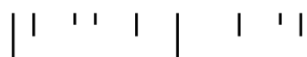


As representações dos professores
sobre o impacto de um projeto de
Aprendizagem Socioemocional, no
âmbito das Academias Gulbenkian do
Conhecimento

Joana da Fonseca Martins

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

2022-2023



As representações dos professores
sobre o impacto de um projeto de
Aprendizagem Socioemocional, no
âmbito das Academias Gulbenkian do
Conhecimento

Joana da Fonseca Martins

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

Orientador: Tiago Almeida

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Começo por agradecer aos professores da ESELX que me acompanharam no MESIC. Convosco aprendi a traduzir e a justificar, através de tantos autores, conceitos que carrego há muito tempo no meu íntimo.

Ao meu orientador, que apesar de todas as suas ausências validou sempre as minhas competências, e fez-me acreditar desde a primeira reunião que iríamos ter um sucesso incrível.

À Fundação Calouste Gulbenkian, em especial à Ana Cristina Saraiva, por ter tão prontamente respondido ao pedido.

A todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram e acreditaram neste processo, em especial aos participantes desta dissertação e à Filipa Tomaz, pelo tempo e pelas suas palavras de encorajamento e motivação.

Ao meu namorado, por toda a paciência e doçura.

Por fim à minha família, pelo vosso apoio incondicional e por saberem e continuarem a aceitar a minha constante vontade de voar e procura pelo que me faz feliz. Esta dissertação é dedicada a vós: mãe, pai e Alex.

Be the person you needed when you were younger

Ayesha Siddiqi

*À força de secundarizar o essencial em relação ao urgente, acabamos por esquecer a
urgência do essencial*

Edgar Morin

To reach the students, teach the teachers

Kimberly Schonert-Reichl, M. Jennifer Kitil & Jennifer Hanson-Peterson (CASEL)

RESUMO

Segundo Cristóvão et al. (2017) já há inúmeros estudos que reconhecem a eficácia do impacto que os programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) têm no sucesso dos alunos, mas também nos professores. Este é um estudo que tem como problemática a reflexão crítica sobre a implementação de um desses programas, no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC). Desse modo, a partir das representações dos professores, procura compreender o impacto do projeto no sucesso dos alunos, em si próprios e nas suas práticas pedagógicas.

Através de uma abordagem de natureza qualitativa e de um paradigma exploratório, este estudo recorre à perspetiva dos professores através de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de fornecer pistas para investigações futuras. Foram utilizados os métodos dedutivo e indutivo, combinando sistemas de categorias previamente definidos com categorias que criámos indutivamente a partir dos dados, emergindo das respostas dos entrevistados às perguntas, em consonância com os objetivos específicos.

Os professores reconhecem a importância do desenvolvimento das Competências Socioemocionais pelos alunos, assim como a importância que a ASE tem quando comparada com a aprendizagem de conteúdos. Compreendemos que o sucesso dos projetos ASE está relacionado com o conhecimento prévio dos professores sobre os mesmos, mas também com a sua abertura para estar em contacto com algo inovador. Os resultados também apontam para uma diferenciação entre as representações dos professores com mais e menos de 10 anos de serviço, revelando a necessidade de uma Formação Inicial de Professores (FIP) que contemple a ASE, assim como de um constante trabalho reflexivo e colaborativo entre escola, técnicos, comunidade escolar e família, podendo ter a Educação Social um papel relevante neste processo.

Palavras-chave: Aprendizagem Socioemocional, Práticas Pedagógicas Autopercecionadas, Educação Social.

ABSTRACT

According to Cristóvão et al. (2017), there are numerous studies that recognize the effectiveness of the impact that Social-Emotional Learning (SEL) programs have on students' success, as well as on teachers. This study aims to critically reflect on the implementation of one of these programs within the scope of the Gulbenkian Academies of Knowledge. Thus, based on teachers' representations, it seeks to understand the project's impact on students' success, on the teachers and on their teaching practices.

Through a qualitative approach and an exploratory paradigm, this study resorts to teachers' perspectives through semi-structured interviews with the aim of providing insights for future investigations. Both deductive and inductive methods were used, combining predefined categories with categories created inductively from the data, emerging from the respondents' answers to the questions, in line with the specific objectives.

Teachers acknowledge the importance of developing Socio-Emotional Skills in students, as well as the significance of SEL when compared to academic learning. It is understood that the success of SEL projects is related to teachers' prior knowledge about them, as well as their openness to engage with something innovative. The results also point to a differentiation between the representations of teachers with more and less than 10 years of service, revealing the need for Initial Teacher Training (ITT) that includes SEL, as well as constant reflective and collaborative work among the school, professionals, the school community, and families, where Social Education can play a relevant role in this process.

Keywords: Social-Emotional Learning, Self-Perceived Teaching Practices, Social Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL.....	8
2.1. Enquadramento.....	9
2.2. A Aprendizagem Socioemocional como <i>zeitgeist</i> na educação.....	13
2.3. A Aprendizagem Socioemocional e as escolas em Portugal.....	19
2.4. Crenças e representações dos professores sobre a Aprendizagem Socioemocional.....	24
2.5. A Aprendizagem Socioemocional, os professores e a educação social.....	29
3. ESTUDO EMPÍRICO.....	32
3.1. Problema, problemática, objetivos e pergunta de investigação.....	34
3.2. Projeto.....	36
3.3. Participantes.....	38
3.3. Metodologia.....	39
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	41
3.5. Procedimentos.....	44
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
4.1. Impacto no sucesso dos alunos.....	51
4.2. Impacto nos professores.....	54
4.3. Impacto nas práticas pedagógicas.....	58
4.3. Variável Anos de Serviço.....	61
4.4. Discussão dos resultados.....	63
4.5. Limitações do estudo.....	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS.....	87

Índice de Figuras

Figura 1. CASEL Wheel (Roda CASEL)	17
Figura 2. Distribuição de UR obtidas para cada tema	50

Índice de Tabelas

Tabela 1. Frequência das UR obtidas para a categoria tipo de impacto no sucesso dos alunos e respetivas subcategorias	51
Tabela 2. Frequência das UR obtidas para a categoria tipo de impacto nos professores e respetivas subcategorias	54
Tabela 3. Frequência das UR obtidas para a categoria tipo de impacto nas práticas pedagógicas e respetivas subcategorias	58
Tabela 4. Frequência das UR obtidas para a variável “anos de serviço” < 10 e >10	61

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AGC	Academias Gulbenkian do Conhecimento
ASE	Aprendizagem Socioemocional
CASEL	Collaborative for Social and Emotional Learning
CNSM	Coordenação Nacional para a Saúde Mental
CSE	Competências Socioemocionais
FC	Formação Contínua
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FENPROF	Federação Nacional Dos Professores
FIP	Formação inicial de Professores
FNE	Federação Nacional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
P1-P8	Participantes/Professores entrevistados

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
SEL	Social and Emotional Learning
T1-T2	Técnicos
UR	Unidades de Registo
VUCA	Volatility (volatilidade), Uncertainty (incerteza), Complexity (complexidade) e Ambiguity (ambiguidade)

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente trabalho final de Mestrado é o resultado de um estudo empírico qualitativo no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.

O tema “As representações dos professores sobre o impacto de um projeto de Aprendizagem Socioemocional (ASE) no âmbito das Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC)” surge na sequência da execução do Programa Academias Gulbenkian do Conhecimento, que nutriu em mim um crescente interesse pela temática ASE e pelo desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSE) em Portugal e no mundo. Os primeiros artigos lidos demonstraram a eficácia de projetos ASE nas escolas ao relacionarem o desenvolvimento das CSE dos alunos com a melhoria de resultados académicos e do comportamento. Os artigos revelaram também a importância da necessidade de, por um lado, serem realizados estudos que analisassem as perceções dos professores sobre a eficácia de projetos ASE (com o intuito também de compreender melhor de que forma o género, a idade, a experiência prévia e a formação académica podem influenciar os resultados dos projetos ASE), mas também da necessidade de formação contínua dos professores sobre esta temática.

Face ao exposto, este é um estudo que tem como problemática a reflexão crítica sobre a implementação de um projeto ASE, no âmbito das AGC. Desse modo, a partir das representações dos professores, procura compreender o impacto do projeto no sucesso dos alunos, em si próprios e nas suas práticas pedagógicas. Pretendemos assim: a) analisar a importância que os professores atribuem ao desenvolvimento das CSE pelos alunos; b) compreender as conceções prévias e a importância que os professores atribuem ao projeto LS; c) analisar o impacto do projeto na construção de relações interpessoais entre os professores e os alunos; e, por fim, d) analisar o impacto do projeto nas suas práticas pedagógicas. Para contextualizarmos a ASE introduzimos seguidamente alguns conceitos.

A capacidade de identificar as emoções, reconhecer as emoções (em si e nos outros) e ser capaz de lidar com elas, ser capaz de realizar uma regulação emocional efetiva designa-se inteligência emocional. Goleman (2012) introduz-nos ao tema da inteligência

emocional, mostrando-nos que o essencial da mesma é a autoconsciência, isto é, o ser capaz de reconhecer um sentimento quando ele decorre e, por conseguinte, a chave para tomar boas decisões pessoais. As nossas aptidões emocionais são determinadas pela maneira como o cérebro amadurece que podem, com a aprendizagem certa, ser aperfeiçoadas fazendo da infância o momento certo para serem adquiridas. Isto significa que a infância é como uma janela de oportunidade crítica para definir os hábitos que hão-de definir as nossas vidas (Silva & Porto, 2019). Tomaz e Giugliano (1997) confirmam que as emoções são uma parte indispensável da nossa vida racional, e, ao contrário do que propõem Descartes e Kant, em que o raciocínio deve ser puro e dissociado das emoções, são de facto as emoções que permitem o equilíbrio das nossas decisões (p. 410). Na verdade, Damásio (2005) alega que quando vimos ao mundo e nos desenvolvemos, começamos por existir e só mais tarde pensamos “visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser” (p. 254). Para Damásio (1999) ter um sentimento não é o mesmo que conhecer um sentimento e, portanto, é urgente uma educação que nos ajude a compreender as nossas emoções.

A emoção, segundo Silva e Porto (2019), é o maior desafio educacional deste século e a educação emocional é a chave para o conseguirmos enfrentar. Goleman (2012) refere que uma “visão da natureza que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope” (p. 18), e neste sentido aprender a lidar com as próprias emoções é fundamental para o pleno desenvolvimento do ser humano, devendo ser uma responsabilidade social contemplada na estrutura do sistema educacional. A proposta de Goleman para a educação implica utilizar a escola como ferramenta para garantir os ensinamentos essenciais para a vida, compreendendo a insuficiência na proposta de intelectualização que continuamos a manter e referindo que esta não é suficiente para proporcionar o bem-estar e a saúde mental dos seres humanos. A preparação das nossas crianças para a vida é algo fundamental, e neste momento deixamos a educação emocional sem a reflexão que exige, com consequências cada vez mais desastrosas. Silva e Porto (2019) defendem que uma das soluções é a abordagem da parte das escolas em termos da educação do aluno como um todo, “juntando mente e coração na sala de aula” (p. 7). A educação centrada no indivíduo tem na sua génese a maximização do potencial do ser humano dado que o

conhecimento adquirido vai ao encontro dos desejos e curiosidades do aluno. O objetivo é considerar essenciais o desenvolvimento das CSE nas crianças como parte da sua educação regular que compreende um conjunto de aptidões fundamentais para cada criança, e não apenas algo ensinado como recurso e prevenção para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Morin (2000) citado por Silva e Porto (2019) defende que a educação do futuro deve focar-se na pessoa que aprende, o que, de acordo com Canário (2006) citado por Silva e Porto (2019) “implica repensar os modos de trabalho dos professores, pois é na relação com os alunos (hoje, muitas vezes encarados pelos professores como o seu principal problema), no modo de os tratar, que se determina o futuro” (p. 5). Considera-se que o conhecimento educativo e a aprendizagem se realizam na construção de atitudes e competências essenciais cujos significados cabem nas relações interpessoais, pois o ser humano é um indivíduo social, em construção e com direito a expressar a sua voz e a transmitir a sua individualidade. Como tal, o desenvolvimento emocional é determinante para o comportamento humano e para a facilidade ou não das interações sociais, pois o reconhecimento emocional facilita a descodificação dos sinais sociais relevantes para a adequação das relações interpessoais o que gera, conseqüentemente, uma maior aceitação dos pares. Saber regular as emoções é fundamental para se ser um bom ouvinte e um bom questionador, distinguir entre o que o outro faz ou diz, aprender a ser cooperativo, a resolver conflitos e a negociar compromissos, originando o desenvolvimento do poder pessoal e possibilitando mais qualidade para a vida de cada um e nos afetos entre seres humanos (Goleman, 2012, p. 284).

Se o diálogo estimula o processo de aprendizagem, o melhor lugar para um diálogo educacional e com diferentes funções será o da escola, pois “a escola continua a ser o agente mais relevante de socialização e de educação para o indivíduo, e como tal, pode conter a mudança de uma sociedade” (Martins, 2013). Antes de mais e em qualquer fase da vida, deve ser um lugar seguro onde existe colaboração, compaixão, cuidado, amparo e afeto. Contudo sabemos que nem sempre isso acontece. Nesse lugar não importa apenas assegurar a aprendizagem intelectual, mas sim desenvolver o respeito por cada um. E este

respeito compreende a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro, habilidades essenciais do ser humano, sendo fundamental que sejam adquiridas na infância. No fim da infância surgem os mais elevados níveis de empatia, pois as crianças passam a ser capazes de entender a aflição do outro e os motivos de aflição permanentes (Goleman, 2012, citado por Silva & Porto, 2019). Assim, perceber que o outro é totalmente diferente de si, é um desafio que todos os professores deveriam encarar como primordial, pois esta compreensão na adolescência, segundo Goleman (2012), pode reforçar convicções morais centradas no infortúnio e na injustiça.

O professor, para além de conhecer a realidade e o background dos seus alunos para melhor promover a aprendizagem, deve ser alguém que permite:

“O desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes, estabelecendo limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida nas suas decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da sua autonomia e da sua autoconfiança” (Portugal, 1998, citado por Catarreira, 2015, p. 33).

É relevante a partilha e o respeito mútuo pelas diferentes emoções e ideias. Assegurar que as crianças compreendem o que estão a experienciar deveria ser para um professor algo indispensável, pois faz parte integral da relação pedagógica, num processo que deve sempre ter como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Na verdade, o conhecimento das emoções das crianças por parte dos professores é essencial pois estas influenciam os seus comportamentos e estes conseguem melhorar o desempenho das suas funções admitindo que é necessário “entender as carências socioemocionais, cognitivas e motoras das crianças, utilizando para o desenvolvimento da autonomia e confiança das crianças cuidados atentos e adequados, negando atitudes severas e castigadoras” (Portugal, 2012, citados por Catarreira, 2015). Se os professores compreenderem as emoções dos seus alunos, mais facilmente conseguirão gerir os seus grupos, abonando a favor de relações interpessoais positivas.

Denham (1998) defende que muitos dos problemas sociais com que as comunidades se debatem têm antecedentes emocionais fortes, assumindo que a compreensão das emoções é um facilitador da competência social. Esta compreensão, tal como referem Cardoso e Carmona (2011) citados por Catarreira (2015), “não pode ser subestimada, já que é a base das competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”. Uma criança emocionalmente instável revelará dificuldades de aprendizagem, mas também em relacionar-se, indo ao encontro de que o desenvolvimento da competência social depende significativamente da capacidade de reconhecer as emoções e de as expressar. Neste sentido, é reconhecido por Carvalho e Baptista (2004) que a escola se tornou num “problema social e não pedagógico, ou que é pedagógico na medida em que é social”, visto que “a tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são assim, parte substancial da vida e da vida na escola”. Como tal, Vieira (2014) defende “a adoção de pedagogias mais sociais nas escolas contemporâneas” (p. 109), que nos ajudem a potenciar o autoconhecimento, a consciência social, a gestão de relacionamentos, a tomada de decisão responsável e a autorregulação das crianças e dos jovens. Ou seja, não podemos falar em educação social sem falar em educação emocional.

Parece evidente que CSE e a ASE são aspetos muito relevantes a considerar nos processos educativos da atualidade. Verifica-se também que existe um reduzido número de estudos que considerem a opinião dos professores sobre o impacto de programas ASE nas escolas. Nesse sentido justifica-se a problemática deste trabalho que procura compreender e analisar as perspetivas dos professores e o modo como estes projetos impactam os contextos educativos.

No capítulo seguinte é apresentado o quadro de referência teórico em que se baseia este trabalho: a Aprendizagem Socioemocional. Segue-se o capítulo do Estudo Empírico em que são apresentados o problema, a problemática, os objetivos e a pergunta de investigação, assim como o Projeto, os participantes deste estudo, a Metodologia e as Técnicas e instrumentos de recolha de dados, e os Procedimentos. De seguida são

apresentados e discutidos os resultados obtidos após análise dos dados, assim como as limitações inerentes ao presente estudo. Por fim são apresentadas as considerações finais, indicando pistas para trabalhos futuros e discutidos os contributos desta investigação para a Educação Social.

Face à diversidade de autores e citações, os conceitos de Aprendizagem Socioemocional (ASE) e de Competências Socioemocionais (CSE) estarão escritos de diversas formas ao longo do texto. No entanto, optámos pela escolha na escrita de ASE e CSE.

2. A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

| " | | " |

2.1. Enquadramento

Num mundo VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo), o rápido avanço da ciência e da tecnologia, e os contextos sociais e económicos progressivamente mais competitivos têm vindo a afetar as sociedades e os indivíduos nas mais diversas esferas de realização, acarretando consigo inúmeras transformações e uma exigência no que toca à aquisição de competências chave, pois estas devem permitir uma capacidade de adaptação face às constantes mudanças (Cristóvão et al., 2020; Costa & Faria, 2019).

Consequentemente, Costa e Faria (2019) confirmam que esta imprevisibilidade que o futuro tem trazido consigo tem-se traduzido em “níveis crescentes de desgaste na saúde mental e de desajustamento psicológico nas diferentes faixas etárias” (p. 6), confirmando o Primeiro Estudo Epidemiológico Nacional de Saúde Mental, em 2013, que as perturbações psiquiátricas afetam mais de um quinto da população portuguesa (Direção-Geral da Saúde, 2013, citada por Cristóvão et al., 2017). As investigações revelam que algumas pessoas que desenvolvem doenças mentais na idade adulta manifestaram sinais ou tiveram episódios críticos durante a infância (Direção-Geral da Saúde, 2013, citada por Cristóvão et al., 2017), especificando os relatórios internacionais que antes dos 18 anos pelo menos 20% das crianças e dos jovens apresentam algum problema de saúde mental e que, o início das doenças mentais clinicamente relevantes pode ocorrer mais precocemente, entre os 7 e os 11 anos de idade (Kessler et al., 2005; WHO, 2000; WHO-Europe, 2008, citados por Pinto & Raimundo, 2016). Estudos mais recentes revelam que a percentagem de adolescentes que refere sentir-se infeliz aumentou de 2014 (14,6%) para 2018 (18,3%) e teve um maior aumento em 2022 (27,7%) (Gaspar et al., 2022).

A primeira referência à Educação Social e Emocional em Portugal aconteceu pelas palavras de Faria (2011) ao revelar-nos que “A introdução da Educação Pessoal e Social só entrou em Portugal em 1991” e que, até então, tinham existido inúmeras mudanças por parte do Ministério da Educação em relação a este tipo de aprendizagens. Dois anos mais tarde, na reflexão de Costa e Faria (2013) sobre o panorama educativo, é referido que “o progressivo desinvestimento e a conseqüente desvalorização a que a aprendizagem social

e emocional dos alunos tem sido votada pelo sistema educativo português”, tem estado presente na medida em que o próprio sistema tem centrado os seus esforços no desenvolvimento de competências ditas tradicionais ou formais desinteressando-se pelas necessidades de formação dos alunos a nível social e emocional. Em 2008, a Coordenação para a saúde mental, definiu como linha privilegiada de prevenção a implementação de programas de educação escolar para a saúde mental, nomeadamente os programas de desenvolvimento de CSE (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2023), no entanto:

“A “Federação Nacional de Educação (FNE), no seu parecer de janeiro de 2012, sobre a revisão curricular, considerou que as competências essenciais, que incluem ‘o pensamento divergente, a criatividade, o senso crítico, o empreendedorismo (...)’ (p. 7), não se encontravam previstas de forma intencional nos programas atuais à data, nem tão pouco existia uma devida exploração dos projetos pessoais de vida dos alunos, que a escola deveria garantir ao longo do percurso escolar, promovendo, assim, a motivação intrínseca que conduz ao significado pessoal das aprendizagens” (Costa & Faria, 2013, p. 412).

Também neste artigo é referido que a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) considerou:

“numa nota à comunicação social: as medidas aplicadas como empobrecedoras do currículo, havendo “uma clara desvalorização das áreas da formação cívica dos jovens” (FENPROF, 2011, p. 1), tornando-se clara a supressão de disciplinas essenciais à formação integral dos jovens para o reforço da carga horária em disciplinas curriculares” (Costa & Faria, 2013, p. 412).

Greenberg et al. (2003) citados por Costa e Faria (2011) referem que “tem-se vindo a assistir a um interesse redobrado, acompanhado de pressão por parte dos políticos e do público em geral, na melhoria dos resultados académicos dos alunos. Em parte, como consequência desta maior exigência, muitas escolas aumentaram o tempo letivo das disciplinas curriculares, enquanto reduziram o tempo das disciplinas não curriculares, não sujeitas a avaliação, traduzindo-se em opções que enfatizam a educação centrada no programa e no desempenho. Confirmamos estas afirmações nas palavras de Costa e Faria

(2019) e de Pinto e Raimundo (2016) em que nos últimos 15 anos, e por comparação com a restante Europa, o sistema educativo português perante resultados elevados de abandono escolar, focou-se na recuperação das taxas de abandono e de insucesso escolar dos alunos.

Efetivamente Hargreaves (2000) revela que “a política e as administrações educativas, e a comunidade de investigação educativa prestam pouca ou nenhuma atenção às emoções, confirmando outros autores que “os problemas de saúde comportamental, emocional e mental de crianças e jovens em idade escolar têm vindo a crescer, impactando significativamente o desempenho escolar, a obesidade e os comportamentos de risco” (Greenberg et al., 2003; Durlak et al., 2011) e que, embora existam melhorias a nível académico a prevalência de sentimentos negativos dos alunos face à escola é evidente. A aprendizagem continua a ser maioritariamente focada nos conteúdos, e dividida por áreas de conhecimento, embora o:

“Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer nº 2/2012, emitido no Diário da República, de 7 de março, sublinhe a importância da aprendizagem ao longo da vida e clarifique que há aprendizagens indispensáveis para se sobreviver num mundo complexo, as chamadas ‘aprendizagens de vida’ que dificilmente encontram espaço na tradicional divisão dos currículos apenas em disciplinas” (Costa & Faria, 2013, p. 411).

Encontramos também esta crítica nas palavras de Edgar Morin (1998), citado por Salles e Matos (2017), quando este afirma que o modelo Ocidental de ensino ao separar os conhecimentos artificialmente através das disciplinas, ensinam um aluno a adaptar-se à sociedade, mas impedem a compreensão do mundo e de si mesmo, defendendo a importância do cruzamento das disciplinas numa aprendizagem transdisciplinar para uma melhor transmissão da complexidade do mundo.

Assim, a consciência sobre estas problemáticas tem levado à procura de respostas e estratégias para minimizar a sua prevalência, nomeadamente a uma “conceptualização da missão da escola e a um conjunto de esforços no terreno tendo em vista essa mudança” (Pinto & Raimundo, 2016). Idealmente, segundo as mesmas autoras, a promoção das CSE

deveria acontecer no meio familiar, diariamente e com modelos positivos, no entanto as famílias ao enfrentarem grandes pressões económicas e sociais têm pouca disponibilidade para encarar a aprendizagem social e emocional como algo essencial. Assim, espera-se hoje que para além do seu papel nas aprendizagens e desempenho académico “a escola participe ativamente na promoção do sucesso ao longo da vida, da saúde mental e do bem-estar dos mais jovens” (Pinto & Raimundo, 2016, p. 17). Por outro lado, Perrenoud (2004) citado por Costa e Faria (2013) defende que a “sociedade não poderá atribuir exclusivamente à escola a função de educar os cidadãos, alegando a sua maior capacidade e competência para o efeito, pois consideram que o sistema educativo não será muito mais virtuoso do que a sociedade da qual extrai os seus recursos”. Neste sentido, apenas um esforço profundo entre a escola e as demais instituições da sociedade, nomeadamente a família, permitirão um avanço essencial no desenvolvimento dos nossos alunos.

Testemunhando um crescente interesse nestas questões por parte do governo português, em 2016 o Ministério da Saúde publicou o *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar* em que o seu principal objetivo é servir de recurso pedagógico para facilitar a formação e implementação de um projeto de promoção da Saúde Mental nas escolas baseado em programas de ASE (de Carvalho et al., 2017; Cristóvão et al., 2017, p. 5). Um ano depois o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é concebido para promover uma abordagem humanista que parte do pressuposto de que o principal desafio das escolas é preparar as nossas crianças e jovens para um futuro incerto (Ministério da Educação, 2017, p. 8, citado por Cristóvão et al., 2020). Este documento assume-se como uma orientação fundamental para a organização do currículo escolar, assim como para as decisões relacionadas com os processos de desenvolvimento e avaliação (Sousa-Pereira & Leite, 2019, citados por Cristóvão et al., 2020). Segundo Sousa-Pereira e Leite (2019) citados por Cristóvão et al. (2020), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* aponta para que existam mudanças nas práticas pedagógicas que promoverão o pensamento crítico, a autonomia, a solidariedade, a capacidade para tomar decisões para se conseguir viver numa sociedade plural e que está em constante mudança. E embora os autores afirmem que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade* remete para um “projeto global de mudança, com implicações ao nível

das práticas pedagógicas e didáticas que adequam a globalidade da ação educativa às finalidades deste Perfil dos Alunos” (p. 115) as autoras do documento de onde retiramos estas palavras confessam sentir um misto de esperança e preocupação, ao revelarem que se trata de um documento ambicioso (Cristovão et al., 2020).

2.2. A Aprendizagem Socioemocional como *zeitgeist*¹ na educação

Segundo Paulo Freire (2004), citado por Timóteo e Bertão (2012), “a educação será mais global quanto mais se centrar em pilares como o saber ser, saber pensar, saber estar, saber fazer e se considerar simultaneamente a totalidade e singularidade do sujeito” (p. 18). Estes pilares, propostos nos anos 90 pela publicação do relatório de Jacques Delors (UNESCO) representam um grande marco para a importância de uma educação integral nas várias dimensões do ser humano. Morin (2000), citado por Silva e Porto (2019), explica-nos que é na compreensão humana que encontramos a missão propriamente espiritual da educação, que ensinar a compreensão entre as pessoas é condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

No ano passado, um artigo publicado na revista *Time*, Reilly (2022) explica que existem educadores, como é o caso da entrevistada, que relacionam o bem-estar emocional com o sucesso acadêmico, observando que os alunos não conseguem aprender quando as suas necessidades básicas não são supridas ou quando estão chateados. A escola é, portanto, um lugar capaz de influenciar o desenvolvimento psicossocial dos jovens, na medida em que “existem evidências na literatura que apontam para a escola como ocupando um lugar de destaque no que diz respeito às intervenções preventivas que visam o aumento de competências para lidar com os desafios diários” (Goldman et al., 2016; Ungar, Russel,

¹ *Zeitgeist* como espírito da época ou sinal dos tempos: A ASE é atualmente o *zeitgeist* na educação. Nos últimos anos, captou a imaginação de investigadores académicos, decisores políticos e técnicos. Para muitos, a ASE é a "peça que falta" na busca por proporcionar uma educação eficaz para todas as crianças e jovens (Neil Humphrey, 2013, p. 1 citado por Weissberg et al., 2015).

& Connelly, 2014, citados por Gaspar et al., 2019), nomeadamente o insucesso académico, relacionamentos interpessoais, comportamentos ligados à saúde e ao nível da gestão emocional. Estas intervenções de promoção de CSE, para além de desenvolverem estratégias para lidar com problemas, dão uma visão mais positiva da saúde e aumentam o bem-estar dos mais jovens.

De acordo com Sousa-Pereira e Leite (2019), é necessária uma escola que “não valorize apenas a memorização, a compreensão e a aplicação, mas que crie também oportunidades para o desenvolvimento de capacidades de análise, de resolução de problemas, de pensamento crítico e criativo” (p. 117), considerando que os desafios que se colocam à aprendizagem e à formação já não são tanto da ordem de “o que aprender”, ou quais as aprendizagens necessárias, mas sim de “como” transformar essa ideia num efetivo projeto formativo ajustado ao presente e ao futuro próximo” (p. 117). Compreendemos assim que a escola de hoje precisa ser reinventada, numa missão que se deve apoiar mais no desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, não incidindo apenas no desenvolvimento cognitivo do desempenho académico, mas também participando ativamente na promoção da saúde mental e bem-estar dos alunos ao longo da vida, com foco no desenvolvimento social e emocional (Kickbush, 2012, citado por Cristóvão et al., 2017; Costa & Faria, 2013). E se é esperado que as crianças lidem com tarefas académicas progressivamente mais complexas, que façam novas aprendizagens e que se tornem mais competentes, confiantes e autónomas relativamente à organização e gestão das tarefas escolares (Pinto & Raimundo, 2016), não podemos esperar que o façam sem um apoio eficaz. Neste sentido, a consonância com a aceitação da diversidade do funcionamento humano fez emergir “a convicção de que para além da família, a escola e a sociedade deverão promover, de forma explícita, os aspetos sociais e emocionais do desenvolvimento de crianças e adolescentes” (Costa & Faria, 2013). Elias et al. (1997) citados por Cristóvão et al. (2020) referem que “As escolas têm de atender a estes aspetos para beneficiar todos os alunos uma vez que as emoções podem facilitar ou bloquear a aprendizagem e, em última instância, o sucesso dos alunos. Isto também porque, como afirma Schleicher (2018), citado por Cristóvão et al. (2020) “o maior dilema da comunidade educacional é que as habilidades cognitivas, que, segundo ele, são as mais

fáceis de ensinar e testar, são aquelas que, por sua vez, também são mais fáceis de digitalizar, automatizar e terceirizar" (p. 2).

O autor afirma:

“a educação hoje precisa ser muito mais sobre formas de pensar (envolvendo criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e julgamento), formas de trabalho (incluindo comunicação e colaboração), ferramentas para trabalhar (incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial de novas tecnologias) e sobre a capacidade de viver num mundo multifacetado como cidadãos ativos e responsáveis” (Schleicher, 2018, citado por Cristóvão et al., 2020, p. 2).

De facto, quando pensamos no objetivo da escola, percebemos que esta é muito mais do que um espaço de aprendizagem de conteúdos ao qual temos sido habituados, que se foca na aprendizagem académica: línguas, matemática, ciências e estudos sociais. Precisamos de uma escola que consiga acompanhar os avanços e as necessidades das crianças e dos jovens pois a escola, conforme as palavras de Pedro Cunha no podcast *Educa-te*, é um lugar que “serve para aprender a pensar, a pensar sobre o mundo” (Cunha, 2023).

Segundo Vygotsky (1962), citado por Costa e Faria (2013) “as escolas são espaços sociais e a aprendizagem é, de igual modo, um processo social” (p. 408), na medida em que nunca aprendemos sozinhos. Aprendemos em colaboração, com os nossos pares, professores, família e comunidade. Sabemos que a forma e o tempo de aprendizagem são afetados pelos fatores sociais e emocionais, e que as emoções podem facilitar ou bloquear a aprendizagem e que havendo bloqueios emocionais, o sucesso dos alunos no limite fica impedido (Costa & Faria, 2013). Na década de 90 um grupo de professores, investigadores e profissionais da saúde realizaram uma reunião para refletir sobre como melhorar o desempenho social e emocional dos alunos, competências e desempenho escolar. O Consórcio Colaborativo Académico para a Aprendizagem Social e Emocional

(CASEL)², fundado em 1994, tem como objetivo estabelecer uma ASE de alta qualidade com base em evidências empíricas, e promover a inclusão da ASE como parte integrante da educação escolar desde a pré-escolar até o ensino secundário (Cristóvão et al., 2020; Pinto & Raimundo, 2016).

O conceito de ASE assume-se como uma estratégia para instruir as CSE dos alunos, defendendo que, assim como acontece com as competências académicas, o desenvolvimento das CSE deve ser realizado por meio de ensino explícito (CASEL (s.d.); Weissberg et al., 2015, citados por Cristóvão et al., 2017; Cristóvão et al., 2020; Pinto & Raimundo, 2016). A ASE é definida como:

“um processo através do qual cada aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes. Neste sentido, os alunos desenvolvem competências que lhes permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos dar respostas a necessidades pessoais e sociais” (CASEL, 2003; Lemerise & Arsenio, 2000; Zins et al., citados por Costa & Faria, 2013).

A importância da educação social e emocional tem sido amplamente divulgada pelo consórcio CASEL com o objetivo de fazer desta uma realidade na educação atual (Costa & Faria, 2019). A ASE foca-se em incentivar crianças e jovens a descobrir e desenvolver os seus talentos e potenciais (Elias et al., 2003 citados por Cristóvão et al., 2020), trazendo para o mundo da educação uma abordagem centrada no aluno que incentiva a participação do aluno no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da comunicação analítica e dos comportamentos colaborativos (CASEL, 2012; Weissberg et al., 2015, citados por Cristóvão et al., 2017). Segundo Weissberg et al. (2015) “o desenvolvimento de competências Socioemocionais na abordagem SEL³ ocorre dentro e fora da sala de aula

² O CASEL é uma organização que fornece liderança e orientação a investigadores, educadores e a responsáveis políticos em programas ASE escolares.

³ SEL como definição de Social and Emotional Learning.

em contexto escolar, mas também nas esferas familiar, comunitária e política” como mostra a figura 1. considerando que, para um melhor desenvolvimento das mesmas, família, comunidade e escola devem unir esforços para uma aprendizagem integral das crianças.

Figura 1. CASEL Wheel (Roda CASEL)



Nota. Retirado de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#relationship>

A ASE tornou-se numa referência fundamental para a pesquisa e intervenção. O CASEL afirma que as CSE são de natureza cognitiva, afetiva e comportamental, e por isso os Programas SEL devem desenvolver cinco domínios principais: a autoconsciência (reconhecer as emoções, os pensamentos e a sua influência no comportamento), a autogestão (regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em situações diferentes), a consciência social (tomar a perspectiva dos outros e empatizar), as capacidades relacionais (estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com diferentes indivíduos e grupos) e a tomada de decisões responsáveis (fazer escolhas construtivas e respeitadas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais)

(CASEL, s. d.; Cristóvão et al., 2020; Pinto & Raimundo, 2016). De acordo com as Academias Gulbenkian Conhecimento (2021) “as competências sociais e emocionais aprendem-se, medem-se e têm um reconhecido impacto positivo ao nível individual e da sociedade” (p. 10).

Garner et al. (2014), Hen e Goroshit (2014) e Nowicki et al. (2014), citados por Gaspar et al. (2019) confirmam que “os défices ao nível das competências sociais são comuns nos alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 147) e neste sentido “as competências sociais e emocionais e a aprendizagem académica estão intrinsecamente interligadas” (Pinto & Raimundo, 2016, p. 19). A temática do desenvolvimento de CSE insere-se num debate atual mais amplo sobre o desenvolvimento de competências a nível escolar” (Costa & Faria, 2013), defendendo alguns autores que o desenvolvimento de competências não pode ter um caráter meramente prescritivo. Considera-se que só com uma estruturação coerente e transversal da educação possibilitará aos alunos uma apropriação crítica e reflexiva do conhecimento e o desenvolvimento das suas competências (Costa & Faria, 2013).

2.3. A Aprendizagem Socioemocional e as escolas em Portugal

Segundo Viegas (2015) “a escola é uma sociedade em miniatura, não se podendo ignorar os problemas sociais que se lhe colocam e deverá estar preparada para perceber os conflitos sociais que são, no fundo, consequência do choque de valores, normas e interesses divergentes” (p. 8). Costa e Faria (2013) confirmam que para garantir o seu papel cada vez mais transdisciplinar e universal, a escola deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo”. Neste sentido, Pinto e Raimundo (2016) referem que “a escola surge como um contexto e um ator privilegiado para a implementação de programas de prevenção que possam atuar eficazmente na promoção da saúde mental” (p. 17) e que fomentem as CSE e criativas dos jovens nas escolas (Cristóvão et al., 2020). Os programas devem promover o bem-estar, as competências sociais e de resolução de problemas, as competências de autorregulação, a assiduidade e envolvimento/sucesso académico, ao invés de se focarem, apenas, na prevenção de comportamentos de risco (Gaspar et al., 2019).

As escolas têm procurado integrar nos seus objetivos áreas como o carácter moral, a cidadania e a responsabilidade social, no entanto, estas temáticas têm sido muitas vezes pensadas pelos professores de forma fragmentada, quer como um fim em si mesmo, quer como contribuição específica para desenvolver a saúde, a segurança ou a cidadania (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Wallberg, 2004, citados por Costa & Faria, 2013). Os programas ASE baseados em evidências têm sido integrados nos programas de várias escolas (Brackett et al., 2012, p. 220) e as diretrizes e padrões de aprendizagem estão a ser implementados nos Estados Unidos da América e fora deles (CASEL citados por Brackett et al., 2012). Presentemente, os programas ASE procuram incorporar esforços entre a sala de aula, as famílias, a escola e a comunidade, com vista a dar aos estudantes amplas oportunidades para aprender através de um ambiente de aprendizagem mais produtivo (Weissberg et al., 2015; Durlak et al., 2011). Por isto, cada vez mais estas intervenções visam fomentar as qualidades positivas e a resiliência nos alunos, ao invés de solucionar as fraquezas e comportamentos negativos dos mesmos (Schonert-Reichl &

Lawlor, 2010). É manifestamente claro que “a maioria dos programas é introduzida nas escolas como uma sucessão de modismos fragmentados, programas isolados tornando-se a escola numa miscelânea de iniciativas de prevenção e desenvolvimento de jovens, com pouca direção, coordenação, sustentabilidade ou impacto” (Shriver & Weissberg, 1996, citados por Weissberg et al., 2015) sendo por isso fundamental a criação de infraestruturas, estratégias, e processos para integrar efetivamente uma programação que promova o crescimento social emocional e académico dos alunos (Weissberg et al., 2015).

De facto, só recentemente se tem observado um interesse crescente nas áreas do desenvolvimento social e emocional dos alunos (Zins et al., 2001 citados por Costa & Faria, 2013). Embora Costa e Faria (2013) refiram que a “ASE parece ter ainda um longo caminho a percorrer para que se possa constituir como uma realidade na escola atual” (p. 419), nos últimos dez anos temo-nos deparado com mudanças bastante evidentes. Num estudo bibliométrico sobre a execução de programas de ASE nas escolas portuguesas, conclui-se que a maioria dos estudos resultam principalmente de pesquisas académicas e que os programas são poucos em número (Cristóvão et al., 2017). As autoras argumentam que não têm como presunção concluir que as CSE não são ensinadas nas escolas, mas que, como afirmado por Pinto e Raimundo (2016) "o desafio é fazê-lo intencionalmente, efetiva e positivamente" (p. 19).

Neste sentido, a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) lançou as AGC, um programa que interveio em contextos educativos e comunitários apoiando 100 projetos e que chegou a 54000 crianças e jovens. Destas Academias, 54% foram implementadas em escolas, mais precisamente 150 escolas. Isabel Mota, presidente do Conselho de Administração da Fundação Calouste Gulbenkian explica-nos que “as academias constituem intervenções em contextos educativos e comunitários, implementadas por professores ou especialistas, que visam aumentar a capacidade de crianças e jovens para resolver problemas complexos em contextos adversos, ampliando as suas oportunidades de realização pessoal e profissional” (Fundação Calouste Gulbenkian, 2021) evidenciando o papel fundamental que as competências sociais e emocionais têm no bem-estar, aprendizagem e emprego.

O programa AGC focou-se em desenvolver sete competências (Fundação Calouste Gulbenkian, 2021): Adaptabilidade (ajustar-se às mudanças; adaptar com flexibilidade, otimismo e responsabilidade); Autorregulação (decidido, estratégico e persistente nos objetivos; avaliar progressos e modificar comportamentos em resultado dessa avaliação; ser capaz de autocontrolo emocional); Comunicação (iniciar e manter contactos sociais; expressar de forma assertiva opiniões, necessidades ou pensamentos); Pensamento Criativo (ter visão e gerar novas formas de pensar e fazer, explorando e aprendendo com o erro; Pensamento Crítico (avaliar situações de múltiplas perspetivas, dividir os problemas nas suas componentes, sistematizar o caminho para a resolução através de novos métodos e processos, procurando causas e antevendo consequências dos diversos caminhos de ação possíveis; Resiliência (lidar bem com a adversidade; não desistir facilmente); Resolução de Problemas (avaliar realisticamente os problemas; procurar alternativas; saber ouvir, confiar, decidir e implementar soluções com recurso à criatividade e pensamento lógico, tendo presentes as consequências em si e nos outros).

Um ano depois do início da implementação das AGC, Gaspar et al. (2019) confirmam que “os programas em contexto escolar têm sido alvo de avaliações no sentido de atestar a sua eficácia na promoção de competências pessoais” (p. 142) confirmando que através de dados provenientes de uma meta análise de programas extra-escolares, foi possível verificar que os participantes obtiveram um aumento significativo ao nível da autoperceção e vínculo escolar, comportamentos sociais positivos, desempenho escolar e nível de realização académica e uma redução significativa ao nível dos comportamentos problemáticos, comparativamente com o grupo de controlo. Mais recentemente, Cristóvão et al. (2020) sustenta a afirmação anterior referindo que:

“vários estudos confirmaram que os programas de SEL têm tido um impacto muito positivo não apenas na aquisição de competências socioemocionais, mas também contribuíram para melhorias na adaptação psicossocial, atitudes e desempenho escolar dos alunos, ao mesmo tempo que reduziram comportamentos disruptivos” (p. 3).

Segundo Brackett et al. (2012) “as escolas que aplicam com sucesso os programas SEL relatam um aumento no sucesso acadêmico, melhor qualidade das relações professor-aluno e diminuição dos comportamentos problemáticos (Durlak et al., 2011), que enfatiza a urgência de identificar e medir os fatores que impactam a programação eficaz do SEL” (p. 231). Os profissionais envolvidos em programas relatam o aumento de competências na maioria das dimensões da escala e,

“as percepções dos participantes indicam que o trabalho focado nas CSE permitiu que os alunos desenvolvessem maior abertura para expressar as suas emoções e a capacidade de fazê-lo com mais habilidade, o que também fez com que o seu comportamento e apoio mútuo melhorassem, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal” (Cristóvão et al., 2020, p. 11).

Weissberg et al. (2015) determinam que:

"Quatro características devem estar presentes para garantir que a SEL seja eficaz na promoção de competências socioemocionais, nomeadamente, o programa deve ser: (1) sequenciado, ou seja, incluir um conjunto de atividades coordenadas e conexas destinadas a promover o desenvolvimento de competências; (2) ativos, ou seja, devem ajudar os alunos a dominar novas habilidades; (3) focado, por isso deve favorecer o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais dos alunos; (4) explícito; visando assim habilidades sociais e emocionais específicas” (p. 7).

A este propósito, Gaspar et al. (2019) sugerem também que, para aumentar a eficácia das intervenções, os profissionais devem possuir formação e competências adequadas e ajustadas às necessidades da população alvo.

Os efeitos da intervenção são maiores quando o apoio das direções e a qualidade da implementação são elevados. Greenberg (2004), citado por Costa e Faria (2013) confirmam que “os processos e as estruturas organizacionais deverão assegurar a qualidade da implementação e a promoção da sustentabilidade das estratégias de desenvolvimento pessoal e socioemocional” (p. 410) isto porque, sem estas condições, poderão existir entraves face ao planeamento prévio e as bases e estratégias dos

programas poderão ficar comprometidas. Assim, tanto a fidelidade a um programa como a sua adaptação devem ser convenientemente atendidas, sob pena de comprometerem a eficácia dos resultados. Segundo Pinto e Raimundo (2016) “no terreno, em muitos países, designadamente em Portugal, têm proliferado nas escolas intervenções preventivas e de desenvolvimento de competências destinadas a crianças e jovens e que visam diversas problemáticas” (p. 18). No entanto, as autoras confirmam que na maioria das vezes são intervenções não sustentadas por um quadro teórico de referência, insuficientes e não integradas na missão das escolas ou articulados com as famílias e comunidades, implementadas com baixa fidelidade, em escolas com poucos recursos e que não são avaliadas do ponto de vista da sua eficácia. Para além da necessidade de alinhamento por parte de todos os intervenientes em relação aos objetivos dos programas, relativamente ao papel desempenhado pelos professores, Faria (2011) refere que as intervenções precisam de tempo e de continuidade, admitindo que já foi demonstrado que as intervenções esporádicas, curtas e descontínuas não são efetivas e não provocam mudanças.

2.4. Crenças e representações dos professores sobre a Aprendizagem Socioemocional

De acordo com Costa e Faria (2013) os docentes foram consensuais ao considerar que a “escola tem a função de dotar os alunos com competências sociais e emocionais que, a par das cognitivas, potenciam o seu desenvolvimento integral e, conseqüentemente promovem o seu êxito a vários níveis” (p. 418). Dentro da escola, os professores são reconhecidos como principais líderes emocionais dos seus alunos. Estes, encontram a base para promover o equilíbrio emocional dentro dos seus grupos através da sua capacidade para reconhecer, entender e gerir as suas emoções (Cristóvão et al., 2020; Oliveira et al., 2021) e, portanto, a profissão do professor acarreta um enorme peso emocional, precisando de saber gerir as suas próprias emoções ao mesmo tempo que é sensível com as emoções dos outros (Hargreaves, 2000). Vários estudos indicam que ser professor é a profissão que apresenta mundialmente a maior vulnerabilidade para manifestar a síndrome de “*burnout*” (Fernet et al., 2012, citados por Marques et al., 2019; Brackett et al., 2012; Ee & Cheng, 2013), tendo vindo a ser considerada uma profissão de elevado risco para a saúde ocupacional e bem-estar de quem ensina em virtude das exigências profissionais, que caracterizam o seu quotidiano (Oliveira et. al., 2021).

Estudos confirmam que os professores precisam de compreender que as crenças sobre as suas próprias capacidades têm um grande potencial para fazer a diferença na aprendizagem dos seus alunos, mais especificamente que as suas crenças influenciam o ambiente de aprendizagem bem como o desempenho académico dos seus alunos. Ou seja, os alunos têm melhor desempenho quando os seus professores acreditam que estes terão sucesso, em parte porque os professores tratam os alunos de forma diferente quando têm expectativas positivas sobre eles (Fang, 1996; Kagan, 1992, Rosenthal, 1994, citados por Brackett et al., 2012; Ee & Cheng, 2013).

Schonert-Reicht (2017) confirma que o sucesso dos programas ASE nas escolas está diretamente relacionado às crenças dos professores e ao seu bem-estar. Existem vários fatores de influência, nomeadamente o conhecimento dos professores sobre a ASE, a

importância de um programa de intervenção ASE eficaz, as suas percepções sobre o efeito da ASE nos resultados académicos dos alunos, e a direção da escola (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009, citados por Brackett et al., 2012; Ee & Cheng, 2013). Acima de tudo, a confiança, o entusiasmo e a vontade de continuidade dos professores durante a execução de um programa ASE estão associados à adesão ao protocolo de um programa, mas também à vontade em ensiná-lo. A confiança do professor tem sido “conectada às suas atitudes em relação tanto à importância como à dificuldade associada à implementação de programas inovadores” (Brackett et al., 2012, p. 220). Isto significa que se os professores não estão convencidos de que a ASE levará ao desempenho académico dos alunos e que é útil ter a intervenção da ASE, o programa de intervenção pode não ter qualquer impacto nas CSE dos alunos, sendo extremamente importante que os professores sejam expostos a pesquisas relevantes que demonstrem a sua utilidade, antes mesmos de os programas serem implementados. Segundo Brackett et al. (2012), dados comprovam que nas escolas onde o apoio dos diretores é mais favorável, os professores apresentam níveis mais baixos de exaustão emocional em oposição a pesquisas que sugerem que ambientes de trabalho menos favoráveis nas escolas levam a maior esgotamento emocional entre os professores. Considera-se então de extrema importância que o “apoio de todos os diretores aos professores em geral e para a inovação em pedagogia e formação em particular, é necessário para a criação de climas positivos de trabalho nas escolas” (Brackett et al., 2012, p. 230).

Confirmando a perspetiva anterior, em estudos sobre programas já implementados, é indicado por Ee e Cheng (2013) que “se os professores não estivessem totalmente convencidos da utilidade da intervenção do SEL, não dariam todo o seu empenho e não implementariam plenamente a SEL para causar impacto nos seus alunos” (p. 66), pois na sua aplicação, os professores tornam-se motivados para incorporar as práticas ASE no seu trabalho (Brackett et al., 2012, p. 220). Fortalece-se assim a ideia de que as CSE podem ser aprendidas ou aprimoradas intencionalmente, aumentando os recursos internos do professor para exercer a docência, tal como confirmam Cristóvão et al. (2020) num programa ASE, em que “os professores salientaram a variedade de atividades focadas nas competências socio-emocionais e criativas (CSEC) com objetivos claros e

multidisciplinares, que conduziram a uma melhoria no ambiente da sala de aula” (p. 11), verificando-se, que a ASE tem consequências positivas, não só para a aprendizagem dos alunos, mas também como um facilitador do trabalho do professor.

Conforme Cristóvão et al. (2020) a literatura manifesta a necessidade em apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, coaching, mentoria e outras áreas do desenvolvimento precisam ser trazidas para a educação, para que os professores desenvolvam as competências pessoais e sociais e aprofundem o conhecimento sobre os seus alunos e a sua paixão pela profissão. Isto porque as evidências revelam que professores com menos CSE têm mais dificuldade em lidar com as suas emoções, relacionando estes professores a alunos que experimentam emoções mais negativas na sala de aula, e afetando o nível de motivação e envolvimento dos alunos com as aprendizagens (Karimzadeh et al., 2014 citados por Marques et al., 2019, p. 45). Em oposição, “professores com mais CSE, compreendem melhor as emoções dos seus alunos e são mais capazes de dar suporte em momentos emocionalmente difíceis” (Marques et al., 2019), comprovando assim, que não só os alunos precisam desenvolver as suas CSE, os professores também precisam ser capacitados. Curiosamente, assume-se que “o professor já tem (ou deveria ter) competências socio emocionais suficientes, fazendo com que o mesmo conte apenas com as que já possui, uma vez que, na grande maioria das vezes, esta temática não é contemplada na sua formação inicial ou continuada” (Zinsser et al., 2016, citados por Marques et al., 2019). Daí a importância da formação de professores em ASE e a importância de promover a ASE na formação inicial de professores (FIP). Para garantir que os professores tenham a mentalidade certa para a preparação dos seus alunos para o século XXI, Ee e Cheng (2013) revelam que “Todos os professores devem passar por um teste de triagem antes de entrar na profissão docente e receber formação das CSE, mesmo que sejam apenas professores assistentes nas aulas” (p. 68). De acordo com Weissberg et al. (2015) uma das abordagens ASE mais prevalentes “envolve a formação de professores para fornecer lições explícitas que ensinam competências sociais e emocionais, encontrando oportunidades para os alunos reforçarem o seu uso ao longo do dia” (p. 8), mas também para que os próprios professores possam “desenvolver competências estabelecidas pelos programas e, assim, evitar práticas

inadequadas no ensino” (Motta & Romani, 2019, p. 52). Segundo o estudo realizado por Brackett et al. (2012), os professores que relataram maior conforto ensinando ASE e maior comprometimento com a formação de ASE constataram que se sentiram mais realizados, referindo “vários aspectos das suas experiências de ensino, modificação das práticas de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos, sentimento de realização no ensino e o apoio que receberam dos seus diretores” (p. 230), servindo para melhorar o bem-estar pessoal e as emoções positivas e para reduzir o desconforto psicológico considerado e problemas internos, sustentando ação preventiva para problemas de saúde (por exemplo, “*burnout*”) e a ação promotora para o bem-estar e saúde mental (por exemplo, realização pessoal, satisfação no trabalho)“ (Oliveira et al., 2021) (p. 14). Estes estudos também sustentam e reforçam a importância de estudos futuros reverem, refletirem e discutirem a necessidade de integrar explicitamente o ASE nos estágios profissionais e na preparação inicial dos professores (Schonert-Reicht, 2017; Oliveira et al., 2021). Isto porque, de acordo com Schonert-Reicht (2017) embora poucos estudos tenham investigado até que ponto os programas de formação de professores em serviço cobrem temas relevantes para a ASE e a sua aplicação prática, esses estudos consistentemente constataram que os programas prestam pouca atenção em fornecer aos professores o conhecimento e as competências necessárias para promover as CSE dos seus alunos e criar ambientes de sala de aula positivos que melhorem o sucesso dos estudantes.

Relativamente a estudos anteriores, no ano de 2014/2015, 3 escolas na região do Alentejo beneficiaram de um projeto que promoveu a mudança na aprendizagem. Os resultados mostraram impactos muito positivos no que toca ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Os professores comunicaram melhorias no comportamento dos alunos, nas relações entre eles e no ambiente da sala de aula, enfatizando a necessidade de os professores receberem mais formação em educação emocional na sua formação académica e enquanto docentes (Cristóvão et al., 2020). O projeto contribuiu assim para um aumento dos níveis motivacionais dos alunos, que desenvolveram competências essenciais face aos desafios da escola e da sociedade de hoje e do futuro, ganhando autonomia, disciplina e respeito pelo outro. Mas a isto não foi alheio o facto de as práticas

pedagógicas oferecidas terem sido inovadoras, diferenciadas, suscitando o seu interesse, numa base de trabalho colaborativo, dentro e fora da sala de aula. Verifica-se, assim, a melhoria dos resultados e da qualidade das aprendizagens, em consonância com a mudança das práticas de ensino trabalhadas no projeto (Cristóvão et al., 2019). Assim, é importante olhar para as percepções dos professores que tiveram a oportunidade pela primeira vez nas suas carreiras, de serem formados no desenvolvimento de competências socioemocionais e criativas e colocarem em prática programas de promoção dessas competências com os seus alunos (Cristóvão et al., 2020, p. 2).

2.5. A Aprendizagem Socioemocional, os professores e a educação social

Seja com a intervenção direta e exclusiva de professores ou de outros profissionais da educação, é reconhecida que a comunidade escolar se constitui num “potencial palco de educação social, num verdadeiro território educativo, no sentido de aprender a viver com o outro sem se tornar no outro, mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro” (Vieira & Vieira, 2014, p. 111). De acordo com Viegas (2015) “a escola deve fazer uma de duas coisas, ou abrir-se aos problemas da sociedade, ou tentar evitar que esses problemas afetem os seus alunos” (p. 8), numa abordagem que esteja dentro de uma perspectiva humanista e integral e sem reduzir a escola à educação escolarizada.

A não existência de um plano a nível nacional de desenvolvimento social e emocional dos alunos, leva a que quem trabalha dentro das escolas esteja em constante alerta e a dar respostas a emergências e a situações de crise, ao invés de prevenir problemas (Viegas, 2015), pois o investimento de cada escola na promoção destas áreas é variável e, em larga medida, dependente dos próprios interesses e motivações de cada escola individualmente. Isto também significa que os professores e a comunidade escolar precisam de se adaptar regularmente, aos vários contextos e às várias exigências de cada escola. De fato, é necessário um compromisso, para o desenvolvimento profissional da ASE, de todos os interessados da escola, incluindo o endosso de uma visão partilhada por funcionários e administradores da escola, para o sucesso programático a longo prazo (Brackett et al., 2009; Devaney, O'Brien, Resnik, Keister, & Weissberg, 2006, citados por Brackett et al., 2012).

Politicamente tem havido pouca reflexão sobre o que deve e pode mudar na própria escola para acolher todos os alunos sem os discriminar, e que esta abordagem obriga a uma mudança de paradigma onde “o professor terá de pensar a educação também para além da sala de aula porque é daí, das famílias e das comunidades, que vêm os alunos e suas identidades pessoais” (Vieira, 2016, citado por Vieira & Vieira, 2014, p. 110). Uma escola

não se faz apenas de alunos, mas também não vive só de professores. Como tal, o professor não pode trabalhar de forma individual ou isolada, pois nas palavras de Faria (2011) tendencialmente as relações entre a escola e a família são complexas na medida em que “os professores muitas vezes culpam o ambiente familiar do insucesso escolar e problemas de comportamento do aluno e, por sua vez, os pais reclamam da escola e culpam os professores pelo fracasso e mau comportamento de seus filhos” (p. 8). Conforme Vieira (2016) “na gestão da diversidade cultural na sala de aula, a escola tem tido uma posição hegemónica. A escola tem considerado a diferença apenas do lado dos alunos e seus familiares, como matéria a formar e a modificar (p. 109)”, no entanto, é essencial estabelecer estratégias que promovam o envolvimento dos professores com as famílias e com a restante comunidade escolar fortalecendo as relações escola-família-comunidade. Para isso, a contribuição dos educadores sociais é essencial, agindo como mediadores na criação de espaços de diálogo constantes (Viegas, 2015), e ajudando a que se olhe para o papel do professor não de uma forma individual, mas como uma peça dentro de várias, que representam o todo da responsabilidade.

Parece evidente que nas escolas, e na sociedade, é esperado que os professores sejam os heróis dos filhos na sua educação, no entanto, a literatura conta-nos que o professor se sente pressionado ao assumir papéis sociais múltiplos, gerando tensão entre a necessidade de respostas e os recursos que dispõe (Gomes & Pereira, 2008 citados por Marques et al., 2019, p. 45). Com efeito, segundo Vieira (2014) “uma razoável percentagem dos professores assume não ter preparação teórica ou prática para resolver os problemas sociais da escola, indicando a ideia do desejo da legitimação do trabalho de outros profissionais na escola que não apenas professores” (p. 117) por entenderem que ultrapassam as suas funções (Vieira, 2014). As intervenções da ASE devem proporcionar oportunidades para que os professores se envolvam em atividades que promovam explicitamente a reflexão e a tomada de perspetiva de um ambiente de grupo, permitindo-lhes partilhar ideias e experiências” (Oliveira et al., 2021, p. 16), e conectando assim todos os intervenientes na comunidade escolar.

Assim, urge fomentar uma Pedagogia Social e uma Mediação Intercultural no campo educativo. Esse trabalho, também por parte dos educadores/professores, não tem constituído o seu papel tradicional, abrindo as portas a um novo paradigma. Isto porque esta conceção aberta e dialógica da educação torna o processo e as profissões que lhe estão associadas muito mais complexos, admitindo que, por exemplo, a importância de o(s) professor(es) fazer(em) parte das equipas de mediação tem a sua relevância na medida em que poderá “diminuir a distância entre o professor/educador e o técnico de trabalho social/mediador e para não permitir o nascimento de mais ilhas isoladas no território educativo” (Vieira & Vieira, 2014, p. 122). De acordo com David Rodrigues (2006) citado por Vieira e Vieira (2014) “a escola regular, se quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita recrutar pessoal mais especializado” (p. 111), com uma organização diferenciada de aprendizagem, que compreende um trabalho conjunto diário e em equipa. Assistimos, assim, a um alargamento das fronteiras da Educação Social, que começa a articular os discursos comunitários com os projetos de intervenção e que cabe à Educação Social, “a par de outras profissões, a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das novas dimensões e funções da educação” (Timóteo & Bertão, 2012, p. 13). A capacitação dos seres humanos desde a infância, para que se tornem adultos saudáveis e conscientes é uma das funções do Educador Social e, embora seja uma tarefa complexa, é fundamental que a Educação Social intervenha no campo da aprendizagem social e emocional, mediando as relações dentro das escolas, comunidades e famílias, pois “a educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser, efetivamente, para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes” (Forquin, 1992; Silva, 2007, citados por Vieira, 2016).

3. ESTUDO EMPÍRICO

|' '' | | ''

Nas palavras de Lopes da Silva (2014),

“a investigação é, no geral, entendida como uma atividade de produção e aprofundamento do conhecimento científico, com metodologias e critérios de rigor próprios e distintos dos das práticas educativas, que poderá contribuir para compreender e analisar a prática, mas não para a orientar” (p. 285).

A autora interroga, no entanto, se não haverá semelhança entre as metodologias de investigação e o desenvolvimento dos processos pedagógicos, assim como o papel que a investigação pode desempenhar na melhoria da competência profissional (Lopes da Silva, 2014).

Neste capítulo procedemos ao enquadramento geral deste estudo, apresentando o problema, a problemática, os objetivos e a pergunta de investigação. De seguida é apresentado o projeto em estudo e após, os participantes deste estudo. No subcapítulo seguinte é apresentada a metodologia utilizada. Após, são apresentados as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que são devidamente fundamentados com autores que demonstram diversas perspetivas. No último subcapítulo são apresentados os procedimentos.

3.1. Problema, problemática, objetivos e pergunta de investigação

Conforme Pardal e Lopes (2011), a investigação parte de um problema, de uma pergunta de partida que se constrói com a intenção de compreender a realidade e definir o objeto de estudo. Os autores acrescentam ainda que a exploração fornece elementos teóricos e/ou empíricos que permitem moldar o problema, ao revelar as suas dimensões essenciais e facetas peculiares, sugerindo caminhos e modos de abordagem (Pardal & Lopes, 2011). São várias as motivações que levam um investigador a contextualizar um problema, o mesmo vai-se complexificando em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora (Pacheco, 2006, citado por Lima e Pacheco, 2006).

Ao aprofundarmos a investigação das temáticas a partir da implementação de projetos ASE, identificamos como problema deste estudo empírico a escassa quantidade de estudos que avaliem o impacto destes programas nos professores no âmbito nacional. Existem alguns casos de sucesso de “programas de educação social e emocional desenvolvidos no contexto escolar, adaptados para os diferentes ciclos de ensino, que têm apresentado resultados muito promissores” (Marques-Pinto & Raimundo, 2016a, citados por Costa & Faria, 2019, p. 8), como é o caso das, já descritas, AGC promovidas pela FCG, que entre 2018 e 2022 identificaram, apoiaram e disseminaram projetos que tinham como objetivo promover as CSE das crianças e jovens até aos 25 anos. O objetivo do programa foi criar oportunidades para a transformação da sociedade e das suas futuras gerações através do apoio a 100 projetos de instituições públicas e privadas, que mobilizaram mais de 54 mil crianças e jovens, milhares de professores, educadores e técnicos provenientes de mais de 500 organizações parceiras. Conforme Cristóvão et al. (2020), a investigação para analisar as perceções dos professores sobre a eficácia dos projetos ASE é premente e escassa, o que nos levou a contactar a FCG no sentido de compreender se relativamente às AGC este tipo de avaliação já estava a ser contemplada, e confirmando que esta estava apenas a ser realizada às crianças e jovens e às suas famílias. Assim, e por ser urgente a necessidade da sua investigação em Portugal,

considerámos como problemática desta dissertação: a reflexão crítica sobre a implementação de um projeto ASE, no âmbito das AGC. Desse modo, a partir das representações dos professores, procura compreender o impacto do projeto no sucesso dos alunos, em si próprios e nas suas práticas pedagógicas. Começámos assim a delinear o caminho para definir os objetivos desta dissertação tornando como central “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014, p. 40), neste caso dos professores, em relação ao sucesso dos alunos, a si mesmos e às suas práticas pedagógicas. O conceito de representação social segundo Amado et al. (2014) encontra-se entre conceitos sociológicos e psicológicos, tratando-se de “um fenómeno produzido e partilhado coletivamente, e que contribui para a construção social da realidade” (Amado et. al, 2014, p. 99). Pretendemos assim: a) analisar a importância que os professores atribuem ao desenvolvimento das CSE pelos alunos; b) compreender as conceções prévias e a importância que os professores atribuem ao projeto LS; c) analisar o impacto do projeto na construção de relações interpessoais entre os professores e os alunos; e, por fim, d) analisar o impacto do projeto nas suas práticas pedagógicas. Como tal, definimos como pergunta de investigação: Quais as representações dos professores sobre o impacto de um projeto de ASE, no âmbito das AGC, no sucesso dos alunos, nos professores e nas suas práticas pedagógicas?

3.2. Projeto

Com o intuito de facilitar a nossa busca, a FCG disponibilizou-se a ajudar sugerindo duas instituições que fizeram parte das AGC e fazendo a ponte entre os responsáveis pelas mesmas e a autora desta dissertação. Por questões de proximidade e por ter abrangido um maior número de professores, optámos pela instituição que denominaremos CA.

A instituição CA tem como missão a promoção de saúde mental infantil e familiar, e que, numa perspetiva dinâmica concilia a relação pedagógica com a visão clínica. Esta instituição realizou três parcerias para uma intervenção nas crianças, nas escolas e nas famílias. A primeira parceria, um agrupamento de escolas na cidade de Lisboa, foi o local onde foi realizada a intervenção com crianças dos 6 aos 12 anos do primeiro ciclo, em que se contou com a participação de 9 turmas de estudo e 3 de controlo. A segunda parceria, a associação que denominaremos daqui em diante por projeto LS, foi responsável por realizar uma intervenção por turma, num total de 15 sessões em média (estavam contempladas 20 sessões, mas devido à pandemia e a vários isolamentos tal não foi possível) em todas as escolas do 1º ciclo, num modelo lúdico-formativo que percorreu as seguintes competências: Adaptabilidade, Comunicação, Resiliência, Autorregulação, Pensamento Criativo e Resolução de problemas (Fundação Calouste Gulbenkian, 2021). A terceira parceria foi realizada com uma associação que realizou formação em CSE aos professores de 1º ciclo. Esta formação teve o seu início após a intervenção do projeto LS.

O projeto LS começa com uma avaliação das carências em relação às atividades lúdicas, abrangendo não apenas brincadeiras. A partir daí, desenvolve-se um processo que se ajusta às preferências e desejos das crianças e adultos, quando envolvidos. Este empenho pode envolver a disponibilização de recursos/objetos que incentivem atividades mais desafiadoras. Além disso, pode também implicar a persuasão dos adultos a não interferirem em determinados tipos de atividades. Esta é uma metodologia própria, que o projeto LS molda, consoante os desafios e os contextos que encontra. Neste agrupamento de escolas, durante as sessões com os alunos, os professores eram coadjuvantes e podiam intervir sempre que quisessem.

Relativamente aos objetivos da instituição CA, no que toca às crianças pretendia o desenvolvimento das CSE enumeradas assim como a melhoria dos resultados escolares; em relação aos professores pretendia que a formação sensibilizasse para a importância das CSE no desenvolvimento integral das crianças e comportamento adaptativo. A instituição também refere que os professores aquando coadjuvantes do projeto LS devem ou deveriam ser agentes ativos, colaboradores e transformadores, devendo estar incluídos e mergulhados em todas as fases do projeto. De acordo com a instituição, em reunião em outubro de 2021 foi apresentado aos professores o benefício e a urgência de se desenvolverem CSE no sentido de se ter maior rendimento escolar e uma adaptação ao mundo muito superior. Antes da intervenção do projeto LS se dar início foram recolhidos questionários pré-testes, solicitando uma avaliação sobre a criança antes da intervenção (estes questionários foram também realizados pelas famílias e pelos alunos). Segundo a instituição CA, no fim de abril de 2022 iriam ser distribuídos questionários pós-intervenção, com o objetivo de medir o impacto que este projeto teve no seu todo e quais as evoluções ou não relativas às competências em estudo.

3.3. Participantes

Aceitaram fazer parte deste estudo 6 professores coadjuvantes ao projeto e 3 professores que fizeram parte do grupo de controlo, com idades compreendidas entre os 34 e os 46 anos de idade. Os professores lecionavam em 3 escolas diferentes do mesmo agrupamento. Entrevistámos 7 participantes do sexo feminino e 2 do sexo masculino. No que respeita ao tempo de serviço dos professores, o mesmo encontrava-se compreendido entre 5 e 24 anos. Todos os participantes estiveram em contacto próximo com o projeto, mas nem todos estiveram envolvidos no mesmo.

3.3. Metodologia

De acordo com Gonçalves (2010) as abordagens qualitativas são as que melhor compreendem e estudam os aspectos educacionais, na medida em que é necessário compreender, interpretar, descrever e analisar de forma crítica e reflexiva os fenômenos em estudo. Oferecendo uma contribuição tanto para a teoria como para a prática, “a abordagem qualitativa permite (...) oferecer explicações dos fenômenos e tomar decisões informadas para a ação educativa” (McMillan e Schumacher, 2005, citado por Gonçalves, 2010, p. 49) a partir do significado atribuído pelos participantes dos estudos.

Nas últimas duas décadas assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação e dada a falta de informação relativamente ao problema de investigação definido, e segundo o enquadramento teórico, considerámos que a viabilidade deste estudo passaria por um paradigma exploratório, onde a nossa preocupação fosse analisar o impacto de um projeto ASE procurando o recurso à perspectiva dos professores envolvidos para encontrar as percepções, representações e crenças no sistema de relações inerentes a essa mesma realidade (Coutinho, 2011). Os estudos exploratórios, de acordo com Babbie (1996) são muito valiosos na pesquisa social científica, isto porque proporcionam quase sempre novas perspectivas sobre um tema de pesquisa. Estes, têm como objetivo fornecer pistas para investigações mais precisas no futuro e muitas das vezes têm bases pouco estruturadas, para que após as primeiras recolhas, se consigam preparar com mais rigor estudos definitivos (Babbie, 1997, citado por Coutinho, 2011). As informações visam uma maior proximidade com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses ou intuições.

De acordo com Lima e Pacheco (2006) o processo de investigação qualitativo revela que a definição do problema e as suas exigências específicas incluem fatores pessoais, profissionais e organizacionais que Tuckman (1994), citado por Lima e Pacheco (2006), descreve como sendo praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático. Neste caso específico, o valor teórico toma uma dimensão relevante propondo-se a presente investigação a preencher uma lacuna em relação aos estudos já existentes, e

em termos práticos, a solução do problema poderá melhorar a prática na educação, pois como referido na revisão da literatura, os profissionais desta área demonstram interesse nos resultados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características:

- “a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- b) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- c) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- d) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- e) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.” (p. 47)

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Conforme Amado e Ferreira (2014) no que diz respeito à investigação qualitativa, a “decisão sobre os instrumentos e técnicas a utilizar depende do projeto, da pergunta que se coloca à partida, bem como de outros condicionalismos, tanto orçamentais como de outras características que o tornem exequível” (p. 160), como foi o caso da pandemia, que terminou em 2022 e que atrasou bastante a recolha de dados. A técnica escolhida para esta dissertação foi o inquérito por entrevista, escolhendo como instrumentos de recolha de dados o guião da entrevista e a análise de conteúdo.

Ao usarmos a entrevista como técnica de recolha de dados, estabelecemos uma relação com o fenómeno em estudo e o seu contexto, fazendo uso do conhecimento à priori possuído e incluído na revisão da literatura. De acordo com Vilela (2016) citado por Cristóvão et al. (2019) “a vantagem da realização de entrevistas reside no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expetativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora” (p. 23). A entrevista, enquanto técnica dominante, consiste numa conversa oral, de carácter individual ou de grupo e serve para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as. Nas palavras de Amado e Ferreira (2014) “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207), isto porque numa entrevista contam-se emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais. A entrevista é, assim, “o método adequado para a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com o quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193, citados por Amado & Ferreira, 2004, p. 207). Esta técnica nesta dissertação é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), e assim melhor conhecer as opiniões dos professores, isto porque a análise de representações é algo que requer maior

envolvimento, maior profundidade e intensidade. Matalon (1992) citado por Amado e Ferreira (2014)

“chama a atenção para o facto de as respostas do entrevistado não dependerem apenas de condições externas, mas do que se passa durante a própria entrevista, isto é, dependem do próprio discurso que se vai construindo, através das diferentes etapas do processo, e da confiança que o entrevistado vai adquirindo em relação ao entrevistador” (p. 218).

No presente trabalho, as entrevistas assumiram a forma semiestruturada, proporcionando alguma liberdade ao entrevistador e ao entrevistado e caracterizando-se pela existência de um guião previamente estabelecido, contudo flexível. A pergunta orientadora desta dissertação foi determinante para a elaboração do guião da entrevista na medida em que as questões do guião derivaram de um plano prévio através de uma ordem definida por blocos, e contemplando o essencial do que se pretendia obter nos objetivos específicos (Amado & Ferreira, 2014). A sua estrutura foi validada, com alterações pontuais, pelo orientador desta dissertação, e foi construído com recurso a um documento *word* que se encontra no Anexo A.

Para a análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo. Este tipo de análise tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores. (Amado et al., 2014). Acontece que a sua função já não é meramente descritiva dos conteúdos manifestos, como se defendia antes, mas um processo inferencial que busca um significado para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado (Amado et al., 2014). Enquanto técnica, Amado et al. (2014) referem que a análise de conteúdo deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade e validade especialmente se o objetivo é, mais do que corroborar e ilustrar teorias, procurar desenvolvê-las de raiz, a partir dos dados. Atualmente, a utilização de softwares de apoio a esta técnica/método permite maior rigor e processos de alta complexidade, tais como o MAXQDA (www.maxqda.com), programa utilizado nesta dissertação. Este software não condiciona

o desenho de investigação que se deseje realizar, deixando o investigador com um controlo total e flexível dos seus dados e da sua análise (Souza et al., 2011).

3.5. Procedimentos

Conforme delineado no subcapítulo 3.2., contámos com o apoio da FCG, que gentilmente nos facultou os contactos dos responsáveis da instituição CA, que por sua vez nos pôs à disposição o contacto do diretor de um agrupamento de escolas em Lisboa. Este contacto foi realizado em outubro de 2021. Após marcação de uma reunião com o diretor e ao apresentarmos os objetivos deste estudo, o mesmo mostrou-se bastante interessado, assinado um consentimento informado, que se encontra no Anexo B. O diretor facultou-nos o contacto do professor coordenador do 1º ciclo de todo o agrupamento, o que nos permitiu chegar aos professores que se mostraram interessados em participar neste estudo. Embora a maioria dos professores que decidiram participar neste estudo tenham sido muito prestáveis, é importante referir que existiram alguns constrangimentos, pois nem todos os professores que participaram no projeto quiseram fazer parte deste estudo, demonstrando desinteresse. Somado ao facto de estarmos em pandemia e de terem existido atrasos em todas as fases da recolha de dados, alguns professores demonstraram muito pouca disponibilidade, o que atrasou bastante a realização das entrevistas que ocorreram entre março e junho do ano de 2022.

O corpus da análise de conteúdo apresentado é constituído pelas nove transcrições das entrevistas realizadas aos professores das turmas que participaram no projeto LS. Os professores foram contactados via telefone, convidados a participar neste estudo, e informados sobre os objetivos das entrevistas e, individualmente no início de cada entrevista, foram recolhidos os consentimentos informados, exemplo que se encontra no Anexo C. As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os professores lecionavam e gravadas digitalmente, com uma duração que variou entre os 15 minutos e os 50 minutos. Como existiu algum atraso em todo o processo até à marcação da primeira entrevista, decidimos utilizar a mesma como um teste-ensaio, isto porque era necessário analisar o guião da entrevista e compreender se os objetivos previstos iriam ser alcançados (Amado & Ferreira, 2014). Assim, durante a primeira entrevista percebemos que o Bloco 7 se afastava um pouco dos nossos objetivos e que tornava as entrevistas demasiado extensas, fazendo com que retirássemos o mesmo nas entrevistas seguintes. Na interação entre

entrevistador e entrevistado houve uma grande liberdade de resposta, e os diálogos fluíram de forma natural, sem imposições. Não houve, em momento algum, uma rigidez nas questões apresentadas:

“o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência⁴’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado & Ferreira, 2014, p. 209).

As entrevistas foram posteriormente transcritas integralmente e foram alvo de interpretação dos dados em análise de conteúdo. Na análise de conteúdo os sistemas de categorias traduziram ideias chave passadas pelas transcrições em análise (Amado et al., 2014). Para definição dos mesmos utilizámos os métodos dedutivo e indutivo, alvo de um procedimento misto, combinando sistemas de categorias previamente definidos com categorias que criámos indutivamente a partir dos dados, emergindo das respostas dos entrevistados às perguntas, em consonância com os objetivos específicos. Criámos os temas centrais e as primeiras categorias a partir dos conceitos teóricos mobilizados na análise documental, e assim, confirmando hipóteses de forma dedutiva. Ao mesmo tempo, não esgotámos as subcategorias e os indicadores no que a teoria descreve, analisando numa segunda fase os dados de forma indutiva, ou seja, fazendo inferências. Este último método encontra-se expresso nas ideias de Bogdan e Biklen (1994) no qual referem que os investigadores qualitativos recorrem a procedimentos mais intuitivos dando a conhecer e a compreender a realidade, pois partem das respostas dos participantes no sentido de criar e aferir um sistema de categorias e procurando ir ao encontro de uma saturação de dados (até não surgirem mais categorias novas). Para essa identificação começámos por dividir os textos em unidades de registo (UR) que se consideraram pertinentes em função dos objetivos específicos. Ghiglione e Matalon (1992) citados por Amado et al. (2014) designam a unidade de registo como “o segmento de conteúdo

⁴ De acordo com Amado et al. (2014) ‘quadros de referência’ são as intenções, representações, pressupostos, ‘estados de espírito’, etc., assim como variáveis, tais como o sexo, a idade, a classe social, o momento histórico.

mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo)” (p. 315). Ao mesmo tempo, atribuímos um indicador (frase/ideia/palavra) a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, também traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema. Terminada a categorização aproximámos e confrontámos as unidades de registo a que se atribuiu uma mesma categoria/subcategoria. Todos estes passos tentaram ser o mais rigorosos e profundos possível, guiados pela preocupação de responder à questão orientadora (Amado et al., 2014). Nesta perspetiva qualitativa, nos códigos/categorias, o foco está na identificação da presença (ou ausência) de um determinado tópico, no conteúdo a ser analisado. Isto significa que a partir de um determinado momento deixaram de surgir respostas e indicadores novos a partir das palavras dos participantes, que conseguissem responder à nossa pergunta orientadora e aos objetivos desta investigação.

Para a análise dos dados primeiramente recorremos ao uso do programa Excel com o intuito de conseguirmos através dos referenciais teóricos, proceder às técnicas de recorte e categorização inicial (Anexo D). Começámos por inserir nas colunas do Excel a descrição de quatro dos blocos do guião da entrevista. A partir da revisão da literatura definimos as primeiras categorias e, ao mesmo tempo que identificávamos os indicadores que emergiam do corpo das entrevistas, definimos as subcategorias. As entrevistas foram recortadas, transcritas e diríamos que a coluna dos indicadores surge como um primeiro esboço do texto que pode emergir da análise dos resultados. Ao mesmo tempo que os indicadores surgiam, assim se redefiniram as subcategorias.

As categorias são muitas vezes também chamadas de códigos ou palavras-chave, isto porque todas as metodologias têm como função organizar e sistematizar os dados, muitas vezes, mesmo trabalhando como códigos analíticos, que são o resultado de um processo que determina um tema. Inicialmente começámos por criar os temas de acordo com os blocos do guião de entrevista: Conhecimento sobre o projeto implementado, Impacto do projeto nos professores e nas suas práticas pedagógicas, Impacto do projeto nos alunos e Conhecimento e conceções sobre a ASE, que originaram cada um deles sistemas de

categorias, que por sua vez foram divididos em subcategorias. Uma mais clara explicitação das mesmas constará no capítulo da análise de resultados.

Como a construção e a análise de um corpus de dados começou a constituir efetivamente algo complexo e dinâmico, foi necessária uma ferramenta que, tal como referem (Amado et al., 2014) flexibilizasse este processo. A passagem da informação para o MAXQDA Plus 2022 possibilitou a memorização, transferência e introdução de novos dados de forma construtiva em relação ao trabalho já realizado. Muitas das subcategorias definidas no Excel não foram integradas no MAXQDA, isto porque algumas tinham correspondência com um só professor, e outras porque não respondiam à questão orientadora. Assim, reduzimos os temas e recorreremos a uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2011) com a construção de categorias analíticas no software MAXQDA divididas em três grandes grupos: Impacto no sucesso dos alunos, Impacto nos professores, Impacto nas práticas pedagógicas.

Este meio de trabalho adequa-se, quando os investigadores se dedicam à interpretação, à análise de dados não numéricos e não estruturados, para uma análise de conteúdo. As áreas de aplicação ampliam-se, a partir da análise de entrevistas qualitativas (por exemplo no trabalho de campo psicológico ou sociológico) para a análise de questões (semi) abertas, no âmbito de inquéritos psicológicos ou de inquéritos sociológicos. O MAXQDA é um sistema baseado em códigos, que oferece ferramentas sofisticadas e flexíveis e uma variedade de visualizações, para as tarefas mais mecânicas e com intuito de uma análise mais quantitativa. Torna-se assim possível procurar, categorizar/codificar, classificar e avaliar a informação, sem perder a complexidade dos dados. O MAXQDA numera ainda de forma automática todos os parágrafos de texto e permite a codificação (como se verifica nas transcrições das entrevistas no Anexo E), que passa por ser um processo de seleção, por exemplo, de uma palavra, frase ou parágrafo. A criação de categorias é controlada pelo seu utilizador, que pode criar códigos antes, durante ou após o material ser analisado. No programa existe uma variedade de cores que podem ser escolhidas para a codificação, sendo bastante vantajosa, pois permite ao investigador a marcação de segmentos de entrevista, possibilitando assim uma melhor visualização dos códigos e

subcódigos, ao longo da entrevista. Com o MAXQDA foi possível comparar diferentes entrevistas e analisar o enfoque dado entre elas a cada uma das categorias e subcategorias.

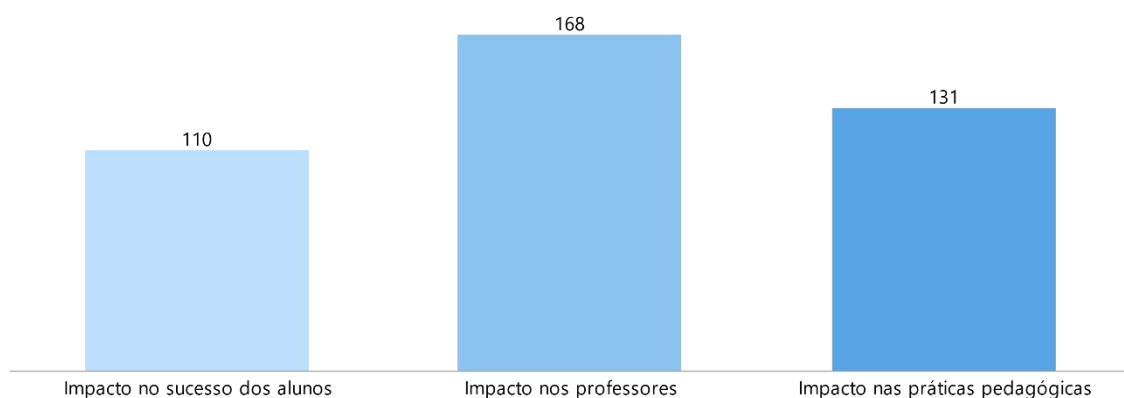
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' |

Para a análise de conteúdo tomámos como ponto de partida dois documentos que nos inspiraram: “Perceções de professores de 1º ciclo sobre a implementação de um programa de promoção de mudanças no processo de ensino e aprendizagem” (Cristovão et al., 2019) e “Development of Socio-Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers’ Perceptions About the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project” (Cristovão et al., 2020). Apresentaremos alguns gráficos e tabelas elaborados para ilustrar os resultados das categorias e subcategorias, com as suas respectivas frequências do número de UR presentes. Três dimensões foram consideradas, resultantes dos temas que contemplam os objetivos desta investigação. Na totalidade, foram extraídos 409 segmentos das entrevistas, distribuídos em 10 categorias, que por sua vez se distribuem em 31 subcategorias.

As frequências apresentadas no gráfico 1 referem-se à quantidade de UR resultantes de cada tema. Verificamos que o tema com mais UR foi o Impacto nos professores, com 168 UR, seguido do Impacto nas práticas pedagógicas com 131 UR, e por fim o Impacto no sucesso dos alunos, com 110 UR. Nos próximos subcapítulos analisaremos mais detalhadamente cada um dos temas.

Figura 2. Distribuição de UR obtidas para cada tema



4.1. Impacto no sucesso dos alunos

Consideramos neste subcapítulo as representações dos professores em relação ao sucesso dos alunos, começando inicialmente por compreender a importância que os professores atribuem à ASE através de respostas que demonstram o seu reconhecimento, mas também analisando o tipo de impacto do projeto LS no sucesso dos alunos, considerando o desenvolvimento das CSE como promotoras de mudança na vida dos mesmos. Estes dados encontram-se na Tabela 1. Não podemos, no entanto, deixar de identificar a subcategoria comportamentos desafiantes, que embora não caiba no que consideramos ser o sucesso dos alunos em primeira instância, demonstra o peso das opiniões de alguns professores.

Tabela 1. Frequência das UR obtidas para a categoria tipo de impacto no sucesso dos alunos e respetivas subcategorias

<u>Categorias e Subcategorias</u>	Total
Compreensão da importância da ASE	
Reconhecimento	37
Tipo de Impacto	
Adaptabilidade	10
Autorregulação	16
Comunicação	5
Pensamento criativo	11
Resiliência	5
Resolução de problemas	12
Rendimento académico	5
Comportamentos desafiantes	9
SOMA	110
N = Documentos/Oradores	9

Reconhecemos a importância que os professores atribuem à ASE quando emergem indicadores como “importante” ou “muito importante” das entrevistas. Os professores P3, P5 e P8 revelam ainda que a ASE “é a base” ou “a base de tudo”. P7 e P8 através do indicador “precisar”, “E estes miúdos precisam de brincar” (P7: 37) e “sentia que era o projeto indicado... aquilo que eles mais precisavam” (P8: 21) reconhecem no projeto uma resposta às necessidades dos alunos. Encontramos também o indicador “adoraram” em algumas das respostas dos professores, percebendo nas palavras do P6 “eu acho um projeto importante porque se deixa saudades, é porque os marcou”, pois para além de ter sido um projeto de aprendizagem “Acho que eles aprenderam naqueles meses que estiveram naqueles momentos” (P6: 35) como confirma P6, P8 refere que no fim o grupo estava diferente: “percebi a evolução, de como é um projeto que ‘estendeu-se’ ao longo de várias semanas”⁵.

A Tabela 1 identifica 6 subcategorias que traduzem as CSE contempladas nos objetivos que se pretendia desenvolver nos alunos, assim como a melhoria do rendimento académico. Os professores destacaram a autorregulação como a CSE mais desenvolvida, com 15 UR. P7 e P8 referem que foi bom “No próprio liderar deles” (P7) para trabalhar “essa questão de liderança e essas questões de poder” (P8: 47). Os professores também defendem que o projeto LS incidiu na gestão das emoções “a aprender... pelo menos a começar a aprender a lidar com a frustração (P6: 56)”, e “o respeito uns pelos outros, que tiveram muitas vezes que... acalmar a puxar mesmo... ‘Eu quero isto!’” (P7: 26). Os professores confirmam também que o projeto LS foi um facilitador na resolução de problemas (12 UR) entre os seus alunos. P6, P7 e P8 referem que o projeto foi um bom mediador de conflitos na medida em que os alunos aprenderam a gerir e a resolver os conflitos pois tinham de “arranjar brincadeiras a partir dali e consegui perceber que eles até se entendiam e que era raro o conflito que existia (P6: 22)”. Isto para além de ser um impulsionador de “integração deles, do trabalhar em equipa, do respeito pelo próximo (P7: 15)”, pois tal como P8 transmite, “tinham que chegar a um entendimento (P8: 47)”.

⁵ Em todas as transcrições das entrevistas, optámos por escrever as mesmas tal e qual como foram ditas.

A resolução de problemas está diretamente ligada com a subcategoria comunicação (5 UR) que identifica as UR e “terem que realmente pedir desculpa! E terem que perceber que a conversar se entendiam!” (P7: 26) e “foi muito giro perceber a movimentação deles e os grupinhos que eles formavam que basicamente se mantinham de uma semana para a outra (P8: 23)”. Os professores também identificam resiliência (5 UR) e adaptabilidade (10 UR) como CSE desenvolvidas pelos alunos, onde nas palavras de P6, P7 e P8, emergem os indicadores “partilhar, integrar e colaborar” que têm em comum o facto de estarem relacionados com interações sociais e ações que envolvem a conexão, cooperação e o envolvimento dos alunos promovendo a construção de relações. Como exemplo “Há crianças que de início nem se relacionavam assim tanto... (P6: 28)” e “um menino que nada faz, nada brinca, nada se integra, começou também a colaborar com a turma e integrar-se na equipa” (P7: 24). No que toca ao pensamento criativo (11 UR) os professores P3, P6, P7 referiram que o projeto serviu para os alunos darem largas à imaginação e à criatividade confessando que “eles um só brinquedo... imaginaram “N” coisas...” (P7: 24) e questionavam “qual é a brincadeira que vamos fazer... porque os materiais não davam para todos... (P8: 47)”. Questionados sobre se o projeto poderia ter sido um promotor na melhoria do rendimento académico (5 UR) por um lado temos o P2 que confessa que o rendimento académico naquele dia era nulo, demonstrando uma incapacidade para lidar com os comportamentos desafiantes dos seus alunos, por outro temos professores como o P3 ou o P7 que referem que em relação ao rendimento académico é provável que “haja aqui uma relação se calhar não sei, direta direta não direi, mas se calhar indireta, porque eles ficam mais tranquilos, mais relaxados não é? se calhar... eu acho que sim (P3: 53)” ou como refere o P7 “eu acho que é assim também que se consolidam bem os conteúdos, sempre...! Sempre através da brincadeira! (P7: 54)”.

4.2. Impacto nos professores

Relativamente às representações dos professores em relação ao impacto do projeto neles próprios considerámos 4 categorias, o conhecimento dos objetivos do projeto (35 UR), o grau de satisfação (78 UR), o seu envolvimento no projeto (31 UR) e a relação professor-aluno (24 UR), como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2. Frequência das UR obtidas para a categoria tipo de impacto nos professores e respetivas subcategorias

<u>Categorias e Subcategorias</u>	<u>Total</u>
Conhecimento dos objetivos	
Clareza	4
Ambiguidade	31
Grau de satisfação	
Contentamento	38
Descontentamento	13
Desejo de continuidade	27
Envolvimento	
Interação	18
Observação	6
Desconexão	7
Relação professor-aluno	
Flexível	10
Rígida	14
SOMA	168
N = Documentos/Oradores	9

Ao olharmos para o conhecimento dos professores em relação aos objetivos do projeto podemos verificar que há uma maior perspetiva de ambiguidade emergindo os indicadores “ideia diferente” ou “expectativa”, referindo mesmo alguns professores “eu

caí de paraquedas no projeto... (P1: 29)”, confessando “eu não sei... ao certo qual era o objetivo... (P1: 29)”...“Eu pensei que elas vinham para trabalhar isso, o autocontrole dos miúdos, pronto... a inter-relação com eles” (P1: 32). Depois do projeto começar P7 confessa, “mas eu é que meti na cabeça, não sei porquê, que era para construir coisas novas!” (P7: 28) ou P3, que quando chegou o dia da atividade ficou perplexo “o que é isto? o que é que se passa aqui hoje no recreio... tudo espalhado, materiais por todos os lados, fiquei um bocado surpreendida.” (P3: 32) pois também “Nunca pensei que fosse com materiais de desperdício não é, que nós habitualmente deitamos fora e...” (P3: 32). P1 refere que depois de começar o projeto “a ideia que eu tinha era, despejá-los ali, livres, leves e soltos” (P1: 29).

Embora considerem os objetivos do projeto pouco claros, em relação ao grau de satisfação com a implementação do projeto há um conjunto de professores que entende que este projeto foi uma ótima oportunidade realização pessoal e aprendizagem, demonstrando gratidão. Uma das palavras utilizada pela maior parte dos professores é “interessante” para classificar o projeto. P8 confessa “e eu com menos cabelos brancos, que agradei imenso” (P8: 25). P3 e P6 referem que o tipo de projeto foi proveitoso: “mas não fiquei dececionada, sou sincera, não fiquei dececionada e até aprendi... (P3: 22)” e “o facto de eles brincarem ali com a “tralha”, para eles foi maravilhoso. Para mim também. (P6: 22)”. P1 confessa satisfação em relação a poder participar na formação: “eu agora estou satisfeítíssima porque eles arranjam forma de eu poder participar também na formação!” (P1: 58) e P7 e P8 falam em melhoria e evolução dos alunos, “Eu bastantes vezes fiz e... e curiosamente eu própria fui-me deparando, ao longo das sessões, a fazer comentários “É pá espera lá que realmente o miúdo melhorou aqui...! Eh pá espera lá...” (P7: 24) e P8 refere que o “impacto foi muito, muito significativo” (P8: 57).

Indicadores como “atentos”, “dedicados”, “participativos” e interventivos” demonstram a satisfação dos P3, P7 e P8 relativamente aos técnicos, confirmando que estes demonstravam cuidado e atenção para com os alunos. Estes três professores descrevem empatia e conexão com os mesmos, relacionando características ou comportamentos ao envolvimento ativo, à atenção cuidadosa e à participação efetiva dos técnicos, pois tal

como refere o P3 “percebi que provavelmente fiz a leitura errada muitas vezes de coisas que eu observava e que os técnicos estão atentos e veem com os olhos de quem sabe não é, que eu não sei, que eu não sei ver com os olhos deles, com os olhos da T1 com os olhos do T2” (P3: 62). No entanto, existem alguns professores que manifestam descontentamento e que sentem que o projeto lhes veio dificultar o seu trabalho, referindo que a “planificação tinha que ser toda alterada, e aí ia-me atrasar o meu trabalho todo (P2: 33)”. P1 e P2 em palavras começadas com o prefixo “des-“ que indica negação, descrevem a rebeldia dos alunos e a sua insatisfação, pois estes professores tinham expectativas diferentes sobre o projeto. Indicadores como “descontrolar”, “desilusão” e “desperdício de tempo”, emergem das suas frases: “É um projeto muito interessante, mas é fora do horário letivo” (P2: 22) e “eles aprenderam a descontrolar, é o posso tudo! (P1: 32)”. Em relação aos técnicos “alguém tinha que... alguém tinha que intervir e faltava isso!” (P1: 49) demonstrando o seu descontentamento, “os monitores quando havia alguma coisa eles, acho que eles eram muito soft com eles” (P2: 50). Relativamente à formação “eu pensei que era ao mesmo tempo que íamos ter a formação, também se calhar era mais benéfico, mas se calhar não foi possível” (P2: 41).

Ao usarem termos como “prolongar”, “continuar” ou “estender” P3, P4, P6, P7, P8 declaram desejo de continuidade, em expressões como “prolongue-se ano fora, ano após ano e fique, e fique para sempre” (P3: 62) ou perguntando “há possibilidade de isto se estender para o próximo ano? foi logo lá está, e os miúdos deliraram, os miúdos deliraram” (P8: 23) e “de prolongar um ano letivo pelo número de semanas, ou pelo número de sessões...” (P4: 28) para que o projeto pudesse estar mais tempo dentro da escola.

Em relação ao envolvimento dos professores no projeto, a maioria refere ter participado mais frequentemente como observador. E embora tenham tido interação com o projeto, seja brincando com os seus alunos como são os casos do P3, P6, P7 e P8 que referem que os alunos “pediam sempre a minha colaboração, mais porque eu era mais alto... tinha mais força (P8: 27)” ou “se bem que eles convidavam-me para ir beber café porque estavam num hotel” (P6: 26). Também houve outro tipo de envolvimento, escrevendo relatórios

em cada sessão o que permitia perceber a evolução dos alunos, como referem o P3 ou o P7: “muitas vezes eu manifestava nesses mesmos relatos da semanais, da aula, da sessão e eu escrevia” (P3: 62) e “Termos um balanço da evolução ou da regressão dos próprios alunos, foi muito giro!” (P7: 24). Os P1 e P2 confessam que a sua intervenção foi por questões menos positivas “Eu tive que entrar algumas vezes mas é só tipo para... porque estavam-se a bater” (P2: 24) ou até mesmo que sentiram obrigação de intervir “tu tomas conta da turma enquanto está ali, tu estás a coadjuvar!” eu sentia-me nessa obrigação... (P1: 29). Dentro desta categoria, existiram alguns professores que revelam grande desconexão, demonstrando incompreensão sobre o trabalho dos técnicos “acho que pronto também se calhar não têm formação para estar assim com crianças, como nós estamos, os professores, dias inteiros” (P2: 50).

Analisando a relação entre professor e aluno, as representações são opostas, pois temos professores que afirmam que não só eles próprios experienciaram que a relação melhorou, como que o projeto foi um facilitador nas relações interpessoais afirmando o P7 “aprendi eu a estar mais calma com eles...” (P7: 41) pois “a calma me promove mais tempo para dialogar com eles! E para chegar a eles” (P7: 43). A apropriação da forma como se resolviam os conflitos no projeto foi um dos ganhos tanto para o P7 como para o P6, revelando este último que, durante as suas práticas, sempre que pode faz um retorno às atitudes e decisões das crianças: “quando há alguma questão, primeiro tentam resolver eles entre eles e só depois se precisarem da minha ajuda é que vêm cá com as queixinhas” (P6: 35). P8 considera que estes tipos de projetos são sempre facilitadores da relação entre professores e alunos: “são sempre ferramentas que uma pessoa vai vendo e percebendo que há outras formas também de conseguir chegar aos alunos” (P8: 38). Em oposição, P1 e P2 revelam que a relação piorou pois naqueles dias precisavam ser mais rígidos demonstrando bastante desregulação na sua atitude e até comportamentos ameaçadores: “Tinha que ser muito mais rígida com eles... do que geralmente sou... (P1: 37)” e “não consigo fazer nada a não ser mandá-los calar e sentar” (P2: 22) confessando que “fiquei ainda mais chata porque tive que ralar mais, tive que os colocar mais na linha” (P2: 36).

4.3. Impacto nas práticas pedagógicas

O tema impacto nas práticas pedagógicas está distribuído por 4 categorias, impacto no ambiente educacional (17 UR), ASE em paralelo com a aprendizagem de conteúdos (18 UR), ensino da ASE (42 UR) e por fim formação (54 UR), como apresentado na tabela 3.

Tabela 3. Frequência das UR obtidas para a categoria tipo de impacto nas práticas pedagógicas e respectivas subcategorias

<u>Categorias e Subcategorias</u>	<u>Total</u>
Ambiente educacional	
Propício	9
Hostil	8
ASE em paralelo com Aprendizagem de conteúdos	
ASE	14
Sintonia	4
Ensino da ASE	
Ensino explícito	1
Ensino interdisciplinar	10
Colaboração	25
Grupos externos	6
Formação	
Novas estratégias de trabalho	10
Criação de uma rede de suporte	16
ASE na FIP	18
ASE na FC	10
SOMA	131
N = Documentos/Oradores	9

Em relação ao ambiente educacional P6, P7, e P8 consideraram o projeto como um facilitador do trabalho em sala de aula, referindo P7 que o projeto ajudou no cumprimento das regras e P8 ao dizer “prefiro tirar 1 hora de matemática, 1 hora de português, que isso é mais importante pois vai-me ajudar a ter mais disponibilidade para outras coisas” (P8: 21)”. Curioso foi também o P8 referir que “consegui perceber que eles precisam de estar mais tempo fora da sala de aula” (P8: 38). Em oposição, P1 e P2 referem que o projeto interferiu com as suas práticas negativamente, tornando o ambiente mais hostil pois ambos não conseguiam cumprir com as tarefas, “porque eu não conseguia dar, naquele dia, por exemplo, ou naquela manhã, que é melhor referir manhã, eu não conseguia dar o que tinha planificado” (P3: 33) e confessando também que o facto de os alunos estarem a brincar de forma livre e sem regras tinha como resultado o mau comportamento dos mesmos, levando a uma falta de foco dos alunos naquele dia, dizendo P1 que chegou a ameaçar que “ou eles se portavam direito, e não havia violência, ou eu tirava-os do projeto” (P1: 35).

Quando questionados sobre a ASE em relação à aprendizagem de conteúdos, embora três dos professores admitam que as duas devem estar em sintonia utilizando indicadores como “lado a lado” e “equilíbrio”, numa reflexão mais aprofundada 8 professores revelam que a ASE é mais importante, pois se os alunos não estiverem bem emocionalmente, não conseguem aprender os conteúdos, exemplificando o P5 que “se uma criança não estiver motivada, não estiver alegre, não estiver feliz... A criança não consegue estar concentrada! Não consegue trabalhar!” (P5: 15) ou o P2 “Olhe, além das aprendizagens, nós não devemos só colocar ou focar-nos nos conteúdos nem nos objetivos, obviamente, temos que também ter atenção o todo do aluno, como ser humano, não é?” (P2: 11). Relacionando as práticas pedagógicas com o ensino da ASE a totalidade dos professores concorda que a ASE deve ser interdisciplinar e transversal a todas as disciplinas. Um dos professores acrescenta, “mas havendo uma disciplina ou um momento específico para, eu acho que é preferível, é muito importante sim, era preferível” (P3: 58), revelando que o ensino explícito poderia ter significado. Os professores concordam com os grupos externos dentro da escola pois “tem que haver, eu acho que é fundamental haver alguém externo, como foi o caso, foi, foi muito importante alguém externo, que venha...” (P3:

62) e que se mantenha, reforçando a ideia da colaboração, interação positiva e esforço conjunto como algo fundamental através de indicadores como “equipa”, “conjunto”, “cooperação” ou “parcerias”, assim como transmitem a necessidade de equipas multidisciplinares na escola, “são sempre uma mais valia porque eles têm outro conhecimento, têm outras ferramentas e têm outra formação que nós enquanto professores não temos” (P8: 64) e “a fazer... há mais impacto... eles fazem mais... (P1: 57)”, até em permanência “Que fizessem parte do corpo docente!” (P6: 65).

A subcategoria formação teve um impacto bastante positivo nas práticas pedagógicas, pois para além da criação de uma rede de suporte e de contactos, “o facto de a gente ouvir falar dos alunos dos outros e participar e propor estratégias e de aprender estratégias com os outros colegas” (P6: 45) permitiu que através de uma lógica de partilha fossem analisadas situações que envolviam os alunos, e com isso experimentadas e implementadas novas estratégias de trabalho como foi o caso do diário da gratidão: “eu experimentei e por acaso correu muito bem e eles aderiram na sala e continuamos a fazer” (P3: 38).

Quando questionados sobre se tinham trabalhado o tópico da ASE nas sua FIP, quatro professores responderam afirmativamente, um não se lembra, e cinco responderam negativamente. Todos os professores acreditam que este tópico na FIP poderia ter feito ou fez a diferença na sua prática confirmando P9 que “Faz a diferença... acho que ajuda bastante” (P9: 29) ou o P1 ao dizer “Aprendemos novas técnicas, porque é isso que falta... é muitas vezes... é uma técnica... é em vez do reagir mal, ou pô-los logo de castigo... às vezes é preciso tolerar um bocado... e tentar ver o que é que está por trás daquele comportamento... e... temos de ir à raiz!” (P1: 55). E embora quatro dos professores refiram que falaram sobre este tópico na FIP, todos os professores confirmam que esta foi a primeira formação que tiveram sobre a ASE e o desenvolvimento de CSE.

4.3. Variável Anos de Serviço

De acordo com Amado et al. (2014) “os estudos sobre as representações docentes em relação aos alunos têm procurado estabelecer a sua relação com diversas variáveis, tais como: sexo, idade, anos de profissão, estatuto profissional, e ‘ideologia’”. Ao analisarmos mais finamente estes dados verificamos que há uma diferença nas categorias e subcategorias quando cruzadas com os anos de serviço, como indica a tabela 4. Identificamos as subcategorias que têm resultados mais discrepantes.

Tabela 4. Frequência das UR obtidas para a variável “anos de serviço” < 10 e >10

Categorias e Subcategorias	Anos de serviço	
	< 10	> 10
Compreensão da importância da ASE		
Reconhecimento	6	31
Tipo de impacto		
Resolução de problemas	0	12
Comportamentos desafiantes	9	0
Conhecimento dos objetivos		
Clareza	0	4
Ambiguidade	20	11
Grau de satisfação		
Desejo de continuidade	0	13
Descontentamento	27	0
Envolvimento		
Observação	0	6
Desconexão	7	0
Relação professor-aluno		
Flexível	0	10
Rígida	14	0
Ambiente educacional		

Propício	0	9
Hostil	8	0
Formação		
Novas estratégias de trabalho	0	10
Criação de uma rede de suporte	0	16
SUM	65	80
N = Documents/Speakers	9	9

Conforme se verifica na tabela 4 há uma grande discrepância entre os resultados, havendo uma tendência para os professoras com menos anos de serviço terem maior resistência à implementação deste tipo de projetos em comparação com os professores que têm mais anos de serviço.

4.4. Discussão dos resultados

Através da pergunta orientadora “Quais as representações dos professores sobre o impacto de um projeto de ASE no âmbito das AGC, no sucesso dos alunos, nos professores e nas suas práticas pedagógicas?” pretendemos analisar a importância que os professores atribuem ao desenvolvimento das CSE pelos alunos, compreender as concepções prévias e a importância que os professores atribuem ao projeto LS no desenvolvimento das CSE dos alunos, analisar o impacto do projeto na construção de relações interpessoais entre os professores e os alunos, e por fim analisar o impacto do projeto nas práticas pedagógicas dos professores.

Neste estudo empírico muitos dos dados abordam o que a literatura já menciona, nomeadamente a perceção de que o impacto é positivo nas várias dimensões e áreas. No entanto, existem dois dados que merecem bastante reflexão, nomeadamente o facto de existirem professores que manifestam resistência relativamente à implementação destes projetos neste formato, e o facto desses professores serem os professores com menos tempo de serviço (10 anos de serviço), tal como revela a tabela 4. Este dado é bastante interessante e relevante e leva-nos a refletir um pouco quer das razões desta dissertação, por outro lado também um pouco sobre a formação inicial de professores.

Neste estudo os professores reconhecem a importância do desenvolvimento das CSE pelos alunos pois de acordo com as suas respostas, as CSE permitem expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos dando respostas a necessidades pessoais e sociais (CASEL, 2003). Compreendemos também que o sucesso dos projetos ASE está diretamente conectado às crenças e à confiança dos professores, pois os professores que encontraram no projeto LS uma resposta para as necessidades dos alunos e que acreditaram na sua eficácia são também aqueles que reconhecem o desenvolvimento das CSE promovidas pelo mesmo, inclusive a melhoria no rendimento académico (Brackett et al., 2012).

No geral, as respostas dos professores em relação ao projeto LS são bastante antagônicas. Se por um lado existem professores que viram no projeto uma abertura para novas estratégias e interações positivas com os alunos, por outro existem professores que confessam que o projeto lhes veio dificultar o trabalho. Os professores que têm uma opinião mais positiva e que compreendem a importância dos projetos ASE no processo educativo, reconhecem a importância do desenvolvimento das CSE assim como a necessidade de integração dos projetos ASE na escola, considerando-os fundamentais para promover fatores de prevenção e de proteção dos alunos.

Verificamos que os professores que têm mais anos de serviço reconhecem o projeto LS como algo positivo tanto para o sucesso dos alunos como para a sua realização pessoal e profissional e que os que têm menos anos de serviço demonstram mais desconexão com o projeto e mais descontentamento. Estas respostas estabelecem uma conexão a estudos sobre as representações docentes, nos quais encontramos algumas diferenças entre os professores quer na perspectiva da aprendizagem, quer da conduta. Os professores menos experientes valorizaram os resultados escolares, como produto da aprendizagem, e os mais experientes preocuparam-se, essencialmente, com as competências dos alunos (Carita, 1992, citado Amado et al., 2014).

Relativamente às conceções prévias dos professores sobre o projeto LS, os resultados apontaram para incertezas no que toca à compreensão dos objetivos, o que pode demonstrar uma falta de clareza na reunião inicial. De acordo com a revisão da literatura, o sucesso dos programas ASE nas escolas está diretamente relacionado às crenças dos professores mas também ao conhecimento dos professores sobre a ASE (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009, citados por Brackett et al., 2012; Ee & Cheng, 2013). Uma aproximação ao projeto com antecedência é relevante, assim como a exposição dos professores a pesquisas que revelem a utilidade da ASE, na medida em que se os professores não estão convencidos de que a ASE levará ao desempenho académico dos alunos e que é útil ter a intervenção da ASE, o programa pode não ter qualquer impacto nas CSE dos alunos (Brackett et al., 2012). A instituição CA referiu que os professores deviam estar incluídos e mergulhados em todas as fases do projeto, mas o

desconhecimento sobre os objetivos do programa e consequente não adesão aos regulamentos pode ter impedido a confiança e o entusiasmo de alguns dos professores (Brackett et al., 2012). No entanto, é curioso que embora a literatura nos diga que a eficácia de um projeto também se deve à compreensão do programa pelos professores, conferimos pelas respostas da maioria que o desconhecimento sobre os objetivos do projeto não foi impedimento do interesse pelos professores aquando implementação do projeto LS, demonstrando uma enorme abertura para estar em contacto com algo inovador e diferente do qual estavam habituados.

A maioria dos professores, ao serem coadjuvantes do projeto LS, revelaram-se agentes ativos, colaboradores e transformadores (tal como referem os objetivos da instituição CA), transportando algumas das práticas do projeto para dentro da sala de aula. Os professores ao acreditarem na utilidade da ASE, tornam-se motivados para incorporar as práticas ASE no seu trabalho, tornando o ambiente de aprendizagem com resultados positivos, pois o projeto para além de influenciar o desempenho académico influenciou também o ambiente de aprendizagem. Deste modo, os professores refletem a necessidade de prolongar este tipo de intervenções de modo a permitir a obtenção de resultados que se traduzem em melhorias no âmbito dos domínios propostos pelo modelo ASE. Ao desejarem continuidade, os professores encontram nas palavras de Faria (2011) um suporte, pois a mesma refere que as intervenções descontínuas não são efetivas e não provocam mudanças. No entanto, através das respostas dos professores, percebemos que o projeto LS mesmo sendo esporádico e curto, provocou mudanças, tanto positivas como negativas. Isto porque os professores que demonstraram insatisfação com o projeto foram também os professores que revelaram algumas reservas em relação à atitude dos técnicos e, também, os que tornaram o ambiente educacional mais hostil.

Os professores que relataram o projeto LS como potenciador do aumento do sucesso académico dos alunos foram também aqueles que mencionaram que a qualidade das relações professor-aluno melhorou, levando a uma maior proximidade através da promoção de confiança e autoestima emocional, e consequente diminuição dos comportamentos problemáticos (Durlak et al., 2011), permitindo aos alunos uma maior

disposição para lidar com momentos desafiadores e contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal (Cristóvão et al., 2020). Por outro lado, os professores mais descontentes e que não conseguiram lidar com os comportamentos mais desafiadores dos seus alunos demonstraram uma incapacidade de gerir eles próprios as suas próprias CSE, entrando constantemente em tensão com os alunos. Estes professores, de acordo com a literatura, estão ligados a alunos que experimentam emoções mais negativas na sala de aula, afetando o nível de motivação e envolvimento dos alunos com as aprendizagens (Marques et al., 2019). Demonstramos aqui novamente que os professores nos primeiros anos de ensino tendem a sentir-se despreparados para gerir eficazmente não só as suas salas de aula, mas também as suas relações (Schonert-Reicht, 2017).

Quando colocada lado a lado com a aprendizagem de conteúdos, a maioria dos professores concordou que a ASE é mais importante, pois quando os alunos não estão emocionalmente equilibrados, as aprendizagens essenciais não se conseguem fazer. Efetivamente a literatura relaciona o bem-estar emocional com o sucesso académico, ao reconhecer que os alunos não conseguem aprender quando as suas necessidades básicas não são supridas ou quando estão chateados (Reilly, 2022). Os resultados mostram-nos que a maioria dos professores nas suas representações defende que a ASE facilita o processo de ensino/aprendizagem, que está relacionado com a aprendizagem escolar, o equilíbrio emocional e um clima positivo. No entanto, temos professores que revelam respostas antagónicas, pois ao mesmo tempo que referem que os conteúdos não são o mais importante, demonstram insatisfação com o projeto LS pois não conseguem cumprir com o programa.

Percebemos também a necessidade que os professores têm de que técnicos e equipas multidisciplinares estejam em permanência nas escolas, admitindo que os técnicos ao terem uma formação que os professores não têm, causam impacto e facilitam o seu trabalho. Isto porque os professores confirmam o desejo da legitimação do trabalho de outros profissionais na escola que não apenas eles mesmos, pois revelam não ter preparação teórica para resolver os problemas sociais da escola por acharem que ultrapassam as suas funções (Vieira, 2014).

A formação em CSE de acordo com as respostas dos professores revelou-se extremamente positiva pois estes demonstraram total satisfação com a mesma. A formação foi um bom mecanismo para os professores aprenderem novas estratégias e formas mais eficazes de interagir, comunicar e de agir com os seus alunos. E embora um dos professores tenha referido que a formação poderia ter sido mais benéfica antes do projeto, o mesmo demonstra imensa gratidão. A literatura manifesta a necessidade em apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, coaching, mentoria e outras áreas do desenvolvimento para que os professores desenvolvam as suas CSE e aprofundem o conhecimento sobre os seus alunos e a sua paixão pela profissão (Cristóvão et al., 2020). Isto porque se assume que os professores já têm (ou deveriam ter) CSE suficientes contando apenas com as que já possuem, porque como revelam as respostas dos professores, esta temática nem sempre é contemplada na sua formação inicial ou continuada (Zinsser et al., 2016, citados por Marques et al., 2019). E, se os programas prestam pouca atenção em fornecer aos professores o conhecimento e as habilidades necessárias para promover as CSE dos seus alunos e criar ambientes de sala de aula positivos que melhorem o sucesso dos estudantes (Schonert-Reicht, 2017), este programa com a integração da formação revelou o contrário, trazendo novas estratégias de trabalho e a criação de uma rede de suporte a todos os professores envolvidos, contemplando trocas de conhecimento. Embora alguns professores tenham referido já terem contactado com a ASE na sua FIP, todos referem que esta foi a primeira formação em ASE, dando exemplos de como a formação os apoiou nas suas práticas e confirmando que, de acordo com os estudos realizados, a formação em ASE permite uma realização pessoal e profissional, modificando práticas de ensino para corresponder às necessidades dos alunos. De acordo com as respostas dos professores sobre a ASE na FIP, ao confirmarem que a formação faz a diferença, referimos que professores com mais CSE, compreendem melhor as emoções dos seus alunos e são mais capazes de dar suporte em momentos emocionalmente difíceis (Marques et al., 2019), comprovando assim, que não só os alunos precisam desenvolver as suas CSE, os professores também precisam ser capacitados pois em situações emocionalmente intensas, conseguem regular as suas

emoções e comportamentos de maneiras saudáveis que promovem um ambiente de sala de aula positivo para os seus alunos.

4.5. Limitações do estudo

Ao refletirmos sobre o trabalho realizado verificamos que a investigação se reveste de contributos, mas também de algumas limitações que importa considerar na interpretação dos resultados encontrados. Destaca-se, em primeiro lugar, que a amostra presente no estudo não é representativa da população, o que impede a generalização dos resultados obtidos.

Embora com as fragilidades decorrentes das características da amostra, considera-se que os resultados obtidos no presente estudo constituem um importante contributo para a literatura em Portugal, atendendo à relevância da temática e à escassez de estudos existentes neste âmbito. Este estudo vai ao encontro das palavras de Babbie (1996) quando refere que os estudos exploratórios geralmente são realizados com três propósitos: para satisfazer a curiosidade do investigador de obter um conhecimento mais profundo, para verificar a viabilidade de realizar um estudo mais aprofundado e para desenvolver os métodos que serão replicados em estudos mais detalhados. De facto, este é um estudo que apresenta resultados promissores, mas que carecem de mais evidências, por meio de um estudo mais detalhado.

Em relação à metodologia, a observação participante teria sido uma mais-valia, assim como entrevistas realizadas às crianças, trazendo novos resultados ao estudo e permitindo uma triangulação. Através da triangulação das três técnicas de recolha de dados (entrevistas aos professores, entrevistas aos alunos e observação participante) conseguiríamos proceder à combinação de perspetivas que permitiria uma interpretação mais sólida. Os resultados seriam apresentados segundo uma lógica interna do próprio projeto, através de uma ligação entre o interesse e a novidade dos mesmos (Coutinho, 2011). Tal não se proporcionou pois aquando início da investigação o projeto LS já tinha terminado a sua implementação há pelo menos dois meses e os professores estavam a terminar a formação. O acesso à informação apenas através das entrevistas é limitado, é uma reconstrução pois “a entrevista, como substituto de uma observação de

acontecimentos ou comportamentos passados, não obtém senão representações atuais acerca desse acontecimento” (Amado & Ferreira, 2014).

A temática da formação em ASE e no desenvolvimento das CSE para os professores ainda é bastante emergente e, portanto, a análise de estudos que reflitam sobre a formação inicial de professores apresenta bastante relevância. No decorrer desta investigação, o interesse pelos currículos e os conteúdos programáticos das FIP foi emergindo, pois é necessária uma educação integral que abranja o desenvolvimento em ASE, preparando os futuros professores para os desafios do contexto atual e para as adversidades do dia-a-dia. Isto implica que exista um trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos. No entanto, tal profundidade não foi conseguida neste estudo.

No que diz respeito à análise de dados, mesmo tendo sido respeitadas todas as regras a ter em conta na codificação e nas várias revisões dos resultados, a persistência pelo rigor e objetividade não anulam a falta de treino e de experiência prévia da autora desta dissertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A importância da temática estudada aparece em destaque na atualidade devido à urgente necessidade de que as escolas consigam atender às demandas da sociedade contemporânea, compreendendo o perfil dos alunos do século XXI e preparando-os efetivamente para os inúmeros desafios tanto nos âmbitos pessoais e sociais, como académicos e profissionais. Percebemos, de acordo com Sousa-Pereira e Leite (2019) que é necessária uma escola que valorize mais do que a simples memorização, a compreensão e a aplicação, e que crie também oportunidades para o desenvolvimento de capacidades de análise, de resolução de problemas, de pensamento crítico e criativo, considerando que os desafios que se colocam à aprendizagem e à formação já não são tanto da ordem de “o que aprender”, ou quais as aprendizagens necessárias, mas sim de “como” transformar essa ideia num efetivo projeto formativo ajustado ao presente e ao futuro. Para tal, encontramos na escola o ambiente propício para o desenvolvimento integral dos seres humanos, devido ao tempo que os alunos permanecem nela ao longo da vida, pois a escola acaba por ter influência significativa na socialização dos alunos, que se deparam com desafios no que diz respeito às dimensões cognitivas, sociais e emocionais (Pinto & Raimundo, 2016).

A ASE surgiu com o intuito de incentivar crianças e jovens a descobrir e desenvolver os seus potenciais e talentos trazendo para o mundo da educação uma abordagem centrada no aluno que estimula a sua participação no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da comunicação analítica e dos comportamentos colaborativos. Tem sido feito um grande esforço para responder às necessidades de desenvolvimento global dos alunos pois o desenvolvimento de programas de promoção de CSE tem vindo a demonstrar um impacto positivo na saúde mental e no bem-estar dos alunos ao longo da vida, tanto nos comportamentos como no desempenho académico das crianças e jovens (CASEL, 2013). Em Portugal, a disseminação da ASE parece ter ainda um longo caminho a percorrer para que se possa constituir como uma realidade na escola atual. Efetivamente, a ASE ainda carece de redefinição e de valorização enquanto objetivo particular da função do sistema escolar, de modo a contribuir para a promoção de uma educação global ao longo da vida. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, aponta para que

existam mudanças nas práticas pedagógicas, assumindo-se como uma orientação fundamental para a organização do currículo escolar, assim como para as decisões relacionadas com os processos de desenvolvimento e avaliação (Sousa-Pereira & Leite, 2019, citados por Cristóvão et al., 2020). Contudo, a escola debate-se com a falta de tempo, de recursos, de orientações precisas de formação e de alterações curriculares, por isso, até ao momento apenas um número reduzido de escolas conseguiu atuar estrategicamente para integrar, de forma eficaz e regular, a aprendizagem social, emocional em conjunto com as académicas nas práticas educativas.

As AGC surgem como uma forma de apoio a projetos que promovem as CSE em crianças e jovens, assumindo um papel preponderante no contexto nacional em matéria de desenvolvimento de projetos de promoção de CSE, dado que se verifica escassez de intervenções desta natureza em Portugal. As AGC revelaram-se um programa de ASE essencial, que impulsionou a implementação de projetos e estratégias com benefícios mensuráveis. Questionamo-nos se houve seguimento ao que foi desenvolvido, isto porque, embora a FCG tenha sido a alavanca, a ausência de planeamento a longo prazo, os baixos níveis de financiamento, as limitações na avaliação dos resultados dos programas e essencialmente a ausência de preparação dos professores para considerarem este tipo de aprendizagens tão importantes como as chamadas “aprendizagens essenciais”, pode não ter garantido a permanência dos projetos.

Nesta investigação, o discurso dos professores reflete o reconhecimento da importância do desenvolvimento das CSE pelos alunos, aparecendo nos dados de forma explícita. O mesmo acontece quando manifestam a relevância da ASE, ao comparem a mesma com a aprendizagem de conteúdos, estabelecendo na ASE um desafio presente para a escola atual, que premeie o bom ambiente escolar ao invés dos resultados académicos. Torna-se necessário combater práticas que repetem orientações de uma educação do passado havendo a necessidade de estimular uma nova abordagem, que faça prevalecer a ASE em detrimento da aprendizagem académica. Isto porque encontramos representações opostas entre os professores com mais anos de serviço quando comparadas com as representações dos professores que têm menos anos de serviço, seja no impacto que o projeto tem na

satisfação e envolvimento com o projeto, na relação professor-aluno e no ambiente educacional. Talvez esta discrepância de percepções esteja conectada à falta de experiência dos professores com menos anos de experiência, o que pode provocar uma constante preocupação em querer atingir os objetivos propostos pelas metas curriculares. Para muitos professores, esta foi a primeira vez que tiveram alguma relação com um programa que teve como objetivo desenvolver as CSE, tanto nos alunos como em eles próprios e, portanto, o conhecimento dos professores sobre a ASE e sobre os programas é fundamental para o seu bem-estar e para que haja um compromisso, pois a promoção da ASE, para que seja realmente efetiva, ocorre de acordo com uma perspectiva integrada e sistêmica, e muito para além da sala de aula, envolvendo o contexto escolar, familiar, comunitário e político.

Os dados deste estudo não vão ao encontro da crescente evidência empírica que sustenta os impactos dos programas de promoção de CSE, apenas no sentido positivo dos seus efeitos. Com este estudo, compreendemos que as metodologias de intervenção nem sempre são as mais eficazes, originando ambiguidade e relutância por parte de alguns participantes. Ao percebermos o quão fundamental é que os professores tenham consciência dos objetivos dos programas, fazendo-os parte integrante de todas as fases, compreendemos uma vez mais que a educação de hoje precisa ser muito mais sobre formas de trabalho em colaboração e em cooperação. Os professores precisam estar mais próximos das decisões pois isso permitir-lhes-á uma maior apropriação tendo efeitos positivos e ajudando à continuidade dos programas (Brackett et al, 2012).

Em geral, os resultados obtidos sugerem que apesar da escassez de formação dos professores neste domínio, os professores que acreditam que o tipo de programas como o que esteve por trás deste estudo tem benefícios, desempenham um papel importante na promoção das CSE dos alunos e neles próprios. A necessidade de formação dos docentes nesta temática obteve destaque nesta pesquisa, tendo em conta que a literatura a considera fundamental para o êxito dos ASE em contexto escolar (CASEL, 2013). A ampliação do repertório de estratégias obtidas na formação em CSE, destacada nos discursos dos professores parece ser um fator decisivo para a elaboração de um planeamento que

contemple formalmente o desenvolvimento das CSE na FIP. Existe também uma necessidade de as instituições promoverem momentos frequentes de reflexão entre professores, resistindo ao contínuo isolamento dos professores, e aproximando a teoria à prática das rotinas escolares dos professores, isto porque a partilha entre professores e a criação de uma rede de suporte entre eles é fundamental para que se sintam mais confiantes para lidar com as adversidades diárias. A Formação Contínua (FC) possui esse papel de ampliar os conhecimentos dos professores, investindo numa capacitação profissional e conseqüente generalização e amplificação dos resultados para toda a comunidade escolar, beneficiando a rotina escolar e as práticas pedagógicas.

Verificou-se também, que a maioria dos professores deseja a permanência de outros técnicos dentro da escola para além dos professores, revelando-se o pensamento dos mesmos mais diversificado, mais mesclado e menos autocentrado. Efetivamente, de acordo com Vieira e Vieira (2014), a escola se quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade apresentada nas representações dos professores, necessita recrutar pessoal mais especializado, com uma organização diferenciada de aprendizagem, que compreende um trabalho conjunto diário e em equipa. Sublinha-se neste âmbito a necessidade de um trabalho multidisciplinar dentro das escolas, com contributos de psicólogos, mas também de educadores sociais, orientando os professores e toda a comunidade escolar para uma prática colaborativa. Segundo Weissberg et al. (2015), citados por Costa e Faria (2019), as competências sociais e emocionais podem ser adquiridas, aprendidas e aplicadas no dia a dia, quer em contextos académicos quer noutros contextos igualmente ricos em experiências e oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais e nos quais a Educação Social pode desempenhar um papel de mediação. O educador social pode aconselhar e fazer um trabalho contínuo dentro das escolas promovendo um clima de convivência saudável na escola e com os professores, assumindo uma postura pedagógica (Serapicos, 2003). Reconhecemos aqui então, o educador social como alguém que estimula e promove a autonomia, na sua função maiêutica, que supõe a participação e a coparticipação dos sujeitos nos processos de educação, tornando indispensáveis a participação cívica e o diálogo, desenvolvendo habilidades sociais e de convivência (Timóteo & Bertão, 2012;

Martins, 2013). E se a educação social considera o ser humano como um ser social irrepitível, sempre com possibilidade de aperfeiçoamento e socialização (Martins, 2013), uma das nossas funções enquanto educadores sociais é a “função auxiliar do eu”, na medida em que podemos substituir-nos ao “eu” que se desagrega, evitando riscos que podem comprometer a vida pessoal e social e criando condições prestando apoio sócio afetivo (Capul & Lemay, 2003, citados por Timóteo & Bertão, 2012), como poderia ter sido neste caso, na mediação desde início entre a instituição, os técnicos, a escola, a direção, os professores e os alunos. Uma das funções do educador social é conhecer, analisar e interpretar as diferentes realidades, mediando as relações entre os seres humanos pois ao sermos agentes de transformação, tomamos consciência da nossa responsabilidade social, intervindo no campo da educação. Orientado para uma conceção aberta e dialógica da educação, este estudo defende a diminuição da distância entre os professores e os restantes intervenientes do programa aqui apresentado, ao colocar o educador social enquanto mediador e opondo-se ao nascimento de mais ilhas isoladas no território educativo.

Segundo a FCG (2021) a aprendizagem social e emocional é uma parte essencial do desenvolvimento humano. Trabalhar esta aprendizagem é um processo e uma parceria entre a escola, as famílias e a comunidade. A olhar para o futuro, compreendemos que os programas ASE necessitam de uma maior atenção por parte dos nossos agentes políticos com vista à sua efetividade, tornando-se necessário fomentar o desenvolvimento das CSE nas escolas, como parte integrante dos currículos do sistema de ensino português e das rotinas escolares, investindo na sua avaliação e na documentação dos resultados obtidos, por forma a construir um repositório de informações sobre esta temática. Mais do que isso, é fundamental integrar na FIP a ASE, demonstrando a sua eficácia através não só da teoria, mas também da prática. Os estudos sobre as representações dos professores em relação ao impacto dos programas ASE permitem não só determinar as perceções dos professores sobre a sua importância, mas também perceber se os programas cumprem os objetivos a que se propõem, percebendo se faz sentido a sua disseminação ou não.

A proximidade entre teoria e prática é uma mais-valia no que tange a reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas e, portanto, essa relação deve ser priorizada pelas instituições escolares e as universidades. O diálogo e a parceria entre diretores, instituições, professores e investigadores é fundamental para a realização de um trabalho efetivo em ASE devendo-se refletir acerca da viabilidade desta aproximação. Só assim serão de esperar melhorias consideráveis na educação como um todo. Sugere-se ainda que estudos futuros se debrucem sobre o contributo da FIP e os tipos de FC existentes, assentes na ASE e destinada a professores. Depois de toda a pesquisa feita e dos resultados obtidos, embora esteja presente a consciência de que há ainda muito a percorrer, consideramos, em termos pessoais, que este trabalho foi enriquecedor, e em termos profissionais estamos absolutamente convictos que este é o caminho a seguir na educação. A escola e todos os seus intervenientes devem unir esforços pois a soma das partes aqui, contestando o que há 2500 anos referiu Aristóteles, é sem dúvida maior do que o todo.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-70). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Crusoé, N. & Vaz-Rebelo, P. (2014). Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 73-107). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-225). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Babbie, E. R. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Biblioteca de Psicología Desclée De Brouwer.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.
<https://doi.org/10.1177/0734282911424879>

- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado. IPP - Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9201>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2012). Casel Guide: Effective social and emotional learning programs, Preschool and elementary school Editions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2021). *The CASEL guide to Schoolwide SEL ESSENTIALS - A printable compilation of key activities and tools for school teams*. <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (s.d.). *Fundamentals of SEL*. CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (s.d.). *What Does the Research Say?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407–424. <https://doi.org/10.14417/S0870-8231201300040004>
- Costa, A., & Faria, L. (2019). Programas de educação social e emocional na escola. Importância e perspectivas no contexto português.

- Coutinho, C. (2011). Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, 11(20), 167-169. <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/285>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in Psychology*, 8(1913). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of Socio-Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers' Perceptions About the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, 4(160). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>
- Cristóvão, A. M., Verdasca, J., & Candeias, A. (2019). Perceções de professores de 1º ciclo sobre a implementação de um programa de promoção de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O caso das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 14–40.
- Cunha, P. (2023, 11 de março). Pedro Cunha - Os 4 pilares da educação. *Educa-te*. <https://www.educa-te.pt/episodio/20>
- Damásio, A. (2005). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Publicações Europa-América. (Obra original publicada em 1994).
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa-América.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

- de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8, 337-350. doi: 10.1007/s12671-016-0603-z
- Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- 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.
- Ee, J., & Cheng, Q. L. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Social Emotional Learning and their Infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 59–72. <https://doi.org/10.12785/jtte/010201>
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis: Fundación Botín Report 2011* (pp. 33-65). Santander: Fundación Botín.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2021). *Academias Gulbenkian Conhecimento*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2019). Programa competências integradas: percepção dos professores e psicólogos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 15(2). <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20190020>

Gaspar, T., Guedes, F., Cerqueira, A., Matos, M. G., & Social, E. A. (2022). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses em Contexto de Pandemia - Dados nacionais do estudo HBSC 2022*. Equipa Aventura Social.

Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-63). UIED.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional Learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Lima, J., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (vol. 6). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora

Lopes da Silva, M. I. (2014). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9(27). <https://doi.org/10.25755/int.3412>

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35–51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>

- Marques, M. (2019). *Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Percepções e Estratégias de Professores do 1º ano do Ensino Fundamental*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10451/41718>
- Martins, E. (2013). A Pedagogia social/ Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Educareducere*, 1(2), 5–24. <http://hdl.handle.net/10400.11/2654>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Editora Cortez e Unesco.
- Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). The Social-Emotional Education and Its Implications on School Context: A Literature Review. *Revista Psicologia da Educação*, 49, 49–56. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(677217), 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Reilly, K. (2022, 27 de abril). How 'Social and emotional Learning' Became the Newest Battleground in the Classroom Wars. *Time*.

- Salles, V. & Matos, E. (2017). A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 10(1), 116–127. doi: 10.3895/rbect.v10n1.5687
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151.
<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Serapicos, A. (2003). Pensar e intervir socialmente no séc. XXI: Licenciatura em Educação Social. *Saber e Educar*, 8, 55-58.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/1011>
- Silva, R. & Porto, H. (2019). Educação Emocional, Pressupostos para a Escola e a Sociedade Pensarem na Perspectiva da Inteligência Emocional. *Revista Científica Aprender*.
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Educação, Ciência e Cultura*, 24(1), 113–122. <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.5603>
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação* (pp. 49-56).
- Tomaz, C. & Giugliano, L. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. *Resenhas - Estudos de Psicologia*, 2(2), 407-411.

- Timóteo, I. & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 2(1), 11–26. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>
- UNESCO (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*. Edições ASA.
- Viegas, L. (2015). A Educação Social em contexto escolar - Contributos para definição das áreas de intervenção e para o perfil do Educador Social nas escolas. *PRAXIS EDUCARE - Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*, 8–11.
- Vieira, A. (2014). A pedagogia social como prática inovadora na educação escolar. *Signos*, 1, 108–126.
- Vieira, A. (2016). Espaços Escolares e Não Escolares: Pedagogias Diferenciadas e Capacitadoras. In Oliveira, E. e Carreiro, H. (Orgs.), *VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente*. Portugal: Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2014). Pedagogia social e mediação sociopedagógica como processos de emancipação: Investigação e ação em escolas portuguesas. *Realis, Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, 4(2), 105–125. <http://hdl.handle.net/10400.8/2079>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., & Domitrovich, C. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. 3–19. <https://www.researchgate.net/publication/302991262>

ANEXOS

Anexo A - Guião de entrevista

Guião de Entrevista		
Entrevistador Entrevistado Data		
	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Bloco 1 Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista, explicitando o problema, o objetivo e os benefícios do estudo - Garantir a confidencialidade dos dados. - Informar sobre o uso do gravador - Agradecer a participação 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoriza a gravação desta entrevista? - Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? - Pedir para falar pausadamente.
Bloco 2 Obter dados sociodemográficos e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar dados 	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Idade - Tempo de Serviço - Formação Académica - Escola de formação - Já teve alguma formação relativamente a SEL (Social and Emotional Learning)?
Bloco 3 Conceção sobre o conhecimento da SEL	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções que os entrevistados possuem sobre o que é a SEL - Identificar a importância que os professores entrevistados atribuem ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais nos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por aprendizagem sócio emocional? - A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?) - Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê? - Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir? - Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem socioemocional?
Bloco 4 Concepções sobre o projeto LS	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as concepções que os professores possuem sobre o projeto LS 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto? - Qual o seu grau de satisfação com a implementação do projeto? Pode desenvolver um pouco mais a ideia? - Qual é o seu grau de envolvimento no projeto? (simples observação ou participação ativa?)

		<ul style="list-style-type: none"> - No que diz respeito à natureza das tarefas propostas, o projeto promoveu algumas mudanças? (prática, comportamento das crianças, ambiente da sala, ansiedade, rendimento acadêmico) - Houve alguns constrangimentos com a implementação do projeto? Quais? - Quais as suas expectativas relativamente ao impacto deste projeto em si e na sua escola?
<p>Bloco 5</p> <p>Impacto do Projeto nos Professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o impacto do projeto nas práticas pedagógicas - Identificar o impacto do Projeto nas relações interpessoais entre professores e alunos - Identificar o impacto do Projeto nas relações interpessoais entre professores e comunidade escolar - Compreender o impacto da formação sobre a aprendizagem socioemocional na prática dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto está a ter impacto na sua prática pedagógica? De que forma? - Existem algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto, e que tenha trazido para a sua prática? Pode descrever-mas? - Sente que a sua atitude/comportamento enquanto professor está a mudar? De que forma? - Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos? - Já alguma vez tinha participado em formações para a promoção de competências socioemocionais nos alunos? De que forma a formação recebida teve impacto na sua prática? Considera que é importante? Porquê?
<p>Bloco 6</p> <p>Impacto do Projeto nos Alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o impacto do Projeto no sucesso académico dos alunos - Identificar o impacto do Projeto nas relações interpessoais entre professores e alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos? - Observa mudanças na atitude/comportamento dos alunos? De que tipo? - Sente que houve mudanças nas relações entre alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos? - Considera que este tipo de projetos tem importância na vida das crianças? Porquê? - Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma? - Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
<p>Bloco 7</p> <p>Impacto do Projeto na comunidade escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o impacto do Projeto nas relações interpessoais entre Professores e comunidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto implementado promoveu práticas colaborativas? - Quais as razões que podem levar uma escola a investir na promoção/ a querer promover as competências socioemocionais dos alunos?

(Educador Social enquanto mediador)		- Acredita que estes projetos devem continuar a ser implementados? Na medida em que os professores deveriam trabalhar em parceria com técnicos?
<p>Bloco 8</p> <p>Conceções sobre as Academias do Conhecimento da Gulbenkian e o CASEL</p>	<p>- Compreender o grau de conhecimento dos professores sobre a temática por trás deste estudo</p> <p>- Identificar a necessidade de FIP nesta área</p>	<p>- O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?</p> <p>- Trabalhou este tópico na sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspetos?</p> <p>- Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?</p>

Anexo B - Consentimento informado (direção)



CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
Joana da Fonseca Martins.

Este trabalho de investigação, intitulado “Quais as representações dos professores sobre o impacto dos projetos de desenvolvimento de competências sociais e emocionais”, tem como principal objetivo identificar as representações dos professores sobre o impacto da implementação de projetos de desenvolvimento de competências sociais e sociais, no contexto escola, em três grandes dimensões: nas suas práticas pedagógicas, na qualidade da relação interpessoal entre professores e alunos e no sucesso dos alunos.

É por isso que a colaboração dos Professores do Agrupamento de Escolas que dirige é fundamental.

O resultado da investigação, orientada pelo Professor Tiago Almeida, será apresentado na Escola Superior de Educação, no final de 2022, podendo, se desejar, contactar a sua autora para ser informado dos resultados obtidos. Este estudo não trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de entrevistas, que serão gravadas para permitir uma melhor compreensão dos factos. Qualquer informação recolhida será confidencial. A participação dos Professores neste estudo é voluntária e podem retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si ou para eles.

Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito que este Agrupamento de Escolas participe nesta investigação,

Assinatura: _____ **Data:** _____

Investigador/a:

Professor Orientador:

Anexo C - Consentimento informado (professores)



CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
Joana da Fonseca Martins

Este trabalho de investigação, intitulado “Quais as representações dos professores sobre o impacto dos projetos de desenvolvimento de competências sociais e emocionais”, tem como principal objetivo identificar as representações dos professores sobre o impacto da implementação de projetos de desenvolvimento de competências sociais e sociais, no contexto escola, em três grandes dimensões: nas suas práticas pedagógicas, na qualidade da relação interpessoal entre professores e alunos e no sucesso dos alunos. É por isso que a sua colaboração é fundamental.

O resultado da investigação, orientada pelo Professor Tiago Almeida, será apresentado na Escola Superior de Educação, no final de 2022, podendo, se desejar, contactar a sua autora para ser informado dos resultados obtidos. Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista, que será gravada para permitir uma melhor compreensão dos factos. Qualquer informação recolhida será confidencial. A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Depois de ouvir as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.

Assinatura: _____ **Data:** _____

Professor/a:

Professor Orientador:

Anexo D – Análise de conteúdo EXCEL

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
T1 Conhecimento sobre o projeto implementado	Conhecimento dos objetivos	Conhecimento dos objetivos do projecto	a) Não entendimento	E1 Se calhar eu não eu entendi o que as monitoras estavam ali a fazer... E1 eu não sei... ao certo qual era o objectivo... E1 a ideia do projecto era eles estão livres, leves e soltos, e talvez avaliar a capacidade de autocontrolo deles, imagino eu E2 Eu estava a pensar que era uma coisa, e até achei que quando me explicaram o que era (...) mas não neste contexto E2 eu pensei que havia uma orientação da brincadeira e não houve E3 Eu sou sincera eu tinha uma ideia diferente E5 E vou ser sincera, não... não sei. E7 Eu é que se calhar fiz outra ideia do projeto que não era E3 Ah! Isso aí nem sequer eu nem sequer percebi que eles iam brincar com tralha, não percebi E1 Eu pensei que elas vinham para trabalhar isso, o autocontrolo dos miúdos, pronto... a inter relação com eles
	Conhecimento dos objetivos	Conhecimento dos objetivos do projecto	a) Expectativa	E2 Eu não sei muita coisa, porque como criei uma expectativa, com o que me explicaram que ia ser o projeto, eu achei, criei uma expectativa, sobre o projeto LS... E1 Eu se calhar eu é que pus expectativas de mais, e eu é que criei um projeto ilusório na minha cabeça... E2 as minhas expectativas eram altas, porque achei que era um projeto diferente, achei que era um projeto orientado, apesar de ser brincadeira livre, mas que era um projeto com alguma orientação E3 Eu não tinha... sou sincera... eu não tinha... não tinha expectativas, por acaso não idealizei não tinha assim nenhuma expectativa.
	Conhecimento dos objetivos	Conhecimento dos objetivos do projecto	a) Ideia	E3 Eu sou sincera eu tinha uma ideia diferente porque eu tinha... (...) e por acaso tinha uma ideia, lá está, são as tais expectativas que nós criamos e depois não correspondeu aquilo que eu imaginava que eles fossem fazer E7 Eu sinceramente... fiz uma ideia diferente do projeto... isto até é giro que aparece alguém com opiniões diferentes, não é? E1 a ideia que eu tinha era, despejá-los ali, livres, leves e soltos, e talvez avaliar a capacidade de autocontrolo deles, imagino eu E1 Se eu percebi bem... a ideia do projecto era eles estão livres, leves e soltos, fazem o que querem e bem lhes apetece E4 não fiquei com a ideia das emoções, propriamente dita, mas está inerente também, mas muito... dar espaço à criança, as ideias assim... principais... a nível de tópicos, assim fazendo tópicos, foi... dar espaço a criança a nível de brincar, mas não brincar por brincar, aprender a brincar... E7 Eu é que se calhar fiz outra ideia do projeto que não era, portanto, o projeto era aquele destraiharem! Em que havia... vinham os pneus! Vinham as brincadeiras! E8 a ideia deles era ter assim um momento assim diferente, de uma forma lúdica, e de brincar de uma forma diferente
	Conhecimento dos objetivos	Conhecimento dos objetivos do projecto	a) Relação	E1 Eu pensei que elas vinham para trabalhar isso, o autocontrolo dos miúdos, pronto... a inter relação com eles E3 Percebi que iam fazer atividades no sentido de desenvolver as emoções não é... o aspecto emocional e relacional entre eles, mas não percebi que... que era com aqueles materiais E4 e depois, lá está, a nível da brincadeira trabalhar determinados... aspectos, de relação com os outros...
	Conhecimento dos objetivos	Conhecimento dos objetivos do projecto	b) Aprender a brincar com tralha	E4 dar espaço à criança a nível de brincar, mas não brincar por brincar, aprender a brincar... E2 eu achei que aquilo realmente era brincadeira, faz muito bem, faz muita falta E7 aprender ali a destraihar... E7 o projeto era aquele de destraiharem! Em que havia... vinham os pneus! Vinham as brincadeiras! E6 O facto de eles brincarem ali com a "tralha", para eles foi maravilhoso. Para mim também. E6 "Eles trabalharem a... a imaginação, a criatividade" E6 "era ter assim um momento assim diferente, de uma forma lúdica, e de brincar de uma forma diferente"
	Conhecimento dos objetivos	Compreensão da importância do desenvolvimento da aprendizagem social e emocional	a) Importante	E3 É muito importante, é muito importante E2 Isso é extremamente importante... E4 Muito importante...! E5 Eu sou eu sou 100% a favor de projetos! E5 Muito. Eu digo sobretudo neste contexto, mas na verdade eu, praticamente só trabalhei neste contexto.
	Conhecimento dos objetivos	Compreensão da importância do desenvolvimento da aprendizagem social e emocional	b) É a base	E3 nós temos que estar sempre muito atentos às emoções dos alunos porque isso é a base. E5 Sem sombra de dúvida, é a base de tudo... E6 Para mim no fundo é a base de tudo (...) é por aí que temos de começar. E8 como referi no início essa parte é a base de tudo.
	Conhecimento dos objetivos	Compreensão sobre a importância destes projetos para o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional	c) Precisar	E4 a parte emocional, no meu entender, está relacionado com tudo... Com a nossa forma de pensar, de agir, e principalmente naquilo e como verbalizamos, e na forma... naquilo que verbalizamos, e na forma como o fazemos... às vezes pode ser um bloqueio, como dizer, como se fosse um travão, não é? E acaba por bloquear... a determinação, por exemplo, a nível de aquisições, do conhecimento, não é? E2 Eles precisam destes momentos, precisam sim senhora, mas fora de contexto lectivo, não é? Faz-lhes imensa falta porque eles não sabem brincar. E8 é a cara deles, é isto que eles precisam, então no dia em que foi apresentado, eu disse "onde é que eu assino, começamos para a semana" E6 tendo em conta a turma que eu tenho (...) sentia que era o projeto indicado... aquilo que eles mais precisavam porque eram um grupo sim complexo assim a nível emocional assim bem bem complexo, ou seja havia ali algumas dificuldades ali de algumas ligações entre eles que não funcionavam e tinha imensos problemas, todos os dias eram dores de cabeça e chatos ou seja comportamentos entre eles, desentendimentos E6 E não só, só o primeiro e o segundo ano, só estas duas turmas é que tiveram, e eu acho que era fundamental todos terem, inclusivamente o jardim de infância... começar. Haver uma intervenção precoce. E o terceiro e o quarto ano se calhar só tiravam benefício deste projecto porque são miúdos mais velhos, já há ali quezílias mais profundas entre alguns... já há ali comportamentos... E7 Faz-lhes falta... esse momento da brincadeira e a rua, estão muito presos... são tão pequeninos para estar aqui tantas horas sentados, não é? Mas é o que temos... é assim o nosso modelo de escola. De escola não? De escola e de sistema geral... e do sistema geral. E3 é muito importante estes projetos também são, eu acho que são muito importantes eu acho que sim, cada vez mais. E6 E não é, estes miúdos precisam
	Grau de Satisfação (depois)	Satisfação com o projeto implementado	a) Aprendizagem	E3 mas não fiquei decepcionada, sou sincera, não fiquei decepcionada e até aprendi... e até aprendi algumas coisas não é E7 que eu aprendi também E6 isto tudo serve para uma pessoa ir aprendendo e vai sempre construindo novas coisas E8 a experiência que nós tivemos foi ótimo... o impacto foi muito muito positivo.
	Grau de Satisfação (depois)	Satisfação com o projeto implementado	b) Interessante	E2 Eu concordo com o projeto, e eu acho que este projeto era interessante, e todos os projetos que mais ou menos, que eu veja que são benéficos para a turma eu aceito. E3 E eu acho interessante E7 Achei interessante para isso, portanto, a parte de lhes dar largas à imaginação E8 foi muito interessante
Grau de Satisfação (depois)	Satisfação com o projeto implementado	c) Gratidão	E7 Estou satisfeítissima, sim! E (...) pelo trabalho de equipal E6 O facto de eles brincarem ali com a "tralha", para eles foi maravilhoso. Para mim também. E3 eu acho que correu bem na minha turma E8 Sim foi foi muito. Ou seja foi o máximo que eu possa, tanto é que a ideia era o projeto pudesse ser continuado no próximo ano E8 nós percebemos que o grupo no final do projeto estava diferente e eu com menos cabelos brancos, que agradecei imenso	

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
Grau de Satisfação (depois)	Grau de Satisfação (depois)	Satisfação com o projeto implementado	d) Balanço	E7 Eu bastantes vezes fiz e... e curiosamente eu própria fui-me deparando, ao longo das sessões, a fazer comentários "É pá espera lá que realmente o miúdo melhorou aqui...! Eh pá espera lá..." Foi giro! Aquele balanço foi muito proveitoso! Bastante benéfico para... até para nós! Termos um balanço da evolução ou da regressão dos próprios alunos, foi muito giro! E8 Isto foi um processo e um projeto que se estendeu ao longo de alguns meses, e pronto, percebemos que não foi no início... mas no final, ou seja, fazendo o balanço... deu para perceber a evolução que o grupo teve. O grupo no final era um grupo diferente.
			a) Desilusão b) Horário letivo c) Largar as trilhas d) Programa e) Desperdiço de tempo	E1 fazem o que querem e bem lhes apetece... e eu estava ali para resolver os conflitos a toda a hora entre eles... E2 Fiquei desiludida porque achei que, criei uma expectativa diferente E1 eles aprenderam a descontrolar, é o posso tudo! E2 olhe eu não sei, acho que criei muitas expectativas, foi o que se calhar fui exigente demais com o projeto E1 Alguém tinha que... alguém tinha que intervir e faltava isso! E2 O problema aqui e largarem as trilhas (...) mas eu acho que devia ser uma brincadeira orientada E2 agora dentro do horário letivo não, acho que é um desperdiço de tempo, E2 No horário letivo, só mesmo, se fosse na parte da tarde E2 Horário "tudo bem, agora a minha turma teve um horário horrível, das 9:30 às 10:30 da manhã, é quando eu consigo dar alguma matéria que eles estão sossegados ainda, em que o grau, a concentração deles ainda está mais ou menos, ainda conseguem focar e ouvir alguma coisa, e mesmo nessa altura que os despertava...! E2 Programa "Como lhe disse, foi negativo, porque interferiu na minha prática negativamente, porque eu não conseguia dar, naquele dia, por exemplo, ou naquela manhã, que é melhor referir manhã, eu não conseguia dar o que tinha planejado. E2 Programa "temos mesmo que cumprir também, alguma parte do programa, e ao planificar... essa planificação tinha que ser toda alterada, e aí ia-me atrasar o meu trabalho todo, porque não a conseguia cumprir"
	Envolvimento	Participação	a) Coadjuvar b) Participar	E1 basicamente eu interfeiri no projecto, porque tenho noção disso... mas também ninguém me disse que não era suposto, no momento que me disseram "tu tomas conta da turma enquanto esta ali, tu estás a coadjuvar" Eu sentia-me nessa obrigação... E2 Coadjuvante, Eu tive que entrar algumas vezes mas é só tipo para... porque estavam-se a bater, porque se estavam a fazer coisas que não deviam, porque eu acho que os monitores achavam que, eles também não são professores, se calhar não têm muito essa noção, acho eu, mas não pode ser, a gente não pode dar-lhe redea solta, porque eles depois extravasam, não têm limites, E3 mas durante a sessão se os alunos me procurassem e me tentassem integrar nas brincadeiras eu então participava com eles... E6 às vezes participava sim. A brincar foram raras as vezes, se bem que eles convidavam-me E7 Sim, desde... desde participar nos comentários, desde agir e ajudar também no cumprimento de regras, desde o desmontar e montar material... também ao fim, eu fazia questão E8 também de vez em quando pediam também o meu envolvimento
			c) Observar	E3 Fazia muito mais observação do que tinha uma participação ativa E6 Observar (...) mas tive sempre mais de fora a observar. E8 No início foi de observação
			c) Relatório b) Balanço	E3 fazia um relatório diário da sessão que enviava depois por e-mail para a T1 e para o T2 E7 Durante a sessão, ou no fim, nós fazíamos um balanço, quem queria! Eu bastantes vezes fiz e... e curiosamente eu própria fui-me deparando, ao longo das sessões, a fazer comentários "É pá espera lá que realmente o miúdo melhorou aqui...! Eh pá espera lá..." Foi giro! Aquele balanço foi muito proveitoso! Bastante benéfico para... até para nós! Termos um balanço da evolução ou da regressão dos próprios alunos, foi muito giro!
	Reconhecimento o da importância dos projetos que desenvolvem a aprendizagem social e emocional	Continuidade	a) Prolongar	E3 É pena o projeto terminar ter só aquelas semanas de duração e terminar (...) Prolongue-se ano fora, ano E3 também acho que se devia ter prolongado pelo resto do ano, acho que era muito bom." E4 e portanto cada um tem o seu ritmo, cada um reage de forma diferente, e portanto há que prolongar esse E4 De prolongar um ano letivo pelo número de semanas, ou pelo número de sessões... uma das sugestões E6 Honestamente eu esperava que... que isto se prolongasse. Que houvesse continuidade. A sério, eu acho E6 E é pena... e os miúdos ficaram com pena e eu também... que não tenha sido o ano lectivo inteiro, contr E8 tanto é que a ideia era o projeto pudesse ser continuado no próximo ano, no próximo ano letivo... já foi foi E7 Mas sim... se houvesse continuidade... (...) Sem dúvida. Faz-lhes falta...
	Relação com os técnicos	Conexão / Empatia	a) Cuidado b) Atenção c) Relatório	E3 Percebi que provavelmente fiz a leitura errada muitas vezes de coisas que eu observava e que os técnicos estão atentos e veem com os olhos de quem sabe E7 adorei as senhoras que colaboraram connosco, achei umas senhoras muito atentas no projeto E7 Desde o cuidado com eles, desde a segurança deles, no qual as técnicas também foram bastante interventivas, E8 tanto a T1 como a T2 também elas estavam sempre envolvidas e... participavam também sempre nas brincadeiras E6 Acho que eles aprenderam naqueles meses que estiveram naqueles momentos, nisso a T1 e a T2 eram extraordinárias... E3 foi-nos pedido sim, pelo menos a mim foi pedido que na sessão fizesse sempre alguma um relato escrito... uma descrição da sessão.
	Relação com os técnicos	Desconexão	b) Insatisfação	E2 só estavam ali uma hora com eles E1 na semana passada eu não cumpri essa minha tarefa, porque estive meia hora para conseguir acalmá-los, e que eles lanchassem E1 Os monitores quando havia alguma coisa etes, acho que eles eram muito soft com etes, acho que pronto também se calhar não têm formação para estar assim com crianças... E1 Com elas estando... mais impacto... mostrando como reagir, como fazer, como... faltava isso! Eu pensei que eu ia ver novas coisas, aprender novas técnicas E1 Não pensei que eu tivesse que intervir... (...) se calhar, pegar por aí para tentar trabalhar mais a integração e eles acitarem o outro e não serem tão mauzinhos... claro que teria mais impacto e mesmo eu não interferia tanto E2 porque eu acho que os monitores achavam que, eles também não são professores, se calhar não têm muito essa noção
	Criação de novas estratégias de trabalho	Relação entre professores	a) Partilha	E3 ela sugeriu "uma coisa que é interessante fazeres podés experimentar... experimenta com os teus alunos que é fazer o diário de gratidão..." e eu pois, olha uma boa ideia por acaso nunca me ocorreu, mas deixa que eu vou experimentar já na próxima aula e assim fiz... portanto foi uma partilha ali em grupo E3 há sempre opiniões dos colegas que vão manifestando opiniões e ideias, estratégias para implementar e eu já comecei sim a fazer... algumas... a por algumas em prática
	Criação de novas estratégias de trabalho	Resolução de conflitos	b) Regras	E6 Olha vocês naquele dia não resolviam isso assim... acham que é brincadeira, não acham que através da brincadeira, da amizade... falarem uns com os outros, pedir desculpa... (...) Falamos muito de regras na sala...! Há-de lá ficar qualquer coisa! E2 Não deixava mesmo que houvesse ali nenhum desvio, porque era impossível, eu tinha mesmo que pôr as regras ali... E7 trabalhar de regras, de criatividade E7 através delas, o... o remediar conflitos, tanto o... o ajudar
Criação de novas estratégias de trabalho	Relação entre alunos	a) Rigidez	E1 Tinha que ser muito mais rígida com eles... do que geralmente sou... porque a euforia era tanta E2 Olhe, fiquei ainda mais chata porque tive que ralhar mais, tive que os colocar mais na linha, porque... Olhe, fui mais rígida com eles, nesse dia, nessa manhã, era mais dura, era mais...	

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
T2 Impacto do projeto nos Professores e nas suas práticas pedagógicas (PPP)	Criação de novas estratégias de trabalho	Relação entre alunos	b) Saudades	E6 já trouxemos alguma "tralha" de casa e simulámos aqui, que eles tinham tantas saudades.
	Responsáveis pela implementação de projectos SEL	Grupos externos	a) Mais impacto	E1 Eu concordo com os grupos externos, até porque é assim, a minha experiência com os projectos em que eu já participei, e que vi a fazer... há mais impacto... eles fazem mais... E2 mas eu acho que é importante também haver pessoas exteriores a fazer esse trabalho, porque estar só focado no professor, acho que isto também já é demais. E3 Tem que haver, eu acho que é fundamental haver alguém externo, como foi o caso, foi, foi muito importante alguém externo, que venha... neste caso eu senti-me, eu senti-me, foi uma aprendizagem E9 Acho que as pessoas de fora trazem outras técnicas e outras aprendizagens além das nossas que ajuda, bastante
	Responsáveis pela implementação de projectos SEL	Colaboração	c) Colaboração	E3 Eu acho muito importante esta colaboração entre nós docentes que já cá estamos e os técnicos... tem que haver aqui um trabalho de equipa tem que haver colaboração, têm que... temos que trabalhar em conjunto, em equipa portanto eu acho que é importante que alguém venha de fora e que se mantenha e que se mantenha E5 Todos nós somos responsáveis... responsáveis pelas crianças! Todos devemos trabalhar em conjunto! E6 Eu acho que é importante um trabalho colaborativo, eu penso que sim. Eu apostava mais na inserção desses técnicos dentro do contexto escolar e dentro das escolas e que fossem permanentes E7 Se tivermos apoios externos que colaborem connosco, ou se isto for um trabalho de equipa... Sem dúvida que era o ideal! E8 haver parcerias é sempre uma mais-valia. E2 e eu acho que é importante também para eles terem contato com outras coisas além de mim, não é? E6 mas devia ser uma coisa que tivesse sempre disponível para as crianças brincarem, só que também implicava que tivesse ali sempre alguém porque havia lá materiais que podiam tornar-se perigosos.
	Bem-Estar (pessoal)	Desenvolvimento pessoal e profissional	a) Aprendizagem	E6 Sim, ao fim ao cabo acaba por ter impacto na minha prática, tenho aqui um bocadinho o trabalho facilitado não é... E6 nós aprendemos sempre não é... E7 Que eu aprendi... Sem dúvida, aprender ali a destriar... tanta coisa que eu mando fora lá em casa, porque não aproveitar para essas coisas, E7 Eu, eu, a... aprendi eu a estar mais calma com eles... porque eu as vezes dizia assim "É pá, não sei onde é que estas senhoras vão buscar tanta paciência... E7 Sim, sem dúvida, é mais um projeto que fica cá na... que eu, que eu aprendi também, não é? Que eu aprendi...
	Bem-Estar (pessoal)	Maior rigidez e intolerância	a) Rigidez b) Incompreensão	E1 Tinha que ser muito mais rígida com eles... do que geralmente sou... porque a euforia era tanta E2 Olhe, fiquei ainda mais chata porque tive que ralar mais, tive que os colocar mais na linha, porque... E2 Olhe, fui mais rígida com eles, nesse dia, nessa manhã, era mais dura, era mais... E1 Eu é que tinha que trabalhar a partilha. Portanto, o impacto ali foi muito grande... porque se o projecto não era meu, eu senti que invadi um espaço... mas eu tinha que dar resposta! E2 e achei que, pronto, que isso lá ser uma mais-valia, mas não foi, não foi porque depois é difícil eu focá-los, e como lhe digo, era uma manhã sem fazer nada, porque depois não os consigo...
	Bem-Estar (pessoal)	Regulação das emoções (Habilidade em ouvir e ser empático / Manifestação de empatia / Controlo sobre si próprios (positivo e negativo?)	a) Ajudar b) Calma	E7 através delas, o... o remediar conflitos, tanto o... o ajudar, acho que aprendi E7 Acho que me tornou mais calma também
	Comportamento / Relação com alunos (relação)	Maior conhecimento emocional dos alunos	a) Mais tempo b) Tranquilidade	E7 a calma promove mais tempo para dialogar com eles! E para chegar a eles, não é? E3 É provável que haja aqui uma relação se calhar não sei, direta direta não direi, mas se calhar indireta, porque eles ficam mais tranquilos, mais relaxados não é? se calhar... eu acho que sim.
	Comportamento / Relação com alunos (relação)	Mudança na atitude/comportamento face aos alunos	Desregulação	E2 não consigo fazer nada a não ser mandá-los calar e sentar E1 Tinha que ser muito mais rígida com eles... do que geralmente sou... porque a euforia era tanta E2 Olhe, fiquei ainda mais chata porque tive que ralar mais, tive que os colocar mais na linha, porque... E2 Olhe, fui mais rígida com eles, nesse dia, nessa manhã, era mais dura, era mais... E1...e eu estava ali para resolver os conflitos a toda a hora entre eles... E1 Eu não podia passar uma hora a berrar com eles para os acalmar! Porque falar baixo... não me ouvem, é escusado! E2 Porque eu não me... nem me podia rir para eles quase, porque senão não os consigo trazer a mim, depois de uma brincadeira destas não... é impossível! E2 e depois era o resto do dia corria, tipo... mal E1 Sim, para pior! Para pior... fiquei mais rígida com eles... Lembrar que estava na sala de aula, não estava no recreio, e não a fazer o projeto LS...! E3 Sim, lá está, com esta envolvimento na formação. Porque aqui há uma... eu vejo aqui... eu sei que há uma relação...
	Comportamento / Relação com alunos (relação)	Mudança na atitude/comportamento face aos alunos	Prosocial	E3 É provável sim, é provável por acaso não tinha pensado sobre isso... E7 Ah sim... sem dúvida... A nossa calma também traz a deles, não é? Sem dúvida E8 são sempre ferramentas que uma pessoa vai vendo e percebendo que há outras formas também de conseguir chegar aos alunos.
	Comportamento / Relação com alunos (relação)	Interações positivas / Aumento de tempo dedicado às competências sociais e emocionais		
	Ambiente ao ensinar (sala de aula?) ou ambiente de sala de aula (atmosfera)	Envolvimento da memória sobre o projeto	a) Consolidação de conteúdos	E7 E eu acho que é assim também que se consolidam bem os conteúdos, sempre... I Sempre através da brincadeira! Porque não da brincadeira, não é? E do jogo lúdico! E despertam muito maior interesse! E eles estão muito mais motivados! E2 Teve de benéfico porque eles brincaram e foi bom para eles, né? Mas assim em relação com as aprendizagens... não sei se se teve o que deveria ter, o sucesso que deveria ter.
	Ambiente ao ensinar (sala de aula?) ou ambiente de sala de aula (atmosfera)	Maior/Menor coerência e flexibilidade	a) Impacto negativo b) Facilitador	E1 Negativa... porque eu cheguei a ameaçar que eu eles se portavam direito, e não havia violência, ou eu tirava-os do projeto. E8 o projeto no fundo foi um facilitador do trabalho em em sala de aula
Ambiente ao ensinar (sala de aula?) ou ambiente de sala de aula (atmosfera)	Relação com o programa / planificação	a) Dificuldade em manter o foco b) Dificuldade em cumprir o planificado c) Mais disponibilidade	E2 achei que, pronto, que isso lá ser uma mais-valia, mas não foi porque depois é difícil eu focá-los, e como lhe digo, era uma manhã sem fazer nada E2 depois para regressar à sala, diga-me lá, como é que acha que depois uma turma, principalmente como são mesmo pequeninos, é difícil manter-lhe o foco, é impossível. E2 Como lhe disse, foi negativo, porque interferiu na minha prática negativamente, porque eu não conseguia dar, naquele dia, por exemplo, ou naquela manhã, que é melhor referir manhã, eu não conseguia dar o que tinha planificado. E2 temos mesmo que cumprir também, alguma parte do programa, e ao planificar... essa planificação tinha que ser toda alterada, e aí ia-me atrasar o meu trabalho todo, porque não a conseguia cumprir E8 então pronto arranjamos logo um dia, prefiro tirar 1 hora de matemática, 1 hora de português, que isso é mais importante pois vai-me ajudar a ter mais disponibilidade para outras coisas	

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
	Ambiente ao ensinar (sala de aula?) ou ambiente de sala de aula (atmosfera)	Gestão na sala de aula	a) Autogestão / Consciência social / pensamento crítico	E6 Portanto, quando há alguma questão, primeiro tentam resolver eles entre eles e só depois se precisarem da minha ajuda é que vêm cá com as queixinhas. E1 porque eles ficaram completamente loucos, não é...? E2 (...) claro porque vinham de onde vinham, é normal, eu percebo-os também, mas não consegui, tipo, a controlar demorava mais não sei quanto tempo... E8 o projeto no fundo foi um facilitador do trabalho em sala de aula (...) estamos a trabalhar outras coisas fora da sala que depois nos ajudam também até ao trabalho em sala de aula E2... agora imagine, eles vêm de uma coisa onde estão a larga, e a fazer o que querem, que é mesmo assim, e depois vão metê-los dentro de uma sala, nem quero imaginar se eu estivesse na posição deles, né? Fazia igual.
	Formação (benefícios)	Criação de estratégias	a) Experimentar b) Implementar	E3 ela sugeriu "uma coisa que é interessante fazeres, podes experimentar... experimenta com os teus alunos que é fazer o diário de gratidão..." portanto foi uma partilha ali em grupo que depois ela acabou quando voltamos outra vez ao momento em que estávamos todos na formação ela voltou a partilhar essa experiência dela. Não sei se alguma colega mais já pôs em prática, eu experimentei e por acaso correu muito bem E3 há sempre opiniões dos colegas que vão manifestando opiniões e ideias, estratégias para implementar e eu já comecei sim a fazer... algumas... a por algumas em prática. E6 e o facto de a gente ouvir falar dos alunos dos outros e participar e propor estratégias e de aprender estratégias com os outros colegas (...) "Espera que a colega também fez assim e pode ser que comigo também resulte"
	Formação (benefícios)	Criação de uma rede de suporte e de contactos	a) Partilha	E3 e eu apresentei o caso dele ontem na formação e... e ele está com muitos problemas a nível emocional em casa... não há acompanhamento por parte da família nem sensibilidade e... por muito que nós abordemos e tentemos e temos feito todos os esforços tem sido muito difícil... E3 Mas a formação em si sobre frequentar agora sim, sim, até porque ainda ontem e com as partilhas com os colegas e as sessões que nós já fizemos até agora... E6 claro que sim, é ótimo porque esta partilha de experiências e de estratégias está a ser muito importante sim. E acho que todos nós deveríamos fazer, todos, todos E7 Sim... está... para já porque nós trazemos casos muito práticos para ali, e... e depois pela partilha, pela partilha de ideias, que... não são só colegas aqui da escola, mas de outros agrupamentos, e apercebemos-nos e vemos a dificuldade... os problemas que cada um tem para resolver diariamente... essa partilha tem sido interessante E7 Na formação... todas ajudamos, todas partilhamos as ideias E7 os colegas expõem de casos
	Formação (benefícios)	Reflexão sobre a formação em Aprendizagem Social e Emocional na FIP	a) Relação b) Análise c) Perceção	E1 acho que fazia sentido nós termos uma formação porque lá está... eu se calhar interferia no que elas estavam a fazer, mas também ninguém me disse que era suposto eu vê-los a fazer asneiras e estar calada... E2 Já foi o projeto LS, já terminou, e eu pensei que era ao mesmo tempo que iam ter a formação, também se calhar era mais benéfico, mas se calhar não foi possível E3 há sempre opiniões dos colegas que vão manifestando opiniões e ideias, estratégias para implementar e eu já comecei sim a fazer... algumas... a pôr algumas em prática E3 Sim, lá está, com esta envolvimento na formação. Porque aqui há uma... eu vejo aqui... eu sei que há uma relação... a formação veio no seguimento do projeto E6 nós estamos na formação também a analisar casos de garotos... e o facto de a gente ouvir falar dos alunos dos outros (...) sim, já está claro que a contribuir e a fazer com que a gente às vezes olhe de outra maneira E7 Sim... está... para já porque nós trazemos casos muito práticos para ali, e... e depois pela partilha, pela partilha de ideias, que... não são só colegas aqui da escola, mas de outros agrupamentos, e apercebemos-nos e vemos a dificuldade... os problemas que cada um tem para resolver diariamente... essa partilha tem sido interessante E7 Na formação... todas ajudamos, todas partilhamos as ideias, todas apercebemos-nos o quanto é difícil trabalhar assim, a... a psicóloga e... dão-nos conselhos, ajudam "devem falar assim! Devem agir assim!" Pronto... nesse aspecto acho que a... a formação tem sido muito proveitosa para nós, sem dúvida! E1 eu agora estou satisfeita porque eles arranjaram forma de eu poder participar também na formação! E6 E está a ser bastante interessante, muito. E7 estamos sempre a falar na agitação dos miúdos, no desequilíbrio emocional, mas vamos sempre parar à... à falta de educação deles E1 Claro que pode...! Até para nosso próprio autocontrolo...! Portanto... claro que pode! Aprendemos novas técnicas, porque é isso que falta... é muitas vezes... é uma técnica... é em vez de do reagir mal, ou pô-los logo de castigo... às vezes é preciso tolerar um bocadinho... e tentar ver o que é que está por trás daquele comportamento... e... temos de ir à raiz!
	Reconhecimento da importância do projeto nos alunos	Reconhecimento da importância do projeto nos alunos	E7 "Bom mediador de situações de conflito" E3 "Partilha" E6 "Tralha" E7 "Regras" E8 "Precisam de tempo fora da sala de aula" E6 "Trabalho facilitado" E6/E8 "Impacto positivo" E7 "Consolidação de conteúdos através da brincadeira"	E7 "E eu acho que é assim também que se consolidam bem os conteúdos, sempre...! Sempre através da brincadeira! Porque não da brincadeira, não é? E do jogo lúdico! E despertam muito maior interesse! E eles estão muito mais motivados!" E7 "Sem dúvida, aprender ali a destrallar... tanta coisa que eu mando fora lá em casa, porque não aproveitar para essas coisas, não é? E estes miúdos precisam de brincar" E8 "consegui perceber que eles precisam de estar mais tempo fora da sala de aula. Temos de que ter em conta a escola em que nós estamos, não é pronto, facilita em termos espaço exterior (...) as minhas aulas à tarde eram sempre lá fora... lá está... que a sala era precisa para o professor de inglês, então nós fomos ali para as árvores, ali para as mesas e perceber que as crianças precisam também de ter mais espaço fora da sala de aula e não estarem apenas fechadas o dia todo dentro destas paredes, nesse aspecto sim." E6 E é pena... e os miúdos ficaram com pena E8 então pronto arranjamos logo um dia, prefiro tirar 1 hora de matemática, 1 hora de português, que isso é mais importante pois vai-me ajudar a ter mais disponibilidade para outras coisas
		Adaptabilidade	a) Partilha b) Liberdade c) Interação	E3 é assim foi interessante ver a interação deles noutra tipo de situação, nesta abordagem E6 foi muito giro perceber a movimentação deles e os grupinhos que eles formavam que basicamente se mantinham de uma semana para a outra E8 e percebemos que... com esse projeto foi uma forma de eles também terem que partilhar o espaço terem que partilhar os materiais não é... E1 Os alunos gostavam muito dessa actividade... porque era uma hora em que basicamente eles estavam livres. E8 consegui perceber que eles precisam de estar mais tempo fora da sala de aula (...) precisam também de ter mais espaço fora da sala de aula e não estarem apenas fechadas o dia todo dentro destas paredes
		Autoregulação	a) Liderança b) Partilha c) Cumprimento de regras	E6 foi muito giro perceber a movimentação deles e os grupinhos que eles formavam que basicamente se mantinham de uma semana para a outra E8 e percebemos que... com esse projeto foi uma forma de eles também terem que partilhar o espaço terem que partilhar os materiais não é... E7 Sim no cumprimento de regras! E3 aquele momento da quinta-feira era o momento dele extravasar os maus pensamentos e as coisas negativas, as emoções negativas dele não sei E7 No próprio liderar deles, nos conflitos, uns com os outros
Comunicação		a) Escolha b) Respeito	E6 E naquele espaço e durante o tempo do projecto até procuravam amigos diferentes daqueles que costumam procurar... engraçado... havia ali grupos de miúdos que se procuravam uns aos outros que normalmente nos rezeiros não se procuram... E7 O respeito uns pelos outros, que tiveram muitas vezes que... acalmar a puxar mesmo... "Eu quero isto!" E... terem que realmente pedir desculpa! E terem que perceber que o perceber que ao conversarem se entendiam...	

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	
T3 Impacto do Projecto nos Sucesso dos Alunos	<p>Promotor de mudança (Competências Sociais e Emocionais pré-definidas pelas AGC)</p> <p>Competências Sociais e Emocionais que podem ser ensinadas e aprendidas com resultados positivos para o bem-estar e sucesso escolar e profissional</p>	Pensamento crítico	Pensamento crítico		
		Pensamento criativo	<p>a) Extravasar</p> <p>b) Evolução</p> <p>c) Imaginação</p> <p>d) Criatividade</p> <p>e) Liberdade</p>	<p>E6 e as brincadeiras e como e que elas iam evoluindo e as construções que eles iam fazendo. Estar por fora era muito giro perceber essas dinâmicas</p> <p>E6 Sim... eles trabalharem a... a imaginação, a criatividade, foi. Foi giro.</p> <p>E7 Porque também extravasam... vão para a rua... deram largas à Imaginação e acho que a minha turma foi extremamente criativa nesse aspeto, e acho que a minha turma foi extremamente criativa nesse aspeto (...)</p> <p>Eles do mesmo pneu, eles desde... eu sei lá, desde vestirem o pneu! A achar que... desde uma torre! Desde se empoleirarem! Desde rolarem o pneu! Era a roda de um carro! Eles de um só brinquedo... imaginaram "N" coisas...</p> <p>E2 então havia meninos sozinhos... havia outros que se juntavam em pequenos grupos... Cada um fazia o que queria, quem quisesse construía uma casa, quem quisesse pegava nas cordas, quem quisesse atravava com os pneus para a parede, quem quisesse riscava o chão, quem quisesse rasgava as caixas... cada um fazia o que queria...</p>	
		Resiliência	<p>a) Extravasar</p> <p>b) Partilha</p> <p>c) Superação</p>	<p>E7 Até tive aqui alguns casos curiosos, um menino que nada faz, nada brinca, nada se integra, começou também a colaborar com a turma e integrar-se na equipa com o projeto!</p> <p>E8 Eles tinham uma grande dificuldade em partilhar espaço, partilhar brincadeiras., perceber que a brincadeira pode ser desenvolvida com mais crianças</p> <p>E3 aquele momento da quinta-feira era o momento dele extravasar os maus pensamentos e as coisas negativas, as emoções negativas dele não sei!</p>	
		Resolução de problemas	<p>a) Gestão de conflitos</p> <p>b) Trabalhar as regras</p>	<p>E6 Penso que eles... lá está, conseguem gerir... aprenderam a gerir se calhar até... sozinhos melhor os conflitos.</p> <p>E6 porque eles quando havia algum conflito porque aquele tinha aquele material e aquele também queria, depois com a ajuda da T1, da T2, do... eles tentarem gerir ali o conflito da melhor maneira</p> <p>E7 Portanto, essa parte foi muito boa, porque foi muito trabalhada! A parte das regras! Com eles!</p> <p>E7 que depois no fim, o produto foi resolverem os conflitos ali, pronto! Foi muito giro...!</p> <p>E7 Portanto foram resolvendo ali vários conflitos diariamente... Portanto até nesse aspecto foi proveitoso, o... o trabalhar as regras, não na sala de aula mas no exterior!</p> <p>E8 mas havia aqui 2 ou 3 alunos que eram muito conflituosa e... pronto percebemos que no final do projeto o grupo em si... lá está... porque 2 alunos acabam por... no fundo alargar depois essas as questões aos outros</p>	
		Rendimento Académico	<p>a) Aprendizagem</p> <p>b) Consolidação de conteúdos</p>	<p>E6 Nós conseguimos... apercebemo-nos especificamente em alguns sim, em alguns garotos, e neste miúdo ajudou muito a... a aprender...</p> <p>E7 E eu acho que é assim também que se consolidam bem os conteúdos, sempre...! Sempre através da brincadeira! Porque não da brincadeira, não é? E do jogo lúdico! E despertam muito maior interesse! E eles estão muito mais motivados!</p>	
		Relação entre alunos	<p>a) Cooperação</p> <p>b) Proximidade</p> <p>c) Trabalhar em grupo/equipa</p> <p>d) Integração</p>	<p>E3 mas em termos de cooperação, ajuda</p> <p>E6 Há crianças que de início nem se relacionavam assim tanto...</p> <p>E6 e tentarem trabalhar em grupo, em parceria.</p> <p>E7 aspecto da... da integração deles, do trabalhar em equipa, do respeito pelo próximo</p> <p>E7 Na própria integração de meninos que eram... estavam mais à parte, também se integraram muito melhor! O saber trabalhar em equipal</p> <p>E8 O grupo no final do projeto, o grupo era diferente daquilo que iniciou o projeto. Diferente para melhor, E6 Sim, a relação entre eles tornou-se mais próxima, melhorou a partir deste projeto. Houve ali miúdos que se tornaram, a partir do projeto, mais próximos a eu acho um projeto importante porque se deixa saudades, é porque os marcou. É porque... eles foram felizes não é. Eles foram felizes.</p>	
		Comportamento	<p>a) Loucos</p> <p>b) Desobedientes</p> <p>c) Inquietos</p>	<p>E2 por causa do histerismo do projeto LS, porque eles ficaram completamente loucos, não é...? É normal, é brincar</p> <p>E1 Porque a verdade é mesmo essa, vive um dia, uma turma que me obedece, que nunca sai da sala sem mim, chegar ao cumulo de sair disparados, mas metade dos alunos... Quando eu olho... eu "vamos fazer fila? O que é dos outros?" já eles se tinham passado a andar...</p> <p>E1 eu é que tive de dizer, não...! Ou seja, vocês não podem voltar assim, é a hora do lanche, têm que se acalmar para conseguirem comer</p> <p>E2... agora imagine, eles vêm de uma coisa onde estão a larga, e a fazer o que querem, que é mesmo assim, e depois vão metê-los dentro de uma sala, nem quero imaginar se eu estivesse na posição deles, né? Fazia igual.</p>	
		Conceções	Conhecimento sobre a Aprendizagem Social e Emocional	<p>a) Autocontrolo</p> <p>b) Atitudes</p> <p>c) Trabalhar a emoção</p> <p>d) o Todo</p> <p>e) Ser amigo</p> <p>f) Respeitar os outros</p> <p>g) A base de tudo</p> <p>h) Saúde mental</p> <p>i) Incerteza na resposta</p>	<p>E1 Basicamente trabalhar os miúdos para eles serem capazes de se autocontrolar, emocionalmente</p> <p>E2 Como é que o estado de espírito dele, porque é que naquele dia virá assim, temos que ter atenção porquê daquele comportamento, temos que tentar perceber todo um conjunto de atitudes que o aluno possa desenvolver</p> <p>E3 estão relacionadas com a relação que nós temos com os alunos e a forma... a nossa envolvência e a forma de nos sabermos relacionar com eles por forma que haja depois uma aprendizagem e efetivamente estamos mais focados também nos problemas emocionais que eles têm e que trazem consigo não é, porque a escola não é só o ambiente de aprendizagem, de currículo e de conteúdo, mas também as emoções são mais importantes.</p> <p>E2 temos que também ter atenção o todo do aluno, como ser humano, não é?</p> <p>E1 eu valorizo muito o ser amigo, respeitar os outros</p> <p>E4 autoconhecimento (...) e trabalhar as emoções a nível de autoconhecimento, como estava a dizer, e a nível de... de relacionar.</p> <p>E6 Para mim no fundo é a base de tudo: (...) se os meninos não se sentirem bem aqui... se não sentirem que há afeto, eu acho que... para alguns, não digo para todos, mas para muitos a aprendizagem nem se chega a concretizar não é.</p> <p>E6 Se a gente não mostrar... para muitas destas crianças se não for o fator amor, carinho, afeto, elas não progredem, não conseguem emocionalmente desbloquear não é... portanto... é a base...é por aí que temos de começar</p> <p>E7 porque nós associamos a... à saúde mental (...) eu penso se calhar um desequilíbrio emocional, um desequilíbrio... que o que eu entendo é... é... são uma série de caminhos que vão lá ter, uma agitação... um distúrbio familiar... falta de apoio familiar... e que vai ao... a uma parte socioemocional menos boa</p> <p>E8 Hoje em dia é quase a base de tudo não é, porque não se pode trabalhar, ou seja não se pode trabalhar outras coisas sem se trabalhar também as emoções não é, essa parte não é, está tudo interligado não é, e ainda mais o tipo de alunos que nós temos hoje em dia não é, todas as diversidades</p> <p>E9 Trabalhar com as emoções... deve ser... não...?</p>
				Benefícios à vida dos alunos	<p>a) Interesse</p> <p>b) Experiência</p> <p>c) Importância</p> <p>d) Melhorias</p> <p>e) Equilíbrio</p>

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
T4 Conhecimento e concepções sobre a SEL	Relevância	Empatia com as necessidades dos alunos	a) Problemas b) Concentração c) Estrutura emocional d) Carência	<p>E1 Quando eles têm algum problema não há concentração... e se não há concentração eles não vão aprender o que eu quero, se não vão aprender... eu primeiro tenho que conseguir a concentração deles e só depois é que consigo o resto, senão não dá!</p> <p>E2 porque imagina que ele teve algum problema em casa, um aluno teve algum problema em casa e transporta isso, e faz uma cena de violência dentro da sala (...) eu vou ter que perceber o que é que se passou</p> <p>E8 é essa proximidade que me permite também ter um bocadinho a confiança das crianças e também que nos ajuda depois a perceber um bocadinho também, os problemas deles</p> <p>E3 Se eles não tiverem uma boa estrutura emocional, as aprendizagens jamais se farão e jamais eles conseguirão fazer aquisições, portanto... eu acho que é extremamente importante e temos que estar sensíveis e atentos, muito atentos aos alunos que nos rodeiam... é mesmo muito importante.</p> <p>E5 Se uma criança não estiver motivada, não estiver alegre, não estiver feliz... A criança não consegue estar concentrada! Não consegue trabalhar!</p> <p>E1 Está bem, ele fez... mas também temos de tolerar um bocadinho, deixar... as pessoas mostrar o que estão a sentir no momento</p> <p>E3 Os alunos chegam às escolas com uma carga emocional muito muito negativa e a maior parte muitas vezes estes alunos até que têm dificuldades de aprendizagem vivem em meios familiares muito degradados</p> <p>E6 E estes miúdos têm uma falta de afeto enorme, enorme (...) Eles agarram-se a nós... mas estes agarram-se muito</p> <p>E7 Se estiverem motivados e felizes... Lá está o que eu estava a dizer, equilíbrio mental com o físico (...) estável... vem de casa bem... chega a casa está bem... chega a escola está bem... fica bem! Ao fim do dia tudo isto é uma felicidade!</p> <p>E9 Aqui com estes miúdos que são tão carentes, a maior parte deles... e às vezes custa um bocadinho... quando eles estão em baixo e a gente tenta ajudar... (...) ficam nervosos, choram e se a gente lhes der um estímulo positivo, e um abraço às vezes ou uma festinha</p> <p>E9 Acho que estes miúdos são... como é que hei-de dizer... necessitam de mais atenção e carinho</p> <p>E2 e tentar perceber porque é que este aluno teve aquele comportamento, eu tenho para já, antes de mais, tenho que ir saber o historial dele, tenho que ir a um processo e perceber o que é que se passa, saber as informações todas e depois saber porque é que ele tem determinados comportamentos</p> <p>E2 e ao ter que saber já o historial eu sei que não devo agir com aquele aluno da mesma forma que está por trás, que é a família e o sítio... o local onde vivem, e também, depois, se tem alguns problemas de...</p> <p>E4 eu estou aqui à porta a vê-los, e há sempre uma paragem na porta, para um abraço, para... uma partilha, da escola ou sem ser da escola,</p> <p>E4 A que me sejam colocadas, por exemplo, dúvidas... quando a repetição da explicação, tenho que estar, aceitar, que não... não só tenho que aceitar que a criança possa voltar a não entender o que está a ser dito, explicado... (...) e a capacidade de "então vamos lá de outra forma"... não é?</p> <p>E3 "professora posso ficar no intervalo para falar um bocadinho consigo?" e isso é muito importante portanto há ali uma relação muito de proximidade (...) antes de haver aprendizagem tem que haver uma boa relação entre o professor e o aluno...</p> <p>E3 esta parte afetiva é mesmo muito importante, eles sentem que a ausência muitas vezes o que têm em casa, eles procuram-nos para colmatar essas lacunas que têm em casa e às vezes até o simples dar a mão, dar a mão na sala... que passamos... e eles dão-nos a mão, isso é muito gratificante... eles procuram.</p>
		Estratégias para chegar ao que os alunos estão a sentir	a) Conversa b) Jogos c) Meditação d) Estabelecer uma relação	<p>E7 Olhe a estratégia da conversa... do mimo, do afeto, do carinho com eles, do... de algum bocadinho de tempo, de alguma palavra que eles evidenciam menos boa que eu acho que não é normal, e que através dessa palavra tento explorar e tento chegar a eles, é por aí, sobretudo pela conversa</p> <p>E7 Às vezes muito pela brincadeira de um jogo... às vezes vamos por qualquer coisa que os cativa, num jogo lúdico, e que lhe desperte aquele interesse e às vezes estão tão embrenhados ali no meio do jogo que ou consigo sacar qualquer palavra</p> <p>E9 Primeiro conversamos um bocadinho sobre aquilo que aconteceu de errado e como é que podemos resolver para não voltar a acontecer.</p> <p>E2 eu vou ter que perceber o que é que se passou, falar com ele, e às vezes tenho que perder, e deixar os conteúdos para trás, e tentar falar com o aluno, principalmente sozinho</p> <p>E1 É por isso que, geralmente, eu gosto de discussões em grande grupo por causa disso...! Porque nem sempre o aluno que está no problema consegue dizer-me o que sente, e o que mexeu com ele para ele reagir assim... e então os outros às vezes ajudam aí!</p> <p>E1 é nessas alturas em que eu noto que os miúdos não estão bem, e que precisam de meia hora para eles... que por vezes é o que eu faço nos intervalos, é meia hora para este, amanhã vai meia hora para aquele... e depois praquelo... até tentar ver o que é que está a mexer,</p> <p>E9 Até se trabalha imenso na parte da expressão dramática, a parte das atitudes e dos comportamentos, muito... através de jogos pode-se fazer</p> <p>E8 A minha estratégia, lá está, é a minha proximidade que eu tenho</p> <p>é um trabalho que tem que ser desenvolvido no decorrer do tempo, porque depois lá está, cada cada criança é um ser, como nós adultos, não há nenhum adulto igual a nenhum, e as crianças também não o são... e portanto cada um tem o seu ritmo, cada um reage de forma diferente, e portanto há que prolongar esse trabalho ao longo do tempo</p> <p>E4 e às vezes a partir desse gesto, do abraço, ou da partilha... não é? Diz-nos tanta coisa...!</p> <p>E5 Eu por norma tento falar com eles... individualmente. Se eu vejo que alguma criança está mais triste... tento não falar à frente do grupo todo</p> <p>E9 e as emoções é mais fácil trabalhar com eles as emoções, e conversar com eles sobre isso.</p> <p>E9 E depois a meditação também faz pensar um bocadinho sobre aquilo que fizeram de errado e sobre o que é que podemos fazer certo para podermos prosseguir, e tem funcionado bem. Estão mais calmos e a gente consegue trabalhar bem.</p> <p>E1 eu faço muitas aulas de relaxamento... de concentração...</p> <p>E1 Mas é preciso conhecê-los e trabalhar aqui os miúdos para que eles estejam mais calmos, e pegar nas áreas em que eles gostam, para transpor para as outras, porque senão... não dá!</p> <p>E3 nós muitas vezes durante a aula nós deixamos a aula de parte e falamos e abordamos temas que são do interesse deles e, por exemplo... se há algum aluno que chora ou que vem com um semblante mais triste... muito antes de nós começarmos a trabalhar</p> <p>E3 porque isto é uma experimentação... é aprender é... é todos os níveis é experimentar, errar, voltar a tentar e... vamos continuar até conseguir</p> <p>E4 depois aí temos que focar na criança mas no grupo ao mesmo tempo</p> <p>E4 Uma das coisas que eu faço muito é a nível de... a chamada brincadeira, o jogo, através da brincadeira, através de jogos (...) colocá-los em situações, mas sempre num contexto mais lúdico, colocá-los em situações de pensarem...</p> <p>E2 gosto muito de falar com os alunos sozinhos</p> <p>E2 Muitas vezes tenho que sair da sala, deixo a turma a fazer alguma coisa, saio da sala, aconteceu-me imensas vezes isto, saio da sala, falo com o aluno e tento perceber o que é que se passa. Por vezes o aluno chora, por vezes o aluno agarra-se a nós e abraça, e também temos que saber dar esse mimo</p> <p>E3 se bem que eu sempre tive um cuidado primeiramente antes da aprendizagem é estabelecer uma relação com os alunos.</p> <p>E6 Um colinho... um beijo, um abraço... "O que é que foi? A mãe bateu...!" E tem que ser por aí, a conversa, só que o tempo falta-nos.</p>

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo	
		Estratégias para que os alunos se relacionem melhor uns com os outros		E9 Depois também temos o bom, que é o quadro que temos ali para expressarem aquilo que eles acham que está errado e que eles não devem fazer com os outros e que também não gostavam que fizessem com eles	
		Estratégias para aprofundar o conhecimento sobre o aluno		E3 sempre trabalhei com eles no sentido de serem atentos uns aos outros e de haver uma partilha e uma interajuda, portanto eles já têm um espírito, aquele espírito de amizade e de se ajudarem, de haver uma interajuda, compreendem-se, são sensíveis uns com os outros.	
		Impacto dos projetos ASE nos alunos		E1 se um projeto é bem trabalhado com eles, eles conseguem tirar o maior proveito dali, mas eles também são muito finos e conseguem canalizar para o que querem, portanto, tem que haver uma monitorização para conseguir que... vá, que os resultados sejam positivos!	
	Ensino	Instrução explícita da ASE	a) Momento específico	E3 mas havendo uma disciplina ou um momento específico para, eu acho que é preferível, é muito importante sim E4 Concordo inteiramente, porque eles não são capazes de chegar lá sozinhos...	
		Reflexão sobre a transversalidade da SEL	a) Transversal b) Interdisciplinaridade e	E1 portanto tem que ser transversal, é todas as áreas! E2 Eu acho que essa aprendizagem deve estar sempre implícita. Deve, se calhar, deve estar sempre em todas as disciplinas; E3 Primeiramente lá está, deve ser transversal a todas as disciplinas E4 é transversal a todas as áreas E6 Eu acho que deve ser transversal a todas as disciplinas E3 ha aqui interdisciplinaridade E8 Deve ser transversal e eu creio que cada vez mais há essa perspectiva de não ser apenas focado no momento, mas sim ser transversal a todas as práticas e todas as atividades do dia-a-dia E9 Deve ser transversal E7 claro que tento que haja aqui uma interdisciplinaridade, e um equilíbrio, e uma ligação... mas muitas vezes fujo daí (...) Se aquilo for produtivo, e realmente despertar interesse, se a turma teve motivada, quantas vezes fujo...	
		Relevância	Reconhecimento da importância da Aprendizagem Socio Emocional em paralelo com a Aprendizagem de Conteúdos	a) Conteúdos	E1 E sou capaz de mudar todo o conteúdo, e mudar composições, E2 Olhe, além das aprendizagens, nós não devemos só (...) focar-nos nos conteúdos nem nos objetivos E2 eu vou ter que perceber o que é que se passou, falar com ele, e às vezes tenho que perder, e deixar os conteúdos para trás, e tentar falar com o aluno, principalmente sozinho E5 se a criança não estiver bem emocionalmente, ela não consegue aprender os conteúdos... E6 Porque eu acho que sem... muitas sem a socioemocional eles não, não aprendem os conteúdos.
		Relevância	Reconhecimento da importância da Aprendizagem Socio Emocional em paralelo com a Aprendizagem de Conteúdos	a) As duas b) Lado a lado c) Equilíbrio	E4 As duas opções têm que andar de mãos dadas, a aprendizagem de conteúdos e a aprendizagem social e emocional, mas...! E8 Elas caminham lado a lado, ou seja não se pode dissociar uma da outra, lá está, elas caminham lado a lado, (portanto estão juntas?), sim estão juntas e sim com o mesmo peso E9 Se as duas não estiverem equilibradas não se consegue pelo menos acho que não se consegue avançar na parte de aprendizagem
		Relevância	Reconhecimento da importância da Aprendizagem Socio Emocional em paralelo com a Aprendizagem de Conteúdos	a) Perceção dos estados emocionais b) Importância da SEL c) Vivências / Experiências	E1 Eu dou mais valor a isso, não vou dizer que não, porque dou (...) mudo os temas todos (...) se alguém morre, por exemplo, a morte, sei lá... E2 mas também perceber a parte emocional, e perceber o porquê de algumas atitudes dos meus alunos E2 vêm de sítios complicados por vezes, vivenciam coisas que não deviam vivenciar e depois transportam-nos para dentro da sala de aula, e eu vou ter que conviver com isso, não é? E vou ter que perceber com eles, e tentar contornar tudo isso para que possa haver harmonia dentro da sala de aula E3 para mim a aprendizagem emocional está em primeiro lugar sempre, não é, no prato da balança tem muito mais peso E4 Por muito... que isso possa, pronto, cair mal... não é? A nível da educação... não é? Eu ia pela... pelas emoções... pela parte emocional. E5 Dou mais importância se calhar às vivências dos alunos e perguntar o que... o que aconteceu ontem, o que comeram ao jantar, a... No fundo a experiência de vida... Sim... Sim... E a partir daí, trabalhar o conteúdo! E5 se a criança não estiver bem emocionalmente, ela não consegue apreender os conteúdos... sem sombra de dúvida...! Se não se sentir apoiada, acarinhada na escola... Não consegue aprender! E6 Eu não sei se estão em paralelo... se calhar primeiro estão a aprendizagem socioemocional, depois sim, depois sim vêm os conteúdos. Porque eu acho que sem... muitas sem a socioemocional eles não, não aprendem os conteúdos E9 a parte emocional se calhar é mais importante... não é
	Ensino da ASE	Abertura à inovação e mudança na cultura escolar	a) Técnicos permanentes	E1 Eu concordo com os grupos externos, até porque é assim, a minha experiência com os projectos em que eu já participei, e que vi a fazer... há mais impacto... eles fazem mais... E6 Que fizessem parte do corpo docente, por assim dizer, fossem nossos pronto... e que nós pudéssemos usar e abusar deles... nós... os miúdos. E2 mas eu acho que é importante também haver pessoas exteriores a fazer esse trabalho E3 Tem que haver, eu acho que é fundamental haver alguém externo E8 são sempre uma mais valia porque eles têm outro conhecimento, têm outras ferramentas e têm outra formação que nós enquanto professores não temos ou seja, todas estas parcerias que se vão encontrando e estabelecendo são sempre mais valias e acabam por facilitar.	
		Necessidade de equipas multidisciplinares na escola	a) Concordo b) Muito importante c) Colaboração d) Permanência e) Trabalhar em conjunto / equipa f) Forma de apoio g) Cooperação h) Complemento	E1 Eu concordo com os grupos externos, até porque é assim, a minha experiência com os projectos em que eu já participei, e que vi a fazer... há mais impacto... eles fazem mais... E3 Eu acho muito importante esta colaboração entre nós docentes que já cá estamos e os técnicos porque os técnicos também vêm de fora, nós já conhecemos os alunos portanto, quem vem de fora não os conhece mas tem que haver aqui um trabalho de equipa tem que haver colaboração, têm que... temos que trabalhar em conjunto, em equipa portanto eu acho que é importante que alguém venha de fora e que se mantenha E2 eu acho que é importante também haver pessoas exteriores a fazer esse trabalho, porque estar só focado no professor E4 O melhor dos dois mundos era haver uma articulação entre os professores... (...) é o professor, a entidade, e vamos lá articular... e trabalhar em conjunto... E5 Eu acho que deve haver um trabalho sempre em conjunto, sempre! E5 Sim... É uma forma de apoio... (...) a colega estava dentro de sala de aula e ajudava-me com alguns meninos! E6 Eu acho que é importante um trabalho colaborativo, eu penso que sim. Eu apostava mais na inserção desses técnicos dentro do contexto escolar e dentro das escolas e que fossem permanentes... (...) E sim, fazer um trabalho de cooperação. E7 Se tivermos apoios externos que colaborem connosco, ou se isto for um trabalho de equipa... Sem dúvida que era o ideal! E9 Eu acho que um bocadinho de tudo faz um complemento muito melhor do que nós só professores.	
	Tópico SEL na Formação inicial (de Professores)	a) Sim	E1 sim, nós lá temos uma preparação base para trabalharmos os miúdos a nível emocional E2 Possivelmente sim... tive... já não me lembro bem, já foi há muito tempo, mas eu acho que sim. E7 Eu acho que... nós... eu na minha... na minha formação inicial tive psicologia. Tivemos psicologia do desenvolvimento da criança... E9 Ai acho que sim... bastante... na parte da expressão dramática.		

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores	Unidades de registo
	Formação	Tópico SEL na Formação Inicial (de Professores)	a) Não	E3 Não havia, não, não não não. Que eu me lembre não, que eu me lembre não. Não, não havia... de todo não havia... é sempre o mesmo.. o currículo, as estratégias, os recursos, os materiais é... E6 Eu não, não tenho ideia de ter trabalhado, não.. E8 Boa pergunta.. (...) mas não.. não.. E5 Não E4 Não
		Tópico SEL na Formação Inicial (de Professores)	a) Faz a diferença a) Fundamental	E1 Claro que pode... Até para nosso próprio autocontrole... Portanto... claro que pode! Aprendemos novas técnicas, porque é isso que falta... é muitas vezes... é uma técnica... E2 Tive algumas disciplinas, tinha muita psicologia... muitas sociologias... muitas pedagogias... por isso, sim! E3 Ah faria com toda a certeza E7 Sim... sim... (...) de controlar a emoção! Nós trabalhávamos muito isso... E8 é fundamental porque lá está... é a ferramenta que eles depois vão precisar quando começarem a entrar numa sala de aula E5 Sim E4 Sim porque... acho que... considero importante, fundamental... E9 Faz a diferença... acho que ajuda bastante.
		SEL em Formação contínua (LLL)	a) Não	E1 Não. Formações neste nível, não. E2 Pronto, como foi, como eu lhe disse, assim diretamente... não! E3 Não. Até aqui não (...) até aqui não tínhamos tido nenhuma formação neste âmbito, desta temática E4 Assim de momento, que me recorde... diretamente relacionado? Não. E6 Não. Esta é a primeira e estou a gostar muito. E7 Aqui que eu me lembre não... E8 Não E9 Penso que não
		SEL em Formação contínua (LLL)	a) Sim	E5 Sim. Acções de formação... Que somos convidados a participar...

Anexo D – Análise de conteúdo MAXQDA

Entrevista P1

1	É mesmo o que lhe digo, a sensação que eu tenho é que os pais até, eu acredito nos pais, os filhos são assim em casa, custa-lhes a acreditar que os filhos são muito violentos ou isto ou aquilo, porque em casa que dizer, a maior parte são filhos únicos, vão ser violentos com quem? Vão ter guerrinhas do quero o lápis, com quem? não dá. É diferente, é outra relação. São os pares, e a relação é diferente quando eu estou e quando eu não estou. Quando eu não estou é só espreitar da janela a ver, também não tem nada a ver a reação dos alunos, como quando eu estou lá no meio.
2	O dia foi complicado hoje, eu tenho uma aluna com alguns problemas há cerca de três semanas então eu levo todo o dia com um stress que deus me livre. E eu fico assim.
3	Amanhã é outro dia. Amanhã eu venho mais calma logo de manhã.
4	Bloco 2
5	Sexo - F
6	Idade - 34
7	Tempo de Serviço - Ui. Neste momento... 1079 ou por aí... tem poucos dias ainda. É o seu primeiro ano de contratação... e a quanto tempo é que esta a dar aulas, então? Ui. Dou aulas desde que acabei o curso só que andava mas AECS... depois tive que parar... e regressei. Quando isto voltou a melhorar comecei a ser colocada. Então... isto é o seu primeiro ano enquanto professora? Não. Contratada...! Há 4 anos que eu sou colocada cá em baixo em Lisboa, mas com contratações de um mês... de quatro... o ano passado entrei em Outubro... fiquei até ao final do ano... 4 anos já a trabalhar no sistema mas de forma instável e o primeiro ano estável (com contrato).
8	Formação Académica - Licenciatura em Ensino Básico - 1º ciclo + Mestrado em Estudos da Criança - Tecnologias da Informação e Comunicação, mas é ligado a crianças também, foi o estudo das crianças, mas ainda é das antigas, não é Bolonha, eu é que... como achei que não ia ter colocação... meti-me logo a fazer mestrado.
9	Escola de Formação - Universidade do Minho
10	Bloco 3
11	Já teve alguma formação relativamente a SEL (Social and Emotional Learning)? O que entende por aprendizagem socioemocional?
12	Neste momento sei... porque tenho andado a fazer uma formação... Sim, é online, mas sim, é ligada à escola. E essa formação, é uma formação que está a ser... ou seja, que entrou em curso por causa do projeto das academias do conhecimento da Gulbenkian? Sim. Basicamente trabalhar os miúdos para eles serem capazes de se autocontrolar, emocionalmente, porque... isto já vai tudo misturado... mas basicamente é isso, é isso que eu entendo... É ajudar os miúdos a conseguir controlar-se, porque sozinhos não sabem... A nível emocional... Hoje em dia, e não acho que seja só hoje em dia, mas... os miúdos são muito instáveis, a vida de hoje em dia é muito complicada... e então nós temos que tentar ajudar a autocontrolar-

1/12

		se, a que eles sejam capazes de se controlar quando estão sem nós, porque... a verdade é o que eu vejo aqui... eu tenho meninos que sem mim... controlo não existe nenhum, muito pelo contrário. E eles precisam de se autocontrolar, por muito que me custe... tenho de ser sincera com eles, porque eles têm que saber o que é que está mal, e onde é que eles estão a errar para poder mudar, porque senão vai haver muito chuto, pancada e acabou. Porque a maior parte é assim em casa.
	13	A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)
	14	Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?
	15	Sim. Antes os miúdos já tinham... eles participaram no projeto LS. A minha turma! Mas, basicamente, eu caí de paraquedas. Eu fui metida num projeto, em que eu tinha de estar ali... basicamente a controlar os miúdos, sem saber o que eu estava ali a fazer... Portanto... durante a sua formação... e durante estes anos... estes quatro anos, anteriores, em que estive a trabalhar enquanto professora noutras escolas... nunca tinha tido contacto com... este tipo de aprendizagem? Sim. Na Universidade do Minho nós não lhe dávamos este nome... eu sou aluna da universidade do minho e não lhe dávamos este nome... mas a verdade é que sim, nós lá temos uma preparação base para trabalharmos os miúdos a nível emocional porque só assim é que conseguimos que eles consigam estar calmos, aprender, porque senão... não dá! Eu já tenho uma formação base... Não vou dizer que não, porque já tenho... Mesmo, se for perguntar aos miúdos, eu faço muitas aulas de relaxamento... de concentração... mas isso já vem de mim, eu já aprendi isso anteriormente. E então... e nas outras escolas onde trabalhou... também usava... estas técnicas? Também... Principalmente quando estava nas AECS... que era ao final do dia... E já trabalhei num centro de estudos... também usava lá... trabalhei durante cinco anos... com miúdos de seis até aos dezasseis anos... Portanto, tinha que trabalhar para os ter todos juntos. Ainda dentro desta parte... esta escola está a promover estas acções... consigo agora e com mais professores, portanto, este tipo de formação... nas outras escolas, onde trabalhou, isso acontecia? Não. Formações neste nível, não.
..Sim {		
..Não {		
	16	Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
	17	É assim... basicamente, é isso... o objectivo do professor é... são as aprendizagens, o grande objectivo, quer nós queiramos quer não, a verdade é que é essa... e nós tentamos de tudo para que o aluno tenha sucesso... e a verdade é que nem todos temos um sucesso... como é que eu hei-de explicar, não é o ter sucesso... porque todos têm sucesso, mas uns têm mais numa área outros noutra... Mas é preciso conhecê-los e trabalhar aqui os miúdos para que eles estejam mais calmos, e pegar nas áreas em que eles gostam, para transpor para as outras, porque senão... não dá! Isto é como eu lhe digo, isto já vem de trás!
	18	Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?
..Aprendiz {	19	O emocional... o social e o emocional... porque é assim, eu valorizo muito o ser amigo, respeitar os outros, e... quase todos os dias, se eu não disser a toda a hora... eu estou sempre "tu estás a ser mau... tu não estás a respeitar... olha o teu espaço e o teu colega, onde fica...?" Isso eu trabalho tudo ao longo do dia... porque, pronto, eu dou mais valor às pessoas... sou sincera, às pessoas, à maneira de ser, de reagir, e custa-me ver... assim muitas maldades, e então... esse é o meu

..Aprendiz

grande foco, é por isso que eu aproveito o dia dos namorados para trabalhar a amizade... o que é ser amigo, ou... essas datas importantes é mais para o social, para a pessoa em si, o que é ser cidadão, o que é que temos de respeitar... quando é que acaba o nosso direito, porque eles acham que ser livres é fazer tudo o que querem e bem lhes apetece, não têm noção de que ser livre sim é isso, mas temos que respeitar que o nosso lado tem outro, e a nossa liberdade vai ter que parar quando estivermos a infringir a do outro... Eu dou mais valor a isso, não vou dizer que não, porque dou. E sou capaz de mudar todo o conteúdo, e mudar composições, e... mudo os temas todos, porque eu acho que o que é importante agora é o trabalhar o... se alguém morre, por exemplo, a morte, sei lá... Tenho uma aluna que me dá problemas, várias vezes eu estou a chamar a atenção, não só dela, porque ela tem que se controlar... quer ela queira quer não, mas dos outros que têm de ser um pouco mais tolerantes, e também não estar sempre a implicar e a criticá-la, porque ela mexe uma perna, mexe um pé, porque ela tomba a caixa, porque ela sai do lugar... É, eu acho importante esta tolerância para com os outros, porque à mínima coisa já estão "e porque é que ele fez isto...? E porque é que ele fez isto...?" Está bem, ele fez... mas também temos de tolerar um bocadinho, deixar... as pessoas mostrar o que estão a sentir no momento, porque, é nessas alturas em que eu noto que os miúdos não estão bem, e que precisam de meia hora para eles... que por vezes é o que eu faço nos intervalos, é meia hora para este, amanhã vai meia hora para aquele... e depois praquela... até tentar ver o que é que está a mexer, porque... eles mudarem o comportamento, não estarem a concentrar-se, porque isto nota-se muito... Quando eles têm algum problema não há concentração... e se não há concentração eles não vão aprender o que eu quero, se não vão aprender... eu primeiro tenho que conseguir a concentração deles e só depois é que consigo o resto, senão não dá!

20 Bloco 4

21 Qual o seu entendimento deste projeto? (O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto?)

..Adaptab

22 O impacto... foi grande, pelo menos se me perguntar, a nível dos alunos... foi. Os alunos gostavam muito dessa actividade... porque era uma hora em que basicamente eles estavam livres. Se me perguntar a mim se eu gostei... não, porque precisava, eu, de mais formação, porque se calhar eu não eu entendi o que as monitoras estavam ali a fazer, não lhe vou dizer que não... mas é assim, para mim era inadmissível ver como eu vi, um miúdo pegar num teclado e "pás! pás! pás! no chão" e elas dizerem-me que ele estava a... ai o que é que elas disseram... a extravasar, e eu "desculpe? Ele está a extravasar, mas não lhe dá o direito de ele partir aquilo, ele agora vai partir aquilo, chega à sala parte-me outra coisa..." Eu não consegui compreender como é que se via... e não se fazia nada, porque é assim, eu não sou de estar quieta, e se ele partiu eu fui logo para a beira dele e "e não podes! e não podes! - e não adianta! Isso é lixo - isso é lixo mas é para usar para a brincadeira não é para estragar, outro menino pode querer brincar."

..Desc

..Desc

..Desc

..Ambigui

23 Então mas qual era o seu entendimento do projeto?

24 Qual o seu grau de satisfação com a implementação do projeto? Pode desenvolver um pouco mais a ideia?

25 Qual é o seu grau de envolvimento no projeto? (simples observação ou participação activa?)

26 No que diz respeito à natureza das tarefas propostas, o projeto promoveu algumas mudanças? (Prática, comportamento das crianças, ambiente da sala, ansiedade,

3/12

		rendimento académico)
	27	Houve alguns constrangimentos com a implementação do projeto? Quais?
	28	Não lhe foi dado um entendimento do que seria o próprio projeto e de como é que os alunos poderiam estar a coagir também dentro do projeto antes do projeto iniciar?
..Descr	}	29 Não... Se eu percebi bem... a ideia do projeto era eles estão livres, leves e soltos, fazem o que querem e bem lhes apetece, e eu estava ali para resolver os conflitos a toda a hora entre eles... Enquanto o projeto estava a acontecer ou depois? Não... enquanto estava a acontecer... Eu é que tinha de ir lá, porque estavam a bater com a corda, porque eles estavam a partir isto, porque estava a chamar nomes, porque... quer dizer, eu caí ali de paraquedas... é por isso que eu digo, eu caí de paraquedas no projeto... basicamente eu interfeiri no projeto, porque tenho noção disso... mas também ninguém me disse que não era suposto, no momento que me disseram "tu tomas conta da turma enquanto está ali, tu estás a coadjuvar!" eu sentia-me nessa obrigação... porque eu tenho noção que aquele menino que ali partiu o teclado... se eu não o parasse, ele ia chegar à sala... e só porque alguém não estava a usar um livro, ele podia parti-lo todo... porque é isso que eles ficam na ideia, se eu posso aqui... ali eu também posso! E isso aconteceu? Sim... mais do que uma vez... Eles estarem nas actividades a fazerem isso e depois chegarem à sala e repetirem...? Sim, eles repetem, se não se chamar à atenção, eles acham que podem tudo... É por isso que eu acho, sim a liberdade é boa... mas temos que lhes meter na cabeça que a liberdade pára quando já estão a ofender o outro, porque é muito complicado para miúdos que eu tenho com muitos problemas a nível sócio emocional... porque tenho! Verem-se livres de um momento para o outro... e pura e simplesmente ninguém lhes dizer nada. Mas se eu não disser, como é que eles sabem que estão errados? Se eles estão a agir assim.. na cabeça deles eles estão certos...! Eles não estão a agir assim só porque sim, eles acham que aquilo é que é o correcto, e se ele quer partir a casa que a outra acabou de construir, ele vai e parte...! Mas cabe a quem está de fora chamar a atenção de que ele não pode fazer isso... Porque o outro construiu, qual é o direito dele de alagar o que o outro fez...? E senti que os técnicos estavam a promover a atividade nem sempre davam essa esse tipo de resposta? Ou eu é que era a mais rápida...! Mas... de momento que me dizem quando eu chamo à atenção de um aluno que ele me está a partir um teclado, "ele está a extravasar..." eu fiquei assim, ei... eu não estou a perceber. Mas lá está, é como eu digo, se calhar eu precisava de "O projeto é isto! Os objetivos são estes!" Porque se calhar até faz sentido, eu não sei... ao certo qual era o objectivo... a ideia que eu tinha era, despejá-los ali, livres, leves e soltos, e talvez avaliar a capacidade de autocontrolo deles, imagino eu, só que a verdade é que... a experiência e o que eu vejo, porque eu aqui também guardo intervalos... é que se não vou lá... há violência, e há violência, e depois os paizinhos a queixar-se e depois eu é que tenho que resolver... Mas depois de um ir marcado...
..Descr		
..Ambi	}	
..Ambi		
..Descone		
..Ambi	}	
..Ambi		
..Ambi		
..Ambi	}	
..Ambi		
..Ambi		
..Comport.	}	30 Então... por exemplo, aquilo que me está a dizer é... que, se... esse tipo de situações, que provocavam mais constrangimentos, acontecessem... que depois eles levavam esse tipo de violência para dentro da sala ou agressão. Isso é certo. E nunca foi o contrário? Eles nunca... ou seja... se a técnica dizia que era extravasar, por exemplo, eles nunca entraram depois na sala mais calmos...? Não, entravam ao muro, ao xuto, ao pontapé, aos altos saltos...! As primeiras vezes foi assim que eu os levei para a sala... eu é que tive de dizer, não...! Ou seja, vocês não podem voltar assim, é a hora do lanche, têm que se acalmar para conseguirem comer, porque... Eu não podia passar uma hora a berrar com eles para os acalmar! Porque falar baixo... não me ouvem, é escusado! Sentar-me...? Estou sentada uma hora e eles continuam... Estes meninos daqui têm uma capacidade de ignorar o adulto como eu nunca vi... Porque nas outras escolas até há turmas em que dá... dá
..Rigida		
..Comport.		

		<p>resultado, o ficar a olhar para eles... ouça lá, a máscara também tapa a cara toda, eles também não conseguem perceber a 100% que uma pessoa está chateada, sei lá... Embora... Isso é uma desculpa, porque nas outras dava, e nesta não dá... eles se me virem calada, continuam... e eles é que sabem, eles é que fazem, eles é que estão certos. Eles não têm a capacidade de sozinhos, "eu estou a agir errado!", não... Eu tenho um menino que vê chorar, vê espernear, e ainda massacra mais... para ver o outro ainda pior do que já o pôs. Dá aulas ao terceiro ou ao quarto? Quarto. E quantos alunos têm? Dezanove.</p>
	31	Quais as suas expectativas relativamente ao impacto deste projeto em si e na sua escola?
..Ambigui	32	<p>Eu pensei que elas vinham para trabalhar isso, o autocontrole dos miúdos, pronto... a inter-relação com eles, porque é assim, a turma também era nova para mim, eu também caí aqui de paraquedas...! Mas a verdade é que quando eu tinha uma turma... mais ou menos sossegada... consegue-se controlar. Chegado ali, eu dizia assim... "onde é que está a minha turma? Porque é que aquelas já estão a lutar? Porque é que aquela já bateu com a corda naquela quando na verdade ela é um amor de menina... é um anjinho dentro da sala!" E, quando eu estou no intervalo é o que eu vejo... continuam assim, e agora ali... eu acho que eles se sentiam tão livres que eles podiam fazer o que queriam e bem lhes apetecia... e como achavam que tinham outras monitoras, eu também não podia dizer nada... eles achavam que elas é que estavam... por isso é que eu dizia "vocês é que têm de dizer porque... se for eu...", porque eu dizia "este projeto não é meu, eu quero que vocês obedçam à T1" e a outra menina já não me lembro do nome... "é a elas que vocês têm que obedecer! O que elas disserem que vocês podem fazer, elas mandam!" mas a verdade é que... é preciso objectivos! Agora eles eram... livres, leves e soltos... e a liberdade é precisa, mas... com limites, porque eles não têm noção dos limites, e eu pensei que isso fosse mais trabalhado com eles, para que eles aprendessem melhor a... a controlar-se no intervalo e assim... e não é isso, eles aprenderam a descontrolar, é o posso tudo!</p>
..Ambigui		
..Descont.		
	33	Bloco 5
	34	O projeto está a ter impacto na sua prática pedagógica? De que forma?
..Ri	35	<p>Negativa... porque eu cheguei a ameaçar que ou eles se portavam direito, e não havia violência, ou eu tirava-os do projeto. Porque a verdade é mesmo essa, tive um dia, uma turma que me obedece, que nunca sai da sala sem mim, chegar ao cúmulo de sair disparados, mas metade dos alunos... Quando eu olhei... eu "vamos fazer fila? O que é dos outros?" já eles se tinham passado a andar... Para ir para o projeto? Exatamente. Eles gostavam do projeto, e o projeto até estava, eu até acho que foi bem pensado, o... o problema, eu acho que era, a nível de monitorização... Eu percebo... São muitos grupos! É muita coisa a acontecer ao mesmo tempo! Concordo... mas... mas não estava só uma turma? No projeto? Estava uma turma mas a turma fazia o que queria, então havia meninos sozinhos... havia outros que se juntavam em pequenos grupos... Cada um fazia o que queria, quem quisesse construía uma casa, quem quisesse pegava nas cordas, quem quisesse atirava com os pneus para a parede, quem quisesse riscava o chão, quem quisesse rasgava as caixas... cada um fazia o que queria... não havia um objetivo de hoje vamos todos para trabalhar a interação entre eles, que eu acho que era isso que faltava! Porque... E tenho uma pergunta em relação a isso... no fim da atividade, não havia uma... no fundo, uma conversa sobre a atividade, uma paragem? Não... no fim eu é que os tinha que mandar arrumar para podermos ir para a sala. Portanto, não eram as monitoras que pediam para arrumar...? Não. Aliás, eu da segunda vez disse "peço desculpa... mas eles têm que guardar o intervalo, no dia em que vocês têm...</p>
..Hr		
..Hostil		
..Comport.		
..Re		
..At		
..Pe		

- ...Hcsail {
- o vosso projeto, eu preciso ir 10 minutos mais cedo, porque na semana passada eu não cumpri essa minha tarefa, porque estive meia hora para conseguir acalmá-los, e que eles lanchassem, para os poder deixar vir cá para fora!" Então a partir daquele dia, como elas faziam que se esqueciam... ou se esqueciam... eu própria dizia "meninos vamos arrumar!" Mas... eu! E é como eu digo, naquele projeto eles sabiam, porque eu tinha-lhes deixado isso bem claro, que não era eu que mandava, eram elas. Portanto, a posteriori, eu tinha que chamar a atenção que quando eu dissesse que era para arrumar, era para arrumar, porque senão ninguém ligava nenhuma!
- 36 Existem algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto, e que tenha trazido para a sua prática? Pode descrever-mas?
- ...Rígida {
- 37 Tinha que ser muito mais rígida com eles... do que geralmente sou... porque a euforia era tanta, que... que eu dizia, "é impossível, isto não pode ser, eu não posso passar a vida a ser má convosco por causa disto!" Eu disse mesmo.. "ou vocês se acalmam... ou eu juro que vos tiro do projeto!" E foi a única solução para eu conseguir que eles acalmassem um bocadinho... porque eles até gostavam, e eu percebo, estavam livres...! Mas faltava... objectivos! Não sei... fazia-me confusão ver um grupo com quatro, outro com cinco, e uma aqui sozinha, e outra ali sozinha, e outra ali sozinha... porque é que estas haviam de estar sozinhas se eu na sala de aula tento trabalhar a integração...? Acho que eu estava a trabalhar em paralelo, e eu quer dizer... então eu trabalho a integração na sala de aula, tento arranjar forma de inserir nos grupos.. apesar de serem todos diferentes... mas ali não...! Ali é.. esta está sozinha... aquela está sozinha... aquele está ali a destruir, a brincadeira dos outros porque se sente sozinho, porque a verdade é que se houvesse uma atividade em conjunto, ele ia participar como os outros, não se ia sentir sozinho, logo também não ia destruir tudo... como ele fazia! E como era muito complicado, ela então "qual é o problema dele?" e eu "o problema dele não é com esta aluna, o problema dele é com todos, ele é mauzinho, os outros põem-no de lado..." mas a verdade é que ali... era o que acontecia, porque não havia um objectivo em que eu dissesse "não, tu vais brincar aqui porque a actividade é esta" portanto... arranjar forma de inserir aquele, não... Antes da actividade começar, antes do projeto iniciar, a professora não teve nenhum contacto com os técnicos? E não falou com eles sobre os alunos? Não.
- 38 Sente que a sua atitude/comportamento enquanto professor está a mudar? De que forma?
- 39 Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
- 40 Com o resto da comunidade escolar...? É assim, naquele momento só estava eu e os alunos, portanto... a comunidade escolar ali era só eu, basicamente.
- 41 Já alguma vez tinha participado em formações para a promoção de competências socioemocionais nos alunos? De que forma a formação recebida teve impacto na sua prática? Considera que é importante? Porquê?
- 42 Não (resposta acima). Também já me tinha dito que durante o seu estudo e a sua formação no Minho, que teve... contacto com... com a aprendizagem social e emocional e que dessa forma... que essa formação recebida, teve impacto na sua prática, Mas que... nas outras escolas... adiante... avançamos.
- 43 Bloco 6

44	Qual a sua apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos?
45	Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
46	<p>Sim... acho que se forem colocados em prática como deve ser, têm muito impacto! Porque os miúdos de hoje em dia têm muitas capacidades, eles têm mesmo, eles estão completamente a ser bombardeados por estímulos e mais estímulos e os miúdos têm muitas capacidades... e se um projeto é bem trabalhado com eles, eles conseguem tirar o maior proveito dali, mas eles também são muito finos e conseguem canalizar para o que querem, portanto, tem que haver uma monitorização para conseguir que... vá, que os resultados sejam positivos! Porque senão... são negativos, lá está era o que eu dizia... é tudo muito bonito mas eu é que levo depois com esta euforia toda, eu é que tenho que me chatear, eu é que tenho que me... porque não tinham calma! Mas a verdade é uma... então se eles ali estavam totalmente pegados, como é que eles vão ter calma? Não vão! Porque está alguma coisa errada que mexe com eles. Portanto, acredita que este projeto em si, este especificamente, teria um maior sucesso se a professora tivesse efectivamente conversado com os monitores antes do projeto começar e... e que tivesse... que fosse participante, portanto no fundo que não fosse observadora, não é? Porque no fundo aquilo que fez mais foi ser observadora do projeto e depois intervir pontualmente, mas... que a sua intervenção fosse em conjunto com os monitores? Seria mais benéfico. Não pensei que eu tivesse que intervir, mas seria sim mais benéfico porque elas próprias teriam mais conhecimento do que eram aqueles alunos, do que eles gostam de fazer... se calhar, pegar por aí para tentar trabalhar mais a integração e eles aceitarem o outro e não serem tão mauzinhos... claro que teria mais impacto e mesmo eu não interferia tanto, porque se eu soubesse os objetivos todos... já não chamava a atenção porque ele estava a partir... já não ia aos outros que estavam pegados... é que eu pergunto-me até que ponto é que era suposto eu ter feito aquilo, mas também ninguém me disse que não e no momento em que me disseram que eu era responsável por eles... quando eles estavam ali fora... "Eu não...! Que depois quem vai aturar os paizinhos porque eles vão com uma negra, vão com isto vão com aquilo, sou eu! Porque... é assim que funciona... Tem uma negra, o outro é que é mau, não foi a brincar, não foi sem querer, é sempre tudo por maldade.</p>
47	Observa mudanças na atitude/comportamento dos alunos? De que tipo?
48	Sente que houve mudanças nas relações entre alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
49	<p>Nas relações... vinham zangados! "Porque este tinha-me destruído a casa! Porque aquele roubou-me o pneu! Porque aquele não sei quê...! E ó professora isto é meu, e ó professora eu peguei primeiro! E ó professora eu vi primeiro! E eu preciso, e eu isto, e eu aquilo..." E eu é que tinha que trabalhar a partilha. Portanto, o impacto ali foi muito grande... porque se o projeto não era meu, eu senti que invadi um espaço... mas eu tinha que dar resposta! Porque a turma é minha, disseram-me que eu ia coadjuvar... e eu bem... não os vou deixar estar aqui a puxar uma corda de um lado e o outro do outro... até um deles cair! Alguém tinha que... alguém tinha que intervir e faltava isso!</p>
50	Bloco 8
51	O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou

considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?

52. Concordo inteiramente, porque eles não são capazes de chegar lá sozinhos... eles têm... a maior parte... principalmente este miúdo daqui, a nível social, eles não têm convivências que lhes dê a bagagem para isso... muitos são famílias desestruturadas, outros se eu lhes perguntar o fim-de-semana... grande parte deles passa o fim-de-semana sozinhos em casa, com o irmão ou com a mãe, a ver televisão... quer dizer, a nível social e sócio emocional eles não... não têm que lidar com isto, é por isso que na escola que há tantos problemas, porque é na escola que eles têm que lidar com isto... é na escola que eles vão aprender a resolver os problemas entre os pares, ou... a cumprir regras, não é? Porque aqui, por muito que se queira, temos uma turma e temos que ter regras senão eles não se entendem, porque cada um quer a sua maneira, e estamos a falar que todos são diferentes... Eu tenho uma turma de dezanove alunos... e nenhum gosta do mesmo! Portanto, como eu costumo dizer "hoje eu agrado um, amanhã a outro e depois a outro...!" Tem que ser à vez, porque... eu não posso agradar a todos, conforme eles querem e exigem, porque... eles acham sempre que ele é que é o importante, não é o outro... portanto, é a ele que eu tenho que ouvir, e aí é perdido para aí meia hora... para explicar novamente... portanto, isso é preciso ser trabalhado porque na cabeça deles eles são o mais importante! É a eles que importa! É a opinião deles! Eles é que estão certos... Se ninguém lhes tentar mostrar que não é bem assim eles não chegam lá sozinhos... Portanto... existe um bocadinho falta de consciência social? Sim.

53. Não...! Transversal! Porque... só faz sentido se lhes tocar... e isto faz sentido quando trabalhamos logo a seguir a haver um conflito... e eu vejo por mim, a tal miúda que tem tido um grande comportamento mexe muito comigo! Porque ela está todo o santo dia a picar os colegas, o professor, tudo...! E ela é uma vítima, na cabeça dela! Portanto, tem que ser trabalhado transversalmente porque mal ela tem uma atitude incorrecta eu tenho que tentar chamar-lhe a atenção! Porque se não chamar... aquilo vai piorar! Porque ela não tem consciência que está errada! Ela está certa... portanto **tem que ser transversal, é todas as áreas!** É a nível do estudo do meio porque temos que trabalhar... sei lá, o impacto de eles deitarem o lixo para o chão, porque estão a desrespeitar o outro e assim...! A nível do português trabalhar o significado das palavras, que muitas vezes para eles é incorrecto, e levam a mal porque a pessoa disse isto ou aquilo...e eles é que não perceberam bem a ideia ou interpretaram mal... porque muitas vezes é mesmo a interpretação deles que não está correta! A nível da matemática, que sentido... é preciso muita concentração! A nível da matemática se eles não estiverem bem... não vamos lá que a matemática exige mesmo muita concentração. São as áreas principais... porque depois também é preciso educação física, que estão sempre pegados... porque também não sabem perder, e porque se o outro joga mal... não reagem nada bem! Nada... Nada...Nada...! Eles ainda não... eu bem tento trabalhar aqui com eles mas a educação física ainda não fui capaz... de... de controlar... Não! Porque eu também estou a coadjuvar as aulas de educação física, ainda não fui capaz! Enquanto, pronto, no projeto LS, com algumas chamadas de atenção já chegámos ao fim em que já só tínhamos um ou dois a queixar-se... mas na educação física ainda não fui capaz, ainda não cheguei à verdadeira razão...! Intervir já intervi, ainda não teve foi o resultado que eu quero! Que é eles verem o outro jogar mal e não xingarem! E não baterem! E não espezinhar...! Isso é que ainda não consegui! Que eles respeitem que o outro pode não ser tão bom ou distraído... ainda não consegui! E sente que o professor de educação física não vai ao encontro daquilo que a professora... É diferente... é diferente... eu estou todo o dia com eles, tem outro impacto as minhas palavras... que aquele professor não tem, porque é a mim que eles me vão aturar todo o dia, é normal, o impacto é totalmente diferente!

..Ensino II {

8/12

54 Trabalhou este tópico nas sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspectos?

55 Se calhar esses professores, ou essas pessoas... também não tiveram contacto, como a professora teve, com este tipo de temáticas, na sua formação académica inicial... acredita que... a atitude, ou seja... que a introdução deste tópico, na formação inicial de professores, pode fazer a diferença na profissão? Claro que pode...! Até para nosso próprio autocontrole...! Portanto... claro que pode! Aprendemos novas técnicas, porque é isso que falta... é muitas vezes... é uma técnica... é em vez do reagir mal, ou pô-los logo de castigo... às vezes é preciso tolerar um bocado... e tentar ver o que é que está por trás daquele comportamento... e... temos de ir à raiz! Se não resolvermos o problema da raiz não adianta, porque eles vão continuar a dar murros, chutos... porque falta ali o verdadeiro problema! Temos que resolver o que está ali no fundinho...! É por isso que, geralmente, eu gosto de discussões em grande grupo por causa disso...! Porque nem sempre o aluno que está no problema consegue dizer-me o que sente, e o que mexeu com ele para ele reagir assim... e então os outros às vezes ajudam aí! É isso que eu lhes digo "olhem vocês são um grupo! Estão a ver que se não é aquele a dizer-me isto eu não vos estava a perceber?! Então, se vocês são um grupo...têm que respeitar o espaço daquele" porque... isso é muito preciso e eles não sabem, estes meninos ainda não sabem! Eu costumo dizer que ainda são muito egocêntricos... é preciso trabalhar com eles! O mostrar que estão errados! Porque se há coisa que eu me apercebo é que na cabeça deles... eles estão certos! Eles deram uma chapada ao outro porque é assim...! Então o outro pegou no lápis dele, levou logo! Portanto, na cabeça deles isso faz sentido! Errado está, é verdade, mas cada vez mais me apercebo que eles acham que estão certos! Temos é que trabalhar que não é assim que se reage, é perguntar "então usaste o meu lápis?" Isso é que é preciso mostrar, que é para eles... eles agora já fazem isso! Já são capazes de em vez de berrar ou começar "ó professora... ó professora...!" já... "Ah, pegaste no meu lápis sem pedir? Olha... onde está a palavra mágica?" Eles próprios conseguem.... mas é preciso explicar "Tu estás errado! Não é assim que se faz! Não é assim que se reage!" porque... eles não têm noção! Por muito que se diga... embora na Universidade eu aprendi que se mostra como fazer... não se diz que eles estão errados, sou sincera, na prática, é preciso dizer "Tu estás errado! Não é assim, é assim!" Porque...na cabeça deles, eles estão certos, porque o mundo à volta deles faz assim. Por muito que se diga, a maior parte das vezes, lá em casa é assim, portanto aqui eles acham que é assim também! Então... se lá em casa é assim, não vou discordar... achas que a relação entre a comunidade escolar e as famílias devia ser mais próxima? Sim. Através de quem? Através de quem... isto é muito complicado, porque é assim, a nível de professores podíamos sim ter mais contacto, mas a verdade é que nós não temos quem nos defenda, lei que nos defenda, e hoje em dia os paizinhos levam a mal... porque acham que nós estamos a deitar abaixo o filho, estamos a criticar, não se apercebem que estamos a tentar trabalhar com o filho dele e fazer com que ele seja uma pessoa melhor, porque... é isso que importa, não é se ele vai ser advogado... é se ele é feliz. Eu acho que os pais acham logo que "Estão a atacar o meu filho! Estão a criticar!" e é por isso que eles reagem assim connosco, não fazem por mal, na cabeça deles estamos a criticar os filhos, porque o filho não é mau e eles não vêem que o filho aqui dá logo um murro porque alguém pegou num lápis, chama nomes porque alguém respondeu na vez dele... Hoje essa menina que têm problemas queria "ao fim da força" que eu castigasse um colega, não imagina o escândalo que ela fez... "ao fim da força" que eu castigasse o colega só porque o desgraçado foi impulsivo e me respondeu à pergunta que eu fiz e caí na asneira de dizer o nome dela...! Ou seja, era a vez dela responder... mas o desgraçado,,, respondeu-me! Ai você nem imagina a festa, ela berrou, ela chorou, ela bateu pés... quer dizer, acho que na minha opinião não tem

..Importar

..Importar

cabimento...! E disse à aluna que não tinha cabimento, que eu não podia castigar o colega dela por uma reação impulsiva, e sim "Ele está errado Ana, mas também não é preciso... calma! Eu vou castigá-lo? Foi impulsivo! Dás licença que eu o perdoe? E tu perdoas também? Porque a seguir eu vou-te fazer outra pergunta, prometo, mas agora ele já respondeu também não é preciso ficar tão chateada" mas ela ficou... a birra dela demorou para aí três ou quatro horas! Que eu acho que é mesmo isso, nos miúdos é "Eu! Eu! Eu!" e não há tolerância! Mas nós somos humanos, e todos nós erramos... eles não são tolerantes. Não sei se em casa também não são tolerantes com eles... Se calhar o trabalho deveria ser transversal... ou seja, estava-me a dizer que... que quando se fala com os pais, não é? Quando se tem uma abordagem com os pais já é relacionado com a atitude dos seus filhos. Sim, basicamente sim! Quando chamo os pais já é pela atitude! Ou seja, se calhar... a abordagem com os pais deve ser outra também, desde início, ou seja... Sim, por exemplo, noto que o Covid estragou muito isso... porque os poucos pais que eu chamo aqui chamo quando eu acho que tenho um problema a resolver com os pais, e não chamo só pela negativa, mas também pela positiva. Mas estes que estão em casa e que não me respondem a emails, que fazem de conta que não viram, que não atenderam as chamadas... assinam os recados sim, mas não há qualquer resposta, ou seja, não sei ao certo qual a interpretação deles, falta isso! Porque se eles não vierem aqui eu também não os posso obrigar... Também não os conhece, não é? É verdade, também não sei bem com quem estou a lidar... Por isso também falta a abertura deles, porque eu... nós, pelo menos a maior parte dos professores, pelo que conheço, estamos dispostos a... que é como eu digo "Vocês querem falar comigo todos os dias é só mandarem-me um email. Sexta-feira é o único dia que eu não posso, eu saio às 15h30, porque eu sou do norte, fora isso... escolha..." Já cheguei ao cúmulo de vir mais cedo... porque me disseram "Mas eu trabalho, não tenho como... não tenho como... E antes de as aulas começarem? Tem como? Então pronto, eu vou mais cedo, quando for levar o menino, eu estou lá para falar comigo!" Mais não posso fazer... Porque é complicado, mas lá está, é um pai ou outro, porque a maior parte é "o meu filho é bom, não preciso de ir", porque a maior parte só olha para as notas... e tão pouco se interessa se ele escavacou tudo, o que interessa é que ele tirou bom, ou que tirou isto, ou que tirou aquilo... não interessa! E lá está, a verdade é uma, quase sempre que eu chamo os pais é a nível de comportamento, é tentar explicar o porquê dos constantes castigos, disto, das chamadas de atenção... que a maior parte das vezes, sou-lhe sincera, tenho-me apercebido que eles chegam a casa e ninguém fala, que eu fico assim "mas afinal sobre o que é que vocês falam com os vossos pais?" Eu não percebo... ninguém conta como correu o dia? E porque é que acha que esses pais só se preocupam com as notas? Porque o nosso futuro é muito assim... o nosso futuro é o que interessa, é o que nós somos a nível profissional e o dinheiro que nós temos na conta bancária! Não é se somos felizes! Se estamos a sentir-nos bem! A nossa sociedade é assim, a nossa sociedade é... diz-me quem és e o que tens, não é como és. A maior parte da sociedade é assim hoje em dia... vê-se mesmo pelos pais, muitas vezes quando se diz "A que ele não é trabalhador..." diz-me logo... ou tenho aqueles destrutivos, que deitam os filhos completamente abaixo, ou então aqueles que "Mas ele vai ser isto! Tem que estudar!" e eu... "Calma...! Ele também tem que escolher!" Só para voltar aqui um bocadinho... a este tipo de programas, e a sua ...

56 Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tomando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?

10/12

<p>..Grupos e</p> <p>..Desconti</p>	<p>57</p>	<p>Grupos externos que estão preparados para dar essa formação, certo? Eu concordo com os grupos externos, até porque é assim, a minha experiência com os projetos em que eu já participei, e que vi a fazer... há mais impacto... eles fazem mais... porque neste, neste eu interfeiri num projeto que se calhar não era suposto interfeiri, mas eu não era capaz de ver o que vi e ficar quieta e calada... portanto, devem vir pessoas de fora com preparação para... e que estejam dispostas a estarem ali durante aquela hora, para defender aquele projeto, os objetivos daquele projeto... Quer dizer... porque só trazer um projeto e olhar... com crianças tão pequenas, é impossível!</p>
<p>..Descr</p> <p>..Ambi</p> <p>..Ambigui</p> <p>..Contenta</p> <p>..Desconti</p>	<p>58</p>	<p>Então de que forma é que acha que... aos seus olhos, o projeto poderia ter tido um impacto positivo na sua prática? Com elas estando... mais impacto... mostrando como reagir, como fazer, como... faltava isso! Eu pensei que eu ia ver novas coisas, aprender novas, porque eu pensei "Bem... elas estão preparadas! Se elas vêm defender o projeto! Algum objetivo elas têm! Têm ali alguma coisa..." Não pensei que fosse... "e a hora é vossa!", quer dizer, se calhar... percebe? Eu se calhar eu é que pus expectativas de mais, e eu é que criei um projeto ilusório na minha cabeça... não lhe vou dizer que não, porque a verdade é que elas se mantiveram sempre iguais ao longo do projeto todo, portanto, eu cheguei à conclusão que se calhar eu é que estava mal... Mas a verdade é que eu ver o que vi, e eu é que levava com aquilo... Mas no início do projeto... a professora já sabia que ia ser coadjuvante, ou seja, que podia intervir e que podia fazer parte também daquilo que estava acontecer? O projeto foi-nos apresentado na primeira semana de aulas, tenho ideias... tivemos uma reunião, em que me lembro isso, não me esqueço porque eu me revoltei muito, em que me disseram que íamos ter uma formação, de não sei quantas sessões ao sábado... coisa que eu me revoltei muito, porque eu achava muito injusto, porque eu dizia assim "se eu sou obrigada a participar, porque é que aquilo tem que ser ao sábado?" Segundo o sindicato eu não era obrigada... mas eu dizia assim "Se os meus alunos vão participar em um projeto, faz todo o sentido eu estar informada sobre ele, como é que eu não vou participar nesta formação?... Porque isto implica muito para mim... implica eu esquecer que tenho família, implica eu esquecer que tenho casa, eles não têm culpa que eu seja professora deslocada... mas eu também não tenho culpa" e... eu agora estou satisfeitiíssima porque eles arranjaram forma de eu poder participar também na formação! Porque online sim, eu posso, ainda por cima é durante a semana... não há qualquer problema! Agora lembro-me que no início fiquei com essa mágoa, quer dizer... "Mas isto agora é assim? É ao sábado? Eu não tenho família? Eu não tenho casa? Eu não tenho horas livres? Eu sou obrigada a vir! Vou prejudicar a minha turma..." Agora se calhar nem valia a pena eu me ter preocupado tanto, porque a verdade é que eu entrei no projeto antes da formação. A formação começou à pouco tempo... portanto. Porque é que acha que a formação começou tão tarde? Ai isso não sei... mas acho que fazia sentido nós termos uma formação porque lá está... eu se calhar interferia no que elas estavam a fazer, mas também ninguém me disse que era suposto eu vê-los a fazer asneiras e estar calada... de momento que me põe a coadjuvar é suposto eu controlar não a nível de conteúdos, mas a nível de comportamento, as ações dos miúdos porque eles obedecem muito mais a um professor titular do que a qualquer outro... Claro, mas não é suposto isso acontecer, ou é? Não era suposto, mas a verdade é que a minha experiência me diz que é o normal. A minha turma fica irreconhecível sem mim, digo-lhe já que no outro dia eu estava estupefacta, da porta para fora, a olhar para eles a pensar "Onde está a minha turma?" Não é suposto mas acontece e os miúdos transformam-se e quem eu tenho de mais certinho fora de mim é totalmente diferente, tem outra reação. O professor titular, quer nós queiramos, quer não, impõe muito respeito e lá está... os pais nesse aspecto também ajudam, porque os próprios pais dizem que eles têm que respeitar o professor, mas lá está... a maior parte é respeitar o professor titular, porque é ele que te vai dar as notas. Quando eu me queixo das AECS já ninguém</p>

■ se preocupa...

Entrevista P2

1	Bloco 2
2	Sexo - F
3	Idade - 44 anos
4	Tempo de Serviço - 2004.. 9 a 10 anos..
5	Formação Académica - Licenciatura em Ensino Básico-1º ciclo + Pós graduação + Especialização + Mestrado em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor)
6	Escola de formação - ISCE, Lisboa
7	Já teve alguma formação relativamente a SEL (Social and Emotional Learning)?
8	Não, as formações que tenho tido são mesmo viradas para, como tive muitos anos na educação especial, todas as formações que tirei foram vocacionadas e viradas, direcionadas neste caso para educação especial, algumas problemáticas nesse sentido, talvez tivesse dentro dessas formações que eu tirei, falaríamos disso com certeza, devido a trabalhar muito com meninos da educação especial.
9	Bloco 3
10	O que é que entende por aprendizagem socioemocional?
11	Ui, isso aí dava pano para mangas. Aprendizagem socioemocional, pronto, isto aqui, é isso que me perguntou não é? Olhe, além das aprendizagens, nós não devemos só colocar ou focar-nos nos conteúdos nem nos objetivos, obviamente, temos que também ter atenção o todo do aluno, como ser humano, não é? Como é que é o estado de espírito dele, porque é que naquele dia virá assim, temos que ter atenção porquê daquele comportamento, temos que tentar perceber todo um conjunto de atitudes que o aluno possa desenvolver, porque como são crianças e como nós não estão sempre com a mesma disposição, então eu como professora vou ter que tomar também atenção, não só focar nos objetivos e conteúdos, mas também perceber a parte emocional, e perceber o porquê de algumas atitudes dos meus alunos. Quando fala dos objetivos.. são objetivos do quê? Como sabe o programa do primeiro ciclo é muito extenso e o tempo também é curto, e há objetivos que temos que cumprir forçosamente, dar os conteúdos que... e as aprendizagens essenciais, como se chama agora, mas também tem que ter atenção aos miúdos que tenho à minha frente, porque numa turma posso conseguir atingir o objetivo "X" ou "Y" e naquela turma posso não o conseguir, portanto as turmas são diferentes, também devido aos comportamentos, também devido aos alunos terem vivências, porque um aluno não é só estar na sala de aula comigo e eu fazer a turma à minha maneira, eles têm família, vêm de sítios complicados por vezes, vivenciam coisas que não deviam vivenciar e depois transportam-nos para dentro da sala de aula, e eu vou ter que conviver com isso, não é? E vou ter que perceber com eles, e tentar contornar tudo isso para que possa haver harmonia dentro da sala de aula.
12	A sua escola promove ações para apoiar os docentes na promoção de competências sociais emocionais dos alunos?
13	Por exemplo, esta formação estamos a tirar agora, foi através da escola, porque a

1/8

maioria das formações que nós tiramos são pagas, e a maioria dos professores não quer pagar, porque entende que não devemos pagar, eu já paguei muitas e caras, e algumas não pago porque são demasiado caras, e esta por exemplo que estamos a tirar agora, da saúde, tem a ver com o projeto, foi mesmo o agrupamento que fez com que nós fossemos tirar essa formação. Para além desta formação durante a sua carreira de professora teve mais formações promovidas em outras escolas? Algumas sim, são menos extensas, algumas são só de horas, pouco, 3 horas, 6 horas, mas depois aquelas que nos dão os créditos que os professores também precisam, e não é só pelos créditos que vou as formações, porque acho que temos que sempre aprender mais, e nesta profissão deparamo-nos com tantos problemas todos os anos, acho que temos que andar sempre também ao corrente e não é estagnar, e eu também não sou uma pessoa de estagnar e quero saber sempre mais, e pronto, mas essas são todas pagas... e às vezes é muito dispendioso para nós, porque como professores somos colocados longe de casa, há imensas despesas, e às vezes pagar 60 euros, ou 75, ou 80, por uma formação é muito dispendioso.

14 Considera importante trabalhar a parte do sócio emocional das crianças? Porquê?

..Reconhe {

15 Isso é extremamente importante, porque como lhe disse anteriormente, não é só chegar ali e despejar matéria, não é só chegar ali e dar o que está nos livros, ou aquilo que realmente as crianças têm que saber, acho que é mesmo muito importante nós também trabalhamos essa parte com eles.

16 Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?

17 Depende da situação. Se nós conhecermos minimamente a turma, porque nós andamos sempre, todos os anos temos uma escola diferente, todos os anos como contratado, não é? Temos sempre turmas diferentes, por vezes não conhecemos as turmas, que por exemplo é o caso que me aconteceu este ano, estou nesta turma deste Setembro, é uma turma de quarto ano, apesar de eu neste momento conhecer muito bem os meus alunos, no início não foi fácil, e tentar perceber porque é que este aluno teve aquele comportamento, eu tenho para já, antes de mais, tenho que ir saber o historial dele, tenho que ir a um processo e perceber o que é que se passa, saber as informações todas e depois saber porque é que ele tem determinados comportamentos, e ao ter que saber já o historial eu sei que não devo agir com aquele aluno da mesma forma que posso agir com outro que tenha o mesmo comportamento, porque temos que ter atenção também o que está por trás, que é a família e o sítio.. o local onde vivem, e também, depois, se tem alguns problemas de... e estão inseridos na educação especial ou não, e também é muito importante essa parte, sabermos essa parte, para podermos tomar uma atitude com eles.

18 Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem de conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?

19 Primeiro de tudo acho que têm que estar as duas sempre em paralelo, não posso só focar, como lhe disse, não posso só estar focada nos conteúdos, não posso só estar focada na parte emocional. Acho que uma completa a outra, porque eu para dar

2/8

conteúdos tenho que ter os miúdos calmos, tenho de ter uma turma... tem que se saber ter a turma, cá em baixo na terra, e depois vou ter que contornar com diversas situações que vão acontecendo mesmo eu estando a dar os conteúdos, mesmo eu estando a dar as matérias, há situações que ocorrem sempre, ou porque falam, ou porque um chamou um nome, ou porque... pronto há sempre situações dentro da sala de aula que nós temos que saber lidar com isso, e aí essa parte emocional temos mesmo que ter muita atenção, porque imagine que ele teve algum problema em casa, um aluno teve algum problema em casa e transporta isso, e faz uma cena de violência dentro da sala, eu aí não posso entrar, desculpe a expressão, entrar a matar com ele, eu vou ter que perceber o que é que se passou, falar com ele, e às vezes tenho que perder, e deixar os conteúdos para trás, e tentar falar com o aluno, principalmente sozinho, gosto muito de falar com os alunos sozinhos, e porque eles depois podem não querer expor para ninguém, pode ser uma coisa pessoal, e eu também não gostava que me expusessem a uma turma, nem a um grupo de gente, então a primeira coisa que faço é sempre tentar perceber com o aluno sozinho, o que é que se passa. Muitas vezes tenho que sair da sala, deixo a turma a fazer alguma coisa, saio da sala, aconteceu-me imensas vezes isto, saio da sala, falo com o aluno e tento perceber o que é que se passa. Por vezes o aluno chora, por vezes o aluno agarra-se a nós e abraça, e também temos que saber dar esse mimo, vá que é mesmo assim, temos que saber dar essa parte. Depois, se ele quiser depois contar à turma, pode chegar a turma e falarmos com a turma. Tive uma situação este ano que tive que falar com os alunos em questão, e depois tive que expor à turma, e então expor à turma aí já é um problema de turma, de todos, mas aí porque o problema era a turma, mas quando é só com o aluno não, eu tento sempre tratar sozinho com o aluno, e depois digo "se quiseres dizer a turma tudo bem, se não quiseres acabou aqui o assunto, ficou aqui", e é como se eu não, não vou dizer "olha aconteceu isto..." Não, não tenho esse direito de expor as crianças.

20 Bloco 4

21 Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto? Qual o seu grau de satisfação com a implementação do projecto? Pode desenvolver um pouco mais a ideia?

22 Olhe, muito sinceramente, este projeto... eu achei que era uma coisa e depois saiu outra. Eu não sei muita coisa, porque como criei uma expectativa, com o que me explicaram que ía ser o projeto, eu achei, criei uma expectativa, sobre o projeto LS e depois com a vivência vi que não era isso, e desiludiu-me um bocado, negativamente. Foi... como é que eu hei-de explicar, pronto eu achei que aquilo realmente era brincadeira, faz muito bem, faz muita falta, mas o que eu acho é que dentro do horário lectivo, o que aconteceu nas horas do projeto LS, não era para ser dentro da parte letiva. É um projeto muito interessante, mas é fora do horário letivo. Porquê? Porquê? Olhe, primeiro que tudo, fiquei desiludida porque achei que, criei uma expectativa diferente do que aquela que foi traduzida depois em contexto de projeto, mesmo com as crianças. Eu estava a pensar que era uma coisa, e até achei que quando me explicaram o que era, achei que era extremamente interessante, e eu acho que o projeto é interessante, mas não neste contexto, pronto, tinha que ser aqui, tinha que haver coisas que tinham que ser alteradas. Primeiro que tudo, a minha turma vai num horário, nós entramos às 9:00, e a minha turma vai no horário das 9:00 às 10:30. Ora, às 10:50 eles lancham, está a ver? O que é que eu faço das 9:00 às 11:00 é nada. Vou explicar, entre as 9:00 e as 9:30 há miúdos que chegam atrasados porque moram fora daqui, das 9:30 às 10:30 é o projeto, das 10:30 às

..Recor {
 ..Descr {
 ..Ambi {
 ..Descr {
 ..Descr {
 ..Ambigui {
 ..Ambigui {

<p>..Rígida {</p> <p>..Ambigui }</p> <p>..Ambigui }</p> <p>..Ambigui }</p> <p>..Desc {</p> <p>..Ambi }</p> <p>..Descont {</p> <p>..De {</p> <p>..Hi {</p> <p>..Hostil }</p> <p>..Rígida }</p>	<p>9:50 não consigo fazer nada a não ser mandá-los calar e sentar. Porquê? Porque a hora do projeto LS é unicamente para brincar, é rédea solta, não há um... eu pensei que havia uma orientação da brincadeira e não houve. O problema aqui é largarem as tralhas, que eu acho muito bem eles terem acesso a essas coisas todas, e acho muito bem eles brincarem, não sou nada contra e acho que isso é muito bom, mas eu acho que devia ser uma brincadeira orientada, porque tem dois técnicos ali e não, olhe, eu pensei, eles largam-nos lá.. é como se largaram as tralhas, largaram os meninos e fazem o que querem, e eu ao início pensei "mas se calhar a primeira aula a segunda é que é assim", mas não, foi as aulas todas, e há, depois há problemas que é... utilizaram instrumentos, por exemplo, uma faca... e eu tive que chamar a atenção, porque eu estava a coadjuvar, e uma faca... o que me disseram os monitores "ai não mas eles têm que ter...", e eu disse "olhe então, depois se eles se cortarem, entende-se com os pais... porque eu não sou responsável disto" E qual é que foi a reação das monitoras? A reação das monitoras, elas "Ah mas pronto, mas eles têm que ter acesso...", tem que ter acesso a coisas, mas a objetos cortantes, principalmente, é com os pais deles, comigo não. Eu também utilizo tesouras na sala, também uso x-actos, mas tem que ser tudo orientado, em contexto de brincadeira uma faca... E depois era, eles faziam mesmo o que queriam, e depois para regressar à sala, diga-me lá, como é que acha que depois uma turma, principalmente como são mesmo pequeninos, é difícil manter-lhe o foco, é impossível. Por isso é que eu digo se isto fosse depois do horário letivo era ouro sobre azul, até que ficavam cansados, esgotavam as energias, e isso tudo, e acho muito bem terem acesso às coisas que eles tinham, a pneus e essas coisas, essas tralhas como lhes chamavam, agora dentro do horário letivo não, acho que é um desperdício de tempo, e muito mais como foi, porque sem orientação não, então eu ficava uma hora ali a olhar e a pensar "mas isto, isto não me está a acontecer, isto é o quê? Não pode ser... então mas eles estão a brincar literalmente..." É muito bonito brincar, mas pensei que faziam "olha agora vamos construir alguma coisa", eu julguei que era neste sentido, construção... de também terem algum... olha está aqui, agora este grupinho, eu pensei que faziam grupos, pensei que construíam coisas, pensei que... olhe eu não sei, acho que criei muitas expectativas, foi o que se calhar fui exigente demais com o projeto, e achei que, pronto, que isso ia ser uma mais-valia, mas não foi, não foi porque depois é difícil eu focá-los, e como lhe digo, era uma manhã sem fazer nada, porque depois não os consigo... agora imagine, eles vêm de uma coisa onde estão a larga, e a fazer o que querem, que é mesmo assim, e depois vão metê-los dentro de uma sala, nem quero imaginar se eu estivesse na posição deles, né? Fazia igual.</p> <p>23 Qual é o seu grau de envolvimento no projeto? (simples observação ou participação activa?)</p> <p>24 Coadjuvante. Eu tive que entrar algumas vezes mas é só tipo para... porque estavam-se a bater, porque se estavam a fazer coisas que não deviam, porque eu acho que os monitores achavam que, eles também não são professores, se calhar não têm muito essa noção, acho eu, mas não pode ser, a gente não pode dar-lhe rédea solta, porque eles depois extravasam, não têm limites, e estas crianças já não têm limites com 11 e 12 anos, não é? Se calhar isso até são os que se portavam mais dentro do que era esperado, agora há ali pessoas, e tenho ali miúdos problemáticos, e então, e aquilo era mesmo vara larga, como se costuma dizer, era à grande e depois fazia o que lhe apetecia, não é? Houve ali crianças que até construíam coisas, sim senhora, construíam uma clínica de veterinária, e construíam não sei quê... isso até é, mas eu pensei que alguém ia orientar nesse sentido, mas não! Houve ali uma vez que também tive que me intervir, porque estavam a desfazer giz em pó, você nem imagina eles saíam com pó da cabeça aos pés, e nem é só por eles se sujarem, é que inalar pó... e há coisas que temos que ter atenção, porque isso depois implica outras coisas. No fim.. como é que as</p>
---	--

		técnicas agiam, ou os técnicos? No final aquilo era assim, arrumava, e eu disse "olhe..." e eu tinha que estar sempre em cima da hora, a dizer-lhe "olhe é a hora! Temos que ir embora! Temos que ir embora!" Não havia, acho, que um controle assim também de horas, eu percebo, não é? Agora, depois era tipo "Vá tudo arrumar! E acabou..." E acabou... arruma-se tudo e íamos todos embora, uns para um lado, outros para o outro, porque a seguir vinha outra turma.
	25	No que diz respeito à natureza das tarefas propostas, o projeto promoveu algumas mudanças? (Prática, comportamento das crianças, ambiente da sala, ansiedade, rendimento académico)
..Rendi	[{	26
..Comp		
..Rigid	[{	O rendimento académico naquele dia: nulo. O comportamento, que nunca via a minha turma com tanta agitação, claro porque vinham de onde vinham, é normal, eu percebo-os também, mas não consegui, tipo, a controlar demorava mais não sei quanto tempo... e depois era o resto do dia corria, tipo... mal, porque eles vinham, estavam sempre agitados, porque aquilo ainda por cima era logo às 9:30 da manhã, se fosse da parte da tarde, eles a seguir vão ter AECS, vão brincar ao recreio até às 16:00, tudo bem, agora a minha turma teve um horário horrível, das 9:30 às 10:30 da manhã, é quando eu consigo dar alguma matéria que eles estão sossegados ainda, em que o grau, a concentração deles ainda está mais ou menos, ainda conseguem focar e ouvir alguma coisa, é mesmo nessa altura que os despertava...! É que os despertava para...! Não é...? Por isso...
..Desc		
..Descont	[{	
	27	Houve alguns constrangimentos com a implementação do projecto? Quais?
	28	Já me deu resposta aqui mas eu vou voltar a perguntar: se houve alguns constrangimentos com a implementação do projeto, portanto, já me referiu que eles depois ficavam muito agitados, no pós-projeto, e no fundo também já me respondeu a esta, mas se quiser acrescentar aqui alguma coisa..
	29	Quais as suas expectativas relativamente ao impacto deste projecto em si e na sua escola?
..Desc	[{	30
..Ambi		
..Desc	[{	Pronto... eu achei, realmente como digo, as minhas expectativas eram altas, porque achei que era um projeto diferente, achei que era um projeto orientado, apesar de ser brincadeira livre, mas que era um projeto com alguma orientação, e quando deparei, não, era um projeto livre, completamente livre, e eu acho que... isso é bom, mas é para depois das aulas, dentro de um horário lectivo não funciona. Portanto para si como é que funcionaria? Funcionaria ou numa parte da tarde, que é quando eles também já vêm mais agitados, ou depois das aulas. E dentro do horário lectivo? Dentro do horário lectivo, nunca! Como... neste contexto não, não concordo! No horário letivo, só mesmo, se fosse na parte da tarde, ou a uma sexta-feira à tarde que eles estão completamente agitados. Agora... a minha turma... com este horário... não!
..Descont		
..Descont	[{	
	31	Bloco 5
	32	O projeto está a ter impacto na sua prática pedagógica? De que forma?
..Hostil	[{	33
..Hostil		
..Sintax	[{	Como lhe disse, foi negativo, porque interferiu na minha prática negativamente, porque eu não conseguia dar, naquele dia, por exemplo, ou naquela manhã, que é melhor referir manhã, eu não conseguia dar o que tinha planificado. Eu sei que não é só importante os conteúdos e as aprendizagens, mas é importante também, ao mesmo tempo, temos mesmo que cumprir também, alguma parte do programa, e ao planificar... essa planificação tinha que ser toda alterada, e aí ia-me atrasar o meu trabalho todo, porque não a conseguia cumprir, por causa do histerismo do projeto
..Dt		
..Hc	[{	

..Comport	34	LS, porque eles ficaram completamente loucos, não é...? É normal, é brincar.
	35	Existem algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto, e que tenha trazido para a sua prática? Pode descrever-mas?
	36	Sente que a sua atitude/comportamento enquanto professor está a mudar? De que forma?
..Rígid	36	Olhe, fiquei ainda mais chata porque tive que ralhar mais, tive que os colocar mais na linha, porque... Olhe, fui mais rígida com eles, nesse dia, nessa manhã, era mais dura, era mais... Não deixava mesmo que houvesse ali nenhum desvio, porque era impossível, eu tinha mesmo que pôr as regras ali... Nos outros dias ainda conseguíamos conversar, ainda conseguíamos ter uma brincadeira... naquele dia não havia espaço para brincar mais! Porque eu não me... nem me podia rir para eles quase, porque senão não os consigo trazer a mim, depois de uma brincadeira destas não... é impossível!
..Rígid		
..Rígida	37	Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
..Rígida	38	Sim, para pior! Para pior... porque até lhe posso justificar já, porque eu já lhe disse, mas um pouco pior, porque fiquei mais rígida com eles, fiquei mais dura, fiquei mais... como é que eu lhe hei-de arranjar aqui uma palavra assim bonita para isto... Pronto tive que ser mais... Pronto tive que ser mesmo mais rígida, porque... Lembrar que estava na sala de aula, não estava no recreio, e não a fazer projeto LS...!
..Rígida		
..Rígida		
	39	Já alguma vez tinha participado em formações para a promoção de competências socioemocionais nos alunos? De que forma a formação recebida teve impacto na sua prática? Considera que é importante? Porquê?
..Não	40	Pronto, como foi, como eu lhe disse, assim diretamente... não! Mas estava implícito, não é? Noutras ações de formação que tirei.
	41	E crê que, esta formação que está a receber agora, vai ter impacto na sua prática? Possivelmente... sim, só que começou agora há pouco tempo. Eu até julguei que ia ser ao mesmo tempo, mas... começou agora há pouco tempo e vai até Junho. Já foi o projeto LS, já terminou, e eu pensei que era ao mesmo tempo que íamos ter a formação, também se calhar era mais benéfico, mas se calhar não foi possível.
..Descont	42	Bloco 6
	43	Qual a sua apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos?
..Autoreg	44	Os alunos... para eles isto é muito bom. Eles assim que ouviram que era o projeto LS eles adoravam, porque é sair das regras, sair da sala, e eu entendo e percebo a posição deles, por isso eles ficavam todos felizes, tinha ali um ou outro que já era mais velhinhos que já diziam "ah... que seca... não quero nada ir...", porque já têm 12 anos, já têm 11, já estão noutra patamar. Agora os mais... 9... 10 anos... aquilo era o melhor que se podia fazer era o projeto LS, para já porque ninguém os repreendia, estavam a larga, faziam o que queriam e bem lhe apetecia, e ninguém os chateava, pronto eram eles que faziam... eles é que tinham as regras deles próprias.
..Autoreg		
	45	Observa mudanças na atitude/comportamento dos alunos? De que tipo?
	46	Sente que houve mudanças nas relações entre alunos? E com a restante

		comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
..Pensam	{	47 Depois se calhar... na parte da tarde, ou, estou a falar do mesmo dia, de segunda-feira, depois se calhar... no dia a seguir, tentavam ali manobrar e tentar ser eles a ditar regras , mas é assim, também sou uma pessoa um bocado rígida, e não, a sala é para trabalhar e dentro da sala não são eles que mandam, não é...? Mandam entre aspas. Não são eles que ditam regras dentro da sala, e eu, como eu lhe digo, há regras a cumprir, e aí tinhas que os chamar à razão, mas tirando isso, eles até são uma turma mais ou menos... Não tenho assim comportamentos nada de... também faço por isso, não é? Não têm comportamentos nada de estrondosos.
		48 Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
..Comport	{	49 como estavam, apesar de
		50 Sim, guerras! Porque... como não havia regras, haver ali adultos, eu tentava não interferir, porque o projeto não era eu que tinha que comandar, só estava a coadjuvar, os monitores também achavam, e se calhar até faziam bem, não sei qual é que era bem a formação... Os monitores quando havia alguma coisa eles, acho que eles eram muito soft com eles, acho que pronto também se calhar não têm formação para estar assim com crianças, como nós estamos, os professores, dias inteiros, e... eles também só estavam ali uma hora com eles, também não os estou a ver a chatearem-se assim, se calhar como eu me chateio, porque estou dias inteirinhos com eles, só que havia muita guerra... muita luta... muito atirar coisas uns aos outros.
..Descr	{	
..Descr	{	
..Descr	{	
..Comp	{	
		51 Considera que este tipo de projectos tem importância na vida das crianças? Porquê?
		52 Têm! Fora do contexto, como já lhe disse, deste contexto, acho que têm muita importância porque as crianças hoje em dia não sabem brincar. Eles precisam destes momentos, precisam sim senhora, mas fora de contexto lectivo, não é? Faz-lhes imensa falta porque eles não sabem brincar.
		53 Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma?
		54 Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
..Recor	{	55 Se calhar... se fosse dado de outra forma, se fosse orientado, possivelmente teriam esse impacto. Agora assim, nestas condições, não sei se teve alguma coisa de benéfico. Teve de benéfico porque eles brincaram e foi bom para eles, né? Mas assim em relação com as aprendizagens... não sei se teve o que deveria ter, o sucesso que deveria ter.
..Rendi	{	
		56 Agora vou fazer aqui uma pergunta que já vem na sequência de... daquilo que me disse, que é: por aquilo que percebi, vocês professores, não tiveram contacto efetivo com os técnicos antes do projeto acontecer, nem sabiam o histórico de profissão, não é, desses técnicos... Acredita que... se o trabalho tivesse sido... mais... no fundo, se vocês tivessem trabalhado em paralelo, e se os professores soubessem efetivamente o que é que esses técnicos iriam fazer, e se tivessem conversado antes do projeto começar... Que teria sido diferente? Possivelmente, sim. Porque se tivessem explicado que era neste contexto que ia acontecer o projeto LS, eu tinha logo dado a minha opinião, e dizia que sim senhora, podem brincar, mas com uma

		orientação, ou... é como lhe digo eu achei que aquilo era construir coisas, que era noutra área. Eu acho que sim, porque se me dissessem que era uma coisa livre eu tinha logo manifestado a minha opinião... que neste contexto lectivo não, não era benéfico, de todo benéfico, principalmente na hora em que foi a minha turma, nas outras turmas não sei.
	57	Bloco 8
	58	O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
..Ensino II {	59	Eu acho que essa aprendizagem deve estar sempre implícita. Deve, se calhar, deve estar sempre em todas as disciplinas, possivelmente, porque nós somos professores de todas as disciplinas do primeiro ciclo, não é? Apesar de termos ajudas nas... de educação física... no TIC... nessas disciplinas temos colegas que... no inglês também eles dão essas disciplinas, agora todas as outras somos nós que estamos numa fase de monodocência, não é? E eu acho que é importante em todas, porque nós estamos quase... estamos 100% com a turma, não é? Porque quando não estamos a dar as aulas estamos a coadjuvar aulas, portanto estamos praticamente sempre com a turma, por isso acho que é importante em todas as áreas.
..Ensino II {	60	Trabalhou este tópico na sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspectos?
..Não! } ..Sim }	61	Possivelmente sim... tive... já não me lembro bem, já foi há muito tempo, mas eu acho que sim. Tive algumas disciplinas, tinha muita psicologia... muitas sociologias... muitas pedagogias... por isso, sim!
	62	Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tomando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
..Grupos e {	63	Nós já o fazemos, não é? Somos obrigados a fazê-lo. Mas não me escandaliza nada que haja projetos desses, porque o professor de primeiro ciclo já tem tantas responsabilidades, mais uma também... Não, se calhar já não é muito benéfico, mas eu acho que é importante também haver pessoas exteriores a fazer esse trabalho, porque estar só focado no professor, acho que isto também já é demais. Mas... nós fazemos isso também... se calhar somos obrigados mesmo a fazer, mesmo que não queiramos, mas somos obrigados a fazer, como lhe disse há bocado, muitas situações dentro da sala de aula nós somos obrigados a fazer esse trabalho, mas não... não acho que seja... que tenha que ser da responsabilidade do primeiro ciclo. Eu concordo com o projeto, e eu acho que este projeto era interessante, e todos os projetos que mais ou menos, que eu veja que são benéficos para a turma eu aceito, e eu acho que é importante também para eles terem contato com outras coisas além de mim, não é? Que sou professora titular, acho que é importante eles terem outras pessoas e convivências com o tipo de coisas, sem sermos nós a dar as aulas, não é? Ou dar aquilo que quer que seja. Nós estamos noutros projectos, dos "tempos do silêncio"... dessas coisas todas, que são as outras pessoas que dão, nós só depois implementamos em sala de aula com a ajuda deles. Mas... não, não acho que não seja, não tenha que ser mais uma responsabilidade do professor de 1º ciclo.
..Conteúdo { ..Colab. { ..Colab. }		

Entrevista P3

- 1 Bloco 2
- 2 Sexo - F
- 3 Idade - 43
- 4 Tempo de Serviço - 21 anos
- 5 Formação Acadêmica - Licenciatura Ensino Básico do 1º ciclo
- 6 Escola de formação - Escola Superior de Educação Jean Piaget
- 7 Já teve alguma formação relativamente a SEL (Social and Emotional Learning)?
- 8 Agora neste momento estou a fazer a formação. Agora.. anteriormente nunca tido formação nesta área. Atualmente sim.
- 9 Bloco 3
- 10 O que entende por aprendizagem sócio emocional?
- 11 Aprendizagem sócio emocionais são... estão relacionadas com a relação que nós temos com os alunos e a forma... a nossa envolvência e a forma de nos sabermos relacionar com eles por forma que haja depois uma aprendizagem e efetivamente estarmos mais focados também nos problemas emocionais que eles têm e que trazem consigo não é, porque a escola não é só o ambiente de aprendizagem, de currículo e de conteúdo, mas também as emoções são mais importantes. E eu sempre tive muita atenção a isso e tenho, mas pronto é bom saber que agora está a ser cada vez mais um enfoque cada vez mais... mais esta temática.
- 12 A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)
- 13 Não. Até aqui não. Então quando é que sentiu a mudança? Relativamente à SEL? Sim. Sim, só agora, neste momento só agora, portanto este projeto vai ao encontro precisamente.. aliás a formação penso que vem no seguimento deste projeto LS, portanto até aqui não tínhamos tido nenhuma formação neste âmbito, desta temática. É a primeira.
- 14 Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
- 15 É muito importante, é muito importante. É muito importante, aliás até eu ontem, eu por exemplo na formação fiz.. apresentação de um caso da minha turma e... e era como eu dizia há pouco: nós temos que estar sempre muito atentos às emoções dos alunos porque isso é a base. Se eles não tiverem uma boa estrutura emocional, as aprendizagens jamais se farão e jamais eles conseguirão fazer aquisições, portanto... eu acho que é extremamente importante e temos que estar sensíveis e atentos, muito atentos aos alunos que nos rodeiam... é mesmo muito importante.
- 16 Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?
- 17 As estratégias vão se fazendo no dia a dia não é, portanto... é estar atento aos pequenos sinais que eles evidenciam e... uma coisa que eu faço muito com os meus alunos por exemplo é sempre que eles me abordam no sentido de conversar comigo e dialogar e desabafar, eles estão sempre à vontade. Durante as aulas acontece muitas vezes alunos levantam-se e vêm-me dar um abraço... isso é extremamente importante... virem-me relatar situações deles, vivências deles de casa... acontece muitas vezes todos os dias e também acontece quando eles não sentem e eu gosto que eles sejam à vontade. Eu não tenho por hábito fazer perguntas diretas aos alunos nem saber o que se passa em casa mas eles... gosto

1/10

que eles se sintam à vontade e eles sabem e sentem-se à vontade e muitas vezes dizem "professora posso ficar no intervalo para falar um bocadinho consigo?" e isso é muito importante portanto há ali uma relação muito de proximidade e eu acho que é a base...é o que eu digo, antes de haver aprendizagem tem que haver uma boa relação entre o professor e o aluno... se caso isso não aconteça... não, não... as coisas vão correr mal e dão aso à indisciplina e tudo mais. Isso é extremamente importante, portanto eu sempre estive atenta e sempre estive... sempre fui sensível e cuidadosa em relação a essas situações, por exemplo eles vêem-me sempre como uma amiga não é, vêem a professora têm respeito pela professora que eu acho que é importante que haja, mas depois por outro lado eles sentem à vontade para desabafar e conversar, e falar da vida deles e aliás, eu recebo muitas visitas de antigos alunos, ex-alunos e ainda ontem vi um por acaso... ainda ontem vi um que já está quase com 2m de altura e.. e eles lembram-se de coisas às vezes.. aliás foi interessante por acaso uma coisa que o esse meu aluno me disse, o Bernardo ontem quando eu o encontrei na rua ele diz-me "professora lembra-se dos abraços que nós lhe dávamos professora? o abraço em que ficávamos na sua cintura?". Isto vem seguimento de eu dizer "Bernardo estás tão alto, tão grande" e ele dizia "Pois era nós dávamos-lhe abraços professora, quando nós éramos pequeninos e chegávamos-lhes à cintura" e eu pronto. Portanto eles fazem, continuam a fazer isso. E há uma coisa que eu noto muito nas crianças agora, sim esta parte afetiva é mesmo muito importante, eles sentem que a ausência muitas vezes o que têm em casa, eles procuram-nos para colmatar essas lacunas que têm em casa e às vezes até o simples dar a mão, dar a mão na sala... que passamos... e eles dão-nos a mão, isso é muito gratificante... eles procuram. Tenho à vontade com eles e dou-lhes espaço para isso. Só por curiosidade está no terceiro ano numa turma de terceiro ano e eles vêm consigo desde o primeiro? Vem, a maioria vem. Aliás, um dos poucos alunos que está efetivamente e que eu sinto que ele tem problemas emocionais integrou a turma este ano e eu apresentei o caso dele ontem na formação e... e ele está com muitos problemas a nível emocional em casa e... não há acompanhamento por parte da família nem sensibilidade e... por muito que nós abordemos e tentemos e temos feito todos os esforços tem sido muito difícil... mas lá está, aqui a situação dele... eu também acho que tem muito a ver este aluno que está na nossa escola há 5 anos, ele já tem 2 detenções, eu sou a sexta professora dele, portanto ele nunca estabeleceu nenhuma relação efetivamente com um docente. Isso realmente... Que idade é que ele tem? 10 anos.

18 Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?

..Aprendiz

19 Pois.. pro geral quase que eu respondi a isso não é, para mim a aprendizagem emocional está em primeiro lugar sempre, não é, no prato da balança tem muito mais peso do que a aprendizagem do currículo, dos conhecimentos que nós somos obrigados a ter que... que lecionar e transmitir, por muito que não concordemos até com eles, mas somos obrigados a cumprir o programa, portanto a aprendizagem emocional está em evidência claro, sem dúvida.

20 Bloco 4

21 Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto?

..Ambigui

22 É assim os objetivos do projeto eles foram-nos apresentados sim, o doutor N. fez uma reunião connosco.. foram-nos apresentados. Aliás o projeto já era para ter sido posto em prática... o ano passado... não há 2 anos salvo erro, que era como eles estavam no primeiro ano que depois devido à situação da pandemia não foi possível. Eu sou sincera eu tinha uma ideia diferente porque eu tinha... na altura tinha algumas colegas cá na escola diziam "este projeto é muito interessante porque

<p>..Ambi {</p> <p>..Conte {</p> <p>..Contenta {</p>	<p>23 eles vão fazer jogos no recreio, vão aprender a brincar" e ainda antes eu já me tinha inscrito no projeto, já tinha inscrita a turma no projeto... e por acaso tinha uma ideia, lá está, são as tais expectativas que nós criamos e depois não correspondeu aquilo que eu imaginava que eles fossem fazer, mas não fiquei decepcionada, sou sincera, não fiquei decepcionada e até aprendi... e até aprendi algumas coisas não é, porque como dizia a T1 e o T2 "era a tralha", mas aquela tralha que nós vemos como tralha ou lixo que depois ganham vida e forma e... e pronto e desenvolve ali os alunos a muitos níveis. E eu achei interessante, pronto, eu acho que correu bem na minha turma.</p>
	<p>24 Qual o seu grau de satisfação com a implementação do projeto? Pode desenvolver um pouco mais a ideia?</p>
	<p>25 Portanto acabou de me dizer que ficou satisfeita com o projeto... Sim.</p>
	<p>26 Qual é o seu grau de envolvimento no projeto? (simples observação ou participação activa?)</p>
<p>..Observac {</p> <p>..Obsei {</p> <p>..Inteia {</p> <p>..Inteia {</p> <p>..Inteia {</p> <p>..Interaçãc {</p> <p>..Inteia {</p> <p>..Inteia {</p>	<p>26 Fazia muito mais observação do que tinha uma participação ativa, contudo tinha também tive algumas sessões porquê, porque eu não queria interferir nas brincadeiras dos alunos portanto, era observadora, aliás eu fazia um relato diário... fazia um relatório diário da sessão que enviava depois por e-mail para a X e para o Y, mas durante a sessão se os alunos me procurassem e me tentassem integrar nas brincadeiras eu então participava com eles... e sim.. em algumas sessões eu interagi com os alunos porque eles me procuravam portanto eu nunca quis interferir nas brincadeiras, portanto eu estava ali, eles sabiam que eu estava ali, viam, não é, mas quando eles me tentavam integrar nas brincadeiras eu brincava com eles também. Esses relatórios foram lhe pedidos? Foram... foi-nos pedido sim, pelo menos a mim foi pedido que na sessão fizesse sempre alguma um relato escrito.. uma descrição da sessão. Eu cumpri, mas depois enviava por e-mail no fim do dia ou passado um dia ou dois... enviei sempre de todas as sessões.</p>
	<p>27 No que diz respeito à natureza das tarefas propostas, o projeto promoveu algumas mudanças? (Prática, comportamento das crianças, ambiente da sala, ansiedade, rendimento académico)</p>
	<p>28 É assim... em contexto sala de aula não... quer dizer... eles já têm... porque é assim a minha turma, como eu sempre fui muito atenta e preocupada e... para que eles se dessem bem, portanto eles são um grupo, são um todo e têm que funcionar como um grupo e como um todo e eu sempre os motivei, sempre trabalhei com eles no sentido de serem atentos uns aos outros e de haver uma partilha e uma interajuda, portanto eles já têm um espírito, aquele espírito de amizade e de se ajudarem, de haver uma interajuda, compreendem-se, são sensíveis uns com os outros, portanto eu não notei assim nenhuma diferença significativa nem em comportamento, porque eles já têm um comportamento muito muito adequado, e eles também dão conselhos uns aos outros e são sensíveis quando um não está bem eles perguntam e... e.... ficam preocupados, portanto nós muitas vezes durante a aula nós deixamos a aula de parte e falamos e abordamos temas que são do interesse deles e, por exemplo... se há algum aluno que chora ou que vem com um semblante mais triste... muito antes de nós começarmos a trabalhar até eles próprios já têm já... por autonomia dizem "mas estás bem? está tudo bem contigo?" ou se há um aluno que está a chorar diz "professor ele está a chorar" pronto, e "queres conversar?" e vamos falar... se eles quiserem falamos, portanto nessa relação deles... veio... é assim foi interessante ver a interação deles noutra tipo de situação, nesta abordagem, que foi um bocadinho... que é muito diferente do que eles têm na escola não é.... mas em termos de cooperação, ajuda, de sensibilidade entre eles manteve-se, manteve-se porque eles já tinham esse espírito, já têm isso</p>
<p>..Resiliênc {</p> <p>..Resiliênc {</p>	

muito interiorizado... em termos de conteúdos também não veio alterar em nada, em termos de aprendizagem também não... mas sim, de relação, de relação se calhar ali alguns... não sei... eu penso que não... houve ali alguns alunos que desde o início tiveram sempre o mesmo... em termos socialização uns com os outros a... são menos sociáveis apesar de se respeitarem e de conviverem uns com os outros, mas continuam a procurar os mesmos pares e durante o projeto enquanto houve... enquanto decorreu o projeto, não, eles foram brincando, cruzando-se muito uns com os outros e não procuravam só os amigos o grupo dos amigos que já habitualmente já está formado. Sim. Na maioria, na maioria, alguns não foi possível .

29 Houve alguns constrangimentos com a implementação do projeto? Quais?

30 Não., não.

31 Quais as suas expectativas relativamente ao impacto deste projeto em si e na sua escola?

32 Eu não tinha... sou sincera.. eu não tinha... não tinha expectativas, por acaso não idealizei não tinha assim nenhuma expectativa.. aquilo que me disse à bocado foi que achava.. achava que eles iam eles construir jogos.. aquilo que achava que era o projeto que ia ser uma coisa diferente... portanto pode me explicar um bocadinho? Pois eu tinha ideia daquilo que as colegas, que essas colegas falavam... que estiveram cá que já cá não estão... diziam que eles iam construir durante os intervalos, que iam estar com eles e que durante os intervalos eles iam construir jogos para depois aprenderem a brincar e eu pensava mesmo que eles iam fazer construção mesmo de jogos e que depois ficariam para eles jogarem e brincarem.

..Ambigui {

..Ambigui {

Nunca pensei que fosse com materiais de desperdício não é, que nós habitualmente deitamos fora e... pronto... foi uma explicação ou pelo menos se as colegas já tinham conhecimento do projeto até podem ter sido este, poderá ter sido outro não sei, mas depois eu achei que não combinava aquilo que elas me tinham explicado não coincidia com aquilo que eu estava a assistir, não sei se era o mesmo. Pois supostamente já tinham tido contato com o projeto LS...pois não sei elas disseram que sim que já conheciam o projeto, portanto não sei, mas depois não sei se já foi implementado de outra forma que não esta... ou se fomos nós que fizemos... fui eu que fiz um entendimento diferente do que elas queriam dizer. Então e quando lhe foi apresentado o projeto ou os objetivos do projeto... Quando foi falar quando foi apresentado pelo D1? Sim. Ah! Isso aí nem sequer eu nem sequer percebi que eles iam brincar com tralha. não percebi. Percebi que iam fazer atividades no sentido de desenvolver as emoções não é... o aspecto emocional e relacional entre eles, mas não percebi que... que era com aqueles materiais aliás, na primeira sessão quando fomos fazer a primeira sessão, e chegamos lá fora e eu vi... "o que é isto? o que é que se passa aqui hoje no recreio... tudo espalhado, materiais por todos os lados", fiquei um bocado surpreendida. E esse D1 é...? Lembra-se de quem é? Sei.. é da Instituição CA.. foi aliás, quando nós tivemos a primeira sessão que foi com ele... a apresentação do projeto até foi aqui na escola... foi o D1 a primeira vez e entretanto no início deste ano letivo foi outra vez com o D1 mas já foi uma reunião muito alargada, foi uma reunião de apresentação do projeto para os colegas todos que estavam este, este ano no agrupamento no primeiro ciclo. Estava o D1, eu penso que a T1 também estava nesse dia nessa primeira reunião deste ano que não esteve da primeira vez... que foi antes do covid? que foi antes do covid. E aí o projeto não foi implementado porque houve essa situação pandémica, e só foi implementado este ano, e portanto foi apresentado novamente.. já percebi. Sim, mas desta vez foi com uma abrangência diferente porque a primeira vez supostamente era só prás turmas que estavam interessadas e neste ano no ano início do ano, porque era um projeto do agrupamento aqui a relação foi, penso que foi o diretor do agrupamento que quis que este projeto fosse mesmo implementado no primeiro ciclo e era para abranger as turmas todas, que depois acabou por não

..Ambi {

..Clare, {

..Ambigui {

..Ambigui {

se efetivar, não se efetivar devido à formação, porque estava associada a esta formação e tinha que ser ao sábado e depois as pessoas não queriam ao sábado era muito complicado, então houve aqui umas alterações, umas mudanças e acabou por ser só para as turmas para os professores que assim o entenderam. Pelo menos foi assim que entendi.

33 Bloco 5

34 O projeto está a ter impacto na sua prática pedagógica? De que forma?

35 Quando falamos do projeto estamos a incluir também a formação ou não? Pode incluir sim. Se for a formação sim, só as atividades que eram feitas com os alunos à quinta-feira aí pronto não teve... não teve assim nenhum impacto aaa... que eu sinto não... na minha prática pedagógica não. Mas a formação em si sobre frequentar agora sim, sim, até porque ainda ontem e com as partilhas com os colegas e as sessões que nós já fizemos até agora... há sempre opiniões dos colegas que vão manifestando opiniões e ideias, estratégias para implementar e eu já comecei sim a fazer... algumas... a por algumas em prática.

..Criaçt
..Criaçt
..Criaçt
..Novas estrat

36 Existem algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto, e que tenha trazido para a sua prática? Pode descrever-mas?

37 Olhe houve uma das sessões que nós fizemos em que ficámos em salas de grupo que o D1 organizou. Houve, porque nós falamos nessa sessão especificamente apresentámos ao grupo nessa sala do zoom.. apresentámos uma situação que nos preocupasse... na sala de aula... apresentamos uma situação de um aluno que nos preocupasse... que seria depois para apresentar nestas supervisões nos momentos de supervisão da formação... e eu apresentei logo essa situação desse aluno que já tencionava falar e expor depois durante a formação até para que me dessem algumas sugestões para eu aplicar na sala de aula e a colega, uma das colegas que estava no grupo que por acaso eu já conheço há muitos anos, que já estava cá no meu agrupamento quando eu vim para cá, ela sugeriu "uma coisa que é interessante fazeres podes experimentar... experimenta com os teus alunos que é fazer o diário de gratidão..." e eu pois, olha uma boa ideia por acaso nunca me ocorreu, mas deixa que eu vou experimentar já na próxima aula e assim fiz...

..Criaçt
..Criaçt
..Criaçt
..Novas
..Novas es

38 que depois ela acabou quando voltamos outra vez ao momento em que estávamos todos na formação ela voltou a partilhar essa experiência dela. Não sei se alguma colega mais já pôs em prática, eu experimentei e por acaso correu muito bem e eles aderiram na sala e continuamos a fazer, à exceção, e eu ainda ontem falei nessa situação de supervisão falei do meu aluno, falei, é o único aluno que eu continuo ali muito preocupada e que não aderiu a esta atividade e não adere a muitas outras e ainda não consegui que ele fizesse... participasse nesta atividade do diário da gratidão. E o que é que acontece nesse diário? Nesse diário eles escrevem 3 coisas, escrevem... podem desenhar também portanto eles querem sempre, escrevem e desenham, portanto eles querem as duas coisas, 3 agradecimentos, ou seja, 3 coisas boas que aconteceram na escola, portanto porque eles têm muito hábito de só focarem-se na parte negativa... é o negativo, fazer as queixinhas, aquelas coisas todas, "mas não é nada positivo na escola? o que é que te aconteceu de bom?" 3 coisas boas e tem que ser na escola, porque eles vão logo buscar ah gosto muito da minha família...e pronto...eu disse não.. mas a família neste momento não está na escola portanto tem de ser na escola, e eles escrevem coisas muito interessantes. E depois comunicam à turma? Não... não... porque aí como é um diário é só deles pronto, eles desconfiam que eu vou lá ler e que eu vejo, vou lendo, vou lendo assim na diagonal de vez em quando, mas não é um momento de partilha, eles fazem muitos momentos de partilha, mas aquele não, aquele é pessoal e é para ficar ali registado e cada um tem o seu diário .

..Novas es

..Novas es

	39	Sente que a sua atitude/comportamento enquanto professor está a mudar? De que forma?
..Contenta {	40	Sim, lá está, com esta envolvimento na formação. Porque aqui há uma... eu vejo aqui... eu sei que há uma relação... a formação veio no seguimento do projeto, do projeto LS não é, mas o projeto em si, as atividades eu vejo como uma coisa, a formação é outra. Apesar de eu saber que estão interligadas sim. Certo, apesar que sobre se calhar se não houvesse uma não acontecia a outra se acontecesse uma não acontecia a outra. Portanto no fundo vieram completo embora para coisas diferentes veio completo. Exato.
	41	Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
..Revelar {	42	É provável sim, é provável por acaso não tinha pensado sobre isso porque eles já são uns alunos muito extrovertidos e que falam e dialogam e expõem porque eles já faziam isso antes. Onde eu gostava de ver assim essas grandes modificações mesmo era neste aluno que me preocupa, efetivamente, muito muito muito, e nesse ainda não estamos a conseguir chegar lá... mesmo com a envolvimento dos colegas, mesmo com a envolvimento dos colegas, porque os colegas envolvem-se muito e ajudam e tentam ajudar e colaboram bastante e colaboram bastante e... nesse ainda não estou a sentir... os outros já, já já é o que eu digo... eles já tinham muito o espírito muito das emoções e da amizade e da partilha, da cooperação muito instituído portanto neles continuo a ver o que via anteriormente. Nas é assim nós às vezes temos os nossos tempos não é. É isso mesmo, foi o que falámos ontem... é insistir, insistir, insistir... vamos tentando, arranjando, vamos sempre arranjar estratégias ou encontrar estratégias para experimentar não é, porque isto é uma experimentação... é aprender é... é todos os níveis é experimentar, errar, voltar a tentar e... vamos continuar até conseguir. Até conseguir, porque lá está não há receitas.. não é.. não há receitas por isso.
	43	Já alguma vez tinha participado em formações para a promoção de competências socioemocionais nos alunos? De que forma a formação recebida teve impacto na sua prática? Considera que é importante? Porquê?
	44	Não. A única coisa que já fiz há uns anos, mas foi para os Professores... formação para os Professores... não envolvia as crianças. Coaching... Fizemos uma formação de coaching. À parte disso mais nenhuma.
	45	Bloco 6
	46	Qual a sua apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos?
..Cc { ..Dt { ..Contenta { ..Desejo de c {	47	O impacto, mas a que nível? A todos. Em termos de aceitação eles aceitaram bem o projeto, portanto foi muito bem aceite... aliás houve pelo menos 3 sessões em que não foi possível fazer por situações de saúde, ora dos técnicos, ora nossa porque depois nós tivemos ali... eu tive com covid em Janeiro então houve ali pelo menos 2 sessões que não fizemos. Mas a quinta-feira... o dia do projeto... eles ficavam... iam logo ver se já estavam as coisas lá fora no recreio... "vamos ter professora, vamos ter projeto?" e então foi muito bem aceite por todos e... foi recebido com grande entusiasmo e depois com grande tristeza quando terminou óbvio portanto era bom... e eu também... também acho que se devia ter prolongado pelo resto do ano, acho que era muito bom.
	48	Observa mudanças na atitude/comportamento dos alunos? De que tipo?
	49	Sente que houve mudanças nas relações entre alunos? E com a restante

comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?

50

Mantém-se sim, mantém-se o mesmo espírito. Entre eles não, lá está, o único aluno em que houve mesmo uma mudança de... foi mesmo este, este aluno, mas lá está este aluno já tinha este comportamento padrão entre aspas que já se vem verificando desde o segundo ano escolaridade dele, portanto e agora agravou-se desde que, do Carnaval para cá agravou-se, lá está ainda não conseguimos perceber qual foi o motivo dentro da sala de aula. Ele é... interioriza o que pode estar a acontecer na cabeça dele, nos pensamentos dele... ele não exterioriza nada, portanto é muito complicado chegar até ele portanto lá está e vamos, vou tentando, há pequenos sinais e... e... já vi algumas evoluções no sentido positivo porque até em termos de produção artística a parte plástica ele não gosta de fazer, não quer fazer, recusa-se e... foi na semana passada que... por exemplo, que ele me surpreendeu quando ele fez um desenho, não quis ir recreio ficou dentro da sala, fez um desenho do melhor amigo dele da turma, de um dos melhores amigos que ele tem ali vários, e na metade da folha desenhou a cara do colega e depois quando lhe perguntei tinha estado a ter uma grande conversa com ele "então e agora o que é que vais desenhar no resto da folha?" e ele disse "vou desenhar a professora" e desenhou-me a mim. Portanto ele que nem gosta de desenhar, nem tão pouco desenhar e eu pensei pronto aquilo para mim já foi uhhh que bom... esta foi uma conquista e lá está o desenho na sala, exposto, mas está a ser complicado gerir aqui esta situação deste aluno, muito complicado mesmo. Lá está, ele com o projeto, a envolvimento dele com o projeto, ele tinha muita a atitude que tem com tudo, que é não quer fazer, não quer participar, dá trabalho. Ele sentava-se sempre nos pneus, depois a uma certa altura quando aprendeu a fazer as bolas lá está, no projeto aprendeu por acaso nunca nos tinha acontecido essa situação... aprendeu a fazer as bolas de papel no projeto, depois passou a querer sempre fazer bolas de papel no projeto e também à tarde nos recreios também queria fazer as bolas de papel e chegou, lá está, fez na sala de aula. Pedia-me a fita cola e tínhamos lá jornais e fizeram mais do que uma bola e que passavam a usar depois também no recreio e ele depois queria fazer sempre, sempre o mesmo no projeto, queria sempre fazer as bolas papel e jogar à bola.. nunca passou muito disso... não se envolvia muito nas brincadeiras com os outros... uma atitude assim mais passiva. Portanto no fundo para esta criança e em específico, não é, mas podemos falar dos outros também este projeto teve importância na vida dele no fundo suscitou ali qualquer coisa de positivo. Eu até já pensei se o facto de... o projeto ter terminado, se aquele não era o momento em que ele sei lá, extravasava se calhar os maus pensamentos, as coisas negativas, porque por acaso o projeto terminou... e ele começou a ter este tipo de comportamento uma ou duas semanas depois, foi agora a partir do Carnaval... portanto o projeto também tinha acabado há pouco tempo, por acaso também já me ocorreu... se terá sido por causa disso... aquele momento da quinta-feira era o momento dele extravasar os maus pensamentos e as coisas negativas, as emoções negativas dele não sei. Se calhar... já lhe perguntou? Não. Então... está a ser importante esta entrevista não é Pode ser, pode ser... eu já tinha pensado nisso, "será que o projeto teve aqui algum impacto...?! Será?!". Falar sobre as bolas novamente... falar sobre isso. Sim, sim, mas isso eles têm à vontade para fazer e falar e tudo mais. Nem que mais não fosse aquele momento, aquele momento que era uma rotina, não era, uma rotina que estava... que estava ali instaurada e que deixou de existir por isso é que eu digo que a quinta-feira era bom para todos porque era o momento se calhar deles **estarem ali a extravasar e darem asas à imaginação, à criatividade...** era um momento importante.

..Autoreg {

..Autor {
..Pense }

51

Considera que este tipo de projetos tem importância na vida das crianças? Porquê?

52

Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma?

7/10

- 53 É provável que haja aqui uma relação se calhar não sei, direta direta não direi, mas se calhar indireta, porque eles ficam mais tranquilos, mais relaxados não é? se calhar... eu acho que sim. Eles habitualmente já são, já são tranquilos em contexto de sala de aula e...e... os momentos de agitação que há é quando têm que haver e é mais nos trabalhos grupo e tudo mais mas, mas se calhar aqueles momentos pois não sei... olhe nunca tinha pensado assim, não me tinha focado muito nisso, mas é provável, é provável que haja talvez uma relação direta em termos de aprendizagem, não sei, pois não sei... não sei responder bem a essa pergunta. Vou ficar a pensar nela... Pode ficar a pensar e depois pode falar comigo outra vez... em termos de desempenho escolar os que tinham dificuldades continuam a ter dificuldades, mas se calhar em termos de concentração... pois aquele momento acho que, nas quintas-feiras se calhar ajudava ali em alguma coisa eu nunca, nunca estive assim focada muito a fundo para observar e ver se eles estavam... pois não sei não sei, não sei. Tinha que ver o projeto outra vez, vamos voltar outra vez e eu se calhar já estou mais atenta a determinadas coisas... pra lhe responder depois!
- 54 Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
- 55 Sim... é assim, claro que traz benefícios, lá está, depois também depende da abordagem, para já da forma como nós encaramos e aceitamos estes projetos não é? porque cada cabeça sua sentença, cada maneira... cada pessoa tem a sua maneira de ver, avaliar as coisas e depois utilizá-las em benefício da turma não é, em benefício dos alunos. Não sei às vezes as pessoas estão ainda se calhar muito formatadas para irem numa determinada direção, num determinado caminho e se calhar não estão abertas a este tipo de projetos. quem é que não está? os professores, se calhar não é, não sei, estou a lembrar-me de alguns comentários que às vezes faziam e eu dizia "pois eu não concordo" eu dizia, "não concordo com isso, com a minha turma isso não acontece" pronto eee... é mais nesse sentido e eu estou a pensar assim, a importância eu acho que é que é imensa, assim acho que então nos tempos que correm é mesmo muito importante, cada vez mais. Os alunos chegam às escolas com uma carga emocional muito muito negativa e a maior parte muitas vezes estes alunos até que têm dificuldades de aprendizagem vivem em meios familiares muito degradados e assistem a coisas que são... que nem sequer deviam assistir e ver e presenciar e conviver, e é muito importante estes projetos também são, eu acho que são muito importantes eu acho que sim, cada vez mais.
- 56 Bloco 8
- 57 O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
- 58 Primeiramente lá está, deve ser transversal a todas as disciplinas, mas havendo uma disciplina ou um momento específico para, eu acho que é preferível, é muito importante sim, era preferível, aliás, uma leva à outra não é, é uma é uma relação. Porque mesmo havendo uma disciplina, lá está é como nas outras, nas outras áreas disciplinares que nós temos não é há aqui interdisciplinaridade, portanto elas não se podem desligar umas das outras e eu já incuto isso nos alunos e trabalhamos muito nesse sentido, para estarem atentos... nós estamos a trabalhar português mas aqui estamos a incluir o estudo do meio estamos aqui a matemática e as SEL também é uma disciplina muito bem... podia até ser criado no currículo mas uma disciplina específica para. Mas claro deve haver uma abrangência, sim uma abrangência tal como o português a matemática é isso não é. Sim. Sim.
- 59 Trabalhou este tópico nas sua FIP (Formação Inicial de Professores)? Acredita que

		a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspetos?
..Não	60	Não havia, não, não não não. Que eu me lembre não, que eu me lembre não. Não, não havia... de todo não havia... é sempre o mesmo.. o currículo, as estratégias, os recursos, os materiais é... não, as emoções nunca foram muito trabalhadas, estavam sempre à porta acho eu, lá está isso depois é... depende de cada um não é, da sensibilidade de cada um... de aplicar no seu dia a dia e ter isso em conta, em consideração. E acredita que a introdução deste tópico na sua formação inicial de professores podia ter feito a diferença na sua profissão? Ah faria com toda a certeza, não é, porque depois uma pessoa... nós quando tiramos os cursos... eu pelo menos agora passados estes anos, não tenho assim muita experiência mas já tenho alguma e eu, eu penso "eu não aprendi nada quando eu andei no curso, eu não aprendi nada" claro que não foi nada.. mas muito pouco... a experiência não é, a aprendizagem faz-se quando se está aqui em contexto escola, em sala de aula com os alunos e eu continuo a aprender, não é continuo a aprender portanto eu não estava desperta tão pouco para isto nem para isso nem para tantas outras coisas, portanto isto faria toda a diferença na minha... na minha relação... e nós também com a experiência que evolui, com a aprendizagem, na relação também com os colegas e com os alunos no dia a dia então é... é uma aprendizagem constante, permanente... claro que sim, claro que sim, tinha feito toda a diferença acho que sim. De facto só estou a aprender agora que na altura nem sequer me passava pela cabeça, nem sabia nem estavaaa, nem estava atenta a isso nem estava atenta, se bem que eu sempre tive um cuidado primeiramente antes da aprendizagem é estabelecer uma relação com os alunos. Se não houver essa base a partir daí não acontece mais nada... lá vêm os casos da indisciplina. Tem que haver, tem que haver aqui uma relação primeiramente entre professor e os alunos não é, e depois então e estar atento e sempre permanente, diariamente atento às emoções, à forma... eles vêm de manhã e eu vejo na cara deles logo e percebo logo na cara deles se eles já vêm já vêm com problemas de casa ou não. E isso é... eu acho que é muito importante, muito importante... e quando nós tiramos, fazemos... estamos a fazer formação, no nosso curso inicial, nunca ninguém nos falou disso, nunca, nunca, não me lembro nunca, nem havia nenhuma disciplina direcionada nesse sentido .
..Importar	61	Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
..Grupos e	62	Tem que haver, eu acho que é fundamental haver alguém externo, como foi o caso, foi, foi muito importante alguém externo, que venha... neste caso eu senti-me, eu senti-me, foi uma aprendizagem, portanto foi aprender. Eu acho muito importante esta colaboração entre nós docentes que já cá estamos e os técnicos porque os técnicos também vêm de fora, nós já conhecemos os alunos portanto, quem vem de fora não os conhece mas tem que haver aqui um trabalho de equipa tem que haver colaboração, têm que... temos que trabalhar em conjunto, em equipa portanto eu acho que é importante que alguém venha de fora e que se mantenha e que se mantenha, lá está, eu à bocado disse isso... é pena o projeto terminar ter só aquelas semanas de duração e terminar, e para os alunos também sentiu-se isso nitidamente. Prolongue-se ano fora, ano após ano e fique, e fique para sempre. Sim, sim mas não sermos só nós a implementar, isso não porque porque não ia ter o mesmo impacto. Porquê? Para já eles já nos conhecem no dia a dia, somos sempre nós, vendo uma pessoa de fora eles não sei, aceitam se calhar as coisas de outra forma, não sei, e também é a experiência porque nós para fazermos o que fazem os técnicos temos ainda muito muito a aprender não é portanto há coisas que nós...
..Colabora		
..Colab		
..Colab		
..Desej		
..Desej		
..Grupx		
..Adap		
..Grupx		

..Contenta
..Inteira
..Inteira
..Conte

que eu vejo e faço uma leitura...e muitas vezes errada e percebi que provavelmente fiz a leitura errada muitas vezes de coisas que eu observava e que os técnicos estão atentos e veem com os olhos de quem sabe não é, que eu não sei, que eu não sei ver com os olhos deles. com os olhos da T1 com os olhos do T2, e lá está... muitas vezes eu manifestava nesses mesmos relatos da semanais, da aula, da sessão e eu escrevia, fazia sempre questão de dizer aquilo que eu sentia, aquilo que eu observei não era só o que eu observava, aquilo que eu sentia aquilo que eu, daquilo que eu vi aquilo que eu percepcionei e o que me preocupava, e depois na aula seguinte, na sessão seguinte a T1 e o T2 estavam atentos a isso e faziam com que... com que essas minhas preocupações fossem passadas. Portanto havia relação entre a professora e os técnicos? Ai eu falava estava sempre a falar com eles, mais até, houve ali uma altura que falava muito mais com o T1, muito mais, até fora da atividade? fora da atividade não porque eu depois não os via mais... eu só os via naquele momento. Mas depois mandava o relatório? Ah sim.. sim sim sim... tinha feedback eles respondiam sim, portanto havia esse contacto? Havia sim... portanto durante a semana embora não estivessem juntos havia esse contato pelo menos por e-mail? Sim OK obrigada. obrigada, eu espero que tenha sido útil.

Entrevista P4

1	Não participou no projecto
2	Bloco 2
3	Sexo Feminino
4	Idade 46 anos
5	Tempo de Serviço 24 anos
6	Formação Académica Licenciatura em Ensino Básico de 1º ciclo e Mestrado em 2º Ciclo Ensino EVT
7	Escola de formação Escola Superior de Educação de Beja
8	Já teve alguma formação relativamente à SEL?
9	Assim de momento, que me recorde... diretamente relacionado? Não.
10	Bloco 3
11	O que entende por aprendizagem sócio emocional?
12	Por aprendizagem... quer dizer, primeiro um autoconhecimento não é... o que é que posso dizer mais... é trabalhar as emoções a nível de autoconhecimento, como estava a dizer, e a nível de... de relacionar.
13	A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)
14	Lá está, a nível de formação específica... não, até porque lá está, porque... podemos, e estou-me a lembrar de uma que... até posso dizer que tinha haver com tutorias, que o agrupamento proporcionou, e por acaso realizei essa formação, e que de uma forma... mais direta ou menos direta, claro que trabalhámos as emoções, não é? Ainda hoje estivemos ali a mexer naquela bolinha... e trabalhamos de forma, como estava a dizer, mais directa ou indirecta, agora formação específica... não é? Nesse sentido, e com... só, com essa intenção de trabalhar a nível das emoções... que me recorde, não.
15	Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
16	Muito importante...! Porque... lá está, tem a ver... a parte emocional, no meu entender, está relacionado com tudo... com as nossas ações... não é? Com a nossa forma de pensar, de agir, e principalmente naquilo e como verbalizamos, e na forma... naquilo que verbalizamos, e na forma como o fazemos... às vezes pode ser um bloqueio, ou desbloqueio, nas ações seguintes, e especificamente no ensino pode ser um desbloqueio, ou um bloqueio, não é...? Na capacidade... não é na capacidade, na... porque capacidade eles têm, lá está, mas depois têm esse... como dizer, como se fosse um travão, não é? E acaba por bloquear... determinada, por exemplo, a nível de aquisições, do conhecimento, não é? Independentemente dos conteúdos, programáticos e sem ser, porque a escola não é, não são só conteúdos programáticos, a meu ver, portanto se o nosso eu, não é? Se nós conhecermos, dentro do que nos é possível, e também tendo em atenção o nível etário, neste caso, falando por exemplo do primeiro ciclo, tendo em atenção o nível etário das crianças... o que é que já é suposto, ou o que é que era benéfico elas se... conhecerem a si próprias, e... trabalhar as emoções com eles, não é? Podemos, lá está, proporcionar à criança, ou despoletar ali um interesse da criança, para ela se autoconhecer, a partir daí... a relação com os outros também, na experiência que eu tenho, por vezes melhora, quando há esses tais bloqueios... na

1/7

maioria das vezes melhora, e tudo o que daí advém, quer dizer, as ações deles acabam por mudar... dependente também, não é...? Da situação. Mas, falam... vou falar de uma coisa, sem propósito, por exemplo, que é muito comum... as pessoas, eu pelo menos, a minha experiência, por exemplo... que é a timidez! Não é...? A criança, e não falo só em contexto de sala de aula, a nível lá está... da aquisição e da aplicação de conteúdos, estou a falar a nível geral, e até no recreio, com os seus pares... Uma criança tímida, lá está, pode... ter inúmeras capacidades, não é? Ter aquele... aquele nível de inteligência, até excepcional, vá, vamos pôr as coisas assim... mas lá está, depois a timidez bloqueia, não é? E... pode bloquear, e normalmente bloqueia, na relação que tem com os seus pares, na relação que tem com os adultos... no contexto de sala de aula por muito que... que... queira participar... essa timidez não lhe permite... Ora se isso for trabalhado, não é...?

17 Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?

18 Uma das coisas que eu faço muito é a nível de... a chamada brincadeira, o jogo, através da brincadeira, através de jogos... de eles... a nível, por exemplo, de perguntas, eu, por exemplo, eu estava olhar para ali... posso dar o exemplo daquela bola, e que nem a propósito, a entidade que tivemos aqui, a XXX, trouxe uma bola... mais ou menos parecida...! Em que tem perguntas... a nível de gostos... para além disto, outras... outros... suportes digitais que tenho, a nível de preferências, neste caso, gosto/não gosto, prefiro... isto em detrimento daquilo... quando me acontece, ou seja, colocá-los em situações, mas sempre num contexto mais lúdico, colocá-los em situações de pensarem... Não é? Pô-los a pensar, como eu costumo dizer, sobre eles próprios, e sobre os outros... Não é? Pronto. Inicialmente... quando, mas também depende do grupo que temos à frente, porque... se for... se determinadas características, forem comuns a várias crianças, nós temos que enveredar por um caminho... Não é? Se calhar aí, falar de forma mais individual, se forem... dependendo, lá está, do tal bloqueio, se forem diferentes, ou se for assim muito pontual... Se calhar não vamos estar a sujeitar a criança... Não é? Pronto. Então podemos fazer algo em grupo, e em grupo a crianças já... pode... está mais confortável. No caso da timidez, voltamos à timidez, não se sente se calhar tão confrontada... não é? Porque está ali protegida pelo grupo, e depois, dependendo do que estamos a fazer, acaba por... depois não é... acaba por haver, por ocorrerem os tais... desbloqueamentos. Agora... não vamos pensar é que isso, que é outra coisa que... às vezes as pessoas... isto é a minha interpretação daquilo, das partilhas, não só neste agrupamento, mas noutros pelos quais passei... "Ah prontos, já fiz esta atividade... não é? E prontos... já trabalhei as emoções..." não! Tem que ser um... é um trabalho que não se inicia como outros tantos que fazemos, não tem assim um princípio e um fim com um intervalo de tempo estipulado. São atividades que temos que ir fazendo, são... é um trabalho que tem que ser desenvolvido no decorrer do tempo, porque depois lá está, cada cada criança é um ser, como nós adultos, não há nenhum adulto igual a nenhum, e as crianças também não o são... e portanto cada um tem o seu ritmo, cada um reage de forma diferente, e portanto há que prolongar esse trabalho ao longo do tempo, porque eu acho que é um... pode ser aqui um... não sei se posso chamar handicap... no sentido lá está, de "ok, já trabalhei, já fiz esta atividade, ou já fiz uma atividade no primeiro período, outra no segundo e eventualmente uma no terceiro, que falou das emoções, já está!", não...! Até porque, como eu costumo dizer, das emoções e a outros níveis... mas falando nas emoções, desde as 9:00 até às 15:30 ou às 17:00, que eles estão na escola, seja com o mesmo adulto, ou quando passam para outro professor... e nas mais diversas áreas, nas mais diversas formas... não é? Pode ser trabalhado! Às vezes até num simples... que a minha turma tem esse... têm essa mania... boa, estão habituados... vão para o intervalo e há sempre... eu estou aqui à porta a vê-los, e há sempre uma paragem na porta, para um abraço, para... uma partilha, da escola

...Reconhe

...Desej

2/7

ou sem ser da escola, e às vezes a partir desse gesto, do abraço, ou da partilha... não é? Diz-nos tanta coisa...! Tanta coisa...! Que naquele momento... ou guardamos... não é? E quando, eu falo por mim, dizer, digo assim, penso para mim "olha tenho isto aqui guardado, se calhar é a oportunidade que eu tenho...", em situações diversas, e não é ter uma atividade planeada... não é? E às vezes aquela palavra, ou... dizer aquela palavra, ou ter uma ação, e depois fazer a ligação, aí sim, com as tais atividades, ou "recordas-te de...?" ou "na próxima vez lembra-me de fazermos desta forma!" Ou... de se perguntar, e pronto, diversas coisas que podem ocorrer. Portanto, eu acho que é um trabalho, tal como noutra, a outros níveis, que eu dizia, que é diário.

- 19 Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?
- 20 Muita! Pelo que eu acabei de dizer... né? Acho que ficou... quer dizer... nem sempre, a nível está a falar de conteúdos programáticos? Certo? Pronto. Nem sempre, pelo menos de forma tão clara... não é? Pode ser... podemos ver de forma tão clara, quero eu dizer, que determinado conteúdo nos permita... fazer essa articulação, essa abordagem, mas lá está, depois depende é da forma como vamos trabalhar esse conteúdo.
- 21 Sim... Mas a pergunta aqui é... Se nós colocarmos uma aprendizagem de conteúdos numa mão, e se colocarmos a aprendizagem social e emocional na outra mão, o que é que tem mais peso para si enquanto professora? Ah, então peço desculpa...! Pois... mas essa é uma pergunta difícil...! Mas é assim... A primeira coisa que me ocorre dizer, e a minha maneira de ser, eu vou ter que verbalizá-la que é... Acho que não tem que haver opções. Ou seja, não deveria ser necessário optar, porque acho que, lá está, que eu estava a dizer, uma coisa está ligada à outra... não é? É assim... Eu não posso... Como é que eu hei-de dizer... Ok eu tenho que dar determinados conteúdos programáticos... não é? E começo, uma expressão já menos usual de ouvir... mas ainda se ouve infelizmente, "vou começar a debitar"... não é? E eu estou a fazer uma opção, que acho que não deve ser feito! Ora... se eu não enveredar pelo caminho mais fácil, que é chegar, expor e aplicar... não é? Eu tenho que automaticamente, e invariavelmente, trabalhar também a parte emocional... ou seja, está implícito... não é? Porque... se eu vou estar a expor mas, sem ser na condição de debitar, ou seja, eu tenho que estar aberta, não é? A que me sejam colocadas, por exemplo, dúvidas... quando a repetição da explicação, tenho que estar, aceitar, que não... não só tenho que aceitar que a criança possa voltar a não entender o que está a ser dito, explicado... Aí entra também a parte emocional do professor, que é ter a resiliência, a paciência de... e a capacidade de "então vamos lá de outra forma"... não é? E outra coisa que é, depois não nos podemos focar só nessa criança, porque podemos, dar-se o caso de ter uma turma inteira, ok... que já está pronta a avançar, e temos uma ou duas crianças... não é? Portanto, depois aí temos que focar na criança mas no grupo ao mesmo tempo, e vem a parte emocional, no meu entender, também depois do grupo, porque senão, depois o grupo também desanima... não é? Depois o grupo... dispersa, ou seja, é inevitável... não é? E o que é que isso é? Acabam por ser as emoções, quer dizer, se uma criança começa a ficar impaciente, porque já, já percebeu... não é? E o colega ainda não... Mas depois, há que trabalhar... ou fazer a ligação com aquilo que já tem sido trabalhado, que é... por exemplo, neste caso concreto, do exemplo que estou a dizer, se notamos uma criança impaciente porque já percebeu, relativamente à incompreensão do colega, tem que haver aqui uma empatia... não é? Uma compreensão por parte da criança que já percebeu. E isto é o dia a dia de uma sala de aula, que não seja debitar... e aplicar... portanto. Mas... Mas... Vou responder! Que é... Penso... respondendo à pergunta é, o melhor era não haver opção, porque acho que tenho... tenho que... **As duas opções têm que andar de**

<p>..Sintonia {</p> <p>..Aprender {</p>	<p>mãos dadas, a aprendizagem de conteúdos e a aprendizagem social e emocional, mas...! Se nos encostarem contra a espada e a parede... Por muito...! Por muito... que isso possa, pronto, cair mal... não é? A nível da educação... não é? Eu ia pela... pelas emoções... pela parte emocional.</p>
	22 Bloco 4
	23 Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto?
<p>..Ambi {</p> <p>..Clare: {</p> <p>..Clare: {</p>	<p>24 É assim... os objectivos daquilo... lá está, eu só tive nessa mini apresentação, do projeto... Em Setembro... Portanto... não sei dizer datas concretas, mas antes de 15, porque as aulas começaram dois ou três dias depois, portanto... na primeira quinzena de Setembro, e a ideia com que fiquei foi... que o projeto tinha como... como objetivo, lá está, trabalhar a nível da... não fiquei com a ideia das emoções, propriamente dita, mas está inerente também, mas muito... dar espaço à criança, as ideias assim... principais... a nível de tópicos, assim fazendo tópicos, foi... dar espaço à criança a nível de brincar, mas não brincar por brincar, aprender a brincar... e depois, lá está, a nível da brincadeira trabalhar determinados... aspectos, de relação com os outros... prontos. Isto foram assim as ideias muito, muito, gerais com que fiquei. Agora, não me desculpabilizando, não... ou foi um erro, meu! A nível da resposta ao senhor diretor, e que eu queria a minha turma a participar no projeto... E por esse erro, a minha turma não participou no projeto e está como turma de controlo... Depois pedi encarecidamente, e o... e o Luís... O diretor, o Sr. diretor disse "sim podes fazer, eu vou interceder por ti...!" A formação... mas depois foi-me negado, porque lá está, porque... isto foi o argumento que me foi dado, a mim e a outros colegas, que não tendo turmas, também gostavam de fazer formação, que não tendo turma, na prática mesmo... que poderia de alguma forma influenciar, até... na nossa turma... não é? Porque se está como turma de controlo, nós mesmo que inconscientemente, poderíamos de alguma forma... tentar pôr em prática... alguma aprendizagem.. é normal, não é? Mesmo que não fosse, de forma, pronto, fosse... não fosse intencional, e eu confesso que, até por esse motivo, pensei "bem, então vou esperar... não é? Por uma próxima oportunidade... para... se o projeto for depois aplicado noutras turmas, se calhar há uma turma minha, e aí mergulhar... a fundo... do que é, do que não é... mas nesse sentido mesmo".</p>
	25 E durante essa reunião, primeira reunião, percebeu qual é que era a relação... que os professores, dessas turmas que iam participar no projeto, iam ter com os técnicos? Sou muito honesta... não! E lá está, mas depois... depois... como colega, e como coordenadora do departamento, de... de alguns professores que tenham turma, a nível de desabafo, de um ou outro professor... lá está, tive... tive acesso a algumas interpretações desses professores, que gostaria de não ter, que era para não ser influenciada, pronto.
	26 Considera que este tipo de projectos tem importância na vida das crianças? Porquê?
	27 Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma?
	28 É assim... lá está, se eu fosse... Se eu não for buscar esses tais, essas tais partilhas dos meus colegas, a minha resposta é... muitíssimo importante! Mas como eu não me posso desligar desse conhecimento que já tenho, considero... continuo a considerar muito importante mesmo! No entanto... não é a forma, é mais... a altura, a altura no sentido de... como é que eu hei-de dizer... a nível de calendarização, digamos assim, teria, se me for pedido, a seu tempo... irei manifestar essa opinião, que é, a nível de calendarização, horário, eu penso que os alunos iriam beneficiar

..Desejo c {

..Desejo c {

muito mais se houvesse, se ocorressem, determinadas alterações, em benefício dos alunos. Porque... é assim, por exemplo, a nível de horário... calendarização, quer dizer, já acabou... não é? Pronto... E eu penso que... seria, teria sido... se for por uma questão de impossibilidade... não é? De prolongar um ano letivo pelo número de semanas, ou pelo número de sessões... uma das sugestões é, em vez de ser... em vez de serem as sessões de seguida... não é? Contínuas... serem espaçadas no tempo, mas parece... isto porque eu tenho a sensação, e agora é mesmo a sensação daquilo que eu fui observando, que... "Ok, foi uma coisa que começou naquele dia... acabou naquele... pronto, está feito, acabou!" E aquilo que é trabalhado... e que eu entendi que era o objetivo, não o deveria ser, é como as tais emoções, que eu estava a dizer, no início, o trabalhar das emoções, a parte emocional das crianças... Não é numa atividade "Ok, já fiz, já acabei, já... já trabalhei", não! Tem de ser prolongado no tempo, por isso faria... faz-me mais sentido, se... não me recordo o número de semanas, mas... imaginemos, dez semanas, em vez de terem sido dez semanas seguidas... nem que fossem semana sim, semana não, que também se calhar pelas contas não dava, ou nem que... pronto, fosse mais espaçado no tempo, mesmo que não fosse semanalmente. Para que o projeto tivesse tempo para assentar? Exato. Era isso que era importante, até para as crianças... Mas a nível de horário... lá está, eles... é a rotina deles, ou seja, eles entram... dependia das turmas, há turmas que tiveram a sorte... do horário até, pronto, ser a meu ver benéfico. Benéfico a seu ver é como? É porque... eu vou dar um exemplo concreto, aqui com horas concretas... Os alunos entram às 9:00, aqui por exemplo, as turmas do terceiro e quarto ano, e saem às 13:00, ora... entram às 9:00 na sala de aula, entrar e não entrar, já sabemos todos... e aqui cada turma tem sua rotina, e as suas regras... pronto. E depois... ali antes das 10:00... "vá agora vamos ali para o projeto, para o projeto LS", que depois ainda acresce aquilo que eu já disse, que é... Que acaba, tem data para acabar, ou seja, as crianças vêem aquilo como... lá está, "Ok, dia tal acaba", goste ou não goste, a criança vai acabar... e depois acabam... acabaram, acabavam a atividade da sessão do projeto LS e... toda a logística antes de voltar para a sala... não é? E depois voltavam para a sala e a um retomar de um trabalho. Depois de uma sessão, um trabalho em sala de aula, que os professores tinham planeado... não é? Mesmo antes de saber o horário do projeto LS que ia calhar à sua turma... faço-me entender? Porque são-nos pedidos, claro que nós os ajustamos... às vezes não é semanalmente, é diariamente, mas os nossos planos... não é? Pronto... de aula, mas... mas às vezes não podemos fugir muito depois dali, por muitos ajustes que... que ocorram. Ora e depois é obrigar, é que é o termo, é obrigar a criança a sair, quer dizer, esteve em contexto sala de aula... "olha, agora vamos pegar em vocês e vão fazer isto", e a serem cumpridos todos os objetivos a que o projecto se propõe... não é? "Então agora acabou! Vamos pegar em vocês, e vamos pôr outra vez dentro da sala de aula! E agora é o que está planificado! Ok?" Pronto! Ou seja... eu acho que há aqui uma... como é que eu hei-de dizer, há quebras! E de que forma é que acha que podia, que isto, podia resultar? Não sendo... ou seja, eu sei que é complicado depois a nível... não é? Porque não... ainda por cima não são professores que estão na escola, são entidades externas, técnicos que vêm à escola, e toda essa logística, mas seria benéfico ser sempre... ou por exemplo, no determinado horário, por exemplo, da manhã, ou porque não, por exemplo, à tarde... não é? Até porque os níveis de atenção, concentração... mais ainda, dependendo das escolas, mas eu vou falar né aqui no agrupamento... o pós hora de almoço, que é o intervalo de 1:30 de hora de almoço, eles entram agora as 14:30... E há turmas que já estão, entretanto, na sala de aula, os primeiros e segundos anos chegam mais cedo... tem tendência a haver o conflito, haver... porque houve conflito lá, não é aqui virem com... "já vêm é com o conflito lá de fora", ou já vêm exaustos, pura e simplesmente, ou já vêm... pegando nas emoções... aborrecidos, porque aconteceu isto ou aquilo com um colega... com o grupo... Portanto sente que a nível de concentração, em sala de aula, seria melhor da parte da manhã, e a nível de

5/7

		brincadeira da parte da tarde? Sim. E depois outra coisa importante, que é, mas não haveria as tais quebras... estou a falar no horário que temos atualmente, atenção! Não ocorriam as tais quebras... que às vezes dispersam... por muito que as pessoas às vezes não entendam, as crianças dispersam-se... não é? Porque "sai daqui, vai para ali, etc". É assim, se eu vir por um prisma, numa determinada perspetiva, quer dizer... pode ser bom... não é? Mas de forma continuada... ou pelo menos, naquele número de semanas, não! Mas quem diz o projeto LS, diz qualquer outra atividade que nós já tivemos... Pronto.
	29	Bloco 8
	30	O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
..Ensino II {	31	Pelo que eu já disse, durante... agora nesta conversa, é transversal a todas as áreas.
	32	Trabalhou este tópico nas sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspectos?
..Não { ..Importância }	33	Não. Sim porque... acho que... considero importante, fundamental... porque lá está, porque... eu não tenho outra forma de dizer se não repetir aquilo que já disse, que é, porque ainda há muito a ideia de que... determinadas temáticas e falando, lá está, aqui especificamente, no trabalhar esta parte emocional das crianças... são só atividades soltas, "Pronto! Está trabalhado!" Não... e se calhar havendo uma cadeira, em que até nos dessem, aos professores... não é? Instrumentos tal como nós tivemos matemática I, matemática II e ensino da matemática... não é? Eu não estou a dizer que haja o ensino de como trabalhar as emoções, não... mas haja... pronto... a partilha, não é? De como é que podem ser trabalhadas, de que forma podem ser trabalhados... como devem ser trabalhadas... E volto a dizer, e no decorrer do tempo... não é? É assim... de formas... eu aqui tenho que dizer, eu não tive... e agora estou aqui a pensar, não... eu... não tive nenhuma... disciplina... não é? Nenhuma cadeira que... nesse âmbito. Eventualmente, estou aqui já a pensar assim num ou outro professor, e lembrei-me logo da minha professora de psicologia, que tive 3 anos de psicologia, no meu curso. Ok. Que nem... o mesmo curso, nem sempre tem a mesma matriz, nas diversas faculdades, ou escolas superiores de educação... Atenção... e quando um dos anos foi psicologia infantil... não é? Quer dizer... foi abordado o tema, mas lá está, tal como o primeiro ano de psicologia e depois a psicologia da educação... foi uma da... dos anos... é-nos dado o conhecimento, é-nos dado algumas ferramentas, e para nós depois... trabalharmos, ou não, conforme o nosso entendimento, depois na prática vê-se isso... não é? Pronto. As emoções, lá está, agora estou-me a lembrar, lá está, da psicologia infantil... sim, mas não de forma tão explícita, ou esclarecedora, ou... como se houvesse uma, especificamente para, no âmbito de... Eu acho que era importante, muito importante.
	34	Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
	35	Sim. Há... Eu disse logo que sim... Erradamente, não ouvi o resto da... Sim... O melhor dos dois mundos era haver uma articulação entre os professores... não é? E este tipo de projetos, de forma, lá está, mais prolongada no tempo... não é? E não ser "o projeto vem à escola, e as crianças vão ao projeto" e... não há muita

interferência com o professor, ou o professor nessa... nessa... nessas sessões. Se houvesse um trabalho com uma articulação, com uma maior, não vou dizer melhor porque não há... Portanto, com uma articulação... não é? Entre a entidade que vem... não é? Que é sempre uma mais-valia... sempre... traz... eu costume... eu tenho esta forma de pensar que é... traz sempre alguma aprendizagem... não é só para as crianças, para nós, também, enquanto adultos, portanto é sempre uma mais-valia, e... e os professores trabalharemos claro, nesse sentido... Portanto, eu acho que eram as duas, portanto, é o professor, a entidade, e vamos lá articular... e trabalhar em conjunto... (Mas isso pronto se falar com alguns colegas é a XXX que é muito lamechas... e que pronto... e os meninos que são muito mimados...- em tom de risota)

Entrevista P5

- 1 Raw minutes - Esta escola, tal como Escola 1, não tenho conhecimento... em termos de emoções é uma escola... que tem aqui crianças com... com casos emocionais ou com... com muita dificuldade em termos de emoções... porque vêm de instituições e é muito difícil de trabalhar às vezes as emoções. Há... há aqui uma situação que eu... eu por mim já não trabalhava, que é o dia do pai e o dia da mãe... Eu já não trabalhava esses dias, sim fazia um desenho, fazia um postal, agora um presente não... Mas pronto, é uma coisa que ainda está muito enraizada e não se consegue... mas por mim já não, já não o faria. E se fosse o dia da família, por exemplo? Sim... isso sim, sim, sim, sim... ou da família do coração ou... agora, dia do pai, dia da mãe, para mim não...
- 2 Bloco 2
- 3 Sexo Masculino
- 4 Idade 42 Anos
- 5 Tempo de Serviço Hmmm... Em anos? Ou dias? Acho que são cerca de 3000 dias, sim, penso que sim... Isto dá a volta de uns 5 anos... 5, 6... Nesta escola é o segundo ano que cá estou. Quer continuar? Sim... sim, nesta escola!
- 6 Formação Académica Professor de primeiro ciclo... Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico
- 7 Escola de formação Escola Superior de Educação de Torres Novas
- 8 Já teve alguma formação relativamente a SEL? Não.
- 9 Bloco 3
- 10 O que entende por aprendizagem sócio emocional?
- 11 Eu por vezes, acho que sou um bocado rígido, mas é a minha forma de ser com eles... Eu tenho uma forma de falar, que é o que diz a professora do apoio da educação especial, que... eu às vezes quando falo com eles posso estar a falar de uma forma bruta, não é uma forma de os magoar, nem nada disso, mas... depois eu sei ao mesmo tempo brincar com eles! Eu sei ao mesmo tempo... não sei... reforçar! Fazer ali um reforço emocional! Eu ao início fiquei um pouco assustado com esta turma porque era um só meninas... Só havia dois meninos, e... eeu eu, pensei eu, bem as meninas vão passar o tempo todo a chorar... vão passar o tempo todo agarrado a mim... Pronto, vamos ter que trabalhar um bocadinho aqui... Não! Adorei! A turma agora já tem mais rapazes, as meninas deste grupinho são super trabalhadoras! Não são nada picuinhas... Não são nada de fazer queixinhas... O que é, o que por norma, algumas meninas fazem, a... Neste caso eu adoro o meu grupo de trabalho.
- 12 A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)

1/6

..Recor
..Apre

- 13 Sim. De que tipo? Acções de formação... Que somos convidados a participar... Fica-nos a nós, ou no nosso critério, se aceitamos ou não. Não são obrigatórias... até ao momento não veio nenhuma obrigatória. Depois nós é que escolhemos se nos interessam, se não interessam. De resto... que me recorde mais nada... aqui nesta escola, eu não posso falar pelas outras escolas. Portanto, no início tinha-me dito que não tinha tido nenhuma formação relativamente à aprendizagem social e emocional, mas agora esta-me a dizer que teve algumas formações... Não tive porque não me inscrevi.
- 14 Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
- 15 **Sem sombra de dúvida, é a base de tudo... Se uma criança não estiver motivada, não estiver alegre, não estiver feliz... A criança não consegue estar concentrada! Não consegue trabalhar!** Eu quando recebi... dois meninos aqui nesta escola, e não foram, não... uma menina de uma instituição e um menino que veio de outro país, e no início quando eles vieram... O menino não... ou seja, foi uma mudança radical de tudo! Amigos... a única coisa que ele trouxe foi a família! Os pais e os irmãos... e o irmão! Mais nada... Trouxe um brinquedo ou outro, não trouxe mais nada! Deixou a família toda... Deixou os amigos todos... O menino chegou aqui e estava perdido! Ele veio de onde? Veio do Brasil... E tivemos que fazer aqui um... Nós apercebemos-nos... tanto eu como os pais... O menino... vinha para a escola muito... na verdade contrariado! Contrariado...! Vinha contrariado mas ao mesmo tempo muito... eu sentia nele uma grande vontade de aprender, mas depois um grande receio, envergonhado! E depois houve aqui outras situações que... que os pais estavam bastante preocupados, e falámos com a psicóloga do agrupamento, já foi avaliado, e a criança neste momento sente-se que é uma criança, aos poucos, que está... a conhecer a escola! A conhecer os meninos! A criar raízes! A criar amizade! Tudo... e pronto!
- 16 Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?
- 17 Eu por norma tento falar com eles... individualmente. Se eu vejo que alguma criança está mais triste... tento não falar à frente do grupo todo, ou então, com o coordenador da escola, com os... os professores de apoio, a professora P1, tentamos falar com a criança, saber o porquê, e tentar resolver... tentar ajudar... E a nível de trabalho do grupo, por exemplo, em turma, a trabalhar estas situações... Sim! Aqui acontecem também... às vezes situações de falámos... agora por causa da guerra entre a Rússia e a Ucrânia, houve aqui meninos que me perguntaram o que era a guerra, e se íamos receber meninos ucranianos. Pronto... e falámos, expliquei... Disse-lhes a eles que poderia acontecer aqui, no nosso país, e o que é que eles... como é que eles se sentiriam? Todos disseram que se sentiriam tristes a... é assim, eu decidi falar com eles sobre a guerra e não esconder, porque acho que não se devem esconder as coisas às crianças... Porque era uma coisa que passava na televisão a toda a hora e... ou na Internet, e... eles teriam ou não... visualizavam ou não... mas quase todos aqui visualizaram notícias, e eu resolvi explicar da minha forma, da minha maneira! Pronto... o que era a guerra. Que são pessoas ambiciosas, que não estão contentes com o que têm, e querem sempre

2/6

mais... e isto não é bom! Pronto.

18 Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?

19 É importante porque... vou dar um exemplo, eu gosto muito de responder com exemplos, primeiro ano estivemos a trabalhar a família, primeiro e segundo ano, no segundo ano estivemos a trabalhar a árvore genealógica... no primeiro ano havia a... havia uma pergunta que era, com várias imagens, "Qual é a mais parecida? Escolhe a mais parecida com a tua família!" E no caso das crianças que estão numa instituição, e algumas já não vêem os pais, esta pergunta não está adequada... estes conteúdos não estão adequados... Eu sei que a criança não deixa de ter família, tem família à mesma, mas neste caso eu disse-lhe a ela que respondesse do que se lembrava da família dela... Pronto. Só que isto criou alguma ansiedade na menina e... a encarregada de educação, e... eu enviei-lhe um mail, e ela respondeu que a menina nesse dia chegou a casa mais ansiosa. Pronto. Eu acho que... os conteúdos... devem ser adaptados à realidade de cada turma e de cada escola... Sempre! Portanto, segundo aquilo que me está a dizer... Aqui a... a situação emocional da criança devia ser adaptada. Eu não sou muito adepto dos livros... são... são... não digo uma base, mas são... são um apoio, sim! Não... não... o meu recurso fundamental na sala de aula não é só o livro! Dou mais importância se calhar às vivências dos alunos e perguntar o que... o que aconteceu ontem, o que comeram ao jantar, a... No fundo a experiência de vida... Sim... Sim... E a partir daí, trabalhar o conteúdo! Hoje... eu dou o exemplo, o... segundo ano, agora à tarde, vão-se medir uns aos outros! Não vou ser eu a medi-los...! Eles é que se vão medir uns aos outros com a fita métrica...

..Aprendiz

20 Ou seja... então, nesta... nesta questão aqui, aquilo que eu pergunto é, se os conteúdos estão aqui... E se a aprendizagem social emocional está aqui... O que é que é mais importante para si? Eu acho que são os dois... Eu não... Eu volto a responder o que respondi há bocado... Eu se a criança não estiver bem emocionalmente, ela não consegue apreender os conteúdos... sem sombra de dúvida...! Se não se sentir apoiada, acarinhada na escola... Não consegue aprender! É base de tudo... E volto a dar um exemplo... Eu recebi uma criança agora no final do segundo período, em que a opinião da... a opinião que vem da professora... antiga, é que o menino não queria relações! O menino não tem vontade de aprender! Eu tenho o menino à... pode-se dizer 7 dias e eu não estou de acordo... Não acontece comigo... Com a outra professora acontecia... Eu não... Não... Estou aqui a criticar o trabalho de ninguém, nem falo por ninguém! Pode vir ainda a acontecer... o menino... se calhar um dia se chatear comigo e haver aqui um... uma atitude que... que eu não goste ou que ele não goste... Mas até ao dia de hoje...! Eu no início, foi-me dito pela encarregada de educação, que tínhamos que pôr aqui alguns limites... alguns travões... que foram colocados! Ele já sabe o método de trabalho aqui na sala a... e pronto, aqui está, e está-se a adaptar... E não concordo nada com... com o que veio da outra escola... e é o que eu digo, aos meninos e aos pais, eu quando recebi aqui... e eu estou com o primeiro e segundo ano, e quando recebi os meninos de segundo ano recebi os pais no mesmo dia, e houve pais que se queixaram do ano anterior... E eu disse-lhes "O passado está para trás! Acabou! Aqui falamos do presente e do futuro!" Pronto e é isso que

..Aprendiz

	fazemos...
21	Bloco 5
22	Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto?)
23	E vou ser sincero, não... não sei.
24	Pronto... Passando para a próxima pergunta. Há vários projetos deste género, de aprendizagem social e emocional, que acontecem dentro das escolas, e como o professor já é professor há alguns anos... tem essa consciência. Considera que a implementação deste tipo de projetos é importante? Da sua experiência. Sabe se, ou sente que, há alguns constrangimentos? Em relação aos pais, por vezes há! Pais e encarregados de educação, por vezes há... Em relação às crianças... não, e eu vou dar um exemplo do ano passado... O ano passado tivemos o projeto da Gulbenkian "Mentorias" e resultou muito bem... Muito bem... Muito bem mesmo! Havia até situações, eu tinha meninas de... meninas e meninos, de quarto ano o ano passado, e tinha uma menina Síria que não se sentia à vontade a falar comigo... e falava muito com a... com a... colega das mentorias... O que era fantástico.
25	Bloco 6
26	Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma?
27	Sim... É uma forma de apoio... Dentro de sala de aula... Falo do que... do que... aconteceu o ano passado! Na... na hora das mentorias a... a colega estava dentro de sala de aula e ajudava-me com alguns meninos! No... naquele caso, não sei se... neste estudo, ou neste trabalho é o mesmo, ela não trabalhava com crianças com necessidades educativas especiais... E... naquele caso, ali naquela turma, havia dois casos de necessidades educativas especiais... que eles se sentiam tristes por não ir às mentorias...! Ai não? Não estavam incluídas? Não havia espaço para eles? Havia... Não havia era... as ordens que havia, ou que nos chegaram é que... os meninos com necessidades educativas, como já tinham outro tipo de apoios, já não iriam ter mentorias... Pronto.
28	Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
29	Ajudam muito a... nem todos os professores conseguem chegar a todos os alunos...! E uma ajuda extra é sempre muito bem-vinda! Volto a falar no caso das mentorias... Eu falo bem e quando tinha alguma coisa que achava que não corria bem... também falava, a... a mentora criou um grupo de WhatsApp com os alunos... Correu bem até ao dia em que estiveram a trocar mensagens até às 10 da noite... Aí... Os pais ligaram-me e eu fui... Pedi a mentora... Falei com a mentora, pedi-lhe para me colocar no grupo também, e quando eu via que havia coisas que não

		estavam corretas, que eu achava que não estavam corretas, não eram... não eram conversas nem nada disso! Era o passar da hora que eu acho que eles se devem deitar...
	30	Bloco 8
	31	O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
..Ensino ir {	32	Eu acho que deve ser transversal a todas as disciplinas.
	33	Trabalhou este tópico nas sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspetos?
..Não {	34	Não. Portanto, acredita que a introdução deste tópico na formação inicial de professores poderia fazer a diferença na sua profissão e na sua prática? Em que aspectos? Sim, sem sombra de... Eu continuo sempre que... Com a minha é... O conseguir chegar às crianças! Há sempre outras formas! Sente que isso devia ter sido... No fundo mais desenvolvido? Enquanto teve a sua formação? Sim... sim, sim, sim.
..Importar {		
	35	Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
	36	Eu acho que todos têm responsabilidade na educação e no bem-estar dos alunos! O professor é fundamental... Porque é com ele que eles passam mais tempo, mas também passam mais... também passam muito tempo no CAF... Também passam muito tempo... no centro de estudos! Eu acho que deve haver um trabalho sempre em conjunto, sempre! Se não houver um trabalho em conjunto... o que for aqui trabalhado na escola... Não se sabe se trabalha no CAF... Não se sabe se se trabalha em casa... O trabalho deve ser sempre um trabalho... Todos são responsáveis! Não há que apontar um responsável! Eu quando me dizem a mim "Ah o professor é o responsável da turma..." Eu concordo... Eu sou o responsável pela turma... Eu defendo a minha turma em qualquer lado... Também se for preciso aaaa... dar-lhes um castigo ou... sou o primeiro a fazê-lo! Mas eu não sou o único responsável na escola... Todos nós somos responsáveis... responsáveis pelas crianças! Todos devemos trabalhar em conjunto! E eu respondi a isto a um e-mail a uma mãe a... no início do segundo período! Quando a mãe me questionou acerca daaaa... acerca do papel da auxiliar, ou da assistente operacional, que temos na escola, na educação do seu aluno... do seu filho... E eu respondi que aqui todos trabalhamos para educar!
..Colabora {		
..Colabora {		
..Colabora {		
..Colabora {		
	37	Só para terminar... Enquanto grupo de controlo, qual é que foi a sua relação com o projeto? Mas para ser grupo de controlo teve que preencher um questionário pelo menos... Aqui nós tivemos a ajuda do coordenador da escola, eu assumo. O

coordenador da escola fez isso por nós.

38 Se quiser dizer mais alguma coisa relacionada com isto... está à vontade!

..Reconhe {

39 **Eu sou eu sou 100% a favor de projetos!** Todos os projetos que eu puder... que eu acho viáveis... e que eu puder ter na minha escola, na minha sala, eu acho... Dou o exemplo, o... o projeto da... das hortas, agora temos outro projeto que é o projeto dos tambores, da escola de tambores, é muito, muito... Também tudo o que é demais... satura! Porque há conteúdos a lecionar, a... Mas tudo o que for benéfico para os alunos... Mas vocês aqui têm... bom, é outra... é mesmo outra estrutura... não é?

Entrevista P6

1	Bloco 2
2	Sexo - F
3	Idade - 46
4	Tempo de Serviço - 22 anos
5	Formação Acadêmica - Professora do ensino básico 1º ciclo
6	Escola de formação - Piaget
7	Já teve alguma formação relativamente a SEL? Estou a ter agora com a instituição CA. Portanto os meninos fizeram o projeto com o projeto LS, isso tudo e nós estamos a ter formação acho que o última dia seria 22 de Junho, se não estou em erro, mas como faltámos agora uma sessão não sei se iremos repor. E está a ser bastante interessante, muito.
8	Bloco 3
9	O que entende por aprendizagem socioemocional?
10	Para mim no fundo é a base de tudo. Portanto se... para mim se não houver aqui... como é que eu vou explicar... se os meninos não se sentirem bem aqui... se não sentirem que há afeto, eu acho que...para alguns, não digo para todos, mas para muitos a aprendizagem nem se chega a concretizar não é. Se a gente não mostrar... para muitas destas crianças se não for o fator amor, carinho, afeto, elas não progridem, não conseguem emocionalmente desbloquear não é... portanto... é a base...é por aí que temos de começar.
11	A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências sociais e emocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)
12	Promoveu esta. E... teve alguma anterior? Que eu me recorde não. Até poderá ter havido e não ter sido eu a inscrever-me... mas... que eu me recorde não.
13	Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
14	Muito. Eu digo sobretudo neste contexto , mas na verdade eu, praticamente só trabalhei neste contexto. Os meninos que vêm dos bairros ali de realojamento do antigo Casal Ventoso, portanto... da Quinta do Cabrinha, da Quinta do Loureiro e Avenida de Ceuta Sul. Mesmo os do antigo Casal Ventoso. É o bairro de realojamento deles, o antigo Casal Ventoso, eu trabalho com eles. Eu comecei a trabalhar com esta população em 2001, e portanto esta é a minha realidade. E estes miúdos têm uma falta de afeto enorme, enorme, eu não estou a dizer que elas são más mães...elas são como aprenderam a ser não é... mas aquela atenção, o afeto, para elas muitas vezes o tratar bem os filhos é comprar os ténis de marca, a roupa de marca e desde que eles venham limpos e com o lanche comprado no café na bomba de gasolina isso é o importante. E não é, estes miúdos precisam, e procuram. Eles agarram-se a nós... mas estes agarram-se muito, estes procuram mesmo, precisam mesmo... nós passamos certamente mais horas com eles do que passam em casa.
15	Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?
16	Eu acho que é tudo já muito natural não é... não é questão "ah com aquele vou

1/7

utilizar aquela..." não, isto vai... a gente vai-se apercebendo não é... e vamo-nos infiltrando não é... no coraçãozinho deles... vamos entrando e eles vão abrindo. Às vezes há ali uns que não conseguem abrir logo a porta não é.. mas depois vão abrindo aos poucos, vão abrindo e a gente vai... vai entrando.. não... não quero dizer "ah, agora vou chegar lá e vou usar esta estratégia", não... é no momento, não é. Ainda bem para saber informações de uma aluna, se... se seria verdade aquilo que a mãe me tinha dito ou não, fui de outra maneira para não bater de frente não é... a gente vai. Temos que perceber, temos que... o olhar deles diz-nos muito... a expressão corporal deles... eles falam sem falar... eles dizem-nos muito. Mas eles sabem que nós os defendemos.

17 É uma das vantagens de ser efectiva... Já está efectiva à quanto tempo nesta escola? Na verdade, desde que comecei... em Setembro de 2001 que estive sempre aqui, que tive sempre as turmas do 1º ao 4º ano. Portanto eu já tenho netos nesta turma... já tenho filhos de ex alunos... mas não é a primeira turma que tenho de filhos de ex alunos... depois apanho os irmãos, os primos... a minha turma tem 24 alunos porque houve pais que souberam que eu ia pegar no 1º ano e como já tinha sido das filhas pediram transferência para eles poderem ficar aqui... Já sabem que eu dou colo... dou colinho.

18 Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?

...Aprender
...Aprender

19 Eu não sei se estão em paralelo... se calhar primeiro estão a aprendizagem socioemocional, depois sim, depois sim vêm os conteúdos. Porque eu acho que sem... muitas sem a socioemocional eles não, não aprendem os conteúdos. E há aqui miúdos com... com a parte emocional muito comprometida. Pelas vivências familiares... pela desestruturação familiar... por tudo aquilo a que eles assistem. Há aqui miúdos que têm rugas quase todos os meses em casa. É horrível. Com eles lá dentro. Isto é de uma violência. Não se inibem.. e mesmo de arrancar os miúdos, quando estão a dormir, da cama. Sim. Partem as sanitas... destroem tudo ali à frente das crianças. É horrível.. depois a mãe liga e diz "ah eles hoje não tomaram o pequeno almoço porque se passou isto assim e assim, tenha lá paciência..." Portanto eu costumo dizer que, prá vida que eles têm, eles são muito bons, muito. Estes garotos noutra contexto familiar... muitas vezes dá vontade de os levar. Mas são miúdos que gostam muito dos pais, gostam. Eu não consigo dizer "ah... eles são maltratados, há ali ou que é negligência". Pode haver falta de algum... E porquê? Porquê? Foi assim que cresceram... foi o exemplo que tiveram... mas gostam muito do pai e da mãe. Gostam...Eles vivem numa realidade diferente da nossa porque para nós o polícia é bom, é uma ajuda, para eles é uma pessoa má, porque o pai e a mãe estavam a trabalhar. E desmistificar isto, e tentar fazê-los perceber... também não quero ir... nem quero dizer que os pais estão a cometer um crime não é... não devo dizer isso à criança... mas quando abordamos certos temas no estudo do meio, não... não é bem assim... o polícia não ajuda...

20 Bloco 4

21 Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto?

2/7

<p>..Re {</p> <p>..Cc {</p> <p>..Pe {</p> <p>..Resol {</p> <p>..Pensã {</p> <p>..Autor {</p> <p>..Resol {</p> <p>..Resol {</p>	<p>22</p>	<p>Foi impactante para as crianças, adoraram. O facto de eles brincarem ali com a "tralha", para eles foi maravilhoso. Para mim também. Eles conseguiram arranjar brincadeiras, sobretudo muito ao início, quando aqueles materiais eram todos novidade para os garotos. Arranjar brincadeiras a partir dali e consegui perceber que eles até se entendiam e que era raro o conflito que existia, foi importante. Sim.. eles trabalharem a... a imaginação, a criatividade, foi. Foi giro. E não só não é... porque eles quando havia algum conflito porque aquele tinha aquele material e aquele também queria, depois com a ajuda da T1, da T2, do.. eles tentarem gerir ali o conflito da melhor maneira e tentarem trabalhar em grupo, em parceria. Foi muito bom, muito bom.</p>
	<p>23</p>	<p>Qual o seu grau de satisfação com a implementação do projeto? Pode desenvolver um pouco mais a ideia?</p>
<p>..Conte {</p> <p>..Desej {</p> <p>..Recon {</p> <p>..Colab {</p>	<p>24</p>	<p>Muito. E é pena... e os miúdos ficaram com pena e eu também... que não tenha sido o ano lectivo inteiro, continuidade. Sei que aquilo dá trabalho, pôr a tralha, tirar a tralha, arrumar a tralha... mas devia ser uma coisa que tivesse sempre disponível para as crianças brincarem, só que também implicava que tivesse ali sempre alguém porque havia lá materiais que poderiam tornar-se perigosos.</p>
	<p>25</p>	<p>Qual é o seu grau de envolvimento no projeto? (simples observação ou participação activa?)</p>
<p>..Ol {</p> <p>..Int {</p> <p>..Interaçã {</p> <p>..Observaç {</p> <p>..Pensamã {</p> <p>..Comunic {</p> <p>..Comunic {</p>	<p>26</p>	<p>Observar, às vezes participava sim. A brincar foram raras as vezes, se bem que eles convidavam-me para ir beber café porque estavam num hotel, num cafezinho ou a comer não sei o quê... mas tive sempre mais de fora a observar. Porque...o comportamento deles enquanto turma... e como estavam sozinhos naquele espaço, e aquele recreio estava vazio... a envôlvência deles uns com os outros era diferente do que estando assim no recreio... engraçado. E naquele espaço e durante o tempo do projeto até procuravam amigos diferentes daqueles que costumam procurar... engraçado... havia ali grupos de miúdos que se procuravam uns aos outros que normalmente nos recreios não se procuram...</p>
	<p>27</p>	<p>No que diz respeito à natureza das tarefas propostas, o projeto promoveu algumas mudanças? (Prática, comportamento das crianças, ambiente da sala, ansiedade, rendimento académico)</p>
<p>..Adap {</p> <p>..Resili {</p>	<p>28</p>	<p>Sim, lá está, o facto de eles depois procurarem outros grupos ali, depois no dia a dia acabou também por se relacionarem mais não é. Há crianças que de início nem se relacionavam assim tanto...</p>
	<p>29</p>	<p>Houve alguns constrangimentos com a implementação do projeto? Quais?</p>
	<p>30</p>	<p>Se calhar quando estava a chover. Tinham que vir para aqui e não podiam brincar na terra... De resto, não.</p>
	<p>31</p>	<p>Quais as suas expectativas relativamente ao impacto deste projeto em si e na sua escola?</p>

..Desej	{	32	Honestamente eu esperava que... que isto se prolongasse. Que houvesse continuidade. A sério, eu acho que era importante. E não só, só o primeiro e o segundo ano, só estas duas turmas é que tiveram, e eu acho que era fundamental todos terem, inclusivamente o jardim de infância., começar. Haver uma intervenção precoce. E o terceiro e o quarto ano se calhar só tiravam benefício deste projeto porque são miúdos mais velhos, já há ali quezílias mais profundas entre alguns... já há ali comportamentos...para a minha turma nem estava previsto e eu pedi. Porque achava que nem era importante e começar, já que era o primeiro ano, começar por eles... mas acho que nem estava previsto para nenhuma aqui, depois é que puseram o primeiro e o segundo ano, acho que queriam só implementar o projeto na Santo Condestável e com uma turma na Fernanda de Castro, mas depois alteraram, felizmente.
..Desej			
..Reconhe	}		
		33	Bloco 5
		34	O projeto está a ter impacto na sua prática pedagógica? De que forma?
..Re	{	35	Penso que eles, lá está, conseguem gerir... aprenderam a gerir se calhar até... sozinhos melhor os conflitos. Portanto, quando há alguma questão, primeiro tentam resolver eles entre eles e só depois se precisarem da minha ajuda é que vêm cá com as queixinhas. Acho que eles aprenderam naqueles meses que estiveram naqueles momentos, nisso a T1 e a T2 eram extraordinárias... Sim, ao fim ao cabo acaba por ter impacto na minha prática, tenho aqui um bocadinho o trabalho facilitado não é...
..Re			
..Flt			
..Re			
..Cc			
..Ph	}		
		36	Existem algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto, e que tenha trazido para a sua prática? Pode descrever-mas?
		37	Sim, já trouxemos alguma "tralha" de casa e simulámos aqui, que eles tinham tantas saudades. E houve até pais a perguntarem, porque existe ao domingo. É aos domingos... e houve pais... que os miúdos ficaram tão tristes... e quiseram saber se podiam levar...
		38	Sente que a sua atitude/comportamento enquanto professor está a mudar? De que forma?
..Contenta	{	39	A gente vai sempre... nós, nós aprendemos sempre não é...
			Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
			Se houve elas foram fluindo e a gente... não dei conta. Aliás... eu costumo ter um bocado a relação com os alunos... assim a atirar um bocado para o maternal... mas pronto... eles precisam de colo.
			Já alguma vez tinha participado em formações para a promoção de competências socioemocionais nos alunos?
..Não	}	43	Não. Esta é a primeira e estou a gostar muito.

	44	De que forma a formação recebida teve impacto na sua prática? Considera que é importante? Porquê?
..Criaç	}	45 Sim, nós estamos na formação também a analisar casos de garotos... e o facto de a gente ouvir falar dos alunos dos outros e participar e propor estratégias e de aprender estratégias com os outros colegas, sim, já está claro que a contribuir e a fazer com que a gente às vezes olhe de outra maneira "Espera que a colega também fez assim e pode ser que comigo também resulte", claro que sim, é ótimo porque esta partilha de experiências e de estratégias está a ser muito mas muito importante sim. E acho que todos nós deveríamos fazer, todos, todos.
..Nova		
..Nova		
..Nova		
..Criaç		
..Criaç		46 Bloco 6
	47	Qual a sua apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos?
	48	Sente que houve mudanças nas relações entre alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
	49	Observa mudanças na atitude/comportamento dos alunos? De que tipo?
..Adap	}	50 Sim, a relação entre eles tornou-se mais próxima, melhorou a partir deste projeto. Houve ali miúdos que se tornaram, a partir do projeto, mais próximos e eu acho um projeto importante porque se deixa saudades, é porque os marcou. É porque... eles foram felizes não é. Eles foram felizes.
..Recor		
..Recor		
	51	Considera que este tipo de projetos tem importância na vida das crianças? Porquê?
	52	Tem, tem muita muita. (É porque... eles foram felizes não é. Eles foram felizes.
	53	Considera que este tipo de projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? E de que forma? (Pergunta esquecida)
	54	Claro! Se são crianças felizes, a aprendizagem flui de outra maneira não é.
	55	Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
..Autoreg	}	56 Tem. Eu tenho um menino que começou a saber lidar melhor com a frustração dele a partir... também com a ajuda do projeto. É um menino que estava cá há pouco tempo, ele não começou o projeto logo desde o início, porque ele veio a três ou quatro dias de terminar o primeiro período, portanto foi uma mudança brusca na vida dele porque ele veio do Brasil, portanto tudo novidade, um miúdo super inteligente, mas com dificuldades ali em gerir as frustrações e o "não". E... foi aprendendo... foi um dos garotos que ficou tão triste de não haver jogos.. foi a mãe que me pediu informações e onde poderia levá-lo se eu sabia... para ele poder continuar. Nós conseguimos... apercebemo-nos especificamente em alguns sim, em alguns garotos, e neste miúdo ajudou muito a... a aprender... pelo menos a começar a

..Autoreg	}		aprender a lidar com a frustração dele, porque sempre que não tinha o material que o outro já tinha entretanto levado para brincar... não era fácil e ele começou depois aos poucos a gerir... a saber esperar... ou a saber ir brincar com o outro... a partilhar, portanto sim, foi extremamente importante sim.
..Autor			
..Autor			
..Recor			
		57	Bloco 8
		58	O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
..Ensino II	}	59	Talvez transversal a todas. Uma só não, visto só como uma disciplina não, visto só como uma disciplina não, mas implícita em todas as outras que se trabalha.
		60	Trabalhou este tópico nas sua FIP?
..Não	}	61	Eu não, não tenho ideia de ter trabalhado, não.. Trabalhámos muito os pedagogos mais conhecidos apenas. E é importante.
		62	Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspectos?
		63	Sim. Sim, porque há... eu acho que há muita gente que sai da... termina os cursos e pensa que vai chegar a uma sala de aula e que é tudo muito fácil e que é só debitar a matéria que os meninos aprendem... e não é assim. Porque é que não é assim? Eles nem sempre aprendem. Porquê? Porque muitos vêm com bloqueios emocionais, por exemplo, e é preciso desbloquear aquela criança e torná-la "apta" e receptiva para a aprendizagem, mas primeiro é trabalhar o emocional dela. É trabalhar as emoções dela e tentar perceber o porquê não é, claro, há crianças que têm dificuldades que têm a ver com a cognição não é, mas eu acho que a maioria delas é com o emocional mesmo, lá está, pelo menos neste contexto.
		64	Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
..Colab	}	65	Eu acho que é importante um trabalho colaborativo, eu penso que sim. Eu apostava mais na inserção desses técnicos dentro do contexto escolar e dentro das escolas e que fossem permanentes. Que fizessem parte do corpo docente, por assim dizer, fossem nossos pronto... e que nós pudéssemos usar e abusar deles.. nós.. os miúdos. E sim, fazer um trabalho de cooperação. Fazia sentido nós.. nós há uns anos atrás tínhamos uma animadora sociocultural na escola que fazia toda a diferença, toda. Foi tão importante... ela fazia um trabalho extraordinário com os miúdos, mesmo, mesmo... e depois perde-se não é. O que é bom, e válido e importante para os miúdos... depois tudo se perde... e ficamos só nós e a escola não se pode resumir só ao professor, eu acho que não deve, acho que deve haver aqui uma equipa, não é... a trabalhar com estes miúdos. Com várias vertentes.. nós temos... o agrupamento tem uma psicóloga.. mas quer dizer... só faz avaliações
..Colab			
..Colab			
..Colabora			
..Colabora	}		

6/7

não faz acompanhamentos e é uma para o agrupamento inteiro.. não é nada. O que é que uma professora do ensino especial faz quando tem 30 alunos? Em apoio individual... dá o quê? Nem 45 min por semana.. isso é o quê? E depois querem resultados? Que resultados é que querem? Nós temos o projeto "+ português" que este ano abrange o 1º ano de escolaridade e portanto ia dar aqui um reforço que para alguns miúdos é difícil a aprendizagem da técnica da leitura e da escrita mas a colega anda só a fazer substituições portanto não há apoio! Na realidade não há! Está tudo errado! O nosso sistema educativo está todo errado.

Entrevista P7

- 1 Raw minutes - Todos os dias à meia noite e não pode ser! Não... achei que estava a dar em maluca e não podia ser de maneira alguma. Tinha que parar mesmo... mas pronto... sim teve que ser, porque achei que estava a falhar em alguma coisa, e estava a falhar comigo também, porque... o tempo estava... não estava a ter tempo nem para mim nem para a família! "Alto lá, isto não pode ser assim!" O que vale é que as miúdas são grandes e eu vou-me desligando um bocadinho e... mas não, não pode ser! A minha vida particular tem que ter prioridade também... não é? Mas eu estava completamente obcecada pelo trabalho, e para se ter as coisas organizadas tem que ser... temos que dar muitas horas de nós, mas q.b. ... eu agora estou a aprender a selecionar um bocadinho mas é difícil, é difícil, é difícil!
- 2 Bloco 2
- 3 Sexo Feminino
- 4 Idade 51 Anos
- 5 Tempo de Serviço
- 6 Declarado, 11. Porque isto depois há AECS, há tudo pelo meio... há uma câmara de setúbal, há um colégio, e... muita experiência, mas o tempo de serviço declarado são 11 anos, porque muitos não contaram, os AECS já se sabe que... nem sempre dá o tempo de serviço igual e pronto.
- 7 Formação Académica Licenciada em Educação Física e com... a vertente também de 1º ciclo.
- 8 Escola de Formação - PIAGET, Almada
- 9 Já teve alguma formação relativamente a SEL?
- 10 Não, que eu me lembre não. Apenas esta.
- 11 Bloco 3
- 12 O que entende por aprendizagem sócio emocional?
- 13 Não é fácil responder... nada mesmo! Aliás eu deparo-me com esta dificuldade ao longo da... da formação que estou a ter, porque nós associamos a... à saúde mental, associamos a... a essa vertente, e até pelo decorrer da formação, o que os colegas expõem de casos, estamos sempre a falar na agitação dos miúdos, no desequilíbrio emocional, mas vamos sempre parar à... à falta de educação deles, a... e depois é que se vai... a falta de educação deles é que vai por esse caminho da parte socioemocional. É sempre por aí que estamos... eu por exemplo sinto essa dificuldade... eu por exemplo tenho aqui um caso na sala que é o mais frequente da parte socioemocional, mas noto... essa dificuldade em exprimir-me nesse aspecto, e nós todas na formação estamos a ir sempre para o caminho... agitados... faladores... é difícil... é realmente difícil transmitir isso. Um desequilíbrio... eu penso se calhar um desequilíbrio emocional, um desequilíbrio... que o que eu entendo é... é... são uma série de caminhos que vão lá ter, uma agitação... um distúrbio familiar... falta de apoio familiar... e que vai ao... a uma parte socioemocional menos boa, da criança, pronto, é o que eu noto para esse desequilíbrio, ao longo do crescimento deles, que os vai prejudicar, ao longo da vida deles não é? Mas também tenho dificuldade, é o que eu digo, tenho dificuldade também em explicar!

1/12

	14	A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)
..Não {	15	Aqui que eu me lembre não... Nós tivemos o projeto LS, se entenderem o projeto LS como um projeto... de apoio para eles, pronto. Agora por acaso de repente estou assim a ser apanhada de surpresa não me estou a lembrar, mas por exemplo, o projeto LS era no aspecto da... da integração deles, do trabalhar em equipa, do respeito pelo próximo , pronto, esse foi um!
..Resolução {	16	Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
..Reconhe {	17	Sim, sem dúvida, sem dúvida... traz-lhes um equilíbrio mental e físico que... que ao longo das tarefas diárias lhes dá uma bagagem muito boa para trabalharmos aqui, até no aspecto de... de melhorar o comportamento, de melhorar... o desempenho deles, sem dúvida! Se eles vierem uns meninos estáveis e equilibrados com certeza que tudo funciona melhor aqui, não é? Conosco e entre eles! Aliás, e saliento que a minha é bastante conflituosa... muito, muito conflituosa! Ainda hoje passámos a manhã a falar de regras e dos conflitos que temos que resolver sempre a seguir a um recreio, a... conflitos que venham de casa, que eles chegam aqui a chorar... portanto, sem dúvida, se eles trouxerem essa parte equilibrada e trabalhadinha de casa... maravilha, que aqui falamos só de aprendizagem, mas não... temos sempre que recorrer a essa parte da saúde mental deles, que é a minha também, não é? Sem dúvida! E são faixas etárias muito pequeninas... que muitas vezes também não se exprimem. É através do choro, é através da emoção que demonstram e que nós temos que deixar um bocadinho o papel de professor e ir lá e "Então? O que é que se passou?" Um colinho... um beijo, um abraço... "O que é que foi? A mãe bateu...!?" E tem que ser por aí, a conversa, só que o tempo falta-nos, sobretudo o meu para 24... É sempre o que eu digo, falta-me o tempo para chegar a eles, não é? E que eu às vezes descubro coisas neles muito tempo depois e... e penso "Olha, podia ter agido aqui! Ou podia ter ajudado aqui!" E que me falhou... porque... às vezes vou com isto para casa... porque não tive tempo de chegar àquela criança... é como.. no outro dia veio uma a chorar que eu levei a manhã inteira para tentar perceber, e ela não fez nada...! Lá está, se eles trouxessem... se eles trouxerem essa parte equilibrada, de casa, claro que estamos a falar de 6, 7 anos, 8, se trouxer essa parte equilibrada claro que não se demonstrava aqui. mas acho que apanhou assim uma... uma valente sova, e que veio chorar para aqui, pronto. "E então não fez nada? E então o que é que se passou?" E lá está o tempo que me falta para chegar a eles... Mas eu acho que isto é geral, todas sentimos o mesmo. E depois estamos a falar destas crianças deste bairro... que não é um bairro normal também... portanto, eles estão num envolvente muito complicado... que depois trazem os problemas todos para aqui... e eu sou uma.
	18	Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?
	19	Olhe a estratégia da conversa... do mimo, do afeto, do carinho com eles, do... de algum bocadinho de tempo, de alguma palavra que eles evidenciam menos boa que eu acho que não é normal, e que através dessa palavra tento explorar e tento chegar a eles, é por aí, sobretudo pela conversa. Às vezes muito pela brincadeira de um jogo... às vezes vamos por qualquer coisa que os cative, num jogo lúdico, e que lhe desperte aquele interesse e às vezes estão tão embrenhados ali no meio do jogo que eu consigo sacar qualquer palavra... "Isso, espera, alto lá, foi isto! Então?" E através do jogo... "Então o que é que aconteceu hoje com a mãe?" E ele está ali

2/12

entretido e descaí-se... e vai ali uma palavra e... e tento perceber. Às vezes é por aí, é pela conversa, pelo mimo... pelo carinho às vezes do meu colo aqui... e chora, e chora, e chora, e deixo-o chorar até que depois desabafa. E às vezes até por outra coisa, pela conversa de expor a minha vida familiar... "Olha às vezes quando a professora tem a filha assim, têm a filha assado, sabes, ela também faz isso... faz isso..." E eles às vezes pela minha identificação, da minha família, vão buscar a deles... E é assim pela conversa e pelo mimo, praticamente é assim... Por exemplos práticos... tem que ser... aliás eles são mais meus do que as minhas filhas! Eu costumo dizer "Vocês passam mais tempo comigo do que as vossas mães! Eu passo mais tempo com vocês do que com as minhas filhas!" Não é? E porque também eu acho que é.. é pela minha forma de estar também pelo diálogo... porque nós também se tivermos um feitio também de sermos mais reservados também não chegamos a eles... depende também do feitio da pessoa, e do deles, que às vezes chegam aqui armam o burro e não falam mesmo... às vezes também isso. Mas é assim, já sou pelo segundo ano professora deles, também já conheço um bocadinho de cada um, e sei também onde é que eu hei-de chegar, por onde é que hei-de chegar... Estão no segundo ano e são meus desde o primeiro... E é pelos conhecer... "Aquele vai mais para ali! Aquele sabe mais isto!" E é às vezes por aí... que tento chegar a eles.

20 Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?

21 Bem nós temos que cumprir e obedecer a um programa, não é? Os conteúdos programáticos... mas eu é que, eu fujo muito, às vezes, do... do conteúdo, no aspeto se é preciso abordar outro tema que... como por exemplo, estávamos a trabalhar hoje o exemplo português, e veio um conflito lá de fora, e então tivemos que partir para as regras, tivemos que ir pelo... pela, pelas emoções, pela amizade, falar um bocadinho sobre isso para termos e... e esquecemos, claro que tento que haja aqui uma interdisciplinaridade, e um equilíbrio, e uma ligação... mas muitas vezes fujo daí e vou para outro... para outra área, para chegar a eles, e para despertar maior interesse neles, muitas vezes... ou porque vou buscar um jogo e é através daquele jogo se trabalha qualquer coisa, vão muito por aí, porque... estão a chorar... ou estão a rir... ou vieram mal dispostos... e temos que através de uma emoção qualquer, de um jogo, de uma simples palavra fazemos um jogo, de uma simples palavra fazemos uma brincadeira, e... E relacionamos, mas às vezes fugimos. O que interessa é que isto depois haja... haja um... um bom reverso da medalha, não é? Se aquilo for produtivo, e realmente despertar interesse, se a turma teve motivada, quantas vezes fujo... Eu acho que o julgo geral é esse, e eu acho que é através disso, e é a maneira mais rentável que se trabalha. E não sou nada... para já venho da área da educação física, do jogo, e... e não estou habituada a cumprir... a cumprir aquelas coisas, tipo de andar de uma... tumba... tumba... e então fujo muito daí, cumprio o programa mas nem sempre vai para aquela parte do livrinho... do cademinho... não sou nada assim... Tento fugir o mais possível... Porque acho que na minha turma... acho que é isso que é proveitoso, eles são muito ligados aos jogos, às dramatizações... à arte plástica... são muito por aí! E... não sei se também estão habituados por mim, não é? Mas... acho que é a melhor forma de cativar estas faixas etárias... sim, sempre, sempre...! Criativa porque eu não tenho aqui muitos criativos... talvez pela parte mais... da parte prática, da parte prática... Porque eu a... criativo às vezes não é bem aqui nesta turma, tenho aí alguns mas... tenho uns muito... muito bebés, muito imaturos, que às vezes não fazem pré... ou que não são estimulados em casa... e portanto a parte criativa deles, às vezes, nem sempre... eu dou qualquer coisa e eles nem sempre

desenvolvem... Mas muito pela parte prática... Se não vai pela parte criativa deles imaginarem ou de... de dou eu qualquer coisa... eles fazem. É o fazer, é a construção de... de um jogo, uns legos, de um... temos é que fazer qualquer coisa... que que vai chegar a eles... e que é o objetivo... e que seja rentável em termos de aprendizagem.

22 Bloco 4

23 Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto?

24 Curiosamente... este ano há... há muito pouco, portanto eu tenho um aluno a ir... sensivelmente há 3 semanas, um mês, foi o primeiro aluno que eu tenho a... a integrar o projeto da instituição CA. Mas estamos a falar do projeto LS? Não, estamos a falar mesmo na instituição CA. Mas desculpe, então fui eu que fiz-me entender mal, o projeto que foi implementado aqui na escola, do projeto LS, com a sua turma! Eles fizeram as 15 sessões, iam à segunda-feira lá abaixo. **Eu sinceramente... fiz uma ideia diferente do projeto...** isto até é giro que aparece alguém com opiniões diferentes, não é? Pronto, eu a... primeira sessão e a segunda... adorei as senhoras que colaboraram connosco, achei umas senhoras muito atentas no projeto, sempre a questionar "Porque é que ele não brinca? Porque é que o outro é conflituoso?" Os técnicos que vinham... achei curiosíssimo, portanto achei-as muito... muito dedicadas e participativas! **Eu é que se calhar fiz outra ideia do projeto que não era**, portanto, o projeto era aquele de destraharem! Em que havia... vinham os pneus! Vinham as brincadeiras! Eles adoraram, aliás eles à sexta-feira "Professora segunda é o dia do projeto!" Ok... Porque também extravasam... vão para a rua... deram largas à imaginação e acho que a minha turma foi extremamente criativa nesse aspeto, lá em baixo... Eles do mesmo pneu, eles desde... eu sei lá, desde vestirem o pneu! A achar que... desde uma torre! Desde se empoleirarem! Desde rolarem o pneu! Era a roda de um carro! **Eles de um só brinquedo... imaginaram "N" coisas...** Pronto. Achei interessante para isso, portanto, a parte de lhes dar largas à imaginação, a... Até tive aqui alguns casos curiosos, um menino que nada faz, nada brinca, nada se integra, começou também a colaborar com a turma e integrar-se na equipa com o projeto! Nos primeiros dias um bocadinho afastado, mas depois começou a integrar, e as senhoras também puxavam muito "Anda brincar!" Incentivavam! A... Como a turma é muito conflituosa, realmente houve bastantes conflitos "Porque eu quero um brinquedo! Porque eu quero o meu vestido de noiva! Porque eu quero o mesmo espelho!" Portanto, também deu azo a isso... que depois no fim, o produto foi resolverem os conflitos ali, pronto! Foi muito giro...! "Vamos cá falar! Porque é que tu queres isto? Porque é que não emprestas? Pede desculpa!" Portanto, essa parte foi muito boa, porque foi muito trabalhada! A parte das regras! Com eles! Por elas? Pela pelas técnicas? Pelas técnicas, e pronto, e eu ajudei, e... e eles começaram ali a acalmar um bocadinho e a perceber... mas as senhoras, portanto, as técnicas eram bastante atentas, chamavam... "E porque é que tu não fazes isto? E vamos lá tentar brincar!" Lembro de um episódio giríssimo que foi... lá está, a criação, eles encheram, estavam dentro do pneu, eu não esperei nada! E nem dei por nada de eles irem buscar coisas com água! Lá tinham brinquedos e foram encher com água e trouxeram para dentro do pneu e aquilo foi uma piscina... e eu pensei "Olha outra brincadeira engraçada! Só que com o dia que está hoje... não é muito muito giro porque vão ficar para aqui todos constipados!" Mas os pés... descalçaram-se os pés, dentro de água, com o pneu! Aquilo foi giríssimo, não é? Chapinhar ali! Pronto. Só que depois elas deram uma volta ao assunto e "Ai! E agora? Olha agora vamos lá secar os pés! Estamos quase a entrar!" Por aí fora... e elas fizeram uma coisa giríssima, deitaram ali uns cobertores, umas coisas que elas tinham, e então fizeram de conta que estavam na praia, deitaram-se com eles, a simular que estavam na

..Ambigui }
..Contenta }
..Conte }
..Ambi }
..Recoi }
..Autor }
..Pense }
..Pense }
..Conte }
..Adap }
..Resili }
..Resoluçã }

4/12

		<p>praia, para secar os pés! "Então vamos lá! Aquela parte que secamos na toalha..." E eu achei girríssimo! Elas deram ali a volta ao texto... porque depois eles não queriam, não é? E deram a volta ao texto ali, deitaram-se com eles, ali, no chão da escola, e imaginar então que estavam na praia! A secar o corpo... e depois então calçaram-se e correu lindamente, eu achei, lembro-me desse episódio... foi porque foi giro! Foi uma estratégia muito engraçada para os incentivar a calçarem-se e a secarem os pés! Tudo molhado de andarem a chapinhar... foi muito giro! Pronto. Acho que foram muito atentas, a ideia que eu fiz do projeto... eu achei que, portanto a primeira... a primeira sessão e a segunda, portanto, tudo normal, à terceira comecei a achar "Mas isto é o mesmo?" Comecei eu a achar "Mas isto é o mesmo? Outra vez as mesmas coisas...?" Eu achei que aquelas coisas todas era para fazer... brinquedos recicláveis, não sei! Eu achei que dali era para construções de coisas! Foi o que... não sei, pus eu na minha cabeça! Achei que com os pneus iam construir qualquer coisa! Achei que com aqueles tecidos iam... Achei eu! Eu fui com aquela ideia e achei que... "Espera lá! Aquelos materiais eram para transformar em outros!" Pensei, e depois é que comecei a perceber, ao longo das sessões, que não! Pronto. Realmente foi eles imaginarem várias brincadeiras através do mesmo objeto! Pronto, foi giro, foi muito criativo, eles realmente aderiram muito bem...! Muito bem...! Mas eu, eu é que fiz outra ideia, não sei... fiz outra ideia, na minha cabeça, pronto! Depois fui percebendo... achei muito giro e apercebi-me também pelas... as senhoras todos os dias nos davam... nem que, a quem queria aderir, uns comentários... e eu, eu até própria, eu própria, me deparei todos os dias a fazer comentários diferentes da minha turma! "Hoje foram muito criativos! Hoje..." Então escrevia no fim, a... Durante a sessão, ou no fim, nós fazíamos um balanço, quem queria! Eu bastantes vezes fiz e... e curiosamente eu própria fui-me deparando, ao longo das sessões, a fazer comentários "É pá espera lá que realmente o miúdo melhorou aqui...! Eh pá espera lá..." Foi giro! Aquele balanço foi muito proveitoso! Bastante benéfico para... até para nós! Termos um balanço da evolução ou da regressão dos próprios alunos, foi muito giro!</p>	
..Interm	{	25	Qual o seu grau de satisfação com a implementação do projeto? Pode desenvolver um pouco mais a ideia?
..Conte	{	26	Estou satisfeítíssima, sim! A... por tudo, pela... pelo trabalho de equipa! Pelo uso dos próprios materiais, que tiveram diversas funções! Pelo espaço, de saírem da sala de aula e irem para o exterior! O respeito uns pelos outros, que tiveram muitas vezes que... acalmar a puxar mesmo... "Eu quero isto!!" E... terem que realmente pedir desculpa! E terem que perceber que ao conversarem se entendiam... Não é pela palmada! Não é pelo pontapé! Portanto foram resolvendo ali vários conflitos diariamente... Portanto até nesse aspecto foi proveitoso, o... o trabalhar as regras, não na sala de aula mas no exterior! E pronto.
..Conte	{		
..Conte	{		
..Conte	{		
..Inteia	{		
..Autoregula	{		
..Colabora	{	27	Qual é o seu grau de envolvimento no projeto? (simples observação ou participação activa?)
..Interaçã	{	28	Sim, desde... desde participar nos comentários, desde agir e ajudar também no cumprimento de regras, desde o desmontar e montar material... também ao fim, eu fazia questão, e eles também ajudavam bastante, e eu também ajudei sempre! Aquilo era bastante melhor espalhado... não é? Aaaaa... Pronto. Desde o cuidado com eles, desde a segurança deles, no qual as técnicas também foram bastante interventivas, que eu lembro que eles a certa altura empilhavam os... os pneus, e punham-se lá dentro e para sair não conseguiam... Ou queriam galgar por cima das coisas e... e elas estiveram sempre bastante atentas na segurança deles, até porque o pátio é todo de cimento, tem umas escadas e nem sempre aquela... aquele pneu a rolar por lá abaixo.. muitas vezes iam a ocorrer e... e iam por ali fora. Aaaa... houve ali alguns momentos um bocadinho mais perigosos, lembro por
..Interaçã	{		
..Contenta	{		
..Contenta	{		

<p>..Conte { ..Conte { ..Contenta { ..Conte { ..Ambi {</p>	<p>exemplo, eles adoraram um rolo de fita cola enorme que elas tinham e andaram a cobrir ali a zona todas com fita cola, e depois faziam teias de aranha, portanto, foi outra imaginação muito gira, com a fita cola, só que depois ao fim tinham de cortar aquilo e andavam de tesouras na mão e nem sempre a tesoura funcionou bem, com os cabelos... Pronto, é esta parte... O jogo e a brincadeira tem esta parte da segurança, pronto, e que eu acho... eu estive atenta, porque estive sempre ali presente e... e as técnicas nisso foram maravilhosas! Sempre atentas, sempre a falarem com eles, muito calmas, aaaa... acho que nesse aspecto... Pronto, só tenho a dizer bem do projeto! E foi um projeto no qual eu também nunca tinha participado, foi novo para mim, apesar de estar habituado a muito jogo e muita brincadeira, foi giro! Foi giro... mas eu é que meti na cabeça, não sei porquê, que era para construir coisas novas! Não sei... foi giro.</p>
<p>..Pr { ..At { ..Re { ..Ac { ..Adaptabilid {</p>	<p>29 No que diz respeito à natureza das tarefas propostas, o projeto promoveu algumas mudanças? (Prática, comportamento das crianças, ambiente da sala, ansiedade, rendimento académico)</p> <p>30 Sim, bastantes. Sim, sim, sim! Sim no cumprimento de regras! No próprio liderar deles, nos conflitos, uns com os outros, que eles são bastante conflituosos! Na própria integração de meninos que eram... estavam mais à parte, também se integraram muito melhor! O saber trabalhar em equipa! O próprio uso daqueles materiais "oh professora olhe este tecido!" Eu tenho aqui uma... vestiu-se de noiva! Fez véus...! Acho que foi criativo nesse aspeto, e até pelo mesmo material sair várias funções para o material, foi giro! Gostei muito, eu gostei muito do projeto, achei que foi pouco tempo... Era uma hora e tal e passava num instante! Ainda por cima coincidia com a nossa hora de almoço depois a seguir, tinham que sair um bocadinho mais cedo... tenho meninos a sair um bocadinho mais cedo para ir almoçar a casa... acho que aquilo era uma tarde inteira bem passada! Não, foi realmente... e conheci vários técnicos! Depois uma delas não veio... outro veio... foi giro, também muito simpáticos, muito colaborativos com... colaborantes com o projeto... Gostei muito!</p>
<p>..Reconhe {</p>	<p>31 Houve alguns constrangimentos com a implementação do projeto? Quais?</p> <p>32 Que eu me lembre não... que eu me lembre não. Houve logo aderência, até dos próprios... eu ia falando com eles até "Então os pais? O que é que...?" Contavam aos pais! É dia do projeto LS! Dia em que os miúdos demonstraram interesse, gosto...! Não me apercebi assim de constrangimento nenhum.</p>
<p>..Autor { ..Resol {</p>	<p>33 Quais as suas expectativas relativamente ao impacto deste projeto em si e na sua escola?</p> <p>34 As expectativas no aspeto e na... portanto... em termos de melhorias acho que resolve bastantes situações, pode ser um bom mediador de situações de conflitos para eles, não é? Aaaa... São miúdos de rua... pelo que eu me apercebo aqui pelo bairro, são miúdos de rua que podem utilizar até estes brinquedos, na rua deles, para brincarem, não é? Utilizar bastantes pneus, bastantes tecidos, coisas que a gente tem tanto... Pode ser um... uma boa ferramenta para eles até nos bairros fazerem isto... até era giro. Até para a Câmara... sugestões para a Câmara, e para a Junta, não é? Porque não? Porque não? É um bairro fácil... estas coisas mas... Porque não? A nível de escola acho um bom mediador de conflitos entre eles! E... a promover a integração de vários meninos a trabalhar em equipa, que eles são muito individualistas, e a minha turma é muito competitiva! E muitas vezes não corre bem! Muitas vezes... eu lembro que em um dos dias, este, este que se põe mais a parte, que é um menino aqui da turma que... que não socializa, é... é raro! A... Só que eu sei que ele joga no Sporting, e ele joga muito bem! A... e eu contei às técnicas e disse "oh vai arranjar aqui uma brincadeira, para o miúdo não estar ali de parte, e</p>

vamos arranjar aqui uma estratégia qualquer..." e então pegámos ali num bocado de trapo, fizemos uma bola e andámos a jogar à bola com ele. Pronto, e foi uma maneira de o integrar, e de o pôr a trabalhar, porque ele retrai-se um bocadinho, sai da equipa, a... através da bola! Que eu sabia que era uma coisa ele gostava... Pronto, e foi através disso... Então se é a bola vamos embora, cativá-lo pela bola, e entra no projecto mas também com... uns chutes na bola, e elas lá fizeram com tecido e com umas meias que ali tínhamos e fizemos uma bola. E eu nessas coisas também estou à vontade... e andámos a jogar! Fizemos ali umas balizas, pusemos ali umas coisas... umas balizas, e então vamos jogar à bola com o Eric. pronto, nesse aspeto foi... foi realmente bom! E engraçado, nunca vi as senhoras, as técnicas, descontroladas com nada! Nunca levantaram a voz para um dos meus alunos! Nunca... disseram "Epah, então não faz, não faz!" A... podiam dizer "não faz..." Não... foi sempre arranjada uma estratégia, foi sempre arranjada ali um bom... uma boa conversa, para os incentivar a trabalhar. É verdade, nós depois estamos a... a ver estas coisas todas, não é? E... essa da bola, foram fazer meias de bola, arranjámos ali sempre uma estratégia que... que promovesse essa brincadeira. E... e pronto, e não o deixar estar de fora, o intuito não é esse, é que ele participe, não é? Por acaso... acho que as pessoas também foram bem escolhidas! Sempre muito predispostas para... para ajudar, sim! Pelo menos o pouco que convivemos durante, o pouco... que foram 15 sessões, não é? Mas acho que... acho que foram pessoas bem escolhidas para isso, muito calmas, muito atentas, na segurança deles ali... acho que foi muito bom.

35 Bloco 5

36 O projeto está a ter impacto na sua prática pedagógica? De que forma?

..Conte {
..Contentame

37 Sim, sem dúvida, é mais um projeto que fica cá na... que eu, que eu aprendi também, não é? Que eu aprendi... Sem dúvida, aprender ali a destralar... tanta coisa que eu mando fora lá em casa, porque não aproveitar para essas coisas, não é? Porque não? Nós, por exemplo, a nossa escola está em obras mas... porque não se tivermos mais espaço e aproveitar isto? Para outras coisas, não é? Eu por acaso agora, tive aqui a colega da biblioteca, estávamos a falar aqui no balanço da assembleia de escola e eu disse "Olha era tão giro uma coisa que eu fiz há anos noutra escola, que foi o dia com rodas! Se nós tivermos espaço, aproveitamos os pneus e fazemos os caminhos, para dar os sinais de trânsito!" O dia com rodas, eu fiz isto e funcionou maravilhosamente bem, mas a escola tinha um espaço enorme. Trouxeram trotinetes! Trouxeram bicicletas! Trouxeram patins! Tudo o que tinha rodas! Demos os sinais de trânsito, os pneus, porque não? Do projeto destralar... olha os pneus! Caminhos... Sei lá... passar por dentro do pneu... Tanta coisa...! **E estes miúdos precisam de brincar...** Levam muitas horas na escola... muitas horas... Pronto, eu estava em escola-colégio, lá está, a... mas foi um dia maravilhoso... mas lá está, porque não aproveitar estas coisas todas, não é? Tanto pneu que anda para aí, perdido, né? Engraçado.

..Reconhe {

38 Existem algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto, e que tenha trazido para a sua prática? Pode descrever-mas?

..Resol {
..Pensament

39 Pronto, o projeto era no exterior e realmente com os materiais, a... na minha prática... Mas o quê? Aqui enquanto a... Que eu me lembro, sinceramente, não! A não ser, pronto, **o que nós trabalhávamos de trabalhar de regras, de criatividade**, lá está, agora eu por acaso não estou a lembrar assim, de repente, eu faço tanta expressão plástica e tudo a partir de tanta coisa, e não me estou a lembrar assim de repente... de repente não me lembro de nada! Curiosamente, não me estou a lembrar, para estar aqui a mentir, não vale a pena!

40 Sente que a sua atitude/comportamento enquanto professor está a mudar? De que

7/12

		forma?
..Flexível	{	41 Mudou! Mudou! Eu, eu, a... aprendi eu a estar mais calma com eles... porque eu às vezes dizia assim "É pá, não sei onde é que estas senhoras vão buscar tanta paciência..." Pronto. Mas era uma hora, eu estou com eles das 9h00 às 15:30, mas até muitas vezes, através delas, o... o remediar conflitos, tanto o... o ajudar, acho que aprendi, aí! Acho que me tornou mais calma também. Porque... nós facilmente levantamos a voz, porque eles são 24, não é? Eu tenho que sobrepor a voz, e eu às vezes disse "Não! Espera lá... Eu tenho que ser igual às senhoras... Vou baixar o tom... E vou..." Acho que também, é nesse aspecto, fez-me bem... Acho que sim...! Elas eram tão calmas...! Tão calmas...! E eu sou mais ativa, mas acho que aí lembro-me muitas vezes dela, e aprendi nesse aspecto... Às vezes digo assim "Respira fundo" Tem que ser... E não, porque há um desgaste muito grande, fisicamente também, da minha voz e tudo... e quem vem também de trabalhar muitos anos de educação física, um apito poupa muito voz! Aqui não... Portanto eu tenho estas duas vertentes também... e eu habituada a tanto barulho, porque eu... eu trabalho no ginásio, não é? Porque não... não, mas pronto, como tenho os dois cursos faço os dois e... e agora há muitos anos que estou no primeiro ciclo, mas nesse aspeto acho que sim, que me ajudou, nessa parte da calma.
..Flexível	{	42 Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
..Flexível	{	43 Ah sim... sem dúvida...! A nossa calma também traz a deles, não é? Sem dúvida, o... até o... a calma me promove mais tempo para dialogar com eles! E para chegar a eles, não é? Eu acho que sim... Nós professores somos todos assim um bocado de ativos e dinâmicos e tem que ser, e talvez... talvez alterar um bocadinho sempre o mais... o nosso... a nossa... a voz, mas sim, sem dúvida. Acho que nós também... tentar resolver as coisas com mais calma... também depois dá... dá outra calma daquele lado, sem dúvida, acho que sim.
		44 Já alguma vez tinha participado em formações para a promoção de competências socioemocionais nos alunos? De que forma a formação recebida teve impacto na sua prática? Considera que é importante? Porquê?
		45 Pois eu... eu já fiz uma série delas, mas era tudo sempre a nível também do desporto e tudo e... apesar do desporto ter esta parte também, eu fui atleta durante muito tempo e há esta parte toda do equilíbrio, da parte... socioemocional, não é? Um atleta que não esteja bom não compete como... como deve ser! E eu fui atleta durante muitos anos de competição... de ginástica, ginástica acrobática e de trampolins, fiz trampolins e acrobática. E fiz até bastante tarde também, e... e depois enquanto treinadora e enquanto professora também e... e aí lidamos muito com a parte emocional do atleta... "Não consigo! Eu não consigo saltar aqui! Eu não consigo fazer isto...!" Pronto, habituada sempre muito a isso... Com a frustração... com a frustração e até quando não se ganha o que nós queremos! Quantas vezes eu ia chorar para casa... quando não conseguia aquela taça ou aquela medalha...? Mas tive que encaixar... e vamos trabalhar mais para que na próxima se consiga, não é? De que forma é que esta formação que está a receber.. está a ter impacto na sua prática? Considera que é importante, ou seja, que esta formação está a ser importante? E porquê? Sim... está... para já porque nós trazemos casos muito práticos para ali, e... e depois pela partilha, pela partilha de ideias, que... não são só colegas aqui da escola, mas de outros agrupamentos, e apercebemos-nos e vemos a dificuldade... os problemas que cada um tem para resolver diariamente... essa partilha tem sido interessante, também, a... os casos práticos que nós trazemos, naquilo... sobretudo naqueles dias de supervisão em que, houve aqui um caso, da nossa colega, portanto, que eu... que eu já tinha... e falo muito com a XXX... que nós vamos as duas juntas e... e tinha-me apercebido, pela dificuldade que é lidar

..Criação c } ..Criaç } ..Nova } ..Nova }	46 47 48 ..Desejo c } ..Reconhe }	<p>com aquele aluno, pronto... acho que a partilha é sobretudo... O que é isso da supervisão? Peço desculpa. É aquele dia em que uma das colegas leva um caso que tenha mais problemático da sala, e se expõe lá e então... Na formação... todas ajudamos, todas partilhamos as ideias, todas apercebemo-nos o quanto é difícil trabalhar assim, a... a psicóloga e... dão-nos conselhos, ajudam "devem falar assim! Devem agir assim!" Pronto... nesse aspeto acho que a... a formação tem sido muito proveitosa para nós, sem dúvida!</p> <p>46 Bloco 6</p> <p>47 Qual a sua apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos?</p> <p>48 Adoraram... E perguntam muitas vezes "Oh professora não vai haver outra vez o projeto? Não... vocês pensam... Vocês querem é rua! Vocês querem é rua e brincadeira!" Mas sim... se houvesse continuidade... Agora no outro, no outro modelo, por exemplo, outra coisa, outra ideia... porque não? Sem dúvida. Faz-lhes falta... esse momento da brincadeira e a rua, estão muito presos... são tão pequeninos para estar aqui tantas horas sentados, não é? Mas é o que temos... é assim o nosso modelo de escola. De escola não? De escola e de sistema geral... e do sistema geral.</p> <p>49 Observa mudanças na atitude/comportamento dos alunos? De que tipo? Sente que houve mudanças nas relações entre alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?</p> <p>50 Embora sejam uns meninos conflituosos eu muitas vezes digo "Olha vocês naquele dia não resolviam isso assim... acham que é brincadeira, não acham que através da brincadeira, da amizade... falarem uns com os outros, pedir desculpa... Tanta vez fizemos isto..." Pronto isto são miúdos... 5 minutos está bom daqui a bocado volta ao normal! Mas porque... Mas reforçamos muitas vezes aquilo! Falamos muitas vezes sobre isso! Falamos muito de regras na sala...! Há-de lá ficar qualquer coisa! Aquilo que acabou de me dizer é que... Respondeu-me esta pergunta aqui! Que é... Que acabou por trazer coisas que eram feitas no projeto para a sua prática pedagógica porque se me está a dizer... Porque se aplica! Aplica-se... Aplica-se sempre, não é? Eu estava a pensar era mais em trabalhos práticos! De sala de aula! Trabalho prático no sentido de um desenho, eu... Eu entendi mais assim. De prática pedagógica, tudo, não é? Se for é, se... eu quando entendi a pergunta, entendi se tinha aplicado no português, na matemática...e por aí fora! Porque isso é que estava a pensar "Espera lá! Eu não fiz nenhum desenho sobre o projeto LSI!" Estava a pensar... nesse aspecto! Agora em termos de... de intelectuais, de... em termos de conflitos de sala de aula... sem dúvida! O resolver conflitos! O... a amizade! "Não pedias desculpa? Não fazias assim? Não te ensinaram que era a conversar...?" Vamos muitas vezes, pronto... assim, assim aplico... Também, também... Sim também... Falamos disto todos os dias das 9h00 às 15h30!</p> <p>51 Considera que este tipo de projetos tem importância na vida das crianças? Porquê?</p> <p>52 Sim...! Sim, sim... Até do aprenderem a aproveitar e a reciclar coisas, não é? Tanta coisa que deitamos fora, não é? Porque não? Eu quantas vezes digo "Tragam rolhinhos! Tragam garrafas vazias! Até... para fazerem o trabalho do dia da mãe! Trabalho do dia do pai! Trabalho... Mas o aproveitar! Aliás até eu, olhei para tanta coisa... tanta coisa que eu mando destas fora... então eu não aproveitava isto para isto? Até eu, não é? A gente às vezes acho que nos falta o tempo... Acho que nos falta o tempo para pararmos! Para pensarmos...! E dizermos assim "Olha... Então eu não aproveitava isto de outra maneira? Em vez de deitar fora..." Deitar fora é mais prático! Mas depois onde é que está o tempo para pegar naquilo e... Sim... Há</p>
--	---	--

quem... Há quem use o seu tempo para fazer isso... Porque... Porque está habituado a isso, não é? E porque lhes dá muito gosto... Eu tenho a sua opinião! Mas é o que eu digo, eu estou... Estou a 3 horas de... Perco 3 horas em transportes... Chegamos a casa, temos filhos! Temos as roupas! Temos a casa! Depois também temos o dia da formação...! Depois também temos os trabalhos de casa! Depois temos muita coisa para corrigir! Vou no comboio a corrigir...! Vou a... e começamos a pensar "Pronto... Espera lá que isto também não é vida...!" É muita coisa! Muita coisa! E eu cheguei a esse ponto que achei... Estou a esgotar! Estou muito cansada! Estou a esgotar! E é o que eu digo, eu tenho uma coisa que me ajuda neste momento, é as minhas filhas grandes...! Se eu tivesse pequeninos eu não sei... Uma já tem 20, outra tem 30. E eu costumo dizer assim "Onde é que eu tinha tempo com crianças tão pequenas?!" Não é? Por isso é que eu digo... E depois é estas simples coisas... porque não aproveitar aquilo para fazer aquilo e aquele outro, não é? Mas falta-me... falta-me às vezes, eu acho que é um mal geral da gente todas... Falta-nos tempo... Falta-nos tempo... É o geral da nossa sociedade! Mas aqui o sistema está mal, não é? Aqui o sistema está mal... Nós, no nosso caso, levantamos-nos às 6 da manhã para estar aqui às 9... quer dizer, eu chego a casa e estou mais do que morta, não é? Aliás eu acho que a mentalidade deles é outra logo...! Eu vejo pelos nossos miúdos portugueses... Estudar ao pé de casa, estão confortáveis... Os miúdos... Nós vamos para o estrangeiro... É a malinha às costas, com os miúdos pequenos, e viajam pelo mundo fora... Nós fazemos um problema para tudo...! Não é? Eu apercebo-me disso! A dinâmica deles e a forma de estar deles também é diferente! É! Mas eles têm outro retorno do seu trabalho! Exatamente! Que nós não temos! E isso também faz com que se sintam mais à vontade para estarem tranquilos na sua vida Com certeza! E depois é um ciclo que nos proporciona a tal saúde mental! E o tal equilíbrio! E tudo que... No fim dá um proveito muito bom! Mas isto depois quando se tem filhos! Quando se tem marido! Quando se está longe de casa! É que há uma série de agravantes... não é? E eu acho que até tenho uma excelente ajuda... mas depois há uma série de agravantes que não nos consegue... que não nos deixa chegar a todo o lado! Não deixa... E às vezes explorar coisas que queremos e não temos tempo...

53. Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma?
54. Sim, sem dúvida! Porque não... aproveitar uma brincadeira lá de fora e fazer uma brincadeira... adaptar um jogo, lúdico, aqui!? Porque não? E eu sou muito disso... Pronto. Eu misturo muita coisa! Interdisciplinaridade... Olhe ainda hoje eu estive a dar um texto dos animais, que é enquadrado no estudo do meio, que é enquadrado nos maus tratos do mês da prevenção de... de Abril... e ficaram várias coisas aqui interligadas logo! Pronto. E... e a seguir um desenho sobre um animal de estimação, e a seguir um jogo sobre o cão e não sei quê e umas palavras do português...! E porque não adaptar à matemática? E eu misturo muitas coisas... **E eu acho que é assim também que se consolidam bem os conteúdos, sempre...! Sempre através da brincadeira!** Porque não da brincadeira, não é? **E do jogo lúdico!** **E despertam muito maior interesse!** **E eles estão muito mais motivados!** "Ó professora eu vou a casa! Vou buscar não sei o quê! Eu trago à hora do almoço!" Tenho muitos alunos assim...! "E tu, mas tu tens lá isso? Olha porque não vais à hora do almoço e trazes uma fotografia do teu cão? E trazes uma fotografia do teu gato de estimação?" E fazemos muito esta brincadeira aqui... é! Sem dúvidas... Através do jogo lúdico... Através dessa parte... maior interesse.
55. Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras



- dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
- 56 **Se estiverem motivados e felizes... Lá está o que eu estava a dizer, equilíbrio mental com o físico**, e que eu tenho dificuldade em explicar isso! Lá está, porque lá está, se a criança estiver equilibrada... estável... vem de casa bem... chega a casa está bem... chega a escola está bem... fica bem! Ao fim do dia tudo isto é uma felicidade! Para todos! Não só para eles! Para nós também, não é?
- 57 Bloco 8
- 58 O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
- 59 Claro que se for a todas as disciplinas tem ligação com tudo e lá está, a interdisciplinaridade que eu falo, não é? Se fosse por todas melhor, não é? Se nós podermos enquadrar e integrar e... eu acho sem dúvida! Se for para todas acho que sim, que é muito mais proveitoso...
- 60 Trabalhou este tópico na sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspectos?
- 61 **Eu acho que... nós... eu na minha... na minha formação inicial tive psicologia. Tivemos psicologia do desenvolvimento da criança... psicologia do desporto... Portanto eu... eu tive muita psicologia ao longo da... da minha... da minha parte académica**, em educação física e no primeiro ciclo, nos dois, tenho os dois cursos... Portanto, acredita que a introdução deste tópico, na sua formação inicial de professores, fez a diferença? **Sim... sim... até pela parte do... do ser atleta! Do... Do... de controlar a emoção! Na Vitória, na derrota, na... até por aí! Nós trabalhávamos muito isso...**
- 62 Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
- 63 **É lógico que nós professores... trabalhamos no terreno, que cá trabalhamos no terreno... se calhar éramos as pessoas mais indicadas para perceber o que é que nos falta, não é? Se tivermos apoios externos que colaborem connosco, ou se isto for um trabalho de equipa... Sem dúvida que era o ideal!** E que nos possam ajudar... a nós, porque não? Reunião "O que é que faz falta? Em que é que nos podem ajudar? Não só monetariamente com outras condições... **Se for um trabalho de equipa quanto mais pessoas a ajudar melhor, não é?** Isto é em tudo! É como tudo na vida, não é? Tudo o que... Pronto eu aqui estou neste meio que até não domino muito, porque não conheço, mas... basta um simples passeio, que a turma faça... Basta... Precisamos de autocarro! Precisamos de apoio do lanche! Não é? Por isso, se isto for um trabalho de equipa... e... e se o professor intervir, que é a pessoa que trabalha no terreno e melhor sabe o que faz falta, à turma e à escola... Sem dúvida que... Isto dá... dá um resultado maravilhoso, acho eu. Mas que não acontece... É assim, não se tem verificado porque... por sorte ou por azar

11/12

apanhámos estes dois anos de covid, e que não tem sido realmente o que nós queríamos, agora realmente estarmos... estamos a retornar e estamos a aperceber-nos... Até no outro dia, falámos sobre o passeio final de ano... Portanto, se isto for todo um envolvente com a comunidade que nos ajuda, até com os pais... até por... eu sou de outras escolas, e de outros anos, em que fazíamos... em que implementávamos projetos muito engraçados! A mãe ia lá ajudar a fazer o fato de costura para isto! A outra mãe ia ajudar no fato de final de ano, para a menina se vestir não sei quê...! Chamávamos o professor de música interdisciplinar... O professor de música ia treinar os meninos com a música, a professora de educação física fazia o esquema... Portanto, lá está, se houver muitos envolventes a ajudar... A comunidade... professores... Junta... Câmara... Maravilha, não é? Quantos mais a ajudar melhor, não é? É o que nós precisamos! Pronto, nesta fase vimos de covid... em que não tem sido possível muita dinâmica, mas... Certo que nós vamos caminhar, estamos a caminhar, espero eu... Que não venha para aí outra pandemia... Mas eu espero que nós caminhemos num... bolas, estou farta disto! Para sair daqui... E nós vimos pelos ensinamentos à distância por tudo o que é tão difícil... Espero que... que isto entre... Vá bater a outra porta porque... Já estamos um bocadinho saturados...

Entrevista P8

1	Bloco 2
2	Sexo - M
3	Idade - 39
4	Tempo de Serviço - Desde 2006, contratado desde 2017
5	Formação Académica - Licenciatura 1º ciclo, Variante 2º ciclo EV
6	Escola de formação - ESEP
7	Já teve alguma formação relativamente a SEL? Não
8	Bloco 3
9	O que entende por aprendizagem sócio emocional?
10	Hoje em dia é quase a base de tudo não é, porque não se pode trabalhar, ou seja não se pode trabalhar outras coisas sem se trabalhar também as emoções não é, essa parte não é, está tudo interligado não é, e ainda mais o tipo de alunos que nós temos hoje em dia não é, todas as diversidades, ainda para mais nesta escola, toda esta diversidade que nós temos aqui não é, é muito enriquecedora, ou seja trabalhar essa parte emocional aqui é fundamental, hoje em dia.
11	A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)
12	Assim o agrupamento vai promovendo uma série de formações a nível mesmo da flexibilidade curricular, ou seja, porque também é uma é uma das bases do projeto educativo do agrupamento, por sim, posso responder que sim. Ou seja eu participei numa ação no início do ano letivo em que é um projeto que é o chamado "Included" que é uma forma de, tendo em conta o meio em que nós estamos inseridos e a diversidade cultural a todos os níveis não é, chamar um bocadinho essa diversidade cultural para a escola e fazer com que os pais sejam mais participativos no dia a dia da escola e pronto. O projeto educativo vai um pouco, que vai ser reformulado para o próximo ano letivo, conclui, hoje está nos 3 anos, é essa a ideia de incluir um pouco mais as famílias na vida das escolas. (Aqui só a título de curiosidade nas outras escolas onde trabalhou isto também acontecia? Menos porque lá está também o meio em si eram diferentes, não havia tanto essa necessidade se calhar e, sim menos diversidade sim, ou seja e a envolvimento dos pais era diferente, aqui os pais têm alguma dificuldade em se envolver, participar assim, também pronto temos de ter consciência dos outros 2 anos que atravessámos, em que os pais foram mesmo proibidos de entrar na escola, digamos assim, tanto é que eles reclamaram imenso, reclamaram entre aspas né, foi uma uma das coisas que eles falaram imenso eram não poderem entrar na escola e, eles agora sentem que tanto é que já estamos a ter reuniões já presenciais e tudo ou seja os contactos já são, e os pais sentem, sentem que estão no fundo já estão a poder participar também de outra forma. Foi criada uma barreira com o COVID, não havia outro tipo de contacto, era tudo por e-mail, basicamente).
13	Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
14	É assim lá está, como referi no início essa parte é a base de tudo, porque se nós nos pusermos no lado das crianças se nós emocionalmente não tivemos bem equilibrados, não é, tudo o resto vai por ali abaixo, por isso nas crianças é um bocadinho também, e nota-se nós aqui notamos que nós como temos a vantagem de sermos pouco, e conhecemo-nos todos uns aos outros e nós percebemos logo se alguma coisa não está bem, se aconteceu alguma coisa em casa, nós temos logo

Reconhe {

1/6

		essa percepção porque eles vêm logo, a parte emocional deles é outra e nós basta ligar para casa, "aconteceu alguma coisa?" e nós temos logo essa essa percepção, porque lá está essa, abala logo ali. Nós temos um contato sim muito mais próximos porque também temos essa vantagem de sermos muito poucos não é, e temos um contato muito, e qualquer coisa a gente, é só pegar no telefone e "olha aconteceu, ele não está bem, o que é que aconteceu, temos muito essa essa ligação sim.
	15	Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?
..Sintonia {	16	Elas caminham lado a lado, ou seja não se pode dissociar uma da outra, lá está, elas caminham lado a lado, (portanto estão juntas?), sim estão juntas e sim com o mesmo peso.
	17	Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?
	18	A minha estratégia, lá está, é a minha proximidade que eu tenho. Tenho uma grande proximidade com as crianças, pronto tenho essa facilidade, há uns que não têm tanto essa facilidade ou que preferem não ter tanto essa proximidade. Eu sou um bocadinho o contrário, ou seja tenho uma grande proximidade, e pronto, é essa proximidade que me permite também ter um bocadinho a confiança das crianças e também que nos ajuda depois a perceber um bocadinho também, os problemas deles, o que vai dentro da cabeça deles e pronto, e é uma forma também de nós mais facilmente conseguimos trabalhar com cada um.
	19	Bloco 4
	20	Qual o seu entendimento deste projeto? O que sabe sobre os objetivos do projeto e o seu impacto?)
..Clareza { ..Reconhe {	21	Pronto o projeto foi-nos apresentado pela equipa do projeto LS, que foi nesta escola aqui e fizeram também com uma turma na outra escola e pronto a ideia deles era ter assim um momento assim diferente, de uma forma lúdica, e de brincar de uma forma diferente e tendo em conta a turma que eu, que eu tenho não é pronto, era sentia que era o projeto indicado.. aquilo que eles mais precisavam porque eram um grupo sim complexo assim a nível emocional assim bem bem complexo, ou seja havia ali algumas dificuldades ali de algumas ligações entre eles que não funcionavam e tinha imensos problemas, todos os dias eram dores de cabeça e chatices ou seja comportamentos entre eles, desentendimentos, ou seja é um grupo complicado então pronto era o projeto que eu disse, pronto é isto, é a cara deles, é isto que eles precisam, então no dia em que foi apresentado, eu disse "onde é que eu assino, começamos para a semana", então pronto arranjamos logo um dia, prefiro tirar 1 hora de matemática, 1 hora de português, que isso é mais importante pois vai-me ajudar a ter mais disponibilidade para outras coisas por isso foi assim que nos foi apresentado o projeto e qual era o objetivo. Foi apresentado a mim e a minha outra colega, colega da outra turma, e pronto e logo os 2 dissemos que sim, logo ou seja começámos logo.. creio que na semana seguinte ou 2 semanas depois demos o início e pronto, e foi até agora ao final do ano.
..Recor { ..Recor { ..Propicio {	22	Qual o seu grau de satisfação com a implementação do projecto? Pode desenvolver um pouco mais a ideia?
..Conte { ..Desej {	23	Sim foi foi muito. Ou seja foi o máximo que eu possa, tanto é que a ideia era o projeto pudesse ser continuado no próximo ano, no próximo ano letivo.. já foi feita essa proposta, do projeto ter sido prolongado... para passar pronto, mas há outras

<p>..Desej { ..Conte { ..Re { ..Cc { ..Re { ..Comu { ..Pense { ..Reccor {</p>	<p>turmas também no agrupamento e uma pessoa tem que compreender que também tem que haver espaço para os outros, não é mas, foi logo... "há possibilidade de isto se estender para o próximo ano?" foi logo lá está, e os miúdos deliraram, os miúdos deliraram. Para eles é sexta-feira, dia de LS'S, maravilha, eles era.. foi muito giro.. depois também percebi a evolução, de como é um projeto que estendeu-se ao longo de várias semanas.. foi muito interessante também perceber a evolução que eles foram tendo nas brincadeiras, nos espaços que eles, porque lá está, aqui a escola também possibilita e potencia também este tipo de atividade, temos muito espaço livre, muitas árvores, ou seja e... foi muito giro perceber a movimentação deles e os grupinhos que eles formavam que basicamente se mantinham de uma semana para a outra e as brincadeiras e como é que elas iam evoluindo e as construções que eles iam fazendo. Estar por fora era muito giro perceber essas dinâmicas.</p>
	<p>24 No que diz respeito à natureza das tarefas propostas, o projeto promoveu algumas mudanças? (Prática, comportamento das crianças, ambiente da sala, ansiedade, rendimento académico)</p>
<p>..Adaptab { ..Autoreg { ..Reccor { ..Conte {</p>	<p>25 O grupo no final do projeto, o grupo era diferente daquilo que iniciou o projeto. Diferente para melhor, ou seja, o grupo já conseguia... lá está eles no início, eles no todo, quando eu falo no grupo no geral porque não estou a falar que todos eles eram conflituosos, mas havia aqui 2 ou 3 alunos que eram muito conflituos e... pronto percebemos que no final do projeto o grupo em si.. lá está.. porque 2 alunos acabam por.. no fundo alargar depois essas as quezílias aos outros e nós percebemos que o grupo no final do projeto estava diferente e eu com menos cabelos brancos, que agradei imenso.</p>
	<p>26 Qual é o seu grau de envolvimento no projeto? (simples observação ou participação activa?)</p>
<p>..Obsei { ..Intera { ..Interaçã { ..Conte { ..Obsei { ..Interaçã {</p>	<p>27 No início foi de observação mas depois eles próprios pediam para eu também ou ajudar porque lá está, eles faziam imensas construções nas árvores.. prender cordas.. faziam sempre ali um baloiço sim, e pediam sempre a minha colaboração, mais porque eu era mais alto.. tinha mais força para conseguir fazer os nós e assim sem que a.. tanto a T1 como a T2 também elas estavam sempre envolvidas e.. participavam também sempre nas brincadeiras, mas pronto, e pronto.. apesar de eu ter sempre um lado mais observador, pronto mas também de vez em quando pediam também o meu envolvimento.</p>
	<p>28 Houve alguns constrangimentos com a implementação do projecto? Quais?</p>
	<p>29 Não..não.</p>
	<p>30 Quais as suas expectativas relativamente ao impacto deste projecto em si e na sua escola?</p>
	<p>31 O impacto é muito positivo.. não tenho ainda o feedback de como correu em Santo condestável, mas imagino que o feedback dos colegas que depois possam dar também seja muito semelhante. Lá está, a experiência que nós tivemos foi ótimo.. o impacto foi muito muito positivo.</p>
	<p>32 Bloco 5</p>
	<p>33 O projeto está a ter impacto na sua prática pedagógica? De que forma?</p>
<p>..Propicio { ..Propicio {</p>	<p>34 É assim, o projeto no fundo foi um facilitador do trabalho em em sala de aula, não é..pronto nesse aspecto.. ou seja é uma ferramenta para, lá está.. pronto nesse</p>

		aspecto o projeto é um facilitador sim.
	35	Existem algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto, e que tenha trazido para a sua prática? Pode descrever-mas?
	36	Que me recorde.. fazendo aqui... creio que não.. não me estou a recordar assim de nenhuma situação em que tenhamos trazido assim alguma atividade assim para dentro da sala.. não me recordo mesmo.
	37	Sente que a sua atitude/comportamento enquanto professor está a mudar? De que forma?
..Conte	}	36
..Conte		
..Propi	}	Aprendi outras coisas não é.. mas aprendi lá está... isto tudo serve para uma pessoa ir aprendendo e vai sempre construindo novas coisas, pronto, nesse aspecto... lá está é sempre um facilidade também até para nossa prática pedagógica.. são sempre ferramentas que uma pessoa vai vendo e percebendo que há outras formas também de conseguir chegar aos alunos. (E tem algum exemplo específico?) Se calhar lá está, consegui perceber que eles precisam de estar mais tempo fora da sala de aula. Temos de que ter em conta a escola em que nós estamos, não é pronto, facilita em termos espaço exterior, mas por exemplo no ano passado, tendo em conta a turma sendo mista não é, as minhas aulas à tarde eram sempre lá fora.. lá está.. que a sala era precisa para o professor de inglês, então nós íamos ali para as árvores, ali para as mesas e perceber que as crianças precisam também de ter mais espaço fora da sala de aula e não estarem apenas fechadas o dia todo dentro destas paredes, nesse aspecto sim.
..Flexiv		
..Propicio	}	
..Reconhe		
	39	Sente que houve mudanças na sua relação com os seus alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
	40	Não sinto que tenha mudado, ou seja, a proximidade que eu tinha com eles manteve-se, porque eu já tinha essa proximidade.
	41	Já alguma vez tinha participado em formações para a promoção de competências socioemocionais nos alunos? De que forma a formação recebida teve impacto na sua prática? Considera que é importante? Porquê?
..Não	}	42
	43	Bloco 6
	44	Qual a sua apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos?
	45	O impacto é muito positivo.
	46	Observa mudanças na atitude/comportamento dos alunos? De que tipo?
..Autorreg	}	47
..Autorreg		
..Adap	}	Eles tinham uma grande dificuldade em partilhar espaço, partilhar brincadeiras.. perceber que a brincadeira pode ser desenvolvida com mais crianças e... acontecia situações de haver pessoas a liderar e a dizer.. eu faço isto.. tens que brincar com aquilo, ou seja, havia aqui essa questão de liderança e essas questões de poder e percebemos que.. com esse projeto foi uma forma de eles também terem que partilhar o espaço terem que partilhar os materiais não é.. e tinham que chegar a um entendimento e qual é a brincadeira que vamos fazer... porque os materiais não davam para todos... e essa parte.. deu para perceber que isso foi uma forma do grupo estar diferente. O grupo mudou sim.
..Resol		
..Pensam	}	

	48	Sente que houve mudanças nas relações entre alunos? E com a restante comunidade escolar? Pode dar-me exemplos?
	49	Eles conseguem perceber que têm de saber gerir o espaço, saber que têm de gerir o que têm à disposição porque aquilo não é só para um.. é da turma, é de todos. Todo o espaço tem que ser partilhado. Isto foi um processo e um projeto que se estendeu ao longo de alguns meses, e pronto, percebemos que não foi no início... mas no final, ou seja, fazendo o balanço... deu para perceber a evolução que o grupo teve. O grupo no final era um grupo diferente.
..Re ..Cc ..Reconhecim		
	50	Considera que este tipo de projectos tem importância na vida das crianças? Porquê?
	51	Muito mesmo. Ainda para mais hoje em dia as crianças estão cada vez mais fechadas sobre si mesmo.. essa vontade é só um telemóvel.. e perceber que há outras formas de explorar não é.. não é só os tablets, e os telemóveis e os TikToks e essas coisas todas.. mas há outras formas de conviver não é. A esmurrar os joelhos e cair que eles hoje em dia já não sabem, já não sabem cair, já não se ferem nem nada, ou seja eles hoje em dia já não caem por isso estas é bem melhor se caírem das árvores e arranharem-se todos, pronto tive que levar duas vezes para o hospital no tal baloiço que se fazia todas as sextas-feiras, aquilo era quase um spa que eles tinham ali, então aquilo era rotativo, eles já tinham os horários quase definidos para cada um.. tinha que dar para todos.. então houve um dia que houve uma queda, faz parte.
	52	Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma?
	53	
	54	Sim, lá está, pela parte emocional e até a nível de professor, de dinâmica de sala de aula, estando o grupo socialmente e mais estável é uma forma de facilitar o trabalho do professor não é.. e também o trabalho dos alunos. É uma forma de facilitar o trabalho de todos.
	55	Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ...
	56	Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
..Cc ..Re ..Re		
	57	Pela experiência que eu tenho deste grupo em si o impacto foi muito muito significativo. Eu acho que não é por acaso que isso aconteceu. Não chegámos ao fim do ano com um grupo diferente... não foi por acaso.. isso também teve o seu contributo.
	58	Bloco 8
	59	O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
..Ensino ir		
	60	Deve ser transversal e eu creio que cada vez mais há essa perspetiva de não ser apenas focado no momento, mas sim ser transversal a todas as práticas e todas as atividades do dia-a-dia e não só ficar, "olha este é o momento só disto", há coisas que são transversais e que não se podem partir.
	61	Trabalhou este tópico na sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspectos?

- ..Não { 62 Boa pergunta.. tenho que ir ali atrás a 19.. mas não.. não... Isso já foi há uns 20 anos e há 20 anos atrás o paradigma era outro, seguramente outro. Muito diferente daquilo que é.. tanto que uma pessoa até cora um bocadinho de vergonha.. de saber aquilo que era a prática naquela altura.. e aquilo que uma pessoa via não é... e os registos que uma pessoa fazia.. não é.. das observações que fazia e aquilo que é hoje em dia.. é bem, bem diferente sim. Porque aquilo era muito.. sentar, livro aberto, cópia, fecha, faz. E hoje em dia sabemos que.. ainda temos muito essas práticas mas.. bem diferente sim.. já estamos aos poucos a progredir e a fazer evoluções positivas neste caso. Isso é uma forma de.. não sei se acontece ou não.. não estou por dentro da formação de professores hoje em dia e o que está a ser ou não transmitido aos novos e futuros professores.. mas lá está.. é fundamental porque lá está.. é a ferramenta que eles depois vão precisar quando começarem a entrar numa sala de aula. Porque depois é aquilo que uma pessoa depois sente que falhou... que falhou quando entrou na sala de aula e percebeu que precisava ali de outras ferramentas..os alunos de hoje em dia já são alunos diferentes do que aqueles que eram quando eu comecei há 15 anos atrás.. os alunos são diferentes e precisam de outras coisas.. Hoje em dia eles têm acesso a uma informação que eu não tinha, nem os alunos que os meus primeiros alunos tinham.. eles hoje têm acesso a uma informação e também nos obriga a estarmos muito mais actualizados, porque eles fazem cada pergunta.. eles às vezes é.. "o professor não conhece isto?" porque "o professor é velho já.. como é que é possível não conhecer isto..?" por isso são ferramentas que hoje em dia cada vez são mais necessárias.
- ..Importar { 63 Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
- ..Colab { 64 Essas parcerias e foi o caso da parceria do projeto LS são sempre uma mais valia porque eles têm outro conhecimento, têm outras ferramentas e têm outra formação que nós enquanto professores não temos ou seja, todas estas parcerias que se vão encontrando e estabelecendo são sempre mais valias e acabam por facilitar.. porque aquele projeto.. que eu poderia.. se eu fosse a pensar.. eu poderia desenvolver um projeto daqueles não é.. mas não tinha o conhecimento e não tinha abordagem que eles tiveram ou seja.. os frutos não iam ser os mesmos daqueles que foram, portanto haver parcerias é sempre uma mais-valia.
- ..Colab {
- ..Colabora {

Entrevista P9

1	Bloco 2
2	Sexo - F
3	Idade - 46
4	Tempo de Serviço - 6 anos
5	Formação Académica - Licenciatura em Ensino Básico
6	Escola de formação - ISCE - Instituto Superior de Ciências Educativas
7	Já teve alguma formação relativamente a SEL (Social and Emotional Learning)?
8	Penso que não. Trabalhar mais com as emoções é agora com a parte da meditação.. mas assim de.. sei lá a gente faz tantas formações que já não me lembro.. mas não tenho agora precisão disso.
9	Bloco 3
10	O que entende por aprendizagem sócio-emocional?
11	Trabalhar com as emoções.. deve ser.. não...? Aqui com estes miúdos que são tão carentes, a maior parte deles.. e às vezes custa um bocadinho.. quando eles estão em baixo e a gente tenta ajudar.. e depois mais eu que estou de longe com meu filho longe.. já estou a ficar emocionada. É trabalhar com as emoções, penso que esteja relacionada com isso não é, sendo que às vezes alunos que por vezes quando erram têm medo de errar novamente porque sei lá.. ficam nervosos, choram e se a gente lhes der um estímulo positivo, e um abraço às vezes ou uma festinha eles ficam. Já há alunos que não querem, que nota-se neles que não são de miminhos. Tenho outros que me foi transmitido que não também não eram de olhar na pessoa nem de admitir uma festinha, nada, e comigo não vejo nada em contrário.. são todos muito carinhosos. Principalmente no 4º ano tinha um miúdo em que a colega transmitiu-me que ele não era muito sociável para com os adultos, nem muito com o resto dos coleguinhas, e eu vi que ele está muito bem enturmado este ano, e fala imenso comigo em relação ao que se passa em casa, e o que é que ele não acha que é correto que a mãe faz... ou que o pai faz.. a maior parte deles desabafa bastante.
12	A sua escola promove ações para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as? (Pergunta de desenvolvimento: de que tipo?)
13	Se formos falar em relação a essa parte da meditação.. que nos faz pensar um bocadito.. que eu às vezes digo-lhes para pensar.. se calhar em relação a isso sim.. agora de resto.. (Mas está a ter então alguma formação?) Estamos sim. É.. como é que aquilo se chama.. tem a ver com a meditação. Começámos este ano, somos uma turma de estudo (nós e mais outras lá de cima) e aqui pelo que eu tenho visto e tenho observado.. já estamos a fazer desde o início do segundo período.. tem funcionado muito bem e todos aceitaram muito bem. Houve 2 ou 3 alunos que não queriam, e eu disse que nós não podemos obrigar.. mas agora já estão a começar a fazer. (Mas é a professora que está com eles?) Eu é que estou com eles, mas eles já tiveram uma formação também com a pessoa que me deu a mim formação, onde lhes deu formação também a eles.. individualmente.. onde lhes ensinou como é que se devia meditar.. a palavra que eles deviam de dizer.. como é que se deve respirar e depois nós temos sempre o cuidado de fazer isso todos os dias.. por acaso hoje não fizemos devido a nos termos atrasado um bocadinho, mas eles próprios lembram-me a mim que temos que fazer.. e gostam imenso de fazer.. e tenho aqui miúdos que vê-se mesmo que estão a fazer muito bem (e então e quando é que começou esta formação? tanto para si como para eles?) eu penso que foi no início do segundo período.. se não me engano, não tenho a certeza, mas penso que foi no

1/4

- início do segundo período (todos foram devidamente autorizados pelos pais porque aquilo, eles tiveram que ter uma autorização prévia e ninguém se mostrou contra).
- 14 Considera importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Porquê?
- 15 **As emoções a gente descobre imensas coisas e tentamos ajudar em várias coisas.. acho que sim, muito mesmo.** Sendo miúdos carenciados acho que ainda muito mais, do que miúdos com nível monetário mais elevado.. acho que há uma diferença grande. **Acho que estes miúdos são.. como é que hei-de dizer.. necessitam de mais atenção e carinho e as emoções é mais fácil trabalhar com eles as emoções, e conversar com eles sobre isso.**
- 16 Tem algumas estratégias para conseguir chegar ao que os seus alunos estão a sentir?
- 17 Às vezes individualmente sim. Tenho aqui um caso de uma menina da qual se falou muito em bullying.. ela aqui.. eu não notava o que ela sentia, e ia para casa e dizia à mãe que não queria vir à escola devido a tudo o que estava a acontecer, a revolta dela.. as atitudes e os comportamentos.. tudo isso revoltava a miúda e revoltava aos pais e os pais estavam a ficar um bocadinho preocupados e depois eu conversei com ela e tive a sorte de ela se abrir comigo e falar comigo e sempre que eu notava que ela que a cara dela estava diferente daquilo que é o normal eu perguntava se ela queria conversar comigo em particular no final e ela por norma quis ser vos explicar e falava comigo. Agora as coisas pouco a pouco foram melhorando acho que ela consegue-se expressar bem e sabe distinguir o que está certo e o que está errado, porque nós também temos que perceber que não há só bullying de um lado.. por vezes também pode haver dos 2 lados não é só a pessoa que sofre mas a pessoa também pode estar a fazer. As crianças também são um bocadinho.. e temos que saber também lidar com isso e saber dizer aos pais que também não é só o lado deles que está errado.. também pode haver outro lado. Há crianças que têm capacidade para fazer estas 2 partes.. esta minha criança (ela é muito inteligente e sabe distinguir quando lhe estão a fazer e quando ela está a fazer isso) saber bem dizer que não fez.. mas sabe que fez.. Depois também temos o bom, que é o quadro que temos ali para expressarem aquilo que eles acham que está errado e que eles não devem fazer com os outros e que também não gostavam que fizessem com eles, é uma atividade que está a decorrer mas que também está a meio e que acho que não vai ser concluída porque os senhores polícias (isso está englobado numa atividade com a polícia).. penso que eles não vão voltar cá mas, enfim, estou a tentar que eles venham cá para falarmos novamente das emoções, das atitudes e comportamentos). São anónimos, ninguém põe o nome, e poem o que eles quiserem que ninguém vai chamar a atenção por isso.
- 18 Que importância tem para si e para a sua prática a aprendizagem dos conteúdos quando colocada em paralelo com a aprendizagem social e emocional?
- 19 **Se as duas não estiverem equilibradas não se consegue pelo menos acho que não se consegue avançar na parte de aprendizagem, se o aluno não estiver bem emocionalmente.. porque ele está sempre a pensar noutra coisa. Se as 2 coisas estiverem equilibradas.. se o nível emocional, se o aluno estiver bem acho que o resto vai correr bem.. digo eu.. penso eu que é assim... a parte emocional se calhar é mais importante.. não é.** Se o aluno não está bem.. não vai ficar bem, não vai estar bem durante o dia inteiro por mais que a gente trabalhe se calhar no final do dia lá não ficou nada, se a gente se calhar lhe der um bocadinho de atenção.. um bocadinho de miminhos ele vai já relaxar e vai entrar um bocadinho naquilo que estávamos a fazer.

20	Bloco 6
21	- Considera que este tipo de projectos tem importância na vida das crianças? Porquê?
22	- Considera que estes projetos trazem benefícios à aprendizagem de conteúdos e ao sucesso académico dos alunos? De que forma?
23	- Qual a sua opinião sobre o impacto que os projetos SEL têm na vida dos alunos? ... Nomeadamente, na redução da ansiedade, da depressão/tristeza ou outras dificuldades socioemocionais? Na prevenção de problemas de conduta, melhoria do rendimento académico?
24	(Estava a falar da meditação não é que é efetivamente um projeto desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Acha que ele tem impacto na redução destas coisas todas..?) Tem.. ao fazerem eles ficam muito mais relaxados sempre. Há aqui miúdos que vêm do intervalo muito excitados, muito alterados, e por vezes quando há conflitos isto também é uma maneira de eles se acalmarem e de fazer pensar um bocadinho. Primeiro conversamos um bocadinho sobre aquilo que aconteceu de errado e como é que podemos resolver para não voltar a acontecer.. que há aqui 3 ou 4 alunos que entram muito em conflito no intervalo por causa da bola e as meninas também.. agora mais os meninos. No início eram muitas meninas e eu dizia "bem eu neste nesta sala só tenho conflitos entre meninas" nós começámos imenso e questionava qual é que era a melhor solução e o que é que nós devíamos fazer para resolver aquilo. Não.. eu por norma não digo eu a solução.. tento que todos digam alguma para depois chegarmos lá.. qual é a melhor estratégia para chegar e chegarmos a um consenso.. e com os rapazes também têm funcionado assim. E depois a meditação também faz pensar um bocadinho sobre aquilo que fizeram de errado e sobre o que é que podemos fazer certo para podermos prosseguir, e tem funcionado bem. Estão mais calmos e a gente consegue trabalhar bem.
25	Bloco 8
26	O CASEL defende que a SEL deve ser alvo de instrução explícita. Concorda? Ou considera que deve ser transversal a todas as disciplinas?
..Ensino Ir {	27 Deve ser transversal.. um bocadinho às vezes podemos falar a estudo do meio, a matemática, a português depende da situação, e às vezes conseguimos enquadrá-la dentro daquilo que está a acontecer no momento acho que não tem que se restringir só por exemplo a português ou só a estudo do meio. Até se trabalha imenso na parte da expressão dramática, a parte das atitudes e dos comportamentos, muito.. através de jogos pode-se fazer.
..Sim {	28 Trabalhou este tópico na sua FIP? Acredita que a introdução deste tópico na FIP poderia fazer a diferença na sua profissão? Em que aspectos?
..Impo {	29 Ai acho que sim.. bastante.. na parte da expressão dramática. Faz a diferença.. acho que ajuda bastante.
	30 Considera que os docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional? (In Santos, 2021, apud Bracket et al (2012) traduzido por Peixoto & Machado, 2020), ou considera que os grupos externos devem estar mais presentes dentro da escola, tornando o trabalho de outros técnicos fundamental na comunidade escolar?
..Colab {	31 Eu acho que um bocadinho de tudo faz um complemento muito melhor do que nós só professores. Acho que as pessoas de fora trazem outras técnicas e outras aprendizagens além das nossas que ajuda, bastante. Como esses projetos. Foi para
..Grupr {	

a gente não participar no projeto LS porque eles logo nos disseram que estavam excluídos porque esta escola já tinha participado no ano passado, que tinham que dar prioridade às outras. Eu não tive direito.. mas pronto acho que era uma coisa gira e pelo que eles me alguns deles gostaram muito do projeto e das atividades que se faziam no projeto LS.