



PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

RITA ALEXANDRA RIBEIRO FERNANDES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Janeiro de 2020

Versão definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Autora: Rita Alexandra Ribeiro Fernandes

Orientador: Professor Doutor Marco Ferreira

Janeiro de 2020

AGRADECIMENTOS

Para a realização do presente relatório final de mestrado, contei com o apoio direto e indireto de algumas pessoas na qual sinto que merecem o meu agradecimento público, pela sua ajuda, carinho e paciência ao longo deste processo final.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por acreditarem em mim e por me proporcionarem ter uma formação académica num curso que ambicionava e pelo apoio incondicional a todos os níveis.

Em segundo lugar, quero agradecer ao meu companheiro pela sua paciência durante estes cinco anos de formação académica, pelo seu apoio emocional nos momentos mais difíceis e por celebrar as minhas conquistas.

Em terceiro lugar, quero agradecer aos meus restantes familiares, nomeadamente, ao meu irmão, aos meus padrinhos e à minha cunhada pelo incentivo e pelo tempo que me dedicaram.

E, em quarto lugar, mas não menos importante, ao meu orientador Professor Doutor Marco Ferreira pela sua orientação, apoio e disponibilidade durante todo este processo e à Professora Ana Patrícia Tavares de Almeida pela sua ajuda, partilha, apoio e amizade durante toda a minha formação académica.

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular do Relatório Final, do 2.º ano do Mestrado de Qualificação para a Docência em Ensino Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este inclui uma descrição de uma fundamentação teórica relacionada com o estudo, bem como a investigação desenvolvida. Este estudo tem como tema “*Práticas de ensino e aprendizagem socioemocional*” e como questão orientadora “*Quais são as conceções e as práticas de ensino/educativas implementadas pelos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à aprendizagem socioemocional?*”. Para dar resposta à presente questão, recorreu-se a uma investigação de abordagem qualitativa com procedimentos de carácter interpretativos, analíticos e descritivos para atingir os seguintes objetivos definidos: *Identificar as conceções e as representações dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) acerca do SEL; Identificar as práticas dos professores relativas ao SEL; e Compreender quais as ações/práticas específicas SEL que os professores implementam em contexto de sala de aula.*

É feita uma exploração do estudo em que é apresentada uma revisão da literatura, recorrendo a um enquadramento teórico de referência que contém elementos relevantes para a compreensão do tema em estudo, com diversas ideias de diferentes autores a nível de conceções, conhecimentos, práticas e investigações.

Desta forma, o presente estudo visa dar a conhecer a importância da promoção da aprendizagem socioemocional na vida das crianças e jovens, bem como as suas implicações no desenvolvimento, na saúde, na educação e na vida pessoal de cada indivíduo.

Com este estudo foi possível tecer algumas considerações finais que revelam que os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico têm conhecimentos acerca da conceção e da importância da aprendizagem socioemocional no desenvolvimento global das crianças, bem como as práticas que permitem desenvolver essas mesmas competências.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional (SEL), competências socioemocionais, promoção da saúde mental, programas SEL, estratégias de intervenção SEL, práticas de intervenção SEL.

SEL é o acrónimo internacional de *Social and Emotional Learning*, que significa Aprendizagem Socioemocional.

ABSTRACT

The following report was developed on the curricular Unit - Final report of the 2nd year dissertation of qualification for teaching preschool and 1st Cycle of Basic Education. It describes the theoretical foundation related to the study as well as the investigation developed. The study subject is *“Educational practices and socioemotional learning”* and the research questions: *“Which are the conceptions and educational practices on socioemotional learning implemented by Teachers on the 1st Cycle of Basic Education?”*. To answer the given question, the following investigation have a qualitative approach with interpretive character, analytic and descriptive procedures with the define objectives: *Identify the Teachers conceptions and representations regarding SEL for the 1st Cycle of Basic Education; Teachers practices regarding SEL; Understand the specific actions/programs of SEL implemented by teachers on a classroom context.*

An exploration of the research is made in which is presented a literature review, based on a reference theoretical framework containing relevant elements for the comprehension of the study subject, with different ideas and authors on conceptions, knowledges, programs and investigations.

The paper aims to explain the importance of promoting socio-emotional learning in the lives of children and teens, and the implications for the development, health, education and personal life for each individual.

With this study it was possible to make some final considerations that reveal that the teachers of the 1st Cycle of Basic Education know about the conception and the importance of the social and emotional learning in the global development of children, as well as about the practices that perform those same skills.

Keywords: Social and Emotional Learning (SEL), Socio Emocional Skills, mental health promotion, SEL programs, SEL intervention strategies, SEL intervention practices

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
ÍNDICE DE TABELAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	11
1.1. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: QUADRO CONCEPTUAL	11
1.2. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA	17
1.2.1. Aprendizagem socioemocional e saúde mental	18
1.2.2. Competências socioemocionais, bem-estar psicológico e resultados escolares.....	21
1.3. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR...	25
1.3.1. Competências socioemocionais em contexto de sala de aula	32
1.3.2. O papel do professor no desenvolvimento de competências socioemocionais	35
1.3.3. Programas, metodologias e estratégias de intervenção SEL.....	38
CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO	46
ENQUADRAMENTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	47
PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	50

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	51
INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	52
PROCEDIMENTOS.....	55
2.1.1. Procedimentos de tratamento e análise de dados	56
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	61
3.1.1. Perceções dos professores relativamente à Aprendizagem Socioemocional.....	61
3.1.2. Métodos e estratégias pedagógicas promotoras das competências SEL implementadas pelos professores	64
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS DADOS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	86
ANEXO A - Guião do questionário realizado aos professores	87
ANEXO B – 1.ª Unidade Temática	93
ANEXO C- 2.º Unidade Temática	120
ANEXO D- 3.º Unidade Temática	150
ANEXO E- Quadro síntese dos temas e subtemas	155
ANEXO F- Rascunho da categorização e supressão das unidades de registo da 2.ª Unidade Temática para a 3.ª Unidade Temática.....	158

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Síntese de temas globais resultantes da análise de conteúdo	60
-----------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Roda das competências socioemocionais (CASEL, 2017).....	12
Figura 2- Modelo relacional entre o clima escolar e as competências socioemocionais	30
Figura 3- Quadro conceptual de um modelo de sala de aula.....	37

LISTA DE SIGLAS

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

SEL- *Social and Emotional Learning*

OMS- Organização Mundial de Saúde

DGS- Direção-Geral da Saúde

PNSE- Programa Nacional de Saúde Escolar

PNSM- Programa Nacional para a Saúde Mental

EUA- Estados Unidos da América

IE- Inteligência Emocional

OECD- *Organisation for economic co-operation and development*

CSEs- Competências Socioemocionais

SAFE- *Sequenced, Active, Focused, Explicit*

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social

TEA- Tempo de Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho Final de Mestrado é o resultado de um estudo empírico de carácter qualitativo que surge no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema para este trabalho “Práticas Educativas e Aprendizagem Socioemocional” surgiu na sequência de um projeto europeu, desenvolvido no âmbito do programa Erasmus+ KA3, intitulado “*Learning to be – Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems*” em que o Instituto Superior de Educação e Ciências é uma das nove entidades parceiras.

Desta forma, o meu interesse pela promoção das competências socioemocionais desenvolveu-se com a leitura de alguns artigos que, no geral, referiam que esta, para além de desenvolver diversas competências nas crianças e adolescentes, também permite torná-los indivíduos resilientes. É neste contexto que o tema deste estudo torna-se relevante na medida em que, com a revisão da literatura e com a visão de diferentes autores, fica-se a compreender qual a importância da aprendizagem socioemocional e da sua implementação através de programas e de diversas estratégias na promoção de competências sociais, emocionais e escolares nas crianças e adolescentes e qual a importância dos principais intervenientes (família, escola e comunidade) na sua promoção.

Com a realização deste estudo, ficou-se a saber que a aprendizagem socioemocional em contexto escolar pode ajudar a prevenir eventuais problemas comportamentais dos alunos e, consequentemente, a promover um ambiente/clima escolar mais positivo, o que torna os alunos mais predispostos para as aprendizagens, o que pode levar a um aumento positivo dos resultados escolares dos mesmos.

Face ao que foi exposto anteriormente, este é um estudo que tem como objetivos definidos: *identificar as perceções e as representações dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca do SEL; identificar as práticas dos professores relativas ao SEL; e Compreender quais as ações/práticas específicas SEL que os professores implementam em contexto de sala de aula.*

Relativamente à estrutura deste trabalho final, este encontra-se organizado em quatro capítulos designados por *Capítulo 1- Quadro de referência teórico*, *Capítulo 2- Estudo empírico*, *Capítulo 3- Apresentação e análise dos dados* e *Capítulo 4- Discussão dos dados*.

O *Capítulo 1- Quadro de referência teórico* faz referência à fundamentação teórica onde é feita uma revisão bibliográfica dos conceitos fundamentais associados à problemática. Este é dividido em 3 secções onde são apresentadas as ideias e estudos de diversos autores relativamente às perceções dos professores relativamente à aprendizagem socioemocional (secção 1.1), à aprendizagem socioemocional e desenvolvimento global da criança (secção 1.2) e à aprendizagem socioemocional em contexto escolar (secção 1.3).

O *Capítulo 2- Estudo empírico* é dividido em 4 secções. A primeira, destina-se ao enquadramento teórico-epistemológico da investigação qualitativa (secção 2.1) onde são descritas as características da investigação e da pesquisa qualitativa, em seguida é apresentado o problema, objetivos e a questão de investigação (secção 2.2) que justificam a finalidade e aplicação do estudo. Neste contexto, segue-se a apresentação da caracterização dos participantes (secção 2.3), os instrumentos de recolha de dados (2.4), onde são apresentados aspetos relacionados com a elaboração, análise e aplicação dos mesmos, e finalmente, os procedimentos (secção 2.5) que explicam como foram analisados os dados obtidos.

No *Capítulo 3- Apresentação e análise dos dados*, são apresentados e analisados os resultados obtidos, onde é aplicada uma abordagem qualitativa-descritiva.

Por fim, no *Capítulo 4- Discussão dos dados* é realizada uma análise indutiva acerca das conclusões retiradas com a aplicação do estudo e onde é realizada uma comparação e análise relativamente à fundamentação teórica.

CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentadas algumas secções relativas à problemática, bem como algumas referências bibliográficas associadas à mesma. Desta forma, o quadro de referência teórico encontra-se dividido em 3 secções que estão devidamente subdivididas, apresentando temáticas pertinentes ao desenvolvimento das mesmas: (i) *aprendizagem socioemocional: quadro conceptual*; (ii) *aprendizagem socioemocional e desenvolvimento global da criança*; (iii) *aprendizagem socioemocional em contexto escolar*.

1.1. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: QUADRO

CONCEPTUAL

Para compreender o conceito de aprendizagem socioemocional, é necessário compreender os conceitos de aprendizagem e de socioemocional no âmbito do contexto escolar. Sabendo que o conceito de aprendizagem é a aquisição de conhecimentos através do ensino e de experiências, considera-se a palavra socioemocional como sendo a designação geral para diversas competências que estão inter-relacionadas e que permitem ao indivíduo aprender a lidar com diferentes situações ao longo da vida. Essas competências designam-se de competências socioemocionais e são, de acordo com o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) (2017) (Figura 1), a autoconsciência, a consciência social, o autocontrolo, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável.

De acordo com CASEL (2017), a autoconsciência está relacionada com o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, como por exemplo os seus pontos fortes e limitações; a consciência social é a capacidade que o indivíduo tem em compreender os outros, a empatia que sente pelos outros e o conhecimento e interesse nas origens e culturas; o autocontrolo é conexo à capacidade do indivíduo controlar os seus impulsos, nervosismo, momentos de *stress* e estabelecer e atingir objetivos; a tomada de decisão responsável é relacionada com a capacidade de fazer escolhas construtivas em relação a comportamentos e interações sociais com base no que é considerado ético pela sociedade, segurança e normas sociais; e por fim, as competências relacionais envolvem a capacidade que o indivíduo tem em comunicar, saber

ouvir, cooperar, resistir a pressões sociais, negociar e resolver conflitos e em apoiar e ajudar o próximo.

Todas as capacidades referidas anteriormente estão relacionadas com a aprendizagem socioemocional, porém na figura 1 é possível verificar que estas são rodeadas pelos intervenientes que permitem que estas aprendizagens sejam desenvolvidas. Os intervenientes mencionados são as salas de aulas, que estão associadas ao currículo e à instrução SEL (*Social and Emotional Learning*); as escolas que estão associadas às suas práticas e políticas; e os contextos familiares e comunitários que são articulados com parcerias entre as famílias e a comunidade.



Figura 1- Roda das competências socioemocionais (CASEL, 2017)

Desta forma, é possível afirmar que a aprendizagem socioemocional, ao ser desenvolvida, constitui uma referência para a promoção de competências sociais, emocionais e escolares das crianças.

De acordo com Canha e Neves (2008), a competência social é um conceito que abrange competências e processos, afirmando que estes dizem respeito,

“(...) ao comportamento interpessoal, tal como a empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade” (p. 18).

Goleman (1995) revela que quando uma pessoa controla as emoções de outra pessoa e se relaciona com os outros, esse momento é marcado pelo “amadurecimento de outras aptidões emocionais: o autocontrole e a empatia” (p.152). O mesmo menciona que essas aptidões pessoais designam-se de competências sociais.

Por outro lado, consta no Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (2016), a visão de vários autores sobre o conceito de competência emocional. Nele é descrito que este conceito implica aquisições de capacidades relacionadas com a expressão de emoções, a regulação social e o conhecimento emocional, afirmando que este está relacionado com a identidade, a vivência pessoal e com o desenvolvimento sociomoral do indivíduo. Esta é ainda referida como sendo uma competência base e central no desenvolvimento da criança considerando que esta “(...) é considerada uma competência central na capacidade de crianças e jovens interagirem, autorregular-se e estabelecerem relações gratificantes com os outros, na gestão do afeto no início e na continuidade do envolvimento evolutivo com os pares” (p. 18).

Em contrapartida, Goleman (1995), afirma que as competências emocionais, “(...) são habilidades aprendidas: o facto de uma pessoa possuir consciência social e aptidão para gerir relacionamentos, não garante que ela tenha dominado a aprendizagem necessária para lidar com os outros ou de resolver um conflito. Essa pessoa apenas tem o potencial de se tornar hábil nessas competências” (p.18).

Assim, conhecendo os conceitos de competência social e emocional, é possível relacioná-los e refletir sobre o que são competências socioemocionais. Os autores Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede, e Holstein (2015), definem a competência socioemocional como sendo uma capacidade que permite aos indivíduos controlar a sua vida de forma a participarem e a envolverem-se na vida da sociedade em geral.

Desta forma, Álvaro de Carvalho et al. (2016), realça que a aprendizagem socioemocional,

“(...) consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético” (p. 19).

A Par- Plataforma educacional disponibiliza um programa, designado de “O Líder em Mim”, que tem como principal objetivo a implementação da aprendizagem socioemocional nas escolas. Esse programa disponibiliza um livro *online* onde é referido que as competências socioemocionais estão relacionadas com a capacidade dos alunos conseguirem mobilizar recursos que o ajudem a gerir ou a resolver uma situação complexa. O mesmo afirma que “isso contempla um conjunto de habilidades sociais e emocionais que possuem um impacto direto no modo de sentir e de pensar e nos comportamentos diante das circunstâncias.”(p.4)

Segundo Schonert-Reichl (2017), a aprendizagem socioemocional implica um conjunto de processos pelos quais os indivíduos têm de aplicar os seus conhecimentos, atitudes e competências para, posteriormente, compreenderem e gerirem as suas próprias emoções, para sentirem e demonstrarem empatia pelos outros, para estabelecerem e alcançarem objetivos positivos, manterem relações saudáveis e tomarem decisões responsáveis.

No mesmo contexto, Elias et al. e CASEL (1997; 2003, citado por Zins e Elias, 2007), definem aprendizagem socioemocional como sendo um processo de aquisição e aplicação efetiva dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias para reconhecer e gerir as emoções; desenvolver cuidados e preocupação com os outros; tomar decisões responsáveis; estabelecer relações positivas; e ter capacidade de lidar com situações do dia a dia.

Na mesma linha de pensamento, Roca (2014) refere que as competências sociais são uma série de comportamentos observáveis, mas também de pensamentos e emoções, que nos ajudam a manter relacionamentos e não nos impedem de alcançar os nossos objetivos. A autora ainda acrescenta que estas são diretrizes que nos permitem interagir com outras pessoas de modo a obtermos o máximo de benefícios e o mínimo de consequências negativas.

Noutra perspetiva, Goleman (1996, citado por Teixeira 2010), refere que o desenvolvimento das competências socioemocionais está não só relacionado com o desenvolvimento cognitivo, como pelo desenvolvimento cerebral e a sua maturação biológica. Por outras palavras, o autor assume que o cérebro das crianças vai-se desenvolvendo ao longo de toda a infância e início da adolescência, e apenas quando o seu sistema nervoso se desenvolve de acordo com a sua maturação biológica, chegando ao seu desenvolvimento final, este será o momento em que as emoções começam a evoluir/amadurecer.

Na mesma linha de pensamento, Greenspan (2009, citado por Teixeira, 2010) refere que ao desenvolver o pensamento lógico juntamente com as emoções e ideias, pode-se atingir altos níveis no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e intelectual. Desta forma, quando o indivíduo atinge estes níveis de lógica e de pensamento reflexivo, o autor afirma que a compreensão e a análise das emoções do próprio indivíduo e a dos outros é mais clara, compreensiva e concreta. Desta forma, e segundo Cohen (2001), as competências socioemocionais estão relacionadas com a capacidade de entender, processar, gerir e expressar os aspetos emocionais da vida do indivíduo.

Os autores Greenberg, Celene, Roger, e Joseph (2017) afirmam que para promover a aprendizagem socioemocional se pode agir seguindo diferentes caminhos e aplicando diferentes abordagens educacionais que permitam desenvolver diversas capacidades dos alunos, tais como o pensamento, a emoção e o comportamento para lidar efetivamente com os desafios pessoais e sociais do dia a dia.

De acordo com Megan, Tominey, Schmitt, e Duncan (2017) a aprendizagem socioemocional refere-se a uma variedade de competências sociais, emocionais e comportamentais da criança no qual apresentam três componentes principais do SEL: processos emocionais, competências sociais/interpessoais e regulação cognitiva. Os autores defendem que o primeiro componente se refere a saber gerir, reconhecer e controlar as suas emoções e as dos outros de forma eficaz; o segundo refere-se aos comportamentos que ajudam o indivíduo a interagir e a relacionar-se de forma saudável com os outros, reconhecer, compreender e interpretar os comportamentos dos outros; e o terceiro concentra-se nos processos mentais relacionados com a flexibilidade cognitiva, a memória e o controlo na finalização de tarefas.

Payton, et al. (2008), revelam que a aprendizagem socioemocional é um processo pelo qual as crianças e os jovens adquirem e desenvolvem conhecimentos, atitudes e competências, tais como reconhecer emoções, definir objetivos, demonstrar empatia e preocupação pelos outros, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e lidar de forma eficaz com as situações. De acordo com as ideias de CASEL; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, e Shriver; Zins e Elias (2005; 1997; 2006, citado por Payton, et al. 2008), quando o indivíduo desenvolve competências sociomocionais, estas permitem que o mesmo se acalme em momentos de tensão, mantenham

relações saudáveis, resolvam conflitos, façam escolhas éticas e seguras e que contribuam de forma construtiva para a comunidade. Payton, et al., (2008) menciona que os alunos que se avaliam a si próprios, apresentando ter autoconsciência, que regulam os seus sentimentos evidenciando ter um autocontrole e autogestão, que interpretam com precisão as pistas sociais, mostrando ter consciência social, que resolvem conflitos interpessoais de maneira eficaz, evidenciando ter competências de relacionamento e que tomam decisões sobre os desafios diários, evidenciando serem responsáveis nas suas decisões, caminham em direção a um sucesso escolar e a uma vida adulta mais harmoniosa.

Em suma, Coelho (2014) resume as ideias dos autores Weissberg & O'Brien (2004) sobre os objetivos da aprendizagem socioemocional afirmando que esta servirá para "(...) ajudar os alunos a tornarem-se membros da sociedade totalmente funcionais, adultos responsáveis, com hábitos de trabalho, capacidade de estabelecer e manter boas relações sociais e familiares e serem pessoas saudáveis, envolvidas, interessadas e afetuosas" (p. 47).

1.2. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E

DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

Para que ocorra um desenvolvimento e um crescimento harmonioso e equilibrado nas crianças, é necessário que haja bem-estar físico e psicológico. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2001), a saúde mental “(...) é indispensável para o bem-estar geral dos indivíduos, sociedades e países” (p. 2).

De acordo com Diamond (2007, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009) os domínios de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial estão interligados e constituem os três domínios do desenvolvimento global da criança. No entendimento da autora, o desenvolvimento físico está diretamente ligado ao crescimento do corpo e do cérebro, ao desenvolvimento de capacidades sensoriais e competências motoras e com a saúde. O desenvolvimento cognitivo relaciona-se com os aspetos relacionados com a “(...) aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio moral e a criatividade” (p.10). A autora ainda afirma que os aspetos cognitivos se relacionam e podem ser influenciados pelo crescimento físico, social e emocional. Por fim, o desenvolvimento psicossocial, no entendimento da autora, é constituído pela personalidade, emoções e relações sociais revelando que este pode “(...) afetar o funcionamento cognitivo e físico” (p.10) e que, em contrapartida, os aspetos físicos e cognitivos também podem afetar de forma positiva a autoestima e a aceitação social contribuindo assim para um desenvolvimento psicossocial mais positivo e saudável.

A autora conclui ainda que “o desenvolvimento é um processo unificado” (p.10), quer isto dizer que estes três domínios de desenvolvimento são processos que se desenvolvem em simultâneo, contribuindo de forma positiva para a processo evolutivo e individual de cada um.

Na mesma linha de pensamento, os autores Megan, Tominey, Schmitt, e Duncan (2017), relacionam as competências socioemocionais com o desenvolvimento global da criança, afirmando que estas se desenvolvem durante a infância mencionando, de acordo com as suas pesquisas, que quando uma criança tem contacto com programas SEL, os resultados podem ser visíveis não só a nível comportamental, como também a nível do funcionamento cerebral do indivíduo. Os mesmos autores revelam ainda que as intervenções de acordo com os

programas SEL estão diretamente relacionadas, de forma positiva, com o crescimento das crianças e adolescentes, com o desempenho escolar e com as competências SEL.

Desta forma, a presente secção pretende recolher e analisar algumas perspetivas apresentadas por diversos autores acerca do tema em estudo, bem como evidenciar a importância que a saúde mental tem para o desenvolvimento global das crianças e em como esta se relaciona com a aprendizagem socioemocional e com os resultados escolares dos alunos.

1.2.1. Aprendizagem socioemocional e saúde mental

Segundo a OMS (citado por Ministério da Saúde, 2018), a saúde mental é, “(...) o estado de bem-estar no qual o indivíduo tem consciência das suas capacidades, pode lidar com o stress habitual do dia-a-dia, trabalhar de forma produtiva e frutífera¹, e é capaz de contribuir para a comunidade em que se insere” (p. 35).

De acordo com a Direção-Geral da Saúde (DGS), Portugal é um dos países da Europa onde se verifica o maior número de doenças mentais, entre as quais se destacam em maior percentagem pessoas portadoras de doenças mentais graves. Desta forma, é importante promover a saúde mental que, segundo o Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE) (citado por Carvalho et al., 2016), é “(...) o pilar da capacitação de crianças e jovens em promoção e educação para a saúde” (p. 13).

Para prevenir e promover a informação e o decréscimo desse número, foi realizado um Programa Nacional para a Saúde Mental (PNSM) (2017), que disponibiliza um documento *online* onde é feito um ponto de situação sobre a Saúde Mental em Portugal no ano de 2016 e descreve sumariamente as atividades realizadas nesse mesmo ano. Nele são também descritas previsões do que será realizado até ao ano de 2020.

Um das atividades desenvolvidas em 2016-2017 apresentadas no PNSM destaca-se no âmbito escolar, no qual foram realizadas 13 ações de formação para profissionais sobre

¹ que tem utilidade.

Competências Socioemocionais, nas regiões de saúde do Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve e Açores.

Recuando uns anos, no Relatório sobre a Saúde no Mundo, referente ao ano 2001, a OMS dá a conhecer a Classificação dos Transtornos Mentais e Comportamentais na qual estão destacados os “Transtornos do comportamento e transtornos emocionais habitualmente durante a infância e a adolescência”, onde são referidos como exemplos os transtornos hipercinéticos², distúrbios de conduta³ e tiques⁴.

Nesse mesmo relatório, é destacado um subcapítulo que se refere à Promoção da Saúde Mental, na qual disponibiliza algumas estratégias para melhorar a saúde mental e prevenir eventuais distúrbios. Entre as intervenções orientadas para os fatores que determinam ou mantêm a saúde debilitada, a intervenções orientadas para grupos de população, destacam-se as intervenções orientadas para determinados contextos, ao qual salienta o papel decisivo das escolas na “(...) preparação das crianças para a vida” (p. 99).

Para além de referir o papel crucial das escolas na vida e formação das crianças, salienta que as mesmas,

“(…) precisam ter um envolvimento maior no fomento de um desenvolvimento social e emocional saudável. Ensinar aptidões para a vida tais como resolução de problemas, raciocínio crítico, comunicação, relações interpessoais, empatia e métodos que permitam encarar a emoções, permitirá às crianças e aos adolescentes desenvolver uma saúde mental firme e positiva (Mishara e Ystgaard 2000). Uma política escolar amiga da criança, que incentive a tolerância e a igualdade entre meninos e meninas e entre diferentes grupos étnicos, religiosos e sociais promoverá um ambiente psicológico sadio⁵ (OMS, 1990). Promoverá também a participação ativa e a cooperação, evitará o uso de castigos físicos e não tolerará a bravata⁶ intimidante. Ademais, ajudará a estabelecer

² Perturbação mental referente ao exagero de movimentos; designação comum a diversas formas de excitação nervosa, entre as quais se salientam a agitação psicomotora e as contrações musculares involuntárias.

³ Perturbações comportamentais.

⁴ Contração involuntária e convulsiva dos músculos.

⁵ Que é bom ou próprio para a saúde; saudável.

⁶ Ameaça.

vínculos entre a vida escolar e familiar, estimulará a criatividade tanto como as aptidões acadêmicas e promoverá a autoestima e a autoconfiança das crianças” (p. 100).

De acordo com o que foi referenciado acerca destes relatórios e programas, é importante salientar que ambos implementam e/ou sugerem a integração e o envolvimento dos contextos escolares para a promoção da saúde mental, no qual o desenvolvimento das competências socioemocionais surgem como meio de alcançar a saúde mental.

Um artigo escrito pela revista *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health* (2015), vem reforçar essa ideia onde refere que a promoção da saúde mental é eficiente quando ocorre desde muito cedo na vida das pessoas, mencionando que a escola é um ambiente favorável a esse nível. Refere ainda que ambientes favoráveis e bons relacionamentos estão na base do desenvolvimento positivo e de uma boa saúde mental por parte das crianças. As relações que se criam com adultos atenciosos, que os apoiam e encorajam a serem participantes ativos nas atividades e nas tomadas de decisões em diferentes contextos, são abordagens positivas que se devem promover e incentivar. Na *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, os autores Fernández Berrocal & Extremera Pacheco (2005), descrevem duas situações cotidianas que ocorreram com dois adolescentes, que representam a sociedade em geral e os problemas que os adolescentes enfrentam hoje em dia. Nas situações que são descritas, são envolvidas as decisões que ambos tomaram para a resolução do seu problema pessoal, que, no entanto, também afetou a vida de pessoas terceiras. É neste contexto que se torna importante desenvolver, promover e incentivar a tomada de decisões responsáveis, pois estas podem ter consequências nos outros.

Atualmente, e de acordo com os dados do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos da América (EUA), “(...) aproximadamente 20% a 30% dos adolescentes estão envolvidos em múltiplos comportamentos de risco para a sua saúde física e mental, problemas como o uso de drogas, comportamentos sexuais de risco (...) violência, entre outros” (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, p. 65). De acordo com este pequeno excerto, as instituições que representam a educação em Espanha decidiram que as crianças e os adolescentes deveriam trabalhar não só a parte intelectual como também a parte socioemocional, justificando que as crianças ao desenvolverem competências socioemocionais estão ao mesmo tempo a facilitar a sua adaptação para a vida quotidiana, para um mundo que está sempre em mudança e para os desafios e perigos constantes. Assim,

o sistema educacional espanhol promoveu programas SEL que foram inspirados, estruturados e baseados no conceito de Inteligência Emocional (IE) desenvolvido por Peter Salovey e John Mayer, com o intuito de evitar problemas comportamentais específicos através de ambientes positivos e estimulantes.

Uma iniciativa da *Nova Escola*, no Brasil, juntamente com o *Facebook*, criou um *e-book* sobre competências socioemocionais com o objetivo de estimular professores a trabalhar as competências socioemocionais nas escolas. Nesse *e-book*, designado de “Competências Socioemocionais”, é referido que o *bullying*, a automutilação, as publicações constrangedoras sobre colegas nas redes sociais, os climas negativos e os conflitos entre funcionários e alunos são problemas que as escolas enfrentam no seu dia a dia, que afetam o seu clima escolar e a saúde mental dos diversos intervenientes da comunidade escolar. Sabendo que as competências socioemocionais fazem parte do desenvolvimento individual do indivíduo, que para além de englobar aspetos intelectuais, também engloba aspetos físicos como o bem-estar e aspetos culturais como a identidade, estes são descritos no mesmo *e-book* como sendo aspetos que permitem ajudar a realidade da escola.

1.2.2. Competências socioemocionais, bem-estar psicológico e resultados escolares

A pesquisa feita por Jones, Barnes, Bailey, e Doolittle (2017) evidenciou que é durante o ensino básico que as competências socioemocionais estão relacionadas com bons resultados escolares, sociais e de saúde mental.

Durlak and Wells, Weare and Gray, Durlak et al. (citado por Nielsen et al., 2015), relacionam as competências socioemocionais com os aspetos escolares, referindo que estas são um aspeto essencial da saúde mental positiva e que pode influenciar a aprendizagem escolar e os comportamentos precoces.

No Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (2016), é referenciado o Modelo SEL, que diz respeito a programas que promovem o desenvolvimento de várias competências cognitivas, emocionais e sociais, que se agregam a cinco domínios: autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação interpessoal e tomada de decisões responsáveis. De acordo com os resultados apresentados pelo manual,

estes cinco domínios do SEL estão associados a resultados bastante positivos, entre os quais passo a citar: “melhor autoconsciência, autogestão, consciência social, relacionamento interpessoal e capacidade de tomar decisões responsáveis, melhores atitudes e crenças dos/as alunos/as sobre si próprios/as, os outros e a escola” (p.23). Em consequência, esses resultados positivos podem fornecer “uma base para melhorar a adaptação à escola e o desempenho escolar, que se refletem em comportamentos sociais e nas relações entre pares mais satisfatórias, menos problemas de comportamentos, menos *stress* emocional e melhores resultados escolares” (p. 23).

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger (2011) concluem com a sua investigação, referente a uma meta-análise⁷ de 213 estudos sobre SEL, que o Modelo SEL tem realmente um impacto positivo no ambiente escolar e promove diversos benefícios escolares, sociais e emocionais nos alunos. Carvalho, et al. (2016) salientam que esses benefícios se destacam, nomeadamente, no desempenho escolar dos alunos e que, em média, os estudantes que frequentam os programas SEL têm 11% de maior desempenho escolar; ocorrem melhorias nos comportamentos e atitudes, nomeadamente, existe uma maior motivação para aprender e melhores comportamentos em sala de aula; ocorrem menos comportamentos indisciplinados, tais como agressões; ocorre uma redução do *stress* emocional e ocorrem menos relatos de depressão, ansiedade, tensão e isolamento social.

Cohen (2001) refere as mesmas ideias comportamentais, afirmando que a aprendizagem socioemocional é uma parte fundamental para a solução de problemas sociais e comportamentais.

Desta forma, é possível afirmar que as competências sociais, emocionais e académicas são interdependentes, ou seja, dependem umas das outras para se desenvolverem. Jones & Bouffard (2012) afirmam que os resultados escolares dependem e/ou estão associadas às competências socioemocionais, referindo que estes podem ser desenvolvidos por meio de

⁷ Síntese de vários estudos usando métodos estatísticos para extrair, selecionar e combinar os resultados de pesquisas independentes, mas relacionadas.

múltiplos caminhos e estratégias que variam de acordo com os tipos de competências que se mobiliza.

Cohen (1999) refere que quando os professores oferecem oportunidades para as crianças aprenderem a partir de “*lessons of the heart*”, ou seja, através de lições de vida, relações afetivas, sentimentos, entre outros, poderá causar um grande impacto na vida dessas crianças. Conclui também que os programas SEL eficazes poderão resultar em competências que permitem ter um maior autocontrole.

Nessa altura, através de várias pesquisas, o mesmo autor afirma que com o aumento das atividades que promovessem o desenvolvimento socioemocional surgiu um aumento do trabalho relacionado com a prevenção psicanalítica⁸, psicológica e neurociências⁹ ao qual procuravam assim vincular e/ou compreender de que forma as competências socioemocionais se relacionavam com os processos de desenvolvimento neurobiológico¹⁰ para promover um bem-estar psicológico dos indivíduos. O autor ainda refere que os profissionais de saúde mental que têm contacto direto e que acompanham os jovens reconhecem de que maneira as competências socioemocionais afetam profundamente e determinam as capacidades do indivíduo aprender e se desenvolver.

Jones, Barnes, Bailey, e Doolittle (2017) guiaram-se por uma meta-análise para analisar descobertas em diferentes estudos ao qual chegaram à conclusão de que os programas SEL produzem efeitos estatísticos bastante positivos. Os alunos que participaram nos programas SEL obtiveram resultados significativamente melhores do que os alunos que não participaram nos programas SEL. Contudo, os autores afirmam que apesar das intervenções SEL serem eficazes, os resultados dos mesmos geralmente variam.

Greenberg, et al., (2003) concluem com a sua pesquisa que existe uma base empírica sólida e crescente, que indica que os programas SEL utilizados para a prevenção e

⁸ Método psicoterápico inventado por S. Freud, médico austríaco (1856-1939), que assenta essencialmente na exploração do inconsciente.

⁹ Estudo científico das estruturas e funções do sistema nervoso.

¹⁰ É relativo à neurobiologia, que é uma disciplina que estuda as características anatómicas, fisiológicas e patológicas do sistema nervoso.

desenvolvimento de jovens quando são bem implementados pelas escolas, podem influenciar positivamente os resultados sociais, de saúde e escolares dos indivíduos.

De acordo com Mrazek & Haggerty; Perry; Weissberg & Greenberg (1994; 1999; 1998 citado por Greenberg, et al., 2003) os programas SEL quando utilizados para a prevenção escolar, incorporam estruturas de promoção da saúde, desenvolvimento de competências e desenvolvimento do próprio indivíduo. Reforçando essa ideia, os autores Eccles & Appleton; Pittman et al., (2002; 2001 citado por Greenberg, et al., 2003) mencionam que utilizar as competências dos jovens por meio de conexões com os outros e contribuições para a comunidade, será o caminho mais benéfico para contribuir para a prevenção de situações problemáticas dos mesmos. O resultado desta prevenção poderá contribuir positivamente para a diminuição de comportamentos problemáticos e, conseqüentemente a um aumento de comportamentos positivos.

1.3. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR

A escola é um espaço onde atualmente os alunos passam a maior parte do seu tempo. As suas experiências, as relações estabelecidas e os conhecimentos são vivenciados em contextos escolares, daí a importância dos mesmos, onde os sentimentos e as emoções também são vivenciados. A escola e as situações nela vivenciadas afetam todos os aspetos do desenvolvimento da criança e segundo Papalia, Olds, & Feldman (2009), é na escola que as crianças “(...) obtêm conhecimento e competência social, desenvolvem os seus corpos e mentes e preparam-se para a vida adulta” (p. 366).

Na mesma ordem de ideias, Parolin (2005, citado por Santana, Brito, & Coelho, 2014) menciona que,

“(...) a escola é uma instituição potencialmente socializadora. Ela abre um espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais e ampliem seus ângulos de visão assim como aprendam a respeitar outras verdades, outras culturas e outros tipos de autoridade” (p. 55).

Desta forma, a falta de ligação que os alunos possam ter com os contextos escolares tem consequências negativas a níveis sociais, emocionais e escolares.

Em Portugal, a Ordem dos Psicólogos Portugueses lançou no ano de 2017 a “Campanha Escola SaudávelMente” e através da sua plataforma *online*, a Ordem dos Psicólogos Portugueses refere que é de extrema importância as escolas definirem Projetos Educativos, Planos Anuais de Atividades, Planos Estratégicos de Ação da Comunidade e da Escola e promover estratégias orientadoras de forma a promover um clima saudável, pois o envolvimento dos alunos nos contextos escolares tem impactos bastante significativos tanto a nível escolar como no bem-estar dos alunos. Os mesmos afirmam que,

“A escola é, de facto, o contexto e o ator privilegiado para a implementação de programas de prevenção que possam atuar eficazmente na promoção da saúde psicológica. Aqui, tanto as intervenções universais (dirigidas a toda a escola), como as intervenções seletivas (dirigidas a grupos-alvo) têm evidenciado que podem reduzir substancialmente a prevalência de problemas comportamentais e o número de ocorrências futuras, assim

como podem promover fatores que previnam a deterioração de competências na população infanto-juvenil” (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2017).

De acordo com as ideias dos autores Weissberg et al. (2015, citado por Raimundo e Pinto, 2016, p. 20), a promoção das competências socioemocionais e académicas deve ser centrada no aluno e as mesmas podem ser ensinadas, desenvolvidas e aplicadas em diversos contextos da vida diária dos alunos.

Segundo Teixeira (2010, citado por Carochó 2017), atualmente, as instituições escolares aparentam dar maior ênfase aos aspetos intelectuais e escolares, desvalorizando os aspetos socioemocionais. Em oposição ao que já foi referido, o mesmo autor cita as ideias de Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), que afirmam que a sociedade entende que as competências socioemocionais não devem ser encaradas como aspetos que devam ser trabalhados, nem desenvolvidas a nível escolar, pois são “(...) algo exclusivamente do domínio privado e pessoal de cada indivíduo” (p.10).

Em oposição às ideias referidas por Fernández-Berrocal e Ruiz, numa entrevista à Nova Escola, Robert Selman, professor da Universidade de *Harvard* que se dedica à pesquisa do desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar, afirma que,

“Há algumas décadas, acreditava-se que o ensino de competências relacionadas à convivência cabia exclusivamente às famílias e que as escolas deveriam se debruçar apenas sobre o conhecimento escolar. Com o tempo, passou-se a acreditar que a escola deveria também formar cidadãos, mas sem clareza sobre o que era necessário para isso” (Selman, 2017).

O autor ainda refere que foi nas décadas de 80 e 90, com o aumento das epidemias, violências e conflitos, que começaram a surgir diversas propostas para trabalhar questões relacionadas com a aprendizagem socioemocional nas escolas.

Atualmente, as escolas sofrem uma grande pressão sobre os resultados escolares dos alunos, a taxa de desempenho escolar, as reprovações, entre outros, que a missão das escolas passa por promover o sucesso e o bem-estar geral das crianças. Sean Grant et al., (2017) refere duas razões para o qual as escolas e os professores devem optar e priorizar os programas SEL: promovem o desempenho escolar, permitem aos alunos desenvolver competências socioemocionais e melhorar outros aspetos da vida dos mesmos, podendo

ajudar a melhorar as atitudes dos alunos em relação a si mesmos e aos outros, comportamentos sociais e problemas comportamentais.

Grant, et al., (2017) mencionam em contexto dos Estados Unidos da América que as escolas sofrem uma grande pressão para obterem resultados escolares elevados, além de também terem de atender a uma variedade de necessidades e desafios dos alunos. E sugerem duas razões para os contextos escolares promoverem programas SEL: ajudam a melhorar as suas missões e o desempenho escolar dos alunos (Osher et al., 2016, citado por Grant, et al, 2017, p. 6) e são eficazes para ajudar os alunos a desenvolver competências socioemocionais e melhorar outros aspetos da sua vida, além de melhorar o desempenho escolar.

De acordo com Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger (2011), as escolas têm um papel importante a desempenhar na criação de crianças saudáveis, promovendo não só o seu desenvolvimento cognitivo, como também o seu desenvolvimento socioemocional. Ainda é referido um ponto importante que limita o papel das instituições escolares na promoção desse bem-estar que é o facto de serem recursos limitados. As escolas para além de terem de lidar com várias pressões, entre as quais destaco os resultados escolares dos alunos, a falta de tempo também limita a implementação e a promoção das competências socioemocionais das crianças.

Uma das ideias referidas pelos autores, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger (2011), dadas as diversas situações e pressões que as escolas enfrentam atualmente, são que os educadores e professores devem priorizar e implementar abordagens baseadas em evidências que produzam múltiplos benefícios aos alunos.

Epstein e Dauber (1991, citado em Santos, 2016) salienta que “os programas de promoção dirigidos a crianças e jovens em contexto escolar, quando implementados em articulação com a família e a comunidade, podem assumir um papel ainda mais decisivo no desenvolvimento psicológico saudável, com repercussões positivas na idade adulta” (p. 17).

Os autores Carvalho et al. (2016), afirmam que,

“(…) a efetividade das intervenções de promoção da saúde mental na escola revela-se na melhoria da ligação entre esta, a família e a comunidade, na redução do abandono, do insucesso e dos comportamentos violentos em meio escolar, com repercussões nos resultados escolares e nos ganhos em saúde da comunidade educativa” (p.13).

Estes, reforçam também a ideia de que a proteção durante a infância e a adolescência promove e previne possíveis doenças mentais na fase adulta.

De acordo com o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (2016), os docentes, fazendo parte da vida ativa das crianças, também devem privilegiar um ambiente de bem-estar social e emocional, ou seja, um bom desenvolvimento socioemocional, porque para além de lhes proporcionar e promover uma boa saúde mental, também tem impactos positivos na vida das crianças, no seu comportamento, saúde e resultados escolares.

Esse Manual refere que, ao envolver toda a comunidade educativa num programa relacionado com a aprendizagem socioemocional, irá promover-se benefícios para todos, como por exemplo:

- “Mais envolvimento na escola e nas aprendizagens;
- Promoção de competências socioemocionais;
- Diminuição dos problemas emocionais e comportamentais;
- Maior capacidade de resolução de problemas e resiliência;
- Menor risco de alguns tipos de perturbações mentais;
- Prevenção do risco de uso/abuso de drogas;
- Menor risco de comportamento antissocial e criminal;
- A longo prazo, melhoria dos resultados socioeconómicos na vida adulta” (p. 20).

Os autores Sancassiani, et al. (2015) revelam que as intervenções baseadas em habilidades socioemocionais nas escolas promovem o desenvolvimento positivo, a saúde mental e o bem-estar, pois nelas são incluídas abordagens que abrangem todo o meio escolar, tais como alunos, professores, ambiente escolar e a comunidade de forma participativa.

Como é referido num artigo publicado pela revista *Social and Emotional Learning and Teachers* (2017), nos últimos anos, têm-se vindo a verificar que ocorreu um aumento de intervenções que têm como objetivo melhorar a competência socioemocional dos professores e gerir o *stress* nas escolas.

Segundo um estudo da OCDE (citado por Nova Escola) para desenvolver as competências socioemocionais de forma eficaz e intencional, “(...) a escola deve gerar contribuições diretas (práticas pedagógicas e trabalho em equipa); lidar com fatores

ambientais (espaço, recursos e segurança); e promover incentivos políticos (currículo e formação de professores) (...)” (p. 10).

Cohen (2006 citado por *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2009) afirma que o ambiente escolar normalmente reflete uma pequena visão do ambiente de aprendizagem que a escola proporciona. Blum et al. (2002) e Rutter et al. (1979), (citado por *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2009) apontam como aspetos essenciais para um ambiente escolar mais favorável, o ambiente físico, as relações entre professores e alunos, as normas e a segurança. Estes afirmam serem aspetos fundamentais para proporcionar um bom ambiente escolar e conseqüentemente um maior desempenho escolar, um bem-estar mais saudável e um desenvolvimento socioemocional mais positivo por parte dos alunos.

Para Greenberg, et al., (2003), as escolas devem fazer mudanças organizacionais focadas nos alunos e orientadas para os relacionamentos e para os diferentes níveis escolares de modo a implementarem de forma eficaz os programas SEL. Os mesmos dão alguns exemplos que permitem implementar de forma eficaz os programas SEL: oportunidades de auto-orientação, participação e serviço escolar ou comunitário; promover relações de respeito e apoio entre estudantes, funcionários da escola e pais; e apoiar e recompensar comportamentos sociais, de saúde e escolares positivos, por meio de abordagens sistemáticas entre a escola, a família e a comunidade.

O autor Coelho (2014) faz uma síntese de um conjunto de ideias da autoria de vários autores¹¹ acerca do foco da intervenção dos programas SEL nas escolas, no qual afirma que estas intervenções se devem focar num conjunto de estratégias educacionais universais e direcionadas. As estratégias universais devem ser aplicadas em toda a escola e “(...) envolvem a instrução no processamento, integração, e aplicação selectiva de competências SEL” e as intervenções direcionadas aplicam-se a alunos em risco, isto é, alunos que apresentam dificuldades a níveis sociais, emocionais e de saúde, nomeadamente a utilização

¹¹ CASEL, 2012; Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007; Wells, Barlow, & Stewart Brown, 2003; Zins & Elias, 2006

de substâncias ilegais e a nível escolar. O mesmo autor ainda apresenta as ideias do *National Institute for Health and Clinical Excellence* (2008) que vão ao encontro das ideias referidas no parágrafo anterior, mencionando que as abordagens universais e direcionadas deverão ser identificadas e avaliadas pela comunidade escolar e rapidamente intervencionadas de forma a maximizar resultados positivos.

De acordo com as ideias das autoras Raimundo e Pinto (2016), nas escolas, as intervenções da aprendizagem socioemocional centram-se na promoção de “(...) uma cultura e climas positivos (...)” (p. 21), referindo que estas devem optar por implementar regras e práticas que apoiem os alunos e criar parcerias com as famílias e a comunidade afirmando que estas são abordagens que promovem a aprendizagem socioemocional. Weissberg (2015, citado por Raimundo e Pinto 2016, p. 21) refere que a aprendizagem socioemocional pode ser um sucesso tanto na escola como em sala de aula, se estas forem uma prioridade a nível sociopolítico, ou seja, se esta for introduzida nas metas curriculares com orientações específicas do que é suposto os alunos desenvolverem e serem capazes de fazer no domínio socioemocional.

De acordo com um documento publicado pelo *Robert Wood Johnson Foundation* (2018), as ideias referentes ao clima escolar voltam a ser mencionadas e apresentadas num esquema, como é possível verificar na Figura 2.

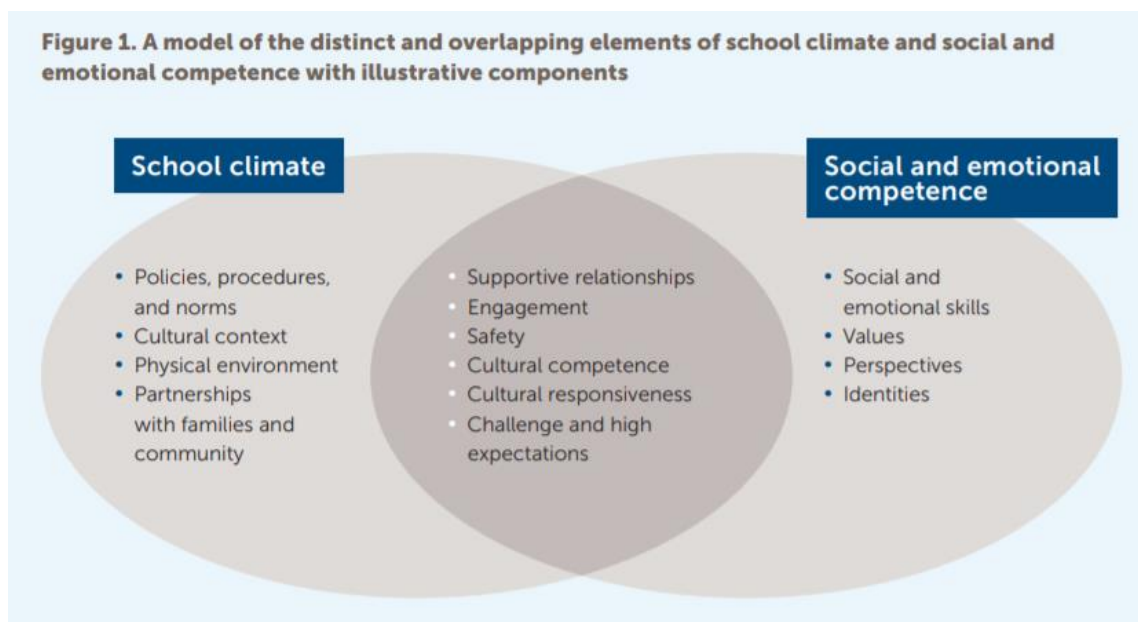


Figura 2- Modelo relacional entre o clima escolar e as competências socioemocionais

Na Figura 2, é ilustrada a relação entre o clima e as competências socioemocionais em contextos escolares. A componente relacionada com o clima escolar encontra-se no círculo à esquerda onde são apresentadas as características que moldam as intervenções SEL de forma indireta. Contudo, o círculo à direita é associado à componente das competências socioemocionais que influenciam e/ou são influenciadas pelo clima escolar. Todavia, estas duas componentes apresentadas (à esquerda e à direita) são ligadas por uma área central que apresenta características¹² fulcrais de um clima escolar positivo que promovem o SEL que são, nomeadamente:

- *Supportive relationships e engagement* (relacionamentos): relações, envolvimento relacionais, sentimentos de pertença e conexão;
- *Safety* (segurança): se os funcionários e os alunos se sentirem mais seguros, estão mais predispostos às aprendizagens, de se relacionar e de se envolverem com os contextos escolares;
- *Cultural competence* (competência cultural): refere-se a comportamentos, atitudes e políticas que permitem às escolas e à comunidade escolar trabalharem de forma mais efetiva e multicultural. Esta competência permite que os docentes se relacionem e envolvam de forma efetiva com os alunos e as respetivas famílias, proporcionando apoios, respeito e segurança;
- *Cultural responsiveness* (competência de reação/capacidade de resposta): quando os docentes possuem competências culturais, estão mais predispostos a adotar abordagens participativas e que respondam às necessidades dos alunos através de diversas experiências. As escolas que possuem climas e abordagens culturais que respondam de forma rápida e adequada às diversas situações, ajudam os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a focarem-se nos seus pontos fortes de forma a se tornarem indivíduos resilientes.

¹² Estas características foram retiradas do documento *School Climate and Social and Emotional Learning- The integration of two approaches*, publicado por *Robert Wood Johnson Foundation* (2018, p. 5)

- *Challenge and high expectations* (desafios de altas expectativas): os alunos são motivados a ultrapassarem as suas limitações, a alcançarem o sucesso e a aprenderem a trabalhar em equipa.

Os mesmos autores remetem para a ideia de que a relação entre o clima escolar e o SEL é bidirecional, ou seja, da mesma maneira que o clima escolar afeta e/ou influencia o SEL, o SEL afeta e/ou influencia o clima escolar. Em suma, é possível afirmar que os contextos escolares devem investir na construção de um clima e cultura positivos, especialmente através da implementação de normas, práticas e da organização de serviços que apoiem os alunos, que devem ser constituídos por diversos profissionais, nomeadamente docentes e outros agentes educativos, como técnicos de ação social, profissionais de saúde, psicólogos e terapeutas. A relação entre o clima escolar positivo e o SEL é interativo na medida em que ocorre interações entre aluno-professor-equipas pedagógicas e influencia tanto os alunos, como professores e escolas de forma direta e indireta. Desta forma, o documento publicado pelo *Robert Wood Johnson Foundation* refere nas suas conclusões que:

- “Existe uma ligação inextricável entre o clima escolar e o SEL;
- Dar importância e promover um bom clima escolar é necessário para a construção do conhecimento e promoção do SEL nos alunos e nos docentes, da mesma maneira que dar importância e promover o SEL é necessário para o conhecimento, construção e melhoria do clima escolar” (p. 12).

1.3.1. Competências socioemocionais em contexto de sala de aula

Nas salas de aula os professores deveriam implementar estratégias e adotar modelos para que as crianças e os adolescentes desenvolvam competências que os permitam gerir as suas emoções negativas, serem calmos e focados, seguirem as orientações e que saibam gerir as suas relações com colegas e adultos.

De acordo com Raimundo e Pinto (2016), as intervenções realizadas em sala de aula são desenvolvidas por professores e devem envolver atividades “(...) instrucionais, de modelagem e aplicação prática (...)” (p. 21).

Costa e Faria (2013, citado por Carochi, 2017) afirmam que tal como as competências académicas, as competências socioemocionais também podem ser mobilizadas, desenvolvidas e praticadas em sala de aula. Segundo Jones e Bouffard (2012), para desenvolver essas competências, as escolas adotaram programas de aprendizagem socioemocional. Refere ainda que quando esses programas são bem implementados, por norma, obtém-se resultados positivos.

De acordo com Jones, Barnes, Bailey, e Doolittle (2017), as salas de aula são o elemento chave para as aprendizagens SEL serem mais eficazes, pois permite que os alunos trabalhem a sua concentração, façam uma gestão das suas emoções e se relacionem com os outros. Os mesmos afirmam que as crianças que têm desenvolvidas as competências SEL a nível de pensamento, atenção e comportamento têm maior probabilidade de obter melhores resultados e as crianças que têm desenvolvidas as competências SEL relacionadas com as competências sociais, têm mais probabilidades de fazer amigos, de manter relações saudáveis e de trabalhar em equipa em contexto de sala de aula. Ou seja, se uma criança tiver desenvolvido estas competências SEL durante a sua infância, isso irá contribuir para a sua saúde física e mental, bem como para a sua vida futura, a nível financeiro, trabalho e de segurança.

Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle (2017) afirmam que os ambientes em que os alunos estão inseridos tanto podem facilitar como dificultar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos mesmos. Os autores mencionam que os estudos que medem características do ambiente da sala de aula, geralmente usam a medida observacional da *CLASS* para compreender o clima e a qualidade da sala de aula. Segundo os autores, a *CLASS* avalia a qualidade da interação do professor-criança em três domínios: suporte emocional, suporte instrucional e suporte organizacional. De acordo com os mesmos, a maioria dos estudos identificaram efeitos estatisticamente significativos em pelo menos algumas variáveis em sala de aula e concluíram que as intervenções SEL, apesar de estarem a promover mudanças a nível de sala de aula e nas interações dos envolvidos, não conseguem determinar se essas mudanças serão suficientes ou não para promover mudanças a nível das competências socioemocionais dos alunos.

A *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (2009), afirma que a qualidade do ensino é fundamental para a aprendizagem dos alunos, dando o exemplo dos autores Wang, Haertel e Warburg (1993) que concluíram que o professor ao gerir as

interações em sala de aula proporciona ambientes propícios à aprendizagem dos alunos relacionadas com as competências cognitivas dos mesmos. Por outro lado, a OECD ainda menciona os autores Scheerens e Bosker (1997) que concluíram que não existe uma maneira eficaz para o ensino, pois este depende do contexto cultural e das tradições profissionais.

A OECD (2009) mostra que quando existe cooperação entre professores e trabalho de equipa, podem-se alcançar processos e resultados educacionais positivos. O mesmo afirma que para alcançar objetivos educacionais, como a qualidade e o desenvolvimento escolar, os professores necessitam de ter objetivos comuns e de cooperar uns com os outros de modo a facilitar a coordenação de recursos e estratégias individuais de cada professor. Esta cooperação permite desenvolver competências sociais nos profissionais de educação por possibilitar o estabelecimento de relações e de troca de ideias, bem como prevenir o *stress*.

Segundo Osher et al.; e Weissberg e Greenberg (2002; 1998 citado por Greenberg, et al., 2003), quando o método em sala de aula é estruturado com o auxílio de apoio e reforço ambiental de colegas, familiares, funcionários da escola, profissionais de saúde e outros membros da comunidade interessados, existe uma maior probabilidade dos alunos adotarem práticas sociais e de saúde positivas.

O CASEL (2019) na sua plataforma *online* identifica três áreas essenciais que devem ser implementadas em sala de aula de forma a que o SEL seja aplicada de forma positiva entre as quais passo a mencionar: um ambiente favorável em sala de aula onde os alunos se sintam seguros, confortáveis, motivados e desafiados¹³ (nomeadamente, edifícios, pertença e segurança emocional e disciplinas centradas no aluno); integração do SEL na instrução escolar, de forma a que os alunos tenham oportunidades para compreenderem as suas próprias emoções, terem contacto com outras perspetivas, cultivarem relações de confiança, resolverem problemas construtivamente e tomarem decisões tendo em conta as necessidades dos outros (esta integração requer a promoção de mentalidades académicas, a integração do SEL nos objetivos das escolas e uma pedagogia interativa entre professor-aluno); e por fim,

¹³ O CASEL refere, de acordo com as ideias de (Darling-Hammond et al.) (2017), que este tipo de ambientes irá permitir aos alunos se envolverem de forma plena nos ambientes escolares.

a instrução SEL explícita que se refere ao trabalho dos docentes, no qual devem fornecer oportunidades para que os alunos possam compreender, praticar e refletir sobre as competências socioemocionais de forma a que sejam adequadas a cada aluno.

1.3.2. O papel do professor no desenvolvimento de competências socioemocionais

Espera-se que um professor tenha certas competências cognitivas, como a compreensão, o controle, a capacidade de antecipação e competências relacionais, que se relacionam com a relação professor-alunos, com a comunicação verbal e com a aprendizagem socioemocional dos alunos. Contudo, o professor também deve ter em conta a componente didática, desenvolver competências de diferenciação e conhecer e colocar em prática diversos tipos de ensino e estratégias. Com os mesmos ideais, Simão e Flores (2009), referem que também se deve ter em conta a motivação e a satisfação profissional: “a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma boa educação” (p. 66).

Schonert-Reichl (2017) afirma que, para além de serem os professores o motor que permite o desenvolvimento dos programas e práticas de aprendizagem socioemocional nas escolas e nas salas de aulas, as suas próprias competências e bem-estar socioemocional influenciam fortemente o contexto de aprendizagem dos alunos nas salas de aulas.

Os autores Patrícia Jennings e Mark Greenberg (2009, citado por Schonert-Reichl, 2017, p. 139) salientam a ideia de que a qualidade das relações estabelecidas entre professores-alunos, a gestão dos alunos e da sala de aula e a implementação de programas SEL, promovem resultados positivos em sala de aula.

Desta forma, é possível compreender o papel do professor na implementação de ambientes promotores de competências socioemocionais e em como essas implementações implicam resultados positivos. O presente artigo ainda demonstra que, contrariamente, os professores que não promovem a aprendizagem socioemocional nas suas aulas, tendem a contribuir para que os seus alunos obtenham desempenhos mais baixos a níveis escolares e comportamentos pouco adequados.

Com o seu estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos, Hamre & Pianta (2005, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009) apresentam os resultados que vão ao encontro com as ideias acima referidas, mencionando que “as crianças de primeira série com riscos de fracasso escolar (...) progrediram tanto quanto seus colegas de baixo risco (...)” (p.367), justificando que esses resultados emergiram das atitudes dos professores em darem apoio instrucional e emocional a essas crianças.

Schonert-Reichl (2017) também realça que os professores devem ser ajudados a desenvolver as suas competências socioemocionais para assim conseguirem otimizar o seu desempenho em sala de aula, para que estes consigam promover bons ambientes em sala de aula e promover de forma eficaz práticas que desenvolvam as competências SEL nos alunos.

O papel dos professores no desenvolvimento da aprendizagem socioemocional dos alunos é tão importante que a forma como as suas vidas decorrem implica consequências no ambiente escolar. Como já foi referido anteriormente, ser professor é uma profissão que engloba algum *stress* e agitação profissional devido às pressões que as escolas sofrem pelos baixos resultados escolares, as reprovações, entre outros, no qual os professores são envolvidos e considerados os responsáveis. E tal como é afirmado pela revista *Social and Emotional Learning and Teachers* (2017), pesquisas de longas datas mostram que o ensino é considerado uma das profissões mais estressantes e que esse *stress* surge como resposta para algumas doenças físicas e emocionais que são prejudiciais à saúde e que, consequentemente, prejudicam a forma de trabalhar do professor.

Freire, Bahia, Estrela, e Amaral (2012) obtiveram resultados de um estudo/projeto que aplicaram sobre a “*Dimensão Emocional da Docência e Formação de Professores*” e concluíram que,

“(...) ficou bem evidente o caráter emocional do trabalho docente, marcado por diversos tipos e graus de emoções positivas e negativas. (...) Apesar de algumas imagens negativas, os professores continuam a fazer do aluno o centro das suas preocupações e sentido de cuidado” (p. 167).

Concluindo esta linha de ideias, Branco (2004) afirma que, “o modo como o professor lida com as turmas, grupos de trabalho, com alunos em privado, é em si mesmo um modelo, uma lição do real, que traduz competência ou falta dela.” (p.77). A autora refere ainda que a personalidade do professor, a níveis comportamentais e atitudinais, constroem de uma certa

forma a sua competência socioemocional, não só como profissional de educação mas também como pessoa.

Jennings e Greenberg (2009, citado por Schonert-Reichl, 2017) apresentam um modelo conceitual¹⁴ (fig. 1) que reflete o que foi dito anteriormente, relacionando as competências socioemocionais dos professores e o seu bem-estar com o contexto de sala de aula, os relacionamentos que se criam, as suas capacidades de implementar programas e práticas SEL, bem como os resultados das crianças a curto e a longo prazo.

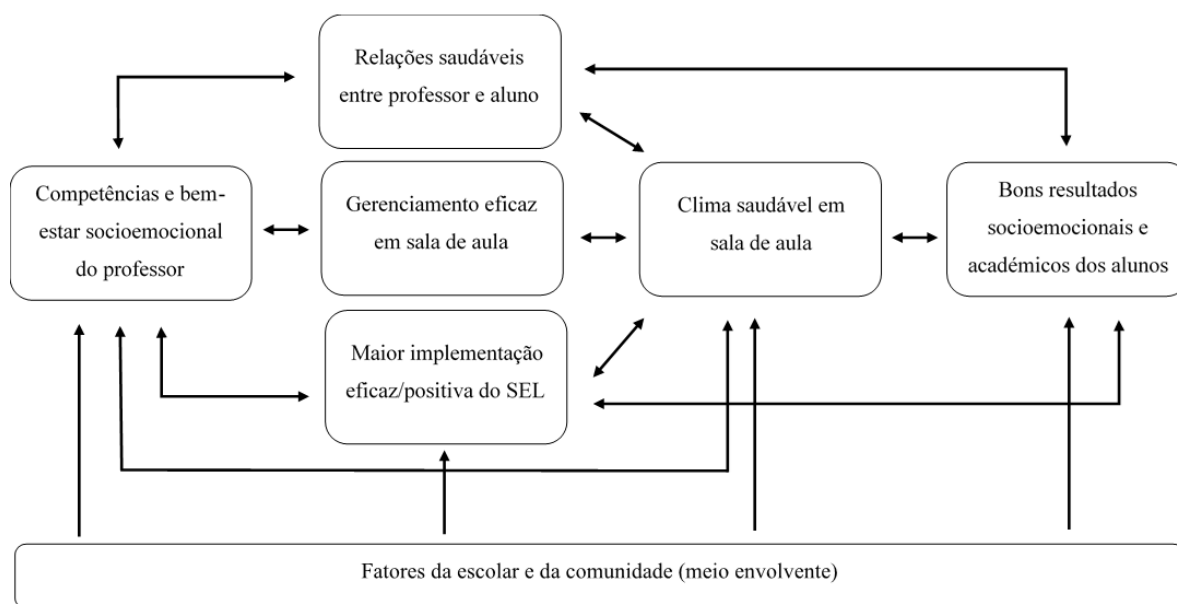


Figura 3- Quadro conceitual de um modelo de sala de aula

Noutra perspetiva, existem evidências que revelam que as atitudes e pensamentos face aos programas SEL por parte dos professores, influenciam a maneira em como estes implementam os programas SEL (2004, citado por Schonert-Reichl, 2017). Nesse mesmo artigo, são dados vários exemplos, tais como se os professores tiverem uma atitude positiva perante os programas SEL, estes são implementados de maneira mais confiante e desafiadora.

¹⁴ relativo a conceito; formado por conceitos.

Os autores Jones & Bouffard (2012), reforçam a ideia de que os professores que não incentivam os seus alunos mais indisciplinados e que apenas contribuem com observações menos positivas, acabam por criar um ciclo negativo em torno desses alunos, no qual acabam por receber menos apoios a nível escolar e, conseqüentemente, a gostar menos dos ambientes escolares.

Segundo Vygotsky, Wallon (citado por Nova Escola), quando um professor implementa e direciona a sua prática para as aprendizagens socioemocionais a situação em sala de aula pode mudar ou não, isto significa que, por mais que o professor implemente a sua prática ou intervenha de acordo com os programas SEL, isso não irá significar que o programa resulte nesse indivíduo ou grupo. Acrescenta ainda que as práticas pedagógicas não dependem unicamente do professor para serem intencionais, “(...) pelo contrário: currículo, gestão, formação de professores, avaliação, recursos e práticas pedagógicas são dimensões institucionais que devem enfatizar as CSEs em diversos contextos de aprendizagem (OCDE, p. 41), como de escola, família, comunidade e trabalho” (p.10).

Sousa (2003, citado por Caroch, 2017) refere que os alunos em contexto escolar estabelecem relações emocionais positivas com os professores e é igualmente importante que esta relação afetiva seja recíproca para que se crie um clima e comportamentos adequados aos contextos escolares.

Desta forma, Gomes et al (2017, citado por Caroch, 2017) considera que o papel do professor torna-se ainda mais relevante, pois este tem um grande impacto no desenvolvimento das competências socioemocionais que se encontram descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim, é possível concluir que quando são criados ambientes acolhedores em salas de aulas, relações positivas entre professor-aluno, ambientes participativos, atenciosos e recetivos, estamos a promover ligações efetivas com os alunos e conseqüentemente, a desenvolver e a promover competências socioemocionais.

1.3.3. Programas, metodologias e estratégias de intervenção SEL

Como as competências SEL e as competências escolares se desenvolvem e estão inter-relacionadas, as estratégias devem ser planeadas de modo a promovê-las e a desenvolvê-las em simultâneo.

As autoras Raimundo e Pinto (2016) afirmam que a aprendizagem socioemocional,

“(…) tem privilegiado o desenho, a implementação e a avaliação de programas de carácter universal, destinados a todos os jovens, existindo no entanto programas seletivos e indicados de ASE, dirigidos com sucesso a jovens em risco ou com diversos tipos de problemas de ajustamento” (p. 21).

Weissberg et al., (2015, citado por Raimundo e Pinto, 2016, p. 21) referem que na maioria dos casos, os programas de aprendizagem socioemocional são integrados no currículo, contudo também existem programas que apenas são integrados nas atividades extracurriculares da escola.

De acordo com os autores Carvalho, et al. (2016), os programas de aprendizagem socioemocional em contexto escolar são essenciais para a promoção da saúde mental. Contudo, atualmente, existem inúmeros programas de intervenção SEL que, de acordo com Jones & Bouffard (2012), não são todos iguais e, conseqüentemente, uns são mais eficazes do que outros. Estes realçam que é importante que haja mudanças nos comportamentos quotidianos dos alunos e que para isso será necessário fazer alterações na prática educacional diária, desde implementar estratégias para promover as interações dos alunos com o pessoal docente e não docente, regras comportamentais aceitáveis e rotinas escolares. Os autores afirmam, como experiência pessoal, que os professores revelam que as razões para a baixa implementação de estratégias de intervenção se resumem à frequência da pressão do tempo, inclusive os educadores para além de citarem a mesma razão, acrescentam as exigências frequentes em termos de atenção e recursos. Estes apoiam as estratégias de intervenção, dizendo que são mudanças que as escolas necessitam de implementar para que as possam utilizar como complemento dos programas SEL. Estes ainda apresentam e descrevem algumas estratégias de intervenção que podem ser implementadas e integradas nos programas SEL durante a prática educacional dos professores, contudo justificam que existem diferenças entre as mesmas:

- (i) Para as salas de aula, os autores sugerem rotinas que promovam as competências SEL, bem como estratégias de regulação emocional e de resolução de conflitos, jogos que desenvolvam competências relacionadas com a atenção, e reuniões de turma integrando os alunos para se resolverem problemas de contexto de sala de aula.

- (ii) Para os professores, sugerem formações e apoios sobre SEL para que consigam compreender e aprender a interagir positivamente com os seus alunos, a comunicar de forma clara de modo a transmitir respeito, e a reagir de forma eficaz aos desafios emocionais, sociais e conflitos (inclusive quando os alunos fazem comentários sexistas, homofóbicos e/ou racistas) que enfrentem de modo a conseguirem integrar na sua prática diária as competências SEL.

Neste mesmo contexto, os autores referem que a “*CASEL Practice Rubric for Schoolwide SEL Implementation*”(CASEL, 2006), é uma excelente ferramenta que poderá servir de apoio para que as escolas consigam avaliar e integrar o SEL nas metas escolares previstas nos seus programas.

O CASEL, é uma organização que dedica a sua missão em planear, implementar e em avaliar programas SEL nos EUA. Foi criado com o intuito de ajudar educadores, professores, técnicos, alunos, entre outros, a direcionar e a melhorar o ensino através de outras perspetivas. Esta organização acredita que a aprendizagem socioemocional muda o meio ambiente, a cultura e o clima das escolas de forma a fazer as crianças mais seguras e dispostas a tomar decisões, a formar relacionamentos, e a que os alunos aprendam mais sobre si mesmos, sobre os outros e, principalmente, sobre o mundo.

Um bom clima e ambiente escolar fornece aos alunos um bem-estar positivo que, conseqüentemente, faz com que os alunos demonstrem níveis mais altos de competência social e relatem menos problemas pessoais, como é referido no CASEL Guide (2015).

De acordo com o CASEL (2015) os programas de intervenção no âmbito SEL incluem várias fases:

Fase de execução

- Aceitação por parte do diretor na importância da SEL na escola;
- Criar uma equipa de direção do SEL, incluindo representantes de professores, famílias, pessoal não docente, membros da comunidade, entre outros;

Fase de planeamento

- Desenvolvimento e articulação de uma visão compartilhada entre os membros da direção do SEL com a comunidade escolar;
- Análise e avaliação dos recursos necessários, de programas e práticas atuais do SEL, necessidades dos estudantes e funcionários, clima escolar, disposição para a implementação do SEL como prioridade para toda a escola e possíveis barreiras para a implementação da mesma. A avaliação das necessidades cria uma compreensão dos pontos fortes e fracos a nível escolar e pode ajudar a mobilizar o SEL;
- Desenvolvimento de um plano de ação para a implementação do SEL, baseado nos resultados obtidos na análise e avaliação das necessidades e recursos. Este plano deve incluir metas e uma calendarização;
- Rever e aplicar o programa baseado em evidências e estratégias: a equipa da direção do SEL deve analisar e selecionar as estratégias e/ou programas do SEL, baseando-se nas evidências identificadas de modo a atender às metas apresentadas;

Fase de implementação

- Realizar atividades iniciais de desenvolvimento profissional, ou seja, testar o programa com pequenas atividades de treino, baseadas em evidências. Com este treino, os professores poderão fundamentar os seus futuros princípios e estratégias adotadas;
- Iniciar a implementação do programa SEL nas salas de aulas: nesta fase inicial, os professores devem refletir e começar a familiarizar-se com o programa;
- Expansão do programa SEL: nesta etapa, depois dos professores refletirem sobre o programa, devem realizar as alterações e/ou adaptações necessárias, tendo em conta o seu grupo de alunos.
- Revisão das atividades implementadas e melhorias: a equipa de direção do SEL deverá rever todas as atividades implementadas, bem como a implementação horária das mesmas, para que determinem se será necessários haver mudanças e/ou alterações e modo a melhorar o programa. Esta é uma estratégia para que a equipa da direção do SEL verifique se está a existir uma evolução e, ao mesmo tempo, assegurar e prevenir possíveis problemas.”

Resumindo de forma mais clara, para que as escolas ajudem os seus alunos a desenvolver competências socioemocionais têm de utilizar diversos tipos de abordagens, entre as quais inculcar o SEL nas práticas de ensino para criar um ambiente de aprendizagem que se enquadre no SEL, criar políticas e estruturas organizacionais e escolares que apoiem o desenvolvimento SEL nos alunos, e ensinar rotineiramente competências SEL aos seus alunos durante as aulas, nomeadamente, em atividades regulares, instruções, regras e em atividades que promovam a saúde e a educação de modo a prevenir e a reforçar comportamentos desviantes.

Segundo este guia apresentado pelo CASEL (2015), existem pesquisas que sugerem estratégias de intervenção eficazes que se regem pelo acróstico “SAFE” - “*Sequenced, Active, Focused, Explicit*” que é um programa baseado em evidências focadas no SEL: o *Sequenced* refere-se a atividades coordenadas e interligadas que promovem o desenvolvimento de competências; o *active*, diz respeito a formas de aprendizagens ativas para ajudar os alunos a controlar e a dominar novas competências; o *focused* incide em atividades que devem conter objetivos que permitem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais específicas; e o *explicit* relaciona-se com a importância de direcionar as atividades para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais específicas.

Teixeira (2010) referiu que Goleman (2003, citado por Vaño et al., 2002) defende que os programas educativos para serem programas de sucesso, ou seja, eficazes, têm de se focar num objetivo específico que é em ajudar as crianças e jovens a ficarem menos ansiosos, “(...) aumentando a consciência dos estados emocionais, a falar dos sentimentos para resolver os problemas interpessoais, a desenvolverem a capacidade de planear antecipadamente o modo de evitar situações conflituosas e a terem em conta os efeitos da sua própria conduta nos outros” (p.40).

A Par- plataforma educacional¹⁵, afirma que quando trabalhadas as competências socioemocionais através de materiais ou aulas, é importante lembrar que estas estão ligadas

¹⁵ A par é uma plataforma educacional que faz parceria com as escolas no Brasil. É a junção de tecnologia e conteúdo didático para ajudar as escolas a alcançar resultados cada vez melhores.

às experiências pessoais do indivíduo. A mesma plataforma revela que a aprendizagem socioemocional também pode ser integrada no currículo, o que também permite ao professor dar aulas “(...) que promovam, por exemplo, o trabalho em grupo, o questionamento, o pensamento crítico e que incitem a curiosidade dos estudantes” (p. 19).

Em Portugal a aprendizagem socioemocional ainda não alcançou o seu auge informativo, praticável e intervencional, contudo no ano de 2007 foi criado um projeto de intervenção social através da prática orquestral- “*A Orquestra Geração*”- pela Câmara Municipal da Amadora, na escola básica Miguel Torga. Atualmente, este projeto encontra-se em vigor em 22 escolas básicas e secundárias em Almada, Lisboa, Loures, Oeiras, Sesimbra, Vila Franca de Xira e Coimbra. Este é um projeto originário da metodologia “*El Sistema*” criado na Venezuela por José António Abreu que têm como principal foco os alunos da educação pré-escolar até ao 12.º ano do Ensino Secundário.

Em Portugal, este projeto já foi merecedor do Prémio Nacional de Professores do Ministério da Educação (inovação) no ano de 2010 e, nos anos de 2013 e 2014 foi considerado pela União Europeia um dos melhores projetos de intervenção social de toda a União, entre outras medalhas e menções honrosas atribuídas.

Este tem como foco dar apoio social a crianças e jovens que vêm de meios desfavorecidos, que habitam em bairros sociais, que têm um meio familiar desfavorável e uma situação económica precária. Esse apoio passa por integrar as crianças e/ou jovens na sociedade, “(...) aumentando-lhes a autoestima e o respeito pelo outro, de forma a se atingir um desenvolvimento harmonioso da sua personalidade e combater o absentismo escolar, a saída para a marginalidade, enfim a desnaturação da personalidade do intervencionado” (Orquestra Geração Sistema Portugal, s.d.).

Este projeto relaciona-se com a aprendizagem socioemocional na medida em que através da música, as crianças e os jovens são incentivados e motivados a trabalharem em equipa, a cooperar, a serem rigorosos e a respeitarem-se a si e aos outros. As questões relacionadas com as suas famílias, com a escola e a comunidade também poderão ser trabalhadas, quando os mesmos mobilizarem as competências relacionadas consigo mesmas e com os outros.

De acordo com Megan, Tominey, Schmitt, e Duncan (2017, p 35), os professores e outros profissionais de educação podem ter diferentes abordagens que, eventualmente, promovem diferentes práticas na sua intervenção e diferentes competências nas crianças e jovens. Os

mesmos referem dois exemplos de algumas intervenções: as que ajudam os educadores a ensinar diretamente as habilidades de SEL das crianças por meio de currículos em sala de aula e as intervenções que têm como base teorias que se centram no desenvolvimento profissional para apoiar estratégias de gerenciamento de sala de aula que fortalecem o SEL das crianças ao longo do dia.

Todas as intervenções de SEL têm resultados positivos e significativos? Megan, Tominey, Schmitt, e Duncan (2017, p 39) explicam-nos que os bons resultados das intervenções SEL dependem muito da pesquisa e da compreensão do profissional de educação acerca das condições que determinada intervenção funciona melhor naquele indivíduo ou grupo de indivíduos, para orientar a sua prática pedagógica.

Os mesmos mencionam que algumas intervenções são mais eficazes do que outras, umas funcionam melhor em determinados grupos do que outras e algumas das intervenções até podem não ser eficazes, podendo não obter qualquer resultado, ou seja, a qualidade, o modo de aplicação e de implementação das intervenções SEL podem influenciar a sua eficácia.

Para uma boa intervenção SEL, os professores devem ser capazes e estar aptos para implementar e desenvolver competências SEL, bem como aplicar estratégias e avaliações de acordo com os programas SEL. Os autores afirmam que para uma intervenção eficaz, os professores devem ter acesso a ações de formação e a cursos especializados para desenvolverem as suas competências SEL.

Outras estratégias que os autores afirmam serem eficazes nas intervenções SEL, é o professor incorporar instruções diretas que permitem praticar competências SEL nas atividades diárias, ou utilizar jogos de música ou de movimento que sejam viáveis de serem implementadas em diferentes contextos, ou até mesmo utilizar uma estratégia que envolva e permita a intervenção da família, para que as competências SEL sejam desenvolvidas não só nos contextos escolares, como em contextos familiares.

As autoras Raimundo & Pinto (2016, p. 24) destacam duas abordagens que influenciam a aprendizagem socioemocional pelas características que possuem, nomeadamente a Inteligência Emocional (IE) e o Treino de Competências Sociais, afirmando que a IE, segundo as ideias de Salovey & Mayer (1990) refere-se à capacidade de compreender emoções de forma a que estas sejam geridas de forma a orientar os pensamentos e as ações do próprio indivíduo; e que o Treino de Competências Sociais promove “(...) relações

interpessoais e o ajustamento às exigências do ambiente social, através da aprendizagem de competências de comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, envolvimento, empatia e autocontrolo.

Com as ideias referidas anteriormente, acerca da IE e do Treino de Competências Sociais, é possível afirmar que estas vão ao encontro dos cinco domínios apresentados pela CASEL (autoconsciência, autocontrolo, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável) para a aprendizagem socioemocional e são, claramente, abordagens que promovem e influenciam a aprendizagem socioemocional por possuírem características em comum.

Na plataforma *online* da Campanha SaudávelMente, a Ordem dos Psicólogos Portugueses refere que as abordagens dos programas SEL se devem centrar essencialmente em promover o envolvimento de parcerias entre todos os intervenientes, nomeadamente a escola, os alunos, as famílias e a comunidade, de forma a criar relações de proximidade, responsabilidade e de partilha que num futuro próximo irá evidenciar resultados relacionados com o sucesso escolar e comportamental.

O CASEL fornece um documento elaborado por Atwell & Bridgeland (2019) onde apresentam uma atualização referente ao ano 2019 sobre as perspetivas dos diretores sobre como o SEL pode influenciar as crianças e transformar escolas. Nesse documento, os autores afirmam que as escolas que implementam os modelos SEL a longo prazo, têm maior probabilidade de obter resultados positivos. Segundo os resultados obtidos com o seu estudo, os autores referem que 93% das escolas que implementaram o modelo SEL a longo prazo, afirmam ter uma escola muito bem sucedida no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos.

CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

Inicialmente, neste capítulo, será apresentada, de forma detalhada, a metodologia utilizada no contexto do presente estudo, apresentando autores que sustentam a sua concepção e aplicabilidade. Em seguida é apresentado o problema, os objetivos e as questões de investigação e, posteriormente, são descritos os participantes que permitiram realizar o estudo.

Posteriormente, é apresentado o instrumento de recolha de dados que é devidamente fundamentado com autores que demonstram diversas perspetivas, nomeadamente em relação à sua finalidade, em que casos é aplicável, a sua viabilidade, vantagens e desvantagens do mesmo e como deve ser elaborado.

Seguidamente, é apresentado o procedimento, em termos gerais, realizado para a distribuição e o levantamento do instrumento de recolha de dados utilizado, bem como onde, quando e como é que foi realizada a sua distribuição. Por fim, são descritos e fundamentados os procedimentos de tratamento e análise dos dados obtidos.

Para a realização do desenvolvimento deste capítulo, recorreu-se a referências bibliográficas pertinentes e relevantes, com o objetivo de justificar técnicas e investigações utilizadas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

De acordo com as ideias de Creswell (2013, citado por Ravitch & Carl, 2016), a epistemologia diz respeito à teoria do conhecimento, compreendendo a sua origem, a sua construção e aquisição. Desta forma, e de acordo com as ideias do autor, o pressuposto epistemológico subjacente à pesquisa qualitativa é que o conhecimento é desenvolvido com base nas experiências vividas, daí a importância da realização de estudos nos locais onde os participantes vivem e trabalham.

Para a realização deste estudo optou-se por uma investigação que teve como base as características da investigação qualitativa que é uma investigação que contempla análises interpretativas de conteúdo e é “(...) rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e também de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen 1994, p. 16). Os mesmos autores acrescentam que a investigação qualitativa é uma expressão comum designada a diversas estratégias de investigação, como a observação, a entrevista, o questionário, entre outros, que possuem em comum determinadas características. Os autores afirmam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49) e que estes tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não pretendem que os resultados confirmem hipóteses, mas sim que deem a conhecer e a compreender a realidade.

Segundo Bardin (1977), a abordagem qualitativa recorre a indicadores que permitem fazer inferências. Este vai ao encontro das ideias de Bogdan e Biklen (1994), no qual referem que os investigadores qualitativos recorrem a procedimentos mais intuitivos.

Alves e Azevedo (2010) afirmam que as abordagens qualitativas são as que melhor compreendem e estudam os aspetos educacionais. Na mesma linha de ideias, Gonçalves (2010) refere que as abordagens qualitativas são um bom instrumento de investigação, pois centram-se em perspetivas compreensivas, na medida em que é necessário compreender, interpretar, descrever e analisar de forma crítica e reflexiva os fenómenos em estudo e, de certa forma, implicam que o investigador possua uma capacidade integrativa e analítica. De acordo com as ideias de McMillan e Schumacher (2005, citado por Alves & Azevedo, 2010), a autora afirma que, “a abordagem qualitativa permite (...) oferecer explicações dos

fenómenos e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática”(p. 49). Esta ainda acrescenta que as abordagens qualitativas são científicas na medida em que é exigido da parte do investigador uma atividade mental organizada e rigorosa.

O autor Gaskell (2002, citado por Câmara 2013) afirma que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (p. 181). Desta forma, as abordagens qualitativas tem como objetivo compreender atitudes, valores, comportamentos e motivações da sociedade em diferentes contextos. Câmara (2013) faz uma síntese das ideias de Patton (1980) e de Glazier e Powell (2010) referindo que estes,

“indicam que os dados qualitativos são: descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações” (p. 181).

Segundo Guerra (2009), existem diversas práticas de pesquisa dentro da investigação qualitativa que, conseqüentemente, levam a diversas formas de recolha, registo e tratamento de dados.

De acordo com as ideias de Garcez (2011), os autores Dias, Castilho, & Silveira (2018) afirmam que,

“(…) em pesquisas qualitativas é necessário que o pesquisador se interrogue sobre o seu objeto de pesquisa e seus objetivos, para identificar qual instrumento será mais adequado para realizar observações sistemáticas, seja realizar entrevistas, produzir diários de campo, fotografar, filmar, entre outros” (p. 82).

Num artigo, o autor Coutinho (2008) afirma que a investigação qualitativa pode “(…) ser alvo de uma auditoria por um avaliador externo” (p. 10). Isto significa que se outro investigador optar por seguir os passos utilizados numa investigação qualitativa, essa investigação pode ser reproduzida na medida em que permite identificar se esse investigador não excluiu nenhuma alternativa nem interpretou mal os dados que obteve nessa investigação.

Os autores Lincoln & Guba e Guba & Lincoln (1985; 1989, citado por Alves & Azevedo, 2010) afirmam que as informações recolhidas e a análise de dados de uma investigação qualitativa servem para que o investigador confirme, assegure e dê credibilidade à sua investigação.

É importante referir que as pesquisas documentais e bibliográficas também foram importantes para esta investigação. Como referem Kripka, Scheller, e Bonotto (2015), ambas as pesquisas têm documentos como fonte, contudo o que as distingue é a fonte desses mesmos documentos. A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza para a compreensão e análise de um fenómeno, tal como afirmam Kripka, Scheller, e Bonotto (2015), “(...) pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenómeno” (p. 244).

Contudo, a pesquisa bibliográfica abrange documentos que contêm uma bibliografia que já foi tornada pública sobre um determinado tema. Desta forma, as mesmas autoras afirmam que a pesquisa bibliográfica,

“(...) corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo a sua principal finalidade o contacto direto com documentos relativos ao tema em estudo. Neste caso, é importante a certificação de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público” (Kripka, Scheller, e Bonotto, 2015, p. 244).

Desta forma, a investigação e os procedimentos adotados foram muito úteis para a realização deste estudo na medida em que sem estes não seria possível fazer uma análise coerente com o objetivo de dar um significado a factos e práticas exercidas pelos participantes, nem compreender e fazer uma relação dos resultados obtidos com a revisão da literatura.

PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A situação problemática do presente estudo foca-se na questão das competências socioemocionais e a forma como os professores as incluem nas suas atividades diárias, como objetivo de desenvolver práticas que promovam áreas relacionadas com as questões de âmbito socioemocional. Desta forma, a problemática deste estudo é:

— *Compreender quais as práticas socioemocionais adotadas pelos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico nas suas atividades diárias.*

As ideias referidas pelos autores Quivy e Campenhoudt (1992) incidem na ideia de que a melhor forma de se iniciar uma investigação, seja ela de carácter qualitativo ou quantitativo, consiste na formulação de questões que devem ser construídas de forma clara de acordo com o que o investigador pretende investigar. Desta forma, apresento os objetivos do estudo:

— *Identificar as concepções e as representações dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) acerca do SEL;*

— *Identificar as práticas dos professores relativas ao SEL;*

— *Compreender quais as ações/práticas específicas SEL que os professores implementam em contexto de sala de aula.*

Consoante a problemática apresentada e os objetivos da mesma, desenvolveu-se a questão orientadora deste estudo:

— *“Quais são as concepções e as práticas de ensino/educativas implementadas pelos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à aprendizagem socioemocional?”*

Com base na questão de investigação apresentada, organizou-se um conjunto de questões que deram origem a um questionário. Este questionário aborda um conjunto de questões que engloba as concepções e as representações dos professores acerca da SEL; outro conjunto de questões que se refere às práticas dos professores na sala de aula; e por fim, um conjunto de questões específicas sobre atitudes/ações dos professores no desenvolvimento de atividades relacionadas com o SEL.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O questionário utilizado neste estudo foi administrado a 21 professores do 1.º CEB, entre os quais 1 é do género masculino, 8 do género feminino e 12 optaram por não se identificar. Os participantes estão atualmente a exercer como professores titulares de turma, à excepção de um participante do género feminino que está atualmente a exercer como professora de apoio do 3.º e 4.º ano. Estes são pertencentes a diversas instituições públicas (2 participantes fazem parte do agrupamento de escolas de Santa Iria de Azóia, 1 participante faz parte do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, 5 participantes fazem parte do Agrupamento Professor Agostinho da Silva, 1 participante faz parte do Agrupamento de Escolas de São João da Talha, 3 participantes fazem parte do Agrupamento de Escolas da Póvoa de Santa Iria e 1 participante faz parte do Agrupamento de Escolas D.Maria II) e privadas (1 participante faz parte do Colégio Alfa-Beta e 7 participantes fazem parte do Colégio Cesário Verde).

Desta forma, os participantes deste estudo exercem as suas funções na Região de Lisboa e Vale do Tejo, mais precisamente na zona da Grande Lisboa e na Região do Centro/das Beiras, mais precisamente no distrito de Coimbra.

Relativamente às idades dos participantes, estas são compreendidas entre os 25 e os 63 anos de idade. É de salientar o facto de que apesar do baixo número de participantes utilizados neste estudo, existe uma dispersão nas idades dos participantes havendo uma boa representação de quase todas as idades, bem como os anos de ensino dos mesmos.

Os participantes neste estudo, aquando o preenchimento dos questionários, estavam a exercer em turmas do 1.º ao 4.º ano do 1.ºCEB.: 4 professores exerciam em turmas do 1.º ano de escolaridade, 7 professores exerciam em turmas do 2.º ano de escolaridade, 3 professores exerciam em turmas do 3.º ano de escolaridade, 5 professores exerciam em turmas do 4.º ano de escolaridade, 1 professor optou por deixar em anónimo o ano de escolaridade onde exercia e 1 professor exercia como professor de apoio em turmas do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Quivy e Campenhoudt (1992) mencionam que a recolha de dados faz parte de uma das fases da observação na medida em que, neste estudo, constitui o instrumento de observação. Os mesmos referem que, “esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p. 185). Os autores ainda referem que a escolha do método da recolha de dados tem um grande impacto na medida em que influencia diretamente os resultados do estudo, mencionando ainda que “(...) os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho” (p. 187).

Desta forma, para a realização deste estudo optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa baseando-se em inquéritos por questionário, respondidos por 21 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual o único critério de seleção para a escolha dos inquiridos foi que estes deveriam ser professores titulares de turma, mantendo o contacto direto e diário com a turma.

Este questionário realizado a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base neste estudo, foi estruturado com 13 questões no qual foi possível obter inúmeras informações acerca de atitudes e comportamentos gerais dos professores em relação às suas práticas em sala de aula relacionadas com as aprendizagens socioemocionais.

Segundo Gil (2008), o questionário é uma,

“técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (p. 121).

No mesmo entender, Quivy e Campenhoudt (1992), revelam que estes têm como objetivo colocar questões a um conjunto de inquiridos, acerca da situação social, profissional, às suas opiniões, à sua atitude face a questões humanas ou sociais, ao seu nível de cultura/conhecimento acerca de um assunto, entre outras questões do interesse do investigador.

De acordo com os autores anteriormente referidos, os inquéritos por questionário, por possuírem aspetos mais formais e precisos na sua construção e aplicação, têm uma utilização

mais pedagógica, afirmando que tanto o método da entrevista como o do questionário, permitem efetuar um trabalho de investigação de forma aprofundada, revelando resultados e um grau de autenticidade satisfatório. Desta forma, este foi o método mais adequado para a realização deste estudo, pois no entendimento dos autores, é um método especialmente adequado para se obter o conhecimento de uma população, como por exemplo, “as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 191), bem como as suas ações e práticas.

A aplicação de inquéritos por questionários possibilita atingir um grande número de pessoas, em diferentes áreas geográficas, garante o anonimato das respostas, não tem obrigatoriedade de preenchimento num exato momento; “(...) e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado” (Gil, 2008, p. 122). Para além das suas vantagens, também apresenta algumas desvantagens, pois impede o auxílio do investigador quando o inquirido não entende corretamente as questões; impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; não garante que sejam devidamente preenchido, o que pode afetar a representatividade da amostra; envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam uma maior probabilidade de não serem respondidos; e os itens podem ter significados e serem interpretados de maneiras diferentes para cada inquirido.

Os questionários, por norma, devem ser construídos seguindo uma ordem clara de questões, ou seja, apresentando a “técnica do funil” que segundo Gil (2008), “(...) cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade” (p. 127). No entanto, o mesmo autor afirma que poderá inverter-se a sequência de perguntas, colocando as questões mais fáceis de responder em primeiro lugar, deixando as questões mais amplas para o fim. Segundo o autor, o tamanho e a complexidade das questões dependem dos objetivos e do tema em estudo. Contudo, afirma que devem apenas ser colocadas as questões necessárias para os objetivos da pesquisa. O autor Thiollent (1986, citado por Corrêa, Campos, e Almargo, 2018) vai ao encontro das ideias de Gil (2008) afirmando que as perguntas do questionário devem remeter à clareza do problema, devem estar relacionados com o tema e com a problemática do estudo. Refere ainda que cabe ao pesquisador escolher o formato das questões (abertas, fechadas, escolha múltiplas, entre outras).

Quanto à formulação das questões do questionário, estas podem ser abertas, fechadas¹⁶ ou dependentes¹⁷. Neste estudo optou-se pela elaboração de questões abertas, dando espaço para cada inquirido escrever, com liberdade de resposta. Fornecer um questionário apenas com questões de resposta aberta, permite obter respostas bastante diversificadas e, Gil (2008) afirma que, “para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias” (p. 157). Na mesma linha de pensamento, Pádua (2004) afirma que é importante o pesquisador ter um conhecimento prévio do tema em estudo, antes de elaborar o questionário. De acordo com a autora, “as perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para a análise qualitativa, pois as alternativas de resposta não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas” (p. 74).

¹⁶ Segundo Gil (2008), as questões fechadas referem-se a questões no qual o inquirido têm de escolher uma opção entre uma lista que lhe é apresentada.

¹⁷ Segundo Gil (2008), nestas questões é apresentada uma lista com diversas opções de resposta no qual é devidamente identificado entre parênteses qual a próxima questão a seguir. Por exemplo: “Trabalha na área da educação?”

Sim (responda à questão n.º 4) / Não (responda à questão n.º 3)

Ou então,

Sim / Não

Em caso afirmativo responda à questão n.º 4 / Em caso negativo responda à questão n.º 3

PROCEDIMENTOS

O primeiro aspeto que se teve em conta para a construção do questionário foi a informação que se deveria recolher para assim construir um instrumento com questões pertinentes. Desta forma, para a realização do questionário foi realizada uma prévia revisão da literatura sobre a aprendizagem socioemocional. Em seguida, elaborou-se um esboço das questões do questionários que foi analisado pelo Orientador que fez algumas sugestões de melhorias. O questionário final encontra-se no Anexo A.

O questionário foi construído com recurso a um documento Word e aos Formulários do Google¹⁸. Para a divulgação e distribuição dos questionários utilizou-se a *internet* (plataforma *gmail* e *facebook*) como meio de obter respostas de uma larga dispersão geográfica, e foi realizada presencialmente, no qual foi necessário deslocar-me a algumas instituições escolares públicas, privadas e a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). A distribuição dos questionários ocorreu entre os dias 27 de novembro de 2018 e 19 de junho de 2019. É importante referir que, de uma forma geral, o pedido para o preenchimento e participação neste estudo foi mal recebido pelos profissionais de educação, no qual foi notório o desinteresse das instituições escolares e dos próprios profissionais de educação em participar, tendo assim ocorrido poucas solicitações e participações no mesmo.¹⁹

O levantamento dos questionários foi elaborado presencialmente, tendo conseguido o levantamento de 17 questionários entregues em formato de papel, e através da *internet*, tendo conseguido 4 questionários *online*, perfazendo um total de 21 questionários preenchidos corretamente.

Desta forma, após a recolha e o levantamento dos questionários, deu-se início à análise e interpretação dos dados.

¹⁸ Link do Formulário do Google online: <https://forms.gle/hBdihJ13Bb3NMEWM6>

¹⁹ A justificação dada pelos profissionais de educação e das instituições foi que não tinham tempo para ler nem preencher o questionário.

2.1.1. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Num estudo ou pesquisa, todos os dados que são recolhidos têm o objetivo de serem analisados, ao qual se dá o nome de “*análise de conteúdo*”. A análise de conteúdo para Bardin (1977) “(...) é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição, pois também é importante atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e de uma correta interpretação.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992) o método qualitativo é uma das principais variantes da análise de conteúdo, que se caracterizam por serem mais intensivos no que respeita a análises de um pequeno número de informações de carácter complexo e detalhado. Guerra (2009) confirma as ideias de Bardin afirmando que, “todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo (...)” (p. 62).

A análise de conteúdo de uma investigação qualitativa tem como objetivo descrever as situações, como também interpretar o que foi dito ou escrito. Segundo Gil (2008),

“a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos obtidos” (p. 158).

Noutra perspetiva, o autor Gil (2008) afirma que,

“(...) a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos. Por essa razão é que muitos relatórios de pesquisa não contemplam secções separadas para tratar dos dois processos” (p. 177).

Para a realização deste estudo foi utilizada uma análise temática que segundo Bardin (1977) limita-se a tentar revelar representações sociais ou juízos de valor. Desta forma, estamos perante uma análise e “(...) tratamento da informação contida nas mensagens” (p. 34). Quivy & Campenhoudt (1992) distinguem alguns métodos desta análise, mencionando que se divide em análise categorial e análise de avaliação, sendo que a última – a análise categorial – foi a análise utilizada neste estudo. Os autores ainda mencionam que esta, “(...) consiste em calcular e comparar as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas” (p. 226).

Bardin (1977) afirma que a análise categorial é uma técnica de análise de conteúdo, referindo que a nível temporal esta é uma análise mais antiga e utilizada. O mesmo refere que esta,

“(…) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples.” (p. 153)

Desta forma, a categorização dos dados, para além de permitir identificar diferentes conceções e discursos dos participantes, também permite indicar a frequência dessas diferentes conceções. Para se chegar à análise categorial, é necessário fazer a codificação que também faz parte do tratamento e análise dos dados que, segundo Bardin (1977), é um processo no qual se deve transformar os dados do texto, através do recorte, da sublinhação, da enumeração, entre outros, de modo a conseguir suprimir uma frase ou excerto numa só expressão. De uma forma mais clara, Holsti (1969 citado por Bardin, 1977) afirma que, “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo” (p. 103)

De acordo com Bardin (1977), a codificação segue uma ordem que permite chegar à análise categorial, afirmando que o recorte permite identificar as unidades de contexto, a enumeração permite a sua contagem e a classificação/avaliação permite a escolha e identificação das categorias (unidades de registo). Segundo o autor, as unidades de contexto são fulcrais para a compreensão e codificação das unidades de registo. Guerra (2009) vai ao encontro das ideias de Bardin, afirmando que a análise categorial é uma análise que identifica elementos no discurso, agrupando-os num só fenómeno, acrescentando que a análise categorial e temática aprofundada “(…) têm uma forte intervenção do investigador” (p. 77).

Para auxiliar o tratamento dos dados e a análise descritiva, foi utilizado o programa Microsoft Word para a construção de tabelas. Este tratamento descritivo fez parte da primeira etapa da análise dos dados. Desta forma, na **primeira unidade temática**²⁰ elaborou-se a *transcrição das respostas dos questionários* numa tabela e fez-se uma leitura muito atenta de cada transcrição, onde se identificaram e seleccionaram as palavras, expressões e/ou frases citadas pelos inquiridos; na **segunda unidade temática**²¹, elaborou-se uma tabela onde se identificaram as *temáticas*, onde se transcreveram as mensagens essenciais (palavras, expressões e/ou frases) descritas nas respostas

²⁰ Ver Anexo B- 1.ª Unidade Temática (p. 93)

²¹ Ver Anexo C- 2.ª Unidade Temática (p. 120)

dos questionários que se nomeiam de *unidades de conteúdo* e onde se registaram as *unidades de registo*, que são as categorias identificadas; e, por fim, numa **terceira unidade temática**²², fez-se uma revisão a todo o processo elaborado na segunda unidade temática, excluíram-se inúmeras categorias relativamente a temas que se sobreponham, analisou-se a possibilidade da existência de ambiguidades e, em alguns casos, alteraram-se as categorias identificadas para terminologias mais adequadas e concisas, numa tabela. É importante referir que na transição da segunda unidade temática para a terceira unidade temática foi necessário elaborar um “rascunho”²³ que permitiu reunir as unidades de registo e categorizar de forma a construir a terceira unidade temática de forma mais minuciosa e, por fim, ainda foi elaborado um Quadro síntese dos temas e subtemas²⁴.

Em suma, o uso de tabelas para o tratamento e unidade dos dados foi a opção escolhida para apresentar os dados selecionados de forma organizada e de maneira a possibilitar uma análise sistemática mais simplificada de analisar as informações, tanto para o pesquisador como para futuros leitores.

²² Ver Anexo D- 3.^a Unidade Temática (p. 150)

²³ Ver Anexo F- Rascunho da categorização e supressão das unidades de registo da 2.^a unidade temática para a 3.^a unidade temática (p. 158)

²⁴ Ver Anexo E- Quadro síntese dos temas e subtemas (p. 155)

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados mais relevantes obtidos neste estudo empírico que teve como objetivos chegar a conclusões relativamente às práticas de ensino utilizadas, atualmente, em sala de aula pelos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico relacionadas com a aprendizagem socioemocional.

Este é o capítulo central deste estudo, pois é onde são descritos os dados através de tabelas, acompanhadas de um corpo de texto que explica e esclarece esses mesmos dados. Desta forma, o capítulo que aqui se apresenta encontra-se dividido em 2 secções que se referem aos temas identificados e que estão devidamente subdivididos em (i) *conceção de aprendizagem socioemocional*; (ii) *importância da SEL nas crianças*; (iii) *impacto do SEL na saúde*; (iv) *importância do desenvolvimento socioemocional das crianças*; (v) *relação entre professor/aluno*; (vi) *atividades específicas de encorajamento e trabalho de equipa*; (vii) *momentos de partilha de opiniões/comentários*; (viii) *momentos de autoavaliação*; (ix) *momentos de conflito*; (x) *momentos de reflexão sobre sentimentos e emoções*; (xi) *valorização da responsabilidade nas tarefas escolares*; (xii) *desenvolvimento de estratégias que proporcionem uma reflexão/atitude/pensamento divergente relativamente às opções de resolução*; (xiii) *materiais específicos e estratégias para a promoção de um comportamento socioemocional ajustado*.

Desta forma, com os resultados obtidos pretendeu-se dar resposta à problemática, bem como às questões de investigação apresentadas anteriormente²⁵.

²⁵ Ver capítulo “2.2. Problema, objetivos e questões de investigação”.

Para iniciar este capítulo, apresento na tabela 1 uma síntese dos temas globais.

Temas	Subtemas
Perceções dos professores relativamente à Aprendizagem Socioemocional (SEL)	<p>Subtema 1A- Perceções, impactos e importância da Aprendizagem socioemocional;</p> <p>Subtema 1B- Importância do papel e da relação professor/aluno para um desenvolvimento positivo.</p>
Métodos e estratégias pedagógicas promotoras das competências SEL implementadas pelos professores	<p>Subtema 2A- Atividades e estratégias específicas de implementação e de desenvolvimento das competências SEL;</p> <p>Subtema 2B- Métodos de avaliação de competências SEL.</p>

Tabela 1- Síntese de temas globais resultantes da análise de conteúdo

Da análise de conteúdo realizada, resultaram duas áreas temáticas que correspondem às questões do questionário. Com a realização da análise temática que se encontra nos Anexos B, C e D é possível verificar que o tema relativo aos **Métodos e estratégias pedagógicas promotoras das competências SEL implementadas pelos professores** foi o tema mais desenvolvido, apresentando uma maior representação de unidades de registo, comparativamente ao tema relativo às **Perceções dos professores relativamente à Aprendizagem Socioemocional (SEL)**. É importante referir que a conclusão apresentada é resultado da análise temática elaborada e apresentada em anexo.

PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO

BÁSICO

3.1.1. Perceções dos professores relativamente à Aprendizagem

Socioemocional

3.1.1.1. Conceção de aprendizagem socioemocional

Questão 1- “O que entende por aprendizagem socioemocional?”

A primeira questão do questionário é referente à conceção dos professores relativamente à aprendizagem socioemocional. Consoante a análise de conteúdo realizada na 2.º unidade temática (Anexo C), as unidades de registo identificadas revelam que, de um modo geral, os professores associam a aprendizagem socioemocional à promoção de aprendizagens significativas, nomeadamente aprendizagens que envolvam habilidades socioemocionais, valores essenciais para se viver em sociedade; aprendizagens que visem melhorar os resultados escolares; aprendizagens que envolvam os alunos emocionalmente; e aprendizagens que tenham em conta fatores sociais e emocionais, havendo participantes a afirmarem que estes fatores interferem, tanto de forma positiva como de forma negativa nas aprendizagens.

De uma forma mais peculiar e reduzida, alguns participantes referiram na sua conceção de aprendizagem socioemocional, que esta promove competências sociais, económicas e culturais; que se relaciona com o estado emocional dos indivíduos; que promove um equilíbrio emocional e social; que permite a consciencialização do próprio indivíduo; o saber gerir o seu comportamento; a responsabilidade na tomada de decisões; a manutenção de emoções, de forma a permitir ao indivíduo refletir, identificar e reconhecer emoções.

3.1.1.2. Importância da SEL nas crianças

Questão 2- “Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?”

Na questão relacionada com a importância de trabalhar a parte socioemocional nas crianças, as unidades de registo revelam que as respostas apresentadas pelos participantes são muito dispersas, parecendo não haver um consenso entre os participantes sobre o porquê da sua importância.

De uma maneira geral, os participantes associam a importância do SEL às aprendizagens; ao ajustamento e adequação dos comportamentos e atitudes das crianças; e à contribuição para o sucesso escolar e formação do indivíduo. Em contrapartida, outros participantes fazem associações conjuntas relativamente a um clima positivo, crescimento, responsabilidade e participação e à promoção de competências de autocontrolo das emoções e compreensão do meio. A estimulação da confiança, a facilitação no processo ensino/aprendizagem, o equilíbrio emocional, a prevenção de comportamentos, a adaptação de questões sociais e o desenvolvimento pleno e íntegro da criança são outras respostas que foram menos representativas.

Desta forma, é possível constatar que apesar da dispersão de respostas dadas, os participantes destacaram vários aspetos que potencializam o desenvolvimento das crianças.

3.1.1.3. Impacto da SEL na saúde

Questão 4- “Considera que um bom desenvolvimento da parte socioemocional pode influenciar de forma positiva a saúde mental das crianças? Porquê.”

Relativamente à questão que inquiria os participantes quanto às suas opiniões acerca da influência positiva que um bom desenvolvimento socioemocional pode ter na saúde mental das crianças, todos os participantes referiram que influencia de forma positiva a saúde mental das mesmas.

A análise de conteúdo realizada mostra que os aspetos mais referenciados pelos participantes são que um bom desenvolvimento socioemocional permite o desenvolvimento

de uma autorregulação; de criar boas relações; de prevenir o aparecimento de distúrbios mentais; permite uma maior predisposição para as aprendizagens; a tomada de decisões mais responsáveis em situações diversas; e permite um maior autoconhecimento.

Em contrapartida, os aspetos que foram referenciados de forma mais reduzida dizem respeito ao enriquecimento pessoal, emocional e social; à liberdade de escolha; ao equilíbrio de níveis cognitivos, sociais e emocionais; ao melhoramento de relações; à capacidade de lidar consigo mesmo e com os outros; à contribuição para o equilíbrio mental; e à preparação para possíveis obstáculos/dificuldades.

3.1.1.4. Importância do desenvolvimento socioemocional das crianças

Questão 3- “Considera o papel do professor importante no desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê.”

Quanto à questão relacionada com a importância do papel do professor no desenvolvimento socioemocional das crianças, os participantes revelaram que as crianças passam muitas horas por dia com o seu professor, que este é um modelo e influencia para os mesmos e que proporciona situações que permitam desenvolver as áreas social e emocional.

Por outro lado, de uma forma mais reduzida, as unidades de registo revelam que os participantes identificaram o professor como sendo um pedagogo e educador que provoca hábitos de mudança de mentalidades; que tem como papel regular e orientar o grupo; de desbloquear situações de ansiedade e angústia; de promover relações efetivas e saudáveis; e de promover a confiança e autoestima emocional.

3.1.1.5. Relação entre professor/aluno

Questão 13- “Costuma dar frequentemente um comentário/opinião aos seus alunos acerca de como estão nas aulas, tanto a nível escolar como a nível socioemocional?”

Na questão que pretendia saber se os participantes costumam dar uma opinião ou fazer um comentário aos seus alunos tanto a nível escolar como socioemocional, todos os participantes referiram que costumam dar opiniões ou fazer um comentário.

De acordo com as respostas analisadas, treze participantes apenas referiram que costumam dar um *feedback* tanto a nível escolar como socioemocional, dizendo apenas «”-Sim.”»; e oito participantes tomaram a liberdade de dar alguns exemplos, entre os quais se destacam o *feedback* através da proximidade, confiança e abertura; e da verbalização de palavras de incentivo e de carinho.

O *feedback* através de assembleias de turma; do uso de autocolantes e bonecos com comentários; o reforço positivo; o livro de elogios; e a apreciação geral dos trabalhos foram unidades de registo que se identificaram com menos regularidade.

É de salientar que apenas um participante afirma dar mais *feedback* a nível escolar, considerando igualmente importante o *feedback* socioemocional.

3.1.2. Métodos e estratégias pedagógicas promotoras das competências SEL implementadas pelos professores

3.1.2.1. Atividades específicas de encorajamento e trabalho de equipa

Questão 5- “Encoraja os seus alunos a trabalharem com outros alunos, de modo a criar experiências na qual dependem um dos outros? Dê um exemplo específico.”

Quanto à questão relativa ao encorajamento dos seus alunos a trabalharem com outros alunos, de modo a criar experiências que dependam uns dos outros, pedindo que deem alguns exemplos, é possível verificar que todos os participantes responderam que encorajam os seus alunos.

Os exemplos que foram referidos pelos participantes centram-se nos trabalhos de grupo e a pares e em jogos de equipas. Em contrapartida, e em menor quantidade, também foram identificados em menor quantidade, os jogos com movimentos e comunicação; tarefas de parceria para ajudar; atividades de pesquisa; criação e audição de histórias; debates; situações-problema; e a exploração de trabalhos com diálogo acerca das opiniões uns dos outros.

3.1.2.2. Momentos de partilha de opiniões/comentários

Questão 6- “Oferece aos seus alunos oportunidades de partilharem e de receberem opiniões/comentários uns dos outros? Dê um exemplo específico.”

Os participantes foram questionados se oferecem aos seus alunos oportunidades de partilharem e de receberem opiniões/comentários uns dos outros, pedindo que dessem alguns exemplos e todos os participantes referiram que disponibilizam tempos próprios para esses momentos.

Os exemplos que se verificam em maior quantidade são referentes a momentos de apresentação, de partilha e de comentários de produções/trabalhos uns dos outros; em debates; em trabalhos de grupos; e em conselhos de turma. Nesta questão foram identificadas inúmeras unidades de registo sendo que as que se seguem são referenciadas em menor quantidade: momentos de avaliação; avaliação do tempo de estudo autónomo (TEA); assembleias de turma; momentos de reflexão sobre atitudes e comportamentos; momentos de heteroavaliação; na partilha de experiências vividas ou observadas. É importante referir que um dos participantes referiu que quando proporciona esses momentos não corre bem, devido à crueldade das crianças.

3.1.2.3. Momentos de autoavaliação

Questão 7- “Fornece algum tempo da sua aula que permita aos seus alunos avaliarem o seu progresso/evolução? Dê um exemplo específico.”

Na questão onde era suposto saber se os participantes fornecem algum tempo da sua aula que permita aos seus alunos avaliarem o seu progresso/evolução, dando um exemplo específico, todos os participantes, há exceção de dois, disseram que fornecem um tempo da sua aula. Essas duas exceções afirmaram não proporcionar tempo da sua aula para momentos de avaliação do progresso/evolução dos alunos, no qual um deles afirma que no 1.º ano não acontece, logo existe uma inexistência de momentos.

Os exemplos dados pelos participantes que se sobressaem mais são nos momentos de tempo de estudo autónomo (TEA); em momentos de autoavaliação dos trabalhos individuais e de grupo e do final do período; e em momentos de autoavaliação.

3.1.2.4. Momentos de conflito

Questão 8- “Ajuda os seus alunos a aprenderem a responder e a aprender com as contribuições dos seus pares durante uma discussão, pedindo-lhes para ouvir e para pensar sobre as opiniões dos seus pares? Dê um exemplo específico.”

Relativamente à questão em que se pretendia saber se os participantes ajudam os seus alunos a aprenderem a responder e a aprender com as contribuições dos seus pares durante uma discussão, pedindo-lhes para ouvir e para pensar sobre as opiniões dos seus pares, dando um exemplo específico, todos os participantes afirmaram que sim.

Nesta questão foram identificadas inúmeras unidades de registo entre as quais começo por referir as que se destacaram em maior quantidade. Desta forma, os participantes referiram que ajudam em momentos de assembleias de turma; de trabalhos projeto; de discussão de ideias; em conselhos de turma; em debates; na reflexão de situações que se sucederam; e em momentos de trabalho. As unidades de registo identificadas em menor quantidade dizem respeito a momentos de registo de informação recolhida; na apresentação de trabalhos; na exposição de trabalhos; em diálogos entre professor/aluno; nas apresentações de trabalhos de pesquisa autónoma; e na gestão de conflitos.

3.1.2.5. Momentos de reflexão sobre sentimentos e emoções

Questão 9- “Cria oportunidades para que os seus alunos possam refletir sobre os seus próprios sentimentos e emoções? Dê um exemplo específico.”

Os participantes foram questionados se criam oportunidades para que os seus alunos possam refletir sobre os seus próprios sentimentos e emoções, dando um exemplo específico, no qual foi possível verificar que todos os participantes referiram criar momentos para tal. Contudo, um participante optou por não dar resposta.

Nesta questão, os momentos e estratégias mais utilizadas e referidas pelos professores são: momentos a sós entre professor/aluno; assembleias de turma; conselhos de turma; e o diário de turma. No entanto, foram referidas em menor quantidade outras estratégias que são referentes aos momentos de comportamentos menos adequados; na ocorrência de situações graves comportamentais/queixas; jogo do espelho; utilização de um programa de

competências sociais e pessoais; aulas de formação cívica; atividades com situações específicas que permitem os alunos comentarem e referirem como se sentem ou agiriam; exercícios de escrita; autoanálise de comportamentos e atitudes; balanço do comportamento semanal ou das horas de almoço (recreio); aulas de cidadania e sociedade; e meditação diária.

3.1.2.6. Valorização da responsabilidade nas tarefas escolares

Questão 10- “Garante que os seus alunos se sintam responsáveis e capazes de concluir os trabalhos escolares, ensinando-lhes a relação entre o esforço e os resultados? Dê um exemplo específico.”

Com esta questão pretendia-se ficar a saber se os professores ensinam aos seus alunos a relação entre o esforço e os resultados escolares, pedindo que dessem um exemplo da sua prática. As unidades de registo resultante da análise de conteúdo revelam que o incentivo; o reforço positivo; o *feedback* regular/imediato; e a recompensa verbal foram as unidades mais representativas. Em contrapartida, identificaram-se outras unidades de registo relevantes, tais como: o lema da sala que ajuda na responsabilidade, esforço e resultados; a verbalização sobre a conclusão das tarefas que resulta em melhores resultados; a promoção da responsabilidade; a promoção e estimulação da capacidade de concluir trabalhos; o acompanhamento nos trabalhos; o apoio nas dificuldades; a valorização das conquistas; um *slogan* na sala; lembrar o esforço e resultado quando os alunos se apercebem que receberam uma nota diferente de outro colega; o acompanhamento individual; o uso de autocolante e apreciativas nos trabalhos escritos foram outros exemplos que os participantes referiram fazer parte da sua prática.

Para além dos exemplos praticados pelos professores no ensino da relação entre o esforço e os resultados escolares, um dos participantes referiu que este ensinamento não faz apenas parte da responsabilidade do professor, mas também da escola e da família.

3.1.2.7. Desenvolvimento de estratégias que proporcionem uma reflexão/atitude/pensamento divergente relativamente às opções de resolução

Questão 11- “Fornece aos seus alunos exercícios em que existam mais do que uma resposta certa e pede-lhes para justificar a sua resposta, desafiando-os para novos níveis de aprendizagens? Dê um exemplo específico.”

No contexto desta questão, pretendia-se compreender se faz parte das práticas diárias dos professores fornecer questões com mais do que uma resposta certa que permita aos alunos justificar a sua resposta, e como ou onde implementam essas práticas.

Com a análise de conteúdo realizada, é possível afirmar que todos os professores afirmam fornecer questões que permitam aos alunos explorar e justificar a sua resposta em vários tipos de raciocínio matemático para verem que não existe apenas uma forma de chegar à solução; na resolução de problemas; e em questões de opinião com justificação.

Para além das práticas mais comuns referidas pelas professores, as unidades de registo também revelam que um professor afirma fornecer momentos para novas aprendizagens com os alunos que acabam mais depressa e com melhores resultados; um professor afirma que a justificação dos alunos é realizada na discussão de resultados obtidos; um professor utiliza exercícios de Português para que os alunos justifiquem as suas respostas; e outros referem que fornecem este tipo de exercícios em assuntos relacionados com gostos e preferências.

3.1.2.8. Materiais específicos e estratégias para a promoção de um comportamento socioemocional ajustado.

Questão 12- “Utiliza vários instrumentos e estratégias com os seus alunos para promover um comportamento socioemocional ajustado? Dê um exemplo específico.”

Relativamente à questão que tinha como objetivo ficar a saber e a conhecer quais são os instrumentos e estratégias que os professores utilizam e implementam com os seus alunos que promovam um comportamento socioemocional ajustado. No seguimento da análise de conteúdo realizada identificaram-se que o diário de turma e o mapa de comportamentos são os instrumentos mais utilizado pelos professores, sendo que o diálogo e o conselho de turma

são as estratégias mais utilizadas para promover um comportamento socioemocional ajustado.

Em contrapartida, os professores referiram que também optam por estratégias que envolvam o afeto, o reforço positivo, o encorajamento, o elogio, a união e o sentido de grupo. As reuniões; a apresentação à turma de comportamentos desviantes para análise; um bom ambiente da sala de aula; a assembleia de turma; a análise de situações reais do quotidiano; o trabalho individual, pares e de grupo; o plano do dia e a reflexão ao final do dia; a utilização dos cantinhos da sala; a criação de um *kit* com materiais para controlar as emoções; e o quadro da honra do comportamento são outras estratégias utilizadas para promover um comportamento socioemocional ajustado.

Um destes professores afirma que utiliza diferentes estratégias e abordagens para os diferentes alunos e outro refere que frequenta muitas formações para arranjar estratégias diferentes para captar a atenção e aumentar a motivação dos seus alunos.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo final, os dados e os resultados apresentados e analisados no capítulo 3 serão relacionados e referenciados à parte teórica que sustenta o presente estudo.

Como foi apresentado anteriormente, os objetivos deste estudo são:

- *Identificar as concepções e as representações dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) acerca do SEL;*
- *Identificar as práticas dos professores relativas ao SEL;*
- *Compreender quais as ações/práticas específicas SEL que os professores implementam em contexto de sala de aula.*

Identificar as concepções e as representações dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) acerca do SEL

Os resultados identificados no presente estudo empírico sugerem que, no que respeita às concepções dos professores sobre a aprendizagem socioemocional, estes vão ao encontro das ideias referidas pelos autores Schonert-Reichl (2017), Elias et al. e CASEL (1997; 2003, citado por Zins e Elias, 2007), no qual a aprendizagem socioemocional é associada a conhecimentos, atitudes e competências que levam à compreensão e ao autocontrolo das próprias emoções, para estabelecerem e alcançarem objetivos positivos, manterem relações saudáveis, tomarem decisões responsáveis e terem capacidade de lidar com as situações do dia a dia. Os resultados também revelam que os professores associam a aprendizagem socioemocional aos resultados escolares, fator que também é referido por Payton, et al. (2008) como sendo uma consequência positiva de uma boa aprendizagem socioemocional e que está diretamente relacionada com a autoconsciência, a consciência social (CASEL, 2017) e o autocontrole (Goleman, 1995). No enquadramento teórico foram referidas as ideias de Greenspan (2009, citado por Teixeira, 2010) e de Cohen (2001) no qual defendem que o SEL para além de estar relacionado com o desenvolvimento cognitivo, também está relacionado com o desenvolvimento cerebral e a sua maturação biológica e o desenvolvimento intelectual das crianças. Com a análise de conteúdo realizada, é possível afirmar que os professores não referenciaram e/ou identificaram os aspetos intelectuais das crianças na sua concepção de aprendizagem socioemocional.

Relativamente à importância do SEL nas crianças, os professores referiram aspetos que vão ao encontro das ideias referidas por Diamond (2007, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009) que estão, nomeadamente, relacionados com os comportamentos e atitudes, com o contributo para o sucesso escolar e formação geral do indivíduo. No geral, os professores referiram as ideias de Durlak and Wells, Weare and Gray, Durlak et al. (citado por Nielsen et al., 2015), quando mencionaram que a aprendizagem socioemocional facilita o processo de ensino/aprendizagem, que está relacionado com a aprendizagem escolar, o equilíbrio emocional e um clima positivo, que é relacionado com a saúde mental positiva referida pelos autores, e quando referiram que previne comportamentos e responsabilidade, que é relacionado pelos mesmos com a prevenção precoce de comportamentos. Os professores também referiram alguns aspetos que vão ao encontro de quatro dos cinco domínios do Modelo SEL referidas no Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (2016): o autocontrolo das emoções (domínio da autogestão e do autoconhecimento), a compreensão do meio (consciencialização social) e a estimulação da confiança (relação interpessoal).

Os professores revelaram que a saúde mental das crianças é influenciada de forma positiva pela aprendizagem socioemocional, e identificaram os três domínios de desenvolvimento global da criança: domínio físico, cognitivo e psicossocial (Diamond, 2007, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009). De acordo com o domínio físico, os professores referiram que a aprendizagem socioemocional previne o aparecimento de distúrbios mentais e contribui para o equilíbrio mental; em referência ao domínio cognitivo, os professores identificaram que permite uma maior predisposição para as aprendizagens e um maior autoconhecimento; e finalmente, em relação ao domínio psicossocial, os professores referiram aspetos relacionados com a autorregulação e relações sociais. Desta forma, é possível afirmar que, no geral, os professores foram ao encontro das ideias referidas por Mrazek & Haggerty; Perry; Weissberg & Greenberg (1994; 1999; 1998 citado por Greenberg, et al., 2003), pois relacionaram a aprendizagem socioemocional com o sucesso escolar, com a promoção de uma saúde mental positiva, com o desenvolvimento de diversas competências e com o desenvolvimento global da criança.

Relativamente à importância do papel do professor no desenvolvimento das competências sociais das crianças, os professores referiram que o professor deve promover

relações efetivas e saudáveis e deve gerir e orientar o grupo, aspetos esses que também são referidos por Patrícia Jennings e Mark Greenberg (2009, citado por Schonert-Reichl, 2017, p. 139). Também foi identificado como fazendo parte do papel do professor, a promoção de situações que desenvolvam as competências socioemocionais (Gomes et al., 2017, citado por Carochi, 2017). A promoção da confiança e da autoestima emocional também foi identificado como fazendo parte do papel do professor, ideia também defendida por Hamre & Pianta (2005, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009) no seu estudo realizado nos EUA.

No seguimento da questão referente ao *feedback* dado aos alunos a nível escolar e socioemocional, os professores referiram aspetos relacionados com as relações de proximidade que mantêm com os alunos, aspetos estes que vão ao encontro de Blum et al. (2002) e Rutter et al. (1979) (citado por Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009) que afirmam que os aspetos relacionados com as relações entre professores e alunos promovem ambientes escolares mais favoráveis e promotores das aprendizagens. Os professores também revelaram verbalizar comentários e dar reforços positivos, como elogios e apreciações aos seus alunos, práticas utilizadas pelos professores que vão ao encontro de Greenberg, et al., (2003) que apoiam a ideia que recompensar comportamentos sociais e os resultados escolares dos alunos possibilita uma implementação mais eficaz da aprendizagem socioemocional.

No mesmo contexto, ainda se identificou um professor que afirmava dar mais *feedback* a nível escolar do que a nível socioemocional, e Teixeira (2010, citado por Carochi 2017), menciona que, de uma modo geral, os contextos escolares mostram preocupar-se mais com aspetos escolares do que com os aspetos socioemocionais das crianças.

Identificar as práticas dos professores relativas ao SEL

No que diz respeito às práticas utilizadas pelos professores que encorajem os seus alunos a ajudarem outros alunos, os professores mencionam optar por trabalhos de grupo, a pares e em jogos de equipas que, segundo Robert Wood Johnson Foundation (2018), são práticas que promovem o SEL e um clima escolar positivo. De acordo com o seu modelo relacional entre o clima escolar e as componentes socioemocionais (Figura 2, pág. 29) estas características correspondem ao chamado *Challenge and high expectations* (desafios de altas

expectativas) em que os alunos, para além de outros desafios, aprendem a trabalhar em equipa. As situações-problema e a exploração de trabalhos com diálogo acerca das opiniões uns dos outros praticados pelos professores também corresponde a uma característica do modelo relacional entre o clima escolar e as componentes socioemocionais, nomeadamente o *Supportive relationships e engagement* (relacionamentos) que está diretamente ligado às relações estabelecidas, aos sentimentos de pertença e conexão e às opiniões.

Os professores mencionaram que proporcionam tempo das suas aulas para os alunos partilharem e receberem opiniões/comentários e avaliarem o seu progresso/evolução, práticas que fazem parte da instrução explícita do SEL relativamente ao papel dos professores, pois permitem que os alunos compreendam e reflitam, colocando em prática competências socioemocionais (CASEL, 2019) e que desenvolvam o pensamento crítico e o questionamento (*Par- plataforma educacional*).

Em momentos de conflito, os professores confirmaram ajudar os seus alunos a saber ouvir e a pensar nas opiniões dos seus pares em momentos de discussão/conflito em reuniões, assembleias, debates e em diálogos, estratégias que também são referidas por Jones & Bouffard (2012) por promoverem competências SEL nos alunos.

Relativamente a fornecer momentos que permitam os alunos refletir sobre os seus próprios sentimentos e emoções, os professores referiram exemplos que envolvem estratégias de regulação emocional, resolução de conflitos, e reuniões/assembleias de turma (Jones & Bouffard, 2012). Alguns professores referiram atividades diárias como exercícios de escrita, jogos e balanço do comportamento, estratégias que também são referidas por Tominey, Schmitt e Duncan (2017, p 39) como sendo eficazes nas intervenções SEL.

Os professores mencionaram que ensinam aos seus alunos a relação entre o esforço e os resultados escolares através de estratégias de aplicação prática, diária e instrucionais que vão ao encontro de Raimundo e Pinto (2016). Outras das práticas menos mencionadas pelos professores vão ao encontro das três áreas essenciais em sala de aula, que são, nomeadamente, a promoção de um ambiente favorável CASEL (2019), através da motivação, da segurança, do incentivo e do reforço positivo; a integração do SEL na aprendizagem escolar (CASEL, 2019), através da promoção da responsabilidade e da estimulação para finalizar objetivos; e a instrução SEL explícita (CASEL, 2019), pois os professores mencionaram apoiar as dificuldades dos alunos, fazer acompanhamento individual e

relembrar os alunos que o esforço leva a bons resultados, levando os alunos a compreender, praticar e refletir.

Como já foi referido anteriormente, apenas um professor salientou o facto do professor não ser o único interveniente responsável de promover e desenvolver competências socioemocionais nos alunos, referindo que a escola e a família também são intervenientes responsáveis. Epstein e Dauber (1991, como citado em Santos, 2016), apoia a ideia de que os programas SEL não devem ser implementados nas escolas apenas tendo em conta o contexto escolar, mas sim envolver e ter em conta as famílias e a comunidade. No seguimento desta ideia, Greenberg, et al., (2003) também referem que promover abordagens entre a escola, família e a comunidade, permite implementar um programa SEL e promover competências SEL nas crianças de uma forma mais eficaz.

O desenvolvimento cognitivo é apontado por Diamond (2007, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009) como sendo um aspeto que se relaciona com a aprendizagem, linguagem, pensamento e raciocínio. No seguimento das práticas diárias mencionadas pelos professores, identificam-se exercícios de raciocínio matemático para justificar a sua resposta, na resolução de problemas e em perguntas de opinião e justificação, práticas que vão ao encontro das ideias referidas por Mishara e Ystgaard (2000, citado por OMS, 2001) como sendo aptidões essenciais que as crianças devem desenvolver e que, ao mesmo tempo, permitem desenvolver uma saúde mental positiva.

O comportamento insere-se nas competências sociais/interpessoais (Megan, Tominey, Schmitt, e Duncan, 2017) e está relacionado com a capacidade de tomar de decisões e de fazer escolhas construtivas (CASEL, 2017). Desta forma, torna-se importante que os professores previnam comportamentos precoces e trabalhem diariamente neste sentido. No contexto da importância de promover um comportamento socioemocional ajustado, os professores mencionaram que recorrem a diversas estratégias e instrumentos que previnem esses comportamentos, relacionando os comportamentos desajustados ao controlo emocional (Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar, 2016), a um bom clima em sala de aula, que segundo o CASEL guide (2015) fornece bem-estar aos alunos o que conseqüentemente leva a menos problemas sociais, a situações reais, tais como sentimentos, relações e lições de vida (Cohen, 1999) e à importância do trabalho em equipa e das relações, mencionado pelos autores Jones, Barnes, Bailey, e Doolittle (2017), como

sendo competências sociais que as crianças têm de desenvolver, pois contribuem para a saúde mental, física e psicológica das mesmas.

Um professor referiu frequentar formações para aprender estratégias para captar a atenção e motivar os alunos, algo que é sugerido por Jones & Bouffard (2012) como sendo um bom apoio para os professores não se sentirem desamparados e aprenderem formas mais eficazes de interagir, comunicar e de agir com os seus alunos em momentos de conflitos e de comportamentos desajustados.

Neste contexto, apesar de apenas um participante referir que sente necessidade de frequentar formações para aprender outras estratégias para gerir o grupo, não significa que outros participantes não sintam a mesma necessidade. Desta forma, este aspeto das formações está diretamente relacionado com a formação contínua de docentes o que se torna numa necessidade indispensável e, ao mesmo tempo, de extrema importância na medida em que permite ao profissional de educação desempenhar as suas funções com base na atualidade, ajudando a melhorar a sua prática pedagógica, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, pretendeu-se compreender *quais são as concepções e as práticas de ensino/educativas implementadas pelos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à aprendizagem socioemocional*. Nesse contexto, os objetivos definidos para o presente estudo foram *identificar as concepções e as representações dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) acerca do SEL, Identificar as práticas dos professores relativas ao SEL e Compreender quais as ações/práticas específicas SEL que os professores implementam em contexto de sala de aula*.

Retomando aos objetivos definidos do estudo, os resultados obtidos permitiram identificar as percepções dos professores de 1.º CEB em relação ao SEL e identificar e compreender quais as práticas atuais dos professores relativamente ao SEL em contexto de sala de aula. No que respeita às percepções dos professores acerca do SEL, no geral, a revisão da literatura menciona que a aprendizagem socioemocional é um processo que permite aos indivíduos desenvolver diversas competências sociais e emocionais que, consequentemente, possibilitam ao indivíduo tornar-se resiliente em diferentes contextos, tornar-se mentalmente e fisicamente mais saudável e alcançar sucesso tanto a nível escolar, como a nível pessoal e profissional.

Relativamente às práticas atuais implementadas pelos professores de 1.º CEB relativamente ao SEL, os professores mencionaram práticas que vão ao encontro com a revisão da literatura, principalmente aspetos relacionados com a promoção de ambientes e climas favoráveis nas escolas e nas salas de aula, na medida em que permite aos alunos sentirem-se mais seguros e confiantes, o que, consequentemente, faz com que os alunos estejam mais predispostos às aprendizagens e desenvolvam as competências socioemocionais de forma natural, e aspetos relacionados com as relações afetivas entre professores e alunos, nomeadamente sobre práticas que promovam a motivação, o carinho e o reforço positivo, como também práticas que permitam aos alunos compreender e refletir sobre as suas necessidades e atitudes perante conflitos e resultados escolares.

Para este estudo, a principal limitação foram as direções das escolas que não aceitavam receber os questionários nem entregá-los aos seus professores, e no seu seguimento, a principal dificuldade foi encontrar participantes (professores de 1.º CEB) predispostos a

participar neste estudo, respondendo ao questionário. Um dos motivos justificados pelos professores para não responderem ao questionário devia-se à extensa apresentação de questões de resposta aberta, mencionando não tendo tempo para responder.

Apesar das dificuldades encontradas para a realização deste estudo e da pequena quantidade de participantes, este apresenta resultados recentes relativamente às concepções e práticas atuais implementadas pelos professores do 1.º CEB relativamente à aprendizagem socioemocional. Desta forma, é importante referir que as conclusões alcançadas referem-se apenas aos professores que participaram no estudo, não sendo coerente afirmar serem conclusões gerais, abrangendo outros professores. Neste contexto, é possível afirmar que esta investigação teve contributos e resultados que permitem um avanço no conhecimento relativamente às práticas SEL dos professores de 1.º CEB. Contudo, seria interessante aplicar este estudo a outros professores de 1.º CEB de outros contextos escolares e verificar se os resultados vão ao encontro dos resultados obtidos neste estudo.

A realização do presente estudo, permitiu-me, enquanto futura profissional de educação, enriquecer-me tanto a nível profissional como pessoal, pois com a revisão da literatura tive oportunidade de ficar a conhecer alguns programas de intervenção SEL e os seus benefícios a nível escolar e a nível do desenvolvimento global do indivíduo. Dar a conhecer a outros profissionais de educação e a outros leitores a importância da aprendizagem socioemocional nas crianças, permitiu-me compreender como é que, atualmente, os professores promovem as competências SEL nos alunos, quais as estratégias mais indicadas, dependendo dos contextos, e refletir sobre a minha prática futura.

No que respeita às trajetórias futuras, sugiro que este estudo seja complementado, seguindo uma investigação de natureza qualitativa com procedimentos de investigação-ação, com a finalidade de implementar programas SEL em contextos de sala de aula e analisar as práticas implementadas pelos professores de 1.º CEB previamente, no decorrer e no final desses programas, bem como os resultados apresentados relativamente aos seus contributos no desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação- desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Mariana Gaio e Nair Rios Azevedo. Obtido em 03 de 11 de 2019, de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bernal-Guerrero/publication/257140292_Investigando_en_educacion_Notas_sobre_el_giro_paradigmatico/links/0046352612641cba74000000.pdf#page=47
- Atwell, M., & Bridgeland, J. (2019). *Ready to lead- A 2019 update of principals perspectives on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Civic with Hart Research Associates. Obtido em 23 de 11 de 2019, de https://casel.org/wp-content/uploads/2019/10/Ready-to-Lead_FINAL.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional- um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191. Obtido em 03 de 11 de 2019, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Canha, L. N., & Neves, S. M. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a crianças e jovens com deficiência, Manual*. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira: Instituto Nacional para a Reabilitação - INR, I.P. Obtido em 30 de 07 de 2019, de <https://docplayer.com.br/16067971-Promocao-de-competencias-pessoais-e-sociais-desenvolvimento-de-um-modelo-adaptado-a-criancas-e-jovens-com-deficiencia.html>
- Carocho, C. (2017). *Promoção do desenvolvimento socioemocional em crianças do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ISPA. Obtido em 2019 de 10 de 26, de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6360/1/24318%20-%200A.pdf>

- Carvalho, Á., Amann, G., Almeida, C., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I., . . . Marta, F. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar- Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. (D.-G. d. Saúde, Ed.) Lisboa. Obtido em 30 de 07 de 2019, de http://aeesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- CASEL. (2019). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. Obtido em 22 de 11 de 2019, de CASEL- Guide to Schoolwide SEL: <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/>
- Coelho, V. A. (2014). *Promoção do sucesso e ajustamento escolar: estudos sobre a eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional para alunos do 4.º ao 9.º ano*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Obtido em 11 de 18 de 2019, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26524>
- Cohen, J. (1999). *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage Into adolescence*. Columbia University: Teachers College Press. Obtido em 2019 de 10 de 27, de <https://books.google.pt/books?id=6wBPSUSY4jUC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Cohen, J. (2001). Social and Emotional Education: Core concepts and practices. Em T. C. Press, *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Teachers College Press. Obtido em 247 de 10 de 2019, de https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq15.pdf
- Collaborative for Academic, S. a. (2015). CASEL Guide- Effective Social and Emotional Learning Programs- Middle and High School Edition. Obtido em 09 de 08 de 2019, de Secondary guide CASEL org: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Obtido em 22 de 11 de 2019, de <https://casel.org/what-is-sel/>
- Corrêa, G., Campos, I., & Almargo, R. (janeiro/abril de 2018). Pesquisa-Ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. *Ensaios pedagógicos: estratégias*

- predominantes na pesquisa qualitativa em educação*, 2(1). Obtido em 03 de 11 de 2019, de <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP>
- Coutinho, C. P. (janeiro/abril de 2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa : questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12(1), 1-16. Obtido em 03 de 11 de 2019, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf
- DGS. (2016). Saúde mental em Saúde escolar: Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar. Lisboa. Obtido em 24 de 07 de 2019, de http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- Dias, A., Castilho, K., & Silveira, V. (janeiro/abril de 2018). Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. *Ensaio pedagógico: estratégias predominantes na pesquisa qualitativa em educação*, 2(1). Obtido em 03 de 11 de 2019, de <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Obtido em 28 de 07 de 2019, de <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-3-Durlak-Weissberg-Dymnicki-Taylor--Schellinger-2011-Meta-analysis.pdf>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*, 19. Obtido em 26 de 10 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M., & Amaral, A. (2012). A dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. *revista portuguesa de pedagogia*(46-2), 151-171. Obtido em 28 de 10 de 2019, de <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1742>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). São Paulo: Atlas.

- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional- A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. (M. Santarrita, Trad.) Brasil: Objetiva. Obtido em 28 de 10 de 2019
- Gonçalves, T. (2010). *Investigar em Educação- desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Naior Rios Azevedo. Obtido em 03 de 11 de 2019, de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bernal-Guerrero/publication/257140292_Investigiar_en_educacion_Notas_sobre_el_giro_p-aradigmatico/links/0046352612641cba74000000.pdf#page=47
- Grant, S., Hamilton, L., Wrabel, S., Gomez, C., Whitaker, A., Leschitz, J., . . . Ramos, A. (2017). *Social and Emotional Learning Interventions- Under the every student succeeds act*. Calif: Rand corporation. Obtido em 26 de 10 de 2019, de https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2100/RR2133/RAND_RR2133.pdf
- Greenberg, M., Celene, D., Roger, W., & Joseph, D. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The future of children*, 27(1). Obtido em 10 de 27 de 2019, de <https://futureofchildren.princeton.edu/news/social-and-emotional-learning>
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Resnik, H., Fredericks, L., & Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. Obtido em 28 de 10 de 2019
- Guerra, I. C. (2009). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipeia.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools- From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4). Obtido em 30 de 07 de 2019, de https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/spr_264_final_2.pdf
- Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (31 de maio de 2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1). Obtido em 27 de 10 de 2019, de <https://futureofchildren.princeton.edu/news/social-and-emotional-learning>

- Kimberly, S.-R. (31 de maio de 2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1). Obtido em 27 de 10 de 2019, de <https://futureofchildren.princeton.edu/news/social-and-emotional-learning>
- Megan, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in Early Childhood. *The future of children*, 27(1). Obtido em 27 de 10 de 29, de <https://futureofchildren.princeton.edu/news/social-and-emotional-learning>
- Ministério da Saúde. (2018). *Retrato da Saúde*. (M. d. Saúde, Ed.) Portugal. Obtido em 28 de 07 de 2019, de https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2018/04/RETRATO-DA-SAUDE_2018_compressed.pdf
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). *Promotion of social and emotional competence- Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach* (3/4 ed., Vol. 115). Emerald Group Publishing Limited. Obtido em 17 de 11 de 2018, de <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/HE-03-2014-0039>
- Nova Escola. (s.d.). Competências Socioemocionais. Lunetas. Obtido em 2019 de 10 de 29, de <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ffmHynzstuECHwJFdbqU4ZuzM3cgTTC6VUdcby9bGUDAAyxMErdR2xkQE2jN/competencias-socioemocionais--nova-escola.pdf>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017). *Escola SaudávelMente*. Obtido em 14 de 11 de 2019, de <http://escolasaudavelmente.pt/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development . (2009). *Creative Effective Teaching and Learning Environments- First results from TALIS*. OECD. Obtido em 28 de 10 de 2019, de <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Organização Mundial de Saúde. (2001). *Relatório sobre a saúde no mundo 2001: Saúde mental: nova concepção, nova esperança*. Obtido em 27 de 07 de 2019, de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/relatorio-mundial-da-saude-2001--saude-mental-nova-concepcao-nova-esperanca.aspx>
- Orquestra Geração Sistema Portugal. (s.d.). Obtido em 27 de 10 de 2019, de <https://orquestra.geracao.aml.pt/historia>
- Pádua, E. M. (2004). *Metodologia da Pesquisa- abordagem teórico-prática* (13ª ed.). Campinas: Papirus.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança- Da infância à adolescência* (11ª ed.). São Paulo: McGrawHill.
- Par plataforma educacional. (s.d.). Competências socioemocionais na BNCC. par-plataforma educacional. Obtido em 27 de 10 de 2019, de <http://conteudos.somospar.com.br/lp-ebook-competencias-socioemocionais-na-bncc>
- Par- Plataforma educacional. (s.d.). O Líder em Mim- Metodologia e benefícios da sua implementação para a escola. Obtido em 27 de 10 de 2019, de <https://conteudos.somospar.com.br/lp-o-lider-em-mim-metodologia-e-beneficios-da-sua-implementacao-para-a-escola>
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Sehellinger, K., & Pachan, M. (December de 2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for kindergarten to Eighth-Grade Students. (CASEL, Ed.) CASEL. Obtido em 28 de 10 de 2019, de <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf>
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* (2017). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Obtido em 27 de 10 de 2019, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Programa Nacional para a Saúde Mental. (2017). *Relatório 2017 do Programa Nacional para a Saúde Mental.* Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Obtido em 27 de 07 de 2019, de <https://www.dgs.pt/em-destaque/relatorio-do-programa-nacional-para-a-saude-mental-2017.aspx>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Gradiva: Lisboa.
- Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2016). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal* (1.ª ed.). Lisboa: Coisas de Ler.
- Ravitch, S., & Carl, N. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological.* Los Angeles: Sage. Obtido em 05 de 11 de 2019, de <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=V6tiCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Qualitative+research:+Bridgi>

ng+the+conceptual,+theoretical,+and+methodological.&ots=gVS0ljLP9d&sig=SWtGFmVwd6p9ExJXoYxp_NphalA&redir_esc=y#v=onepage&q=Qualitative%20research%3A%20

Robert Wood Johnson Foundation. (January de 2018). School Climate and Social and Emotional Learning- The integration of two approaches. The Pennsylvania State University. Obtido em 22 de 11 de 2019, de <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/School-Climate-and-Social-and-Emotional-Learning-Integrative-Approach-January-2018.pdf>

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE ediciones. Obtido em 2019 de 10 de 26, de <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., . . . Lindert, J. (2015). Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled Trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 11*. Obtido em 28 de 07 de 2019

Santos, C. F. (2016). *Programa de Promoção de Competências Socio-Emocionais e Atencionais: Conceção, implementação e avaliação do programa Perlimpimpim em crianças do 3º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa. Obtido em 30 de 07 de 2019, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27552/1/ulfpie051266_tm.pdf

Schonert-Reichl, K. A. (Spring de 2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future os children, 27*(1), 137-155. Obtido em 31 de 07 de 2019, de <https://futureofchildren.princeton.edu/>

Selman, R. (11 de abril de 2017). Competências Socioemocionais. (W. Soares, Entrevistador) Brasil. Obtido em 26 de 10 de 2019, de <https://novaescola.org.br/conteudo/4901/socioemocionais-clima-escola-entrevista-harvard-robert-selman>

Teixeira, M. S. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Porto: Universidade

Fernando Pessoa. Obtido em 2019 de 10 de 26, de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1463/1/DM_MarciaTeixeira.pdf

World Health Organization. (2013). *Mental Health Action Plan 2013-2020*. Geneva: WHO Document Production Services. Obtido em 28 de 07 de 2019, de https://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/bw_version.pdf?ua=1

Zins, J., & Elias, M. (01 de 07 de 2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255. Obtido em 27 de 10 de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/233096919_Social_and_Emotional_Learning_Promoting_the_Development_of_All_Students

ANEXOS

ANEXO A - Guião do questionário realizado aos professores

Práticas de Ensino e a Aprendizagem Socioemocional

Escola:
Ano e turma:
Nome (opcional):
Idade:
Anos de ensino:

Pense nas suas práticas de ensino na sala de aula, mais especificamente nos últimos 6 meses. O objetivo é compreender a frequência que implementa diversas práticas de ensino relacionadas com a aprendizagem socioemocional dos alunos. Por favor, responda brevemente a cada pergunta. Depois, sempre que for solicitado dê um exemplo específico para cada resposta positiva.

1. O que entende por aprendizagem socioemocional?

2. Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?

3. Considera o papel do professor importante no desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê.

4. Considera que um bom desenvolvimento da parte socioemocional pode influenciar de forma positiva a saúde mental das crianças? Porquê.

5. Encoraja os seus alunos a trabalharem com outros alunos, de modo a criar experiências na qual dependem um dos outros? Dê um exemplo específico.

6. Oferece aos seus alunos oportunidades de partilharem e de receberem opiniões/comentários uns dos outros? Dê um exemplo específico.

7. Fornece algum tempo da sua aula que permita aos seus alunos avaliarem o seu progresso/evolução? Dê um exemplo específico.

8. Ajuda os seus alunos a aprenderem a responder e a aprender com as contribuições dos seus pares durante uma discussão, pedindo-lhes para ouvir e para pensar sobre as opiniões dos seus pares? Dê um exemplo específico.

9. Cria oportunidades para que os seus alunos possam refletir sobre os seus próprios sentimentos e emoções? Dê um exemplo específico.

10. Garante que os seus alunos se sintam responsáveis e capazes de concluir os trabalhos escolares, ensinando-lhes a relação entre o esforço e os resultados? Dê um exemplo específico.

11. Fornece aos seus alunos exercícios em que existam mais do que uma resposta certa e pede-lhes para justificar a sua resposta, desafiando-os para novos níveis de aprendizagens? Dê um exemplo específico.

12. Utiliza vários instrumentos e estratégias com os seus alunos para promover um comportamento socioemocional ajustado? Dê um exemplo específico.

13. Costuma dar frequentemente um comentário/opinião aos seus alunos acerca de como estão nas aulas, tanto a nível escolar como a nível socioemocional?

Obrigada pela sua disponibilidade em colaborar.

ANEXO B – 1.ª Unidade Temática

QUESTÕES	RESPOSTAS
<p>1. O que entende por aprendizagem socioemocional?</p>	<p>Q1 Entendo que é uma aprendizagem que visa a promoção de competências sociais económicas, culturais em que a criança vive influenciando o seu estado emocional e as suas aprendizagens.</p> <p>Q2 Entendo que exista um interesse pela promoção de competências sociais e emocionais. Estas são importantes não só na escola, como para o futuro.</p> <p>Q3 É a aprendizagem que visa a promoção das competências sociais, interagindo com as emocionais e académicas.</p> <p>Q4 A aprendizagem numa perspetiva integral, considerando os fatores sociais e emocionais de cada aluno. Envolvendo socio emocionalmente os alunos conseguem-se proporcionar aprendizagens mais significativas.</p> <p>Q5 Aprendizagem que permite um equilíbrio emocional e social, sem bloqueios para possibilitar outras aprendizagens.</p> <p>Q6 É o aprender a estar com os outros e estabelecer uma relação saudável com eles. É o aprender a gerir as suas emoções e adequá-las às diversas situações.</p> <p>Q7 Aprendizagens de habilidades socioemocionais que abrem o caminho para o sucesso escolar.</p> <p>Q8 A aprendizagem socioemocional, para mim, é uma forma de aprender baseada na socialização e usando sempre a parte emocional para despertar interesse e empenho no aprendizado.</p> <p>Q9 É uma aprendizagem que procura melhorar o rendimento académico levando a melhorar as dimensões sociais e emocionais ligadas à aprendizagem.</p>

- Q10** É a aprendizagem na tomada de decisões, nas escolhas pessoais, com responsabilidade. Um maior conhecimento de si mesmo, do que os outros pensam de si e gerir os comportamentos de forma a alcançar objetivos pessoais/sociais individualmente ou no coletivo.
- Q11** Entendo como a aprendizagem de valores essenciais para que os alunos sejam capazes de viver em sociedade e se inserir na mesma.
- Q12** Aprendizagem em que se envolvem os alunos emocionalmente, comprometendo-os com a aprendizagem.
- Q13** Aprendizagem cujos fatores sociais e emocionais interferem na aprendizagem.
- Q14** A aprendizagem socioemocional baseia-se na promoção das competências sociais e emocionais a partir da consciência de que elas são essenciais para alcançar sucesso não só na escola como, posteriormente, na vida adulta.
- Q15** Aprendizagem efetivada tendo em conta aspetos sociais e emocionais.
- Q16** A aprendizagem socioemocional visa contribuir para a construção do autoconhecimento e da autorregulação.
- Q17** É o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, através da aprendizagem da gestão das emoções e do relacionamento com os outros.
- Q18** Consiste no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, ou seja, aprender a gerir as emoções e o relacionamento com os outros.

	<p>Q19 Na minha opinião a aprendizagem socioemocional consiste no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, dos alunos, para que alcancem com sucesso as competências essenciais presentes no currículo.</p> <p>Q20 É uma aprendizagem que permite à criança refletir, identificar e reconhecer emoções que irão contribuir para o seu autoconhecimento, autorregulação e empatia com os outros.</p> <p>Q21 É a aprendizagem baseada na manutenção das emoções e da interação com os outros.</p> <p>Q22 Na minha opinião a aprendizagem socioemocional corresponde à gestão das relações sociais e na influência que essa gestão tem a nível emocional. Ou seja, a influência dos outros, e da relação que estabelecemos com eles, no nosso emocional.</p>
<p>2. Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?</p>	<p>Q1 Sim, porque é importante introduzir as suas vivências sociais, culturais nas suas aprendizagens e na partilha de saberes.</p> <p>Q2 Sim. A criação de um clima positivo, onde exista clareza e justiça, bem como, responsabilidade e participação de todos é transversal ao crescimento e à aprendizagem.</p> <p>Q3 Sim. É importante ensinar as crianças a lidar com as suas emoções, fazendo com que percebam melhor o meio que as rodeiam. Depois desta melhor compreensão é normal que a nível académico as crianças evoluam de uma forma mais consistente.</p> <p>Q4 Sim, porque só trabalhando simultaneamente todas as perspetivas podemos desenvolver ao máximo o potencial de cada um.</p> <p>Q5 Sim, considero importante porque se houver alguma dificuldade, ao nível socioemocional poderá comprometer outras aprendizagens.</p>

- Q6** Sim. Pois os fatores socioemocionais condicionam o desenvolvimento das crianças e logo as suas aprendizagens.
- Q7** Porque deve promover-se o desenvolvimento integral das crianças.
- Q8** Muito importante, porque se uma criança não está bem a esse nível, não irá conseguir aprender os conteúdos programáticos e a longo prazo a parte socioemocional tende a piorar.
- Q9** Sim. Porque sabemos que é extremamente importante que as pessoas ao redor da criança estejam conscientes da sua importância e impacto no desenvolvimento infantil. Isso porque todo o indivíduo que tiver contacto ativo com (a criança) deixará a sua contribuição para a construção dessa história.
- Q10** Sim, porque fazem parte da sociedade e não trabalham, brincam, vivem individualmente. Têm que ajustar os seus comportamentos aos que os rodeiam para serem respeitados.
- Q11** Sim. Porque contribui não só para o sucesso escolar como também para o sucesso ao longo da vida.
- Q12** Sim. Porque acredito que só dessa forma se conseguem aprendizagens significativas.
- Q13** Sim. Porque se as crianças não estiverem predispostas emocional e socialmente não efetivam aprendizagem.
- Q14** Extremamente importante. Porque permite não só a aquisição das competências socio emocionais, mas também na melhoria da adaptação psicossocial dos alunos, das suas atitudes, dos resultados académicos e comportamentais e da prevenção de diversos problemas de comportamento.
- Q15** Sim porque sem esta parte trabalhada não é efetivada aprendizagem significativa; uma criança social e emocionalmente instável não está predisposta para a aprendizagem.
- Q16** Considero bastante importante, dado que é parte integrante da formação do indivíduo.

	<p>Q17 Sim, porque a formação das crianças não se restringe apenas ao seu desenvolvimento cognitivo. Para que haja uma formação e desenvolvimento íntegros das crianças é necessário promover as aprendizagens socioemocionais.</p> <p>Q18 Sim, é importante trabalhar na parte socioemocional para que a criança se desenvolva de forma plena, como tal, não devemos trabalhar apenas as questões cognitivas.</p> <p>Q19 Sim. Para que haja sucesso na aquisição de competências curriculares, é essencial que a parte emocional da criança se encontre estável. A questão social é igualmente importante, pois uma vida em sociedade implica o contacto com os outros.</p> <p>Q20 Sim, é importante esse desenvolvimento socioemocional na criança, na medida em que estimula a confiança, facilitando assim, o processo ensino/aprendizagem.</p> <p>Q21 Sim. Uma criança feliz e equilibrada emocionalmente aprende melhor.</p> <p>Q22 Sim. Os alunos devem estar preparados para a influência dos outros, para as relações e para as diferenças que possam encontrar no futuro.</p>
<p>3. Considera o papel do professor importante no desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê.</p>	<p>Q1 Sim. O professor além de ser um pedagogo também tem de ser por vezes um educador e provocar hábitos de mudança de mentalidades.</p> <p>Q2 Sim. Porque é ele o regulador e o orientador daquele grupo, onde as competências sociais e emocionais têm também de ser promovidas pelo professor (autoconhecimento, empatia, responsabilidade, relacionamentos...)</p>

- Q3** Muito importante. Nos dias de hoje, a carga horária é muito elevada nas crianças do 1.º ciclo. O tempo que elas passam com o professor é fundamental para que entendam e cresçam com o entendimento das suas próprias emoções. Muitas vezes, é com o professor que as crianças desabafam.
- Q4** Sim, porque o professor é uma referência significativa para as crianças.
- Q5** Sim, o professor tem um papel muito importante porque consegue muitas vezes desbloquear situações de ansiedade, angústia ou por outro lado permitir ganhar confiança e autoestima (emocional) e, por outro lado, promover relações com os colegas mais favoráveis.
- Q6** Sim. O professor está mais tempo com as crianças do que a própria família. É um modelo e influência voluntária e involuntariamente os seus alunos, de tal forma que muitos alunos acabam por reproduzir palavras, gestos e ações que observam no professor.
- Q7** Muito importante, pois através de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional, está-se a guiar o aluno no caminho do sucesso.
- Q8** Muito importante. Se existir uma boa relação socioemocional entre o professor e a criança, está pré-estabelecida uma boa base fundamental para a aprendizagem.
- Q9** Sim. O papel do professor é bem marcante. Pode ser pelo lado positivo ou pelo lado negativo.
- Q10** Sim. O professor é um modelo que a criança tende a seguir/imitar.
- Q11** Sim. Pois considero que o professor tem um papel importante no desenvolvimento global da criança e enfrenta muitas situações do dia a dia com os seus alunos em que é possível abordar e trabalhar a parte socioemocional dos mesmos.

- Q12** Sim. Porque o professor do 1.º ciclo partilha com os alunos um grande número de horas por dia e tem, forçosamente, um papel muito importante na forma como as crianças gerem as suas emoções.
- Q13** Sim, porque as emoções devem ser trabalhadas para os alunos se sentirem motivados.
- Q14** O papel do professor é fundamental e os professores deverão estar capacitados para desenvolverem a parte socioemocional dos alunos. A promoção de competências socio emocionais deverá ocorrer não só na sala de aula, mas também ao nível de toda a Escola, das famílias e de toda a comunidade escolar.
- Q15** Sim, porque este consegue detetar fragilidades na criança e proporcionar situações que lhe permitam desenvolver as áreas emocional e social.
- Q16** O papel do professor é bastante importante no desenvolvimento socioemocional das crianças, porque é na escola que elas estão grande parte do dia e, assim sendo, o professor depara-se, diariamente, com situações inesperadas as quais devem ser resolvidas no imediato.
- Q17** Sim, porque é ele que promove e orienta as experiências de aprendizagem que permitem o desenvolvimento socioemocional das crianças.
- Q18** Sim, porque o professor proporciona e gere as experiências de aprendizagem que permitem o desenvolvimento socioemocional das crianças.
- Q19** Sim, porque as crianças passam a maioria dos seus dias na escola e é em contexto que as questões socioemocionais devem ser trabalhadas.
- Q20** Sim, é fundamental a participação do professor nesse processo, porque, depois da família, é com ele que a criança tem um maior contacto social.
- Q21** Sim, é com o professor e é na escola que a criança passa grande parte do seu tempo.

	<p>Q22 Sim. É o modelo de referência nesta faixa etária.</p>
<p>4. Considera que um bom desenvolvimento da parte socioemocional pode influenciar de forma positiva a saúde mental das crianças? Porquê.</p>	<p>Q1 Sim. Uma criança que vive num bairro ou numa família destruídas, mas que a nível educacional tenha tido outros exemplos de núcleos familiares, de outras sociedades, de outras culturas só a enriquece como pessoa e dá-lhe liberdade de escolha pela opção mais correta.</p> <p>Q2 Claramente. A aprendizagem dessas capacidades permite o desenvolvimento de uma autorregulação, de uma capacidade boa de relação com o outro, construindo um "eu" mais equilibrado nos campos: cognitivo, social e emocional.</p> <p>Q3 Sim. Este tipo de aprendizagem melhora as relações da escola com a comunidade, já que, os alunos desenvolvem a sua autorregulação.</p> <p>Q4 Sim, porque faz parte integrante da criança.</p> <p>Q5 Sim, considero que pode influenciar porque tem de haver um equilíbrio.</p> <p>Q6 Sim. Se não houver um equilíbrio emocional e social mais facilmente se desenvolvem distúrbios mentais.</p> <p>Q7 Sim, porque se a criança não estiver bem emocionalmente pode originar problemas mentais e com a implementação de estratégias adequadas pode melhorar a sua saúde mental.</p> <p>Q8 Sim, se a criança estiver bem consigo mesma (parte socioemocional) irá ter uma saúde mental excelente e predisposta a aprender.</p> <p>Q9 Sim. Um bom desenvolvimento socioemocional torna crianças emocionais/sociais muito mais estáveis.</p>

- Q10** Sim. Através da adoção de valores, das motivações, do seu autoconhecimento, a criança desenvolve ferramentas essenciais à tomada de decisões em situações diversas e torna-se mais confiante e assertiva.
- Q11** Sim. Penso que uma criança que tem bem desenvolvida a parte socioemocional é mais capaz de lidar com o próximo e também consigo própria. Logo, tudo se relaciona.
- Q12** Sim, a forma como gerem as emoções contribui para o equilíbrio mental das crianças.
- Q13** Sim porque uma criança inserida num meio social e emocional.
- Q14** Sem duvida. Tem um carácter preventivo na promoção de eventuais problemas. Os alunos são estimulados pelo professor a colocar em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outros.
- Q15** Sim, porque se uma criança está social e emocionalmente instável não está feliz nem a sua saúde mental está predisposta a consumir aprendizagens.
- Q16** A saúde mental das crianças passa pelo equilíbrio emocional.
- Q17** Sim, porque o desenvolvimento socioemocional permite que a criança se conheça e se consiga relacionar com os seus pares de forma positiva e assertiva.
- Q18** Sim, o desenvolvimento socioemocional permite que a pessoa se conheça e se aceite e que consiga relacionar-se com os outros de forma positiva e assertiva.
- Q19** Sim. Se a criança estiver emocionalmente estável e for capaz de desenvolver relações com os seus pares e sentir que é aceite num grupo, isso afetará de forma positiva a sua saúde mental.

	<p>Q20 Sim, a criação de habilidades socioemocionais irá contribuir para que a criança se possa colocar no lugar do outro e ter relações saudáveis.</p> <p>Q21 Sim. Um bom desenvolvimento das competências sociais e emocionais permite uma boa autorregulação socioemocional.</p> <p>Q22 Sim. Prepara-nos a nível mental para obstáculos que possam surgir.</p>
<p>5. Encoraja os seus alunos a trabalharem com outros alunos, de modo a criar experiências na qual dependem um dos outros? Dê um exemplo específico.</p>	<p>Q1 Sim. Os trabalhos de grupos.</p> <p>Q2 Sim. Jogos onde têm um objeto para transportar e só podem usar a cabeça coordenando movimentos conjuntos e comunicando ao longo do percurso.</p> <p>Q3 Sim. Os meus alunos desenvolvem várias tarefas de parceria. São elaboradas tarefas específicas para que todos se sintam úteis na ajuda aos colegas.</p> <p>Q4 Sim, em projetos de grupo e em parcerias de aprendizagem.</p> <p>Q5 Sim, encorajo a trabalhar através de trabalhos de projeto (em grupos), trabalhos a pares na sala, jogos em equipa...</p> <p>Q6 Sim. Em trabalhos de projeto.</p> <p>Q7 Encorajo, pois colaborar e cooperar com os outros é fundamental para educarmos cidadãos ativos e críticos construtivos. Trabalho a pares e em grupo.</p> <p>Q8 Sim, trabalho de pares, tutoria. Um aluno com bastante autonomia, pode ajudar "quase a brincar" aos professores, outro aluno com mais dificuldades.</p> <p>Q9 Sim. Quando há crianças com outras experiências de vida, cultura, país, realizo atividades de pesquisa de forma a partilharem essas novas experiências.</p>

	<p>Q10 Sim, por exemplo em trabalhos de grupo ou a pares, em que a opinião de cada um é importante. Na entretida para obter o trabalho final.</p> <p>Q11 Sim, através de trabalhos de grupo ou jogos de equipa.</p> <p>Q12 Sim, o trabalho de grupo em que um aluno inicia e faz uma parte do trabalho que deve ser continuado por outro - a escrita de uma história em que cada aluno vai acrescentando um bocadinho ao que os outros já escreveram.</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 Encorajo muito, através da audição de histórias, debates, situações problema para serem abordadas em contexto de sala, etc.</p> <p>Q15 Sim. Através de jogos de grupo e / ou de equipa.</p> <p>Q16 Sim, nas tarefas a pares e/ou grupo.</p> <p>Q17 Sim, por exemplo, nas situações de trabalho a pares/grupos.</p> <p>Q18 Sim, quando trabalham em grupo ou a pares.</p> <p>Q19 Sim. Trabalho a pares ou em grupo.</p> <p>Q20 Sim, em trabalhos de grupo e de pares.</p> <p>Q21 Sim, em trabalhos de grupo ou a pares.</p> <p>Q22 Sim. Trabalhos de grupo. Oralmente exploram trabalhos que fazem e dialogam acerca das opiniões uns dos outros.</p>
<p>6. Oferece aos seus alunos oportunidades de partilharem e de receberem</p>	<p>Q1 Os meus alunos sempre que fazem um trabalho têm sempre a liberdade de dar a sua opinião sobre os trabalhos uns dos outros de forma construtiva.</p>

<p>opiniões/comentários uns dos outros? Dê um exemplo específico.</p>	<p>Q2 Sim. Em momentos de avaliação, por exemplo, um aluno pergunta o que acharam e os restantes formulam críticas que o ajudem a evoluir ou confirmar o bom caminho.</p> <p>Q3 Sim. A exposição de trabalhos (desde os plásticos, a histórias escritas...). Todos fazem as suas críticas de forma a melhorarem.</p> <p>Q4 Sim, os alunos partilham frequentemente as suas produções com os colegas e apreciam, comentam e avaliam as produções uns dos outros.</p> <p>Q5 Sim, quando temos a apresentação de produções (alunos escrevem e apresentam à turma) seguida de comentários dos colegas ou nos outros trabalhos como nos trabalhos por projeto ou na avaliação do tempo de estudo autónomo (TEA).</p> <p>Q6 Sim. Nas assembleias de turma.</p> <p>Q7 Sim, em debates e trabalhos de grupo.</p> <p>Q8 Sim, mas por vezes não corre bem, pois cada vez mais as crianças são muito cruéis umas com as outras.</p> <p>Q9 Em debates. Em momentos de reflexão sobre atitudes e comportamentos. Ouvimos os dois lados.</p> <p>Q10 Sim. Depois da realização de trabalhos em grupo, ou até de pesquisa individual, o aluno deve apresentar o resultado à turma e obter um <i>feedback</i> dos colegas que dão a sua opinião.</p> <p>Q11 Sim. Nesta faixa etária, ainda são muito críticos e por isso é praticamente automático isso acontecer em sala de aula. Por exemplo, após a leitura de uma produção escrita, comentam e dão sugestões para melhorar o texto do colega.</p>
------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Q12 Sim, através da correção e avaliação coletiva dos trabalhos individuais, através de comentários ao trabalho dos colegas, com o objetivo de aperfeiçoar um trabalho feito...</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 Muito. Apresentação de um trabalho, existir elogios e críticas construtivas para a melhoria do mesmo.</p> <p>Q15 Sim. Através de debates sobre determinado assunto ou apresentando reflexão crítica após a apresentação de um trabalho de pesquisa de um / dos colegas.</p> <p>Q16 Os conhecimentos curriculares são transmitidos através de estratégias variadas e os alunos têm a oportunidade de dar a sua opinião ou acrescentar alguns conhecimentos sobre o assunto. São incentivados, também, a respeitar "o outro" por exemplo, na apresentação de um trabalho.</p> <p>Q17 Sim, por exemplo, nos momentos de heteroavaliação dos trabalhos e no conselho de turma.</p> <p>Q18 Sim, por exemplo, no momento "Ler, contar e mostrar."</p> <p>Q19 Sim, nas apresentações ou partilhas de trabalhos e na resolução de conflitos (conselho de turma).</p> <p>Q20 Sim, em apresentações de trabalhos e/ou partilha de experiências vividas ou observadas.</p> <p>Q21 Sim, em apresentações de trabalhos (de grupo ou individual).</p> <p>Q22 Sim. Diariamente na partilha de produções.</p>
<p>7. Fornece algum tempo da sua aula que permita aos seus alunos avaliarem o seu progresso/evolução? Dê um exemplo específico.</p>	<p>Q1 Sim, no TEA.</p> <p>Q2 Sim. Na sala existe um tempo de estudo autónomo, onde os alunos podem autoavaliar as suas progressões, nas tabelas das metas, afixadas na sala, estas são constituídas pelos objetivos emanados pelo Ministério para aquele ano.</p> <p>Q3 Sim. O tempo de estudo autónomo.</p>

	<p>Q4 Sim, frequentemente. Por exemplo, os alunos executam tarefas na sala de aula e auto e hétero avaliam-se.</p> <p>Q5 Sim, forneço tempo para avaliar no final do TEA, trabalhos por projeto.</p> <p>Q6 Sim. Na avaliação do seu P.I.T (Plano Individual de Trabalho).</p> <p>Q7 Todos os dias fazem autoavaliação que é registada numa grelha.</p> <p>Q8 Sim e utilizo muito o reforço positivo por achar que assim a criança vê o seu trabalho reconhecido pelos colegas.</p> <p>Q9 Não.</p> <p>Q10 Sim. Todos os períodos, na altura da avaliação, cada aluno preenche a ficha de autoavaliação de aprendizagens e do seu comportamento.</p> <p>Q11 Com o 1.º ano não acontece.</p> <p>Q12 Sim, no final da semana, eles pronunciam-se sobre as aprendizagens feitas ao longo da semana e sobre a forma como realizaram essas aprendizagens.</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 Algum tempo. Registam num formato especial.</p> <p>Q15 Sim. Após a entrega da avaliação formativa analisamos aspetos em que melhoraram relativamente à anterior.</p> <p>Q16 Numa das horas de apoio ao estudo, nesta fase, avaliam os seus conhecimentos de leitura e escrita.</p> <p>Q17 Sim, por exemplo, nos momentos de autoavaliação dos trabalhos (individuais ou de grupo) e do final do período.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Q18 Sim, nos momentos de autoavaliação dos trabalhos e do final do período.</p> <p>Q19 Sim, sempre que não sujeitos a um momento de avaliação, os alunos são convidados a refletir sobre o seu desempenho. (Momento de avaliação não deve ser lido como teste/ficha de avaliação sumativa).</p> <p>Q20 Sim. A autoavaliação no final dos períodos e a heteroavaliação das atividades desenvolvidas em grupo.</p> <p>Q21 Sim. A autoavaliação é um bom exemplo dessa avaliação.</p> <p>Q22 Sim. Em qualquer processo de avaliação em contexto de sala de aula.</p>
<p>8. Ajuda os seus alunos a aprenderem a responder e a aprender com as contribuições dos seus pares durante uma discussão, pedindo-lhes para ouvir e para pensar sobre as opiniões dos seus pares? Dê um exemplo específico.</p>	<p>Q1 Sim quando fazemos assembleias de turma.</p> <p>Q2 Sim. Nos trabalhos projeto que desenvolvem, estes têm um tema escolhido por eles e procedem à investigação e produção de conhecimento, discutindo ideias, formas de registo da informação recolhida e como apresentá-la aos outros.</p> <p>Q3 Sim. Resposta da pergunta 6.</p> <p>Q4 Sim. No conselho de turma, realizado semanalmente, os alunos discutem as suas ocorrências positivas e negativas da semana e chegam a consenso sobre as atitudes a tomar em casa situação.</p> <p>Q5 Quase sempre procuro desencadear discussões, um pouco mais difícil porque exige muito tempo de aula. E sobretudo nas assembleias de turma.</p> <p>Q6 Sim. Nas assembleias de turma, nos trabalhos de projeto.</p> <p>Q7 Sim, explicando-lhes que temos de saber ouvir os colegas e criticar as suas opiniões de forma construtiva, tendo sempre em conta de falar apenas na respetiva vez.</p>

- Q8** Pelo menos tento, hoje em dia uma discussão/debate na turma para ser bem-sucedido tem de ser bem "acompanhado", pois existe muita falta de respeito entre pares.
- Q9** Normalmente utilizo as situações de recreio, onde há lutas, discussões, ouvimos as duas partes. Refletimos e chegamos a acordo.
- Q10** Sim. Na tomada de vez, nos diálogos entre professor e alunos, têm que saber esperar a sua vez e escutar os colegas para poderem emitir a sua opinião. São encorajados a participar, sem medo.
- Q11** Sim. Em momentos de retificação de algum trabalho, por exemplo.
- Q12** Sim, apresentado como modelo o trabalho de um colega com melhor desempenho, ou pedindo a esse colega opinião para um colega que esteja em dificuldade, sem esquecer de inverter os papéis sempre que seja oportuno, para que nenhuma criança se sinta inferior ou superior às outras.
- Q13** Sem resposta
- Q14** Sim. Organização de assembleias de turma semanalmente. Debate quando surge uma situação que deverá ser discutida.
- Q15** Sim, sempre que apresentam um trabalho de pesquisa autónoma.
- Q16** Em situações de debate ou na hora das novidades.
- Q17** Sim, por exemplo, nos trabalhos de grupo e no conselho de turma.
- Q18** Sim, nos trabalhos de grupo e no conselho de turma.
- Q19** Sim, nas apresentações de trabalhos/produções, há momentos para ouvir outros para questionar ou sugerir melhorias. Na gestão de conflitos é importante ouvir os envolvidos, mas também todos os alunos que querem aconselhar os colegas.

	<p>Q20 Sim. No final dos trabalhos (apresentação) ou no decorrer dos trabalhos de grupo os alunos são incentivados a manifestar as suas opiniões e a refletir e respeitar as opiniões dos outros, usando argumentos válidos.</p> <p>Q21 Sim, em trabalhos individuais ou de grupo costumo promover um momento de reflexão sobre o que poderia ter sido melhorado nos trabalhos.</p> <p>Q22 Sim. Quando é pedido que os alunos se coloquem no lugar do outro, independentemente da posição de "acusado" ou "acusador".</p>
<p>9. Cria oportunidades para que os seus alunos possam refletir sobre os seus próprios sentimentos e emoções? Dê um exemplo específico.</p>	<p>Q1 Sim, todos os dias trabalhamos esses sentimentos sempre que necessário. Sempre que haja comportamentos menos desadequados. Não há um momento programado. Esse momento é feito sempre que necessário ser feita essa reflexão.</p> <p>Q2 Sim. Fazemos um jogo do espelho, nele os alunos observam-se e falam como se sentem, em certos casos temos de falas a sós (aluno/professora). São eles que o solicitam.</p> <p>Q3 Sim, A assembleia de turma.</p> <p>Q4 Sim. Também em conselho de turma, em que os alunos refletem sobre as suas atitudes e as motivações delas.</p> <p>Q5 Crio estas oportunidades sobretudo quando ocorrem situações graves de comportamentos/queixas outro tempo de assembleia de turma.</p> <p>Q6 Sim. Na avaliação Diária do Comportamento, no Diário de Turma, na Meditação Diária e nas Assembleias de Turma.</p>

	<p>Q7 Sim, através de "entrevistas" despertando a sua curiosidade levando-os a demonstrarem o que sentem de uma forma lúdica.</p> <p>Q8 Sim, este ano letivo a turma beneficiou de um programa de competências sociais e pessoais, 1 hora por semana, no qual me inscrevi.</p> <p>Q9 Sem resposta</p> <p>Q10 Nas aulas de formação cívica, por exemplo, é-lhes dado por vezes textos com situações específicas (atitudes/comportamentos) e pedido que os alunos expressem o que sentem ou como agiriam naquela situação. Exercícios de escrita do género "Se eu fosse...".</p> <p>Q11 Sim. Exploramos histórias, por exemplo "O monstro das cores".</p> <p>Q12 Sim, apelo à autoanálise de comportamentos e atitudes.</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 Sim. Trabalho com os alunos a assertividade com muita frequência. Conhecem os sentimentos através de personagens: Agri (raiva) Passi (passividade) Mani (manha, chantagem) e Asserti (assertivos).</p> <p>Q15 Sim, nas aulas de cidadania e sociedade quando fazemos balanço do comportamento semanal ou das horas de almoço.</p> <p>Q16 Quando surgem comportamentos menos ajustados que acontecem, normalmente, no recreio.</p> <p>Q17 Sim, por exemplo, no conselho de turma.</p> <p>Q18 Sim, no conselho de turma.</p> <p>Q19 Sim, dependendo da situação, esses momentos podem ser individuais (só com a professora), com a turma ou com colegas da escola.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Q20 Sim. Afixado na parede da sala de aula existe um "Diário de turma" com "gostei" e "não gostei", onde os alunos podem fazer esses registros.</p> <p>Q21 Sim. Por vezes acontecem situações fora da sala de aula e são debatidas e conversadas em aula.</p> <p>Q22 Sim. Quando diálogo com eles individualmente, a propósito de algum constrangimento que possa ter surgido. Quando, em contexto de sala, expressam opinião de algo observado ou sentido em contextos diversos.</p>
<p>10. Garante que os seus alunos se sintam responsáveis e capazes de concluir os trabalhos escolares, ensinando-lhes a relação entre o esforço e os resultados? Dê um exemplo específico.</p>	<p>Q1 Sempre todos os dias dando-lhes sempre o reforço positivo.</p> <p>Q2 Sim. Os alunos desta turma gostam de partilhar as suas produções e de elogiar o esforço que cada um faz, temos o lema de "fazemos sempre melhor que ontem" e isso ajuda na responsabilidade, no esforço e nos resultados.</p> <p>Q3 Sim. A possibilidade de levarem a mascote no fim de semana.</p> <p>Q4 Sim. Quando os alunos concluem as suas tarefas obtêm melhores resultados.</p> <p>Q5 Tento garantir a promoção da responsabilidade e da capacidade de concluir trabalhos através da atenção dos trabalhos de cada um que termina, estimulando os outros a também os terminarem igualmente.</p> <p>Q6 Sim. Acompanhando o seu trabalho, estimulando para a sua concretização, apoiando nas dificuldades, valorizando as suas conquistas.</p> <p>Q7 Sim, com reforço positivo.</p> <p>Q8 Sim, como disse anteriormente utilizo muito o reforço positivo e temos um <i>slogan</i> na sala "Não podemos dizer: -Não sei. - Desisto."</p>

	<p>Q9 Trabalhos de casa, principalmente, ao fim de semana. Eles não gostam, mas depois ao realizarem o TPC percebem as dificuldades e às segundas-feiras tiramos as dúvidas e voltamos a explicar a matéria de outra maneira. Quando percebem ficam muito contentes.</p> <p>Q10 Todos os dias os alunos devem terminar as suas tarefas. Alguns não conseguem ou não se esforçam. É utilizado o reforço positivo através do encorajamento e, no final, há uma recompensa verbal, um "- Vês, conseguiste, já podes ir brincar ou descansar...".</p> <p>Q11 Têm apenas 6 anos, mas penso que já são capazes de perceber que o esforço e dedicação levam a bons resultados. Por exemplo nos momentos de avaliação sumativa.</p> <p>Q12 Tento sempre fazê-lo, embora nem sempre tenha os resultados esperados pois, cada vez mais, há alunos que não são responsabilizados em casa, não sendo possível à escola, sozinha, ter sucesso nessa tarefa.</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 Sim. Percebem que o esforço compensa. Trabalhos e materiais realizados.</p> <p>Q15 Sim, sempre que recebem uma nota diferente de um colega que se empenhou mais ou menos em determinada execução de um trabalho.</p> <p>Q16 Sim, constantemente, explicando-lhes que sem esforço e paciência não se conseguem atingir bons resultados. Também é utilizado o reforço positivo sempre que se justifique.</p> <p>Q17 Sim, tento garantir dando-lhes <i>feedback</i> regular e/ou imediato sobre o seu desempenho e postura perante o trabalho escolar.</p> <p>Q18 Sim, tento garantir dando-lhes <i>feedback</i> contínuo e imediato sobre os seus trabalhos escolares e atitudes perante a escola.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Q19 Sim, com <i>feedback</i> constante e acompanhamento individual (se necessário). O reforço positivo e incentivo são essenciais para que o aluno se sinta motivado perante uma tarefa que lhe foi proposta.</p> <p>Q20 Sim. Verbalizo frequentemente a apreciação ao seu trabalho e, nos trabalhos escritos uso autocolantes, desenhos e expressões apreciativas.</p> <p>Q21 Sim. Procuo sempre dar um <i>feedback</i> positivo dos trabalhos dos alunos, do trabalho diário e postura relativamente a todas as tarefas que atribuo.</p> <p>Q22 Sim. Incentivo-os a concluir todo o trabalho que iniciam porque daí advém as aprendizagens e refiro diversas vezes que "quem desiste nunca vence." Incentivo-os a solicitar sempre ajuda quando não conseguem sozinhos.</p>
<p>11. Fornece aos seus alunos exercícios em que existam mais do que uma resposta certa e pede-lhes para justificar a sua resposta, desafiando-os para novos níveis de aprendizagens? Dê um exemplo específico.</p>	<p>Q1 Sim, por exemplo em matemática nos problemas dou-lhes vários tipos de raciocínio para eles verem que não existe só uma forma de chegar à solução.</p> <p>Q2 Sim. Problemas matemáticos - são uma prática regular as discussões sobre os caminhos que cada um encontrou para solucionar as questões.</p> <p>Q3 Sim. Em várias tarefas de possibilidade de uso de diferentes estratégias. Todas são apresentadas e discutidas.</p> <p>Q4 Sim. Na resolução de problemas, onde há discussão de resultados obtidos.</p> <p>Q5 Nem sempre o faço, mas considero útil para a aprendizagem.</p> <p>Q6 Sim. Na resolução de situações problemáticas. Caminhos diferentes podem conduzir ao sucesso.</p> <p>Q7 Sim, exercícios de Português nos quais o aluno tem de responder sim ou não a uma pergunta e de seguida justificá-la.</p>

	<p>Q8 Sim, com todos os alunos, mas especialmente com os alunos com melhores resultados e mais rápidos, como trabalho extra para não sentirem que têm de estar sempre à espera do grupo.</p> <p>Q9 Normalmente dou exercícios, digo se concordam ou não com o resultado. Mesmo eles dizendo a resposta certa, pergunto se têm a certeza, alguns vacilam voltam atrás, outros conseguem explicar o raciocínio para chegar à resposta. Também dou oportunidades de explicarem as suas estratégias.</p> <p>Q10 Sim. Os manuais têm vários exercícios deste género, embora seja difícil os alunos tomarem uma decisão ou fazerem escolhas.</p> <p>Q11 Ainda não.</p> <p>Q12 Sim.</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 Sim. Dando opções de trabalho diferentes.</p> <p>Q15 Sim, através de exercícios interativos de respostas de escolha múltipla, que só passam ao nível seguinte quando a resposta for a correta.</p> <p>Q16 Quando o assunto está relacionado com os seus gostos e preferências, na faixa etária dos 6/7 anos.</p> <p>Q17 Sim, por exemplo, perguntas de opinião com justificação.</p> <p>Q18 Sim, colocando questões de resposta aberta (opinião) com justificação.</p> <p>Q19 Sim, sempre que possível, os alunos apresentam/relatam aos colegas outras formas de resolver o mesmo exercício. Acontece sobretudo na resolução de problemas.</p> <p>Q20 Sim. Desafio os alunos a justificarem sempre as suas opiniões e a fundamentar as suas opiniões.</p> <p>Q21 Sim. Questões onde os alunos têm que justificar opções, escolhas ou simplesmente dar a sua opinião.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Q22 Sim. Em situações diversas são convidados a explicitar os seus pontos de vista.</p>
<p>12. Utiliza vários instrumentos e estratégias com os seus alunos para promover um comportamento socioemocional ajustado? Dê um exemplo específico</p>	<p>Q1 Sim, através do afeto.</p> <p>Q2 Sim. Falo, por exemplo, no Conselho de Turma, reunião entre todos, onde são discutidos problemas, propostas de trabalho, valorização de atividades/acontecimentos positivos. Esta reunião é gerida pelos próprios alunos e é um momento de reflexão único.</p> <p>Q3 Sim. Todos os comportamentos desviantes ou de enaltecer são apresentados à turma para análise.</p> <p>Q4 Sim. Em conselho de turma.</p> <p>Q5 Temos na sala um mapa de comportamento (gestão do autocontrolo) diário de turma (liberdade de expressão para libertar tensões e haver possibilidade mais tarde de as resolver, gestão das emoções positivas, negativas) (...).</p> <p>Q6 Sim. Criando o cantinho "Acalma-te" e o <i>Kit</i> "Acalma-te" com material para controlo das emoções.</p> <p>Q7 Sim, reforço positivo e o "quadro de honra do comportamento", no qual o aluno é colocado na cor mais valiosa, no entanto pode descer, mas também pode voltar a subir.</p> <p>Q8 Sim. Tento sempre inovar e frequento muitas ações (mindfulness, coachings) para arranjar estratégias diferentes para captar a atenção e aumentar a motivação dos meus alunos.</p> <p>Q9 O próprio ambiente de uma sala ajuda as crianças a sentirem-se motivadas levando-as a aprendizagens bem-sucedidas. O encorajamento, o elogio, da parte do professor, ajuda a autoestima da criança a ter melhores resultados de confiança e de suporte emocional.</p>

	<p>Q10 Por exemplo, as reuniões de assembleia de turma, onde são discutidos problemas de turma onde cada um pode relatar acontecimentos ou tentar arranjar soluções para situações de conflito. Tabelas de comportamento, sendo que cada um deve opinar sobre o que merece e porquê.</p> <p>Q11 Sim. Com situações reais do quotidiano.</p> <p>Q12 Sim, o trabalho individual, de pares, de grupo, a correção do trabalho do colega, a partilha de saberes...</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 Diferentes estratégias e abordagens para os diferentes alunos. Tanto na aprendizagem como a nível socioemocional, as estratégias não podem ser as mesmas para todos os alunos.</p> <p>Q15 Sim. A recompensa e o não premeio, através de algumas proibições e restrições em algo que seja significativo para si.</p> <p>Q16 Semanalmente, no Conselho de Turma.</p> <p>Q17 Sim, por exemplo, o diário de turma.</p> <p>Q18 Sim, o "Diário de turma".</p> <p>Q19 Utilizo várias estratégias de acordo com as características dos alunos. É muito importante trabalhar com a turma a união, o sentido de grupo. O aluno deve ser capaz de regular a sua postura e as suas emoções, mas caso não consiga deve poder contar com o apoio dos colegas e dos professores. A estratégias mais utilizada é o diálogo.</p> <p>Q20 Sim. Utilizo o "Diário de turma", o "Plano do dia" (registo no quadro) e a reflexão no final do dia, sempre que possível.</p> <p>Q21 Sim. Diálogo constante.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Q22 Maioritariamente através de diálogo ou de exemplos de comportamento da minha parte.</p>
<p>13. Costuma dar frequentemente um comentário/opinião aos seus alunos acerca de como estão nas aulas, tanto a nível escolar como a nível socioemocional?</p>	<p>Q1 Sim.</p> <p>Q2 Sim. A nossa relação é de muita proximidade, abertura e de confiança, são verbalizados diariamente! gosto de ti", "adoro-te", "és especial", "tenho orgulho em ti", "consegues fazer ainda melhor". Também existe um reforço do esforço com autocolantes.</p> <p>Q3 Sim.</p> <p>Q4 Sim. Tal como os alunos se auto e hétero avaliam, a professora também participa nesta avaliação, que incide sobre todas as perspetivas do aluno.</p> <p>Q5 Costumo dar <i>feedback</i> constante sobre o desempenho de cada um e também a nível socioemocional, sobretudo para aqueles que precisam de confiança e reforço positivo de uma forma mais frequente.</p> <p>Q6 Sim.</p> <p>Q7 Sim, é essencial que o aluno tenha noção do estado em que se encontra para poder evoluir.</p> <p>Q8 Sim, semanalmente fazemos assembleias de turma e debatemos também estes aspetos. Tenho também 10 minutos após terminar a aula que podem falar comigo sobre o que querem. Basta dizer: "Professor, quero falar contigo..."</p> <p>Q9 Sim. Sempre pelo lado positivo. Uma vez verbalizando, outras vezes fazendo eu uns bonecos com balões. Os alunos gostam de ler e de ver o boneco.</p> <p>Q10 Sim, o <i>feedback</i> é constante. Geralmente é assinalado o comportamento diário e o aluno deve ter consciência do seu (nem sempre tem). Quando faz o trabalho e mostra à professor também há alguma apreciação geral.</p>

Q11	Sim. Diariamente, na maioria das vezes através do reforço positivo.
Q12	Sim.
Q13	Sem resposta
Q14	Sempre! Até criei o livro dos elogios. Com frequência deixo um merecido elogio para cada um.
Q15	Sim, diariamente.
Q16	Sim, diariamente.
Q17	Sim.
Q18	Sim.
Q19	Sim, frequentemente.
Q20	Sim.
Q21	Sim.
Q22	Mais a nível académico, mas considero importante o socioemocional também.

ANEXO C- 2.º Unidade Temática

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p style="text-align: center;">Tema 1 SEL (Aprendizagem Socioemocional)</p>	<p>Subtema 1A</p> <p>Conceção de aprendizagem socioemocional (QUESTÃO 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promove competências sociais, económicas e culturais (Q1) • Estado emocional (Q1) • Influencia as aprendizagens (Q1) • Importante na escola e no futuro (Q2) • Aprendizagens (Q4; Q7; Q9; Q11; Q12; Q13; Q15) • Fatores sociais e emocionais (Q4; Q15) • Equilíbrio emocional e social (Q5) • Estabelecimento de relações saudáveis (Q6; Q17; Q18) • Gerir emoções (Q6; Q17; Q18) • Habilidades socioemocionais (Q7) • Forma de aprender (Q8) • Socialização (Q8) • Tomada de decisões responsáveis (Q10) • Consciencialização de si (Q10) • Gerir comportamentos (Q10) • Saber viver em sociedade (Q11) • Competências académicas (Q3) • Construção do autoconhecimento e da autorregulação (Q16; Q20) 	<p>Q1 “(...) visa a promoção de competências sociais económicas, culturais (...) influenciando o seu estado emocional e as suas aprendizagens.”</p> <p>Q3 “(...) visa a promoção das competências sociais, interagindo com as emocionais e académicas.”</p> <p>Q4 “(...) considerando os fatores sociais e emocionais de cada aluno. Envolvendo socio emocionalmente os alunos conseguem-se proporcionar aprendizagens mais significativas.”</p> <p>Q5 “Aprendizagem que permite um equilíbrio emocional e social (...)”</p> <p>Q6 “(...) estabelecer uma relação saudável com eles. É o aprender a gerir as suas emoções e adequá-las às diversas situações.”</p> <p>Q7 “Aprendizagens de habilidades socioemocionais (...)”.</p> <p>Q8 “(...) é uma forma de aprender baseada na socialização (...)”.</p> <p>Q9 “É uma aprendizagem que procura melhorar o rendimento académico (...)”.</p> <p>Q10 “É a aprendizagem na tomada de decisões, nas escolhas pessoais, com responsabilidade. Um maior conhecimento de si mesmo, (...) gerir os comportamentos (...)”.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das competências sociais e emocionais (Q3; Q14; Q17; Q18; Q19) • Forma alcançar competências essenciais presentes no currículo (Q19) • Refletir, identificar e reconhecer emoções (Q20) • Interação social (Q21) • Manutenção das emoções (Q21) • Gestão de relações sociais (Q22) 	<p>Q11 “Entendo como a aprendizagem de valores essenciais para que os alunos sejam capazes de viver em sociedade e se inserir na mesma.”</p> <p>Q12 “Aprendizagem em que se envolvem os alunos emocionalmente, comprometendo-os com a aprendizagem.”</p> <p>Q13 “Aprendizagem cujos fatores sociais e emocionais interferem na aprendizagem.”</p> <p>Q14 “(...) baseia-se na promoção das competências sociais e emocionais (...)”.</p> <p>Q15 “Aprendizagem efetivada tendo em conta aspetos sociais e emocionais.”</p> <p>Q16 “(...) visa contribuir para a construção do autoconhecimento e da autorregulação.”</p> <p>Q17 “É o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, através da aprendizagem da gestão das emoções e do relacionamento com os outros.”</p> <p>Q18 “Consiste no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, ou seja, aprender a gerir as emoções e o relacionamento com os outros.”</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Subtema 1B Importância da SEL nas crianças (QUESTÃO 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens (Q1; Q2; Q6; Q8; Q12; Q13; Q15) • Partilha de saberes (Q1) • Crescimento (Q2) • Clima positivo (Q2) • Responsabilidade (Q2) • Participação (Q2) 	<p>Q19 “(...) consiste no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, dos alunos, para que alcancem com sucesso as competências essenciais presentes no currículo.”</p> <p>Q20 “É uma aprendizagem que permite à criança refletir, identificar e reconhecer emoções que irão contribuir para o seu autoconhecimento, autorregulação e empatia com os outros.”</p> <p>Q21 “É a aprendizagem baseada na manutenção das emoções e da interação com os outros.”</p> <p>Q22 “(...) corresponde à gestão das relações sociais (...).”</p> <p>Q1 “Sim, porque é importante introduzir as suas vivências sociais, culturais nas suas aprendizagens e na partilha de saberes.”</p> <p>Q2 “Sim. A criação de um clima positivo, (...) responsabilidade e participação de todos é transversal ao crescimento e à aprendizagem.”</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Lidar com as emoções (Q3) • Compreender o meio envolvente (Q3) • Evolução a nível escolar (Q3) • Desenvolver o potencial de cada um (Q4) • Combater possíveis dificuldades socioemocionais (Q5) • Condicionamento do desenvolvimento da criança (Q6) • Promoção do desenvolvimento (Q7) • Impacto no desenvolvimento infantil (Q8) • Ajustar comportamentos (Q10; Q14) • Contribuição para o sucesso escolar (Q11) • Contribuição de sucesso para a vida (Q11) • Aquisição de competências socioemocionais (Q14) • Adaptação psicossocial (Q14) • Adaptação das atitudes (Q14) • Adaptação dos resultados escolares (Q14) • Prevenção de diversos comportamentos (Q14) • Formação e desenvolvimento íntegro da criança (Q16; Q17) 	<p>Q3 “Sim. É importante ensinar as crianças a lidar com as suas emoções, fazendo com que percebam melhor o meio que as rodeiam. Depois (...) é normal que a nível académico as crianças evoluam (...)”.</p> <p>Q4 “Sim, porque (...) podemos desenvolver ao máximo o potencial de cada um.”</p> <p>Q5 “Sim, considero importante porque se houver alguma dificuldade, ao nível socioemocional poderá comprometer outras aprendizagens.”</p> <p>Q6 “Sim. Pois os fatores socioemocionais condicionam o desenvolvimento das crianças e logo as suas aprendizagens.”</p> <p>Q7 “Porque deve promover-se o desenvolvimento integral das crianças.”</p> <p>Q8 “Muito importante, porque se uma criança não está bem a esse nível, não irá conseguir aprender os conteúdos programáticos e (...) a parte socioemocional tende a piorar.”</p> <p>Q9 “Sim. (...) conscientes da sua importância e impacto no desenvolvimento infantil. (...)”</p> <p>Q10 “Sim, (...) Têm que ajustar os seus comportamentos (...)”</p> <p>Q11 “Sim. Porque contribui não só para o sucesso escolar como também para o sucesso ao longo da vida. “</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento íntegro da criança (Q17) • Desenvolvimento de forma plena (Q18) • Competências curriculares (Q19) • Questões sociais (Q19) • Desenvolvimento socioemocional (Q20) • Estimulação da confiança (Q20) • Facilitação do processo ensino/aprendizagem (Q20; Q21) • Equilíbrio emocional (Q21) • Preparação para futuras relações (Q22) 	<p>Q12 “Sim. Porque acredito que só dessa forma se conseguem aprendizagens significativas.”</p> <p>Q13 “Sim. Porque se as crianças não estiverem predispostas emocional e socialmente não efetivam aprendizagem.”</p> <p>Q14 “Extremamente importante. Porque permite não só a aquisição das competências socioemocionais, mas também na melhoria da adaptação psicossocial dos alunos, das suas atitudes, dos resultados académicos e comportamentais e da prevenção de diversos problemas de comportamento.”</p> <p>Q15 “Sim porque sem esta parte trabalhada não é efetivada aprendizagem significativa (...).”</p> <p>Q16 “Considero bastante importante, dado que é parte integrante da formação do indivíduo.”</p> <p>Q17 “Sim, (...) Para que haja uma formação e desenvolvimento íntegros das crianças é necessário promover as aprendizagens socioemocionais.”</p> <p>Q18 “Sim, é importante (...) para que a criança se desenvolva de forma plena (...).”</p> <p>Q19 “Sim. Para que haja sucesso na aquisição de competências curriculares, (...) A questão social é igualmente importante (...).”</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Subtema 1C Impacto da SEL na saúde (QUESTÃO 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento pessoal (Q1) • Liberdade de escolha (Q1) • Permite o desenvolvimento de uma autorregulação (Q2; Q3; Q21) • Permite criar boas relações (Q2; Q14; Q20) • Equilíbrio a níveis cognitivos, sociais e emocionais (Q2; Q5; Q6) • Melhoramento de relações (Q3) • Previne o aparecimento de distúrbios mentais (Q6, Q7) • Melhoramento da saúde mental com a implementação de estratégias (Q7) 	<p>Q20 “Sim, é importante (...) estimula a confiança, facilitando assim, o processo ensino/aprendizagem.”</p> <p>Q21 “Sim. Uma criança feliz e equilibrada emocionalmente aprende melhor.”</p> <p>Q22 “Sim. Os alunos devem estar preparados (...) para as relações (...) possam encontrar no futuro.”</p> <p>Q1 “Sim. (...) enriquece como pessoa e dá-lhe liberdade de escolha pela opção mais correta.”</p> <p>Q2 “Claramente. (...) permite o desenvolvimento de uma autorregulação, de uma capacidade boa de relação com o outro, construindo um "eu" mais equilibrado nos campos: cognitivo, social e emocional.”</p> <p>Q3 “Sim. (...) melhora as relações (...) os alunos desenvolvem a sua autorregulação.”</p> <p>Q5 “(...) tem de haver um equilíbrio.”</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Maior predisposição para as aprendizagens (Q8; Q15) • Crianças socio emocionalmente mais estáveis (Q9) • Permite a tomada de decisões responsáveis em situações diversas (Q10; Q14) • Crianças mais confiantes e assertivas (Q10) • Capacidade de lidar consigo mesmo e com os outros (Q11) • Contribui para o equilíbrio mental (Q12) • Previne eventuais problemas (Q14) • Melhores atitudes e habilidades (Q14) • Controlo das emoções (Q14) • Alcance de objetivos (Q14) • Equilíbrio emocional (Q16) • Relacionamentos positivos e assertivos com os pares (Q17; Q18) • Autoconhecimento (Q17; Q18) • Afeta de forma positiva (Q19) • Preparação para possíveis obstáculos/dificuldades (Q22) 	<p>Q6 “Sim. Se não houver um equilíbrio emocional e social mais facilmente se desenvolvem distúrbios mentais.”</p> <p>Q7 “Sim, porque se a criança não estiver bem emocionalmente pode originar problemas mentais e com a implementação de estratégias adequadas pode melhorar a sua saúde mental.”</p> <p>Q8 “(...) se a criança estiver bem consigo mesma (parte socioemocional) irá ter uma saúde mental excelente e predisposta a aprender.”</p> <p>Q9 “(...) torna crianças emocionais/sociais muito mais estáveis.”</p> <p>Q10 “(...) a criança desenvolve ferramentas essenciais à tomada de decisões em situações diversas e torna-se mais confiante e assertiva.”</p> <p>Q11 “(...) é mais capaz de lidar com o próximo e também consigo própria. Logo, tudo se relaciona. “</p> <p>Q12 “(...) contribui para o equilíbrio mental (...).”</p> <p>Q14 “(...) Tem um carácter preventivo na promoção de eventuais problemas. (...) colocar em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, (...) manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável (...).”</p> <p>Q15 “(...) social e emocionalmente instável não está feliz nem a sua saúde mental está predisposta a consumir aprendizagens.”</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>Q16 “(...) passa pelo equilíbrio emocional.”</p> <p>Q17 “(...) permite que a criança se conheça e se consiga relacionar com os seus pares de forma positiva e assertiva.”</p> <p>Q18 “(...) permite que a pessoa se conheça e se aceite e que consiga relacionar-se com os outros de forma positiva e assertiva.”</p> <p>Q19 “(...) isso afetará de forma positiva a sua saúde mental.”</p> <p>Q20 “(...) relações saudáveis.”</p> <p>Q21 “(...) permite uma boa autorregulação socioemocional.”</p> <p>Q22 “(...) Prepara-nos a nível mental para obstáculos que possam surgir.”</p>
<p>Tema 2</p> <p>Papel do professor</p>	<p>Subtema 2A</p> <p>Importância do desenvolvimento socioemocional das crianças</p> <p>(QUESTÃO 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogo (Q1) • Educador (Q1) • Promover hábitos de mudança de mentalidades (Q1) • Regula e orienta o grupo (Q2) • Promove competências sociais e emocionais (Q2) • Entendimento das próprias emoções (Q3) • Relação efetiva com o professor (Q3) • Desbloquear situações de ansiedade e angústia (Q5) 	<p>Q1 “(...) O professor além de ser um pedagogo também tem de ser por vezes um educador e provocar hábitos de mudança de mentalidades.”</p> <p>Q2 “(...) é ele o regulador e o orientador daquele grupo, (...) competências sociais e emocionais têm também de ser promovidas (...).”</p> <p>Q3 “(...) fundamental para que entendam e cresçam com o entendimento das suas próprias emoções. Muitas vezes, é com o professor que as crianças desabafam.”</p> <p>Q4 “(...) é uma referência significativa para as crianças.”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Promove a confiança e autoestima emocional (Q5) • Promove relações mais favoráveis (Q5) • Modelo e influencia para os alunos (Q4, Q6, Q10, Q22) • Promove o caminho para o sucesso (Q7) • Relações entre professor/aluno permitem uma boa aprendizagem (Q8) • Papel marcante pelo positivo ou pelo negativo (Q9) • Papel importante no desenvolvimento global da criança (Q11) • Partilham muitas horas por dia (Q6; Q12, Q16, Q,19, Q21,) • Promove o gerenciamento das emoções (Q12) • Motivação (Q13) • Promoção das competências socioemocionais em toda a comunidade escolar (Q14) • Proporciona situações que permitam desenvolver as áreas social e emocional (Q15, Q17, Q18) 	<p>Q5 “(...) desbloquear situações de ansiedade, angústia ou por outro lado permitir ganhar confiança e autoestima (emocional) e, por outro lado, promover relações com os colegas mais favoráveis.”</p> <p>Q6 “(...) O professor está mais tempo com as crianças do que a própria família. É um modelo e influencia voluntária e involuntariamente os seus alunos (...)”.</p> <p>Q7 “(...) está-se a guiar o aluno no caminho do sucesso.”</p> <p>Q8 “(...) Se existir uma boa relação socioemocional entre o professor e a criança, está pré-estabelecida uma boa base fundamental para a aprendizagem.”</p> <p>Q9 “(...) O papel do professor é bem marcante. Pode ser pelo lado positivo ou pelo lado negativo.”</p> <p>Q10 “(...) é um modelo que a criança tende a seguir/imitar.”</p> <p>Q11 “(...) o professor tem um papel importante no desenvolvimento global da criança (...)”.</p> <p>Q12 “(...) o professor do 1.º ciclo partilha com os alunos um grande número de horas por dia e tem, forçosamente, um papel muito importante na forma como as crianças gerem as suas emoções.”</p> <p>Q13 “(...) emoções devem ser trabalhadas para os alunos se sentirem motivados.”</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Maior contacto social (Q20) 	<p>Q14 “(...) A promoção de competências socioemocionais deverá ocorrer não só na sala de aula, mas também ao nível de toda a Escola, das famílias e de toda a comunidade escolar.”</p> <p>Q15 “(...) este consegue (...) proporcionar situações que lhe permitam desenvolver as áreas emocional e social.”</p> <p>Q16 “(...) porque é na escola que elas estão grande parte do dia (...).”</p> <p>Q17 “(...) promove e orienta as experiências de aprendizagem que permitem o desenvolvimento socioemocional das crianças.”</p> <p>Q18 “(...) proporciona e gere as experiências de aprendizagem que permitem o desenvolvimento socioemocional das crianças.”</p> <p>Q19 “(...) as crianças passam a maioria dos seus dias na escola e é em contexto que as questões socioemocionais devem ser trabalhadas.”</p> <p>Q20 “(...) depois da família, é com ele que a criança tem um maior contacto social.”</p> <p>Q21 “(...) é com o professor e é na escola que a criança passa grande parte do seu tempo.”</p> <p>Q22 “(...) É o modelo de referência nesta faixa etária.”</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Subtema 2B</p> <p>Relação entre professor/aluno (QUESTÃO 13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de proximidade, confiança e abertura (Q2) • Verbalizar palavras de incentivo e de carinho (Q2, Q9) • Uso de autocolantes (Q2) • Auto e hétero avaliação (Q4) • <i>Feedback</i> do desempenho a nível socioemocional (Q10, Q22) • <i>Feedback</i> do desempenho escolar e socioemocional (Q3; Q6; Q5) • Assembleias de turma (Q8) • Uso de bonecos com balões para ler (Q9) • Comportamento diário (Q10) • Apreciação geral dos trabalhos (Q10) • Reforço positivo (Q11) • Livro dos elogios (Q14) • <i>Feedback</i> a nível escolar (Q22) 	<p>Q1 Sim.</p> <p>Q2 “Sim. A nossa relação é de muita proximidade, abertura e de confiança, são verbalizados diariamente! gosto de ti”, “adoro-te”, “és especial”, “tenho orgulho em ti”, “consegues fazer ainda melhor”. Também existe um reforço do esforço com autocolantes.”</p> <p>Q3 Sim.</p> <p>Q4 “(...) os alunos se auto e hétero avaliam (...)”</p> <p>Q5 Costumo dar <i>feedback</i> constante sobre o desempenho de cada um e também a nível socioemocional (...)”</p> <p>Q6 Sim.</p> <p>Q7 Sim, é essencial que o aluno tenha noção do estado em que se encontra para poder evoluir.</p> <p>Q8 “(...) Semanalmente fazemos assembleias de turma e debatemos também estes aspetos (...)”</p> <p>Q9 “(...) verbalizando, outras vezes fazendo eu uns bonecos com balões (...)”</p> <p>Q10 “(...) o <i>feedback</i> é constante. Geralmente é assinalado o comportamento diário e o aluno deve ter consciência do seu (nem sempre tem). Quando faz o trabalho e mostra à professor também há alguma apreciação geral.”</p>
--	----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>Q11 “(...) do reforço positivo.”</p> <p>Q12 Sim.</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) livro dos elogios (...).”</p> <p>Q15 Sim, diariamente.</p> <p>Q16 Sim, diariamente.</p> <p>Q17 Sim.</p> <p>Q18 Sim.</p> <p>Q19 Sim, frequentemente.</p> <p>Q20 Sim.</p> <p>Q21 Sim.</p> <p>Q22 “Mais a nível académico, mas considero importante o socioemocional também.”</p>
<p>Tema 3 Práticas educativas</p>	<p>Subtema 3A Atividades específicas de encorajamento e trabalho de equipa (QUESTÃO 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de grupo (Q1; Q7; Q10; Q11; Q12; Q16; Q17; Q18; Q19; Q20; Q21; Q22) • Jogos coordenando movimentos e comunicando (Q2) • Tarefas de parceria para ajudar os colegas (Q3) • Projetos de grupo (Q4; Q5; Q6) • Parcerias de aprendizagem (Q4) 	<p>Q1 “(...) trabalhos de grupos.”</p> <p>Q2 “(...) Jogos (...) coordenando movimentos conjuntos e comunicando ao longo do percurso.”</p> <p>Q3 “(...) tarefas de parceria. São elaboradas tarefas específicas para que todos se sintam úteis na ajuda aos colegas.”</p> <p>Q4 “(...) projetos de grupo e em parcerias de aprendizagem.”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos a pares (Q5; Q7; Q8; Q10; Q16; Q17; Q18; Q19; Q20; Q21) • Jogos em equipa (Q5; Q11; Q15) • Trabalho de tutoria (Q8) • Autonomia para ajudar os alunos com mais dificuldades (Q8) • Atividades de pesquisa (Q9) • Escrita de uma história em que cada aluno acrescenta um bocado (Q12) • Audição de histórias (Q14) • Debates (Q14) • Situações problema (Q14) • Oralmente exploram trabalhos e dialogam acerca das opiniões uns dos outros (Q22) 	<p>Q5 “(...) trabalhos de projeto (em grupos), trabalhos a pares na sala, jogos em equipa...”</p> <p>Q6 “(...) trabalhos de projeto.”</p> <p>Q7 “(...) Trabalho a pares e em grupo.”</p> <p>Q8 (...) trabalho de pares, tutoria. Um aluno com bastante autonomia, pode ajudar (...) outro aluno com mais dificuldades.”</p> <p>Q9 “(...) atividades de pesquisa (...)”</p> <p>Q10 “(...) trabalhos de grupo ou a pares (...)”</p> <p>Q11 “(...) trabalhos de grupo ou jogos de equipa.”</p> <p>Q12 “(...) trabalho de grupo (...) escrita de uma história em que cada aluno vai acrescentando um bocadinho (...)”</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) audição de histórias, debates, situações problema para serem abordadas em contexto de sala, etc.”</p> <p>Q15 “(..) jogos de grupo e/ou de equipa.”</p> <p>Q16 “(...) tarefas a pares e/ou grupo.”</p> <p>Q17 “(...) trabalho a pares/grupos.”</p> <p>Q18 “(...) trabalham em grupo ou a pares.”</p> <p>Q19 “(...) Trabalho a pares ou em grupo.”</p> <p>Q20 “(...) trabalhos de grupo e de pares.”</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Subtema 3B Momentos de partilha de opiniões/comentários (Questão 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de expressão (Q1) • Momentos de avaliação (Q2) • Formulação de críticas construtivas (Q1; Q2; Q3;) • Exposição de trabalhos plásticos, histórias escritas (Q3) • Partilha e apresentação de produções com os colegas (Q4; Q5; Q10; Q19; Q22) • Comentam e avaliam as produções uns dos outros (Q4) • Comentários dos trabalhos uns dos outros (Q5; Q10; Q11;) • Trabalhos por projeto (Q5) • Avaliação do tempo de estudo autónomo (TEA) (Q5) • Assembleias de turma (Q6) • Debates (Q7; Q9; Q15) • Trabalhos de grupo (Q7; Q10; Q16) 	<p>Q21 “(...) trabalhos de grupo ou a pares.”</p> <p>Q22 “(...) Trabalhos de grupo. Oralmente exploram trabalhos que fazem e dialogam acerca das opiniões uns dos outros.”</p> <p>Q1 “(...) liberdade de dar a sua opinião sobre os trabalhos uns dos outros de forma construtiva.”</p> <p>Q2 “(...) momentos de avaliação, por exemplo, um aluno pergunta o que acharam e os restantes formulam críticas que o ajudem a evoluir ou confirmar o bom caminho.”</p> <p>Q3 “(...) exposição de trabalhos (desde os plásticos, a histórias escritas...). Todos fazem as suas críticas de forma a melhorarem.”</p> <p>Q4 “(...) partilham frequentemente as suas produções com os colegas e apreciam, comentam e avaliam as produções uns dos outros.”</p> <p>Q5 “(...) apresentação de produções (alunos escrevem e apresentam à turma) seguida de comentários dos colegas ou nos outros trabalhos como nos trabalhos por projeto ou na avaliação do tempo de estudo autónomo (TEA).”</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Não corre bem, devido à crueldade das crianças (Q8) • Momentos de reflexão sobre atitudes e comportamentos (Q9) • Pesquisa individual (Q10) • Leitura de uma produção escrita (Q11) • Apresentação de um trabalho (Q14; Q20) • Correção e avaliação coletiva dos trabalhos individuais (Q12) • Elogiar e criticar construtivamente (Q14) • Reflexão crítica (Q15) • Dar opiniões (Q16) • Acrescentar conhecimentos sobre determinado assunto (Q16) • Respeitar o próximo (Q16) • Momentos de heteroavaliação (Q17) • Conselhos de turma (Q17; Q19) • Momento “Ler, contar e mostrar” (Q18) • Partilhas de experiências vividas ou observadas (Q20) • Trabalhos de grupo ou individual (Q21) 	<p>Q6 “(...) Nas assembleias de turma.”</p> <p>Q7 “(...) debates e trabalhos de grupo.”</p> <p>Q8 “Sim, mas por vezes não corre bem, pois cada vez mais as crianças são muito cruéis umas com as outras.”</p> <p>Q9 “Em debates. Em momentos de reflexão sobre atitudes e comportamentos (...).”</p> <p>Q10 “(...) Depois da realização de trabalhos em grupo, ou até de pesquisa individual, o aluno deve apresentar o resultado à turma e obter um <i>feedback</i> dos colegas que dão a sua opinião.”</p> <p>Q11 “(...) após a leitura de uma produção escrita, comentam e dão sugestões para melhorar o texto do colega.”</p> <p>Q12 “(...) correção e avaliação coletiva dos trabalhos individuais, através de comentários ao trabalho dos colegas (...).”</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) apresentação de um trabalho, existir elogios e críticas construtivas (...).”</p> <p>Q15 “(...) debates (...) apresentando reflexão crítica após a apresentação de um trabalho de pesquisa de um / dos colegas.”</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Subtema 3C Momentos de autoavaliação (QUESTÃO 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de Estudo Autónomo (TEA) (Q1; Q2; Q3) • Os alunos autoavaliam-se na tabela das metas (Q2) • Executar tarefas de auto e hétero avaliação (Q4) 	<p>Q16 “(...) dar a sua opinião ou acrescentar alguns conhecimentos sobre o assunto. São incentivados, também, a respeitar "o outro" por exemplo, na apresentação de um trabalho.”</p> <p>Q17 “(...) momentos de heteroavaliação dos trabalhos e no conselho de turma.</p> <p>Q18 “(...) no momento "Ler, contar e mostrar.””</p> <p>Q19 “(...) apresentações ou partilhas de trabalhos e na resolução de conflitos (conselho de turma).”</p> <p>Q20 “(...) apresentações de trabalhos e/ou partilha de experiências vividas ou observadas.”</p> <p>Q21 “(...) apresentações de trabalhos (de grupo ou individual).”</p> <p>Q22 “(...) partilha de produções.”</p> <p>Q1 “(...) no TEA.”</p> <p>Q2 “(...) tempo de estudo autónomo, onde os alunos podem autoavaliar as suas progressões, nas tabelas das metas (...).”</p> <p>Q3 “(...) tempo de estudo autónomo.”</p>
--	--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação no final do TEA (Q5) • Trabalhos por projeto (Q5) • Avaliação do P.I.T (Plana Individual de Trabalho) • Autoavaliação numa grelha (Q7) • Reforço positivo (Q8) • Ficha de autoavaliação de aprendizagens e do comportamento (Q10) • Pronunciar sobre as aprendizagens da semana (Q12) • Registo num formato especial (Q14) • Comparação das avaliações formativas (Q15) • No apoio ao estudo fazem avaliação da leitura e da escrita (Q16) • Momentos de autoavaliação dos trabalhos individuais e de grupo e do final do período (Q17; Q18) • Momentos de avaliação onde refletem sobre o seu desempenho (Q19) • Autoavaliação no final dos períodos (Q20) • Heteroavaliação das atividades desenvolvidas em grupo (Q20) • Autoavaliação (Q21; Q22) 	<p>Q4 “(...) os alunos executam tarefas na sala de aula e auto e hétéro avaliam-se.”</p> <p>Q5 “(...) tempo para avaliar no final do TEA, trabalhos por projeto.”</p> <p>Q6 “(...) avaliação do seu P.I.T (Plano Individual de Trabalho).”</p> <p>Q7 “(...) Todos os dias fazem autoavaliação que é registada numa grelha.”</p> <p>Q8 “(...) reforço positivo (...).”</p> <p>Q9 “Não.”</p> <p>Q10 “(...) na altura da avaliação, cada aluno preenche a ficha de autoavaliação de aprendizagens e do seu comportamento.”</p> <p>Q11 “Com o 1.º ano não acontece.”</p> <p>Q12 “(...) pronunciam-se sobre as aprendizagens feitas ao longo da semana e sobre a forma como realizaram essas aprendizagens.”</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) Registam num formato especial.”</p> <p>Q15 “(...) Após a entrega da avaliação formativa analisamos aspetos em que melhoraram relativamente à anterior.”</p> <p>Q16 “Numa das horas de apoio ao estudo, nesta fase, avaliam os seus conhecimentos de leitura e escrita.”</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos trabalhos (Q2; Q15; Q19) • Formulação de críticas construtivas (Q3;) • Exposição de trabalhos plásticos, histórias escritas (Q3) • Conselho de turma (Q4; Q17; Q18) • Tomada de decisões sobre atitudes em diversas situações (Q4) • Desencadear discussões (Q5) • Saber ouvir os colegas (Q7) • Criticar as opiniões de forma construtiva (Q7) • Respeito em falar na sua vez (Q7; Q10) • Respeito entre os pares (Q8) • Debates (Q8; Q14; 16) • Refletir sobre o sucedido em diversas situações (Q9; Q20; Q21) • Diálogos entre professor/aluno (Q10) • Momentos de trabalho (Q11; Q20; Q21) • Apresentando como modelo um trabalho de um aluno (Q12) • Escutar os outros (Q10) • Encorajados a participar (Q10) 	<p>conhecimento, discutindo ideias, formas de registo da informação recolhida e como apresentá-la aos outros.”</p> <p>Q3 Sim. Resposta da pergunta 6.</p> <p>Q4 “(...) No conselho de turma (...) os alunos discutem as suas ocorrências positivas e negativas (...) consenso sobre as atitudes a tomar em casa situação.”</p> <p>Q5 “(...) desencadear discussões (...) E sobretudo nas assembleias de turma.”</p> <p>Q6 “(...) Nas assembleias de turma, nos trabalhos de projeto.”</p> <p>Q7 “(...) saber ouvir os colegas e criticar as suas opiniões de forma construtiva, tendo sempre em conta de falar apenas na respetiva vez.”</p> <p>Q8 “(...) discussão/debate na turma para ser bem sucedido tem de ser bem "acompanhado", pois existe muita falta de respeito entre pares.”</p> <p>Q9 “(...) situações de recreio, onde há lutas, discussões, ouvimos as duas partes. Refletimos(...) .”</p> <p>Q10 “(...) Na tomada de vez, nos diálogos entre professor e alunos, têm que saber esperar a sua vez e escutar os colegas para</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de grupo (Q17; Q18) • Gestão de conflitos (Q19) • Colocarem-se no lugar dos outros (Q22) 	<p>poderem emitir a sua opinião. São encorajados a participar, sem medo.”</p> <p>Q11 “(...) momentos de retificação de algum trabalho, por exemplo.”</p> <p>Q12 “(...) apresentado como modelo o trabalho de um colega com melhor desempenho, ou pedindo a esse colega opinião para um colega que esteja em dificuldade (...).”</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) Organização de assembleias de turma (...) Debate (...).”</p> <p>Q15 “(...) apresentam um trabalho de pesquisa autónoma.”</p> <p>Q16 “(...) situações de debate (...).”</p> <p>Q17 “(...) trabalhos de grupo e no conselho de turma.”</p> <p>Q18 “(...) trabalhos de grupo e no conselho de turma.”</p> <p>Q19 “(...) apresentações de trabalhos/produções (...) Na gestão de conflitos (...).”</p> <p>Q20 “(...) No final dos trabalhos (apresentação) ou no decorrer dos trabalhos de grupo os alunos são incentivados a manifestar as suas opiniões e a refletir (...)”</p> <p>Q21 “(...) trabalhos individuais ou de grupo costumam promover um momento de reflexão (...).”</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Subtema 3E Momentos de reflexão sobre sentimentos e emoções (QUESTÃO 9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nos momentos de comportamentos desadequados (Q1) • Jogo do espelho (Q2) • Momentos a sós entre professor/aluno (Q2; Q19; Q22) • Assembleia de turma (Q3; Q5; Q6) • Conselho de turma (Q4; Q17; Q18) • Reflexão sobre atitudes e motivações (Q4) • Ocorrência de situações graves comportamentais/queixas (Q5) • Avaliação diária do comportamento (Q5) • Diário de turma (Q5; Q20) • Entrevistas (Q7) • Programa de competências sociais e pessoais (Q8) • Aulas de formação cívica (Q10) 	<p>Q22 “(...) Quando é pedido que os alunos se coloquem no lugar do outro, independentemente da posição de "acusado" ou "acusador”.”</p> <p>Q1 “(...) comportamentos menos desadequados (...).”</p> <p>Q2 “(...) jogo do espelho, nele os alunos observam-se e falam como se sentem, em certos casos temos de falas a sós (aluno/professora) (...).”</p> <p>Q3 “(...) A assembleia de turma.”</p> <p>Q4 “(...) conselho de turma, em que os alunos refletem sobre as suas atitudes e as motivações delas.”</p> <p>Q5 “(...)situações graves de comportamentos/queixas outro tempo de assembleia de turma.”</p> <p>Q6 “(...) avaliação Diária do Comportamento, no Diário de Turma, na Meditação Diária e nas Assembleias de Turma.”</p> <p>Q7 “(...) através de "entrevistas" (...).”</p> <p>Q8 “(...) a turma beneficiou de um programa de competências sociais e pessoais, 1 hora por semana, no qual me inscrevi.”</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Atividades com situações específicas para comentarem como se sentem ou agiriam (Q10) • Exercícios de escrita (Q10) • Exploração de histórias (Q11) • Autoanálise de comportamentos e atitudes (Q12) • Trabalhar a assertividade com frequência (Q14) • Conhecer sentimentos através de personagens (Q14) • Aulas de cidadania e sociedade (Q15) • Balanço do comportamento semanal ou das horas de almoço (Q15) • Comportamentos menos ajustados durante o recreio (Q16) • Momentos com a turma (Q19) • Momentos com os colegas da escola (Q19) • Situações fora da sala de aula são debatidas em aula (Q21) • Expressam opinião de algo observado ou sentido (Q22) • Meditação diária (Q6) 	<p>Q9 Sem resposta.</p> <p>Q10 “Nas aulas de formação cívica (...) situações específicas (atitudes/comportamentos) e pedido que os alunos expressem o que sentem ou como agiriam naquela situação. Exercícios de escrita do género "Se eu fosse...".”</p> <p>Q11 “(...) Exploramos histórias (...).”</p> <p>Q12 “(...) autoanálise de comportamentos e atitudes.”</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) Trabalho com os alunos a assertividade com muita frequência. Conhecem os sentimentos através de personagens: Agri (raiva) Passi (passividade) Mani (manha, chantagem) e Asserti (assertivos). “</p> <p>Q15 “(...) aulas de cidadania e sociedade quando fazemos balanço do comportamento semanal ou das horas de almoço.”</p> <p>Q16 Quando surgem comportamentos menos ajustados que acontecem, normalmente, no recreio.”</p> <p>Q17 “(...) no conselho de turma.”</p> <p>Q18 “(...) no conselho de turma.”</p> <p>Q19 “(...) esses momentos podem ser individuais (só com a professora), com a turma ou com colegas da escola.”</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Subtema 3F Valorização da responsabilidade nas tarefas escolares (QUESTÃO 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço positivo (Q1, Q7, Q8, Q10, Q16, Q19) • Partilhar produções (Q2) • Elogiar o esforço de cada um (Q2) • Lema da sala que ajuda na responsabilidade, esforço e resultados (Q3) • Mascote na sala com possibilidade de levar durante o fim-de-semana (Q3) • Conclusão das tarefas resulta e melhores resultados (Q4) • Promoção da responsabilidade (Q5) 	<p>Q20 “(...) "Diário de turma" (...).”</p> <p>Q21 “(...) situações fora da sala de aula e são debatidas e conversadas em aula.”</p> <p>Q22 “(...) diálogo com eles individualmente (...) expressam opinião de algo observado ou sentido em contextos diversos.</p> <p>Q1 “(...) reforço positivo.”</p> <p>Q2 “(...) partilhar as suas produções e de elogiar o esforço que cada um faz, temos o lema de "fazemos sempre melhor que ontem" e isso ajuda na responsabilidade, no esforço e nos resultados.”</p> <p>Q3 “(...) possibilidade de levarem a mascote no fim de semana.”</p> <p>Q4 “(...) Quando os alunos concluem as suas tarefas obtêm melhores resultados.”</p> <p>Q5 “(...) promoção da responsabilidade e da capacidade de concluir (...).”</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da capacidade de concluir trabalhos (Q5; Q6) • Acompanhando os trabalhos (Q6) • Apoiando nas dificuldades (Q6) • Valorizar as conquistas (Q6) • <i>Slogan</i> na sala (Q8) • Trabalhos de casa (Q9) • Explicar a matéria de forma diferente (Q9) • Recompensa verbal (Q10, Q20) • Momentos de avaliação sumativa (Q11) • Trabalhos e materiais realizados (Q14) • Quando se apercebem que receberam uma nota diferente de outro colega (Q15) • <i>Feedback</i> regular/imediato (Q17; Q18; Q19, q21) • Acompanhamento individual (Q19) • Incentivo (Q19, Q22) • Uso de autocolante nos trabalhos escritos (Q20) • Uso de desenhos nos trabalhos escritos (Q20) • Uso de expressões apreciativas nos trabalhos escritos (Q20) 	<p>Q6 “(...) Acompanhando o seu trabalho, estimulando para a sua concretização, apoiando nas dificuldades, valorizando as suas conquistas.”</p> <p>Q7 “(...) com reforço positivo.”</p> <p>Q8 “(...) reforço positivo e temos um <i>slogan</i> na sala (...)”</p> <p>Q9 “Trabalhos de casa (...) tiramos as dúvidas e voltamos a explicar a matéria de outra maneira (...)”</p> <p>Q10 “(...) reforço positivo através do encorajamento e, no final, há uma recompensa verbal (...)”</p> <p>Q11 “(...) momentos de avaliação sumativa.”</p> <p>Q12 “Tento sempre fazê-lo, embora nem sempre tenha os resultados esperados pois, cada vez mais, há alunos que não são responsabilizados em casa, não sendo possível à escola, sozinha, ter sucesso nessa tarefa.”</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) Trabalhos e materiais realizados.”</p> <p>Q15 “(...) sempre que recebem uma nota diferente de um colega que se empenhou mais ou menos em determinada execução de um trabalho.”</p> <p>Q16 “(...) é utilizado o reforço positivo sempre que se justifique.”</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Subtema 3G Estratégias intencionais e novas aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É responsabilidade da escola e da família (Q21) • Vários tipos de raciocínio matemático para verem que não existe apenas uma forma de chegar à solução (Q1; Q2) • Possibilidade de uso de diferentes estratégias (Q3) 	<p>Q17 “(...) dando-lhes <i>feedback</i> regular e/ou imediato sobre o seu desempenho e postura perante o trabalho escolar.”</p> <p>Q18 “(...) dando-lhes <i>feedback</i> contínuo e imediato sobre os seus trabalhos escolares e atitudes perante a escola.”</p> <p>Q19 “(...) <i>feedback</i> constante e acompanhamento individual (se necessário). O reforço positivo e incentivo (...)”</p> <p>Q20 “(...) Verbalizo frequentemente a apreciação ao seu trabalho e, nos trabalhos escritos uso autocolantes, desenhos e expressões apreciativas.</p> <p>Q21 “(...) <i>feedback</i> positivo (...)”</p> <p>Q22 “(...) Incentivo-os a concluir todo o trabalho que iniciam (...) Incentivo-os a solicitar sempre ajuda (...)”</p> <p>Q1 “(...) em matemática nos problemas dou-lhes vários tipos de raciocínio para eles verem que não existe só uma forma de chegar à solução.”</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>(QUESTÃO 11)</p> <p>Desenvolvimento de estratégias que proporcionem uma reflexão/atitude /pensamento divergente relativamente às opções de resolução</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas (Q4, Q6, Q19) • Discussão de resultados obtidos (Q4) • Útil para a aprendizagem (Q5) • Exercícios de Português- justificar as respostas (Q7) • Com os alunos que acabam mais depressa e com melhores resultados (Q8) • Oportunidade para explicarem as estratégias utilizadas (Q19) • Manuais (Q10) • Opções de trabalho diferentes (Q14) • Exercícios interativos de respostas de escolha múltipla (Q15) • Assunto relacionado com gostos e preferências (Q16) • Perguntas de opinião e justificação (Q17, Q21) • Questões de resposta aberta com justificação (Q18) • Apresentação de outras formas de resolução dos exercícios (Q19) • Explicitar os seus pontos de vista (Q22) 	<p>Q2 “(...) Problemas matemáticos - são uma prática regular as discussões sobre os caminhos que cada um encontrou para solucionar as questões.”</p> <p>Q3 “(...) várias tarefas de possibilidade de uso de diferentes estratégias. Todas são apresentadas e discutidas.”</p> <p>Q4 “(...) Na resolução de problemas, onde há discussão de resultados obtidos.”</p> <p>Q5 “(...) considero útil para a aprendizagem.”</p> <p>Q6 “(...) resolução de situações problemáticas (...)”</p> <p>Q7 “(...) exercícios de Português nos quais o aluno tem de responder (...) e de seguida justificá-la.”</p> <p>Q8 “(...) com os alunos com melhores resultados e mais rápidos (...)”</p> <p>Q9 “(...) dou oportunidades de explicarem as suas estratégias.”</p> <p>Q10 “(...) Os manuais têm vários exercícios deste género (...)”</p> <p>Q11 Ainda não.</p> <p>Q12 Sim.</p> <p>Q13 Sem resposta</p> <p>Q14 “(...) opções de trabalho diferentes.”</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Subtema 3H</p> <p>Materiais específicos e estratégias para a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afeto (Q1) • Conselho de turma (Q2, Q4, Q16) • Reuniões (Q2) 	<p>Q15 “(...) exercícios interativos de respostas de escolha múltipla (...).”</p> <p>Q16 “(...) assunto está relacionado com os seus gostos e preferências (...).”</p> <p>Q17 “(...) perguntas de opinião com justificação.”</p> <p>Q18 “(...) questões de resposta aberta (opinião) com justificação.”</p> <p>Q19 “(...) apresentam/relatam aos colegas outras formas de resolver o mesmo exercício. Acontece sobretudo na resolução de problemas.”</p> <p>Q20 “(...) justificarem sempre as suas opiniões e a fundamentar as suas opiniões.”</p> <p>Q21 “(...) Questões onde os alunos têm que justificar opções, escolhas ou simplesmente dar a sua opinião.”</p> <p>Q22 “(...) explicitar os seus pontos de vista.”</p> <p>Q1 “(...) através do afeto.”</p> <p>Q2 “(...) no Conselho de Turma, reunião entre todos (...).”</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>promoção de um comportamento socioemocional ajustado (QUESTÃO 12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação à turma de comportamentos desviantes para análise (Q3) • Mapa do comportamento (Q5, Q10) • Diário de turma (Q5, Q17, Q18, Q20) • Criação de cantinhos na sala (Q6) • Criação de um <i>Kit</i> com materiais para controlar as emoções (Q6) • Reforço positivo (Q7) • Quadro da honra do comportamento (Q7) • Frequentação de formações (Q8) • Utilização de estratégias (Q8) • Ambiente da sala de aula (Q9) • Encorajamento (Q9) • Elogio (Q9) • Assembleia de turma (Q10) • Situações reais do quotidiano (Q11) • Trabalho individual, pares e de grupo (Q12) • Correção do trabalho dos colegas (Q12) • Partilha de saberes (Q12) • Plano do dia (Q20) • Reflexão ao final do dia (Q20) 	<p>Q3 “(...) Todos os comportamentos desviantes ou de enaltecer são apresentados à turma para análise.”</p> <p>Q4 “(...) conselho de turma.”</p> <p>Q5 “(...) mapa de comportamento (...) diário de turma (...).”</p> <p>Q6 “(...) Criando o cantinho "Acalma-te" e o <i>Kit</i> "Acalma-te" com material para controlo das emoções.”</p> <p>Q7 “(...) reforço positivo e o "quadro de honra do comportamento (...).”</p> <p>Q8 “(...) frequento muitas ações (<i>mindfulness, coachings</i>) para arranjar estratégias diferentes para captar a atenção e aumentar a motivação dos meus alunos.”</p> <p>Q9 “O próprio ambiente de uma sala (...) O encorajamento, o elogio, da parte do professor (...).”</p> <p>Q10 “(...) reuniões de assembleia de turma, “(...) Tabelas de comportamento (...).”</p> <p>Q11 “(...) situações reais do quotidiano.”</p> <p>Q12 “(...) o trabalho individual, de pares, de grupo, a correção do trabalho do colega, a partilha de saberes...”</p> <p>Q13 Sem resposta</p>
--	--------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes estratégias e abordagens para os diferentes alunos (Q14, Q19) • Diálogo (Q21, Q22, Q19) • Recompensar (Q15) • Restringir (Q15) • Trabalhar a união e o sentido de grupo (Q19) 	<p>Q14 “Diferentes estratégias e abordagens para os diferentes alunos (...).”</p> <p>Q15 “(...) recompensa e o não prémio, através de algumas proibições e restrições (...).”</p> <p>Q16 “(...) Conselho de Turma.”</p> <p>Q17 “(...) diário de turma.”</p> <p>Q18 “(...) "Diário de turma".”</p> <p>Q19 “Utilizo várias estratégias de acordo com as características dos alunos. É muito importante trabalhar com a turma a união, o sentido de grupo. (...) A estratégias mais utilizada é o diálogo.”</p> <p>Q20 “(...) "Diário de turma", o "Plano do dia" (registo no quadro) e a reflexão no final do dia (...).”</p> <p>Q21 “(...) Diálogo constante.”</p> <p>Q22 “(...) diálogo (...).”</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO D- 3.º Unidade Temática

Temas	Subtemas	Unidades de registo
<p>Perceções dos professores relativamente à Aprendizagem Socioemocional (SEL)</p>	<p>Perceções, impactos e importância da Aprendizagem Socioemocional (SEL)</p>	<p>Competências e fatores sociais, económicos, culturais, emocionais e escolares</p> <p>Aprendizagens</p> <p>Gestão e equilíbrio emocional, comportamental e social</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Autoconhecimento e autorregulação</p> <p>Aprendizagens escolares</p> <p>Ambientes propícios às aprendizagens</p> <p>Crescimento, desenvolvimento e equilíbrio das competências socioemocionais das crianças</p> <p>Regulação dos comportamentos e atitudes</p> <p>Relações interpessoais</p> <p>Compreensão do meio envolvente</p> <p>Formação íntegra do indivíduo</p> <p>Responsabilidade e Liberdade de escolha</p> <p>Equilíbrio socioemocional</p> <p>Prevenção da saúde mental</p> <p>Autoconhecimento e autorregulação</p> <p>Aprendizagens</p> <p>Desenvolvimento de competências</p>

		<p>Modelo orientador</p> <p>Mudanças para o sucesso da vida do indivíduo</p> <p>Desenvolvimento das competências SEL</p> <p>Relação afetiva</p> <p><i>Feedback</i> do desempenho dos alunos</p> <p>Técnicas pedagógicas</p>
<p>Métodos e estratégias pedagógicas promotoras das competências SEL implementadas pelos professores</p>	<p>Atividades e estratégias específicas de implementação e desenvolvimento das competências SEL</p>	<p>Trabalhos e projetos de grupo</p> <p>Jogos</p> <p>Autonomia para ajudar</p> <p>Liberdade de expressão e resolução de problemas</p> <p>Exploração escrita e audição de histórias</p> <p>Liberdade de expressão e momentos de reflexão</p> <p>Momentos de avaliação</p> <p>Partilha e exposição de trabalhos diversos</p> <p>Comportamentos desajustados</p> <p>Jogos</p> <p>Momentos entre professor/aluno</p> <p>Assembleias e conselhos de turma</p> <p>Aulas específicas direcionadas aos sentimentos e emoções</p> <p>Atividades de escrita e exploração de histórias</p>

		<p>Reflexão e Liberdade de expressão</p> <p>Avaliação dos comportamentos</p> <p>Reforço e <i>feedback</i> positivo</p> <p>Partilha de trabalhos</p> <p>Lemas, mascotes e <i>slogans</i> positivos</p> <p>Promoção e incentivo para a finalização de tarefas escolares</p> <p>Momentos de avaliação</p> <p>Responsabilidade da escola e da família</p> <p>Permissão do uso de diferentes estratégias de resolução para o mesmo exercício</p> <p>Questões de resposta aberta para justificar os seus pontos de vista</p> <p>Uso de manuais</p> <p>Exercícios de escolha múltipla</p> <p>Discussão dos resultados</p> <p>Afeto e reforço positive</p> <p>Assembleias e conselhos de turma</p> <p>Uso de diversas estratégias e materiais em sala de aula</p> <p>Formação para professores</p> <p>Partilha de saberes</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Métodos de avaliação de competências SEL</p>	<p>Avaliação em Tempo de Estudo Autónomo (TEA)</p> <p>Avaliação do desempenho no final do período e dos trabalhos individuais e de grupos</p> <p>Plano Individual de Trabalho (PIT)</p> <p>Fichas e grelhas de auto e hétero avaliação</p> <p>Reflexões das avaliações</p> <p>Reforço verbal positive</p> <p>Avaliação da leitura e da escrita</p> <p>Sem momentos de avaliação</p> <p>Momentos para refletir, discutir e ouvir</p> <p>Apresentação e exposição de trabalhos</p> <p>Registo de informações</p>
--	--------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO E- Quadro síntese dos temas e subtemas

2. ^a ANÁLISE TEMÁTICA		3. ^a ANÁLISE TEMÁTICA	
TEMAS	SUBTEMAS	TEMAS	SUBTEMAS
Tema 1 Aprendizagem Socioemocional (SEL)	Subtema 1A Conceção de aprendizagem socioemocional	Tema 1 Perceções dos professores relativamente à Aprendizagem Socioemocional	Subtema 1A Perceções, impactos e importância da Aprendizagem Socioemocional (SEL)
	Subtema 1B Importância da SEL nas crianças		Subtema 1B Importância do papel e da relação professor/alunos para um desenvolvimento socioemocional positivo
	Subtema 1C Impacto da SEL na saúde		
Tema 2 Papel do professor	Subtema 2A Importância do desenvolvimento socioemocional das crianças	Tema 2 Métodos e estratégias pedagógicas promotoras das competências SEL implementadas pelos professores	Subtema 2A Atividades e estratégias específicas de implementação e desenvolvimento das competências SEL
	Subtema 2B Relação entre professor/aluno		Subtema 2B Métodos de avaliação de competências SEL
Tema 3 Práticas educativas	Subtema 3A Atividades específicas de encorajamento e trabalho de equipa		
	Subtema 3B Momentos de partilha de opiniões/comentários		
	Subtema 3C Momentos de autoavaliação		
	Subtema 3D Momentos de conflito		

	<p>Subtema 3E</p> <p>Momentos de reflexão sobre sentimentos e emoções</p>		
	<p>Subtema 3F</p> <p>Valorização da responsabilidade nas tarefas escolares</p>		
	<p>Subtema 3G</p> <p>Desenvolvimento de estratégias que proporcionem uma reflexão/atitude /pensamento divergente relativamente às opções de resolução</p>		
	<p>Subtema 3H</p> <p>Materiais específicos e estratégias para a promoção de um comportamento socioemocional ajustado</p>		

**ANEXO F- Rascunho da categorização e supressão das unidades de
registro da 2.^a Unidade Temática para a 3.^a Unidade Temática**

Temas	Subtemas	Unidades de registo 2. ^a Unidade	Unidades de registo 3. ^a Unidade
<p>Perceções dos professores relativamente à Aprendizagem Socioemocional (SEL)</p>	<p>Perceções, impactos e importância da Aprendizagem Socioemocional 1A / 1B / 1C</p>	Promove competências sociais, económicas e culturais (Q1)	<p>Competências e fatores sociais, económicos, culturais, emocionais e escolares</p>
		Fatores sociais e emocionais (Q4; Q15)	
		Habilidades socioemocionais (Q7)	
		Promoção de competências sociais e emocionais (Q14; Q3)	
		Competências académicas (Q3)	
		Desenvolvimento das competências sociais e emocionais (Q17; Q18; Q19)	
		Influencia as aprendizagens (Q1)	<p>Aprendizagens</p>
		Importante na escola e no futuro (Q2)	
		Aprendizagens (Q4; Q7; Q9; Q11; Q12; Q13; Q15)	
		Forma de aprender (Q8)	
		Forma alcançar competências essenciais presentes no currículo (Q19)	
		Gerir emoções (Q6; Q17; Q18)	
		Gerir comportamentos (Q10)	

		Refletir, identificar e reconhecer emoções (Q20)	
		Manutenção das emoções (Q21)	
		Estabelecimento de relações saudáveis (Q6; Q17; Q18)	
		Saber viver em sociedade (Q11)	
		Interação social (Q21)	
		Gestão de relações sociais (Q22)	
		Socialização (Q8)	
		Estado emocional (Q1)	
		Equilíbrio emocional e social (Q5)	
		Tomada de decisões responsáveis (Q10)	Responsabilidade
		Consciencialização de si (Q10)	Autoconhecimento e autorregulação
		Construção do autoconhecimento e da autorregulação (Q16; Q20)	
		Aprendizagens (Q1; Q2; Q6; Q8; Q13)	Aprendizagens escolares
		Aprendizagens significativas (Q12; Q15)	
		Evolução a nível escolar (Q3)	
		Contribuição para o sucesso escolar (Q11)	
		Adaptação dos resultados escolares (Q14)	
		Facilitação do processo ensino/aprendizagem (Q20)	
		Facilidade nas aprendizagens (Q21)	

	Competências curriculares (Q19)	
	Partilha de saberes (Q1)	Ambientes propícios às aprendizagens
	Participação (Q2)	
	Clima positivo (Q2)	
	Desenvolver o potencial de cada um (Q4)	
	Estimulação da confiança (Q20)	
	Lidar com as emoções (Q3)	
	Equilíbrio emocional (Q21)	
	Desenvolvimento socioemocional (Q20)	
	Desenvolvimento de forma plena (Q18)	
	Desenvolvimento íntegro da criança (Q17)	
	Adaptação psicossocial (Q14)	
	Aquisição de competências socioemocionais (Q14)	
	Combater possíveis dificuldades socioemocionais (Q5)	
	Desenvolvimento socioemocional (Q20)	
	Promoção do desenvolvimento (Q7)	
	Impacto no desenvolvimento infantil (Q8)	
	Crescimento (Q2)	
	Condicionamento do desenvolvimento da criança (Q6)	
	Ajustar comportamentos (Q10; Q14)	Regulação e adaptação dos comportamentos e atitudes
	Adaptação das atitudes (Q14)	

	Responsabilidade (Q2)	
	Prevenção de diversos comportamentos (Q14)	
	Questões sociais (Q19)	Relações interpessoais
	Preparação para futuras relações (Q22)	
	Compreender o meio envolvente (Q3)	Compreensão do meio envolvente
	Contribuição de sucesso para a vida (Q11)	Formação íntegra do indivíduo
	Formação (Q17)	
	Formação do indivíduo (Q16)	
	Enriquecimento pessoal (Q1)	Responsabilidade e liberdade de escolha
	Liberdade de escolha (Q1)	
	Crianças mais confiantes e assertivas (Q10)	
	Permite tomada de decisões responsáveis em situações diversas (Q10; Q14)	
	Alcance de objetivos (Q14)	
	Melhoramento de relações (Q3)	Equilíbrio socioemocional
	Relacionamentos positivos e assertivos com os pares (Q17; Q18)	
	Permite criar boas relações (Q2; Q14; Q20)	
	Equilíbrio a níveis cognitivos, sociais e emocionais (Q2)	
	Permite um equilíbrio emocional e social (Q6)	
	Permite um equilíbrio (Q5)	

		Crianças socio emocionalmente mais estáveis (Q9)		
		Controlo das emoções (Q14)		
		Equilíbrio emocional (Q16)		
		Capacidade de lidar consigo mesmo e com os outros (Q11)		
		Previne o aparecimento de distúrbios mentais (Q6, Q7)	Previne a saúde mental	
		Previne eventuais problemas (Q14)		
		Melhoramento da saúde mental com a implementação de estratégias (Q7)		
		Contribui para o equilíbrio mental (Q12)		
		Permite o desenvolvimento de uma autorregulação (Q2; Q3; Q21)	Autoconhecimento e autorregulação	
		Autoconhecimento (Q17; Q18)		
		Maior predisposição para as aprendizagens (Q8; Q15)	Aprendizagens	
		Afeta de forma positiva (Q19)		
		Preparação para possíveis obstáculos/dificuldades (Q22)	Desenvolvimento de competências	
		Melhores atitudes e habilidades (Q14)		
		Importância do papel e da relação professor/alunos para um desenvolvimento	Pedagogo (Q1)	Modelo orientador
			Educador (Q1)	
Regula e orienta o grupo (Q2)				
Modelo e influencia para os alunos (Q4, Q6, Q10, Q22)				

	socioemocional positivo 2A / 2B	Partilham muitas horas por dia (Q6; Q12, Q16, Q,19, Q21,)	
		Promover hábitos de mudança de mentalidades (Q1)	Mudanças para o sucesso da vida do indivíduo
		Promove o caminho para o sucesso (Q7)	
		Papel marcante pelo positivo ou pelo negativo (Q9)	
		Promove competências sociais e emocionais (Q2)	Desenvolvimento das competências SEL
		Entendimento das próprias emoções (Q3)	
		Desbloquear situações de ansiedade e angústia (Q5)	
		Promove a confiança e autoestima emocional (Q5)	
		Promove relações mais favoráveis (Q5)	
		Papel importante no desenvolvimento global da criança (Q11)	
		Promove o gerenciamento das emoções (Q12)	
		Motivação (Q13)	
		Proporciona situações que permitam desenvolver as áreas social e emocional (Q15, Q17, Q18)	
		Maior contacto social (Q20)	
		Relações entre professor/aluno permitem uma boa aprendizagem (Q8)	
Promoção das competências socioemocionais em toda a comunidade escolar (Q14)			
Relação de proximidade, confiança e abertura (Q2)	Relação afetiva		

		Reforço positivo (Q11)	<i>Feedback</i> do desempenho dos alunos
		Verbalizar palavras de incentivo e de carinho (Q2, Q9)	
		<i>Feedback</i> do desempenho a nível socioemocional (Q10, Q22)	
		<i>Feedback</i> do desempenho escolar e socioemocional (Q3; Q6; Q5)	
		Apreciação geral dos trabalhos (Q10)	
		Uso de autocolantes (Q2)	
		Livro dos elogios (Q14)	
		Uso de bonecos com balões para ler (Q9)	
		Auto e hétero avaliação (Q4)	Técnicas pedagógicas
		Assembleias de turma (Q8)	
		Comportamento diário (Q10)	
Métodos e estratégias pedagógicas promotoras das competências SEL implementadas pelos professores	Atividades e estratégias específicas de implementação e desenvolvimento das competências SEL 3A / 3B / 3E / 3F / 3G / 3H /	Trabalhos de grupo (Q1; Q7; Q10; Q11; Q12; Q16; Q17; Q18; Q19; Q20; Q21; Q22)	Trabalhos e projetos de grupo
		Tarefas de parceria para ajudar os colegas (Q3)	
		Parcerias de aprendizagem (Q4)	
		Projetos de grupo (Q4; Q5)	
		Trabalhos a pares (Q5; Q7; Q8; Q10; Q16; Q17; Q18; Q19; Q20; Q21)	
		Trabalhos de projeto (Q6)	

	Atividades de pesquisa (Q9)	
	Trabalho de tutoria (Q8)	
	Jogos coordenando movimentos e comunicando (Q2)	
	Jogos em equipa (Q5; Q11; Q15)	Jogos
	Jogos de grupo (Q15)	
	Autonomia para ajudar os alunos com mais dificuldades (Q8)	Autonomia para ajudar
	Debates (Q14)	Liberdade de expressão e resolução de problemas
	Oralmente exploram trabalhos e dialogam acerca das opiniões uns dos outros (Q22)	
	Situações problema (Q14)	
	Audição de histórias (Q14)	Exploração escrita e audição de histórias
	Escrita de uma história em que cada aluno acrescenta um bocado (Q12)	
	Liberdade de expressão (Q1)	Liberdade de expressão e momentos de reflexão
	Comentários dos trabalhos uns dos outros (Q5; Q10; Q11)	
	Debates (Q7; Q9; Q15)	
	Comentar e dar sugestões de melhorias ao colega (Q11)	
	Comentam e avaliam as produções uns dos outros (Q4)	
	Elogiar e criticar construtivamente (Q14)	

		Momentos de reflexão sobre atitudes e comportamentos (Q9)	
		Respeitar o próximo (Q16)	
		Acrescentar conhecimentos sobre determinado assunto (Q16)	
		Dar opiniões (Q16)	
		Reflexão crítica (Q15)	
		Formulação de críticas construtivas (Q1; Q2; Q3;)	
		Momentos de avaliação (Q2)	Momentos de avaliação
		Avaliação do tempo de estudo autónomo (TEA) (Q5)	
		Correção e avaliação coletiva dos trabalhos individuais (Q12)	
		Momentos de heteroavaliação (Q17)	
		Conselhos de turma (Q17; Q19)	
		Assembleias de turma (Q6)	
		Exposição de trabalhos plásticos, histórias escritas (Q3)	Partilha e exposição de trabalhos diversos
		Partilha de produções com os colegas (Q4, Q19)	
		Apresentação de produções (Q5; Q10; Q22)	
		Trabalhos por projeto (Q5)	
		Pesquisa individual (Q10)	
		Trabalhos de grupo (Q7; Q10; Q16)	

	Leitura de uma produção escrita (Q11)	
	Apresentação de um trabalho (Q14; Q20)	
	Momento “Ler, contar e mostrar” (Q18)	
	Trabalhos de grupo ou individual (Q21)	
	Partilhas de experiências vividas ou observadas (Q20)	
	Nos momentos de comportamentos desadequados (Q1)	Comportamentos desajustados
	Autoanálise de comportamentos e atitudes (Q12)	
	Balanço do comportamento semanal ou das horas de almoço (Q15)	
	Ocorrência de situações graves comportamentais/queixas (Q5)	
	Comportamentos menos ajustados durante o recreio (Q16)	
	Situações fora de sala de aula são debatidas em aula (Q21)	
	Jogo do espelho (Q2)	Jogos
	Momentos a sós entre professor/aluno (Q2; Q19; Q22)	Momentos entre professor/aluno
	Entrevistas (Q7)	
	Assembleia de turma (Q3; Q5; Q6)	Assembleias e conselhos de turma
	Conselho de turma (Q4; Q17; Q18)	
	Momentos com a turma (Q19)	
	Momentos com os colegas da escola (Q19)	
	Aulas de formação cívica (Q10)	

	Programa de competências sociais e pessoais (Q8)	Aulas específicas direcionadas aos sentimentos e emoções
	Aulas de cidadania e sociedade (Q15)	
	Meditação diária (Q6)	
	Atividades com situações específicas para comentarem como se sentem ou agiriam (Q10)	Atividades de escrita e exploração de histórias
	Exercícios de escrita (Q10)	
	Exploração de histórias (Q11)	
	Diário de turma (Q5; Q20)	
	Conhecer sentimentos através de personagens (Q14)	
	Reflexão sobre atitudes e motivações (Q4)	Reflexão e liberdade de expressão
	Expressam opinião de algo observado ou sentido (Q22)	
	Avaliação diária do comportamento (Q5)	Avaliação dos comportamentos
	Reforço positivo (Q1, Q7, Q8, Q10, Q16, Q19)	Reforço e <i>feedback</i> positivo
	Elogiar o esforço de cada um (Q2)	
	Estimulando a concretização das tarefas (Q6)	
	Valorizar as conquistas (Q6)	
	Recompensa verbal (Q10, Q20)	
	<i>Feedback</i> regular/imediato (Q17; Q18; Q19, Q21)	
	Incentivo (Q19, Q22)	
	Uso de autocolante nos trabalhos escritos (Q20)	
	Uso de desenhos nos trabalhos escritos (Q20)	

		Uso de expressões apreciativas nos trabalhos escritos (Q20)	
		Partilhar produções (Q2)	Partilha de trabalhos
		Lema da sala que ajuda na responsabilidade, esforço e resultados (Q3)	Lemas, mascotes e <i>slogans</i> positivos
		Mascote na sala com possibilidade de levar durante o fim-de-semana (Q3)	
		<i>Slogan</i> na sala (Q8)	
		Trabalhos de casa (Q9)	Promoção e incentivo para a finalização de tarefas escolares
		Promoção da capacidade de concluir trabalhos (Q5)	
		Promoção da responsabilidade (Q5)	
		Conclusão das tarefas resulta em melhores resultados (Q4)	
		Apoiando nas dificuldades (Q6)	
		Trabalhos e materiais realizados (Q14)	
		Acompanhamento individual (Q19)	
		Acompanhando os trabalhos (Q6)	
		Responsabilidade da escola e da família (Q21)	
		Momentos de avaliação sumativa (Q11)	Momentos de avaliação
		Vários tipos de raciocínio matemático para verem que não existe apenas uma forma de chegar à solução (Q1; Q2)	Permissão do uso de diferentes estratégias de resolução para o mesmo exercício
		Possibilidade de uso de diferentes estratégias (Q3)	

	Oportunidade para explicarem as estratégias utilizadas (Q19)	
	Apresentação de outras formas de resolução dos exercícios (Q19)	
	Resolução de problemas (Q4, Q6, Q19)	
	Explicitar os seus pontos de vista (Q22)	Questões de resposta aberta para justificar os seus pontos de vista
	Justificação e fundamentar as suas opiniões (Q20)	
	Questões de resposta aberta com justificação (Q18)	
	Perguntas de opinião e justificação (Q17, Q21)	
	Exercícios de Português- justificar as respostas (Q7)	
	Manuais (Q10)	Uso de manuais
	Exercícios interativos de respostas de escolha múltipla (Q15)	Exercícios de escolha múltipla
	Discussão de resultados obtidos (Q4)	Discussão dos resultados
	Afeto (Q1)	Afeto e reforço positivo
	Reforço positivo (Q7)	
	Encorajamento (Q9)	

	Recompensar (Q15)	
	Elogio (Q9)	
	Diálogo (Q21, Q22, Q19)	
	Conselho de turma (Q2, Q4, Q16)	Assembleias e conselhos de turma
	Assembleia de turma (Q10)	
	Apresentação à turma de comportamentos desviantes para análise (Q3)	
	Reuniões (Q2)	
	Diário de turma (Q5, Q17, Q18, Q20)	Diversas estratégias e materiais em sala de aula
	Diferentes estratégias e abordagens para os diferentes alunos (Q14, Q19)	
	Mapa de comportamento (Q5, Q10)	
	Criação de cantinhos na sala (Q6)	
	Plano do dia (Q20)	
	Reflexão ao final do dia (Q20)	
	Criação de um <i>Kit</i> com materiais para controlar as emoções (Q6)	
	Utilização de estratégias (Q8)	
	Quadro da honra do comportamento (Q7)	
	Ambiente da sala de aula (Q9)	
	Situações reais do quotidiano (Q11)	

		Trabalho individual (Q12)		
		Trabalho a pares (Q12)		
		Trabalho de grupo (Q12)		
		Trabalhar a união e sentido de grupo (Q19)		
		Correção do trabalho dos colegas (Q12)		
		Frequentação de formações (Q8)		Formação para professores
		Partilha de saberes (Q12)		Partilha de saberes
	Métodos de avaliação de competências SEL 3C / 3D	Tempo de Estudo Autónomo (TEA) (Q1; Q2; Q3)	Avaliação no Tempo de Estudo Autónomo (TEA)	
		Avaliação no final do TEA (Q5)		
		Trabalhos por projeto (Q5)	Avaliação do desempenho no final do período e dos trabalhos individuais e de grupo	
		Momentos de autoavaliação dos trabalhos individuais e de grupo e do final do período (Q17; Q18)		
		Heteroavaliação das atividades desenvolvidas em grupo (Q20)		
		Autoavaliação no final dos períodos (Q20)		
		Momentos de avaliação onde refletem sobre o seu desempenho (Q19)		
		Avaliação do P.I.T (Plano Individual de Trabalho)	Plano Individual de Trabalho (PIT)	
Autoavaliação numa grelha (Q7)	Fichas e grelhas de auto e hétero avaliação			

	Ficha de autoavaliação de aprendizagens e do comportamento (Q10)	
	Os alunos autoavaliam-se na tabela das metas (Q2)	
	Executar tarefas de auto e hétéro avaliação (Q4)	
	Registo num formato especial (Q14)	
	Autoavaliação (Q21; Q22)	
	Comparação das avaliações formativas (Q15)	reflexões das avaliações
	Reforço positivo (Q8)	Reforço verbal positivo
	Pronunciar sobre as aprendizagens da semana (Q12)	
	No apoio ao estudo fazem avaliação da leitura e da escrita (Q16)	Avaliação da leitura e da escrita
	Inexistência de momentos (Q9; Q11)	Sem momentos de avaliação
	Assembleias de turma (Q1; Q5; Q6; Q14)	Momentos para refletir, discutir e ouvir
	Conselho de turma (Q4; Q17; Q18)	
	Debates (Q8; Q14; 16)	
	Escutar os outros (Q10)	
	Diálogos entre professor/aluno (Q10)	
	Discutir ideias (Q2; Q4; Q8)	
	Formulação de críticas construtivas (Q3)	

		Tomada de decisões sobre atitudes em diversas situações (Q4)		
		Desencadear discussões (Q5)		
		Saber ouvir os colegas (Q7)		
		Criticar as opiniões de forma construtiva (Q7)		
		Respeito em falar na sua vez (Q7; Q10)		
		Respeito entre os pares (Q8)		
		Situações de conflito no recreio (Q9)		
		Refletir sobre o sucedido (Q9; Q20; Q21)		
		Gestão de conflitos (Q19)		
		Colocarem-se no lugar dos outros (Q22)		
		Trabalhos projeto (Q2; Q6)		
		Apresentação dos trabalhos projeto (Q2)		Apresentação e exposição de trabalhos
		Momentos de trabalho (Q11; Q20; Q21)		
		Exposição de trabalhos plásticos, histórias escritas (Q3)		
		Apresentando como modelo um trabalho de um aluno (Q12)		
		Apresentação de trabalho de pesquisa autónoma (Q15)		
		Trabalhos de grupo (Q17; Q18)		

		Apresentação de trabalhos/produções (Q19)	
		Final dos trabalhos (Q20)	
		Registo da informação recolhida (Q2)	Registo de informações