

Julho 2023

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sinto, Relaciono-me, Sou: da prática de ensino supervisionada à investigação em educação

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Beatriz Filipa Salgado Barros

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Elaborado por Beatriz Filipa Salgado Barros

Sob orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves

Porto

2023

AGRADECIMENTOS/DEDICATÓRIAS

Este percurso que agora se encerra, ficará marcado pelas aprendizagens e pelas pessoas que tornaram esta conquista possível. Foi um percurso atribulado, mas compartilhado, e agradeço a todos aqueles que contribuíram positivamente para que o caminho trilhado fosse tão belo e enriquecedor.

Em primeiro lugar, quero agradecer à pessoa que acreditou sempre em mim e torceu para que este dia chegasse, a minha mãe! Agradeço-lhe pelo seu esforço ao longo dos meus vinte e três anos, pelo apoio incondicional e por me demonstrar que os sonhos podem ser sempre alcançáveis. Nunca deixou que nada me faltasse - nem aos meus irmãos - e a nossa felicidade sempre foi o maior interesse dela. Acompanhou todos os meus passos, celebrou as minhas conquistas e, hoje, se há pessoa a quem devo dedicar este relatório é a ela. Obrigada, mãe.

Aos meus irmãos, agradeço pela ajuda dada nas curvas mais apertadas, por serem os maiores e melhores companheiros da minha vida, a minha maior motivação e pela paciência que tantas vezes demonstraram ter. À minha irmã gêmea, agradeço a sintonia e cumplicidade que só nós compreendemos e ao meu Gonçalinho agradeço tudo o que trouxe à minha vida.

À minha avó agradeço os valores que me transmitiu, a sabedoria que só ela tem e o quanto cuidou de mim. Ensinou-me as bases da vida e a beleza da humildade e da simplicidade. Ao meu avô agradeço tantos momentos felizes que me proporcionou e a educação que me deu. Ao Daniel pela ajuda que me deu ao longo dos anos e por ter tornado isto possível. Quanto à restante família, quero agradecer pelos incentivos e por acreditarem nas minhas potencialidades e no meu percurso.

À Doutora Daniela Gonçalves agradeço a generosidade, preocupação e o cuidado que me demonstrou tantas vezes. Gostaria, ainda, de agradecer por todos os momentos, todas as partilhas e o apoio incondicional que me proporcionou nas diferentes circunstâncias. Com ela (re)aprendi o significado da resiliência, a importância de acreditar nos outros e a retirar, de cada um, o melhor que tem para nos oferecer. Foi (e é) uma pessoa crucial, não só na elaboração

do presente relatório, mas no meu crescimento pessoal e profissional dos últimos cinco anos. Obrigada, professora, por tantas (e significativas) aprendizagens.

Às minhas amigas, que surgiram neste percurso académico, agradeço por toda a motivação que me deram, pelas gargalhadas partilhadas e tristeza divididas. Sem vocês, este percurso teria sido mais difícil de cumprir. À minha amiga Joana, agradeço as conversas, a forma como nos compreendemos sem grandes palavras e por ser uma parte fulcral deste processo. Agradeço, ainda, aquelas que tantas vezes me ouviram, acalmaram e motivaram – Carla, Bea, Sofia, Mariana, Maria, Cris, Morgado, Teresinha, Claudia, Kika ... Tornaram este percurso mais leve e ensinaram-me que não há percalço que não se supere, não há mal que sempre dure e que à família pertencem aqueles que nós escolhemos. Às amigas de longa data: Bea, Bruna, Tita e Mariana, obrigada por tantos anos de memórias felizes e por estarem presentes em todos os momentos.

À Isabel, à Inês e à Alice, agradeço por me terem acolhido tão bem nas suas salas, por me deixarem explorar a minha profissionalidade docente e pelas aprendizagens proporcionadas.

À Professora Vânia e à Professora Elisa, agradeço por me terem deixado entrar numa bolha tão bonita de trabalho. Com ambas aprendi muitas bases que atualmente sustentam ações da minha prática profissional. A nível pessoal, aprendi com as duas a exprimir melhor aquilo que sinto e a cuidar, mesmo que subtilmente, daqueles que se cruzam connosco.

Obrigada às crianças do estágio em Educação Pré-Escolar e aos meus alunos do 2.º B por todas as aprendizagens, pelos momentos, conversas, brincadeiras e pela honestidade e inocência que tão bem as caracterizaram. Aprendi, convosco, a valorizar os detalhes e a ser feliz aquilo (e aqueles) que temos.

Para terminar, gostava de agradecer toda a comunidade educativa da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por me terem acolhido com o coração, por terem pertencido à minha segunda casa e pelos laços que criei com todos. Um sorriso de bom dia ou uma “pequena conversa de corredor” fizeram muitas vezes a diferença.

A todos, obrigada por tudo.

RESUMO

O tema do presente relatório centra-se na Educação Emocional e tem como principal finalidade compreender a relevância que a Inteligência Emocional tem no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, no sentido de contribuir positivamente para a formação de cidadãos capazes de se relacionar consigo próprios, com os outros e com o mundo. Neste âmbito, assumiu-se uma atitude crítica e investigativa sobre a pertinência do tema e da sua influência na formação integral das crianças, particularmente no que diz respeito ao sucesso académico.

Realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, cujos dados foram recolhidos através de observação-participante (aplicada às crianças), inquéritos por entrevista (realizados à professora titular de uma turma de 2º ano de escolaridade e ao dinamizador de um projeto de competências socioemocionais) e um GF, realizado com um grupo de crianças que pertence ao grupo de investigação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta o percurso investigativo realizado, salienta-se que os dados recolhidos e a sua respetiva análise e discussão permitiram concluir que o desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto educativo melhora o relacionamento interpessoal das crianças, prevenindo comportamentos de risco e permitindo um crescente autoconhecimento.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Competências Socioemocionais; Relacionamento Interpessoal; Emoções; Intervenção Educativa.

ABSTRACT

The theme of this report focuses on Emotional Education and its main purpose is to understand the relevance that Emotional Intelligence has in the development of children's socio-emotional skills, to contribute positively to the formation of individuals capable of relating to themselves, others, and the world. Within this scope, a critical and investigative attitude was assumed regarding the relevance of the theme and its influence on the comprehensive education of children, particularly regarding academic success.

A qualitative investigation was conducted, in which data was collected through participant observation (applied to the children), interview surveys (conducted with the homeroom teacher of a 2nd grade class and the facilitator of a socio-emotional skills project), and a GF, held with a group of children corresponding to the research group in the 1st cycle of Basic Education.

Considering the investigative journey undertaken, it is noteworthy that the collected data and its respective analysis and discussion led to the conclusion that the development of socio-emotional skills in an educational context improves children's interpersonal relationships, present risky behaviours, and allows increased self-awareness.

Keywords: Emotional Intelligence; Socio-emotional Skills; Interpersonal relationships; Emotions; Educational Intervention.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Referenciais Educativos na Atualidade.....	5
2. Profissionalidade docente com razão e emoção	12
3. Decisões Curriculares, Estratégias e Metodologias Ativas	23
PARTE II- APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO.....	31
1. Objetivos e pertinência da investigação	31
2. Metodologia de Investigação	34
2.1 Linha Metodológica	34
2.2 Procedimentos	37
2.2.1 Procedimentos adotados na EPE	37
2.2.2 Procedimentos adotados no 1.º CEB	38
3. Apresentação e análise dos dados recolhidos no 1.º CEB.....	40
3.1 Dados da entrevista realizada à professora titular da turma	40
3.2 Dados da entrevista realizada ao formador <i>DROPI</i>	41
3.3 Dados do Grupo Focal	43
4. Caracterização dos grupos investigados	45
4.1. Contexto educativo da PES em EPE	45
4.2 Caracterização do grupo na EPE.....	46
4.3 Contexto educativo da PES em 1.º CEB.....	48
4.4 Caracterização da turma de 1.º CEB	49
PARTE III- INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	54
1. Intervenção em Educação Pré-Escolar.....	54
1.1 Planificação e Operacionalização das atividades	54
1.1.1 Cada emoção no seu lugar	55
1.1.2 Somos como a Tartaruga.....	57
1.1.3 Trabalhamos juntos, crescemos juntos	58
1.2 Impactos da intervenção em Educação Pré-Escolar.....	60

2. Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	64
2.1 Planificação e Operacionalização das atividades	64
2.1.1. <i>Lapbook</i> : Eu e as minhas emoções	64
2.1.2 Um advento generoso	66
2.1.3 Um grupo especial	67
2.1.4 Somos uma equipa!	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	82

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Registo das emoções	56
Imagem 2 – A Tartaruga Tuck.....	57
Imagem 3 – Leitura da obra “Emocionário”	65
Imagem 4 – Advento da Generosidade	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Domínios do conhecimento profissional do professor	14
Tabela 2 – Cronograma de sessões <i>DROPI</i>	53
Tabela 3 – Registos da atividade	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Os 5 P’s do “Bom Professor”	16
Figura 2 – Taxonomia de Bloom	18

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Momentos de observação do grupo da EPE.....	I
Anexo II – Exemplos de registos de observação efetuados.....	II
Anexo III – Exemplo de balanço semanal realizado.....	V
Anexo IV - Momentos de observação do grupo de 1.º CEB.....	VI
Anexo V– Exemplo do preenchimento de uma tabela de registo.....	VII
Anexo VI – Exemplo das notas de campo.....	VIII
Anexo VII – Questões para o Grupo Focal.....	IX
Anexo VIII - Guião de pré-teste à entrevista à docente cooperante.....	X
Anexo IX – Guião de pré-teste à entrevista ao formador <i>DROPI</i>	XI
Anexo X - Guião de entrevista à professora titular da turma.....	XII
Anexo XI – Guião de entrevista ao formador <i>DROPI</i>	XIV
Anexo XII – Registos fotográficos das sessões <i>DROPI</i>	XV
Anexo XIII – Planificação do projeto e evidências.....	XVI
Anexo XIV – Evidências pós-intervenção na EPE.....	XVIII
Anexo XV - Planificação do <i>Lapbook</i>	XIX
Anexo XVI– Alguns registos no <i>Lapbook</i>	XX
Anexo XVII – Advento da generosidade.....	XXI
Anexo XVIII – Carta recebida.....	XXII
Anexo XIX – Reflexão dos alunos acerca dos Grupos Especiais.....	XXIV
Anexo XX – Planificação dos cartazes.....	XXVI
Anexo XXI – Evidências da elaboração dos cartazes.....	XXVII
Anexo XXII – Planificação da aula “Juntos vamos mais longe”.....	XXVIII
Anexo XXIII – Evidências da aula.....	XXIX
Anexo XXIV – Evidências pós-intervenção no 1.º CEB.....	XXX

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

DGE – Direção-Geral de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

GE – Gestão Emocional

GF – Grupo Focal

IE – Inteligência Emocional

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

s.d. - Sem data

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves com o intuito de obter o grau de mestre. O cerne desta investigação incide sobre a Educação Emocional, temática que se considera crucial, atualmente, na formação integral das crianças.

A investigação, alinhada com a intervenção educativa, tem como finalidade compreender a importância das emoções e respetiva Gestão Emocional [GE] no relacionamento interpessoal das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar [EPE] e 1.º Ciclo do Ensino Básico [1.º CEB]. A temática selecionada resultou de uma vontade de compreender se a Inteligência Emocional [IE] fornece às crianças competências socioemocionais que se consideram fundamentais para formar cidadãos capazes de intervir e interferir na sociedade em que se inserem. Neste sentido, este desenho investigativo tem como principal pressuposto compreender, desde a Prática de Ensino Supervisionada [PES] à investigação em educação, a importância das competências socioemocionais na formação das crianças.

O documento apresenta um percurso de investigação que se alinha com a intervenção educativa e que se encontra dividido em quatro grandes partes: enquadramento teórico, apresentação e justificação do percurso investigativo, intervenção educativa e considerações finais.

A primeira parte aborda os documentos educativos que referenciam a educação hodierna, bem como a mudança do papel do profissional de educação, focando na razão, na emoção e na (re)adaptação das suas funções. Abordam-se, ainda, as decisões curriculares, as estratégias e as metodologias ativas, fundamentais para centralizar o processo de ensino-aprendizagem nas crianças, nos seus interesses e nas suas necessidades. Essa mudança ocorre porque

ser professor não se cinge apenas e só a ensinar a matéria curricular, mas também à compreensão, por parte do aluno, dos desafios postos globalmente à sociedade (...). No fundo, o professor deverá preparar o aluno para que este possa aprender, de forma autónoma, ao longo da vida. E, com isto, poder, a cada momento, exercer plenamente o conceito de cidadania (Cardoso, 2013, p.40).

De facto, é observável que a educação está em constante alteração e consequente evolução e cabe a cada docente posicionar-se e (re)adaptar-se a estas mudanças. Tal acontece porque “os alunos, ao adquirirem autonomia e ao participarem ativamente na construção dos seus próprios projetos (...) desenvolvem capacidades de adaptação e de construção do seu percurso em qualquer contexto” (Santos, 2019, p.108). Completando esta perspetiva, afirma-se que o papel da criança, na contemporaneidade, é de coprotagonista da sua aprendizagem, sendo, portanto, crucial, a sua formação cívica e integral. No desenrolar dessa formação, o docente deve procurar desenvolver com os seus grupos competências socioemocionais que lhe permitam criar relações interpessoais e formar o seu posicionamento enquanto cidadão.

A parte seguinte foca-se no processo investigativo, onde se releva o âmbito e os objetivos de investigação, assim como as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados. A eleição de uma metodologia e respetivas técnicas devem ter em conta o contexto na qual a investigação ocorre e o papel a desempenhar pelo investigador. Neste sentido, os instrumentos empregues, nos dois contextos, são diversificados, tais como a entrevista, a análise documental e a observação. Seguidamente, descrevem-se os procedimentos adotados em cada uma das valências da investigação e encontra-se, ainda, nesta parte, a apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas à professora titular de turma e ao formador *DROPI*, bem como no Grupo Focal [GF] que ocorreu com alunos da turma. As informações foram recolhidas durante e pós cada PES e permitiram observar o papel fulcral das emoções no desenvolvimento humano (e ajustar a intervenção educativa).

Após explanar os procedimentos adotados, que auxiliaram no processo de conhecimento acerca das características do grupo, procede-se a caracterização dos contextos nos quais ocorreu a investigação. Inicialmente, aborda-se o contexto da EPE, caracterizando o contexto educativo e o grupo onde a investigação foi implementada. Relativamente à intervenção no 1.º CEB, descreve-se o contexto e a turma a investigar, abordando o projeto *DROPI* cujo nome provém “da expressão “to drop feelings”, que significa deixar cair, soltar, largar sentimentos” (Paiva, 2018a), da Associação Unificar, e o projeto *Devagar*

se *Vai ao Longe*, da Ordem dos Psicólogos, que foram implementados com o grupo.

Na terceira parte do presente relatório surgem as planificações e operacionalizações das atividades realizadas durante a intervenção educativa. O ponto divide-se consoante os dois contextos onde a PES ocorreu, refletindo-se, em ambos os casos, acerca da pertinência das intervenções realizadas. Segue-se a análise relativa à forma como se planificaram e operacionalizaram as três atividades que tiveram foco na investigação da EPE e finaliza-se com a análise dos impactos da investigação e intervenção no contexto. O mesmo processo surge relativo à intervenção educativa no 1.º CEB.

Na última parte surgem as considerações finais que confrontam os objetivos da investigação com os resultados obtidos, através de uma análise crítica dos mesmos, assim como as referências bibliográficas que sustentam os referenciais teóricos partilhados no decorrer do relatório.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os docentes, durante a prática profissional, são várias vezes questionados acerca do seu papel e tendem a centrar a sua reflexão na vertente do próprio exercício profissional docente. Porém, no século XXI, a questão fulcral deveria ser: como e para quê educamos as nossas crianças/alunos?

Na tentativa de encontrar respostas para esta pergunta, surgem os documentos orientadores das escolas, que têm realçado a importância da criança enquanto ser humano e não apenas como aprendiz. Na era da pós-modernidade, deve-se olhar para as crianças e jovens como um todo, focando tanto na dimensão pessoal como na dimensão académica, uma vez que, o docente, na sua lecionação, recorre também, (in)conscientemente, às suas experiências, aos seus valores, às crenças e à forma como lida com o outro. Assim, os referenciais educativos presentes atualmente valorizam a formação da pessoa, na vertente criativa, crítica, responsável, autónoma, entre outras (Martins et al., 2017). Estas vertentes, exigem aos docentes novos saberes e competências. O docente é constantemente desafiado a superar-se e a acompanhar a evolução tecnológica, bem como as alterações na política educativa, procurando a melhor forma de ensinar.

Neste sentido, autores como Shulman (1986) propõem domínios do conhecimento profissional do professor, bem como Nóvoa (2009) apresenta os 5 P's que caracterizam as disposições na profissionalidade docente, no mundo atual. Tais disposições passam pelas metodologias ativas, pelas decisões e flexibilidade curriculares que centralizam o processo de aprendizagem no aluno e, por esse motivo, importa focar nas suas necessidades e ambições. A Inteligência Emocional [IE] surge, nesse sentido, como forma de promover o bem-estar físico, social e mental, pois permite entender e expressar as diferentes emoções e carências e, por conseguinte, satisfazer as ambições individuais de cada um.

1. Referenciais Educativos na Atualidade

Ao contrário da escola tradicional, a educação na atualidade tem a criança no seu cerne, sendo o seu grande objetivo desenvolver, integralmente, as crianças em áreas transversais, procurando “a formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva et al., 2016, p.39). Neste sentido, os documentos produzidos pela Direção-Geral da Educação [DGE] defendem a importância do Ser em conjunto com o Saber, valorizando, desde a EPE, a Formação Pessoal e Social do mesmo modo que outros domínios, nomeadamente, o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A importância de educar crianças, jovens e futuros adultos, que possam intervir significativamente na nossa sociedade, tem ganho cada vez mais reconhecimento e, neste sentido, defende-se que “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (Silva et al., 2016, p.4).

Nestas circunstâncias, urge a necessidade de refletir acerca dos referenciais educativos que estão de acordo com a legislação atual e que permitem entender “o modo como cada documento pode potenciar a promoção de aprendizagens culturalmente significativas” (Cosme et al., 2020, p.54), com principal destaque para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PA], as Aprendizagens Essenciais [AE], o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Destaca-se, também, o Manual de Saúde Mental em Saúde Escolar – Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar, pela pertinência da temática. Estes referenciais são documentos que apoiam as escolas e aos quais estas podem recorrer na sua autonomia e em função das suas decisões, tendo em conta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017).

Para além disso, importa “saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes

permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Martins et al., 2017, p.7), garantindo uma continuidade educativa e as transições entre contextos educativos.

As OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos elaborados pela Lei e têm como pressuposto o auxílio na gestão do currículo no jardim de infância. Autores como Marchão e Henriques (2017, p.698) acrescentam, ainda, que este documento curricular de referência para a EPE defende que “a promoção da igualdade de género é um elemento fundamental no âmago da educação para a cidadania e para a construção de uma democracia verdadeira”. O documento está organizado tendo como fundamentos e princípios educativos:

- o desenvolvimento e as aprendizagens como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, uma vez que o seu desenvolvimento (motor, social, emocional, cognitivo e linguístico) resulta das experiências vividas e das relações e interações que as crianças têm entre si, com adultos e com o meio. Por sua vez, essas vivências proporcionadas em contextos sociais e físicos diversos, potencializam oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento;
- o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, indo ao encontro da perspetiva de Dewey que defende que “no processo de ensino aprendizagem (...) o conhecimento se torna significativo quando é adquirido através da vivência” (Pereira et al., 2009, p.158);
- a exigência de resposta a todas as crianças, defendendo o mesmo que a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019), ou seja, o acesso à educação é um direito que assiste a todas as crianças, bem como a igualdade de oportunidades. Assim, foi crescente a necessidade de incluir todas as crianças, adotando práticas pedagógicas diferenciadas que permitam responder às características individuais;
- a construção articulada do saber, permitindo que o desenvolvimento de cada criança se processe de forma holística, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam

em conjunto e onde a brincadeira é um meio potencializador da aprendizagem que promove o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas.

O PA, documento orientador de todos os ciclos de ensino obrigatórios, tem como principal finalidade organizar o sistema educativo, apresentando os princípios, as dez áreas de competências e os valores a adquirir ao longo de todo o percurso escolar. Tendo um foco maior no Saber-Ser, o PA tem uma base humanista onde o cerne se encontra na criação de uma sociedade justa, que se centra no saber (facilitador da compreensão, tomada de decisões e possíveis intervenções sobre as realidades naturais e sociais no mundo), na aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade, desenvolvendo nos alunos um sentimento de pertença e interesse pela escola (Martins et al., 2017, p.11). Neste mesmo documento, defende-se que as diversas áreas de competências (Consciência e Domínio do Corpo; Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-Estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística) são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p.16) e que importa “encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente” (Martins et al., 2017, p.29).

Por sua vez, as AE têm como foco a promoção do desenvolvimento das áreas de competências que aparecem no PA, sendo organizado por áreas disciplinares, em função de uma listagem dos objetivos a atingir em cada uma, bem como qual o seu contributo para a formação do aluno e como se articulam as ideias adquiridas com o PA. Junta-se a esta conjugação, aquilo que os alunos devem saber, bem como, quais “os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender)” (Roldão et al., 2017, p.8). Segundo o *site* da DGE, é possível considerar que as AE se apresentam como o “denominador Curricular Comum para todos os

alunos, mas não esgotam o que um aluno deve fazer ao longo do ano letivo. Não são os mínimos a atingir para a aprovação de um aluno, são a base comum de referência.” De acordo com Rodrigues, as AE assumem “uma redução da quantidade de matérias disciplinares” (Rodrigues, 2018, p.2) o que concede “aos professores liberdade para o exercício do seu saber e agir profissional” (Rodrigues, 2018, p.2).

Todos os documentos oficiais da DGE estão intrinsecamente relacionados e, reconhecendo a importância e a existência de formas eficazes de partilhar conhecimentos com todos, surge a inclusão, legalizada no Decreto-Lei n.º 54/2018 e no Decreto-Lei n.º 55/2018 que visam criar as condições para que as escolas incluam todos os alunos e adequem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018 veio “dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Pereira et al., 2018, p.11). Neste sentido, todos os alunos têm direito às medidas universais, nomeadamente, a diferenciação pedagógica e o enriquecimento curricular. As medidas universais têm como objetivo “promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 54/2018), enquanto as medidas seletivas, que abarcam o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e cuja avaliação da eficácia é elaborada pelos próprios responsáveis pela sua implementação, “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (Decreto-Lei n.º 54/2018). Estas medidas são operacionalizadas pelos recursos disponíveis em cada instituição. Por último, surgem as medidas adicionais que implicam adaptações significativas a nível curricular (Decreto-Lei n.º 54/2018) para os alunos que demonstrem acentuadas dificuldades ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e que “requerem a intervenção de recursos especializados” (Decreto-Lei n.º 54/2018). A sua aplicação “deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista” (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Já o Decreto-Lei n.º 55/2018 defende que para se poder potenciar aprendizagens a todos os alunos de acordo com o PA, “seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018), ou seja, reforça a Autonomia e Flexibilidade Curricular para que as escolas consigam tomar decisões que contribuam para que todos os alunos alcancem as competências estabelecidas pelo PA.

A Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, elaborada pela República Portuguesa, privilegia o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que vão ao encontro do revisto no PA e propõe a realização de “aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Monteiro et al., 2017, p.3). O documento está organizado em três conjuntos de temas que devem ser abordados. O primeiro é “obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais)” (Monteiro et al., 2017, p.7) e integra os seguintes temas: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde. O segundo é “trabalhado, pelo menos, em dois ciclos de ensino básico” (Monteiro et al., 2017, p.7) e aborda: a Sexualidade, os *Media*, as Instituições e a Participação Democrática, a Literacia Financeira e a Educação para o Consumo, Segurança Rodoviária e Risco. Por último, o terceiro grupo apresenta “aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (Monteiro et al., 2017, p.7) e temas como: Empreendedorismo, Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz, Bem-estar Animal, Voluntariado e outras que acompanhem as necessidades de cada escola (flexibilidade do currículo).

A triangulação necessária entre todos os documentos deve potencializar a “criação de ambientes e metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento de competências diversas e a aquisição de múltiplas literacias” (Alves et al., 2019, pp.340-341). Serrano e Seabra (2022, pp.659-660) defendem que tal acontece, quando, por exemplo, “o DL 55/2018, o Perfil do Aluno (PA), as Aprendizagens Essenciais (AE) (...) oferecem às escolas e aos professores

uma maior autonomia com vista ao desenvolvimento do currículo assente na flexibilização e inovação”.

De destacar, ainda, o Programa Nacional para a Saúde, que visa “a promoção da saúde mental em meio escolar” (Carvalho et al., 2016, p.8) e “permite aos/às alunos/as adquirir conhecimentos, atitudes e capacidades que contribuem para a tomada de decisão responsável” (Carvalho et al., 2016, p.8). Neste sentido, elaborou-se, em 2016, o “Manual de Saúde Mental em Saúde Escolar – Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar”, com o objetivo de simplificar a concretização de projetos promotores de bem-estar e de saúde mental nas instituições de ensino. De acordo com o manual referido, os programas de aprendizagens socioemocionais “promovem o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, agrupadas numa estrutura de cinco grandes domínios” (Carvalho et al., 2016, p. 21). Esses domínios são: 1) o autoconhecimento; 2) a autogestão; 3) a consciência social; 4) a relação interpessoal e 5) a tomada de decisão responsável. O aumento célere de investigações com foco nesta temática e a consequente aplicação de atividades promotoras das competências supracitadas em contexto escolar, reforçam que

o desenvolvimento de competências socioemocionais, apoiado em trabalho de autores e investigadores em aprendizagem socioemocional, parte do pressuposto de que as competências escolares e as competências socioemocionais são interdependentes e indissociáveis. Sugere-se, por isso, que ambas devam ser desenvolvidas simultaneamente, sendo a Escola o local privilegiado para a sua promoção (Carvalho et al. 2016, p.14).

Ainda de acordo com os estudos analisados no manual publicado pelo Programa Nacional para a Saúde (Carvalho et al., 2016), a integração das ações nas áreas curriculares, assim como a aplicação destes programas e respetiva integração dos domínios das mesmas e gestão escolar, resultam num melhoramento do comportamento social e numa redução de problemas comportamentais e do *stress* emocional, que podem facilitar o aumento no sucesso escolar.

Na Ordem dos Psicólogos estão disponíveis alguns programas de prevenção/promoção de competências. Destes, foi possível experienciar, em contexto educativo, o programa *Devagar se Vai ao Longe*, que tem como objetivo

o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este programa universal foi implementado ao longo de um ano letivo por um psicólogo, em contexto de sala de aula, e tem como foco os cinco domínios socioemocionais supracitados. Para além disso, é baseado na

(...) social emotional learning da CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003), a qual se apoia em modelos teóricos tais como o das competências sociais e emocionais de Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria e Knox (2009), o modelo desenvolvimentista ABCD (affective, behavioral, cognitive, dynamic) de Greenberg e colaboradores (1995), o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (2006) e a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) (Ordem dos Psicólogos).

As alterações paradigmáticas e a valorização da saúde mental em contexto educativo, refletem-se na necessidade de uma readaptação no papel a desempenhar pelos profissionais de educação. Deste modo, sugere-se aos docentes o investimento em constante investigação para alinhar a sua ação com os documentos orientadores e as preocupações atuais.

2. Profissionalidade docente com razão e emoção

Novos saberes e novas competências, relacionados com inovadores cenários de aprendizagem, servem de suporte para que os profissionais educativos percebam e se enquadrem nas constantes alterações que a educação está a sofrer e que daí consigam tirar o melhor partido possível. Estas mudanças desafiam a compreensão de que “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018), sendo que o professor deve “promover aprendizagens de qualidade para todos” (Decreto-Lei n.º 55/2018). Tal acontece porque “a escola hodierna exige uma organização pensada para todos e onde todos têm oportunidade de se desenvolver de acordo com o seu estilo de aprendizagem” (Gonçalves et al., 2018, p.73) e, nesse sentido, acredita-se que “a ideia de ensinar transmitindo conhecimento, enquanto o estudante o recebe de forma passiva acabou” (Cardoso, 2013, p. 352).

Numa era de mudanças, entre alterações na política educativa em Portugal e com o avanço significativo e crescente das tecnologias, o papel do docente necessita de sofrer alterações, porque, de acordo com Rodrigues e Malheiro (2004, p.166), “o professor, para além de um transmissor de saber, deverá ser um produtor do mesmo, informando-se e formando-se continuamente”. Deste modo, atualmente, o papel do professor/educador deve passar pela utilização de práticas pedagógicas ativas, associadas à inovação educacional, que “as the name suggests and unlike the traditional educational settings, will transform the students from ‘knowledge consumers’ into ‘knowledge manufacturers’ by placing them at the center of innovative educational settings” (Findikoglu & Ilhan, 2016, p. 2754).

Como foi anteriormente referido, na prática letiva o profissional de educação recorre ao seu conhecimento pessoal e a práticas letivas anteriores, sendo o *saber docente* composto por “saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (Tardif, 2011, p.21). Neste sentido e para compreender melhor as possíveis dimensões que caracterizam o conhecimento prático na profissão docente, Shulman (1986) e Elbaz (1983) destacam cinco domínios do conhecimento profissional do

professor: o Conhecimento de Si Próprio, o Conhecimento do Contexto Educativo, o Conhecimento da Matéria da Disciplina, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e o Conhecimento Didático.

Na seguinte tabela, surgem explicitadas as diferentes dimensões e o que engloba cada uma (Assemany & Gonçalves, s/d):

Conhecimento de Si Próprio	Este primeiro domínio pode ser subdividido em três partes: ○ a relação que estabelece com os outros, para além do conhecimento dos seus próprios sentimentos ou emoções e do que deve ou não fazer; ○ o conjunto das habilidades, capacidades, personalidade, atitudes e valores que fazem parte do docente enquanto Ser Humano; ○ os objetivos e as características pessoais.
Conhecimento do Contexto Educativo	Neste domínio prevalece a importância do meio onde o professor desenvolve a sua docência e inclui as relações do docente com: os colegas com quem trabalha, a escola na qual está inserido, a comunidade dos pais, a sociedade e o sistema educativo.
Conhecimento dos Conteúdos Disciplinares	Este conhecimento, está relacionado com os conteúdos / matéria da área de saber e que se deve lecionar.
Conhecimento Didático	O conhecimento didático destina-se à forma como o docente organiza e apresenta os conteúdos aos seus alunos. Este inclui “os conhecimentos da disciplina a ensinar, das necessidades, dificuldades e concepções

	próprias dos alunos, do currículo e programas dos materiais curriculares e o conhecimento do processo instrucional, ou seja, a preparação, a condução e a avaliação da prática letiva”.
Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	Neste conhecimento, inclui-se os tópicos principais de determinada área do conhecimento, as estratégias de ensino para a criação de ambientes de aprendizagem, o conhecimento sobre os alunos, os processos de aprendizagem e de organização e gestão da sala de aula. Este conhecimento ideológico à profissão tem em conta as diferentes “formas de saber-fazer e algumas técnicas” (Tardif, 2011, p.22).

Tabela 1 – Domínios do conhecimento profissional do professor

Para além dos domínios supracitados, Nóvoa (2009) procura definir o conceito de *bom professor* pois, mesmo acreditando que é impossível definir este conceito, defende que “é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas” (Nóvoa, 2009, p.28). Na tentativa de referir essas disposições, Nóvoa (2009) recorre aos 5 P’s: Práticas (a nível da componente e do conhecimento); Professor (retratando a cultura profissional); Pessoa (destacando a dimensão pessoal); Partilha (fundamental para o trabalho colaborativo) e Público (remetendo para o compromisso social):

As (pre)disposições acima referidas atuam, em conjunto, “numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (Nóvoa, 2009, p.3).

Assim, o primeiro P – das *Práticas* – é referente ao conhecimento. É fundamental que um docente esteja sempre à procura de novos conhecimentos, para conhecer em profundidade aquilo que ensina. Tardif salienta que “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (Tardif, 2011, p.21). Para

isso, o professor precisa de “se aprofundar na sua área de atuação para partilhar com outros e refletir acerca da sua prática, respeitando os alunos” (Lopes et al., 2014, p.3342).

O *Professor*, quanto à cultura profissional, remete-nos para a importância do “registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação” (Nóvoa, 2009, p.30), uma vez que estes “são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (Nóvoa, 2009, p.30). Ademais, a cultura profissional de um professor, inclui o “processo de construção da identidade docente, a experiência dos colegas, o conhecimento e “ações” na instituição” (Lopes et al., 2014, p.3342). Estes, por sua vez, “contribuem, sobremaneira, para a reflexão dos professores sobre as razões e as consequências daquilo que fazem, os desafiam a melhorar as suas práticas e a repensar no que é ser professor” (Lopes et al., 2014, p.3342).

Enquanto *Pessoa*, Sousa (2000) afirma que a aposta em termos pessoais no desenvolvimento do professor, redimensionaria toda a prática pedagógica, pois a prática profissional de cada docente teria “igualmente de estar atenta aos valores e às atitudes, ao saber estar e ao “ser”” (Sousa, 2000, p.2). Neste sentido, Tedesco e Fanfani (2004) defendem que “para ser un buen maestro (...) no basta el domínio de competências científico-técnicas específicas, ni un compromiso ético genérico”, é necessário, também, “el compromiso ético moral com el outro” (Tedesco & Fanfani, 2004, p.72). Outros autores reforçam esta mesma ideia, afirmando que “para que ocorra em sala de aula uma sintonia entre professor e aluno, o docente precisa estar atento às singularidades desses alunos, seu universo cognitivo e cultural” (Lopes et al., 2014, p.3342), uma vez que “não se pode tratar por igual aquilo que é diferente” (Cardoso, 2019, p. 32).

A *Partilha*, referida por Nóvoa (2009), pretende realçar o empoderamento que cada profissional de educação adquire através do trabalho coletivo e, consequentemente, das equipas pedagógicas. Gonçalves e Nogueira (2019, p.533) definem a prática cooperativa “como um conjunto de ações que visa um objetivo comum, afiguram-se como componentes incontornáveis e favoráveis à construção de conhecimento, quer coletivo, quer individual, e ao desenvolvimento do profissional docente”. As novas competências, provenientes

deste desenvolvimento da profissionalidade docente, devem passar pelo “reforço das dimensões colectivas e colaborativas” (Nóvoa, 2009, p.31). Em concordância, Sá e Lourenço defendem que “o trabalho em equipa aumenta a coordenação entre os professores e fomenta o compromisso com as estruturas de liderança, potenciando, por seu turno, melhores aprendizagens por parte dos alunos” (2018, p.14).

Por último, o *Público* remete para o compromisso social que conflui “no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural” (Nóvoa, 2009, p.31). O compromisso social acarreta o princípio de responsabilidade, da comunicação pública e da participação profissional, sendo as escolas consideradas “lugares da relação e da comunicação” (Nóvoa, 2009, p.42).

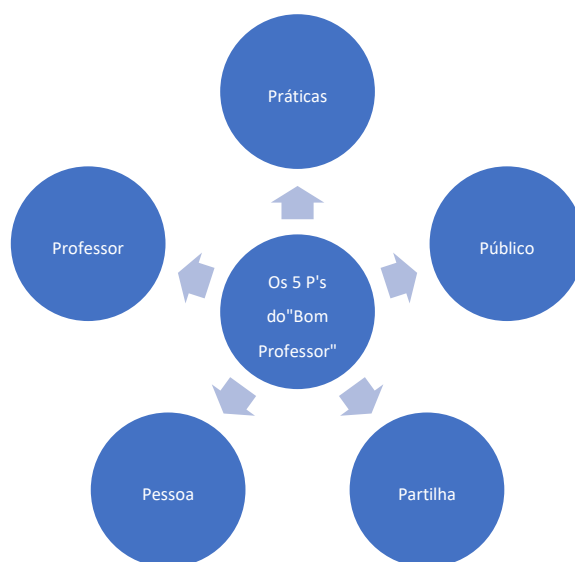


Figura 1 – Os 5 P's do “Bom Professor”

Em conjunto, os 5 P's resultam num professor integro para o qual “devemos caminhar: não um mero funcionário que executa de uma forma inconsciente, padrões aconselhados por outros, mas um professor psicologicamente realizado, que sabe o que faz e porque o faz” (Sousa, 2000, p.2). O seu papel, por sua vez e perante a educação atual, passa por “abandonar a sua zona de conforto e a tornar-se mais aberto às mudanças que ocorrem na escola” (Neves, 2015, p.242) e no mundo.

Esta reconfiguração do papel e dos desafios docentes, leva Neves a afirmar que “se o fenómeno da globalização e da transformação social a que assistimos nos

nossos dias exige um novo sentido de escola, naturalmente que daí decorre a reconfiguração do papel do professor no processo educativo” (Neves, 2015, p.242). A globalização e todo o seu fenómeno envolvente criaram “uma sociedade onde existe uma hiperestimulação, através das Tecnologias de Informação e Comunicação” (Guimarães, 2014, p.16). É, então, possível afirmar que outro desafio potencializador de novas competências docentes, surge da inovação proveniente das Tecnologias da Informação e Comunicação [TIC]. Elias (2020) assume que “as ferramentas digitais, plataformas online são e serão essenciais para uma aprendizagem motivada, motivadora, significativa, utilitária, funcional e mais contextualizada” Todavia,

para se conseguir que as TIC ocupem na educação o lugar que lhes cabem é preciso, antes de mais, ser capaz de lidar com um paradoxo: por um lado, promovendo as TIC, ou seja, pondo de parte os receios e os preconceitos, integrá-las plenamente nas instituições educativas, criar condições de acesso facilitado, generalizar as oportunidades de formação; por outro lado, criticando as TIC, isto é, percebendo que elas têm de ser enquadradas por uma pedagogia que valorize sobretudo a pessoa que aprende e os seus projectos, mantendo uma permanente preocupação crítica com a emancipação humana (Osório, 2012, p.5).

Neste sentido, Leite (2018, p.11) comenta que “somente unindo a tecnologia e o professor em prol do uso pedagógico desta ferramenta, abrir-se-ão portas para aquisição de novos conhecimentos do aluno”. Através das tecnologias digitais, o aluno fica coautor e protagonista do conhecimento, “proporcionando as condições para uma aprendizagem colaborativa que aposta na inovação, em aprendizagens com significado e significativas, no pensamento crítico e no desenvolvimento de habilidades e competências” (Rodrigues, 2021, p.10).

Ora, perante a sociedade na qual estamos inseridos, cabe, também, ao docente perspetivar a importância de, na sala de aula, existir uma “diversidade de pessoas detentoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser, de estar e de pensar” (Gonçalves, 2015a, p.49). Toda esta heterogeneidade, carece da necessidade de um professor capaz de gerir e chegar a alunos com diferentes ritmos, formas e estilos de aprendizagens. Para tal, importa que o docente seja capaz “de beneficiar da totalidade e valores da nossa natureza humana” (Alves, 2021, p.42) e de fazer face aos diferentes saberes – psicomotor, cognitivo e afetivo.

O domínio psicomotor, retrata o saber-fazer, remetendo para as destrezas e automatismos. Este domínio, promotor das *skills*, tem por base níveis sequenciais, descritos por Palazzo (2020): (1) percepção, estimulada quando a pessoa se apercebe do mundo através dos sentidos; (2) predisposição, ou seja, preparação física, mental e emocional; (3) resposta guiada, que surge quando há orientação para a realização de atividades propostas; (4) a resposta mecânica ocorre quando o processo fica automatizado – devido à fase anterior – e o aluno é capaz de trabalhar autonomamente e (5) resposta completa e clara, que se baseia na capacidade de realizar as ações de forma clara e correta.

O domínio cognitivo refere-se ao saber e trata do domínio da atividade mental, recolha de dados e a sua aplicabilidade em novas situações. A Taxonomia de Bloom, de acordo com Armstrong (2010), divide-se em 6 níveis, organizados do mais simples ao mais complexo: (1) conhecer ou reconhecer, reproduzir, repetir; (2) compreender – que inclui o descrever, discutir, identificar, exemplificar, comparar e explicar; (3) aplicar, ou seja, executar ou implementar; (4) analisar e organizar/atribuir; (5) avaliar abrangendo o confirmar ou o criticar, justificando e (6) criar ou produzir que inclui o processo de planeamento, investigação e produção.

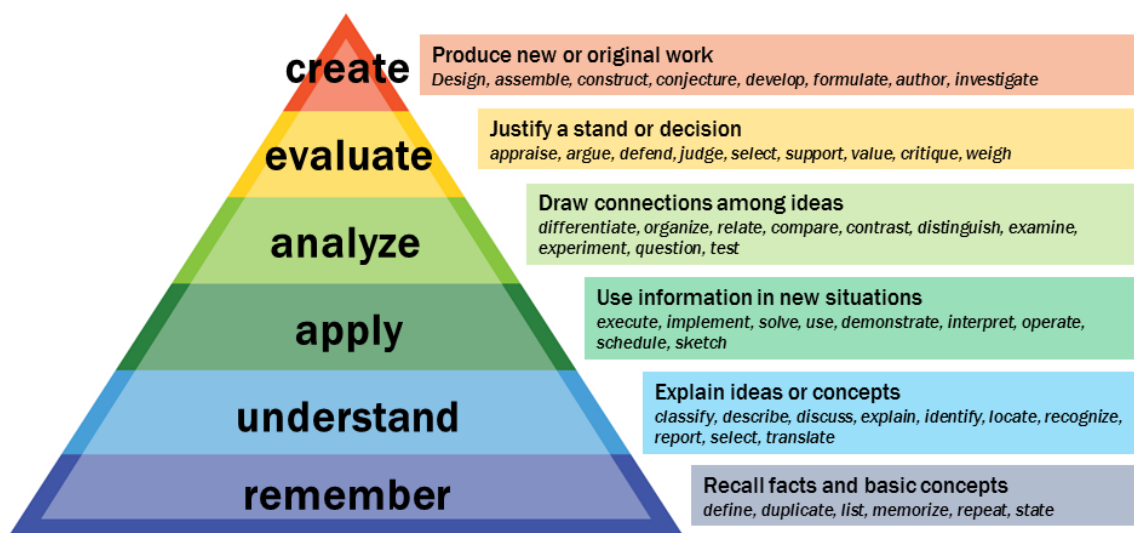


Figura 2 – Taxonomia de Bloom

Por fim, o domínio afetivo engloba o saber ser, estar e as atitudes, bem como a forma de encarar os sentimentos e emoções. Os seus subdomínios, de acordo com Palazzo (2020), são:

- a receção, ou seja, compreensão daquilo que sente e da forma como age;
- a resposta, a estímulos e ao processo de aprendizagem;
- a avaliação, atribuindo valores às informações e aos fenómenos;
- a organização, que se reúne com a comparação e elaboração das informações aprendidas;
- a caracterização, sendo que “neste nível, é forjada uma crença particular que pode influenciar o comportamento do estudante” (Palazzo, 2020, p.2).

É este domínio que nos permite desenvolver a compreensão dos nossos sentimentos e emoções, incluindo o modo como enfrentamos o entusiasmo, a rejeição, o encorajamento e outras vivências que ocorrem no cotidiano (Palazzo, 2020). Este domínio adquire (ainda) mais relevância, porque “existe uma correlação entre a competência emocional e o sucesso académico” (Goes, 2020, p.7). O mesmo ponto de vista é defendido por Lobo (2017) que admite que “especialistas em inteligência emocional, garantem que iniciar os alunos a conhecerem e a regularem as suas emoções é a melhor forma de potenciar resultados escolares e resolver problemas de indisciplina”. A UNESCO (2022) completa ainda esta linha de pensamento afirmando que, ao pensar em 2050, não se pode descurar dos investimentos da aprendizagem social e emocional, pois estes são fundamentais para a criatividade do ser humano, a sua moral, o julgamento e a ação necessária para enfrentar os desafios que possam surgir. Para isto, torna-se cada vez mais necessário entender o (forte) papel que as emoções desempenham na inteligência humana, uma vez que “cuanto más infelices, tendemos a resultar también menos creativos, menos sociables y menos sanos, física y mentalmente” (Punset, 2020, p.12).

Para que seja possível trabalhar a emoção (e, posteriormente a IE), precisamos primeiro de a entender e saber o seu significado. Damásio (2020, p.189) considera que “a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente «movimento para fora»”. Por outras palavras, a emoção é algo que uma pessoa partilha com aquilo que/com aqueles que estão ao seu redor. A partilha pode acontecer “através da

expressão facial, do tom de voz ou linguagem corporal” (Goes, 2020, p.3) e tem implicações neurofisiológicas, cognitivas e comportamentais. Queirós (2014) explicita cada uma destas implicações e possíveis formas de intervenção educativa desde técnicas de relaxamento, respiração, reestruturação cognitiva, conhecimento das emoções, expressão das emoções, entre outras. A mesma autora “alerta para o facto das emoções intensas produzirem problemas de saúde” (Queirós, 2014, p.38), facto que tem ganho ascendente importância, “porque empezamos a entender de forma racional que esa educación también es imprescindible para asegurar buenos niveles de felicidad personal y de convivencia social” (Punset, 2020, p.13).

Andreia Lobo (2017) explicou que “é preciso mudar todo o sistema da escola. A emoção tem de ser valorizada. A IE apresenta-se como um conjunto de competências, que estão localizadas no nosso cérebro, e nunca é cedo ou tarde de mais para aprender e desenvolver”. No Manual de Saúde Mental em Saúde Escolar – Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar (Carvalho et al., 2016), completa-se a perspetiva de Lobo, apresentando-se cinco competências gerais que se consideram necessárias para estimular a IE. Estas são o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisão responsável.

O autoconhecimento, como a sua designação indica, “é a competência para [que cada pessoa seja capaz de] identificar e compreender as suas próprias emoções e a forma como estas o afetam” (Bariso, 2020, p.17). Neste processo, importa ter a capacidade de reflexão acerca das fraquezas e forças de cada um e como é que estas têm influência nos pensamentos e ações.

A autogestão, por sua vez, é a competência que permite controlar as reações emocionais, ou seja, ao adquirir esta competência, o indivíduo fica mais ponderado e menos impulsivo. Assim, em momentos desestabilizadores, é possível, por exemplo, “cumprir uma tarefa, alcançar um objetivo, ou proporcionar um benefício” (Bariso, 2020, p.17).

A consciência social, por sua vez, reforça a empatia, pretendendo desenvolver competências que permitam diferenciar os sentimentos de quem nos rodeia e a

influência que estes possuem na alteração comportamental, tal como permite pensar na forma como os outros se sentem.

A relação interpessoal consiste em “tirar o máximo partido das suas ligações com os outros” (Bariso, 2020, p.18), melhorando a ligação entre os relacionamentos e a confiança partilhada. Este aumento de qualidade de interação, permite motivar a ação espontânea e o interesse.

Finalizando, a tomada de decisão responsável permite aos alunos fazer escolhas, assumindo a responsabilidade sobre as mesmas; refletir acerca dos prós e contras e remete para a “capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre: o comportamento pessoal e interações sociais” (Carvalho et al., 2016, p.14).

Pelos motivos indicados, cada docente deve desenvolver a sua IE e auxiliar os seus alunos neste processo. Em concordância, Punset (2020) afirma que, atualmente, os professores não só devem interessar-se pelas habilidades sociais e emocionais como devem interiorizar as suas, para poder contagiá-las nas suas aulas. A verdade é que, metaforicamente, para se descobrir este “mundo interior de emoções” é fundamental termos uma orientação concreta

porque no basta con enseñar: hay que ser el cambio que se quiere contagiar a nuestros alumnos. No basta con escuchar: hay que escuchar atentamente. No basta con amar: hay que amar de forma incondicional, sin proyectar nuestros problemas y expectativas sobre los demás. No basta con llorar: hay que aprender a superar el dolor. No basta con pretender resolver los problemas de las personas a las que guiamos: hay que mostrarles cómo pueden responsabilizarse y sobreponerse a los obstáculos (Punset, 2020 p.11).

Assim, o primeiro passo é conhecer o nosso “Eu” – abraçando as nossas próprias emoções e, só depois, é possível ajudar os alunos a fazer o mesmo trabalho. Posteriormente, o papel do professor passa por conhecer os alunos com quem vai desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “quanto maior for o conhecimento, maior será a eficácia da ação pedagógica” (Goes, 2020, p.17). Neste processo, todas as características e partilhas devem ser escutadas, de acordo com Goes (2020), desde os interesses até às curiosidades e outras participações.

Os docentes devem desenvolver nos seus alunos competências transversais, como a autonomia e a colaboração, recorrendo às metodologias ativas e evolutivas que “permite[m] aos aprendentes terem um papel ativo naquilo que aprendem, como e quando aprendem, em que a aprendizagem é vista como um processo social participativo, que suporta metas e necessidades da vida pessoal” (Silva et al., 2016, p.431).

Em síntese, sugere-se que a profissionalidade docente seja sustentada pelo conjunto de conhecimentos (componente cognitivo), afetos (componente emotivo) e condutas (componente de conduta) que possuímos a respeito do objeto, da pessoa, da ideia ou da situação sobre o qual se projeta a nossa atitude. Este é o entrelaçamento necessário para educar na contemporaneidade onde conhecimentos, capacidades e atitudes estejam “alinhados, coerentemente”, tal como é preconizado no PA e em todos os referenciais da UNESCO.

3. Decisões Curriculares, Estratégias e Metodologias Ativas

La sociedad avanza mientras la educación se ha quedado estancada en el S.XIX. La tecnología ha llegado a la vida de nuestros jóvenes y nosotros queremos mirar hacia otro lado e ignorar que su mundo se rige por otras motivaciones muy diferentes a las que nos movían a nosotros (Fernández, 2019, p.35).

Com a evolução tecnológica e com incontáveis estudos realizados no âmbito educacional, compreende-se que “nos dias de hoje, a escola é outra e, por conseguinte, a sala de aula assume outra dimensão” (Gonçalves et al., 2018, p.73). Nesta nova dimensão, cabe ao docente ser capaz de tomar decisões curriculares e, por sua vez, gerir, autonomamente, o currículo. Roldão (2018, p.7) define *currículo escolar* como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Na verdade, de acordo com a mesma autora, “sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 2018, pp.8-9).

A grande mudança surge porque, atualmente, essa gestão permite adequar o currículo a uma comunidade em particular, com os seus alunos e consequentes características (Roldão, 2018). Assim, a gestão do currículo permite que cada escola tome decisões, consoante o contexto na qual está inserido. Dentro de cada escola, é possível “diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem de todos” (Roldão, 2018, p.40) e, ainda dentro dos grupos de alunos, é possível adaptar as estratégias para que se possa garantir a aprendizagem a cada um (Roldão, 2018) e se proporcione oportunidades de “escolha em relação ao seu futuro, desconstruindo-se uma cultura de “classificação” e ancorando a ação docente em um processo de monitorização das aprendizagens, a partir de uma relação dialógica entre os atos de ensinar, de aprender e de avaliar” (Cosme et al., 2020, p.12).

Atualmente, o sistema educativo está centrado nas escolas, uma vez que o Decreto-Lei n.º 55/2018 veio realçar a importância da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Cosme et al., 2020, p.15). Nesse sentido, Roldão (2018, p.15) crê que é necessário considerar o currículo como um “binómio e não como um corpo

uniforme”: ora, se por um lado é (pre)suposto aprender o que é socialmente necessário (“as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is)” (Roldão, 2018, p.15), por outro, cada escola deve fazer esse “*core curriculum*”, formando o seu próprio projeto curricular, pensado para características específicas. Os dois lados do binómio devem articular-se de modo que a flexibilidade do currículo não interfira com as aprendizagens que se devem proporcionar. Compreende-se, então, a necessidade de as avaliações ocorrerem nestes dois sentidos: nacional e na escola, face aos objetivos de cada um.

As escolas estruturam-se autonomamente e organizam-se de forma funcional, tendo iniciativas e decisões próprias. Neste sentido, cabe, então, aos docentes criar atividades que se enquadrem nos objetivos e metas da instituição onde lecionam e que façam uma gestão do currículo de forma individual e coletiva, colaborando, entre pares, com os restantes docentes da instituição (Roldão, 2018). No processo de gestão, existem várias dimensões a ter em conta: “analisar – ponderar; decidir – optar; concretizar a decisão – desenvolver a ação; avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão; prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada” (Roldão, 2018, p.18) e que devem levar à tomada de decisões que respondam a questões como: o que ensinar, para quê, como e quando. Em torno de toda essa logística organizativa, Roldão (2018) refere a importância de pensar e articular os níveis e campos de decisão curricular que, apesar de não possuírem uma ordem específica, interrelacionam-se sendo que uma decisão tomada num dos níveis, afeta todos os outros. Os campos de decisão curricular são:

- a visão pedagógica que, numa primeira fase, tem foco nos princípios orientadores e nas características de cada cidadão que se está a formar, levando a escola a responder de forma pedagógica e adequada;
- as opções e prioridades, onde o docente deve priorizar as competências ou aprendizagens comuns, assim como alterá-las sempre que necessário ou introduzir competências ou aprendizagens novas que, apesar de não estarem inseridas no currículo, façam sentido para o contexto na qual a leção decorre. As opções selecionadas devem ter em conta os

- diferentes modos de aprender de cada aluno, quais as suas experiências/vivências e quais as suas necessidades específicas;
- a organização das aprendizagens, onde “os decisores centrais estabelecem a organização e sequência das aprendizagens por disciplina e/ou áreas disciplinares” (Roldão, 2018, p.24). Neste nível, deve-se organizar o corpo de aprendizagens, tendo em conta o PA, ou seja, as capacidades, atitudes e valores que se esperam estimular. Durante a organização das aprendizagens, os docentes devem, ainda, refletir acerca das áreas disciplinares e os espaços multidisciplinares, fomentando a organização conjunta e o trabalho colaborativo;
 - os métodos e estratégias de ensino e avaliação permitem ao docente diversificar a sua profissionalidade. De acordo com Roldão (2018), o Decreto-Lei n.º 6 de 2001 aconselha “para diferenciação curricular, pela valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino” (Roldão, 2018, p.25), cabendo ao docente organizar uma sequência de atividades que desenvolvam, da melhor forma, a aprendizagem pretendida. Assim, consoante o contexto, cabe a cada instituição de ensino a eleição das estratégias mais adequadas aos conteúdos, valores e competências a desenvolver, “implicando uma escolha criteriosa de recursos adequados, rentabilizando as novas tecnologias de que se dispõe atualmente” (Roldão, 2018, p.25);
 - os modos de organização da escola e das aulas dividem-se em três grandes decisões: a organização de tempos, a organização de espaços e o trabalho colaborativo. O primeiro define-se pela flexibilidade nas unidades de tempo de referência para as diferentes disciplinas. A organização autónoma de espaços, permite à escola ser flexível na constituição de turmas, assim como ao organizar os espaços e as formas de disposição das salas de aula;
 - a avaliação do resultado das opções tomadas permite ao docente refletir acerca da realização das suas propostas e a sua adequação. Neste processo, e de acordo com Roldão (2018), o docente decide acerca os critérios que seleciona avaliar, qual o modelo de avaliação que se ajusta

ao objeto avaliativo bem como os instrumentos de avaliação e de comunicação e a publicitação da mesma.

Esta gestão autónoma e flexível do currículo, permite que o docente reflita acerca das necessidades dos alunos, na atualidade. De facto, acredita-se que, na contemporaneidade, “os alunos reclamam outros espaços, outras formas de abordar os conteúdos” (Gonçalves et al., 2018, p.73) e o docente deve procurar aceder a estas mudanças provenientes de um mundo em constante alteração sendo conhecedor de diversas estratégias e metodologias, que cheguem, de forma diferente a todos os alunos. Para tal, “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Roldão, 2018, p.11). Considera-se, desta forma, necessário adotar novas estratégias que ajudem todos os alunos. O que define uma estratégia de ensino é “o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p.577).

Das inúmeras estratégias existentes, autores como Dolan e Collins (2015, p.2154), defendem que “when instructors prompt students with questions, rather than giving explanations themselves, students learn more”; tal, credibiliza o cone de aprendizagem elaborado por Dale (em 1946) que defende que, após duas semanas nos tendemos a lembrar de 90% do que dizemos e fazemos e apenas de 10 e 20% daquilo que lemos e ouvimos, respetivamente. Neste sentido, acredita-se nas vantagens e possibilidades do recurso a metodologias ativas. A sua implementação procura (re)criar situações que potencializem a aprendizagem, na qual os alunos sejam capazes de “fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo” (Moran, 2019, p.7).

Moran, em conjunto com Bacich, já havia definido metodologias ativas, como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta,

investigação ou resolução de problemas” (Bacich & Moran, 2018, p.80). Tais escolhas pedagógicas são caracterizadas pela interação entre educação, cultura, sociedade, política e escola (Bacich & Moran, 2018).

A partir da participação, as crianças envolvem-se com maior facilidade em todo o processo, compreendendo melhor o mundo que as rodeia. Além de compreender o mundo exterior, cada criança deve compreender também o “seu mundo interior”, bem como, o que pensa, sente e é. De forma a assegurar um presente e um futuro melhor a cada criança, é, então, necessário compreender a criança e fazer com que esta se conheça e se valorize. Para que tal aconteça, as crianças devem estar envolvidas em pedagogias ativas. Motta realça a importância destas pedagogias e destaca “o desenvolvimento que o professor traz para as soft skills dos alunos” (Motta, 2021, p.25) quando recorre a este tipo de teoria educacional. Acrescenta, ainda, que nestes momentos “as competências sociais, emocionais e mentais ligadas à personalidade de cada indivíduo são desenvolvidas e preparam o aluno para ter mais empatia e aprender a ouvir o outro” (Motta, 2021, p.25). Nestas perspetivas, o aluno é o principal agente da sua aprendizagem e esta deve estar relacionada com as suas necessidades quotidianas.

Existe, atualmente, uma infinidade de métodos e estratégias associados às metodologias ativas passíveis de colocar em prática durante a profissionalidade docente: aprendizagem cooperativa, gamificação, pedagogia de projeto, problematização, sala de aula invertida, *design thinking*, entre outros (Bacich & Moran, 2018).

A aprendizagem cooperativa, intitulada por “la revolución del aprendizaje” (Gallego, 2019, p.17), deve ser utilizada quando as tarefas são complexas ou exigem a resolução de problemas. Nestes momentos surgem novas aprendizagens, analisam-se diversas perspetivas e/ou se necessita de criatividade (Gallego, 2019). A utilização desta estratégia potencializa momentos colaborativos, discussões e a construção conjunta de aprendizagem, surgindo espaço para fomentar os princípios, valores e áreas de competência defendidos pelo PA, articulando-os com as AE e ainda com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2021).

A gamificação (ou *gamification*) caracteriza-se pela “aplicação de elementos de jogos em atividade de não jogos” (Fadel et al., 2014, p.6), ou seja, a resolução de problemas tendo como base a motivação extrínseca, que se sustenta na recompensa, reforço e *feedbacks* e ajuda os estudantes a raciocinar e a ser autônomos. Esta estratégia destaca-se por atrair a atenção dos alunos para os temas que, geralmente, não lhes interessam tanto (Fernández, 2019). A mesma autora acredita que a experiência lúdica estimula o envolvimento e a dedicação dos alunos, sendo que os principais elementos a ter em conta são as mecânicas, as dinâmicas e a narrativa.

A Pedagogia de Projeto baseia-se num trabalho colaborativo onde se interligam os conhecimentos teóricos e práticos previamente adquiridos para obter novas competências de modo *multi, inter* ou transdisciplinar (Lopes, 2021). Campión (2019) remete para Aristóteles as raízes da aprendizagem baseada em projetos, uma vez que se aprende mediante uma questão e futura investigação. Uma das características que enaltece a vantagem de recorrer à pedagogia de projeto é que, como são os alunos a eleger uma pergunta (significativa) de partida, as aprendizagens são mais profundas (Campion, 2019). Cosme et al. (2020) afirmam que o recurso a esta pedagogia traz vantagens significativas para todos os alunos uma vez que potencializa a utilização dos talentos e criatividade de cada um dos envolvidos, num projeto comum, motivando e fomentando a participação nas tarefas, assim como, descentraliza o poder docente, despertando no aprendendo a autonomia e responsabilidade. Esta pedagogia fomenta também a produtividade, visto incluir diversos saberes, domínios e competências.

A problematização, também denominada de Aprendizagem Baseada em Problemas, converge com as ideologias de Freire, pois, nesta ótica, “ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimento” (Bacich & Moran, 2018, p.18). De acordo com a UNESCO (2022, p.49), “o futuro apresentará aos estudantes novos problemas e oportunidades” e a utilização desta metodologia, fornece diversas oportunidades para uma aprendizagem autêntica e relevante “para encontrar soluções viáveis e criativas”

(UNESCO, 2022, p.49). Neste sentido, Cosme et al. (2020) definem 6 etapas de aprendizagem contínua: a apresentação do problema, a definição do problema gerador, o trabalho em grupo, a realização de tarefas, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, a formulação de novos problemas.

A sala de aula invertida (também denominada por *flipped classroom*) surge como alternativa ao ensino tradicional e foi impulsionada pela evolução das TIC e o seu consequente uso nas escolas. Nesta abordagem, “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (Bacich & Moran, 2018, p.83). Fernández (2019) realça que o *flipped classroom* pode, também, servir para rever as aprendizagens efetuadas, de modo a poder avançar para novos conhecimentos. Esta metodologia pressupõe quatro etapas: a preparação do material a ser fornecido ao(s) aluno(s); a sua disponibilização; a realização das tarefas, em casa, pelo(s) aluno(s) e a aplicação das tarefas em contexto escolar.

O *design thinking* “tem características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa” (Bacich & Moran, 2018, p.284). Utilizando uma abordagem empática, “o design thinking é um processo centrado nas pessoas, que busca aproximá-las para pensarem juntas nos desafios cotidianos e em formas possíveis de superá-los” (Bacich & Moran, 2018, p.289). Estes autores defendem que esta abordagem é composta por quatro princípios: Empatia, Colaboração, Criatividade e Otimismo.

A empatia, característica que nos permite colocar no lugar do(s) outro(s), compreendo-o(s) e aos seus sentimentos, desejos e ideias, é “entendida como uma inteligência emocional” (Bacich & Moran, 2018, p.293). Este é um dos princípios que compõe o *design thinking* uma vez que “deixa claro que são pessoas criando soluções para pessoas e com pessoas” (Bacich & Moran, 2018, p.293), através da observação e diálogo constantes. Visto serem pessoas a trabalhar com pessoas, destaca-se também a importância da colaboração. Esta tem ganho cada vez mais relevância pois “múltiplas percepções ajudam a entender melhor o que se quer resolver, até a criação de soluções e propostas inovadoras” (Bacich & Moran, 2018, p.294). Estes autores defendem, ainda, que

as partilhas, as ideias e as diferentes visões relativas ao mesmo ponto de partida, contextualizam a resolução de problemas e tornam-na mais efetiva. A criatividade surge como algo presente em todos os seres humanos (Bacich & Moran, 2018) e que induz a inovação. Para além disto, é a criatividade que estimula os alunos, para que estes atinjam as soluções para os desafios mais complexos. Por fim, o otimismo “mostrou-se um elemento poderoso na vivência de desing thinking” (Bacich & Moran, 2018, p.306), pois facilita o processo e evidencia-se na confiança presente durante a apresentação da produção realizada. Estes quatro princípios, podem servir de auxílio para que os docentes e demais profissionais de educação sejam capazes de “agir de forma mais assertiva no processo de resolução de problemas e desafios do cotidiano (...). Exercitar essas habilidades pode ajudar professores e alunos a tornarem a sala de aula um espaço mais democrático e conectado com a realidade” (Bacich & Moran, 2018, p.310).

De acordo com UNESCO (2022), a aprendizagem ativa reconhece a necessidade de, durante o processo de ensino e de aprendizagem, se desenvolver conceitos de forma cognitiva e emocional para que seja possível cultivar o conhecimento, assim como, desenvolver a capacidade de transformar o conhecimento em ações e estimular o aluno à participação.

PARTE II- APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

1. Objetivos e pertinência da investigação

De acordo com Silva et al. (2016), é crucial desenvolver até aos seis anos de idade as vertentes motoras, cognitivas, emocionais e linguísticas. Com a evolução elencada no enquadramento teórico, ao nível das TIC e da valorização da saúde mental em contexto escolar, compreende-se que as preocupações atuais não sejam as mesmas que as do século passado.

Contemporaneamente, não existe um nível de desenvolvimento específico para as crianças de uma estipulada idade, acreditando-se que todas as crianças são diferentes e apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Ainda assim, para realçar a pertinência da temática a investigar, remete-se para a teoria defendida por Jean Piaget (1999). Efetivamente, Piaget apresentou uma das teorias mais notáveis na perspetiva do desenvolvimento humano, para a sua época.

Através do Estádio de Desenvolvimento Cognitivo desenvolvido pelo mesmo, as crianças até a entrada na escolaridade obrigatória, encontram-se no estado pré-operatório, caracterizado por um egocentrismo intelectual, que as leva a pensar que o mundo é criado para si, não sendo capaz de perceber o ponto de vista do outro. Compreende-se, por isso, a dificuldade que têm em descentralizar-se, bem como em aceitar que os outros pensem e sintam de forma diferente. Essa fase egocêntrica tem interferência direta nas relações que a criança tem e constrói, desfavorecendo as suas interações sociais e afetivas. Nestas circunstâncias, realça-se a pertinência de desenvolver as competências socioemocionais durante a EPE, sendo que se destacam, na visão de Machado et al. (2008, p.464), as seguintes:

- 1) conhecimento das emoções: “identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros”;
- 2) regulação das emoções – “capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais”;
- 3) capacidade de expressar as emoções em contextos sociais.

Com o objetivo de desenvolver com o grupo de EPE durante a PES estas competências, realizaram-se três grandes atividades, que correspondem às três vertentes supracitadas. A intervenção educativa realizada teve como objetivo principal perceber o modo como estas competências interferem com o relacionamento interpessoal e a formação integral das crianças.

Entretanto, Carvalho et al. (2016, p.23) afirmam que “há uma consciência crescente sobre a importância do desenvolvimento socioemocional no bom desempenho das crianças e jovens desde a educação pré-escolar e ao longo da escolaridade obrigatória” e esta perspectiva reforça a importância de desenvolver estas competências, também, no 1.º CEB. Analisando a fase do Estádio de Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget relativa a estas idades, afirma-se que ao nível da descentralização, as crianças começam a compreender “that other people may have diferente perspectives or feelings than their own, which is a crucial development in social cognition” (Mcleod, 2023). Deste modo, devem-se criar oportunidades para que os alunos de 1.º CEB (Carvalho et al., 2016, pp. 21-22):

- respeitem a pessoa que são (relativamente às suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência sobre o comportamento);
- se adaptem a situações de *stress*, controlando os impulsos e trabalhando para alcançar objetivos;
- desenvolvam a empatia, compreendendo e aceitando diferentes perspetivas;
- mantenham relacionamentos saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos, assentando as relações na comunicação;
- se posicionem perante escolhas construtivas e positivas.

Estas componentes correspondem às cinco competências socioemocionais trabalhadas durante toda a intervenção educativa na PES em 1.º CEB – autoconhecimento, autogestão, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisão, respetivamente. O desenho das atividades realizadas durante a intervenção educativa teve como pressuposto desenvolver as competências em sala de aula, de modo a perspetivar a sua influência nas relações interpessoais.

Conclui-se, assim, que o objetivo principal que sustentou toda a investigação passa por compreender a influência das competências socioemocionais na formação integral e no desenvolvimento social e afetivo das crianças, num grupo de crianças com três anos de idade e numa turma de 2.º ano do 1.º CEB.

2. Metodologia de Investigação

Nesta parte, destinada à metodologia utilizada durante a investigação, pretende-se explicar a linha metodológica que sustentou a mesma, nomeadamente, as opções metodológicas, o tipo de metodologia utilizada e os instrumentos de recolha e tratamento de dados. Posteriormente, surgem os procedimentos adotados nas diferentes PES e uma breve caracterização dos grupos de investigação. A caracterização realizada numa fase anterior às intervenções educativas permitiu um ajuste das atividades implementadas às necessidades individuais e coletivas dos grupos, do mesmo modo que permitiu conjugar as vivências das crianças e os seus interesses.

2.1 Linha Metodológica

Face às novas competências e novos desafios emergentes aos profissionais de educação, apresentados no enquadramento teórico, esta investigação pretende compreender a importância do desenvolvimento da IE para fomentar valores socioemocionais como a empatia e a consciência cívica. Assim, nesta fase, importa compreender o conceito de *investigação*. Quivy e Campenhoudt (1998, p.31) definem investigação como “algo que se procura”, acrescentando que “é um caminhar para um melhor conhecimento” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.31) que tem como implicações algumas incertezas e hesitações.

Num percurso investigativo, importa seleccionar a metodologia a adotar: qualitativa ou quantitativa. De acordo com Sousa e Baptista (2011), a metodologia qualitativa caracteriza-se por corresponder a investigações de carácter indutivo e descritivo, potenciando a apropriação dos processos e resultados. Stake (1999, p.42) afirma que esta metodologia se diferencia da quantitativa por três diferenças importantes: “1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido”.

A primeira diferença apresentada afirma que uma metodologia procura causas enquanto a outra procura acontecimentos. Na metodologia quantitativa, os

dados fornecem informações que permitem comparar a relação causa-efeito e, por consequente, a explicação e controlo de diferentes acontecimentos. Já a metodologia qualitativa, relaciona-se com a evidência que a recolha de dados tem como objetivo compreender as relações entre tudo o que existe.

A segunda diferença, apresentada por Stake (1999), baseia-se na interpretação feita pelo investigador. No método quantitativo, a interpretação do investigador e as questões colocadas não apresentam questões morais ou de valor colocadas por este, para que a sua interpretação pessoal não interfira com a investigação. Por sua vez, no método qualitativo, o investigador, ao observar, retira juízos de valor que regista e analisa.

A última diferença relaciona-se com o conhecimento. Stake (1999) acredita que a investigação regida por métodos quantitativos procura a lógica da descoberta, enquanto o método qualitativo procura construir conhecimentos (construtivismo), observando “las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidade de las situaciones personales” (Stake, 1999, p.8).

As metodologias a adotar, dependem do objetivo da investigação que se realiza. Visto que, neste caso, se pretende compreender a influência da IE no relacionamento interpessoal das crianças, a investigação assenta na “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56), ou seja, na metodologia qualitativa. Adotada em ambos os contextos de investigação, esta metodologia assenta em “três grandes grupos de técnicas de recolha de dados” (Sousa & Batista, 2011, p.79): 1) a entrevista, 2) a análise documental e 3) a observação. Bogdan e Biklen afirmam que “os dados [qualitativos] recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen 1994, p.48) e, neste sentido, os dados foram recolhidos em grelhas de observação e registos fotográficos.

A entrevista, grupo de técnicas de recolhas de dados, caracteriza-se por ser um instrumento de recolha de informação “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.134). Existem duas formas de realizar a entrevista: enquanto estratégia dominante ou em conjunto com a observação

participante. No caso da investigação em 1.º CEB, recorre-se à segunda forma referida uma vez que o investigador “já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.134).

Relativamente à observação e à análise das informações, Quivy e Campenhoudt (1998) defendem que estas se baseiam na construção de um instrumento que recolha os dados informativos observados. Estes podem ser sustentados por observações diretas ou indiretas. Estas duas formas de observação diferenciam-se pela ação que o investigador pratica: enquanto na investigação direta é o investigador que recolhe diretamente os dados e os regista (tendo um suporte com os indicadores e os comportamentos a observar), na observação indireta o investigador procura as suas respostas recorrendo ao sujeito em estudo, sendo que “ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.164).

Nesta investigação, em ambos os grupos, a observação realizada é uma observação direta visto que “os sujeitos observados não intervêm na produção da informação” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.164) e o papel do investigador passa por “estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.196).

As informações recolhidas através das observações podem ser registadas em tabelas ou através de notas de campo. As tabelas que sustentam a observação, ao contrário das notas de campo, integram critérios específicos que permitem analisar a evolução do grupo perante situações onde é necessário gerir conflitos ou gerir emoções, procurando a empatia/respeito e o pensamento crítico. Nessa tabela, registam-se de forma sucinta o acontecimento, o local, a data e as crianças envolvidas. As notas de campo, por sua vez, são fundamentais para a observação participante - “o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.150) de forma contínua. A estrutura das notas de campo adotada é uma adaptação do exemplo partilhado por Bogdan e Bicklen em 1994. Adota-se uma organização cronológica das notas, contemplando, em primeiro lugar, os campos de registo da data e hora da

recolha, seguidos do local de observação e do nome do observador. Posteriormente, surge a narração, que consiste numa descrição objetiva, que é, depois, complementada com uma reflexão subjetiva “como parte dos comentários do observador” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.170).

2.2 Procedimentos

2.2.1 Procedimentos adotados na EPE

Numa fase primordial da PES, realizou-se a recolha de investigação através de diálogos informais com a educadora de infância que acompanhava o grupo. As partilhas da educadora de infância permitiram conhecer as vivências e as particularidades de cada criança, o que facilitou o processo de proximidade com o grupo. Nesses momentos, cruciais para um conhecimento célere do mesmo, percebeu-se que relativamente à Área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016), o foco da profissional de educação centrava-se na expressão das emoções, na manifestação dos seus gostos e preferências, no cumprimento das regras de vida em grupo e em saber escutar e esperar pela sua vez. A par disto, preocupava-se também em desenvolver o autoconhecimento, a autonomia e a autoconsciência.

Seguidamente, as observações, em diferentes momentos da rotina do grupo e nos diferentes espaços da instituição (anexo I), permitiram compreender a relação criança-criança, criança-adulto e criança-meio. A observação considera-se, deste modo, crucial para entender a base do relacionamento interpessoal existente e quais as fragilidades a trabalhar com o grupo.

Os registos de amostragens de acontecimentos, as descrições diárias e os incidentes críticos efetuados (anexo II) permitiram compreender o nível de desenvolvimento de todos e de cada um e os balanços semanais, que abrangiam os objetivos das atividades realizadas e as necessidades observadas de cada criança (anexo III), auxiliaram o processo de conhecimento do grupo e permitiram a reflexão acerca das áreas a investir.

Após compreender o estado socioemocional do grupo e as competências a desenvolver individualmente ou em pequeno/grande grupo, realizou-se a intervenção educativa, descrita na parte seguinte do presente relatório.

2.2.2 Procedimentos adotados no 1.º CEB

Relativamente à investigação realizada no 1.º CEB, afirma-se que a metodologia utilizada foi, igualmente, a metodologia qualitativa e que os dados de investigação foram recolhidos através de momentos de observação em diversos espaços e partes da rotina (anexo IV), sustentados pelo preenchimento de tabelas (anexo V) e notas de campo (anexo VI). Os dados foram também recolhidos através da aplicação de inquéritos por entrevistas realizados à professora cooperante e aos formadores que implementaram, com o grupo, o projeto *DROPI*. Já no que diz respeito aos alunos, realizou-se um *GF*, ou *GF* (anexo VII) e atividades que procurassem desenvolver as competências socioemocionais consideradas necessárias.

A PES em 1.º CEB ocorreu em dois períodos distintos. No primeiro momento de PES, optou-se por conhecer o grupo integralmente, compreendendo as suas motivações, fragilidades e vivências. Os diálogos com a professora titular da turma e a disponibilização de informações relevantes acerca de cada um permitiram um conhecimento global da turma, com particularidades relativas a cada um dos subgrupos de trabalho (especificados na caracterização do grupo). As partilhas ocorreram numa fase inicial de aproximação com a turma e os registos em tabelas ou em notas de campo auxiliaram a organizar as informações recolhidas.

Após a primeira recolha de informações, sentiu-se necessidade de explorar a posição dos profissionais educativos em relação às competências socioemocionais e aprofundar o nível de IE adquirido pela turma até ao momento. De modo a obter os melhores resultados possíveis, realizou-se uma entrevista de pré-teste a uma docente de 1.º CEB da instituição e uma entrevista a um formador *DROPI* que não conhece o grupo de investigação (anexos VIII e IX, respetivamente). Após estas entrevistas, procedeu-se à melhoria do guião e realizou-se a mesma aos cooperantes da investigação (anexos X e XI, respetivamente). As entrevistas de pré-teste permitiram identificar algumas questões que não estavam redigidas com clareza, assim como alterar o conteúdo de outras questões. Tais alterações possibilitaram uma entrevista rigorosa e mais direcionada ao objetivo da investigação.

Ainda assim, sentiu-se a necessidade de realizar um *GF* com os alunos, para analisar a perspectiva dos próprios em relação às suas emoções, à forma como se relacionam e qual o impacto do projeto *DROPI*. O *GF* é uma técnica de investigação que “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação” (Amado, 2014, p.225). O grupo de participantes selecionado pertence à turma na qual ocorreu a PES em 1.º CEB e foi selecionada uma amostra por conveniência. O *GF* ocorre com a seguinte finalidade: conhecer a importância das emoções no desenvolvimento integral dos alunos. Neste âmbito definiram-se os seguintes objetivos, a) problematizar a importância das emoções no desenvolvimento integral da pessoa; b) compreender a perceção dos alunos relativamente ao projeto *DROPI* e c) apresentar os contributos do referido projeto na gestão emocional dos alunos. O *GF* realizou-se depois das entrevistas à docente cooperante e ao formador do projeto.

Fundindo as informações recolhidas na primeira parte da PES e refletindo acerca das mesmas, foi possível desenhar um conjunto de atividades que promovessem o desenvolvimento das fragilidades referidas no segundo momento com o grupo de 2.º ano de escolaridade.

3. Apresentação e análise dos dados recolhidos no 1.º CEB

No presente subtópico, apresentam-se e analisam-se os dados de investigação recolhidos no contexto de 1.º CEB. Estes dados remetem às entrevistas realizadas à docente titular da turma e a um dos formados *DROPI* que implementou o projeto com a turma e a um GF realizado com alunos da turma onde ocorreu a PES em 1.º CEB.

As categorias de análise de conteúdo dos dados das entrevistas foram: o papel do professor na promoção de competências socioemocionais; a cooperação do docente com os alunos no desenvolvimento destas competências; as estratégias de ensino mais eficazes; os fatores que influenciam positivamente a GE dos alunos e os que devem ser evitados; o *feedback*; a formação dos alunos enquanto membros pertencentes a uma sociedade; a frequência e o modo com que se abordam em emoções em contexto de sala de aula; as competências socioemocionais mais pertinentes desenvolver com o grupo e o *DROPI*.

Por sua vez, o *GF* teve como categorias de análise de conteúdo: o estado emocional dos alunos; a identificação das emoções no quotidiano; a empatia; a forma como podem agir em momentos de tristeza/angústia; quais as estratégias os alunos aprenderam a utilizar em momentos de tensão; a forma como trabalham em grupo e o *DROPI*.

3.1 Dados da entrevista realizada à professora titular da turma

A professora titular da turma encontra-se, neste momento, no seu vigésimo ano de serviço, tendo como habilitações escolares a Licenciatura do Curso de Professores do Ensino Básico, na variante da Educação Visual e Tecnológica.

Se hierarquizasse competências socioemocionais, iria priorizar o pensamento crítico e a autoestima, seguido da resiliência e do autoconhecimento e, terminando na empatia e na GE. Considera o papel do professor, enquanto promotor destas competências, de elevada importância, visto que estas potenciam a formação integral dos alunos e podem, por vezes, não ser estimuladas fora da instituição.

Afirma que o desenvolvimento destas competências, em contexto escolar, tanto pode ocorrer em projetos (como o projeto *DROPI*) como conversando com os alunos, orientando-os e auxiliando-os a compreender o que sentem. Esta ajuda acontece sempre que os alunos são escutados ou quando se expõem situações fictícias (histórias, neste caso) que promovam o diálogo relativo às suas vivências e fragilidades e desenvolvam a capacidade de se posicionarem na situação que acontece ao outro, desenvolvendo a empatia e entreaajuda, por exemplo.

Interrogada sobre os fatores que influenciam, na sala de aula, a GE dos alunos, responde que o docente pode auxiliar na GE dos seus alunos através do reforço positivo, do *feedback*, sempre que estes superem um obstáculo (a nível académico ou pessoal), devendo evitar as repreensões em grande grupo e gritar aos alunos. Esse comportamento prejudica na GE dos alunos pois “passa por nós [profissionais de educação] dar o exemplo” e, quando age de tal forma, o profissional de educação não se encontra a gerir as suas próprias emoções.

Na opinião da professora, toda a comunidade educativa potencia a formação dos alunos enquanto membros pertencentes a uma sociedade. Reforça este ideal referindo que outras visões, conhecimentos e vivências auxiliam a formação integral do aluno, tornando-o “mais ativ[o], mais empátic[o]”.

Quando questionada sobre o projeto *DROPI*, refere que já tivera implementado o projeto com a última turma com que trabalhou e que considerou pertinente fazê-lo com a turma atual devido a um início de ciclo “com falta de regras, comportamentos e atitudes corretas”. Neste sentido, atribui a pontuação mais alta ao projeto desenvolvido pela Associação Unificar, pois são do seu agrado as atividades que desenvolvem e, consequentemente, as competências e os valores que se partilham. Destaca ainda o desenvolvimento dos alunos enquanto Seres, adquirindo autoconhecimento e evoluindo a nível do relacionamento interpessoal.

3.2 Dados da entrevista realizada ao formador *DROPI*

O formador *DROPI* entrevistado, mestre em Ciências da Educação, encontra-se, atualmente, com dois anos de experiência enquanto multiplicador do projeto.

Ao ser pedida uma valorização das competências socioemocionais, o entrevistado atribui a todas uma pontuação máxima, acrescentando que todas são essenciais para o crescimento saudável e íntegro da criança e que o papel do adulto, na sua opinião, passa por estimular o desenvolvimento de “competências pessoais, socioemocionais e comportamentais nas crianças”, assim como, assumir um trabalho de proximidade com as famílias, de forma a conceber momentos de partilha de informações.

Questionado sobre as estratégias a utilizar em sala de aula que promovam o relacionamento interpessoal, o entrevistado enumera: o diálogo, a comunicação assertiva (evidenciando a ausência de violência na entoação, no tom de voz e na expressividade), os elogios e o reforço positivo. Reforça ainda a necessidade do adulto conseguir assumir os erros, pedindo desculpa, e de utilizar a técnica do *role playing*.

Na opinião do entrevistador, todos os adultos que mantêm um contacto próximo com o aluno, devem fomentar a sua autoestima, o hetero e autoconhecimento, para além da confiança, empatia, motivação e autorregulação de forma a potenciar a GE do aluno. Acrescenta ainda que um professor que procura ouvir os seus alunos, adaptando a sua forma de estar e ser, consoante a individualidade de cada um, consegue criar uma relação próxima com a criança, valorizando as particularidades de cada um. Ao ser questionado sobre fatores que dificultam a GE de um aluno, refere como principal fator a “desconsideração por aquilo que as crianças estão a sentir”, enumerando, também, os contextos familiares desestruturados e a ausência de diálogo. Realça, ainda referente à GE, que o desgaste emocional e a sobrecarga de trabalho da maioria dos adultos podem levar à redução de paciência ou disponibilidade para o aluno, que dificultará a sua GE.

Reportando para a sua experiência enquanto formador *DROPI*, o entrevistado refere que as emoções devem ser trabalhadas diariamente dentro da sala de aula. Com uma visão interdisciplinar, refere que este tema se consegue interligar com os conteúdos a abordar em cada ano de escolaridade. Dá como exemplos implementados pelo projeto, a leitura da história do *DROPI* e interpretação da

mesma, a relação das emoções aos vários estados do tempo e a atividade experimental relacionada com a germinação de uma semente.

Quando questionado sobre as competências socioemocionais mais pertinentes de desenvolver com a turma, afirma que a mensagem pedagógica presente na história, bem como todos os desafios emocionais vívidos pelo *DROPI*, tiveram um grande impacto na mesma. No entanto, considera que há competências socioemocionais que devem ser exploradas com o grupo, nomeadamente, a capacidade de gerir as frustrações/negações; a capacidade de ouvir a perspetiva da outra pessoa; a capacidade de partilhar e a capacidade de resolver os conflitos interpessoais.

3.3 Dados do Grupo Focal

Através do GF foi possível confrontar as respostas dadas tanto pela profissional de educação, como pelo formador *DROPI* com as perspetivas dos alunos. O GF ocorreu uma semana após a última sessão do projeto. Este momento da investigação foi realizado numa sala da instituição, durante o horário letivo. De forma a descontrair o grupo, que se confessou ansioso, começou-se por explicar aos alunos qual o objetivo da conversa e quais os temas da mesma. Seguidamente, iniciou-se o diálogo, sendo que as perguntas não eram direcionadas: cada um respondia às perguntas livremente, desde que respeitasse a vez do colega.

Aquando do GF, os alunos conseguiram identificar a emoção que prevalecia neles, justificando-se com argumentos que comprovaram um maior autoconhecimento. Algumas das respostas dadas foram: “estou um pouco triste porque a minha amiga perdeu o chapéu e eu não a consegui ajudar”; “Hoje eu estou feliz porque a minha avó voltou da Letónia” ou, ainda “já estou mais calmo, mas senti raiva porque não gostei daquilo que um menino me disse no intervalo”. Estas respostas permitem afirmar que os alunos identificam as emoções e as suas causas, reconhecendo que os outros influenciam a forma como os mesmos se sentem.

Interrogados sobre a forma como agem quando observam um amigo triste, os alunos referiram que quando encontram alguém que possa “estar a sentir raiva,

medo e tristeza, devemos ajudá-la a chegar à felicidade”, enumerando estratégias como brincar com um familiar, recordar bons momentos com amigos e caminhar, respirando fundo. Um dos alunos acrescentou ainda que, quando se sente mais triste, deve recorrer a estas estratégias porque “quando est[á] triste, fic[a] mais vezes chateado com os outros”. Através desta afirmação, pode-se constatar que o aluno compreende que as suas emoções interferem nas suas relações interpessoais e que, por esse motivo, deve geri-las de modo a evitar conflitos.

Relativamente ao trabalho de grupo, os alunos referem que gostam de trabalhar em grupo, dando alguns exemplos práticos que ocorreram na instituição. Apesar de reconhecerem que preferem que a sua hipótese seja a selecionada, quando há divergências nas opiniões, procuraram arranjar alternativas mais corretas de selecionar este problema. Destacam-se: votações, eleição pelo delegado/subdelegado e ainda, a explicação dos diferentes pontos de vista pelos intervenientes, de forma a atingir um consenso através do diálogo. Esta perspetiva partilhada pelos alunos permite identificar uma maturidade crescente, no que diz respeito à GE e ao relacionamento interpessoal.

Na opinião dos alunos, o projeto *DROPI* ajudou-os a lidar melhor com as emoções porque:

- 1) aprenderam a acalmar-se e conseguiram partilhar as estratégias de relaxamento com os seus familiares próximos;
- 2) perceberam que o medo se pode tornar “pequenino” e que assim é mais fácil superá-lo;
- 3) conseguiram falar sobre as suas emoções.

Neste sentido, os alunos, à exceção de um, deram nota máxima ao projeto, justificando a classificação com afirmações como “ensinou-me coisas que são muito boas”, “adorei aprender a dizer as emoções”, “aprendi a ficar calma quando fico chateada ou com medo” e, ainda “com ele [o *DROPI*] senti alegria”.

4. Caracterização dos grupos investigados

4.1. Contexto educativo da PES em EPE

A caracterização do contexto educativo encontra-se fundamentada pelos documentos institucionais da mesma. Neste sentido, o regulamento interno pretende ser a explicitação normativa da sua organização interna, em coerência com o seu Ideário e a sua Identidade, permitindo-lhe um funcionamento ágil e articulado, concertado e dinâmico, personalizado e plural, com vista à consecução da sua Missão (Regulamento Interno, p.2). Este engloba as regras e as informações úteis a toda a comunidade educativa para que estas sejam coordenadas, integradas e integradoras em função das metas educativas estipuladas. No que diz respeito ao projeto educativo de uma escola, afirma-se que “é o conjunto de princípios, metas e objetivos que os vários membros de uma comunidade escolar se propõem levar por diante, enquanto tal, e que constituem um todo coerente, refletido e intencional” (Projeto Educativo e Curricular de Escola, p.2) e, deste modo, afirma-se que a missão e valores da instituição, se baseiam na relação próxima e personalizada e pelo exemplo, uma vez que este “promove o crescimento harmonioso da pessoa para que seja protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade” (Projeto Educativo e Curricular de Escola, p.7). A educação assegurada pela instituição de ensino baseia-se na simplicidade, no espírito de família e de servir, procurando educar de forma personalizada e próxima, com firmeza e suavidade.

O Projeto Curricular da EPE apresenta o “conjunto de princípios para apoio do Educador nas decisões sobre a gestão curricular e a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com cada grupo de crianças, em função da sua idade” (Projeto Curricular do Jardim de Infância, 2021, p.16). Neste documento está contemplada a organização do trabalho no Jardim de Infância, através das Áreas de Conteúdo e os objetivos a desenvolver em cada uma, diferenciando consoante os diferentes grupos etários.

4.2 Caracterização do grupo na EPE

O contexto pedagógico na qual o estágio ocorreu centrou-se na sala dos 3 anos, da EPE, composta por 23 crianças, sendo 8 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com um intervalo de ano e meio entre a criança mais velha e a mais nova. Esta diferença de idades e o nível de desenvolvimento das crianças, reforçaram a importância de atividades estruturadas, em que a diferenciação pedagógica fosse uma constante. Neste grupo, três crianças são de nacionalidades distintas, três crianças frequentam sessões de terapia da fala, uma criança tem microcefalia apresentando também uma deficiência auditiva, uma criança tem Síndrome de Cimitarra e duas crianças Perturbação do Espectro do Autismo.

Antes de iniciar a intervenção educativa, ao caracterizar o grupo perceptível que é bastante meigo, procuram a atenção, afeto e glorificação por parte do adulto, gostando todos que os amigos os escutem. É evidente ainda que as crianças gostam de se sentir responsáveis por realizar pequenas tarefas e realizar as mesmas com sucesso. Ainda não conseguem partilhar os seus bens ou os materiais da sala de atividades voluntariamente, necessitando, por vezes, da presença do adulto para a resolução de conflitos. Nesses conflitos, geralmente, choram ou batem. Neste sentido, é possível afirmar que o grupo se encontra no estágio pré-operatório no Estádio Cognitivo de Jean Piaget (que abrange as crianças das 2 aos 7 anos) e se caracteriza, como referido anteriormente, pelo egocentrismo. É, ainda, de realçar que, de acordo com os estádios do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, o grupo se encontra no primeiro nível – o nível pré-convencional – que se caracteriza igualmente por um estar egocêntrico, que leva a não reconhecer que os outros tenham interesses próprios. Assim, preocupam-se em satisfazer as suas necessidades e o seu ego, agindo para evitar uma repreensão por parte do adulto. Já de acordo com a perspetiva psicossocial de Erikson, apresentada por Veríssimo (2002), o grupo encontra-se no 3.º estágio que se designa “Iniciativa x Culpa”, em que se expandem a sociabilização, a iniciativa e a responsabilidade.

Efetivamente, a nível sócio afetivo, o grupo é afável, pedindo frequentemente mimos ou colo. Contudo, há crianças que, por serem mais tímidas, têm maior

difficuldade em pedir/retribuir esse afeto apesar de pelo olhar, ser claro que também apreciam esses momentos. Nos momentos livres em vez de conversas existem muitos monólogos coletivos, onde as crianças falam, mas não se ouvem umas às outras, dispersando-se, por vezes, nos temas e nos interesses comuns.

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), é possível afirmar que:

- relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, o grupo já adquiriu aprendizagens relacionadas com a competente designada “construção da identidade e da autoestima”, identificando as suas características individuais (sexo, idade e nome), bem como os membros da sua família mais próxima. Apesar de já se mostrarem capazes de expressar os seus gostos e preferências (a nível de brincadeiras, alimentação e interesses), podendo, ainda, aperfeiçoar a forma como controlam os sentimentos mais negativos, como a frustração. Ao nível da independência e autonomia, as crianças já vão à casa de banho autonomamente, lavando a cara e as mãos. Contudo, ainda é difícil para algumas crianças ser autónomo nos momentos de refeição, assim como, utilizar os talheres de forma adequada e vestir a roupa após a sesta. Quanto à componente da Convivência democrática e cidadania, uma das fragilidades observadas é a dificuldade em escutar os outros, esperando pela sua vez, mas todos cooperam, de forma geral, com os restantes amigos e ajudam na manutenção e arrumação das áreas da sala de atividades;
- quanto à Área de Expressão e Comunicação, a maioria das crianças realiza as atividades relacionadas com a Educação Física com facilidade, empenho e interesse, evoluindo progressivamente as suas capacidades motoras. Para além disso, respeitam as regras estabelecidas em função dos jogos/propostas e controlam movimentos de perícia e manipulação, movimentando diversas partes do seu corpo (para rebolar, rastejar, saltar, etc.), lançando e recebendo uma bola e percorrendo diferentes percursos pré-elaborados. No Domínio da Educação Artística, o grupo já mostra ser capaz de modelar com intenção e interesse, assim como de dominar o traço curvo, utilizar pinceis e marcadores de diferentes cores e reconhecer os seus trabalhos, apresentando maiores dificuldades na realização de

enfiamentos, na rasgagem de papel e na transmissão de expressões de humor através da representação linear. O jogo dramático está bem desenvolvido, sendo que as crianças se envolvem na criação e representação de peças de teatro com entusiasmo e à-vontade. Nos subdomínios de Música e Dança, o grupo adquiriu, ao longo do tempo, as diferentes competências apresentadas, participando com prazer nas coreografias elementares, cantando canções de forma expressiva e revelando interesse na exploração de instrumentos musicais. No Domínio da Matemática, o grupo constrói *puzzles* simples, reconhece e nomeia as figuras geométricas e já é capaz de preencher tabelas simples e fazer a leitura de pictogramas, apresentando maiores dificuldades nas contagens. Quanto ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo utiliza, no seu discurso, o pronome pessoal “Eu” e comunica de forma verbal e não verbal. Para além disso, as crianças participam ativamente nos diálogos desenvolvidos na sala e compreendem as histórias que são contadas oralmente;

- na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo mostra-se entusiasmado com as pesquisas feitas pelos amigos em casa, levantando questões. Também é visível que algumas crianças já adquiriram noção temporal, utilizando corretamente os termos “ontem, hoje e amanhã” e associando as rotinas às diferentes alturas do dia. Para além disso, o grupo já evidencia diversos conhecimentos ao nível do Conhecimento do Mundo Físico Natural, conhecendo diferentes alimentos, animais e partes do corpo humano.

4.3 Contexto educativo da PES em 1.º CEB

O agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) de 3ª geração no qual decorreu a segunda parte da intervenção educativa é composto por seis Jardins de Infância, seis escolas de Ensino do 1.º CEB e uma Escola Básica e Secundária, que é a sede do mesmo.

De acordo com os documentos estruturantes do agrupamento, a sua missão passa por transformar a instituição num espaço “de construção e defesa de

valores e crenças claras”, promovendo o trabalho colaborativo, valorizando o exercício da cidadania e assentando a sua ação “num quadro de responsabilidade, equidade e sustentabilidade”. Para além disso, o agrupamento tem como missão promover “uma oferta formativa diversificada, flexível e adequada”, fomentando atitudes pró-ativas, “o conhecimento e o gosto pelo saber” (Projeto Educativo, 2017, p.5).

Por sua vez, a instituição onde se interveio, localiza-se na cidade do Porto, e compreende a EPE e Ensino do 1.º CEB. A valência do 1.º CEB integra 7 turmas, sendo que cada uma delas tem aproximadamente vinte a vinte e um alunos. Ao nível da EPE, existem duas salas mistas, que compreendem crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e são compostas por cerca de vinte e três crianças cada.

A escola é composta por um total de sete salas de 1.º CEB e duas salas para a EPE. Existe, ainda, uma sala destinada aos professores, uma biblioteca escolar integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, refeitório e um recreio.

4.4 Caracterização da turma de 1.º CEB

O contexto pedagógico no qual decorreu o estágio de intervenção em 1.º CEB centra-se numa sala de 2.º ano, composta por 20 crianças entre os 7 e os 8 anos de idade. O grupo encontra-se dividido em dois subgrupos: um dos grupos trabalha, ainda, conteúdos curriculares de 1.º ano, enquanto que o segundo grupo trabalha currículo de 2.º ano.

A turma caracteriza-se por ser muito comunicativa, apesar de demonstrar com frequência alguma imaturidade e fragilidade ao nível emocional. Essas fragilidades são, também, potenciadas por falta de harmonia familiar presente nas famílias de um número significativo de crianças e que afeta a sua forma de ser e de agir perante os outros. É, deste modo, importante conhecer as diferenças sociais, familiares e económicas dos alunos, do mesmo modo que é fundamental identificar os diferentes níveis de aprendizagem, de modo a encontrar a intervenção que melhor se adequa a cada um. Neste sentido, para potenciar aprendizagens significativas, é preciso adotar práticas pedagógicas diferenciadas que permitam responder às características

individuais de cada um. Neves e Nascimento já haviam reforçado esta ideia, quando afirmaram que “uma escola de todos e para todos, num contexto inclusivo, implica estratégias diferenciadas” (Neves & Nascimento, 2015, p. 37).

O grupo que se encontra a trabalhar o currículo de 1.º ano, que é composto por oito dos 20 alunos da turma, usufrui de intervenção com foco académico em pequeno grupo. Um dos grandes objetivos é a aprendizagem da leitura e da escrita (segundo um método fonomínico Jean Qui Rit) e a recuperação de aprendizagens na Matemática.

A trabalhar no currículo de 2.º ano encontram-se os restantes 12 alunos. Nestes alunos, identificam-se diferentes ritmos de trabalho, diferentes níveis de atenção/participação, diversas posturas e fragilidades. No entanto, o grupo é muito curioso e participativo, gostando de participar oralmente, partilhando ideias, dúvidas e opiniões.

A diferenciação, nesta turma do 2.º ano sustentada pela existência de um projeto de origem interna do agrupamento, que está plasmado no Plano (Pluri) Anual de Atividades, e que se caracteriza pela presença de momentos de trabalho de recuperação em pequenos grupos. Esses momentos têm como principal objetivo a recuperação de aprendizagens em *défice* e ocorrem fora da sala de aula, diariamente, em períodos definidos numa dinâmica de “coadjuvação entre docentes da Equipa Pedagógica” (Plano (Pluri) Anual de Atividades, 2022, p.15).

Perante a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem e tendo sempre como objetivo maior o sucesso de todos, importa que os docentes sejam capazes de criar condições e respostas educativas necessárias a cada aluno que proporcionem o desenvolvimento de todas as suas capacidades. As opções selecionadas devem ter em conta os diferentes modos de aprender de cada aluno, quais as suas experiências/vivências e quais as suas necessidades específicas. Grave-Resendes e Soares (2002) enumeraram algumas práticas pedagógicas que se tornam inclusivas às diferentes crianças que temos dentro de uma sala de aula. Vejamos as que oferecemos especial relevância:

- utilizar inovadores métodos pedagógicos no momento da planificação, considerando todas as crianças e respetivas diferenças.

- estimular a participação ativa de cada aluno e o trabalho colaborativo.
- trabalhar em parceria (professor-aluno) com base na bilateralidade, fornecendo *feedbacks* constantes e personalizados e valorizando o diálogo com os alunos.
- utilizar diferentes recursos que auxiliem a aprendizagem de diferentes formas.

O estado emocional de alguns dos alunos da turma é bastante frágil. Essa fragilidade foi compreendida a partir de conversas informais com a professora cooperante e por partilhas realizadas pelos alunos em diferentes ocasiões. A docente salienta que, tanto o contexto económico como o familiar, destas crianças interferem com o seu bem-estar emocional. Algumas causas que sustentam estas fragilidades prendem-se com o divórcio dos progenitores, facto que, por vezes, leva a criança perder o contacto com um deles. Há ainda outra situação de uma criança imigrada que vive apenas com a mãe, num quarto alugado, e muito longe do resto da família. Existem ainda casos de crianças que observam um dos familiares mais próximos a sofrer de violência doméstica. As famílias disfuncionais e a falta de contacto entre alguns membros próximos da criança interferem com o seu bem-estar, levando-as a reforçar o vínculo com os profissionais de educação, traduzido pelo apelo ao afago, ao mimo e a uma atenção constante.

Relativamente ao relacionamento interpessoal entre os alunos da turma, é possível afirmar que os alunos se criticam de forma recorrente, acusando mutuamente as fragilidades. Expressões como “tu não sabes nada” ou “não podes jogar connosco porque tu não jogas bem” são ouvidas no ambiente educativo, afetando a autoestima dos alunos a quem são dirigidas as acusações. Apesar de não se registarem acontecimentos de conflitos físicos de forma constante, as queixas de troça ou faltas de integração em brincadeiras de grupo, refletem as dificuldades na harmonização autónoma de conflitos, sendo este um dos aspetos fulcrais de intervenção por parte dos adultos envolventes, de modo a desenvolver competências socioemocionais nestes alunos.

De modo a combater as fragilidades emocionais do grupo e a relação criança-criança, criança-adulto e criança-meio, implementou-se, com a turma, o projeto *DROPI*, no 1.º semestre, e o projeto *Devagar se Vai ao Longe*, no 2.º semestre.

4.4.1 DROPI

O programa *DROPI* é promovido pela Associação Unificar para crianças dos 6 aos 12 anos de idade. O *DROPI* é o nome de um boneco que representa um canguru. Este alimenta-se “de sentimentos e sabe que quanto melhor exprimir os seus sentimentos, mais forte e saudável se torna” (Paiva, 2018b). Este projeto tem como objetivos principais desenvolver as crianças envolvidas a nível socioemocional, prevenindo comportamentos de risco e “promover competências como resiliência, autoconhecimento e autoestima, comunicação, GE, pensamento crítico e empatia” (Paiva, 2018a).

Na turma de intervenção, o projeto decorreu em 20 sessões de 45 minutos cada (anexo XII) e o cronograma foi alinhado da seguinte forma:

Sessões	Competências/Temas
1 e 2	Apresentação e Coesão Grupal
3	Autoconhecimento e Empatia
4 e 5	Expressão Emocional
6 e 7	Expressão Emocional – Alegria
8 e 9	Expressão Emocional – Medo
10 e 11	Expressão Emocional -Raiva
12	Expressão e Gestão Emocional
13	Gestão Emocional
14 e 15	Expressão Emocional – Tristeza
16	Expressão Emocional - Empatia

17 e 18	Gestão Emocional e Empatia
19 e 20	Avaliação e Coesão Grupal

Tabela 2 – Cronograma de sessões *DROPI*

4.4.2 Devagar se Vai ao Longe

O programa *Devagar se Vai ao Longe*, já referido na parte teórica do presente relatório, foi implementado com o grupo de março a junho, num total de 20 sessões. As sessões realizavam-se às quartas-feiras e tinham a duração de uma hora cada.

No desenrolar das sessões, debateu-se a importância das competências socioemocionais, explicando como as mesmas deverão ser aplicadas em contextos reais do quotidiano. A implementação deste projeto pela psicóloga do agrupamento teve como objetivos específicos:

- Promover o conhecimento de si e do outro;
- Melhorar o conhecimento e a verbalização de emoções;
- Melhorar a comunicação verbal e não verbal;
- Promover o trabalho em equipa;
- Estimular a capacidade de organização em equipa.

PARTE III- INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Apresenta-se, na terceira parte, a planificação e operacionalização das atividades, assim como, uma reflexão acerca das propostas e os seus impactos no ambiente educativo de cada grupo.

1. Intervenção em Educação Pré-Escolar

A PES em EPE, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu em oito semanas consecutivas, num total de 180 horas, num estabelecimento de ensino particular. Esta instituição localiza-se na cidade do Porto e compreende a EPE, Ensino Básico e Secundário.

A intervenção educativa é composta por quatro fases cíclicas: planeamento (que deve ser flexível), ação, reflexão e avaliação. Esta intervenção tem em conta a intencionalidade educativa que, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016, p.5), “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação”. Através desta intencionalidade, cada intervenção apresenta um sentido e um propósito próprio e permite ao profissional de educação “saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13).

1.1 Planificação e Operacionalização das atividades

Na primeira parte deste relatório está implícita a importância de uma intervenção educativa diferenciada e diferenciadora, de modo a cativar todas as crianças com quem se desenvolve atividades, importando tanto os seus interesses quanto a sua participação no decorrer de todo o processo.

Um grupo de três anos pode, por vezes, apresentar dificuldades em gerir as emoções, bem como em perceber o que sente e a importância de respeitar os outros. Por esse motivo, desde cedo deve-se trabalhar as emoções com as crianças: a sua identificação, a forma como gerimos o que sentimos e como podemos solucionar os conflitos que acontecem. Neste processo, a empatia, a entreajuda, a cooperação, o respeito e outros valores de convivência social

devem ser estimulados e desenvolvidos. Nesse sentido, implementou-se no grupo tanto atividades individuais, como em pequenos grupos criados de acordo com critérios específicos, de forma a desenvolver a cooperação e a participação de todas as crianças. A observação do comportamento de cada criança nestas atividades, torna possível a reflexão sobre os critérios selecionados, as atitudes e valores que cada um já adquiriu e como é que é possível ajudar algumas crianças a melhorar os mesmos.

As atividades que se apresentam de seguida apresentam objetivos singulares, sendo a primeira, uma atividade realizada individualmente, a segunda realizada em pequeno grupo e a terceira realizada em grande grupo. No entanto, existem objetivos comuns às três propostas: reconhecer as próprias emoções e gerir as emoções em diferentes contextos.

As atividades foram avaliadas com recurso a grelhas de observação com a indicação nominal das crianças e os objetivos a atingir. O registo foi feito usando o código: adquirido, emergente, não adquirido ou não observado. Por fim, registaram-se algumas observações pertinentes.

1.1.1 Cada emoção no seu lugar

Antes da intervenção em PES em EPE, foi apresentada ao grupo a obra “O Monstro das Cores”, de Anna Llenes. É a partir desta obra que se realizou a primeira atividade, uma atividade de autoconhecimento. Bariso (2020), referido na Parte I deste relatório, afirma que uma das competências necessárias para compreender a IE é o autoconhecimento e que este passa, entre outras capacidades, por ser capaz de identificar as próprias emoções e compreendê-las.

Numa parede da sala de atividades estavam afixados, à altura das crianças, seis monstros das cores. Esses seis “monstros das cores” representavam emoções diferentes: o azul refletia a tristeza, o preto representava o medo, o vermelho, por sua vez, simbolizava a raiva, já o cor-de-rosa representava o amor, o monstro amarelo representava a alegria e, por fim, o verde simbolizava a calma. A

acompanhar os monstros, existia um saco que continha as fotografias individuais das crianças coladas em molas de madeira.

Na intervenção educativa realizada, utilizaram-se, de forma sistemática, os acolhimentos para questionar as crianças sobre como se sentiam. As crianças verbalizavam a emoção que prevalecia naquele instante, colocando a sua fotografia no monstro correspondente.

Era também dada a liberdade à criança de se justificar e trocar, durante o dia, a fotografia de monstro e, conseqüentemente, de emoção, caso acontecesse algo que a fizesse sentir de outra forma.



Imagem 1 – Registo das emoções

Os principais objetivos a desenvolver com esta atividade foram: identificar as emoções em si próprios; compreender o que sentiam; saber escutar e esperar pela sua vez. Ao permitir que as crianças, a qualquer momento, pudessem alterar a posição da sua fotografia, pretendia-se demonstrar às crianças que o que acontece no nosso quotidiano nos afeta, podendo interferir positiva ou negativamente com as nossas emoções e que devemos ser capazes de identificar essas alterações, procurando soluções para gerir a nossa estabilidade emocional e relação com os outros.

Apesar de, numa primeira fase, o grupo eleger maioritariamente a alegria e o amor, com o decorrer desta prática, foi perceptível a manifestação de outras emoções por parte das crianças e a uma explicação sobre as mesmas, facto que possibilitou realçar a importância de todas as emoções e a forma como se deve

lidar com elas. Em grupo, conversava-se acerca de algumas emoções escolhidas pelas crianças, procurando acalmar alguns medos/receios e ouvindo partilhas que justificassem emoções, como a calma e o amor.

1.1.2 Somos como a Tartaruga

Bariso (2020) acredita que outra das competências a desenvolver para adquirir IE é a autogestão. Neste sentido, optou-se por dirigir a atenção para as crianças que necessitavam de maior apoio ao nível desta competência, criando uma atividade diferenciada apenas para esse pequeno grupo. Nessa atividade, levou-se o grupo para um local sereno e silencioso, fora da sala de atividades. Aí, narrou-se a história “A Tartaruga Tuck” que constitui um suporte para uma técnica de autogestão – a “Técnica da Tartaruga” – desenvolvida pelo *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning* (CSEFEL), segundo quatro passos:

- 1.º - Percepção da emoção;
- 2.º - Introspeção;
- 3.º- Respiração funda;
- 4.º - Reflexão.



Imagem 2 – A Tartaruga Tuck

Na história, a Tartaruga Tuck apresenta-se como uma tartaruga simpática que gosta de brincar com os seus amigos. Contudo, há momentos em que a Tartaruga Tuck fica zangada com algo que acontece e, aí, ela bate e grita com os amigos, que, por sua vez, ficam zangados e aborrecidos com ela. Então, Tuck consegue encontrar uma nova forma de pensar quando fica zangada – a “Técnica da Tartaruga”. Quando Tuck começou a agir segundo a técnica

aprendida, realizando os quatro passos anteriormente referidos, os amigos ficaram felizes.

Durante a leitura, as crianças representaram os passos apresentados pela tartaruga, de modo a se apropriarem das técnicas de reflexão e respiração partilhadas na história. Após a leitura, conversou-se com as crianças sobre as atitudes que as deixavam mais aborrecidas e cada criança foi capaz de partilhar com as restantes um acontecimento em que se sentiu zangada. A cada partilha, o grupo debateu/conversou acerca das diferentes formas de agir perante a situação, evitando magoar-se e magoar o(s) outro(s) física ou verbalmente.

Com esta atividade, pretendia-se que as crianças percebessem que podiam exprimir as suas emoções (neste caso, as suas frustrações/tristezas), desde que isso não implicasse ferir ou ferir os outros. Outros dos objetivos foram: ouvir atentamente histórias e participar nos diálogos desenvolvidos em sala.

O grupo mostrou-se atento à história, compreendendo a mensagem da mesma. Para além disso, as crianças apropriaram-se destas técnicas, recorrendo a elas em alguns conflitos de forma autónoma, ou pedindo a algum membro da equipa pedagógica para lhe reler o livro, nos momentos em que disso necessitaram.

1.1.3 Trabalhamos juntos, crescemos juntos

Outras competências necessárias para adquirir IE são a consciência social e a gestão de comportamentos (Bariso, 2020). Para promover a aquisição destas consciências, é fundamental colocar as crianças a trabalhar em pequenos grupos de trabalho. Neste âmbito, realizou-se outra proposta de atividade (anexo XIII) que teve como objetivos promover momentos em que se está com e para os outros, fortalecendo a relação criança-criança.

Durante o período de estágio, surgiu um projeto relacionado com os dinossauros. A estagiária apropriou-se de todo o processo, decidindo, com as crianças, que se devia construir uma área relacionada com o projeto. Para esta construção era necessário desenhar um cenário, colori-lo e decorá-lo. Todas as crianças aderiram e participaram ativamente nas fases referidas. Contudo, foram criados pequenos grupos de trabalho, tendo em conta algumas características comuns

das crianças. O objetivo desta divisão foi proporcionar momentos em que se desenvolvessem competências fundamentais para viver em comunidade. Assim:

- um dos grupos era composto pelas crianças que gostavam de participar sempre em primeiro lugar e não davam oportunidade às outras; ao juntá-las, elas precisaram de aprender a dividir tarefas, a respeitar o tempo dos outros e a saber esperar pela sua vez;
- outro grupo foi composto por crianças mais introvertidas e que não se voluntariavam para realizar as atividades; ao criar este grupo, elas precisaram de debater as tarefas a realizar, quem as assumia e arranjar estratégias para que algumas dificuldades fossem colmatadas;
- outro dos grupos de trabalho foi composto por crianças que ainda não conseguiam lidar com frustrações/negações e que, no trabalho colaborativo, precisariam de chegar a consensos, cedendo, por vezes, às opções dos amigos;
- o último grupo foi composto por crianças com diferentes ritmos de trabalho, para que se ajustassem às características dos amigos, entreajudando-se em prol de um trabalho conjunto.

As atividades desenvolvidas permitiram observar que:

Grupo 1	O grupo foi capaz de tomar decisões sem ajuda do adulto para a resolução de conflitos. As crianças partilharam os recursos existentes, debateram ideias e dividiram as tarefas em conjunto.
Grupo 2	Apesar de, numa fase inicial, as crianças se mostrarem tímidas, estas foram capazes de superar as adversidades. Todos os elementos do grupo participaram com interesse. Nestes momentos, as crianças foram conversando sobre outras temáticas, ficando cada vez mais à-vontade. Foi também perceptível que através deste trabalho em grupo, as crianças tornaram-se mais participativas nos momentos de partilha em grande grupo.
Grupo 3	Houve, no desenvolver de atividades, algumas dificuldades de autorregulação e, por vezes, as crianças magoavam-se umas às

	outras. Nesses momentos, foi necessário intervir, conversando com as crianças sobre o motivo da(s) desavença(s) e chegando a um consenso com eles.
Grupo 4	Neste grupo existia uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo que apresenta algumas dificuldades em compreender as propostas de trabalho, não se expressando oralmente. Contudo, as restantes crianças estiveram atentas à realização das propostas por parte da criança, apresentando disponibilidade para ajudar quando necessário.

Tabela 3 – Registos da atividade

1.2 Impactos da intervenção em Educação Pré-Escolar

Como foi referido anteriormente, na caracterização do grupo, era importante sensibilizar as crianças para as diferentes emoções e para a forma como as mesmas nos afetam e a relação que criamos com quem nos rodeia e, neste sentido, importa relatar quais os impactos significativos que foram observados com a implementação das três atividades descritas no subtópico anterior.

Denham (2007) afirma que as crianças, em idade pré-escolar, adquirem diversas componentes relacionadas com a IE. Destas, destaca: 1) a consciência da experiência emocional; 2) o discernimento dos estados emocionais, em si e no outro; 3) a utilização dessa linguagem emocional; 4) a empatia relacionada com as emoções dos outros; 5) a regulação das emoções mais angustiantes; 6) a perceção que interior e/ou exteriormente os estados emocionais podem não corresponder; e 7) as relações sociais são, também, definidas pela comunicação das emoções.

Importa agora realçar quais destas componentes foram adquiridas e quais as alterações comportamentais e relacionais que foram observadas.

A primeira atividade, relativa às emoções foi evoluindo de acordo com a recorrência com que se foi realizando. Uma vez que estes registos se efetuavam regularmente, o grupo foi partilhando com maior facilidade aquilo que sentia e foi fazendo-o sempre com a honestidade e fragilidade própria da idade. Se, numa

fase inicial, existiam crianças a registar as emoções por imitação (colocavam a fotografia no mesmo monstro que o amigo anterior), com o passar das semanas, foi perceptível o aumento do conhecimento das próprias emoções e o interesse em conversar acerca das atitudes que os faziam sentir de determinada forma.

Com as partilhas, em grande grupo, as crianças começaram a sentir mais empatia pelo outro, compreendendo os motivos de tristeza apresentados e fazendo silêncio, em alguns desses momentos, para que o amigo se expressasse. Igualmente através desta atividade, o grupo foi compreendendo que a tristeza e a raiva, essencialmente, podem influenciar a irritabilidade de cada um e a forma como temos de respeitar as emoções partilhadas pelos outros. Compreendeu-se, igualmente, que os nossos medos podem ser desmistificados ou superados em pequenas atitudes do nosso quotidiano.

Machado et al. (2008, p.466) acreditam que “o efeito do conhecimento das emoções sobre um comportamento socialmente adaptado, torna-se cada vez mais importante nas interações com os seus pares, sendo a aceitação entre pares um dos melhores índices do funcionamento social das crianças, em idades do pré-escolar”. Essa perspetiva foi comprovada durante o período de PES, através da observação do comportamento das crianças nos momentos de conversa em grande grupo e da atenção que prestavam às partilhas dos outros. É possível evidenciar que no grupo se começou, também, a evidenciar a preocupação com o outro, o que fazia com que se dirigissem, por vezes, aos membros da equipa pedagógica, perguntando como estas se sentiam ou se estavam felizes/tristes com algum comportamento evidenciado pela criança.

É possível afirmar que a segunda atividade, apesar de ser realizada em pequeno grupo, alterou o ambiente vivido em sala de atividades. De facto, a atividade foi realizada com as crianças que apresentavam maiores dificuldades em resolver os conflitos sem auxílio do adulto, recorrendo a algumas brigas que incluíam, por vezes, ferir o outro física e emocionalmente, demonstrando alguma impulsividade. Bariso (2020, p.17) defende que, como as nossas emoções abrangem “sentimentos naturais e instintivos e são influenciadas pela química única do cérebro, nem sempre consegue controlar a forma como se sente. No entanto, pode controlar o modo como age (ou se abstém de agir) em

consequência desses sentimentos”. Com a realização da sessão da hora do conto, algumas das crianças que participaram foram, gradualmente, demonstrando a compreensão da técnica partilhada, utilizando-a e acalmando-se antes de agirem. Apesar da evolução não se ter evidenciado de forma rápida, foi perceptível a compreensão da mensagem partilhada e o esforço pela tentativa de realizar as técnicas da tartaruga. Esta melhoria de autorregulação evitou alguns conflitos que poderiam ter acontecido de forma sistemática. É, também, de salientar que, por vezes, as crianças pediam ao adulto que recontasse a história e que repetisse as técnicas partilhadas na história, demonstrando o interesse, verbalizando a necessidade de se acalmar em situações favoráveis a conflitos. Esta atividade permitiu que as crianças recorressem à linguagem emocional com maior frequência, dizendo, por exemplo: “Estou com um bocadinho de raiva” ou “Preciso de respirar como a tartaruga”, procurando regular essas emoções de forma autónoma.

A última atividade incluiu diferentes fases, desde tomada de decisão, até à construção de materiais, partilha dos recursos existentes e divisão de tarefas. Após as duas atividades anteriores, foi observável um bom desenvolvimento de todas as propostas, tendo o grupo alcançado os objetivos previamente estipulados. Para além disso, a entreajuda foi um dos principais aspetos a destacar, uma vez que os elementos dos grupos aceitavam as diferenças entre si (físicas ou relativas aos ritmos de trabalho), procurando auxiliar os amigos com maiores dificuldades.

Com a realização destas atividades foi visível a descoberta de emoções, a sua compreensão e gestão. Foi também observável a forma como estas potenciaram a realização fluente de um trabalho colaborativo e ativo de todas as crianças. Partilha-se, ainda, que no decorrer das semanas em PES em EPE foi recorrente observar as crianças a entreajudarem-se nos momentos de higiene (abrindo, por exemplo, a torneira aos que apresentavam maiores dificuldade), auxiliando nos momentos de refeição (quando terminavam as suas refeições, algumas crianças deslocavam-se para junto de outras, dando-lhes de comer), ou nos momentos em que o grupo se encontrava sentado na sala, dando a mão ao colega com

perturbação do espectro do autismo, que demonstrava dificuldades em sentar-se autonomamente.

Destaca-se que a realização da intervenção educativa com foco nas competências socioemocionais permitiu, a nível individual, que os alunos desafiassem as suas capacidades, propondo-se a desempenhar atividades de modo autónomo, desenvolvendo a autoconfiança, a autoestima e a resiliência (anexo XIV).

A equipa pedagógica realçou a importância destas atividades de promoção da IE para o desenvolvimento de competências relacionadas com o Saber-Ser, que promovem o desenvolvimento integral de cada criança, fornecendo os estímulos necessários para a aquisição de valores morais e éticos auxiliares de uma formação cívica, que futuramente poderão contribuir para uma correta integração na sociedade, enquanto elementos ativos e potenciadores de uma cidadania assertiva e ativa.

2. Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES no 1.º CEB, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu de outubro de 2022 a maio de 2023, numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas públicas na área metropolitana do Porto, num total de 280 horas. A PES em 1.º CEB realizou-se três dias por semana, cinco horas por dia.

Durante o período interventivo, foi fundamental conhecer os alunos (a nível social, económico e familiar), bem como as suas necessidades, potencialidades e interesses, beneficiando a adequação das práticas e os métodos utilizados.

2.1 Planificação e Operacionalização das atividades

Após a recolha e a análise dos dados relativos à investigação no 1.º CEB, foi possível identificar as principais fragilidades do grupo a nível socioemocional. Essas fragilidades são referidas ao longo das entrevistas, para além de serem observáveis nos diferentes momentos do quotidiano na escola (no decorrer das aulas, nos momentos de refeição e nos intervalos).

A recolha de informação direta e indireta, permitiu planificar um conjunto de atividades que visassem minimizar essas fragilidades, particularmente, ao nível do autoconhecimento, a GE e o relacionamento interpessoal.

2.1.1. *Lapbook*: Eu e as minhas emoções

De modo a dar continuidade ao trabalho já desenvolvido com o grupo, no âmbito da IE, e relacionando com as necessidades referidas na entrevista pela docente titular da turma, elaborou-se um *lapbook* das emoções (anexo XV). As capas do *lapbook* continham o nome de cada aluno e os personagens do filme de animação “Divertida-Mente”, filme visualizado previamente na sala de aula. O *lapbook* teve como objetivos fulcrais: desenvolver o autoconhecimento e a GE, bem como auxiliar na amenização de conflitos.

Como ponto de partida para a atividade, planificou-se a leitura de partes do livro “Emocionário: Diz o que sentes”, de Cristina Nuñez Pereira e Rafael Valcarcel, (anexo XVI), explorando-se, de seguida, as emoções que haviam sido trabalhadas no projeto *DROPI* e outras emoções sugeridas pelos alunos. As definições das emoções trabalhadas, explícitas no livro, foram coladas na primeira página do *lapbook*.

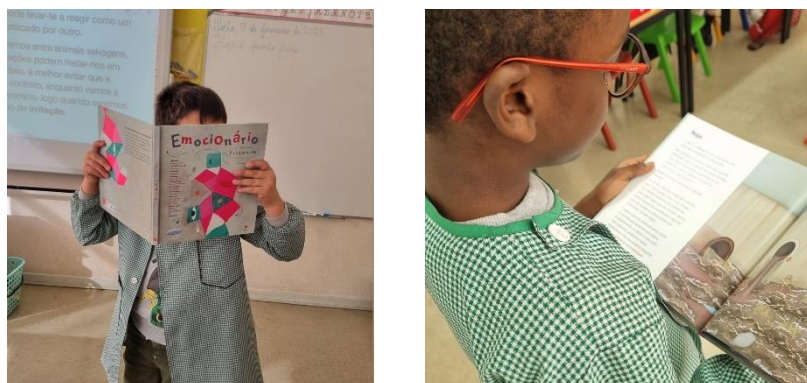


Imagem 3 – Leitura da obra “Emocionário”

Inicialmente, os alunos mostraram-se entusiasmados com a criação de um objeto pessoal e único, pedindo aos adultos presentes para fotografarem algumas das evidências que iam colocando. Após colarem as definições das emoções trabalhadas, cada aluno foi desafiado a representar a emoção que prevalecia em si, naquele momento. Uma vez que as emoções podem ser expressas de diversas formas (verbais e não verbais), os alunos puderam representar, livremente, a sua emoção, existindo posteriormente uma conversa em grande grupo acerca das partilhas de cada um.

Ao longo das semanas e com o desafio de querer registar “conquistas” no seu *lapbook* (considerava-se “conquista” sempre que um aluno geria um conflito ou era capaz de expressar o que sentia), os alunos foram procurando gerir os conflitos de forma autónoma, recorrendo ao diálogo, em vez de recorrerem à intervenção do adulto. Verificou-se, para além disso, uma crescente partilha, por vezes criança-adulto, outras vezes, criança-criança ou criança-grupo, de alguns acontecimentos que interferiam com o bem-estar dos mesmos. Esses registos no *lapbook* eram, semanalmente, analisados existindo um diálogo com os alunos sobre os registos elaborados.

Esta atividade, a longo prazo, teve um impacto positivo no ambiente em sala de aula, tendo reforçado, positivamente, as relações interpessoais dos elementos da turma.

2.1.2 Um advento generoso

Para desenvolver a empatia com o grupo e melhorar o relacionamento interpessoal entre os alunos da turma e a restante comunidade educativa, realizou-se um calendário do advento (anexo XVII), na época natalícia. O calendário era composto por 21 desafios, escondidos em janelas, que deviam ser cumpridos pelos alunos. Para os motivar para a proposta, o calendário chegou dentro de uma caixa, sendo apresentado como um “envio especial do Pólo Norte”. O objetivo desta proposta era de que cada aluno compreendesse como pequenas atitudes podem interferir positivamente no bem-estar de outra pessoa.

Ao abrir a caixa, o grupo encontrou o Calendário do Advento da Generosidade, bem como uma carta fechada e uma caixa cheia de doces. Ao ler a carta (anexo XVIII), os alunos receberam a missão de se transformarem em agentes natalícios, espalhando a bondade e o amor por todas as pessoas. Para isso, no início de cada dia, uma criança abria a janela correspondente à data e cumpria o desafio escondido no advento retirando o doce quando o cumprisse.



Imagem 4 – Advento da Generosidade

A turma recebeu a proposta com entusiasmo, verificando-se que alguns alunos pediam para realizar, também, o(s) desafio(s) do(s) outro(s) colega(s). O consentimento a esta solicitação permitiu que os alunos realizassem mais do

que um desafio, surgindo, gradualmente, uma despreocupação com a motivação extrínseca (o doce) e uma preocupação crescente com o cumprimento das ações. Após os intervalos, os alunos chegavam à sala de aula e gostavam de partilhar a forma como cumpriram o desafio diário e como se sentiram com as atitudes adotadas.

Afirma-se, assim, que a realização desta proposta permitiu que os alunos se sentissem satisfeitos com o desenvolvimento de atitudes empáticas e adotassem algumas dessas práticas noutros contextos como em casa, na sala de estudos, entre outros. As partilhas orais dos alunos permitiram aferir, igualmente, a adesão de algumas das famílias ao desafio e a influência desse envolvimento parental no progressivo interesse demonstrado pelos alunos.

Esta atividade teve um impacto positivo no ambiente educativo, aumentando significativamente os momentos de entreajuda dentro da sala de aula, o que levou à redução do número de conflitos em momentos de brincadeira.

2.1.3 Um grupo especial

O relacionamento interpessoal deve ser trabalhado em contexto de sala de aula, para que os alunos se transformem em adultos capazes de conviver e com consciência social que lhes permita assumir a perspetiva dos outros, revelando empatia e compreensão pelas normas sociais e éticas (Programa Nacional para a Saúde, 2019).

Nas entrevistas feitas, assim como no GF realizado com uma amostra do grupo de investigação, percebeu-se que as competências socioemocionais eram sentidas como uma fragilidade da turma e um aspeto a ser reforçado durante as leções. Perante a interseção da flexibilidade curricular pressuposta pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, defende-se o “desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (Decreto-lei n.º 55/2018). Assim, no decorrer da leção das diferentes componentes do currículo, definiram-se grupos específicos de trabalho, de acordo com as características e as potencialidades de cada um.

Para a formação inicial dos grupos, realizou-se a atividade “Sou especial porque...”. Nesta atividade, os alunos referiam oralmente os motivos que justificavam o facto de determinado colega ser especial. Foi pretensão que cada aluno se sentisse valorizado com as respostas dadas pelos colegas e que cada um identificasse diversas potencialidades nos colegas de turma.

Esta atividade teve como objetivos: a) Promover um ajustamento realista relativamente às qualidades/habilidades e pontos fortes de todos os alunos; b) Favorecer a autoestima; e c) Estimular uma melhoria nas relações de grupo.

Assim, introduziu-se, através de um breve diálogo inicial, quais as características que permitem reconhecer que uma pessoa é especial. Desse mapa mental, concluiu-se que todos os Seres Humanos apresentam, pelo menos, uma característica que o define como especial, isto é, um ser único. Após esta conversa, a estagiária chamava um aluno e alguns dos colegas deveriam partilhar com o grupo particularidades do colega selecionado que o tornavam especial. Importa referir que todos os alunos se emolgaram na enumeração de adjetivos/qualidades que valorizavam o colega selecionado.

Algumas das respostas apresentadas pelos alunos foram:

L.M. - “Porque é atencioso”;

B.S. - “Porque explica-me as coisas quando eu não percebo”;

E.B. - “Porque vem brincar comigo, quando vê que eu estou sozinha no intervalo”;

M. K. – “Porque está sempre com um sorriso de orelha a orelha”.

No final da aula, dialogou-se com os alunos, pedindo que os mesmos refletissem sobre a forma como se sentiam perante os elogios recebidos pelos restantes alunos da turma. Afirma-se, assim, que a atividade permitiu que todos os alunos da turma se sentissem valorizados e com características individuais que favoreciam um trabalho colaborativo e reforçavam um bom ambiente de aprendizagem.

Após a dinâmica, enumeraram-se os grupos de trabalho, compostos pelos alunos dos dois subgrupos que constituem a turma. Essa divisão foi elaborada com base nos conflitos recorrentes entre alguns elementos da turma.

As atividades realizadas com os “grupos especiais” ocorreram nas diferentes áreas curriculares, desde Educação Física, à Matemática, Português e Estudo do Meio. No final das aulas, os alunos afirmavam oralmente, ou registavam por escrito, como tinha corrido o trabalho colaborativo e o que poderiam ter feito para colmatar algumas das fragilidades sentidas. Quando o registo era escrito pelos alunos, os mesmos preenchiam, a título individual, um registo dos “Grupos Especiais” (anexo XIX). As perguntas presentes no registo variavam consoante o trabalho realizado. O preenchimento dessa folha permitia que os alunos refletissem acerca da sua postura no grupo e da postura dos restantes colegas. Os objetivos destas atividades eram: desenvolver competências de comunicação verbal, fomentar a relação interpessoal e promover a autoconfiança.

2.1.4 Somos uma equipa!

Na primeira aula em que se trabalhou com os grupos já definidos, os alunos deveriam realizar um percurso de estafetas, no menor período possível. Nesta aula de Educação Física, existiam quatro estações diversas, sendo que o segundo elemento de cada equipa só poderia avançar de estação, quando o primeiro terminasse o exercício, e assim sucessivamente. Foi possível reparar que a maioria dos alunos se ajudava mutuamente, partilhando, oralmente, com os colegas de equipa critérios de êxito como “contorna devagar os cones” ou “estica mais os braços”. Estas partilhas refletem a evolução do trabalho desenvolvido até esse momento. Durante toda a aula, os alunos motivaram-se, perante as dificuldades de cada um, não existindo discussões entre cada equipa, quando um elemento apresentava dificuldades numa das estações do percurso.

Noutra atividade de grupo realizada neste âmbito, foi planificada (anexo XX) a elaboração de um cartaz acerca dos conteúdos trabalhados em Estudo do Meio. Cada “grupo especial” ficou responsável por um tema e tinha de elaborar um cartaz para apresentar. Os grupos deviam dividir tarefas entre os elementos, tendo em consideração as potencialidades de cada um: escrita, desenho, pintura, etc. Num dos grupos, a elaboração do cartaz suscitou alguma discórdia, uma vez que um dos elementos tinha dificuldades em partilhar tarefas. Essa

observação, exigiu uma conversa em pequeno grupo com a professora estagiária, que desempenhou um papel de mediadora, contribuindo para a distribuição de tarefas. Esta intervenção, permitiu que todos os elementos participassem equitativamente e que o trabalho fluísse. Os restantes grupos distribuíram com facilidade as tarefas e os elementos entreajudavam-se na recolha de informações a seleccionar para o cartaz e na escrita correta de algumas palavras (anexo XXI).

A última atividade concretizada, intitulou-se “Juntos vamos mais longe” e realizou-se na sala de aula da instituição de ensino. Para tal, os elementos de cada grupo foram convidados a reunirem-se e foram, posteriormente, envolvidos em papel higiénico, formando uma pequena e frágil membrana de duas ou três voltas. A tarefa de cada grupo foi fazer o percurso predefinido, sem romper a membrana (anexo XXII). No início da atividade, os diferentes grupos procuraram realizar o percurso o mais rapidamente possível, rasgando a membrana ao fim de poucos minutos. Na tentativa seguinte, os alunos tentaram dialogar, entreajudando-se, em prol de um desafio comum (anexo XXIII). A reflexão no final da atividade permitiu que os alunos verbalizassem que o sucesso da atividade dependia da cooperação/colaboração entre os diferentes elementos, desenvolvendo, para além da comunicação, a GE de cada um.

O culminar das diferentes intervenções, por parte da professora estagiária, realizadas no âmbito dos dois projetos relacionados com as competências socioemocionais, apresentaram um impacto positivo no desempenho e no relacionamento entre os diferentes elementos da turma.

Numa fase inicial, foi importante que cada aluno aprendesse a identificar as emoções que sentia e que compreendesse a importância de cada uma delas e do balanço que se deve fazer entre as mesmas. A partir dessas atividades, os alunos apresentaram outra predisposição para desenvolver a empatia, mostrando mais capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa competência socioemocional foi crucial para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal, uma vez que os alunos demonstravam uma maior preocupação em não ferir verbalmente os colegas.

Posteriormente, através da atividade “Sou especial porque...”, os alunos conseguiram valorizar-se, trabalhando subtilmente a autoestima e a capacidade de elogiar o outro. Uma vez que todos os alunos se sentiam importantes, todos compreenderam que tinham algo que contribuísse para um trabalho colaborativo. Esta atividade permitiu que, ao trabalharem em grupo (no percurso de estafetas, na elaboração do cartaz e na atividade “Juntos vamos mais longe”), ninguém se sentisse rebaixado, mesmo que apresentasse maiores dificuldades na realização dos exercícios.

Realça-se ainda que os alunos compreenderam que, num trabalho de grupo, se deve auxiliar os colegas que apresentam maiores fragilidades, em vez de criticar ou criar algum conflito. Essas práticas e a harmonia consequente, contribuíram para o desenvolvimento das competências socioemocionais que, inicialmente, foram consideradas as áreas de intervenção prioritárias: autoconhecimento, autoestima, empatia, GE, tomada de decisão responsável, pensamento crítico e resiliência.

A evolução significativa na verbalização das emoções e a empatia/compreensão muitas vezes sentidas, vieram demonstrar a importância de trabalhar estas competências nas instituições de ensino. Essas melhorias tornaram o ambiente educativo mais calmo, existindo um número inferior de conflitos, uma autonomia crescente na resolução dos mesmos e melhorias significativas no relacionamento interpessoal, existindo colaboração, entreajuda e empatia entre os alunos da turma, em diversas circunstâncias (anexo XXIV).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a fase de investigação e através da execução do presente estudo, aprofundou-se de que forma o (re)conhecimento das emoções e respetiva GE estão interligados com o relacionamento interpessoal das crianças em contexto de EPE e 1.º CEB.

A intervenção ao nível da Educação Emocional foi uma necessidade sentida nos dois grupos de crianças onde ocorreu a PES e verbalizada pelas profissionais de educação que acompanham os grupos. Pelos motivos referidos, investigou-se a temática e o modo como a intervenção educativa pode contribuir para corresponder a tais necessidades.

Este percurso investigativo proporcionou um crescimento profissional e pessoal, realçando a pertinência dos momentos reflexivos para a construção dos conhecimentos necessários para um correto ajuste na intervenção educativa. Visto que, de acordo com a perspetiva defendida por Gonçalves, o ato de educar se caracteriza por ser “o ato de despertar consciências para a liberdade e para a responsabilidade, sendo esta a capacidade de responder aos desafios, na medida em que somos capazes de responder ao Outro” (Gonçalves, 2015b, p.580), entendeu-se que os docentes devem compreender e gerir as suas competências socioemocionais, para poder auxiliar os seus alunos neste mesmo processo, visão que coincide com a visão defendida por Punset (2020), já referida anteriormente.

O propósito inicial deste relatório assentou, então, no interesse em compreender a relevância que a IE tem na formação de cidadãos e de que maneira as emoções interferem no relacionamento interpessoal das crianças. O desenvolvimento de intervenções neste âmbito é essencial pois as competências socioemocionais fornecem as ferramentas necessárias para viver na sociedade. O tema investigado adquire uma relevância superior quando destinado ao contexto educativo, pois o papel do profissional de educação abrange a formação de cidadãos com autoconsciência, conhecimento do outro e do mundo. O crescimento veloz deste novo paradigma encara a forte necessidade de conceber e compreender os referenciais educativos elaborados para as crianças, focados nos seus interesses, nas suas necessidades/potencialidades

e nas vivências de cada um. Assim, as intervenções educativas desenhadas e operacionalizadas centraram-se na educação emocional, a par das restantes componentes curriculares e permitiram corresponder às necessidades sentidas pelos grupos e pela comunidade educativa envolvente.

Para cumprir o objetivo principal da presente investigação, foi fundamental (re)visitar o estado da arte dos principais conceitos, de modo a ampliar o conhecimento teórico já adquirido. As pesquisas tiveram como foco analisar a fusão entre os referenciais educativos a ter em consideração na prática letiva, com foco na inteligência emocional e as estratégias educativas a implementar pelo profissional de educação. Essa sustentação teórica, realizada numa fase inicial, foi crucial para intervir com conhecimento e consciência.

Gonçalves (2015b, p.7) reforça a “necessidade de investir em processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais criativos e críticos, fomentando a descoberta do(s) talento(s) de cada aluno(a)”. Este investimento e a procura incessante de adaptar as estratégias educativas às particularidades de cada aluno, potencia, nos mesmos, a aquisição de competências socioemocionais como o autoconhecimento e a resiliência. Esta perspetiva demonstra que as instituições de ensino devem focar-se na inclusão de todas as crianças, desenvolvendo a vertente cognitiva e a vertente emocional de modo igualitário.

As intervenções nos diferentes contextos permitem afirmar que o desenvolvimento das competências socioemocionais possibilitam que cada criança identifique as emoções que sente e quais os motivos. A aquisição do autoconhecimento e da autoconsciência, são fundamentais para desenvolver a empatia e estimular a tomada de decisão responsável. Por sua vez, ao desenvolver estas competências socioemocionais, cada criança fica capaz de melhorar o seu relacionamento interpessoal, melhorando o ambiente educativo e, conseqüentemente, atingindo sucesso ao nível académico.

Enquanto futura profissional de educação, e após a presente investigação, é pretensão que a promoção das diferentes competências socioemocionais sejam abrangidas enquanto prática recorrente e contínua e que a procura de novos estudos e metodologias permitam acompanhar a evolução célere do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, P. (2021). Inteligência, conhecimentos e atitudes, para saber ser. *Bem-estar, educação e direitos da criança*, (1), 37-50.
<https://www.researchgate.net/publication/355208176>
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (2), 207-222.
<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Consultado em 29/01/2022, <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Assemany, D. & Gonçalves, D. (s/d). *Texto policopiado*.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Bariso, J. (2020). *QE. Inteligência Emocional*. Ideias de Ler.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Campión, R. (2019). Metodologías inductivas y aprendizaje inverso: un nuevo modelo de aprendizaje. *Metodologías activas*, (25), 21-24.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores
- Cardoso, J. (2019). *Uma Nova Escola Para Portugal*. Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., ... Ladeiras, L. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar: manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.

- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Damásio, A. (2020). *O Sentimento de Si: Corpo, Emoção e Consciência*. Temas e Debates.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11 (1), 1–48.
<https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>
- DGE. (2021). *Ensinar e Aprender | + Recursos. Educativos*. Recuperar incluindo. Direção-Geral da Educação.
https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/1.3.7.-roteiro_recuperar-incluindo-com-a-aprendizagem-cooperativa.pdf
- Dolan E. & Collins J. (2015). We must teach more effectively: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26 (12), 2151-2155,
<https://doi.org/10.1091/mbc.E13-11-0675>
- Elbaz, P. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Routledge Library Editions.
- Elias, F. (2020, fevereiro 6). Escola, hoje e amanhã: que desafios. *Público*.
<https://www.publico.pt/2020/02/06/impar/opiniaio/escolahoje-amanha-desafios-1903125>
- Fadel, L., Ulbricht, V., Batista, C. & Vanzin, T. (2014). *Gamificação na Educação*. Pimenta Cultural.
- Fernández, M. (2019). ¡Un poco de juego, por favor!. *Metodologías activas*, (25), 35-38.
- Findikoglu, F. & Ilhan, D. (2016). Realization of a desired future: Innovation in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (11), 2574-2580.
https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=5255
- Gallego, M. (2019). El aprendizaje cooperativo: la revolución del aprendizaje. *Metodologías activas*, (25), 17-19.

- Goes, F. (2020). *Promoção da inteligência emocional em contextos da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada*. (pp.525-536). Universidade da Madeira.
- Gonçalves, D. (2015a). Competências profissionais e desenvolvimento docente. In Machado, J. & Alves, J. (Orgs.), *Professores, Escola e Município: Formas, Conhecer e Desenvolver* (pp.42-52).
<http://hdl.handle.net/10400.14/22523>
- Gonçalves, D. (2015b). Organização Pedagógica e Curricular em 1.º CEB a partir da centralidade do processo de aprendizagem. In Machado, J. (Coord.), *Atas do I Seminário Internacional* (vol. II, pp. 579-586).
<http://hdl.handle.net/10400.14/22554>
- Gonçalves, D., Lopes, I., Sousa, A. & Ribeiro, P. (2018). Abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Leite, C. & Fernandes, P. (Coords.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos* (pp.71-78). <https://hdl.handle.net/10216/132285>
- Guimarães, F. (2014). *Que expectativas para o professor do século XXI?*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Leite, S. (2018). *As TIC na Gestão da Educação Básica: Um estudo de caso na percepção dos Educadores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Lobo, A. (2017). *Programas para ensinar competências emocionais ajudam a resolver problemas nas escolas*. Consultado em 22/01/2022, www.educare.pt
- Lopes, A., Cavalvante, M., Oliveira, D. & Hypólito, A. (2014). *Trabalho Docente e Formação – Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a Mudança*. (vol. 2).

- Lopes, P. (2021) *A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, 3 (16), 463-478.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2017). *Igualdade de género: uma reflexão crítica a partir do jardim de infância*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Encarnação, M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mcleod, P. (2023). *Piaget's Concrete Operational Stage Stage Of Cognitive Development*. Consultado em 14/06/2023, <https://www.simplypsychology.org/concrete-operational.html#Decentering>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., ... Araújo, H. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional.
- Moran, J. (2019). *Metodologias ativas de bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e significativa*. Editora do Brasil.
- Motta, J. (2021). Entrevista Prof. Motta. In Furano, F. & Rodrigues, F. (Org.), *Ensino por projeto: formando profissionais do futuro* (pp. 25-26). <https://dreamshaper.com/br/webinar-ensino-por-projeto/>
- Neves, I. (2015). *Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

- Neves, I. & Nascimento, M. (2015). Ser professor: quantos desafios! *Lumen*, 24 (1), 33-41. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2249>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Educa.
- Ordem dos Psicólogos. *Devagar se Vai ao Longe*. Consultado em 14/04/2023, <https://recursos.ordemdospsicologos.pt/programas/programas/6>
- Osório, A. (2012). Fenda Digital ou Fenda Educacional?. In Xosé, C., Xesús, R. & Daniela, G. (Coord.), *Atas do III Congresso Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento Local* (pp. 5-14). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Paiva, F. (2018a). *DROPI*. Associação Unificar. Consultado em 01/12/2022, <https://aunificar.wixsite.com/unificar/dropi-programa>
- Paiva, F. (2018b). *DROPI*. Associação Unificar. Consultado em 01/12/2022, <https://aunificar.wixsite.com/unificar>
- Palazzo, V. (2020). *Avaliação Caso Clínico*. Faculdades Pequeno Príncipe.
- Pereira, E., Martins, J., Alves, V. & Delgado, E. (2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 3 (1), 154-161. <https://doi.org/10.14244/%251982719938>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G. (...) Franco, H. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Punset, E. (2020). Somos los entrenadores emocionales de nuestros hijos y alumnos. *Ser el cambio que quieres ver*, (28), 10-14.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional: Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, M. (2021). *Novos Saberes, Outras Competências: Aprender e Ensinar (s)em rede* (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

- Rodrigues, M., & Malheiro, S. (2004). *Marionetas em Liberdade: a Identidade Pe(er)dida com as Novas Exigências Curriculares*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Rodrigues, S. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2018). *Gestão Curricular – Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa.
- Sá, C. & Lourenço, E. (2018). *Da Coadjuvação ao Trabalho Colaborativo e do Trabalho Colaborativo à Supervisão Pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Santos, M. (2019). *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional de Educação.
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). *Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses*. AFIRSE Portugal.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Research, 15 (2), 4-14.
- Silva, C., Gonçalves, D. & Nogueira, I. (2013). Potencialidades Pedagógicas de Manuais Digitais – Representações de Professores em Formação. In Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 6514-6528. Braga.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. Pactor.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica*. Correio da educação, 52, 1-2.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional* (2ª ed.). Editora Vozes.
- Tedesco, J. & Fanfani, E. (2004). *Nuevos maestros para nuevos estudiantes*. Editorial San Marino.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/9133>

Documentos das Instituições Consultados

- Plano (Pluri)Anual de Atividades da Instituição onde se realizou a PES em 1.º CEB.
- Projeto Curricular da Instituição onde se realizou a PES em EPE.
- Projeto Educativo da Instituição onde se realizou a PES em 1.º CEB.
- Projeto Educativo e Curricular de Escola onde se realizou a PES em EPE.
- Regulamento Interno onde se realizou a PES em EPE.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Liberdade Alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/19 – I Série. (2019).
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série. (2018). Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo I – Momentos de observação do grupo da EPE



Anexo II – Exemplos de registos de observação efetuados

Observadora: Estagiária Beatriz Salgado

Nome da criança: E , I , G

Idade: 3 anos



Descrição: Foi sugerido às crianças que se desenhassem a figura humana.

Comentário: Este registo ajuda a perceber as diferenças de ritmos de aprendizagens das crianças e o nível em que cada uma se encontra na representação humana (girino/rudimentar/completa). Nas próximas vezes que as crianças desenharem pessoas, vou estar atenta para desafiar cada uma a acrescentar partes que faltaram nestes desenhos.

Observadora: Estagiária Beatriz Salgado

Nome da criança: G

Idade: 3 anos

Incidente:

O G colocou as mãos a tapar as orelhas e berrou “Está muito barulho, meus amigos!”, gostando, desta forma, que as restantes crianças fizessem silêncio.

Comentário:

Com o registo deste incidente crítico, pode apreender que o G compreende as regras de sala de aula, ficando frustrado quando os amigos não as cumprem.



Observadora: Estagiária Beatriz Salgado

Nome da criança: T

Descrição:

Neste dia, a estagiária tinha planeado passar a manhã na área dos jogos, de modo a conseguir apropriar-se melhor das conversas que o grupo costuma ter e da forma como se relacionam nesta área.

A T , bem como outras crianças, estava a brincar com uns legos esponjosos que são numerados. Ao observá-lo, a estagiária propôs que esta ordenasse os números por ordem, de forma a fazer uma sequência.

“T: Começo no 1?”

B: Sim, podes começar no 1.”

A seguir ao número 1, a T fez a seguinte ordem: 1-3-2-4-5-6-7-8-9-10

B: Vamos contar juntas para ver se está certo?

T: Sim.

B: Então começa tu.

T: 1 (apontando para o nº1), 2 (apontando para o nº3), 3 (apontando para o nº2)

A estagiária, pegando nos números 2 e 3, questionou:

B: Este (Nº2) é qual número?

T: Dois.

B: E o 2 vem a seguir a que número?

T: Ao 1! Enganei-me. Eu vou trocar. (altera) Já está! Olha tu, que direitinho.

Comentário:

Com este registo, a estagiária percebeu-se que para além da T reconhecer a ordem dos números oralmente, é capaz de ordená-los também de forma concreta. Após isto, foi ainda capaz de reconhecer o erro, alterá-lo e celebrar as suas conquistas e aprendizagens!



Anexo III – Exemplo de balanço semanal realizado

AVALIAÇÃO SEMANAL			
As situações de aprendizagem foram todas desenvolvidas		Situações de aprendizagem não desenvolvidas (Motivo)	Situações de aprendizagem desenvolvidas (aspectos a valorizar)
Sim	Não	A atividade “Vamos criar esqueletos de dinossauros” não foi realizada uma vez que as atividades realizadas nos dias anteriores ainda não tinham sido terminadas.	A atenção do grupo na Hora do Conto Os detalhes presentes nos autorretratos ao espelho
Interesses evidenciados		Dramatização do Cuquedo, Visita à Quintinha de Canelas	
Necessidades evidenciadas		Organização do Tempo: Autonomia na sesta - E , E , M , V , A , L Autonomia nas refeições – M , M , L , B , L e V	
		Organização do Espaço: Arrumar o espaço – M Desenho do Cuquedo- Todas as crianças que participaram nesta atividade não planejada, fizeram-no com entusiasmo e interesse.	
		Objetivos a desenvolver: Aumenta progressivamente a capacidade de atenção e concentração na leitura de histórias. – C , N Identifica alguns animais da selva e as suas principais características. - L Organiza dados em conjuntos. - A Participa na manutenção dos espaços e materiais da sala. – M , E Assume responsabilidades. - M Sabe esperar pela sua vez. – L , V , G , M Cumpre as regras da sala e de organização da vida social. – M , L , L	
Conquistas observadas		Pôr o dedo no ar antes de falar – B , N , A Pedir para ir à casa de banho – G , E (de forma não verbal)	
Trabalho individualizado		N e L – Cores T , L - Contagem B – articulação de palavras M , L , V , E , A - autorregulação N , S – apropriação da língua G – pedir para ir à casa de banho T , N , N , C – Comunicação e Interação	

Anexo IV - Momentos de observação do grupo de 1.º CEB



Anexo V– Exemplo do preenchimento de uma tabela de registro

Acontecimento: Durante a aula, M. começou a chorar. Ao reparar na situação, F. procurou confortar o/a colega, perguntando ao/à mesma o que se passava e abraçando o/a colega.				
Local: Sala de aula				Data: 11/11/2022
Alunos envolvidos	Como geriu o acontecimento?	Expressou as suas emoções? (sim/não)	O adulto interveio?	Observações
M e F	M. partilhou com o colega o motivo da sua tristeza.	Sim	Não.	M. já identifica as suas emoções, conseguindo expressar o motivo da sua tristeza.
	F. demonstrou empatia com o/a colega. Procurou soluções que ajudassem o/a M. a sentir-se melhor e afirmou brincar com ele/ela no intervalo.	Sim		F. demonstrou preocupar-se com os outros, tentando perceber as emoções do/da colega e procurando, através do diálogo, formas de confortar.
Comentário: Esta atitude, de ambos os alunos, permite afirmar que os dois estão cada vez mais aptos para expor os seus sentimentos e ser empáticos com as pessoas que os rodeiam.				

Anexo VI – Exemplo das notas de campo

Data: 05/12/2022	Hora: 14:30
Observador: Beatriz Salgado	
Local: Sala de Aula	
Registo: Ao chegarem à sala de aula, após o almoço, dois alunos vieram (a chorar) ter com a professora estagiária e afirmaram que um colega não os deixou brincar com ele. Em conversa com a turma, percebeu-se que, no jogo, apenas poderiam estar 4 alunos e que, deste modo, os dois alunos precisariam de esperar que o jogo terminasse para refazer as equipas.	
Comentário: Este acontecimento realça a falta de comunicação observada entre os elementos da turma e a forma como o diálogo entre os mesmos poderia evitar o conflito.	

Anexo VII – Questões para o Grupo Focal

1. Como é que vocês se sentem neste momento? Porquê?
2. Geralmente vocês conseguem identificar o que estão a sentir e o motivo principal desse sentimento?
3. Quando alguém vos felicita por algo que fizeram corretamente, como é que vocês reagem?
4. Se vocês virem alguém que não aparente estar bem, conseguem imaginar as emoções que essa pessoa está a sentir?
5. O que é que podem fazer quando estão tristes? E quando veem alguém triste?
6. Pensem num conflito que cada um de vocês tenha, como é que vocês reagiram? Conseguiram acalmar-se primeiro e agir depois?
7. Como é que podem agir para se acalmarem antes de se zangarem com alguém?
8. Quando estão a trabalhar em grupo na sala e têm ideias diferentes dos vossos colegas, como é que resolvem esse conflito?
9. O *DROPI* ajuda-vos a lidar melhor com as emoções? Como?
10. O que é que vocês já aprenderam com o *DROPI*?
11. De 1 a 10, sendo 1 o menos valorizado e o 10 o mais valorizado, que valor atribui ao projeto *DROPI*? Porquê?

Anexo VIII - Guião de pré-teste à entrevista à docente cooperante

- 1- Quais as suas habilitações escolares?
- 2- Quantos anos de experiência tem como docente?
- 3- De 1 a 5, sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado, que valor atribui às seguintes competências socioemocionais?

	1	2	3	4	5
Autoconhecimento					
Autoestima					
Empatia					
Gestão Emocional					
Pensamento Crítico					
Resiliência					

- 4- Qual entende ser o papel do professor na promoção destas competências?
- 5- Que estratégias de ensino considera serem mais eficazes para potenciar o relacionamento entre alunos?
- 6- Que fatores considera que influenciam positivamente a gestão emocional dos alunos?
- 7- E negativamente?
- 8- Considera o *feedback* um componente importante na autoestima dos alunos? Que características terá de ter esse *feedback*?
- 9- Acredita que o trabalho colaborativo favorece a formação dos alunos enquanto membros pertencentes a uma sociedade?
- 10- Reportando-se à experiência com a sua atual turma, com que frequência as emoções são trabalhadas dentro de sala de aula? De que modos? Quer dar exemplos?
- 11- Em que medida as emoções interferem, positiva ou negativamente, no decorrer das suas aulas?
- 12- Quais as competências socioemocionais considera mais pertinentes desenvolver com o seu grupo? Porquê?

Anexo IX – Guião de pré-teste à entrevista ao formador *DROPI*

- 1- Quais as suas habilitações escolares?
- 2- Quantos anos de experiência tem como formador(a) *DROPI*?
- 3- De 1 a 5, sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado, que valor atribui às seguintes competências socioemocionais?

	1	2	3	4	5
Autoconhecimento					
Autoestima					
Empatia					
Gestão Emocional					
Pensamento Crítico					
Resiliência					

- 4- Qual entende ser o papel do professor na promoção destas competências?
- 5- Que estratégias considera serem mais eficazes para potenciar o relacionamento entre alunos?
- 6- Que fatores considera que influenciam positivamente a gestão emocional dos alunos?
- 7- E negativamente?
- 8- Considera o *feedback* um componente importante na autoestima dos alunos? Que características terá de ter esse *feedback*?
- 9- Acredita que o trabalho colaborativo favorece a formação dos alunos enquanto membros pertencentes a uma sociedade?
- 10-Reportando-se à experiência enquanto formadora *DROPI* com que frequência as emoções devem ser trabalhadas dentro de sala de aula? De que modos? Quer dar exemplos?
- 11-Em que medida as emoções interferem, positiva ou negativamente, no decorrer das aulas?
- 12- Quais as competências socioemocionais considera mais pertinentes desenvolver com um grupo de 2.º ano? Porquê?

Anexo X - Guião de entrevista à professora titular da turma

- 1- Quais as suas habilitações escolares?
- 2- Quantos anos de experiência tem como docente?
- 3- De 1 a 5, sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado, que valor atribui às seguintes competências socioemocionais?

	1	2	3	4	5
Autoconhecimento					
Autoestima					
Empatia					
Gestão Emocional					
Pensamento Crítico					
Resiliência					

- 4- Qual entende ser o papel do professor na promoção destas competências?
- 5- Como pode o docente cooperar com os alunos de forma que cada um desenvolva as suas competências socioemocionais?
- 6- Que estratégias de ensino considera serem mais eficazes para potenciar o relacionamento entre alunos?
- 7- Que fatores considera que influenciam positivamente a gestão emocional dos alunos?
- 8- Quais atitudes devemos evitar, enquanto profissionais de educação, para auxiliar os alunos na sua gestão emocional?
- 9- Considera o *feedback* um componente importante na autoestima dos alunos? Que características terá de ter esse *feedback*?
- 10- Acredita que toda a comunidade educativa auxilia a formação dos alunos enquanto membros pertencentes a uma sociedade? Como?
- 11- Reportando-se à experiência com a sua atual turma, com que frequência as emoções são trabalhadas dentro de sala de aula? De que modos? Quer dar exemplos?

- 12-Em que medida considera que as emoções de cada aluno interferem, positiva ou negativamente, no decorrer das suas aulas?
- 13-Quais as competências socioemocionais considera mais pertinentes desenvolver com o seu grupo? Porquê?
- 14-Por que motivo é que o projeto *DROPI* é destinado a esta turma? Há algum critério específico de seleção, foi aleatório ou foi uma iniciativa da professora?
- 15-De 1 a 10, sendo 1 o menos valorizado e o 10 o mais valorizado, que valor atribui ao projeto *DROPI*? Porquê?

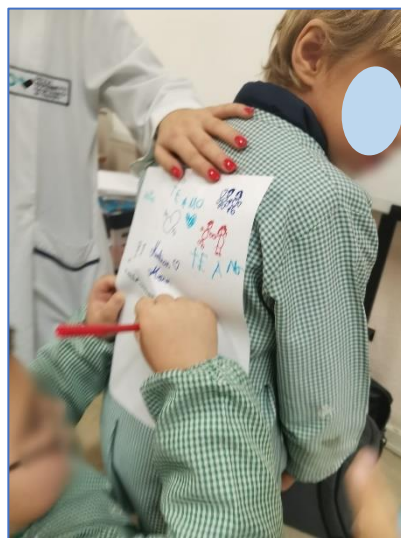
Anexo XI – Guião de entrevista ao formador *DROPI*

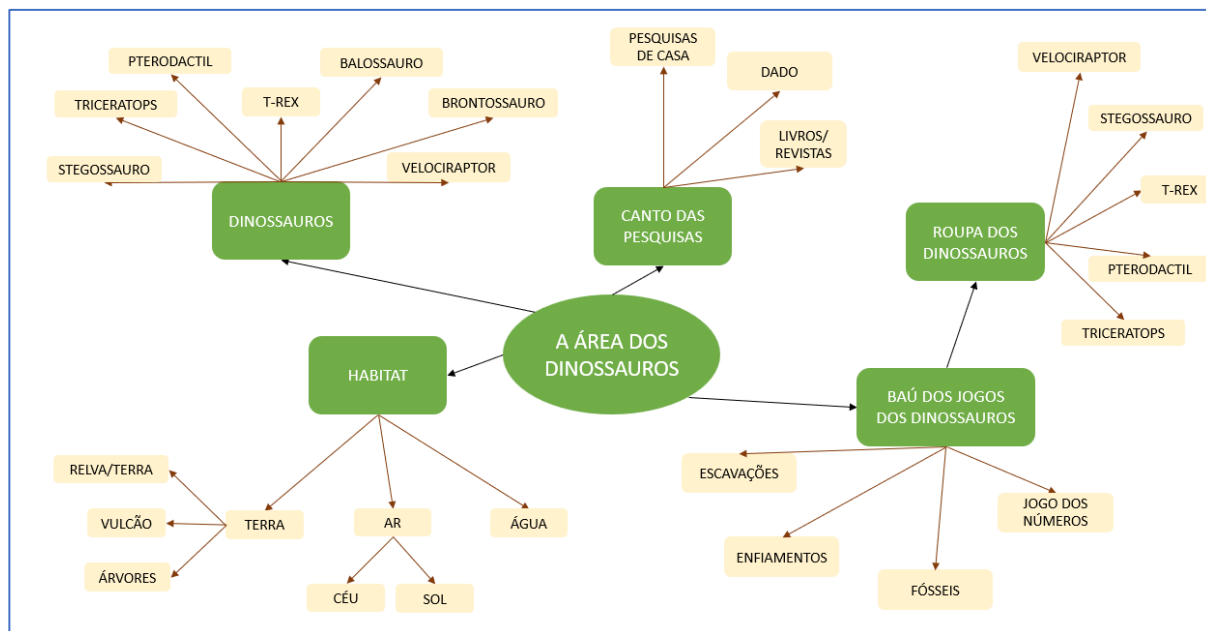
- 1- Quais as suas habilitações escolares?
- 2- Quantos anos de experiência tem como formador(a) *DROPI*?
- 3- De 1 a 5, sendo o 1 o menos valorizado e o 5 o mais valorizado, que valor atribui às seguintes competências socioemocionais?

	1	2	3	4	5
Autoconhecimento					
Autoestima					
Empatia					
Gestão Emocional					
Pensamento Crítico					
Resiliência					

- 4- Qual entende ser o papel do professor na promoção destas competências?
- 5- Que estratégias considera serem mais eficazes para potenciar o relacionamento interpessoal entre crianças?
- 6- Que ações por parte do adulto considera que influenciam positivamente a gestão emocional das crianças?
- 7- E negativamente?
- 8- Considera o *feedback* um componente importante na autoestima dos alunos? Que características terá de ter esse *feedback*?
- 9- Acredita que o trabalho colaborativo favorece a formação dos alunos enquanto membros pertencentes a uma sociedade?
- 10- Reportando-se à experiência enquanto formadora *DROPI* com que frequência as emoções devem ser trabalhadas dentro de sala de aula? De que modos? Quer dar exemplos?
- 11- Em que medida as emoções interferem, positiva ou negativamente, no decorrer das aulas?
- 12- Quais as competências socioemocionais considera mais pertinentes desenvolver este grupo de 2.º ano? Porquê?

Anexo XII – Registos fotográficos das sessões *DROPI*





Anexo XIV – Evidências pós-intervenção na EPE

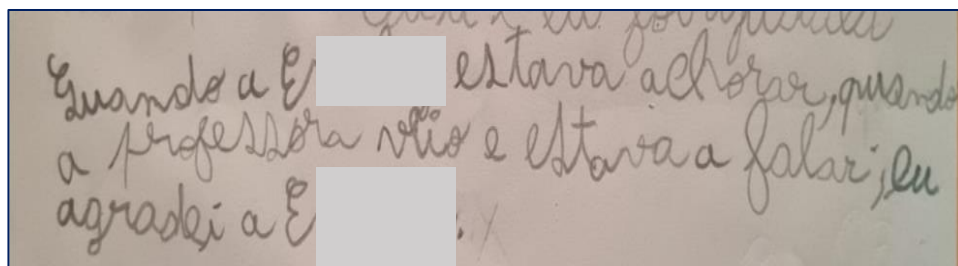
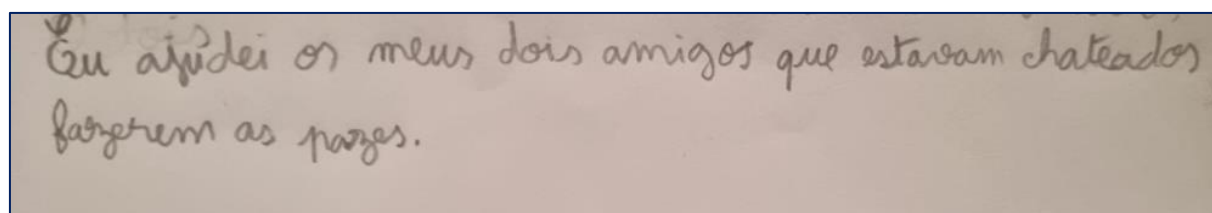
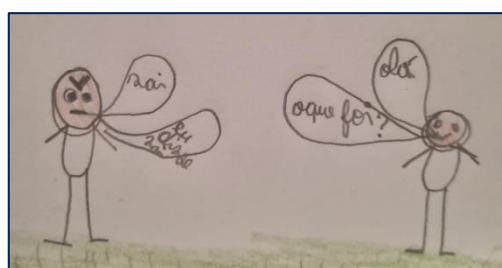
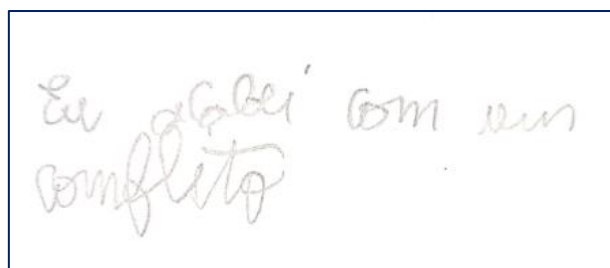


Anexo XV - Planificação do *Lapbook*

MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

SUMÁRIO		
Leitura orientada e exploração de páginas do livro “Emocionário: Diz o que sentes” de Cristina Nuñez Pereira e Rafael Valcarcel. Inteligência emocional: criação do lapbook “Eu e as minhas emoções”.		
Aprendizagens Essenciais		
Compreende e expressa as suas emoções e sentimentos. Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.		
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória		
Relacionamento interpessoal: 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.		
Desenvolvimento pessoal e autonomia: Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;		
Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
Motivação	A capa do lapbook (anexo I) contém personagens do filme de animação “Divertida-mente”, filme visualizado em sala de aula. A apresentação da mesma servirá como ponto de partida e motivação para a aprendizagem. Para além disso, o livro utilizado foi dado pelos alunos à estagiária, o que também cativará a atenção destes.	Lapbook
10 minutos	De modo a trabalhar o autoconhecimento e a gestão emocional, os alunos criarão o lapbook “Eu e as minhas emoções”. Para tal, inicialmente, explica-se aos alunos em que consiste um lapbook e quais os conteúdos a inserir no mesmo (anexo II).	Livro (físico e projetado) Conteúdos a colocar no lapbook Materiais de pintura e colagem
30 minutos	Aborda-se o tema das emoções questionando aquilo que os alunos já sabem sobre as emoções. De seguida, lê-se partes do livro “Emocionário: Diz o que sentes” de Cristina Nuñez Pereira e Rafael Valcarcel, explorando-se as emoções referidas. As páginas a ler correspondem às emoções trabalhadas anteriormente no projeto <i>DROPI</i> com os alunos, assim como alguma proposta realizada pelos mesmos.	
35 minutos	De seguida, distribuem-se os lapbooks e cada aluno decora o seu lapbook realizando colagens dos materiais disponibilizados pela estagiária. Posteriormente explica-se aos alunos que no lapbook podem registar todas as ações que interferiram positivamente na sua gestão emocional (um diálogo na gestão de um conflito; ajuda de um colega; partilha de algo; etc.) e que os registos podem acontecer de diversas formas (colagens, desenhos, escrita). Se o percurso da atividade terminar antes do tempo previsto, os alunos serão convidados a apresentar os seus trabalhos aos colegas.	
Diferenciação Pedagógica		
O tipo de questões a colocar terão como foco perspetivar a visão das emoções por parte dos alunos. Para tal, as questões serão adaptadas a cada um. Na elaboração do <i>lapbook</i> privilegiar-se-á a autonomia do aluno, contudo o auxílio será disponibilizado consoante as necessidades.		

Anexo XVI– Alguns registos no Lapbook



Anexo XVII – Advento da generosidade

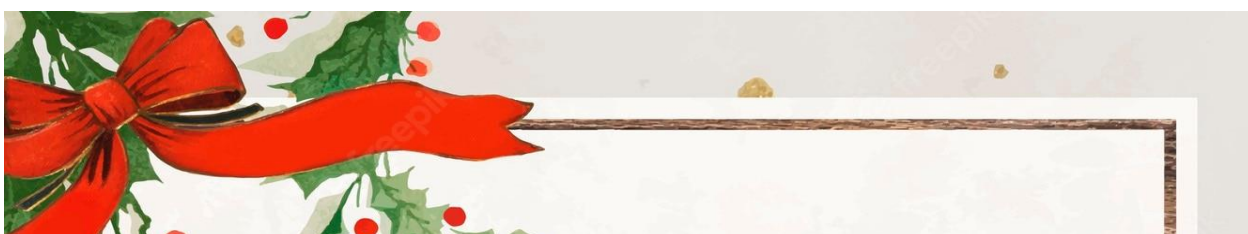




Desafios do Advento da Generosidade

1. Abraça alguém que esteja triste
2. Elogia um amigo da turma
3. Faz um amigo novo
4. Faz alguém sorrir
5. Faz uma prenda e dá a alguém
6. Diz à professora o quanto gostas dela
7. Faz uma prenda para alguém especial
8. Dá um beijo a quem te vier buscar hoje
9. Dá um abraço "à *DROPI*" á professora
10. Ajuda alguém no recreio
11. Ajuda numa tarefa de casa
12. Diz a um amigo porque gostas dele
13. Abraça a pessoa mais próxima de ti
14. Conta um momento divertido na sala
15. Faz uma surpresa a alguém
16. Diz a um amigo: "Obrigado/a"
17. Sê simpático
18. Brinca com um amigo que gostes
19. Partilha a tua alegria com alguém
20. Completa: Sou feliz porque...
21. Trata todos com muito respeito

Anexo XVIII – Carta recebida



Queridos amigos especiais,

Neste mês natalício, devemos lembrar a importância da transmissão de valores como o carinho, a amizade e a preocupação que devemos ter perante os outros. Sei que têm um amigo novo, o Dropi. Com ele, têm aprendido a respeitar os outros e a forma calorosa como podemos ajudar as pessoas à nossa volta a serem felizes. Por este motivo, lanço-vos o desafio de rentabilizarem as vossas aprendizagens para que sejam uns... *Agentes Natalícios!*

O papel de um agente natalício é espalhar a bondade e o amor por todas as pessoas.

Neste belo mês de dezembro, cada criança abrirá diariamente uma janela desta moldura que vos deixei e cumprirá o desafio. A escolha da criança será aleatoriamente feita pela professora. Assim que a criança realizar a sua missão diária, explica à professora e aos seus amigos o que fez e recebe uma surpresa à sua escolha para aquecer o seu estômago nestes dias tão frios. Para tal, mando-vos também uma caixa branca com algo lá dentro...

Mais importante do que aquilo que vos envio, é a missão de melhorar o dia de alguém!

Queria só lembrar-vos de algo muito importante antes de terminar esta carta que vos escrevi:

*Se praticarmos boas ações todos os dias, somos pessoas
mais felizes e tornamos o Planeta Terra num lugar
mais bonito para todos.*

Feliz Natal!

Anexo XIX – Reflexão dos alunos acerca dos Grupos Especiais

Grupo Especial

Nome: [redacted] Data: 17/4/23

Aula: Cartaz dos transportes

Como correu o trabalho de grupo? Porquê?

Zanguei-me com o [redacted], porque ele queria
fazer tudo sozinho e não ouvir os outros.

O que poderia ter corrido melhor?

O [redacted] deveria deixar os outros falar mas
depois deixar.

Perguntas	Respostas
Qual foi a tua maior contribuição na elaboração do cartaz?	<u>Eu escrevi as regras</u> <u>de segurança</u> <u>um STOP</u>
Conversaste com os teus colegas para acerca das vossas ideias?	<u>Sim</u>

Grupo Especial

Nome: [redacted]

Data: 30/05/2023

Aula: Membrana

Como correu o trabalho de grupo? Porquê?

Primeiro mal porque rasgou mas depois
na outra vez não rasgou.

O que poderia ter corrido melhor?

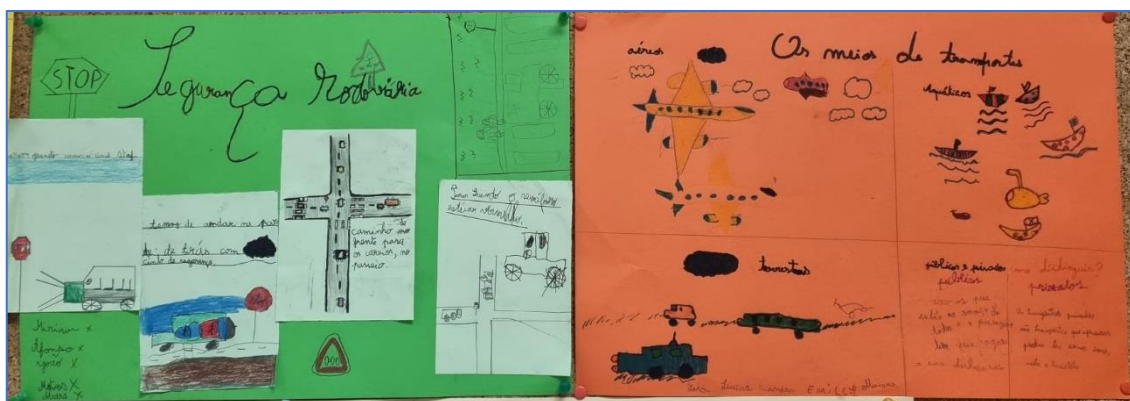
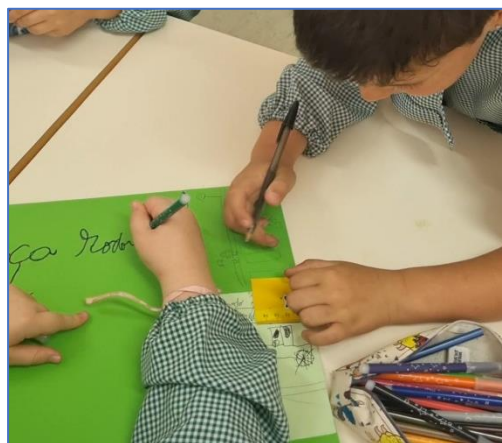
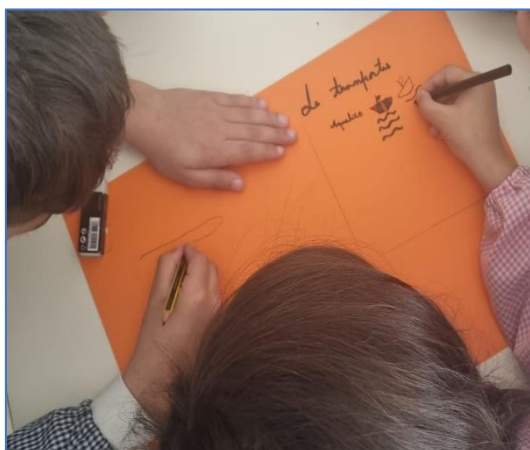
Nada

Perguntas	Respostas
O teu grupo realizou o percurso sem rasgar a membrana?	<u>Uma vez.</u>
Conversaste com os teus colegas para acerca das estratégias a usar?	<u>Sim, demos passos de</u> <u>bebé</u>
Ouviste a opinião dos outros?	<u>Sim e as idéias também</u>

Anexo XX – Planificação dos cartazes

SUMÁRIO		
Continuação da unidade 4 – a segurança do seu corpo. Elaboração de um cartaz em pequeno grupo.		
Enquadramento Curricular.		
Área curricular:	Estudo do Meio	
Domínio/Tema:		
Subdomínio/Sub-Tema:	Sociedade/Natureza/Tecnologia	
Objetivos gerais:	Compreender as normas de segurança na via pública. Apropriar-se das ações de segurança do seu corpo.	
Descritores:	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	
Aprendizagens Essenciais		
Compreender as normas de segurança. Relacionar-se em grupo.		
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Articulação com outras áreas curriculares	
Informação e comunicação: - Transformar a informação em conhecimento. Sensibilidade estética e artística: - Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte.	Cidadania: Normas de segurança na via pública. Artes visuais: realização de um cartaz	
Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
5'	Para iniciar a aula, os alunos serão distribuídos em lugares diferentes dos habituais (esses lugares corresponderão aos grupos de trabalho – grupos especiais).	Computador Projetor Manuais Cartolinas A3 Lápis de cor Marcadores
20'	Cada grupo será responsável por um tema:	
5'	1) Sinais de perigo	
	2) Meios de transporte (terrestres/aquáticos/aéreos e públicos/privados)	
	3) Regras de segurança	
	4) Sinais de obrigação e Sinais de informação	
30'	Os grupos devem distribuir equitativamente tarefas entre os diferentes elementos. A elaboração dos cartazes deverá conter as informações aprendidas. Essas informações podem ser encontradas no manual de Estudo do Meio ou no computador presente na sala de aula. Para isso, a estagiária apresentará exemplos de alguns cartazes. No final, os alunos registam como correu o trabalho de grupo.	
30'	De seguida, cada grupo deve apresentar o trabalho aos colegas.	

Anexo XXI – Evidências da elaboração dos carta'zes



Anexo XXII – Planificação da aula “Juntos vamos mais longe”

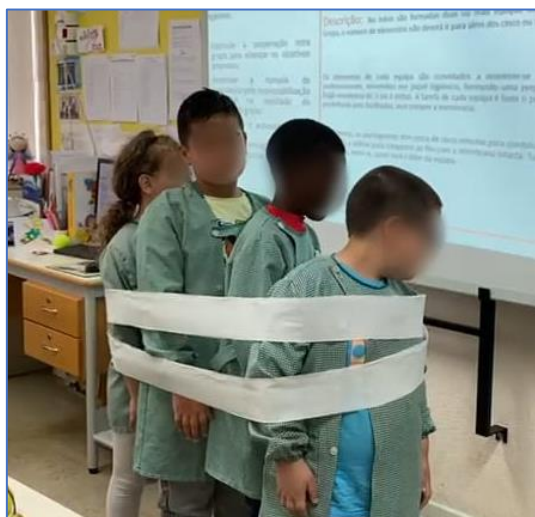
SUMÁRIO		
Realização de aula no exterior: relacionamento interpessoal e gestão de conflitos.		
Enquadramento Curricular:		
Área curricular:	Cidadania e Desenvolvimento	
Domínio/Tema:	Educação Emocional	
Subdomínio/ <u>Sub-Tema</u> :		
Objetivos gerais:	Trabalhar em equipa; Conseguir resolver os desafios através do diálogo com os colegas	
Descritores:	Respeitador da diferença (A, B, E, F, H)	
Aprendizagens Essenciais		
Estimular a cooperação Intra grupo para alcançar os objetivos propostos; Incentivar a tomada de consciência pela responsabilização individual no resultado do trabalho do grupo; Desenvolver o autocontrolo e a capacidade de atenção/concentração em prol do trabalho de equipa		
Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
60'	No início os alunos são agrupados de acordo com os “grupos especiais” (já definidos em aulas anteriores). Seguidamente, os elementos de cada equipa são convidados a reunirem-se e são, posteriormente, envolvidos em papel higiénico, formando uma membrana com 2 ou 3 voltas. A tarefa de cada equipa é fazer o percurso predefinido pela professora estagiária, sem romper a membrana. Inicialmente, os alunos têm cerca de cinco minutos para combinarem a estratégia a utilizar para acabarem com a membrana intacta. Também combinam, entre si, quem será o líder da equipa. No final do jogo, quando todas as equipas tiverem concluído a prova, faz-se uma pequena reflexão em torno do que se passou em cada equipa.	Rolos de papel higiénico

Anexo XXIII – Evidências da aula

Membrana rompida:



Membrana inteira:



Anexo XXIV – Evidências pós-intervenção no 1.º CEB

