar nos papéis quando estes eram contrários aos que normalmente desempenham e, quando o fizeram, houve uma tendência para dramatizar situações demasiado exageradas; finalmente, outra dificuldade que sentimos, prendeu-se com a gestão da discussão dos temas no grupo, tendo em conta que a grande maioria já se conhecia, tornou-se difícil gerir as interações e o conseguir manter o grupo focado nos temas apresentados, principalmente da parte da tarde. Ainda antes do final da sessão, foi apresentada a hipótese, por uma das formandas, de mudar a formação para a Escola do 1º Ciclo António Vitorino, do Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria, pois a nível

de instalações seriam mais calmas e com menos interferências, ficando esta proposta a ser estudada em conjunto com a Diretora deste Agrupamento.

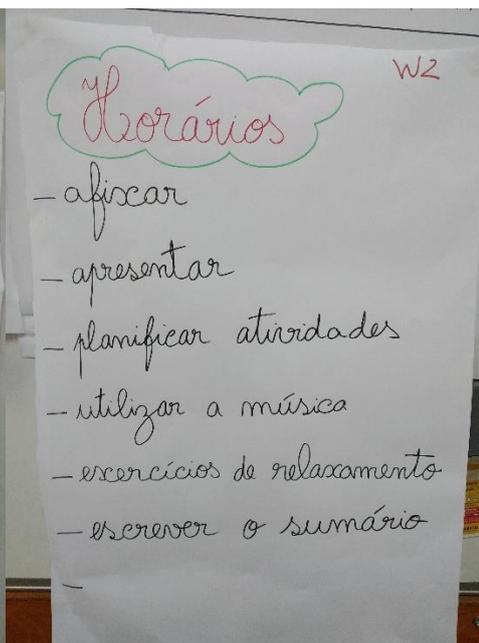
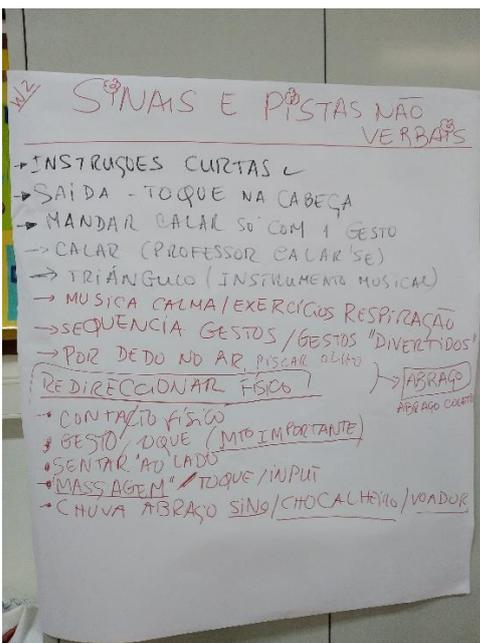
No final da sessão, foram preenchidos os Questionários de Autorreflexão do educador/professor, explicada e preenchida a capa dos Objetivos do Educador/professor com o trabalho com que estes se comprometiam a fazer nas semanas até ao próximo workshop, foi feita a revisão do folheto Sugestão de Atividades para o mês, foi entregue, gratuitamente, a cada formando o livro: *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*, da autora do programa, Carolyn Webster-Stratton, traduzido para português (2017), de forma a que pudessem complementar a leitura sobre o tema do workshop e, finalmente, foi feita a avaliação do workshop.

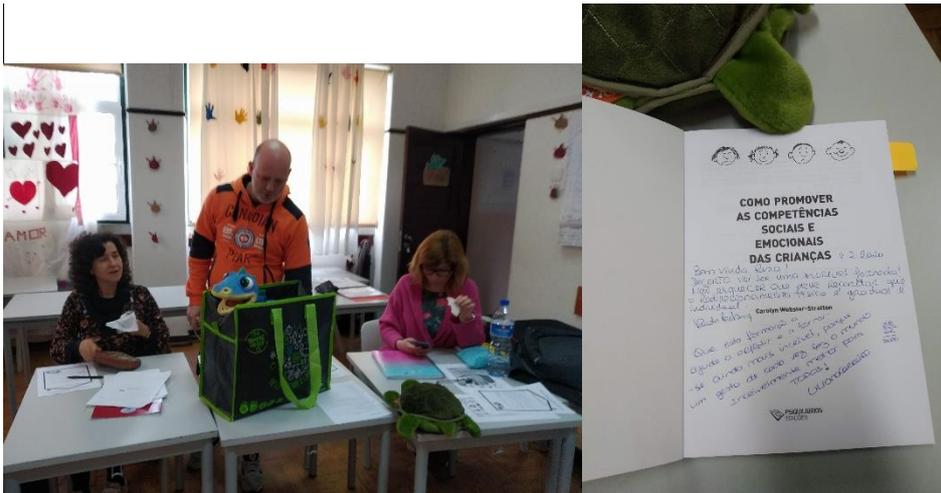
Desta avaliação, composta por cinco questões, destacamos que 72,7% considerou o conteúdo do workshop muito útil, tendo os restantes 27,3% considerado útil, em relação ao uso das cenas filmadas todos as consideraram úteis (54,4%) ou muito úteis (45,5%), o grupo avaliou ainda o modo de dinamizar das facilitadoras muito útil (72,7%) e útil (27,3%), em relação às discussões em grupo apenas uma pessoa as considerou úteis, tendo os restantes 90,9% considerado muito úteis; por fim, acharam as dramatizações úteis (54,4%) e os restantes muito úteis (45,5%). Perante estes resultados podemos concluir que o workshop foi um êxito, contudo consideramos que se deve melhorar os pontos referidos anteriormente.

Finda a Oficina, deu-se início à leitura da Capa dos Objetivos do Educador/Professor para os workshops, tanto a líder como a colíder leram e escreveram palavras de incentivo a cada formando. Destes objetivos podemos destacar que os que mais surgiram foram o envio de mensagens/notas positivas sobre os alunos e o seu trabalho na sala de aula para os pais, tendo também sido apontada a vontade de adotar posturas mais positivas em contexto de sala de aula e a leitura dos capítulos 1 e 2 do livro já supracitado, entregue aos formandos.

De salientar que, durante as semanas seguintes, até ao próximo workshop, a líder e colíder entraram diversas vezes em contato com os educadores/professores, via e-mail, de forma a prestar apoio e ter conhecimento de algumas das dificuldades sentidas na aplicação das novas estratégias, tendo respondido individualmente a cada uma das solicitações.

Anexo XI. Descrição e análise do primeiro workshop TCM -AI





2º Workshop:

Este segundo workshop teve lugar no dia 8 de fevereiro, na EB1 António Vitorino, depois de ter sido contactada a Diretora do Agrupamento de Escolas da Vieira de Leiria. Assim, iniciamos a preparação do material necessário cerca de 45 minutos antes do início do workshop. Esta mudança de local acarretou alguns problemas técnicos, principalmente com os computadores, pois não conseguíamos estabelecer a ligação com as colunas no computador que tinha leitor de DVD, ficando os vídeos sem som. Foi um momento de bastante estresse, depois de tentarmos várias vezes diferentes formas de estabelecer a ligação entre os aparelhos eletrónicos conseguimos, contudo, este workshop acabou por iniciar cerca de 15 minutos depois do tempo previsto, tendo sido este imprevisto a fraqueza deste workshop. Todavia, parece-nos que o mais importante foi não desistir e conseguir realizar o nosso trabalho, tentando sempre superar as dificuldades. Foi neste workshop que se juntou uma nova formanda, como já foi referido, a mesma foi devidamente apresentada, já estava a par do trabalho feito na 1ª sessão, pois tinha sido marcado um encontro durante a semana e tinha sido posta ao corrente de tudo. Foi permitida a assistência desta funcionária da Câmara Municipal da Marinha Grande tendo em conta a necessidade de disseminação do programa, dando-o a conhecer, divulgando-o e sensibilizando para a necessidade de investir em programas de qualidade que fazem a diferença no bem-estar das crianças e professores, assim como permitem desenvolver competências para a vida e combater o insucesso escolar.

O início não poderia ter sido melhor, após a projeção do sumário, depois de fazer a receção e dar as boas-vindas aos participantes e apesar de apenas estarem presentes

8 formandos, quando iniciamos a discussão e partilha sobre as atividades do mês percebemos que tinha havido um trabalho fantástico durante o tempo intermédio entre os workshops. Os educadores/professores partilharam várias estratégias que tinham implementado durante este tempo nas suas salas, a saber, atribuição do prémio SuperPoder – que era atribuído a cada criança que partilhasse algo, esperasse a sua vez, ajudasse um colega, experimentasse algo pela primeira vez, etc.) – este prémio já era conhecido e cada aluno contava os seus SuperPoderes, incentivando-se os comportamentos desejados; tinha-se iniciado o envio de e-mail para os pais com a partilha de fotografias das atividades desenvolvidas na escola e a informação sobre o que tinha sido feito em cada dia; noutra sala tinha-se iniciado o cumprimento especial à entrada da sala – cada aluno escolhia se queria um beijo, “dar cinco” ou um abraço da professora, entrando na sala só depois deste cumprimento especial; tinha sido ainda iniciado um livro de elogios – os alunos levavam esse livro para casa e escreviam o que se tinha passado com eles durante esse dia, elogiando os colegas que os ajudaram e tinham ajudado a fazer o seu dia melhor; outra professora referiu que agora iniciava as suas aulas cantando uma canção onde se diziam as regras da sala e que os alunos gostavam muito desta forma de iniciar o trabalho; entre outras. Assim, não será difícil perceber que os presentes tinham atingido os objetivos que se tinham proposto, apesar de alguns não terem completado as leituras todas do livro. Perante estas partilhas de práticas positivas todos foram recompensados e o seu trabalho elogiado, pois superou todas as expectativas. Em relação às dificuldades, apesar de terem sido apontadas algumas nos contatos por e-mail, os educadores/professores acabaram por referir que as conseguiram superar e que estavam a gostar muito deste clima mais positivo nas suas salas. Foi feito um *refresh* dos conteúdos abordados anteriormente e deu-se início ao novo tema. Foi abordada a importância de estabelecer relações positivas com os pais das crianças, salientada a importância das leituras para aprender novas estratégias (*I know*), para depois as praticar (*I can do*) e passar à sua utilização nas salas de aula (*I do*), foi debatida a importância de antecipar, prevenir e agir em vez de reagir aos comportamentos desafiantes, a importância das transições para as crianças, como estabelecer regras clara se previsíveis, como dar ordens e instruções eficientes, entre muitos outros temas, tendo sido apresentados vários exemplos para cada tema pelo

grupo, destacando, neste aspeto, as educadoras que fizeram partilhas maravilhosas de práticas da sua sala.

Tirando o percalço inicial, este workshop correu bastante bem e o grupo cooperou e participou bastante, tornando-se, algumas vezes, algo difícil de gerir, dispersando-se nas suas conversas e partilhas. Este ponto foi um dos aspetos mais complicados de gerir, pois é bastante complicado ter de parar as conversas quando estas se afastam do tema do workshop, sem ferir suscetibilidades, sendo um ponto a melhorar nos próximos workshops. Podemos observar algumas imagens desse workshop e alguns dos *Outputs* nos Anexos XI, XII e XIII (Parte 2).

Nesta sessão, os formandos iniciaram o plano de comportamento em grupo e foram esclarecidas algumas dúvidas, tendo o restante trabalho sido feito como foi indicado anteriormente e distribuídos novos folhetos, inventários, a capa dos objetivos e avaliação.

No final do workshop, já depois da avaliação, um dos professores pediu para ficar com uma das mascotes do programa – a Dina – para mostrar aos seus alunos e assim foi, a Dina ficou na EB1 António Vitorino até ao workshop seguinte, saltitando entre as salas, professores e alunos.

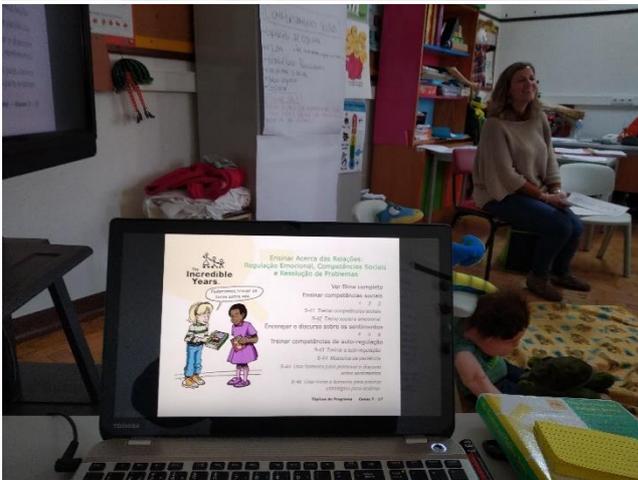
Em relação à avaliação deste workshop destacamos a boa avaliação recebida, para 87,5% o conteúdo do workshop foi muito útil, os exemplos mostrados nas cenas filmadas também foram muito úteis (75%), assim como o modo de dinamizar das facilitadoras (87,5%). 75% dos educadores/professores considerou a discussão muito útil, não tendo, em todos os parâmetros, sido obtida avaliação inferior a útil, o que nos apraz muito e incentivou a continuar a trabalhar e a melhorar cada vez mais. Finalmente, no último item de avaliação, 75% considerou as dramatizações úteis, 12,5% muito úteis e 12,5% indiferentes, tendo sido confessado por duas professoras que esta era a componente da formação que menos gostavam, pois incluía uma exposição bastante grande e, apesar de a considerarem boa para praticar, preferiam não ter de o fazer em frente a todos.

Posto isto, ambas (líder e colíder) fizeram também a avaliação do workshop, tendo sido destacados os pontos positivos e negativos já descritos, procederam também à leitura das Capas dos Objetivos e a todos o trabalho referido no primeiro workshop e que se repete em todos. Foram ainda enviados e-mails aos formandos que não puderam

estar presentes e a líder reuniu-se com cada um para os colocar ao corrente do trabalho e entregar o material a trabalhar nas salas de aula e a enviar para os pais.

Anexo XII. Descrição e análise do 2º workshop





3º Workshop:

Este workshop iniciou-se partilhando o PowerPoint sobre o trabalho a ser realizado e, de seguida, procedeu-se à partilha de como tinha sido implementar as estratégias que tinham sido abordadas na sessão anterior. Também, nesta sessão, foram apontadas muitas estratégias pelos diferentes educadores/professores, foi referido que várias salas tinham implementado o envio de notas alegres para os pais, sobre o trabalho

dos alunos e que o *feedback* dos pais e das crianças era muito positivo, tendo sido ainda mencionado que uma das crianças apontadas neste estudo como uma das mais difíceis e desafiadoras tinha melhorado bastante o seu comportamento na sala de aula e tinha conseguido ganhar uma destas notas, ficando extremamente feliz, a educadora, a criança e os pais, que ligaram a agradecer. Todos os educadores/professores enviaram para casa os materiais que tinham sido disponibilizados na sessão anterior, principalmente o das regras da casa, com a informação para os pais e atividades, tendo sido, posteriormente, feitos trabalhos em cartolinas e desenhos, porque todas as crianças tinham querido participar e tinham trazido o trabalho feito em casa. Uma das professoras referiu que tinha comprado uns imans com desenho das emoções, que estavam a fazer um grande sucesso na sua sala, para identificar e desenvolver estratégias para gerir as emoções. Também foram referidos, pelos educadores/professores, os planos de comportamento que estavam a ser trabalhados e que, segundo eles, já estavam a ter resultados positivos. Outros referiram que quando tinham alguma situação desafiante começavam a pensar nos passos do plano de comportamento para delinear estratégias a aplicar de acordo com o que tinha sido falado nos workshop, procurando mais informação no livro do programa. Vários foram os que referiram que o livro era incrível e que tinha imensas estratégias muito boas e fáceis de implementar. Outros referiram que fizeram a mão com as regras da sala, tendo sido entregue um exemplar para colorir a cada aluno e que havia uma maior afixada nas salas para que todos a vissem. De seguida, foi a vez do professor que tinha ficado com a Dina (mascote do programa) partilhar como tinha sido o seu trabalho, este dramatizou o trabalho que tinha sido feito com os alunos e referiu que o fantoche tinha sido um sucesso, todas as crianças o adoraram e tinha andado também pelas outras salas da EB1 António Vitorino. Este docente referiu que, todos os dias, depois dos exercícios de meditação que fazia com os seus alunos, definia com eles o comportamento que a Dina ia estar a observar e quando o encontrasse sentar-se-ia junto desse aluno, disse que foram privilegiados vários comportamentos, como realizar os trabalhos concentrado, ajudar os colegas a terminar tarefas, etc.

Finalmente, uma professora referiu e passo a citar “o meu discurso está a mudar e vejo muitas melhorias, elogiar de proximidade e os outros melhoram, estou a fazer um

esforço e vejo muitas mudanças, em mim e nos meus alunos” e acho que esta frase resume todo o trabalho que se pretende com este programa.

Após estas partilhas, foi iniciado os temas do 3º workshop, esta sessão apresentava alguns temas mais polémicos, como o elogio e a atribuição de recompensas, vistos por muitos como algo prejudicial para as crianças, assim sendo, foi feito um trabalho extra de preparação, de forma a estarmos seguras e prontas para orientar a discussão em grupo, criando um ambiente de cooperação. Seguiram-se os mesmos procedimentos, já supramencionados, e de acordo com as indicações da autora. Destacamos aqui o *role play* de treino para dar *feedback* positivo a um pai, pois foi bastante difícil de gerir, a professora que representava o papel de mãe acabou por adotar uma postura muito inflexível e um pouco exagera, o que fez com que o *role play* tivesse de ser parado várias vezes e sido feito um redirecionamento constante. Gerir estes momentos é, sem sobra de dúvida, uma grande dificuldade e exige muita prática e experiência, por isso apontamos este desafio como uma das nossas fraquezas, mas também uma oportunidade de melhorar e aprimorar esta estratégia. Contudo, no final desta dramatização, o grupo referiu que apesar de ser, muitas vezes, difícil sentir empatia por certos pais, é necessário tentar perceber a sua realidade, o porquê de adotarem determinadas posições e que não fazem melhor porque não são capazes, mas querem o melhor para os seus filhos, e os educadores/professores devem adotar uma postura de entreaajuda.

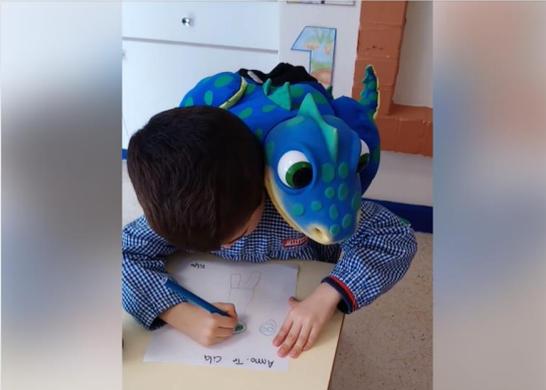
A sessão terminou como as restante e foi feito o mesmo trabalho que nas outras sessões. Desta vez a Dina acompanhou uma das educadoras até ao seu JI, ficando acordado que, de seguida, iria “viajar” até ao Centro Escolar de Monte Redondo. Em relação à avaliação deste workshop, 90,9% considerou os temas, o modo de dinamizar as facilitaras e a discussão de grupo muito úteis, tendo 9,1% considerado útil. No que diz respeito aos exemplos mostrados nas cenas filmadas, 63,6% consideraram-nas muito úteis e 36,4% úteis. Em relação à quinta questão, 54,5% avaliou as draamtizações como muito úteis e os restantes como úteis. Nesta avaliação foram feitas várias observações sobre a formação apontando que a “partilha de práticas e a reflexão é bastante importante e leva à mudança de atitudes/metodologias na práticas pedagógicas”, foi ainda registado que esta formação permitia “aprender “coisas” novas e tão úteis para me ajudar a melhorar como profissional e até como pessoa. A cada sessão, nasce em

mim a vontade de experienciar as aprendizagens em contexto da minha turma, Pode ser apenas uma pequena coisa que vai fazer a diferença. E isto tem sido muito útil e gratificante”. Foi ainda referido que gostavam do trabalho que se estava a desenvolver e que se chamava “a atenção para assuntos pertinentes e que nem sempre são valorizados” e que estas formações deveriam ser também alargadas aos pais. Foi ainda mencionado que o workshop tinha sido “bem orientado e dinamizado”, que “sair de casa ao sábado para formação nem sempre é a melhor das opções. Mas, a verdade é que são momentos ricos em partilha que me fazem refletir e ter vontade de melhorar” e que “as interações e a partilha entre formadoras e formandos foi muito positiva”. Ainda neste comentário houve quem referisse que este programa deveria ser acompanhado por observação em sala de aula, de forma a que pudessem ser feitas aprendizagens mais individuais, o que nos parece muito pertinente e importante, pois permitiria apontar a cada educador/professor as áreas em que está melhor, quais melhorar e as oportunidades que tem de o fazer, pois há sempre comportamentos que adotamos e que nem sempre somos conscientes deles.

Durante as semanas seguintes foram feitas várias partilhas sobre o trabalho da Dina no JI, principalmente através do Facebook, onde podemos observar o trabalho desenvolvido sobre as estratégias dos workshops postas em prática e os resultados foram muito positivos. Para além disso e com o gosto pelo programa TCM, os formandos divulgam a formação e tecem-lhes elogios.

Cila Gonçalves está 😊 a sentir-se agradecida.
2 de março às 21:50 · 🧑

Rosa Coelho...a Dina chegou bem e instalou-se ainda melhor! Surpresa melhor não poderia ter!!! Jogou-se o circulo do elogio...uma criança disse:- O elogio é uma espécie de nota alegre!!!! Não podia ficar mais feliz com esta formação!



- Elsa Reis** Cila, a fazer a formação "Anos incríveis?" Os elogios são magnificos e fazem maravilhas! E as notas alegres também! Ficam todos de coração cheio! Beijinhos grandes 😊!
- Gosto** · Responder · 1 dia(s)   3
- Vanda Varela** Elsa Reis agora andamos pela marinha!
Gosto · Responder · 12 h
- Cila Gonçalves** Elsa Reis, recomendo a formação " Anos incríveis"! São uns sábados cheios de muito bom trabalho...é como refrescar a mente!!!  1
- Gosto** · Responder · 10 h
- Vanda Varela** Cila Gonçalves a Elsa já fezfoi das primeiras "cobaías" das nossAs aventuras incríveis!  1
- Gosto** · Responder · 10 h
- Elsa Reis** Vanda Varela E foi incrível! Vinhamos com o ego lá em cima, todas mimadas e cheias de vontade de fazer coisas diferentes! E as mudanças continuam a ser visíveis! Beijinhos grandes e boa formação! 😊😊😊😊
- Gosto** · Responder · 6 h  1

Catarina Cardoso Já ouvi falar da Dina e por sinal muito bem. Parabéns pelo excelente trabalho.
Adoro · Responder · 1 dia(s)   3

Cila Gonçalves Catarina Cardoso a Dina é mesmo um sucesso na sala!
Gosto · Responder · 1 dia(s)  1

Rosa Coelho Adoro ❤️ Ainda vamos ter saudades desta formação Beijinhos 😊
Adoro · Responder · 1 dia(s)   3

Vanda Varela Rosa Coelho obrigada!
Gosto · Responder · 1 dia(s)  1

Rosa Coelho Vanda Varela o carisma de ser alentejana cativa 🙌 Beijinhos
Gosto · Responder · 1 dia(s)   2

↳ Ver mais 2 respostas

Vanda Varela



Gosto · Responder · 1 dia(s)  1

Cila Gonçalves
Vanda Varela e **Liliana!!!** Continuem com o vosso bom trabalho! Nós por cá aprendemos coisas novas e tão boas....
Gosto · Responder · 20 sem  1

↳ **Liliana Carreiro** respondeu · 2 Respostas

Vanda Varela ...



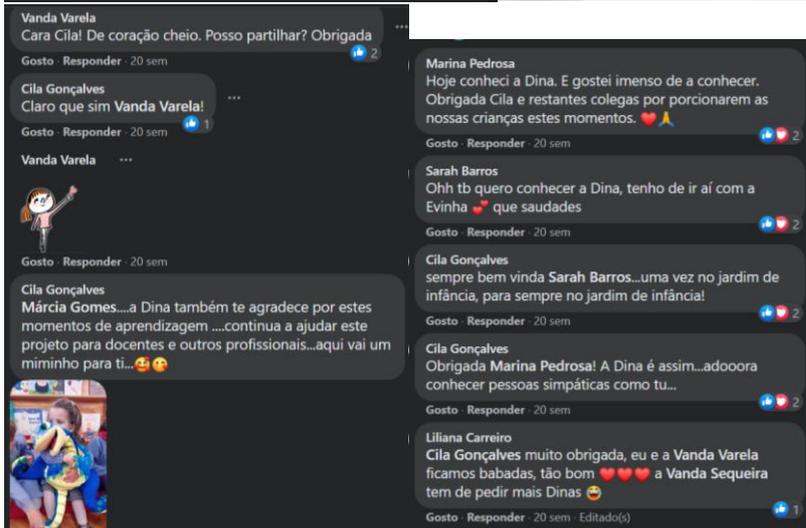
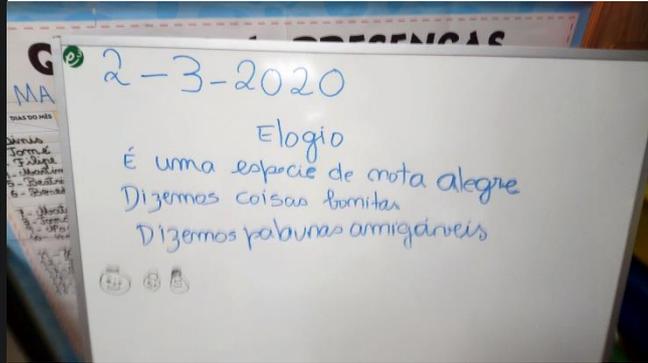
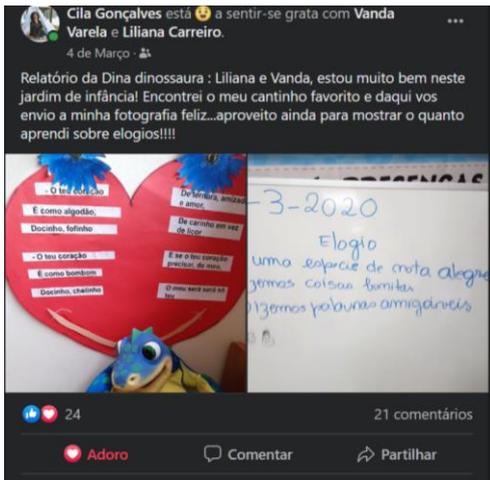
Gosto · Responder · 20 sem  1

Catarina Cardoso
Já ouvi falar da Dina e por sinal muito bem. Parabéns pelo excelente trabalho.
Adoro · Responder · 20 sem   3

↳ **Cila Gonçalves** respondeu · 1 Resposta

Rosa Coelho
Adoro ❤️ Ainda vamos ter saudades desta formação Beijinhos 😊
Adoro · Responder · 20 sem   3

↳ **Rosa Coelho** respondeu · 4 Respostas



Anexo XIII. Descrição e análise do 3º workshop TCM - AI

Ação Nº
07-2019/20

FPCEUC | Anos Incríveis: Programa para Educadores

Modalidade:	Oficina de formação	Registo de acreditação:	CCPFC/ACC-103223/19
Duração:	(3PC) 42 horas + (TA) 42 horas	Nº de horas acreditadas:	84 (oitenta e quatro)
Formador(a):	A definir-Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria ou local onde se organize um grupo formativo	Local:	Leiria
Destinatários:	Educadores de infância e Professores do Ensino Básico		
Relevância:	A ação releva para efeitos de progressão em carreira e avaliação de desempenho, mas não releva para a área científica e pedagógica (artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, respetivamente).		

Objetivos da ação

- Adquirir o conhecimento de estratégias associadas ao Os objetivos visados por esta formação são a apropriação de estratégias e desenvolvimento de competências, conforme os objetivos do programa Anos Incríveis TCM (Teacher Classroom Management), que permitirão aos formandos:

- **aumentar** a utilização de abordagens educativas pró-ativas;
- **promover** nas crianças o aumento da autoestima, da motivação, da capacidade de resolverem problemas, de competências sociais e académicas, da obediência e da responsabilidade pessoal e coletiva;
- **contribuir** para a redução nas crianças da desobediência, de comportamentos impulsivos, disruptivos, desafiantes, violentos e de não motivação nas crianças.
- **favorecer** o envolvimento ativo das famílias na educação da criança em contexto educativo

Conteúdos da ação

O curso está organizado em sete workshops que se desenvolvem em torno dos seguintes conteúdos:

1. A construção de relações positivas com as crianças e as famílias;
2. O educador/professor pró-ativo. A construção e utilização de planos de comportamento;
3. A atenção positiva do educador/professor, o treino, o encorajamento e o elogio;
4. A motivação das crianças através de incentivos;
5. A redução de comportamentos inadequados por parte das crianças – redirecionar e ignorar;
6. A redução de comportamentos inadequados por parte das crianças-consistência na aplicação das consequências;
7. Regulação emocional, competências sociais e resolução de problemas pelas crianças.

Regime de avaliação dos formandos

A avaliação, de carácter obrigatório e individual, é feita continuamente através:

- *Do elaboração de planos de comportamento individuais para algumas crianças e da sua aplicação
- *Do registo, entre as sessões presenciais da oficina, das respostas das crianças às estratégias implementadas

*Da produção de mensagens de "boas novas" para aumentar a comunicação e confiança com a família das crianças.

A classificação final dos formandos será expressa, na escala de 1 a 10, em números inteiros arredondados às décimas. A classificação é expressa quantitativamente e qualitativamente da seguinte forma:

- **Excelente**- de 9 a 10 valores
- **Muito Bom**- de 8 a 8,9
- **Bom**- de 6,5 a 7,9
- **Regular**- de 5 a 6,4
- **Insuficiente**- de 1 a 4,9.

Assiduidade dos Formandos

O sistema de verificação da assiduidade dos formandos será realizado através do preenchimento de uma folha de registo de presenças por cada sessão presencial conjunta.

Só são certificados os formandos que compareçam a 5 sessões presenciais que totalizam 30 horas.

Cronograma (provisório, ajustado sobretudo a pausas letivas)

Sessão Nº	Data	Dia da semana	Horário	Nº horas
1	11.1.20	sábado	10-13/14-17	6 (*)
2	1.2.20	sábado	10-13/14-17	6
3	29.2.20	sábado	10-13/14-17	6
4	21.3.20	sábado	10-13/14-17	6
5	18.4.20	sábado	10-13/14-17	6
6	9.5.20	sábado	10-13/14-17	6
7	30.5.20	sábado	10-13/14-17	6
Totais horas				42h00

(*) data início a confirmar

Número de vagas – 15 formandos(as).

Inscrições: Aceda ao formulário de inscrição [AQUI](#)

Prazo de inscrição: até 21 de novembro de 2019. Terminado o prazo de inscrição, os formandos receberão um email de confirmação da inscrição.

Informações: Para mais informações, contacte o Centro de Formação de LeiriaMar|ou vanda.varela@ipleiria.pt

Relação Família-Escola em Tempos de Covid-19



Muitos Educadores de Infância/Professores referem que as suas tentativas para aumentar o envolvimento dos pais na vida pré-escolar/escolar dos/as filhos/as resultam com uns pais, mas não com outros. Tendo este aspeto presente, gostaríamos que respondesse às seguintes questões sobre o seu relacionamento com os pais da sua sala e o envolvimento dos mesmos na vida escolar do/a filho/a desde o início da crise pandémica da Covid-19. Se for educador de Infância e estiver a responder a este questionário já depois da abertura dos jardim de infância (1 de junho) responda considerando o período em que as crianças estavam em casa. Todos os elementos recolhidos com estes questionários serão tratados de forma anónima e confidencial (o que significa que os dados serão tratados exclusivamente para fins de investigação e pela equipa envolvida, não sendo nunca divulgados de forma individual). A recolha destes dados insere-se no Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, realizado por Liliana Carreiro.

1. Tipo de instituição

- Jardim de infância
- EB1

2. Grupo de crianças *

- JI sala dos 3 anos
- JI sala dos 4 anos
- JI sala dos 5 anos
- JI sala heterogénea
- 1º ano do 1º ciclo
- 2º ano do 1º ciclo
- 3º ano do 1º ciclo
- 4º ano do 1º ciclo
- EB 1 sala heterogénea

3. Indique o número de crianças do seu grupo. *

Short answer text

4. Desde o encerramento dos jardins de infância e escolas, manteve uma relação/interação com as famílias dos seus alunos?

Sim

Não

5. Se respondeu SIM à questão anterior, qual a regularidade dessa relação?

Diariamente

Pelo menos uma vez por semana

2 a 4 vezes por semana

Quinzenalmente

Mensalmente

...

5.1. Essa comunicação com a família dos seus alunos foi/é, maioritariamente realizada através de encontros

Individuais, apenas com uma família

Conjuntos, com outras famílias ao mesmo tempo

5.2. Indique as razões que contribuíram para essa decisão (pode indicar mais do que uma) *

- Permite que as famílias partilhem também entre elas
- Sobrecarga de trabalho
- Excesso de alunos
- Escolha das famílias
- Outra

5.2.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

...

5.3. Essa comunicação foi/é majoritariamente feita de forma:

- Síncrona
- Assíncrona

-

5.4. Que meio (recursos, plataforma, etc.) tem utilizado para a interação com as famílias? (pode *
escolher mais do que uma opção)

Facebook

Skype

Zoom

Correio eletrónico

Goolge Classroom

Google Meats

Teams

Padlet

Edmodo

Class Dojo

Outra

5.4.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

5.5. Com que finalidade tem usado estes meios? (pode indicar mais do que uma) *

- Propor atividades para as crianças realizarem relacionadas com o JI/Escola
- Responder a dúvidas das famílias relacionadas com a aprendizagem
- Partilhar recursos educativos com as famílias
- Dar continuidade a projetos em desenvolvimento pelas crianças
- Dar sugestões de atividades para serem realizadas em família
- Proporcionar que as famílias partilhem com a educadora/professora o que têm feito com as crianças
- Apoiar as famílias na resolução de dificuldade na relação com os/as filhos/as (desobediência; dificuldade...
- Apoiar as famílias na resolução de dificuldades pessoais (stress; receios; ...)
- Outra

5.5.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

5.6. Nessa comunicação com as famílias utilizou alguns dos princípios ou estratégias trabalhadas nos Workshops do programa Anos Incríveis?

- Sim
- Não

5.7. Se respondeu SIM, indique quais é que utilizou:

Short answer text

5.7. Se respondeu SIM, indique quais é que utilizou:

Short answer text

5.8. Pedimos-lhe agora que nos indique qual a utilidade que essas estratégias trabalhadas nos workshops do programa Anos Incríveis tiveram para essa comunicação com as famílias

- Nenhuma utilidade
- Alguma utilidade
- Muita utilidade

6. Neste tempo de confinamento, tem conseguido manter a relação/interação com as crianças da sua sala?

- Sim
- Não

6.1. Se respondeu SIM, essa comunicação com as crianças foi/é ,maioritariamente realizada através de encontros

- Individuais, apenas com a criança
- Individuais, com a criança e o seu pai/a sua mãe
- Conjuntas, apenas com as crianças
- Conjuntas, com as crianças e os seus pais/as suas mães

6.2. Essa comunicação foi/é maioritariamente feita de *

- Síncrona
- Assíncrona

6.3. Com que frequência é estabelecida essa interação com as crianças? *

- Diariamente
 - Pelo menos uma vez por semana
 - 2 a 4 vezes por semana
 - Quinzenalmente
 - Mensalmente
-

6.4. Que meios (recursos, plataformas, etc. tem utilizado para a interação com as crianças? (pode escolher mais do que uma)

- Facebook
 - Skype
 - Zoom
 - Correio eletrônico
 - Goolge Classroom
 - Google Meats
 - Teams
 - Padlet
 - Edmodo
 - Class Dojo
 - Outra
-

6.4.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

6.5. Com que finalidade tem usado estes meios? (pode indicar mais do que uma) *

- Falar com as crianças de forma síncrona
- Falar com as crianças de forma assíncrona
- Colocar as crianças em interação umas com as outras
- Dar continuidade a projetos em desenvolvimento pelas crianças
- Outro

6.5.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

6.6. Nessa comunicação com as famílias utilizou alguns dos princípios ou estratégias trabalhadas nos workshops do programa Anos Incríveis?

- Sim
- Não

6.7. Se respondeu SIM, indique quais é que utilizou:

Short answer text

6.8. Pedimos-lhe agora que nos indique qual a utilidade que essas estratégias trabalhadas nos workshops do programa Anos Incríveis tiveram para essa comunicação com as crianças

- Nenhuma utilidade
- Alguma utilidade
- Muita utilidade

6.9. Que intencionalidade tem estado implícita às dinâmicas/atividades com as crianças? (Pode escolher mais do que uma) *

- Promover a interação entre a escola e a criança
- Propor atividades que respondam às diferentes áreas de conteúdo
- Dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava a ser desenvolvido na escola
- Apoiar as crianças neste período de distanciamento físico para que elas possam interagir umas com as o...
- Apoiar as crianças neste período de distanciamento físico para que eu as possa ajudar a lidar com as em...
- Outro

6.9.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

7. As atividades/contactos que estabeleceu conseguiram chegar a todas as crianças/famílias? ¹

Sim

Não

8. Se respondeu NÃO, a quantas crianças conseguiu chegar?

Short answer text

9. Quais as razões que impediram esse contacto? *

Desinteresse das famílias

Famílias sem literacia digital que lhes permitisse usar as plataformas

Famílias sem internet

Outras

9.1. Se escolheu a opção "OUTRAS" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

10. Tem tido feedback das famílias sobre as atividades propostas? *

- Todos
- Mais de metade dos pais/crianças
- Metade
- Menos de metade
- Nenhum

11. O feedback que recebe é maioritariamente feito de *

- Síncrona
- Escrita
- Imagem
- Vídeo
- Áudio
- Outro

11.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

12. O feedback que tem recebido por parte das famílias tem incidido em que aspetos? *

- Ausência de recursos tecnológicos
- Falta de conhecimento sobre os recursos tecnológicos
- A opinião acerca da pertinência das dinâmicas/atividades propostas
- Quantidade de trabalhos/dinâmicas marcadas
- Acerca de como correu a dinâmica/atividades com a criança (reação e implicação da criança; dificuldade...)
- Dificuldades de material para o desenvolvimento da dinâmica/atividade
- Dificuldades quanto à disponibilidade para acompanhar a criança na dinâmica/atividade
- Dificuldades de espaço para o desenvolvimento da dinâmica/atividade
- Satisfação por se sentirem apoiadas
- Outra

12.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

13. Considera que a opinião das famílias sobre estas interações é: *

- Positiva para todos
- Positiva para alguns
- Negativa

14. Durante as interações estabelecidas, estiveram outros membros da instituição/equipa envolvidos?

- Sim, sempre
- Sim, por vezes
- Não

14.1. Se respondeu SIM à questão anterior, quem? *

- Auxiliares de ação educativa
- Psicólogo
- Professor da Educação Especial
- Professor das AEC's
- Outro

14.1.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

15. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com as famílias e crianças? *

- Não
- Em parte
- Sim

15.1. Se respondeu SIM à questão anterior, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

- Tenho dificuldade no domínio das plataformas e recursos digitais
- Dificuldade dos pais no domínio das plataformas e recursos digitais
- Tenho pouco conhecimento de recursos digitais úteis
- Tenho tido pouca colaboração por parte das famílias
- Outro

15.1.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

16. Globalmente, como avaliaria as interações/sessões que implementou? *

- | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muito fracas | <input type="radio"/> | Excelentes |

Anexo XV. Questionário feito aos educadores/professores que frequentaram os 3 workshops do TCM-AI

1. EE - Relação Família-Escola em Tempos de Covid-19



Muitos Educadores de Infância/Professores referem que as suas tentativas para aumentar o envolvimento dos pais na vida pré-escolar/escolar dos/as filhos/as resultam com uns pais, mas não com outros. Tendo este aspeto presente, gostaríamos que respondesse às seguintes questões sobre o seu relacionamento com o educador/professor do/a seu/sua filho/a desde o início da crise pandémica da Covid-19. Se for mãe/pai e estiver a responder a este questionário já depois da abertura dos jardim de infância (1 de junho) RESPONDA CONSIDERANDO O PERÍODO EM QUE AS CRIANÇAS ESTAVAM EM CASA.

CASO TENHA MAIS DO QUE UM/A FILHO/A a frequentar estes níveis de ensino DEVE RESPONDER SOBRE O/A FILHO/A QUE FREQUENTA A SALA DO EDUCADOR/PROFESSOR QUE LHE ENVIOU ESTE QUESTIONÁRIO.

A opção de resposta “não se aplica” deve ser selecionada se o conteúdo dessa questão não se aplica à sua situação

Todos os elementos recolhidos com estes questionários serão tratados de forma anónima e confidencial (o que significa que os dados serão tratados exclusivamente para fins de investigação e pela equipa envolvida, não sendo nunca divulgados de forma individual). Este estudo insere-se no Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, realizado por Liliana Carreiro.

Muitíssimo obrigada pelo tempo que disponibiliza para responder a este questionário.

1. Tipo de instituição

- Jardim de infância
- EB1

2. O seu filho/a frequenta a sala do:

- JI sala dos 3 anos
- JI sala dos 4 anos
- JI sala dos 5 anos
- JI sala heterogénea
- 1º ano do 1º ciclo
- 2º ano do 1º ciclo
- 3º ano do 1º ciclo
- 4º ano do 1º ciclo
- EB 1 sala heterogénea

3. Indique o número de crianças da sala do seu filho/a.

Short answer text

EE - Relação Escola - Família em tempos de Covid ✕ ⋮

Responda às seguintes questões sobre o contato mantido com a educadora/professor do seu filho/a CONSIGO enquanto encarregado de educação/pai/mãe.

4. Desde o encerramento dos jardins de infância e escolas, manteve uma relação/interação com a educadora/professor do seu filho/a?

- Sim
- Não

4.1. Se respondeu SIM à questão anterior, qual a regularidade dessa relação?

- Diariamente
- Pelo menos uma vez por semana
- 2 a 4 vezes por semana
- Quinzenalmente
- Mensalmente

5. Essa comunicação com a educadora/professor do seu filho/a foi/é, majoritariamente realizada através de encontros

- Individuais, apenas comigo
- Conjuntos, com outras famílias ao mesmo tempo

5.1. A comunicação que recebe da educadora/professor do seu filho/a é majoritariamente de forma:

- Síncrona
- Escrita
- Imagem
- Vídeo
- Áudio
- Outro

5.1.1 Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

5.2. Que meio (recursos, plataforma, etc.) tem utilizado/utilizou para comunicar com a educadora/professor do seu filho/a (pode escolher mais do que uma opção)

- Facebook
- Skype
- Zoom
- Correio eletrónico
- Goolge Classroom
- Google Meats
- Teams
- Padlet
- Edmodo
- Class Dojo
- Outra

5.2.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

5.3. Com que finalidade são/foram usados estes meios? (pode indicar mais do que uma)

- Propor atividades para as crianças realizarem relacionadas com o JI/Escola
- Responder a dúvidas das famílias relacionadas com a aprendizagem
- Partilhar recursos educativos com as famílias
- Dar continuidade a projetos em desenvolvimento pela criança
- Dar sugestões de atividades para serem realizadas em família
- Proporcionar que as famílias partilhem com a educadora/professor o que têm feito com a criança
- Apoiar as famílias na resolução de dificuldade na relação com o/a filhos/a (formas de lidar com dificulda...
- Apoiar as failias na resolução de dificuldades pessoais (stress; receios; ...)
- Outra

5.3.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

5.4. Pedimos-lhe agora que nos indique qual a utilidade/ajuda que esses meios tiveram no seu relacionamento com o seu filho/a

- Nenhuma utilidade
- Alguma utilidade
- Muita utilidade

5.5. A sua opinião sobre estas interações é:

- Positiva para todos (pais, educadora/professor, alunos)
- Positiva para alguns (pais, educadora/professor, alunos)
- Negativa para todos (pais, educadora/professor, alunos)
- Positiva para poucos (pais, educadora/professor, alunos)

5.6. Durante as interações estabelecidas, estiveram outros membros da instituição/equipa envolvidos?

- Sim, sempre
- Sim, por vezes
- Não

5.6.1. Se respondeu SIM à questão anterior, quem?

- Auxiliares de ação educativa
- Psicólogo
- Professor da Educação Especial
- Professor das AEC's
- Outro

5.6.2. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

6. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora/professor do seu filho/a?

- Não
- Em parte
- Sim

6.1. Se respondeu SIM à questão anterior, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

- Tenho dificuldade no domínio das plataformas e recursos digitais
- Tenho tido pouca colaboração por parte da educadora/professor do meu filho/a
- Outro

6.1.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

...

7. Globalmente, como avaliaria as interações/sessões com a educadora/professor do seu filho/a?

- | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muito fracas | <input type="radio"/> | Excelentes |

Relação Família-Escola em Tempos de Covid - 19



Responda sobre o contato estabelecido com o seu FILHO/A, enquanto aluno/a.

8. Neste tempo de confinamento, o seu filho tem conseguido manter a relação/interação com educadora/professor?

- Sim
- Não

8.1. Se respondeu SIM, essa comunicação com o seu filho/a foi/é ,maioritariamente realizada através de encontros

- Individuais, apenas com a criança
- Individuais, com a criança e o seu pai/a sua mãe

8.1. Se respondeu SIM, essa comunicação com o seu filho/a foi/é ,maioritariamente realizada através de encontros

- Individuais, apenas com a criança
- Individuais, com a criança e o seu pai/a sua mãe
- Conjuntas, apenas com as crianças
- Conjuntas, com as crianças e os seus pais/as suas mães

8.2. Essa comunicação foi/é maioritariamente feita de

- Síncrona (em tempo real, por exemplo videoconferencia, etc.)
- Assíncrona (envio de mensagens, e-mails, etc.)

8.3. Com que frequência é estabelecida essa interação com o seu filho/a?

- Diariamente
- Pelo menos uma vez por semana
- 2 a 4 vezes por semana
- Quinzenalmente
- Mensalmente

8.4. Que meios (recursos, plataformas, etc. tem utilizado para a interação com o seu filho/a? (pode escolher mais do que uma)

- Facebook
- Skype
- Zoom
- Correio eletrônico
- Goolge Classroom
- Google Meats
- Teams
- Padlet
- Edmodo
- Class Dojo
- Outra

8.4.1. Se escolheu a opção "OUTRA" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

8.5. Com que finalidade foram usados estes meios? (pode indicar mais do que uma)

- Falar com as crianças de forma síncrona
- Falar com as crianças de forma assíncrona
- Colocar as crianças em interação umas com as outras
- Dar continuidade a projetos em desenvolvimento pelas crianças
- Apenas enviar trabalhos e feedback das atividades desenvolvidas pelo seu filho/a em casa
- Outra

8.6. Que intencionalidade lhe parece que tem estado implícita às dinâmicas/atividades com o seu filho/a? (Pode escolher mais do que uma)

- Promover a interação entre a escola e a criança
- Propor atividades que respondam às diferentes áreas de conteúdo
- Dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava a ser desenvolvido na escola
- Apoiar as crianças neste período de distanciamento físico para que elas possam interagir umas com as o...
- Apoiar as crianças neste período de distanciamento físico para que eu as possa ajudar a lidar com as em...
- Outro

9. Durante as interações estabelecidas, estiveram outros membros da instituição/equipa envolvidos?

- Sim, sempre
- Sim, por vezes
- Não

9.1. Se respondeu SIM à questão anterior, quem?

- Auxiliares de ação educativa
- Psicólogo
- Professor da Educação Especial
- Professor das AEC's
- Outro

9.1.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

10. O seu filho/a sentiu ente dificuldades e/ou ocnstrangimentos nestas interações com a educadora/professor?

- Não
- Em parte
- Sim

10.1. Se respondeu SIM à questão anterior, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

- Tenho dificuldade no domínio das plataformas e recursos digitais
- Tenho tido pouca colaboração por parte da educadora/professor do meu filho/a
- Outro

10.1.1. Se escolheu a opção "OUTRO" na questão anterior, especifique qual.

Short answer text

11. Globalmente, como avaliaria as interações/sessões com a educadora/professor do seu filho/a?

- | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muito fracas | <input type="radio"/> | Excelentes |

Anexo XVI. Questionário elaborado para os pais das crianças da sala dos educadores/professores que frequentaram o TCM.