

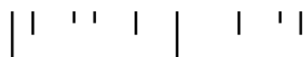


Representações e práticas que os professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB afirmam ter sobre as competências socio-emocionais nos alunos

Sofia Margarida Almeida Ramos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências da Natureza
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



Representações e práticas que os
professores e estudantes finalistas
dos mestrados profissionalizantes em
1.º e 2.º CEB afirmam ter sobre as
competências socio-emocionais nos
alunos

Sofia Margarida Almeida Ramos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências da Natureza
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professor Tiago Almeida

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Foi um longo percurso. Um percurso cheio de desafios, de altos e baixos.

Quero agradecer à minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã, que estiveram sempre lá quando mais precisei e não me deixaram desistir.

Agradeço às minhas colegas de formação, especialmente ao meu par de estágio que foi mais do que uma simples colega, foi uma amiga. Uma amiga que me apoiou e ajudou sempre que precisei. Acompanhou-me nesta jornada e espero que continue a acompanhar.

Agradeço aos meus professores, quer da Licenciatura em Educação Básica, quer do Mestrado, que me proporcionaram aprendizagens valiosas, e ao meu orientador, o professor Tiago Almeida, que me guiou nesta última fase da minha formação.

Por fim, quero agradecer também a mim mesma. Por ter sido perseverante, por ter arranjado forças para continuar, apesar de todos os obstáculos que encontrei no caminho.

O meu muito obrigada a todos.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O presente trabalho organiza-se em duas partes. Na primeira parte descreve-se e analisa-se reflexivamente o período de observação, intervenção e avaliação pedagógica, desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada II, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda parte apresenta-se um estudo empírico, subordinado ao tema *competências socio-emocionais em educação*. Este estudo tem como finalidade estudar as representações e as práticas que os professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB afirmam ter sobre as competências socio-emocionais dos alunos. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e as técnicas de recolha de dados mobilizadas consistiram na entrevista semiestruturada e *focus group*. Em conformidade, os dados recolhidos foram tratados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados do estudo possibilitaram identificar as perceções e as práticas dos professores de 1.º CEB e dos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx sobre as competências socio-emocionais dos alunos, bem como revelar as aprendizagens efetuadas durante a formação inicial de professores no sentido de desenvolver estas competências nos alunos. O estudo empírico permitiu ainda desenvolver competências fundamentais para um desempenho profissional pleno, designadamente o questionamento da realidade e o pensamento crítico sobre a ação pedagógica.

Palavras-chave: Competências socio-emocionais; 1.º e 2.º CEB; Formação Inicial; Saber Profissional

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

The report is carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. This work is organized in two parts. The first part describes and analyzes the period of reflective observation, intervention and basic pedagogical assessment, developed in the Supervised Teaching Practice II, in the 1st and 2nd cycle of Basic Teaching. In the second part, an empirical study is presented, under the theme *socio-emotional competences in education*. The purpose of this study is to study the representations and practices that teachers and final year students of professional masters in 1st and 2nd CEB claim to have on students' socio-emotional competences. The methodology used was qualitative in nature and the data collection techniques used consisted of a semi-structured interview and a focus group. Accordingly, the data collected were processed using content analysis. The results of the study made it possible to identify the perceptions and practices of the teachers of the 1st CEB and the finalist students of the professional master's in the 1st and 2nd CEB of ESELx on the socio-emotional competences of the students, as well as to reveal the learnings carried out during initial teacher training in order to develop these competences in students. The empirical study also allowed the development of fundamental competences for a full professional performance, namely the questioning of reality and critical thinking about pedagogical action.

Keywords: Socio-emotional competences; 1st and 2nd CEB; Initial formation; Professional knowledge

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I: Prática de Ensino Supervisionada II no 1.º e no 2.º CEB	5
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	6
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	7
1.1.1. A instituição cooperante.....	7
1.1.2. A turma.....	7
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	8
1.2.1. Diagnose e problemática	8
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	9
1.2.3. Atividades implementadas	10
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens	10
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	12
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	13
2.1.1. A instituição cooperante.....	13
2.1.2. A turma.....	13
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	14
2.2.1. Diagnose e problemática	14
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	15
2.2.3. Atividades implementadas	15
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens	16
3. Análise crítica da prática desenvolvida no 1.º e 2.º CEB	17
Parte II: O Estudo	22
4. Apresentação do estudo	23

5. Fundamentação teórica.....	27
5.1. Competências Socio-Emocionais: Conceito.....	28
5.2. Importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos	30
5.2.1. Competências socio-emocionais e bem-estar.....	31
5.2.2. Aprendizagem de competências socio-emocionais na escola: representações e práticas do docente.....	32
5.2.3. A presença das competências socio-emocionais no Perfil dos Alunos para o Século XXI e nas Aprendizagens Essenciais: um olhar crítico.....	35
5.3. Incidência da aprendizagem de competências socio-emocionais na formação docente.....	40
6. Metodologia.....	43
6.1. Opções metodológicas.....	44
6.1.1. Natureza do estudo.....	44
6.1.2. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	44
6.1.3. Técnicas de análise de dados.....	46
6.2. Caracterização do contexto e dos participantes.....	46
6.3. Princípios éticos.....	46
7. Apresentação e discussão dos resultados.....	48
7.1. Representações dos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos.....	49
7.2. Práticas relatadas pelos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx associadas à promoção de competências socio-emocionais dos alunos.....	51
7.3. Perceções que os professores e os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos.....	55

7.4. Relevância atribuída pelos docentes e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx às aprendizagens realizadas durante a sua formação sobre competências socio-emocionais.....	57
8. Conclusões.....	61
Reflexão Final	66
Referências	71
Anexos.....	79

Índice de Figuras

Figura 1- Roda das competências socio-emocionais.....	29
Figura 2- Conforto em trabalhar competências socio-emocionais com os alunos	52
Figura 3- Práticas que os professores têm para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos.....	52
Figura 4- Práticas que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB pretendem aplicar para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos	54
Figura 5- Perceções sobre a importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos.....	55
Figura 6- Perceções sobre a influência das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos.....	55
Figura 7- Perceções sobre a influência das competências socio-emocionais no futuro dos alunos.....	55
Figura 8- Importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos.....	56
Figura 9- Importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos.....	57
Figura 10- Alicerces proporcionados pela formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos	58
Figura 11- Investimento na formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos	58

Figura 12- Formação inicial de professores: representações dos professores sobre a relevância atribuída às competências socio-emocionais	59
Figura 13- Formação inicial de professores: representações dos estudantes sobre a relevância atribuída às competências socio-emocionais	59

Índice de Tabelas

Tabela 1- Presença de competências socio-emocionais no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	38
Tabela 2- Relação entre as representações dos professores sobre competências socio-emocionais e as cinco áreas de competência socio-emocionais	50
Tabela 3- Relação entre as representações dos estudantes sobre competências socio-emocionais e as cinco áreas de competência socio-emocionais	50

Lista de Abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CCE	Conselho de Cooperação Educativa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento Escola Moderna
OC	Orientadora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Esta UC tem como principais objetivos proporcionar aos estudantes a integração das aprendizagens feitas nas outras unidades curriculares do curso na ação, permitindo-lhes desenvolver em contexto competências para o seu desempenho profissional; compreender a forma como as escolas do 1.º e 2.º CEB funcionam; conceber, implementar e avaliar projetos curriculares de intervenção no 1.º e 2.º CEB; analisar e refletir sobre o papel do professor; conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; e analisar e refletir sobre a prática pedagógica. Em conformidade, a PES II assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências para o desempenho profissional, sendo possível colocar em prática as aprendizagens realizadas ao longo da formação inicial de professores. Neste sentido, foram realizadas intervenções no 1.º e 2.º CEB.

Em 1.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma de 2.º ano de escolaridade numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada em Lisboa, num dos bairros mais tradicionais da cidade. Em 2.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma mista de 5.º e 6.º ano de escolaridade numa escola pública localizada na Quinta do Conde, concelho de Sesimbra. No contexto da PES II, foi desenvolvida uma investigação sobre o tema *competências socio-emocionais em educação* no 1.º CEB. Este tema emergiu do facto de a gestão do currículo da orientadora cooperante (OC) ter como princípios orientadores o desenvolvimento destas competências. De igual modo, o tema objeto de estudo é atual e pertinente, quer para os professores de 1.º CEB, como para a formação inicial de professores. Este estudo teve como objetivo, por um lado, compreender as representações e práticas que os professores afirmam ter sobre as competências socio-emocionais dos alunos e, por outro lado, compreender as representações e práticas que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx afirmam ter sobre as competências socio-emocionais dos alunos. Neste sentido, formularam-se como objetivos específicos: (i) caracterizar as

representações dos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos; (ii) caracterizar as práticas relatadas pelos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx associadas à promoção de competências socio-emocionais dos alunos; (iii) identificar as perceções que os professores e os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos; e (iv) analisar a relevância atribuída pelos docentes e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx às aprendizagens realizadas durante a sua formação sobre competências socio-emocionais.

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito à descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de 1.º e 2.º CEB, sendo que no primeiro capítulo é apresentado a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, na qual se caracteriza sumariamente o contexto socioeducativo, designadamente, as finalidades educativas da instituição cooperante, e a turma. No mesmo capítulo, apresenta-se a problematização dos dados recolhidos do contexto e a identificação da problemática de intervenção, com a breve definição dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, das atividades implementadas e dos processos de avaliação e regulação das aprendizagens. No que se refere ao segundo capítulo, é realizada a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, no qual incidem os mesmos tópicos de caracterização e descrição apresentados anteriormente na prática de 1.º CEB. Ainda na primeira parte do relatório, no terceiro capítulo, é efetuada uma análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida em ambos os ciclos de ensino, na qual é feita uma comparação crítica entre os dois contextos de estágio, salientando os seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se o estudo empírico mencionado anteriormente. Num primeiro momento é apresentada a contextualização do tema e do

problema objeto de estudo, no qual se apresentam a problemática e as motivações para a realização do mesmo, os objetivos gerais e respectivos objetivos específicos e questões de investigação. Seguidamente, contempla-se o quadro teórico, onde serão fundamentados os conceitos em estudo, mobilizando para o efeito um quadro teórico de referência, bem como os estudos associados à problemática. De seguida, evidencia-se a metodologia, na qual consta a natureza do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização dos participantes, e os princípios éticos do processo de investigação. Em seguida, no capítulo sete procede-se à apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões do estudo, no qual se evidenciam, também, os constrangimentos no seu desenvolvimento.

Por último, é elaborada uma reflexão final, que explicita o contributo da experiência desenvolvida na PES II, em ambos os ciclos de ensino, e do estudo empírico realizado para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da investigadora.

Finalmente, apresenta-se as referências indicadas ao longo do relatório, bem como os anexos que evidenciam o trabalho escrito.

PARTE I: PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA II
NO 1.º E NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

No presente subcapítulo é apresentado o contexto socioeducativo, que é composto pela caracterização da instituição cooperante e da turma.

1.1.1. A instituição cooperante

A escola situa-se em Lisboa, num dos bairros mais tradicionais da cidade. Esta é uma zona privilegiadamente residencial, muito frequentada por turistas, rica em comércio, serviços, monumentos e outros equipamentos culturais. A escola é uma IPSS, que alberga as valências de berçário, creche, pré-escolar e 1.º e 2.º CEB.

A instituição cooperante rege-se por alguns princípios orientadores que regulam a sua ação educativa, designadamente: (i) a preocupação em respeitar as diferenças entre alunos, os seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem, centrando-se a ação na diferenciação pedagógica; (ii) a aprendizagem deve ser feita em interação social; (iii) os alunos devem participar ativamente na comunidade educativa; (iv) o envolvimento da comunidade no processo de ensino-aprendizagem; (v) o sucesso escolar de cada aluno só é atingido caso os colegas também atinjam o seu; (vi) a planificação e a avaliação são a base da construção do conhecimento; (vii) a organização da vida na escola institui-se em CCE; (viii) a gestão dos conteúdos deve ser feita de forma partilhada; e (ix) o respeito pelas diferentes perspetivas pedagógicas dos trabalhadores da instituição (Projeto Educativo, 2019-2021).

1.1.2. A turma

A turma de 2.º ano é constituída por dezoito alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Nesta, existem seis alunos do sexo feminino e doze alunos do sexo masculino, não existindo alunos com Necessidades Educativas Específicas. Para além disso, existe um aluno de Português Língua Não Materna. Atendendo às suas idades, de acordo com a teoria de Piaget, e em termos do seu desenvolvimento cognitivo, os alunos encontram-se no período das operações concretas, caracterizado pelo pensamento lógico e pela perda do egocentrismo (Feldman, 2001). Neste estágio, as crianças ainda revelam “dificuldade em entender questões de natureza abstracta ou hipotética” (Feldman, 2001,

p.425). A turma, na sua maioria, apresenta níveis de desenvolvimento cognitivos adequados à sua faixa etária e um bom ritmo de trabalho.

No que diz respeito às aprendizagens e competências dos alunos, de uma forma geral, estes revelam ser curiosos, interessados, colaborativos, participativos, empenhados e gostam de propostas exploratórias, de desafios, de trabalhar em grupo, de realizar projetos e de tarefas, que envolvam o manuseamento de materiais. Revelam conseguir avaliar criticamente o seu trabalho, entreajuda e autonomia no cumprimento das tarefas de sala de aula. Contudo, possuem algumas fragilidades, nomeadamente: na escrita de textos coerentes e coesos e na escrita de algumas palavras de forma correta, na componente de Português; e na comunicação oral e escrita de ideias e raciocínios matemáticos e nos conteúdos relacionados com frações e dinheiro, na componente de Matemática.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

Seguidamente à apresentação do contexto socioeducativo, será apresentado, no presente subcapítulo, a problematização dos dados do mesmo. A partir da problematização, explicitar-se-á as questões problema que orientam os objetivos gerais de intervenção pedagógica. Ainda neste subcapítulo serão contempladas as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

1.2.1. Diagnose e problemática

De modo a serem selecionadas e implementadas estratégias de intervenção de acordo com as potencialidades e necessidades da turma, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem desta, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica. Para o efeito, concebeu-se, para cada componente da matriz curricular do 1.º CEB, um instrumento de registo, cujos indicadores de avaliação listados têm por base os conteúdos das Aprendizagens Essenciais do 2.º ano de escolaridade (Anexo A).

A reflexão sobre as potencialidades e fragilidades dos alunos nestas componentes de currículo, permitiu identificar as seguintes questões-problema:

- Que tipo de estratégias utilizar, de modo a desenvolver a explicação oral e por escrito dos raciocínios matemáticos?
- Como incentivar a produção escrita de texto com sentido social e objetivos comunicativos diversos?
- Que estratégias implementar para melhorar a correção ortográfica dos alunos?

Em conformidade com a problematização gerada definiram-se como objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver a comunicação matemática; e (ii) Desenvolver competências textuais, de acordo com diferentes géneros textuais e objetivos comunicativos diversos.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

De acordo com os objetivos gerais de intervenção definidos anteriormente, foram delineadas e implementadas estratégias globais de intervenção e de integração curricular.

No que diz respeito ao primeiro objetivo geral de intervenção, *Desenvolver a comunicação matemática*, foram implementadas as seguintes estratégias: introdução da rotina “Explica como pensaste”; realização de tarefas em que os alunos explicassem por escrito a forma como pensaram; confrontação com diferentes estratégias de resolução de problemas para explicação de raciocínios matemáticos; explicação oral e escrita das ideias e raciocínios matemáticos; realização de atividades práticas que implicassem a comunicação de observações, resultados e conclusões; e realização de jogos de expressão motora nos quais se integraram conteúdos de Matemática.

No que se refere ao segundo objetivo geral de intervenção, *Desenvolver competências textuais, de acordo com diferentes géneros textuais e objetivos comunicativos diversos*, privilegiaram-se as seguintes estratégias: continuação da rotina do Tempo de Escrita; continuação da rotina dos Circuitos de Comunicação; introdução da rotina “Caça ao Erro”; apresentação à turma das estratégias utilizadas para a revisão de textos a pares; construção com os alunos de uma coletânea de textos, com diferentes tipologias; levantamento e análise dos tipos de erros ortográficos de cada aluno; construção de cartazes, com as características de cada tipo de texto; análise de textos-modelo; explicação por escrito das ideias e raciocínios matemáticos; organização e tratamento de dados dos erros ortográficos mais frequentes da turma; continuação do

trabalho por projeto relacionado com as temáticas do interesse dos alunos; escrita de tipos de textos diversos relacionados com conteúdos de Estudo do Meio; escrita de um texto dramático; realização de improvisações com recurso a marionetas de luva; e construção de marionetas de luva.

1.2.3. Atividades implementadas

No decorrer da intervenção foram implementadas diversas atividades, que contribuíram para a consecução dos objetivos gerais de intervenção. São exemplos: realização de atividades práticas e jogos dinâmicos na componente de Estudo do Meio; partilha de ideias sobre as características dos diferentes tipos de texto em coletivo, registando-as num cartaz e afixando-as, posteriormente no placar de Português, realização de jogos, escrita de um relato sobre a visita de estudo realizada em coletivo, elaboração e realização, em pequenos grupos, de um álbum de animais, elaboração de textos e realização da sua melhoria, registo dos erros ortográficos mais frequentes e posterior afixação no placar de Português, realização de atividades exploratórias e trabalho colaborativo, quer em pequenos grupos, quer em coletivo e exploração de conteúdos de gramática, na componente de Português; realização de atividades exploratórias e respetivas sistematizações, manipulação de materiais e utilização de plataformas digitais, na componente de Matemática; jogos sobre dinheiro e cálculo mental, nas componentes de Educação Física e de Matemática.

1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

A avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos foi realizada reflexivamente, ao longo do processo, não sendo avaliado somente o produto. Esta permite “regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas e possibilita a criação de contextos significativos de aprendizagem com qualidade” (Mendes, 2005, p.7). Por conseguinte, a modalidade de avaliação privilegiada foi a formativa, que foi realizada a partir das produções, *feedback* e participações dos alunos nos diferentes momentos de aula, com vista no entendimento das suas fragilidades, por forma a ajustar o ensino às suas necessidades e especificidades. Para além desta modalidade de avaliação, importa referir que foi promovida a autoavaliação dos alunos,

ao planificarem e avaliarem os seus planos de trabalho individuais, promovendo o envolvimento destes na sua própria avaliação. A autoavaliação é fundamental, na medida em que “privilegia a regulação da acção (auto-regulação) e desenvolve actividades de metacognição” (Mendes, 2005, p.12), autonomia e responsabilidade por parte dos alunos. A par da autoavaliação, também foi realizada a heteroavaliação, ao avaliarem, por um lado, o desempenho dos colegas durante as apresentações orais e, por outro lado, os planos individuais de trabalho dos colegas durante o CCE, na qual os alunos realizam a avaliação dos colegas, explicitando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar e apresentam propostas de melhoria.

Para avaliar os objetivos gerais de intervenção, concebeu-se um conjunto de indicadores de avaliação, de modo a avaliar o desempenho dos alunos (Anexo B). A análise dos dados recolhidos (Anexo C e D), permitiu perceber que a implementação das estratégias globais de intervenção e de integração curricular definidas teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, pois ajudou-os a ultrapassar/ atenuar algumas das suas dificuldades. Embora as melhorias sejam pontuais, dado que o período de intervenção foi curto, considera-se que a implementação destas estratégias durante um período de tempo mais alargado contribuirá para uma melhoria significativa da aprendizagem dos alunos, quer ao nível da comunicação matemática, quer ao nível da escrita e da revisão de textos de natureza diversa.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

No presente subcapítulo é apresentado o contexto socioeducativo, que é composto pela caracterização da instituição cooperante e da turma.

2.1.1. A instituição cooperante

A escola situa-se na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra. Esta é uma zona privilegiadamente residencial, na qual habitam pessoas de diferentes nacionalidades. A escola é um estabelecimento de ensino público, abrangendo as valências de 1.º, 2.º e 3.º CEB.

A instituição cooperante tem como principal objetivo criar “uma escola que responda às necessidades de todos os nossos alunos, potencie as suas máximas competências e permita que cresçam e aprendam como indivíduos felizes” (Projeto Educativo, 2020/2024, p.4). Em conformidade, procura envolver toda a comunidade nos processos educativos, promover o trabalho colaborativo, inovar e melhorar as práticas pedagógicas e promover uma educação inclusiva. Para o efeito, o trabalho realizado com cada turma é centrado no desenvolvimento de projetos que alicerçam as aprendizagens curriculares das diferentes áreas de conhecimento (Plano de Inovação, 2019/2024).

2.1.2. A turma

A turma é constituída por alunos de 5.º e 6.º ano e possui quarenta e um alunos divididos em dois turnos: o turno A, que possui vinte e um alunos, em que nove são de 5.º ano e doze são de 6.º ano; e o turno B, que possui vinte alunos, em que nove são de 5.º ano e onze são de 6.º ano. Os alunos têm idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, havendo sete alunos que possuem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. De acordo com a teoria de Piaget, em termos do seu desenvolvimento cognitivo, os alunos encontram-se no estágio das operações concretas, caracterizado pelo pensamento lógico e pela perda do egocentrismo (Feldman, 2001). No que diz respeito às aprendizagens e competências dos alunos estes revelam gostar de trabalhar em grupo, de aulas práticas e de tarefas que envolvam o manuseamento de materiais. No entanto, possuem algumas dificuldades, designadamente: na conceção e aplicação de estratégias na resolução de problemas, na componente de Matemática; nos processos científicos, como a formulação

de hipóteses e previsão de resultados, comunicação oral e escrita de ideias, registo rigoroso do observado, atribuição de sentido aos dados obtidos, descrição e classificação de entidades e processos com base em critérios e construção de explicações científicas, na componente de Ciências Naturais; na realização de tarefas atempadamente, em estudar autonomamente ao longo do semestre e em aguardar a vez para falar, na componente de Competências Sociais.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

Seguidamente à apresentação do contexto socioeducativo, será apresentado, no presente subcapítulo, a problematização dos dados do mesmo. A partir da problematização, explicitar-se-á as questões problema que orientam os objetivos gerais de intervenção pedagógica. Ainda neste subcapítulo, serão contempladas as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

2.2.1. Diagnose e problemática

De modo a serem selecionadas e implementadas estratégias de intervenção de acordo com as potencialidades e necessidades da turma, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem desta, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica. Para o efeito, concebeu-se um instrumento de registo para o domínio da área curricular de Competências Sociais, de Ciências Naturais e de Matemática. Os indicadores de avaliação listados têm por base os planos de aprendizagem concebidos pela escola (Anexo E).

A reflexão sobre as potencialidades e fragilidades dos alunos nestas componentes de currículo, permitiu identificar as seguintes questões-problema:

- Que tipo de problemas matemáticos propor de modo a desenvolver a capacidade de resolução destes?
- Que tipo de abordagem privilegiar antes, durante e após a resolução de problemas?
- Que tipo de tarefas/ propostas de trabalho conceber de modo a desenvolver a aprendizagem de processos científicos?
- Como incentivar os alunos a estudarem autonomamente ao longo do semestre?

Em conformidade com a problematização gerada definiram-se como objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver a capacidade de resolução de problemas; (ii) Desenvolver a aprendizagem de processos científicos; e (iii) Desenvolver hábitos de estudo.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

De acordo com os objetivos gerais de intervenção definidos anteriormente, foram delineadas e implementadas estratégias globais de intervenção e de integração curricular.

No que diz respeito ao primeiro objetivo geral de intervenção, *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas*, foram implementadas as seguintes estratégias: resolução de problemas relacionados com contextos próximos dos alunos, envolvendo percentagens e o Projeto da Turma *As Sementes da Esperança...Cuidar do amanhã*; resolução de problemas com recurso a diferentes representações; apresentação e discussão de estratégias de resolução de problemas dos alunos; explicação oral e por escrito das ideias e raciocínios matemáticos; e ler para compreender o enunciado dos problemas e avaliar a plausibilidade dos resultados obtidos.

No que se refere ao segundo objetivo geral de intervenção, *Desenvolver a aprendizagem de processos científicos*, privilegiaram-se as seguintes estratégias: realização de atividades práticas; realização de atividades de Abordagem Baseada em Resolução de Problemas; e apresentação e discussão dos resultados obtidos e das resoluções dos alunos.

Por último, relativamente ao terceiro objetivo geral de intervenção, *Desenvolver hábitos de estudo*, foram implementadas as seguintes estratégias: realização de *quizzes* e jogos pedagógicos, como tarefa de casa; realização de desafios semanais; e realização de mapas conceptuais de sistematização.

2.2.3. Atividades implementadas

No decorrer da intervenção foram implementadas diversas atividades, que contribuíram para a consecução dos objetivos gerais de intervenção. São exemplos: utilização de plataformas digitais (Escola Virtual; Leya; Jamboard; Plickers; Kahoot; e Nearpod), realização de atividades práticas e de atividades de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, realização de fichas de trabalho, a que os alunos deveriam dar

resposta, procurando e selecionando a informação contida nos materiais disponibilizados para o efeito, realização de jogos, mapas conceituais e sistematizações, na componente de Ciências Naturais; realização em grupo de tarefas exploratórias e sua posterior discussão e sistematização e utilização de ferramentas, como folhas de cálculo (Excel) e programas de geometria dinâmica (Geogebra), na componente de Matemática.

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

No decurso da prática, as modalidades de avaliação que se privilegiaram foram a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação formativa foi realizada a partir das produções, *feedback* e participação dos alunos nos diferentes momentos de aula. Para além desta modalidade, foi também promovida a realização, por parte dos alunos, da autoavaliação, ao preencherem os seus planos de aprendizagem, e a heteroavaliação, ao avaliarem o desempenho dos colegas durante as apresentações orais, tendo por base rubricas de avaliação concebidas previamente para o efeito.

A avaliação sumativa foi concretizada através da realização de fichas de avaliação, questões de aula, questionários em plataformas digitais e a partir da avaliação dos materiais construídos pelos alunos, dos relatórios e dos trabalhos de grupo e respetiva apresentação oral.

Para avaliar os objetivos gerais de intervenção, concebeu-se um conjunto de indicadores de avaliação, de modo a avaliar o desempenho dos alunos (Anexo F). Ao analisar os dados recolhidos (Anexos G, H e I), considera-se que a implementação das estratégias globais de intervenção definidas teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, pois ajudou-os a ultrapassar/ atenuar algumas das suas fragilidades.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO
1.º E 2.º CEB

| | ' | | ' |

Após a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos do 1.º e do 2.º CEB, no presente capítulo será realizada uma análise comparativa e reflexiva sobre as mesmas. A análise irá incidir sobre os seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Em conformidade com os diferentes contextos de intervenção pedagógica, foram concebidos dois Planos de Intervenção distintos, que tiveram como objetivo ir ao encontro das necessidades identificadas nos alunos de cada grupo. Neste sentido, a partir dos objetivos gerais de intervenção e das estratégias globais de intervenção concebidas e implementadas, procurou-se desenvolver nos alunos atitudes e competências específicas, que lhes permitissem tornar-se em indivíduos capazes de tomar decisões livres e fundamentadas e ter participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins, et al., 2017). No decorrer do estágio pedagógico, teve-se como premissa de que a prática pedagógica deve expressar uma atitude positiva, com altas expectativas em relação aos alunos, tendo em consideração as suas perspetivas e opiniões (Picado, 2009). Assim, deu-se especial atenção às dimensões relacionadas diretamente com os alunos, designadamente as dimensões emocionais, sociais e cognitivas. Designadamente, no 1.º CEB, procurou-se que os alunos fossem capazes de reconhecer as suas emoções, procurando estratégias para a sua gestão, fossem autónomos, soubessem quando procurar ajuda e a quem procurar, procurou-se fomentar a cooperação e ajuda mútua, o respeito pelo outro e a empatia. Para além disso, os alunos foram incentivados a tomar consciência das suas fragilidades e a encontrarem estratégias para as ultrapassar.

No 2.º CEB, as competências que se procuraram desenvolver nos alunos tiveram incidência no sentido de responsabilidade e compromisso para com o outro, na promoção da autonomia e da capacidade de pensarem criticamente sobre os conteúdos abordados e sobre os comportamentos e as atitudes observados dentro e fora da sala de aula. Procurou-se, igualmente, que os alunos conseguissem resolver os problemas autonomamente, sendo perseverantes na procura de resposta, mas que também soubessem cooperar e ouvir o outro, respeitando a sua opinião.

Para o desenvolvimento destas competências, foi fundamental a orientação por princípios pedagógicos que assim o incentivassem. Deste modo, no que se refere à prática educativa do 1.º CEB, esta foi sustentada num modelo pedagógico que preza a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos alunos, no qual estes participam na autorregulação do seu processo de aprendizagem – Movimento Escola Moderna (MEM). No 2.º CEB, a prática educativa foi sustentada pela Metodologia de Trabalho por Projetos, em que estes eram realizados com os alunos e pelos alunos, promovendo o desenvolvimento “pessoal, interpessoal, e de intervenção social” (Decreto-Lei n.º55/2018, p.2931). Durante a sua realização, os conteúdos das disciplinas surgiam com sentido e em articulação, ajudando os alunos a dar resposta às suas questões, ampliando, assim, as suas aprendizagens. Deste modo, existia uma gestão integrada do conhecimento, que valorizava os saberes disciplinares, o trabalho colaborativo e interdisciplinar, quer no planeamento, quer na realização e avaliação, e a promoção de capacidades de pesquisa, análise, técnicas de exposição e argumentação e capacidades de cooperação e autonomia (Decreto-Lei n.º55/2018).

Com efeito, pode afirmar-se que, em ambos os contextos educativos, se privilegiou uma prática de ensino ativa, que partia dos interesses dos alunos e que os levava a querer participar e a envolverem-se no processo de ensino-aprendizagem. Para além deste aspeto, importa referir que se teve em consideração, em ambos os ciclos de ensino, as necessidades e especificidades de cada aluno. Assim sendo, no 1.º CEB deu-se continuidade à rotina do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), que se assume como uma estratégia facilitadora de processos de diferenciação pedagógica (Cunha, 2017). Esta constitui-se como uma estrutura de suporte às aprendizagens dos alunos, na qual em pelo menos uma hora por dia, estes se entrelaçam, no sentido de trabalharem os conteúdos em que sentem mais dificuldades (Serralha, 2007). É durante este tempo que os alunos “desenvolvem individualmente, a pares ou em pequenos grupos, um conjunto de actividades por eles selecionadas de acordo com as suas necessidades, dificuldades e interesses” (Abreu, 2006, p.38). No 2.º CEB, os materiais de estudo e pesquisa foram adaptados consoante as necessidades individuais dos alunos, podendo contemplar ou não os mesmos conteúdos que os materiais dos restantes alunos.

No que diz respeito à gestão dos conteúdos e dos tempos, no 1.º CEB, estes eram geridos com a participação dos alunos. Em contrapartida, no 2.º CEB, os conteúdos, apesar de se procurar que estes surgissem com sentido e a partir do Projeto da Turma, estes eram discutidos entre o par de estágio e a OC. Em cada sessão de trabalho, os conteúdos eram abordados de forma exploratória e cooperada, na qual os alunos trabalhavam em pequenos grupos. Estes eram, posteriormente, envolvidos na discussão das atividades e tarefas realizadas. No final, eram efetuadas sistematizações, em grande grupo. Para além deste aspeto, os alunos tinham ainda de planificar o seu plano de aprendizagem, que englobava as competências de cada área de conhecimento a adquirir pelos alunos. De igual modo, a gestão da sala de aula na prática de 1.º CEB, era efetuada com a participação ativa dos alunos, de forma cooperada. Neste ciclo de ensino, semanalmente, era atribuída uma tarefa aos alunos, de forma a existir uma melhor organização e gestão da sala de aula, e estes tinham autonomia e responsabilidade na gestão e concretização da mesma. Os tempos eram apresentados e geridos com base na agenda semanal, a partir da qual se concebia, em conjunto, o plano do dia. Os alunos tinham ainda a seu cargo a tarefa de planificar o seu trabalho, no Plano Individual de Trabalho (PIT) a desenvolver, individualmente ou com apoio, em TEA.

No que se refere à relação pedagógica, em ambos os ciclos, desenvolveu-se uma relação de confiança e respeito, procurando-se promover um clima de sala de aula positivo. Considera-se que a relação professor-aluno é fulcral para que possa haver aprendizagem. Assim sendo, procurou-se estabelecer, em ambos os ciclos de ensino, uma relação positiva com os alunos baseada em sentimentos de segurança, respeito, empatia e compromisso. Para além destes aspetos, para construir um clima de sala de aula positivo, rico em relações saudáveis, tornou-se, igualmente, necessário definir com os alunos um conjunto de regras que deviam ser seguidas e respeitadas por todos (Gomes, 2015).

No que diz respeito à relação aluno-aluno, em ambos os ciclos de ensino, os alunos apresentavam relações baseadas na empatia, respeito, cooperação e amizade.

Por fim, no que diz respeito aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, quer no 1.º CEB, como no 2.º CEB, a avaliação apresentava-se como reguladora das aprendizagens dos alunos e das práticas pedagógicas. Com efeito, a modalidade de avaliação privilegiada em ambos os ciclos de

ensino foi a avaliação diagnóstica (no período de observação) e a avaliação formativa (no período de intervenção). Por um lado, a avaliação diagnóstica permitiu identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos, para possibilitar a aplicação de estratégias fundamentadas e adequadas aos alunos (Decreto-Lei n.º139/2012). A avaliação formativa foi realizada no decorrer da intervenção, pedindo e fornecendo *feedback* aos alunos, analisando e refletindo sobre as suas produções e participações e a partir da autoavaliação e heteroavaliação destes – no 1.º CEB, através da avaliação do PIT e, no 2.º CEB, a partir da avaliação dos planos de aprendizagem. Ao contrário do contexto de 1.º CEB, no 2.º CEB efetuou-se, também, a avaliação sumativa dos alunos no final do semestre.

Por último, no 1.º CEB a regulação e avaliação dos comportamentos sociais era feita, essencialmente, a partir do CCE e do Diário de Turma. Por outro lado, no 2.º CEB procurou-se dar voz aos alunos aquando algum comportamento que não era o esperado. Para o efeito, era promovida uma discussão, em coletivo, para perceber a natureza desse comportamento e o que fazer para o mudar.

Em suma, pode afirmar-se que, em ambos os contextos de estágio, se procurou que os alunos desenvolvessem competências fundamentais à vida em sociedade, a partir de modelos pedagógicos que privilegiassem a participação ativa dos alunos na gestão do currículo e do tempo em sala de aula, a diferenciação pedagógica e uma modalidade de avaliação que tivesse em consideração o processo e a importância do *feedback*, ao invés de, somente, o produto.

PARTE II: ◊ ESTUDO

| " " | | " "

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

O interesse pelo estudo subordinado ao tema, *competências socio-emocionais em educação*, emergiu no contexto da PES II, no 1.º CEB, uma vez que a escola onde decorreu o estágio pedagógico privilegiava o desenvolvimento destas competências nos alunos. Atualmente, a sociedade enfrenta novos desafios consequentes da crescente globalização e desenvolvimento tecnológico. Com efeito, torna-se importante que a escola desenvolva “nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (...) para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.2928). Assim sendo, o tema do estudo é, na minha perspetiva, atual, pertinente e passível de suscitar interesse para a comunidade científica e profissional, na medida em que pode, por um lado, permitir a reflexão, quer sobre as práticas referidas pelos professores de 1.º CEB para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos, quer sobre as práticas utilizadas na formação inicial de professores e, por outro lado, contribuir com dados relevantes para a prática docente e para a formação inicial.

As motivações para a escolha do tema são de natureza intrínseca e extrínseca. As motivações de natureza intrínseca, estão relacionadas com a afetividade que possuo no que diz respeito ao objeto de estudo. O desenvolvimento de competências que permitam aos alunos sentirem-se bem psicologicamente e estabelecerem relações saudáveis com o outro sempre foi um tema que me cativou por diversos motivos. O primeiro, por considerar que durante a minha vida de estudante, inclusive durante a formação inicial de professores, não foi dada a devida importância a este desenvolvimento, não havendo a promoção de rotinas, tarefas, atividades ou iniciativas que nos ajudassem a regular as nossas emoções e a saber ser e a estar com os outros. Por outro lado, considero que o desenvolvimento destas competências é fulcral na formação de cidadãos participativos, justos, responsáveis e empáticos na sociedade e tem uma grande influência no desempenho escolar dos alunos.

As motivações de natureza extrínseca relacionam-se com os recursos disponíveis. Os objetivos do estudo são suscetíveis de ser estudados no tempo disponível para o efeito, uma vez que os recursos para a recolha de dados necessária à investigação são somente as transcrições das entrevistas realizadas aos professores da instituição cooperante e aos

estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx. Por se tratar de um tema de debate atual na área da Educação, existem vários recursos, designadamente artigos e estudos, para a realização da investigação. Para além dos recursos disponíveis, no decorrer do estágio pedagógico, foi possível perceber que o desenvolvimento de competências socio-emocionais era parte integrante da gestão do currículo da OC e, com efeito, o meu interesse por esta temática foi ganhando cada vez mais força. Em conformidade, a minha presença e envolvimento no estágio, permitiu-me perceber que os alunos eram envolvidos em rotinas, atividades e tarefas que lhes proporcionavam o desenvolvimento de competências socio-emocionais. São exemplo: o Diário de Turma, o CCE, o TEA e a gestão cooperada da vida na sala de aula e do currículo.

Nos dias de hoje, é pretendido, e citando os princípios e áreas de competência presentes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que os alunos desenvolvam competências de cooperação, de relacionamento interpessoal e pessoal, de resolução de problemas, de pensamento crítico, de responsabilidade, de autonomia e de empatia. Neste sentido, questiono, como é que os professores de 1.º CEB percebem o desenvolvimento destas competências nos seus alunos e que práticas efetuam nesse sentido, bem como de que forma a formação inicial de professores prepara os estudantes para esse fim. Assim, a questão de investigação que se coloca é: quais as representações e práticas que os professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx afirmam ter sobre o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos? Como finalista do mestrado profissionalizante em 1.º e 2.º CEB, questiono-me se, em primeiro lugar, sei o que são competências socio-emocionais e, em segundo lugar, se estou preparada para desenvolver este tipo de competências nos meus futuros alunos e de que forma o posso fazer. A questão de investigação é passível de obter resposta no decorrer da recolha e análise de dados, apresenta relevância teórica e prática para o estado atual do conhecimento e é objetiva, revelando a intenção do estudo. Assim sendo, apresenta os critérios de avaliação de problemas de investigação: exequibilidade, relevância e clareza (Sousa & Baptista, 2014).

A partir das motivações apresentadas foram identificadas as seguintes questões para a realização da investigação: (i) quais as representações dos professores sobre as

competências socio-emocionais?; (ii) quais as estratégias relatadas pelos professores para o desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos?; (iii) qual a percepção dos professores acerca do impacto que as competências socio-emocionais têm no bem-estar psicossocial e sucesso acadêmico do aluno?; (iv) quais as representações dos estudantes de formação inicial de professores sobre as competências socio-emocionais?; (v) quais as estratégias que os estudantes de formação inicial de professores consideram pertinentes utilizar para o desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos?; e (vi) qual a percepção dos estudantes de formação inicial de professores acerca do impacto que as competências socio-emocionais têm no bem-estar psicossocial do aluno e sucesso acadêmico do aluno?

Em conformidade com a problematização do tema, objeto de estudo, configurou-se como objetivos gerais deste trabalho: (i) compreender as representações e práticas que os professores afirmam ter sobre as competências socio-emocionais dos alunos; e (ii) compreender as representações e práticas que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx afirmam ter sobre as competências socio-emocionais dos alunos. Os objetivos gerais do estudo correspondem à finalidade do estudo, ou seja, ao produto final que o estudo pretende atingir (Sousa & Baptista, 2014).

Em concordância com as questões de investigação e com os objetivos gerais do estudo, configuram-se como objetivos específicos da investigação, os seguintes: (i) caracterizar as representações dos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos; (ii) caracterizar as práticas relatadas pelos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx associadas à promoção de competências socio-emocionais dos alunos; (iii) identificar as percepções que os professores e os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos; e (iv) analisar a relevância atribuída pelos docentes e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx às aprendizagens realizadas durante a sua formação sobre competências socio-emocionais. Estes têm como finalidade permitir o “acesso gradual e progressivo aos resultados finais (Sousa & Baptista, 2014, p.26).

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, é apresentada a fundamentação teórica, cujo objetivo é fundamentar o estudo, explicitando os conceitos fundamentais, bem como a sistematização de dados relativos a estudos associados à problemática e respectivas formas de resolução. Num primeiro momento é apresentada a definição do conceito de competências socio-emocionais. De seguida, é abordada a importância do desenvolvimento destas competências, em que se analisa: (i) a associação das competências socio-emocionais e bem-estar; (ii) as representações e as práticas do docente, no que se refere à aprendizagem de competências socio-emocionais na escola; e (iii) a presença destas competências em documentos orientadores, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Por último, é explicitado a incidência da aprendizagem destas competências na formação docente.

5.1. Competências Socio-Emocionais: Conceito

Um trabalho desta natureza implica obrigatoriamente a clarificação do conceito competências socio-emocionais. Com efeito, de acordo com Carvalho, et al. (2016), a designação do conceito de competência social surgiu, aproximadamente, na década de 80, conseqüente de estudos, que tinham como princípios: (i) o facto de as crianças aprenderem competências sociais; e (ii) as crianças manifestarem dificuldades na aquisição dessas competências em contextos de socialização precoce com a família. Por outro lado, o conceito de competência emocional “implica a aquisição de capacidades subjacentes à expressão de emoções, regulação socialmente adequada e conhecimento emocional” (Carvalho, et al., 2016, p.18). Segundo os mesmos autores, as competências emocionais estão intimamente relacionadas, quer com a identidade e história pessoal, quer com o desenvolvimento sociomoral da criança, sendo considerada uma competência essencial para crianças e jovens conseguirem interagirem, autorregular-se e estabelecerem relações positivas e de afeto com os outros.

Em consonância, e decorrente dos conceitos referidos, pode afirmar-se que a aprendizagem socio-emocional consiste no processo de desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte das crianças (Casel, 2003), correspondendo “aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um

comportamento socialmente responsável e ético” (Carvalho, et al., 2016, p.19). Segundo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a), existem cinco áreas de competência socio-emocionais (Figura 1):

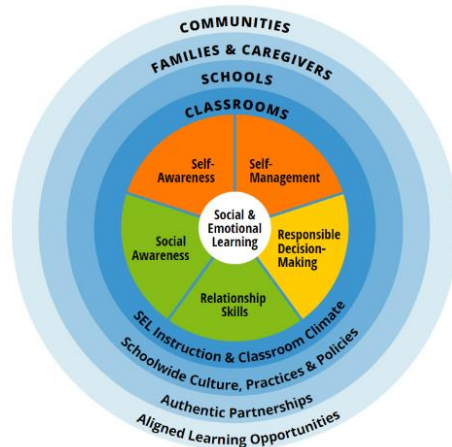


Figura 1- Roda das competências socio-emocionais

Nota. Adaptado de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a)

Como é possível observar na Figura 1, as cinco áreas de competência socio-emocionais são:

- Autoconsciência, em que as crianças entendem o que estão a sentir no momento e desenvolvem autoconfiança, reconhecendo os seus pontos fortes e as suas limitações;
- Consciência social, no qual as crianças compreendem o que os outros possam estar a sentir, assumem a sua opinião e interagem positivamente com diversas pessoas;
- Autogestão, na medida em que as crianças aprendem a lidar com as suas emoções, para que estas sejam facilitadoras da tarefa que têm de cumprir, aprendendo a ser perseverantes em momentos de frustração;
- Habilidades de relacionamento, que está relacionada com a gestão eficaz das emoções, em que a criança estabelece e mantém relações saudáveis baseadas na cooperação, boa gestão de conflitos e procura de ajuda quando necessário;
- Tomada de decisão responsável, em que as crianças aprendem, por um lado a tomar decisões conscientes e responsáveis, tendo em consideração os aspetos relevantes e as consequências das decisões que tomam, e, por outro lado, a respeitar os outros e a assumir a responsabilidade das decisões tomadas.

Em conformidade, o presente estudo irá considerar a definição concebida por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022b), em que a aprendizagem de competências socio-emocionais pelos alunos é entendida como o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes, para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e fazer decisões responsáveis. Para desenvolver estas competências, devem ser adotadas estratégias, como (Casel, 2003): (i) reforçar os pontos fortes dos alunos; (ii) realizar instruções eficazes em sala de aula; (iii) envolver o aluno em atividades positivas dentro e fora da sala de aula; e (iv) envolver as famílias e a comunidade no planeamento, implementação e avaliação.

5.2. Importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos

As crianças necessitam de um conjunto equilibrado de competências sociais e emocionais, para se adaptarem a um mundo em constante mudança (OCDE, 2015). Neste sentido, de acordo com Zins, et al. (2004), progressivamente, tem se vindo a evidenciar que o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte da criança é essencial para a sua adaptação às exigências da sociedade, na medida em que estas têm um papel preponderante, pois podem facilitar ou dificultar a aprendizagem e o sucesso dos alunos na escola:

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento (Goleman, 1995, pp.87-88).

Consequentemente, as escolas devem atender a estes aspetos, educando os seus alunos, auxiliando-os a conhecerem melhor o mundo que os rodeia, a serem responsáveis, saudáveis, a terem competências sociais e emocionais, de forma que se tornem cidadãos conscientes e ativos (Greenberg, et al., 2003).

5.2.1. Competências socio-emocionais e bem-estar

Para uma melhor compreensão da relação entre o desenvolvimento de competências socio-emocionais e bem-estar, importa clarificar este último conceito.

Atualmente, as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo na escola, e, como tal, esta deve ser considerada um contexto chave para a promoção do bem-estar dos seus alunos (Matos & Carvalhosa, 2001). Assim sendo, a questão que se coloca é: *O que é o bem-estar?* O bem-estar é um conceito para o qual não existe uma definição consensual, pois trata-se de um tópico abrangente e importa que, primeiramente, se perceba qual o ponto de vista de que se parte aquando da sua referência (Schütz, et al., 2013). Com efeito, no presente estudo, o conceito bem-estar é compreendido, por um lado, pelo bem-estar psicológico e social, no qual as crianças se sentem bem consigo mesmas e estabelecem relações positivas com os outros, e, por outro lado, o bem-estar escolar, que está relacionado com o desempenho académico – obtenção de bons resultados escolares.

No início da vida, a criança tem potencial para desenvolver competências socio-emocionais, todavia este desenvolvimento depende dos contextos de aprendizagem a que é exposta, tanto na infância, como na adolescência (OCDE, 2015). Assim, as escolas, por se constituírem lugares sociais, na qual a aprendizagem é um processo social, em que os alunos não aprendem sozinhos, mas em colaboração, quer com os seus professores, quer com os seus pares e apoio das famílias (Zins, et al., 2004), são um contexto importante para o desenvolvimento de competências socio-emocionais (Jones & Bouffard, 2012).

Segundo os mesmos autores, os resultados escolares são influenciados pelas competências socio-emocionais dos alunos. Estudos mais recentes, sobre o impacto que a aprendizagem de competências socio-emocionais tem nos alunos, revelam que as escolas que aderem a programas promotores destas competências, produzem efeitos positivos significativos nas competências e atitudes socio-emocionais, quer direcionadas sobre si mesmo, quer direcionadas sobre os outros e sobre a escola (Durlak, et al., 2011), influenciando, assim, o bem-estar psicológico e social dos alunos. Nesta linha de pensamento, e segundo os mesmos autores, a aprendizagem de competências socio-emocionais pelos alunos melhora o seu comportamento, aumenta os comportamentos pró-sociais, diminui os problemas de conduta e melhora o seu desempenho académico. O

desenvolvimento de competências socio-emocionais influencia o bem-estar escolar: estudos recentes têm vindo a sublinhar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e emocional e o papel fundamental das emoções na aprendizagem (Cefai & Cooper, 2009). Por exemplo, emoções, como o medo e a ansiedade fazem com que o fluxo sanguíneo se afaste do neocórtex – sede dos processos cognitivos –, enquanto um estado de afeto, relaxado e positivo desencadeia mudanças neuroquímicas propícias à aprendizagem (Geake, 2006; Geake & Cooper, 2003, citados por Cefai & Cooper, 2009). Com efeito, pode afirmar-se que o desenvolvimento de competências socio-emocionais na educação facilitaria e otimizaria o processo de aprendizagem (Cefai & Cooper, 2009).

Por conseguinte, coloca-se a questão: *quem tem o dever de auxiliar os alunos na aprendizagem destas competências?* Durlak, et al. (2011), respondem, afirmando que a aprendizagem de competências socio-emocionais por parte dos alunos pode e deve ser implementada por professores de sala de aula. Logo, essas intervenções devem ser integradas nas práticas educativas rotineiras, não sendo necessário a intervenção de profissionais externos para a sua realização.

Por outro lado, embora haja evidências sobre o impacto positivo da aprendizagem de competências socio-emocionais por parte dos alunos, a sua dimensão é de pequena a moderada, sendo, geralmente, maior para alunos de alto risco, do que para alunos de risco baixo a moderado (Jones & Bouffard, 2012). Contudo, e referenciando os mesmos autores, importa mencionar que mesmo os efeitos mais pequenos deste tipo de aprendizagem têm implicações significativas na vida dos alunos.

5.2.2. Aprendizagem de competências socio-emocionais na escola: representações e práticas do docente

“O professor não é apenas um mero transmissor de conhecimentos; desperta sentimentos e deve, portanto, ao mesmo tempo que aprende o que ensinar e como o deve fazer, reflectir sobre quem é ou quem deve ser e que sentimentos desperta” (Castro & Caldera, 1993, p.80)

Comumente, o ensino regular no século XX caracterizou-se por práticas centradas na aquisição de conhecimento, dando pouca atenção à aprendizagem de competências socio-emocionais (Cefai & Cooper, 2009). Seguindo as ideias dos mesmos autores,

embora, os profissionais de educação estejam, geralmente, cientes da importância desta dimensão, têm vindo a enfrentar uma pressão constante para garantir níveis mais elevados de desempenho dos alunos e de aprovação nos exames. Como resultado, “many schools and teachers have been constrained, against their better judgement, to reduce the amount of attention they pay to students’ social and emotional needs and to classroom relationships”¹ (Cefai & Cooper, 2009, p.15).

Estudos recentes demonstram que as percepções dos professores sobre a aprendizagem de competências socio-emocionais por parte dos alunos impactam os resultados de desenvolvimento dos alunos (Brackett, et al., 2012), uma vez que a sua “compreensão sobre as emoções, sua relação com a cognição, seu impacto na saúde física e mental se mostram relevantes para a atuação do professor frente às exigências de sua atividade profissional” (Marques, et al., 2019, p.37). Segundo Brackett, et al. (2012), os professores que afirmam ter maior conforto ao ensinar competências socio-emocionais aos alunos, são menos propensos a despersonalizá-los, ou seja, veem os alunos como indivíduos e, com efeito, modificam e adaptam o seu ensino por forma a atender às suas necessidades específicas. Climas de sala de aula positivos, com relacionamentos afetuosos entre professor e alunos, fomentam aprendizagens significativas e o desenvolvimento social e emocional positivo entre os alunos (Schonert-Reichl, 2017). Para além deste aspeto, de acordo com Jennings (2011), as relações de apoio, compreensão e respeito entre professores e alunos têm grande influência: (i) no clima da escola e de sala de aula; (ii) na relação entre os alunos e a escola; e (iii) no sucesso escolar dos alunos, quer académico, quer social e emocional. Segundo a mesma autora, quando o professor reconhece e compreende as competências socio-emocionais dos alunos e o papel que estas têm no seu comportamento, consegue de forma mais eficaz responder às necessidades e especificidades dos alunos e fomentar o respeito e a confiança por parte destes. Embora a aprendizagem de competências socio-emocionais possa ser integrada no currículo académico, estudos recentes revelam que os professores que percecionam esta aprendizagem com baixa expectativa e/ou que não se sentem confortáveis para

¹ Tradução própria: “muitas escolas e professores foram constrangidos, contra seu melhor julgamento, a reduzir a quantidade de atenção que prestam às necessidades sociais e emocionais dos alunos e às relações em sala de aula”

trabalhar este tipo de competências com os alunos, dedicarão menos esforço para entender e praticar as técnicas pedagógicas recomendadas e estarão menos interessados ou com menos capacidade de fazer articulações significativas e naturais entre a aprendizagem de competências socio-emocionais e o currículo de outras áreas curriculares (Brackett, et al., 2012). Outro aspeto interessante, é o facto de que, segundo os estudos de Marques, et al. (2019), a aprendizagem socio-emocional também por parte do professor tem efeitos positivos, não só no aumento de suas competências socio-emocionais, mas também no seu desempenho profissional e no seu bem-estar.

Tal como as competências académicas, as competências socio-emocionais desenvolvem-se ao longo do tempo e de forma contínua, pelo que devem ser continuamente desenvolvidas no contexto da vida quotidiana, à medida que surgem desafios sociais e de ensino (Jones & Bouffard, 2012). Consequentemente, e segundo os mesmos autores, as escolas não conseguem ensinar e reforçar significativamente as competências socio-emocionais apenas durante meia hora por semana, bem como os pais não conseguem desenvolver estas competências, somente, numa conversa por semana. Elias, et al. (1997), também consideram que o ensino de competências socio-emocionais deva ser feito de forma coordenada e integrada, uma vez que, se é esperado que as crianças tenham conhecimentos e sejam responsáveis e atenciosas – conseguindo lidar com os obstáculos e dificuldades que possam surgir ao longo da vida –, é fundamental ensinar habilidades, atitudes e valores sociais e emocionais com a mesma atenção que se dedica às disciplinas tradicionais. Faria (2011), menciona um programa de prevenção universal, criado em ambiente escolar, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos. Este foi baseado, não só na literatura, mas também nos dados recolhidos a partir da realização de entrevistas a professores e diretores de escola sobre boas práticas. Algumas das estratégias e técnicas utilizadas foram: a leitura de histórias baseadas em factos reais ou fictícios de natureza social e emocional, a reflexão sobre as mesmas e a realização de uma chuva de ideias (*brainstorming*) sobre quais as estratégias mais eficazes para gerir problemas emocionais e sociais; *role playing*; reforço positivo; jogos educativos; trabalho em equipa; treino diário deste tipo de competências. A avaliação deste programa permitiu concluir que a utilização destas estratégias para o

desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos tem impacto positivo no que diz respeito às habilidades de adaptação emocional, social e psicológica destes.

5.2.3. A presença das competências socio-emocionais no Perfil dos Alunos para o Século XXI e nas Aprendizagens Essenciais: um olhar crítico

Dada a relevância do desenvolvimento de competências socio-emocionais, quer para o bem-estar psicológico e social do aluno, quer para o bem-estar ao nível do seu desempenho escolar, importa agora olhar para os documentos orientadores curriculares e analisar reflexivamente a presença destas competências.

De acordo com Zabala e Arnau (2014), ao longo dos anos, várias organizações nacionais e internacionais apresentaram as suas ideologias sobre o tipo de cidadão que se pretende formar, tendo em conta o modelo de sociedade defendido, designadamente:

- O artigo n.º26.2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) declara que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”;
- O artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989) declara que uma das finalidades da educação é “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (p.24) e “inculcar na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” preparando-a para “assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais, religiosos e pessoas de origem indígena” (p.24);
- No Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz (UNESCO, 1995), a educação deve ter como finalidade “preparar os cidadãos para que saibam lidar com situações difíceis e incertas e para autonomia e responsabilidade pessoais” (p.8), na qual a “consciência de responsabilidade pessoal deve estar vinculada ao reconhecimento do valor do compromisso cívico, da associação com os demais

para solucionar problemas e para trabalhar para uma comunidade justa, pacífica e democrática (p.8).

- O artigo n.º4 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998), declara que, para o desenvolvimento efetivo de crianças e jovens, é necessário “apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (p.4). Deste modo, “abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades” (p.4);

Em Portugal, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em 1986, que a presença de competências socio-emocionais é, também, evidente (Lei n.º 46/86, 1986):

- 4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
- 5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Trinta anos depois, o XXI Governo Constitucional considerou que a educação e a formação constituíam os alicerces para o futuro da população, pelo que a sua qualificação constituía “um meio imprescindível na valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do País, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa e de criatividade” (Despacho n.º 9311/2016, 2016, p. 22564). Assim, a escola apresenta-se como o espaço privilegiado, para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania (Despacho n.º 6171/2016, 2016), surgindo a Estratégia de Educação para a Cidadania. Ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade, os alunos devem experienciar e adquirir competências e conhecimentos de cidadania nas várias vertentes: valores e conceitos de cidadania nacional; direitos humanos; igualdade de género; não discriminação; interculturalidade; inclusão das pessoas com deficiência; educação para a

saúde; educação para os direitos sexuais e reprodutivos; e educação rodoviária (Estratégia de Educação para a Cidadania, 2017).

A escolaridade obrigatória alargou-se para crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Para uma escolaridade obrigatória de doze anos, foi “necessário garantir um perfil de saída para todos os jovens no final da escolaridade obrigatória, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida” (Despacho n.º 9311/2016, 2016, p.22564). Assim, surge o Perfil dos Alunos para o Século XXI – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória –, que “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Martins, et al., 2017, p.9).

Neste estão evidenciados os princípios e a visão pelos quais se rege a ação educativa e os valores e as competências a desenvolver nos alunos. Para o presente estudo importa realçar estes dois últimos: os valores, que são “entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins, et al., 2017, p.9), designadamente a liberdade, a responsabilidade e a integridade, a cidadania e participação, a excelência e exigência e a curiosidade, reflexão e inovação; e as áreas de competências, que “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins, et al., 2017, p.9) e que são “de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (p.9). São estas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo. Assim sendo, para uma melhor análise da presença de competências socio-emocionais no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, concebeu-se a tabela seguinte:

Tabela 1- Presença de competências socio-emocionais no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Aprendizagem de competências socio-emocionais	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	
Áreas de competência socio-emocionais	Valores	Áreas de competência
Autoconsciência	Excelência e exigência e Liberdade	Desenvolvimento pessoal e autonomia
Consciência social	Cidadania e participação e Excelência e exigência	Relacionamento interpessoal
Autogestão	Excelência e exigência e Liberdade	Desenvolvimento pessoal e autonomia
Habilidades de relacionamento	Cidadania e participação	Resolução de problemas e relacionamento interpessoal
Tomada de decisão responsável	Responsabilidade e integridade e curiosidade, reflexão e inovação	Pensamento crítico

Em conformidade com o referido na Tabela 1, e em concordância com o mencionado anteriormente – segundo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a), existem cinco áreas de competência socio-emocionais (autoconsciência, consciência social, autogestão, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável) –, pode afirmar-se que alguns dos valores e áreas de competências presentes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória concorrem para o desenvolvimento de competências socio-emocionais, nomeadamente:

- i. o desenvolvimento pessoal e autonomia, em que os alunos reconhecem as suas capacidades e dificuldades e implementam e avaliam, autonomamente, estratégias para conseguir atingir os objetivos que estabelecem para si próprios, e os valores

- da excelência e exigência, no qual os alunos devem ser perseverantes perante as dificuldades e devem ter consciência de si e dos outros, e da liberdade, na medida em que os alunos manifestam a sua autonomia pessoal, concorrem para o desenvolvimento da autoconsciência e autogestão;
- ii. o relacionamento interpessoal, no qual os alunos interagem em contextos de cooperação, partilha e colaboração, trabalham em equipa e desenvolvem valores e sentimentos de tolerância, empatia e responsabilidade, aprendendo a argumentar, a negociar, a respeitar e a aceitar diferentes pontos de vista, e os valores da cidadania e participação, em que os alunos devem demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos e excelência e exigência, na medida em que os alunos devem ter consciência de si e dos outros, ter sensibilidade e serem solidários para com os outros, concorrem para o desenvolvimento da consciência social;
- iii. a resolução de problemas, em que para superarem as suas dificuldades, os alunos vão, não só procurar respostas, mobilizando o raciocínio, mas também tomar decisões e construir e usar estratégias, relacionamento interpessoal e o valor da cidadania e participação, no qual os alunos negociam a solução de conflitos em prol da solidariedade e são interventivos, concorrem para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento;
- iv. o pensamento crítico, em que os alunos vão pensar, observar e analisar a informação, as experiências ou as ideias, vão argumentar e tomar uma posição fundamentada – prevendo e avaliando os impactos desta –, vão recorrer a diferentes conhecimentos para pensarem criticamente e vão desenvolver novas ideias e soluções, a partir das interações com os colegas ou da própria reflexão, e os valores responsabilidade e integridade, no qual os alunos devem agir eticamente e estar conscientes da obrigação de responder pelas próprias ações, ponderando as próprias e outras em função do bem comum, e curiosidade, reflexão e inovação, na medida em que os alunos desenvolvem o pensamento reflexivo, crítico e criativo, concorrem para o desenvolvimento da tomada de decisão responsável.

Para fazer jus à ambição inscrita no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, houve a necessidade de se refletir sobre os documentos curriculares das várias disciplinas (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). Assim, surgiram as Aprendizagens Essenciais, que “correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, (...), bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018, p. 19734). Estas apresentam as ações estratégicas de ensino, que estão orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tendo como objetivo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas neste (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

Em suma, os documentos curriculares em vigor têm em consideração a importância e a urgência de se desenvolver competências socio-emocionais nos alunos. No entanto, grande parte da preparação atual dos professores centra-se mais no ensino de competências académicas, ou seja, de conteúdos disciplinares, e não no desenvolvimento de competências e habilidades interpessoais e intrapessoais – competências socio-emocionais – (Davis, et al., 2021), tal como se verifica no subcapítulo seguinte.

5.3. Incidência da aprendizagem de competências socio-emocionais na formação docente

Ao realizar uma análise crítica sobre a formação inicial de professores, pode afirmar-se que a tendência é organizar os programas por assuntos, ou seja, por blocos de conhecimentos (Zabala & Arnau, 2014). Embora existam algumas variações no currículo, a maioria dos programas de formação docente oferece cursos baseados em disciplinas, aprendizagem de métodos e utilização de materiais de ensino e outros cursos de educação, como Psicologia, História e Filosofia da Educação (OCDE, 2005). Para além disso, a maioria dos sistemas de formação inicial de docentes contém módulos práticos ou estágios, com o intuito de familiarizar os professores estagiários com as escolas e salas de aula. Segundo a mesma organização, a relevância que é dada nos programas de formação docente também varia em diferentes aspetos, designadamente, a importância dada ao conhecimento dos conteúdos a lecionar, ao conhecimento pedagógico, às ciências

da educação, à psicologia educacional e à experiência escolar prática. Contudo, existem algumas preocupações relativas à formação docente, nomeadamente o facto de esta não estar em conformidade com as necessidades escolares (OCDE, 2005). Como analisado anteriormente, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória é esperado que os alunos desenvolvam áreas de competências. O termo competência é constituído pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Entende-se que ao longo da vida, para o indivíduo ser competente, necessita de ter conhecimentos, no entanto se este não os souber utilizar, nem conseguir refletir sobre os mesmos, estes acabam por não ser suficientes. Para isso, como refere Zabala e Arnau (2014), torna-se necessário dominar habilidades, técnicas, estratégias e métodos de resolução e ter a capacidade de refletir sobre os conhecimentos teóricos que os fundamentam. Deste modo, surge a necessidade de profissionais que, para além de dominarem os conhecimentos e as técnicas específicas da sua profissão, também disponham de atitudes e aptidões, como a cooperação, a empatia, a capacidade de adaptação e de aprender a aprender (Zabala & Arnau, 2014). No entanto, os professores, geralmente, não recebem formação sobre como promover este tipo de competências nos alunos (Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer & Salovey, 2012; Kremenitzer, 2005, citados por Jones & Bouffard, 2012), apesar de, também o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), prever que, no final da escolaridade obrigatória, os alunos tenham desenvolvido um conjunto de competências, sustentadas num conjunto de valores e princípios, designadamente: (i) a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; (ii) a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; (iii) o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; e (iv) a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. Este facto vem mais uma vez comprovar que os objetivos educacionais que se esperam atingir, hoje em dia, concorrem para o desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos.

Também Ovejas (2018), no seu estudo sobre a autoperceção docente sobre a sua formação inicial e continuada, conclui que os professores entrevistados afirmam que a formação inicial não está orientada para o desenvolvimento de competências socio-emocionais. Os professores entrevistados sugeriram a inclusão da educação emocional

como parte integrante do plano de estudos. Assim, a questão que se coloca é: *Porque razão a formação inicial de professores não proporciona aos seus estudantes os alicerces de que necessitam para poderem desenvolver competências socio-emocionais nos seus futuros alunos?*

6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo encontra-se a metodologia e a explicitação dos processos metodológicos aplicados ao longo do estudo. Primeiramente, apresentar-se-á a natureza do estudo, bem como os métodos e as técnicas de recolha de dados e as técnicas de análise de dados. De seguida, será realizada a caracterização do contexto e dos participantes do estudo. Por último, serão mencionados os princípios éticos do processo de investigação.

6.1. Opções metodológicas

6.1.1. Natureza do estudo

Em conformidade com o objeto de estudo, a metodologia que se configura mais adequada é de natureza qualitativa. A investigação qualitativa tem como objeto de estudo as intenções e situações, procurando investigar ideias e descobrir significados, quer nas ações individuais, quer nas interações sociais entre os participantes do estudo (Coutinho, 2011). Na perspetiva teoria-prática, o propósito da investigação qualitativa é, segundo a mesma autora, “melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (p.27). Uma vez que o presente estudo pretende compreender as representações e práticas que os docentes de 1.º CEB e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx afirmam ter sobre o desenvolvimento das competências socio-emocionais dos alunos, o método qualitativo revela ser o mais adequado para a investigação, na medida em que proporciona o melhoramento das práticas individuais profissionais.

O método qualitativo apresenta “um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados” (Sousa & Baptista, 2014, p.56). É um método em que o significado tem uma grande importância, na medida em que o investigador assume um papel fundamental, pois tenta compreender os sujeitos da investigação, a partir dos quadros conceituais de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos (Sousa & Baptista, 2014).

6.1.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para o presente estudo foram selecionadas como técnicas de recolha de dados entrevistas semiestruturadas a docentes do 1.º CEB e entrevistas por grupos focais (*focus*

group) a estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx.

Assim, para a recolha de informações relativas às representações e práticas dos docentes de 1.º CEB relativamente ao desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos, foi realizada uma entrevista. Segundo Amado (2014), a entrevista é “um método, por excelência, de recolha de informação” (p.207), na medida em que é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (p.207). Para a realização da entrevista, concebeu-se um guião (Anexo J), que continha as questões e a sequência de as colocar ao entrevistado (Coutinho, 2011). Em consonância com o grau de liberdade concedido, a entrevista realizada classifica-se como entrevista semiestruturada. Esta, de acordo com Amado (2014), parte de um guião, no qual se define “o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p.208).

A técnica *focus group* foi utilizada para a recolha de informação sobre as representações e práticas que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm sobre o desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos. Esta técnica consiste em “envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador” (Amado, 2014, pp.225-226). Para o efeito, solicitou-se a participação de colegas do Mestrado, tendo sido entrevistados vinte dos que aceitaram. Os vinte participantes foram agrupados segundo os grupos de trabalho que tinham para a realização de trabalhos de grupo nas unidades curriculares. Assim, sendo foram selecionados quatro grupos, cada um com cinco estudantes, com vista numa discussão guiada, na qual os alunos respondiam a questões previamente delineadas no guião de entrevista (Anexo K).

Para uma posterior análise da entrevista semiestruturada e da entrevista *focus group*, foi realizada a gravação em áudio, com o propósito de transcrever as respostas dadas. De acordo com Amado (2014), na transcrição de entrevistas deve haver a necessidade absoluta da fidelidade ao discurso do entrevistado. Com efeito, as entrevistas realizadas, foram transcritas na íntegra (Anexos L e M).

6.1.3. Técnicas de análise de dados

A técnica de análise de dados privilegiada, foi a análise de conteúdo (Anexos N e O). As perguntas que remetiam para um posicionamento do entrevistado com respostas, por exemplo, de sim, ou não, foram tratadas quantitativamente, através da contagem de frequências e percentagens (por exemplo: *Sentes-te confortável a trabalhar as competências socio-emocionais com os teus alunos?*). A análise de conteúdo corresponde à avaliação sistemática de um corpo de texto para revelar e quantificar a ocorrência de palavras ou frases e temas, que são considerados chave (Coutinho, 2011). Bardin (1997) citado por Coutinho (2011) refere, ainda, que esta técnica se sucede em três momentos: (i) pré-análise, que corresponde à organização do material, ao primeiro contacto com os documentos a serem analisados e à realização de hipóteses ou questões; (ii) exploração de materiais, no qual os dados são organizados, através do recorte, da enumeração e da categorização; e (iii) tratamento dos resultados, em que se procede à comparação e interpretação dos dados recolhidos. Os dados foram analisados dentro da grande área temática competências socio-emocionais, procurando compreender, por um lado, as representações e práticas e, por outro lado, o impacto percebido sobre estas competências na vida das crianças. As categorias foram emergentes das respostas e, também, da revisão de literatura realizada.

6.2. Caracterização do contexto e dos participantes

As instituições nas quais foi realizada a investigação foram: a ESELx, na qual foram realizadas entrevistas por grupos focais a 20 estudantes finalistas dos dois mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB, 18 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 28 anos; e a IPSS na qual decorreu o estágio pedagógico da PES II, já descrita na primeira parte deste relatório (página 7), nas quais foram entrevistados 6 docentes, 5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 42 anos.

6.3. Princípios éticos

No decorrer do estudo, todos os participantes foram informados e esclarecidos sobre os aspetos relativos à sua participação no processo de investigação, tendo sido

providenciado as medidas necessárias para o cumprimento dos princípios éticos (Carta Ética, 2020). Com efeito, foi explicado, no início das entrevistas e das entrevistas por grupos focais, o procedimento e as condições de participação do estudo, tendo sido questionado se os participantes concordavam com a gravação de voz. Na medida em que todos os “participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato” (Carta Ética, 2020, p.12), no decorrer de todo o processo foi garantida a confidencialidade e o anonimato da instituição cooperante onde foi realizado o estágio pedagógico em 1.º CEB, dos docentes e dos estudantes.

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados recolhidos. Para o efeito, será realizada a apresentação e discussão dos resultados do estudo, com mobilização do quadro teórico. Estes serão apresentados como forma de resposta aos objetivos específicos do estudo.

7.1. Representações dos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos

A análise de conteúdo permitiu agrupar as representações dos professores e estudantes sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos em duas categorias: *Objetivos da Educação* e *Social Emotional Learning (SEL): Competências*.

No que diz respeito à categoria *Objetivos da Educação*, emergem dois objetivos, que estão de acordo com os autores mobilizados na fundamentação teórica (e.g. ONU, 1948, Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989, UNESCO, 1995, UNESCO, 1998, Lei n.º46/86, 1986, Estratégia de Educação para a Cidadania, 2017, Martins, et al., 2017): (i) educação para a sociedade; e (ii) educação para o desenvolvimento individual. Nesta, existe maior preponderância e maior diversidade de indicadores associados à educação para o desenvolvimento individual, quer por parte dos professores, quer por parte dos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx.

No que se refere à categoria *Social Emotional Learning (SEL): Competências*, emergiram quatro: (i) competências de autorregulação; (ii) competências de autodeterminação; (iii) competências emocionais; e (iv) outras competências relacionadas com competências académicas. Estas competências vão ao encontro das cinco áreas de competência propostas por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a): autoconsciência, consciência social, autogestão, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Nesta, a maior parte dos professores representa as competências socio-emocionais como sendo competências de autorregulação, designadamente (Tabela 2):

Tabela 2- Relação entre as representações dos professores sobre competências socio-emocionais e as cinco áreas de competência socio-emocionais

Competências de autorregulação	Cinco áreas de competência socio-emocionais (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2022a)
Cooperação	Habilidades de relacionamento
Respeito	Tomada de decisão responsável
Saber relacionar-se	Habilidades de relacionamento
Regulação de emoções	Autogestão
Autorregulação/ autogestão	Autogestão
Saber ser e saber estar	Autoconsciência, consciência social e habilidades de relacionamento
Sentido de justiça	Tomada de decisão responsável
Saber ouvir	Habilidades de relacionamento
Responsabilidade	Tomada de decisão responsável

Estas competências concorrem, igualmente, para os valores e áreas de competências presentes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Quanto aos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx, relativamente à mesma categoria, emergiram cinco competências: (i) competências de autorregulação; (ii) competências de autodeterminação; (iii) competências emocionais; (iv) competências de comunicação e interação; e (v) outras competências relacionadas com competências motoras, competências de literacia digital e competências académicas. Estas competências vão, de igual forma, ao encontro das cinco áreas de competência propostas por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a) (Tabela 3):

Tabela 3- Relação entre as representações dos estudantes sobre competências socio-emocionais e as cinco áreas de competência socio-emocionais

Competências de autorregulação	Cinco áreas de competência socio-emocionais (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2022a)
Autocontrolo	Autogestão
Saber ser e saber estar	Autoconsciência, consciência social e habilidades de relacionamento

Controle/ regulação de emoções	Autogestão
Saber ouvir	Habilidades de relacionamento
Responsabilidade	Tomada de decisão responsável
Respeito	Tomada de decisão responsável
Saber as regras	Autogestão

Nesta, a maior parte dos estudantes, tal como os professores, representa as competências socio-emocionais como sendo competências de autorregulação, nomeadamente: autocontrole, saber ser e saber estar, controle/ regulação de emoções, saber ouvir, responsabilidade, respeito e saber as regras.

Por último, ao analisar os dados recolhidos, pode afirmar-se que existe um paradoxo interessante: tanto os professores, como os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx, afirmaram que o grande objetivo da educação é a educação para o desenvolvimento individual. Contudo, afirmam que as competências que devem ser desenvolvidas são competências de autorregulação, de acordo com o saber comportarem-se e viver em sociedade.

7.2. Práticas relatadas pelos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx associadas à promoção de competências socio-emocionais dos alunos

Ao serem questionados sobre o conforto que sentem em trabalhar competências socio-emocionais com os alunos, a grande maioria dos professores respondeu afirmativamente. Pelo contrário, esta foi uma questão que causou mais discórdia entre os estudantes. A maior parte não respondeu à questão e mostrou insegurança relativamente ao trabalho destas competências com os alunos (Figura 2).



Figura 2- Conforto em trabalhar competências socio-emocionais com os alunos
 Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

Este aspeto leva a refletir sobre se o grau de conforto está diretamente relacionado com o tipo de alicerces que a formação inicial de professores proporciona aos estudantes. Segundo a OCDE (2005), a formação docente não está em conformidade com as necessidades atuais da escola. Será que este facto leva a que os estudantes não se sintam, na sua maioria, confortáveis a trabalhar as competências socio-emocionais dos alunos?

A análise de conteúdo permitiu, ainda, agrupar as práticas que os professores e estudantes afirmam ter para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos em duas subcategorias (Figura 3): *Estratégias decorrentes da organização do tempo curricular* e *Estratégias pensadas especificamente para o desenvolvimento de competências socio-emocionais*.

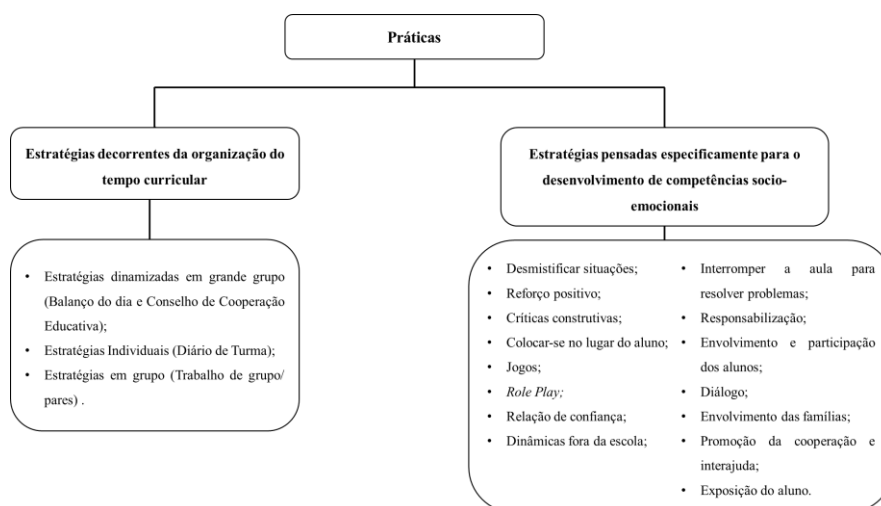


Figura 3- Práticas que os professores têm para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos
 Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

A partir da sua análise, é possível perceber que as estratégias decorrentes da organização do tempo curricular constituem práticas associadas ao modelo pedagógico MEM, que pretende formar crianças e jovens para “a intervenção democrática através de uma actividade democrática exemplificante” (Niza, 1992). Neste, é construída uma formação democrática e é promovido o desenvolvimento sociomoral dos alunos, assegurando a sua participação na gestão do currículo escolar (Movimento da Escola Moderna, 2022). O modelo pedagógico é desenvolvido através de módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, designadamente: trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; trabalho curricular em interlocução coletiva; organização e gestão cooperativa em CCE; circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; e trabalho autónomo e acompanhamento individual. Neste sentido, o MEM procura que os docentes, que adotam o modelo, promovam nos seus alunos princípios e valores, como a justiça, a reciprocidade, a solidariedade, a cooperação, a ajuda mútua, a participação ativa, a autonomia e a responsabilidade e que acreditem numa gestão cooperada do currículo, na discussão e debate coletivo dos problemas da turma e da comunidade escolar, no trabalho diferenciado e em aprendizagens significativas para os alunos.

Em contrapartida, é, também, possível perceber que a maioria dos professores mencionou estratégias pensadas especificamente para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos. Contudo, estas são estratégias que, apesar de específicas para o desenvolvimento destas competências por parte dos alunos, advém da necessidade de construção de uma cultura de turma sustentada nos princípios e valores supra mencionados e, como tal, podem estar relacionados com os princípios pedagógicos do MEM. Importa ainda referir que os princípios pedagógicos do MEM contribuem para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos, pois como referido por Jennings (2011), quando o professor se rege por princípios que defendem o reconhecimento e compreensão das competências socio-emocionais dos alunos, bem como a sua influência no bem-estar, consegue de forma mais eficaz responder às suas necessidades e especificidades. Por exemplo, práticas associadas a este modelo, como a diferenciação pedagógica, a partir do TEA, o trabalho cooperativo, a gestão de conflitos

e do trabalho curricular de turma, a partir do CCE e do Diário de Turma, concorrem para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos.

No que se refere aos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx, a análise de conteúdo permitiu, igualmente, identificar duas subcategorias (Figura 4): *Estratégias decorrentes da organização do tempo curricular* e *Estratégias pensadas especificamente para o desenvolvimento de competências socio-emocionais*.

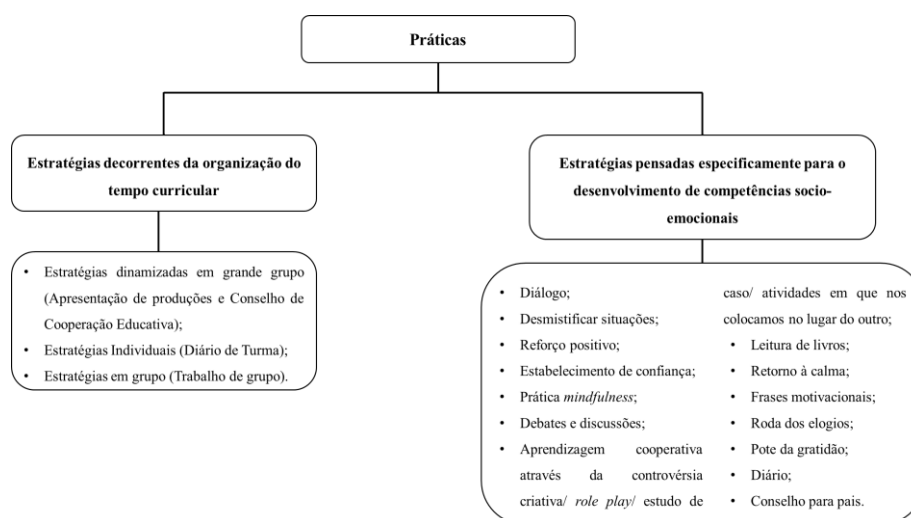


Figura 4- Práticas que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB pretendem aplicar para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

Semelhantemente ao identificado nas práticas dos professores, também os estudantes mencionaram práticas características do modelo pedagógico MEM, referindo, na sua maioria, estratégias pensadas especificamente para o desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos. As estratégias identificadas promovem, por um lado, o desenvolvimento das cinco áreas de competências mencionadas pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a) e, por outro lado, o desenvolvimento de um clima de sala de aula positivo, rico em relações professor-aluno e aluno-aluno de apoio, compreensão e respeito, proposto por Jennings (2011) e por Schonert-Reichl (2017). Algumas das estratégias identificadas, quer pelos professores, quer pelos estudantes vão ao encontro das estratégias do programa de prevenção universal referido por Faria (2011), como a leitura de livros/ histórias, o *role play*, o reforço positivo, jogos e o trabalho em equipa.

7.3. Percepções que os professores e os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos

O impacto que as competências socio-emocionais têm no bem-estar dos alunos foi dividido em três aspetos: (i) percepções sobre a importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos (Figura 5); (ii) influência das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos (Figura 6); e (iii) influência das competências socio-emocionais no futuro dos alunos (Figura 7).

Importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos (%)

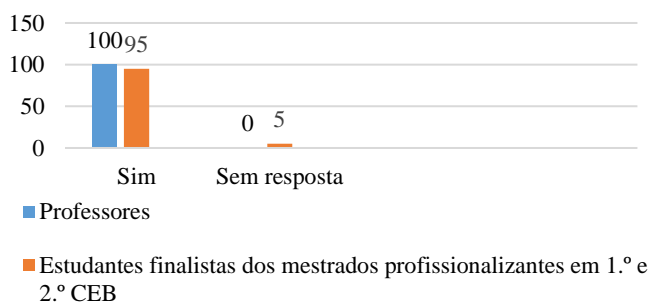


Figura 5- Percepções sobre a importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

Influência das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos (%)

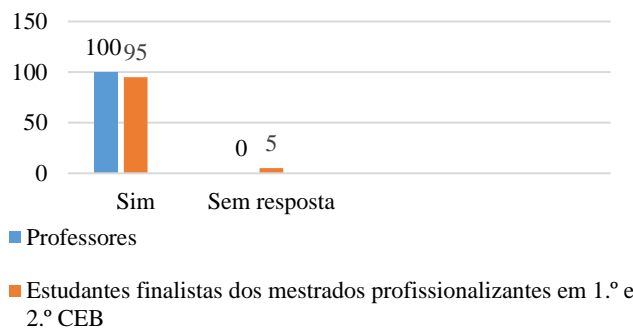


Figura 6- Percepções sobre a influência das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

Influência das competências socio-emocionais no futuro dos alunos (%)

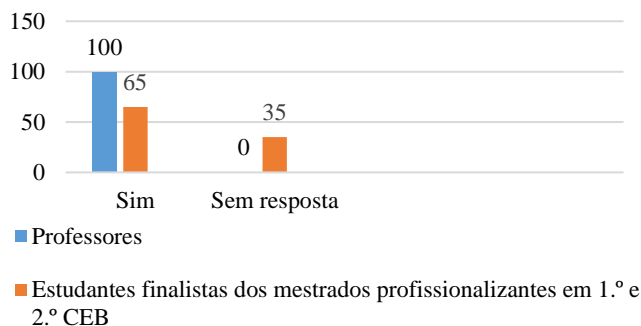


Figura 7- Percepções sobre a influência das competências socio-emocionais no futuro dos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

A maioria dos professores e estudantes afirmaram que o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos é importante, tem influência no bem-estar psicológico e no desempenho escolar dos alunos e tem influência no futuro pessoal, académico e profissional dos alunos. Estas percepções estão em conformidade com o referido por Cefai e Cooper (2009), Durlak, et al. (2011) e Jones e Bouffard (2012): As competências socio-emocionais dos alunos têm influência, quer na aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos, quer no seu bem-estar direcionado sobre si mesmo e sobre os outros.

A análise de conteúdo permitiu entender que, quer os professores, quer os estudantes, atribuem à escola um papel importante nesse desenvolvimento, tal como refere Zins, et al. (2004). Assim sendo, foi possível agrupar essa importância, em duas subcategorias (Figura 8): (i) *fatores que justificam a importância da escola no desenvolvimento de competências socio-emocionais*; e (ii) *influência da escola no desenvolvimento de competências socio-emocionais*.

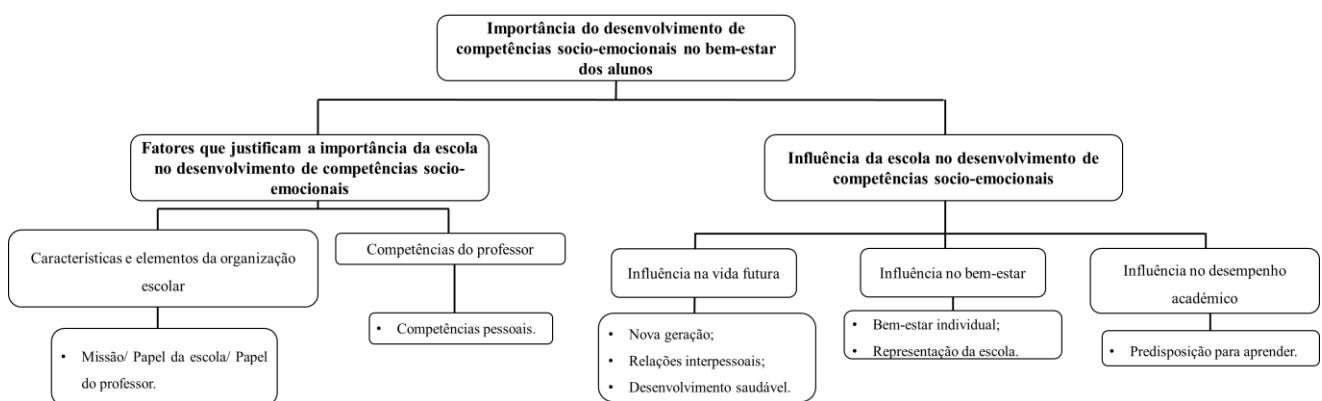


Figura 8- Importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

A maioria dos professores refere que o papel da escola e do professor é desenvolver este tipo de competências, mencionando, ainda, o facto de as competências pessoais do professor terem influência nesse desenvolvimento, tal como refere Jennings (2011). Para além destes aspetos, os professores referiram também a influência que o desenvolvimento de competências socio-emocionais tem na vida futura, bem-estar e desempenho académico dos alunos.

De igual modo, foi possível agrupar a importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos relatada pelos estudantes em duas

subcategorias (Figura 9): (i) *Fatores que justificam a importância da escola no desenvolvimento de competências socio-emocionais*; e (ii) *Influência da escola no desenvolvimento de competências socio-emocionais*.

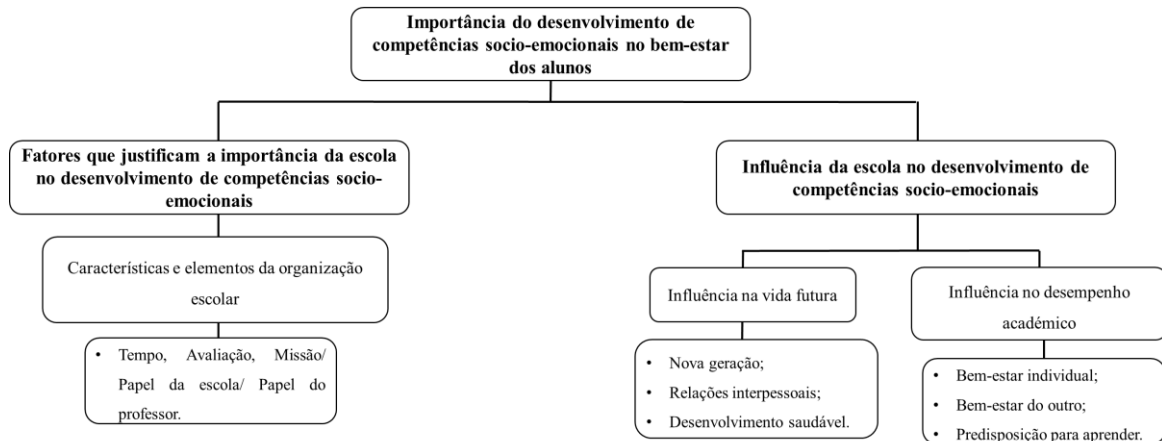


Figura 9- Importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

A maioria dos estudantes refere, também, que o papel da escola e do professor é desenvolver este tipo de competências, sendo o seu desenvolvimento alvo de avaliação. Mencionaram, ainda, a influência que o desenvolvimento de competências socio-emocionais tem na vida futura e desempenho académico dos alunos.

7.4. Relevância atribuída pelos docentes e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx às aprendizagens realizadas durante a sua formação sobre competências socio-emocionais

Por último, e de forma a perceber se há relação entre o grau de conforto que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm no trabalho de competências socio-emocionais com os alunos e os alicerces proporcionados pela formação inicial de professores, ao serem questionados sobre os alicerces proporcionados pela formação inicial de professores para a aprendizagem e

desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos, a grande maioria dos professores e estudantes respondeu negativamente (Figura10):

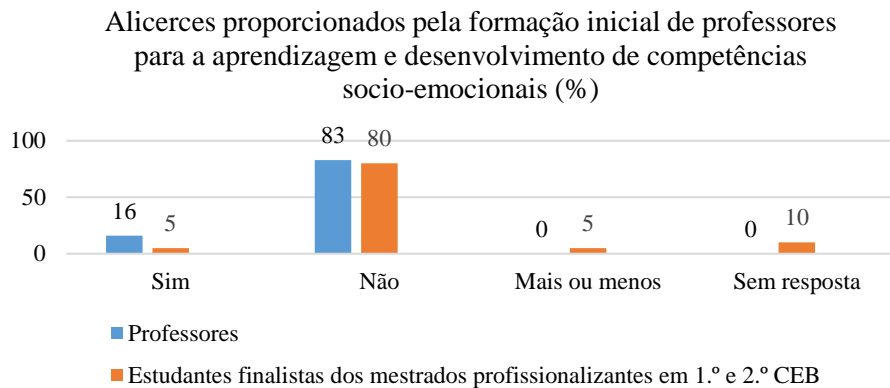


Figura 10- Alicerces proporcionados pela formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

Tal como o estudo de Ovejas (2018) concluiu, a grande maioria dos professores e dos estudantes afirmam que a formação inicial de professores não está orientada para o desenvolvimento de competências socio-emocionais. Neste sentido, ao serem questionados sobre a necessidade de maior investimento na formação para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos, os professores e estudantes responderam afirmativamente (Figura 11):

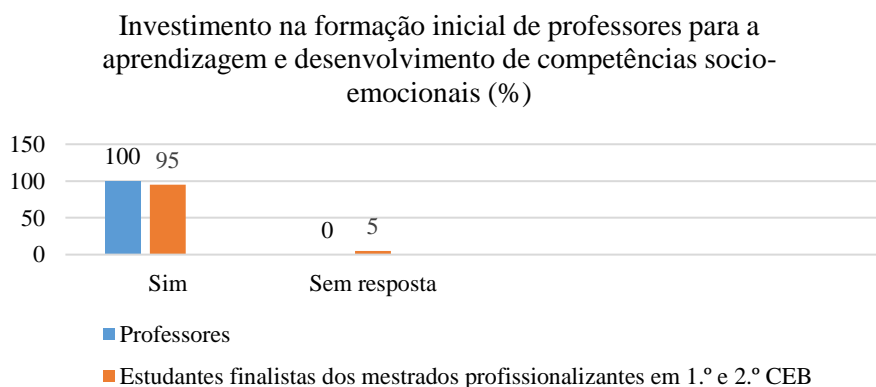


Figura 11- Investimento na formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos

Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

A análise de conteúdo permitiu entender que, quer para os professores, quer para os estudantes, as competências socio-emocionais na formação inicial de professores devem estar mais presentes, tendo sido possível agrupar as propostas de melhoria em duas subcategorias (Figura 12): (i) *Práticas*; e (ii) *Organização e gestão do mestrado*

profissionalizante. Para além destes aspetos, os professores mencionaram ainda a importância do contacto dos estudantes da formação com modelos pedagógicos, designadamente o MEM e o HighScope.

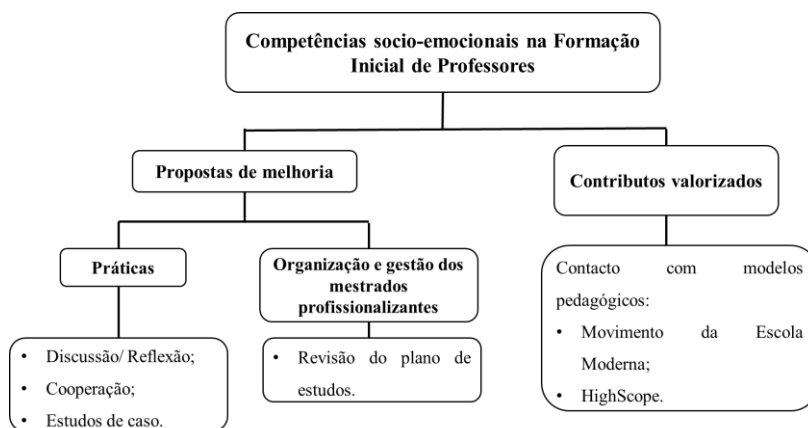


Figura 12- Formação inicial de professores: representações dos professores sobre a relevância atribuída às competências socio-emocionais
Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

Por outro lado, os estudantes mencionaram, ainda, a importância da aprendizagem de como desenvolver competências socio-emocionais nos alunos (Figura 13):

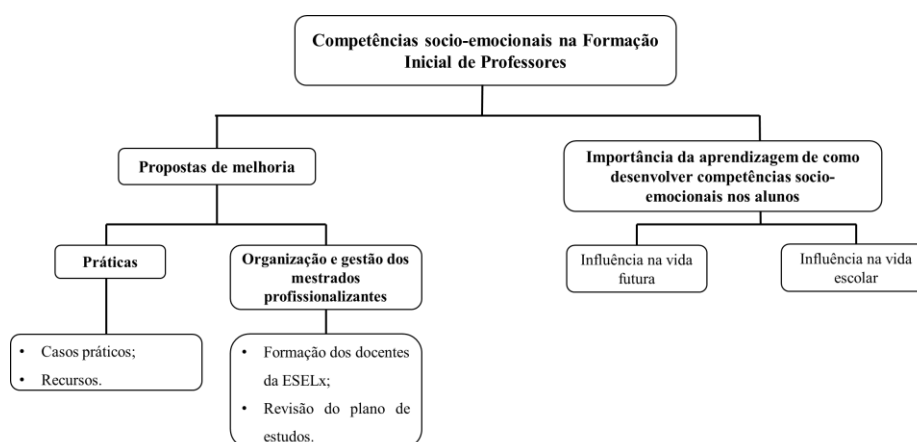


Figura 13- Formação inicial de professores: representações dos estudantes sobre a relevância atribuída às competências socio-emocionais
Nota. Dados recolhidos através da análise de conteúdo, 2022

Em suma, e dando resposta às questões de investigação, os resultados obtidos apontam para que as representações sobre as competências socio-emocionais, por parte de professores e estudantes de formação inicial, são, essencialmente, competências de autorregulação. De acordo com Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a), as competências de autorregulação fazem parte das cinco áreas de competência socio-emocionais. Para além deste aspeto, importa referir que os participantes mencionaram outras competências socio-emocionais, revelando entenderem

bem o conceito. As estratégias utilizadas pelos professores e estudantes da formação inicial para o desenvolvimento de competências socio-emocionais são sobretudo estratégias pensadas especificamente para este desenvolvimento e estão intimamente associadas ao modelo pedagógico MEM, indo ao encontro do que a literatura define: clima de sala de aula positivo; e relacionamento professor-aluno afetivo (Schonert-Reichl, 2017). Também a percepção, quer dos professores, quer dos estudantes da formação inicial, sobre o impacto que as competências socio-emocionais têm no bem-estar psicossocial e sucesso acadêmico dos alunos aponta para a importância do papel da escola neste desenvolvimento e a influência que este exerce na vida das crianças. Este facto leva a querer que a maioria dos participantes se sente motivado para desenvolver estas competências. Assim sendo, os participantes, de acordo com os estudos de Brackett, et al. (2012), irão dedicar mais esforço para entender e aplicar as estratégias de desenvolvimento de competências socio-emocionais, articulando-as de forma significativa e natural no currículo.

Por último, os resultados obtidos apontam para o que Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer e Salovey (2012); Kremenitzer (2005), citados por Jones e Bouffard (2012) e Ovejas (2018) referiram: a formação inicial de professores parece não fornecer, na ótica de professores e de estudantes, os alicerces de que estes necessitam para a promoção de competências socio-emocionais nos seus futuros alunos.

B. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Após a apresentação e discussão dos resultados, importa agora analisá-los reflexivamente com base nos objetivos específicos do estudo. As suas conclusões apresentam-se seguindo a ordem dos objetivos específicos do estudo e com mobilização do quadro conceitual que o sustenta.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, *caracterizar as representações dos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos*, o principal objetivo da educação, na perspectiva dos participantes, está relacionado com o desenvolvimento individual saudável da criança. Contudo, as suas representações sobre o que são competências socio-emocionais são, na sua maioria, competências de autorregulação, mencionando também competências de autodeterminação. Neste sentido, professores e estudantes enumeraram algumas competências socio-emocionais, que podem ser consideradas próximas das referidas pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022a).

No que se refere ao segundo objetivo específico, *caracterizar as práticas relatadas pelos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx associadas à promoção de competências socio-emocionais dos alunos*, os professores sentem-se confortáveis em trabalhar as competências socio-emocionais com os alunos, ao contrário dos estudantes, em que a maioria se sente insegura neste trabalho. Os participantes referiram ainda estratégias para trabalhar este tipo de competências, a maioria direcionada para este desenvolvimento. No entanto, importa referir que, quer os professores, quer os estudantes, mencionaram práticas muito associadas ao modelo pedagógico MEM. Para além deste aspeto, os participantes revelaram ter conhecimentos sobre a importância da aplicação dessas estratégias, referindo práticas que vão ao encontro do referido por Casel (2003), em que o clima de sala de aula deve ser repleto de reforços positivos para com os alunos e deve haver o envolvimento destes e das famílias.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, *identificar as percepções que os professores e os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos*, existe consenso entre professores e alunos no que respeita à importância do

desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos e na influência que estas têm, quer no bem-estar do aluno, quer no seu futuro. Neste sentido, as suas respostas vão ao encontro do referido por Jennings (2011), especificamente, os professores e os estudantes revelam saber que as competências socio-emocionais e as relações saudáveis entre professores e alunos têm grande influência, por um lado, no clima da escola e de sala de aula, fomentando as relações saudáveis entre alunos e, por outro lado, no sucesso escolar dos mesmos (académico, social e emocional).

Para além destes aspetos, importa referir que os participantes mencionaram a importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos, referindo o facto de este fazer parte do papel da escola e do professor, estando presente nos documentos orientadores, a sua influência na vida futura dos alunos e a influência que este desenvolvimento tem no desempenho escolar dos alunos. Assim sendo, as perceções dos professores e estudantes sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos vai ao encontro do referido por Zins, et al. (2004), uma vez que estes afirmam que este desenvolvimento faz parte do papel da escola e do professor e, por outro lado, do referido por Jones e Bouffard (2012), na medida em que as competências socio-emocionais têm influência no desempenho escolar dos alunos. Os professores mencionaram, ainda, a influência no bem-estar, designadamente o bem-estar individual da criança (influência na sua auto-estima, na construção da sua identidade e na relação com os outros) e a representação que esta tem da escola. Para além destes aspetos, importa referir que, assim como Zabala e Arnau (2014) especificaram, os professores mencionaram também a importância das competências pessoais dos professores e o papel preponderante que estas têm para o desenvolvimento destas competências nos alunos. Assim, para além dos conhecimentos e técnicas específicas da profissão, é necessário também que um professor disponha de competências, como a cooperação, a empatia, a capacidade de adaptação e de aprender a aprender (Zabala & Arnau, 2014). Ainda nesta linha de pensamento, o facto de os professores terem referido a influência que as suas competências pessoais têm no desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos remete para o estudo de Marques, et al. (2019), no qual se verifica que a aprendizagem socio-emocional por parte do professor tem efeitos positivos, no seu desempenho profissional e no seu bem-estar.

Por último, quanto ao objetivo específico, *analisar a relevância atribuída pelos docentes e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx às aprendizagens realizadas durante a sua formação sobre competências socio-emocionais*, tanto os professores, como os estudantes consideraram que a formação inicial de professores não proporciona os alicerces necessários para o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos, sendo necessário um maior investimento nesta área. Neste sentido, estas ideias vão ao encontro do referido por Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer e Salovey (2012); Kremenitzer (2005), citados por Jones e Bouffard (2012), na medida em que a formação inicial de professores, geralmente, não forma os seus estudantes para a promoção de competências socio-emocionais nos seus futuros alunos. Ambos sugeriram propostas de melhoria na formação inicial de professores ao nível das práticas e da revisão do plano de estudos, sugerindo, tal como OCDE (2015), que os programas de formação docente oferecem cursos baseados em disciplinas, aprendizagem de métodos e utilização de materiais de ensino. Além destes aspetos, os professores aludiram ainda para os contributos da formação inicial, assinalando a relevância do contacto com modelos pedagógicos que possam promover o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte dos alunos, como, por exemplo, o modelo pedagógico MEM e o modelo HighScope, e os estudantes voltaram a assinalar a importância do investimento, por parte da formação inicial de professores, na promoção da aprendizagem de como desenvolver competências socio-emocionais nos alunos.

Após a apresentação das conclusões do estudo, torna-se relevante indicar os principais constrangimentos e limitações no seu desenvolvimento, designadamente a dificuldade em realizar as entrevistas aos professores e a dificuldade na análise de conteúdo das entrevistas dos professores e das entrevistas *focus group*, pela diversidade de respostas dadas.

Para além deste aspeto, teria sido interessante questionar os professores e os alunos sobre a contribuição dos modelos pedagógicos MEM e HighScope no desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos, constituindo-se também uma boa proposta para estudos futuros. No mesmo sentido, teria sido relevante analisar

documentalmente as propostas de outros modelos pedagógicos e compreender qual, ou quais as práticas transversais aos vários modelos que orientam para o desenvolvimento de competências socio-emocionais de forma transversal. Teria sido, ainda, pertinente ter questionado os professores e os estudantes sobre as suas percepções relativamente ao se estes consideram que o desenvolvimento destas competências deve ser feito em programas específicos num tempo destinado a isso mesmo ou se, tal como referem Jones e Bouffard (2012) e Elias, et al. (1997), deve ser feito no quotidiano ao longo do tempo e de forma contínua. Por último, poderia ter-se entrevistado estudantes de outras escolas, bem como docentes que adotassem outros modelos pedagógicos, por forma a aumentar o número de participantes no estudo.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' '

A presente reflexão tem por base a PES II desenvolvida no 1.º CEB e 2.º CEB, incidindo: (i) no contributo da experiência desenvolvida nos dois ciclos de ensino; (ii) nos contributos do processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e (iii) na identificação de aspetos relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar a nível profissional.

De acordo com a OCDE (2005), a componente prática é um elemento essencial para a preparação de professores, uma vez que os ajuda a compreender a dinâmica do ensino em sala de aula e os princípios que lhe estão subjacentes. Na minha perspetiva, os estágios pedagógicos foram gratificantes, pois tiveram inúmeros aspetos positivos, e desafiantes, uma vez que, perante os constrangimentos, foi necessário trabalhar e persistir, de modo a conseguir atenuá-los/ ultrapassá-los. No decorrer de ambos os estágios pedagógicos, realizei várias e diversificadas aprendizagens. Em primeiro lugar, e uma vez que o estágio pedagógico do 1.º ano de Mestrado foi em regime de ensino à distância, os estágios pedagógicos desenvolvidos na PES II constituíram a primeira vez que, presencialmente, intervim e geri momentos num contexto educativo formal. Para além deste aspeto, ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado realizei várias aprendizagens teóricas sobre as componentes do currículo, que me foram, efetivamente, úteis durante o período dos estágios pedagógicos e me deram a segurança de que necessitava para abordar os conteúdos de aprendizagem com os alunos. Outro aspeto enriquecedor foi o facto de ter tido a oportunidade de trabalhar com dois modelos pedagógicos diferentes, mas com princípios, que para mim, fazem toda a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento socio-emocional de crianças e jovens: MEM e Metodologia de Trabalho por Projetos. Devido ao facto de nunca ter tido professores que não se regessem pelo modelo pedagógico tradicional, consegui perceber de que forma é que as OC trabalham segundo os princípios orientadores desses modelos. A par do papel do professor, percebi ainda como realizar a avaliação diagnóstica, percebendo a sua importância para um acompanhamento individualizado das potencialidades e fragilidades dos alunos, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, tendo concebido, aplicado e corrigido pela primeira vez fichas sumativas.

Para concluir as aprendizagens que realizei no decorrer dos estágios pedagógicos, acrescento que, a partir destes, consegui desenvolver ainda mais algumas competências a nível pessoal, designadamente: a cooperação e o trabalho de equipa, pois tive de partilhar informações com o par de estágio e com as OC, aceitar as diferentes perspetivas e discutilas, para chegar a um consenso; a competência reflexiva, pois ao refletir sobre a prática consegui tomar consciência dos momentos em que poderia ter agido de forma diferente e de que forma o poderia ter feito, para melhorar o meu desempenho profissional; e a minha capacidade de perseverança e de resolução de problemas, conseguindo atenuar e ultrapassar os obstáculos que foram surgindo e adaptar-me aos contextos e alunos com que estava a trabalhar. Neste sentido, a par das aprendizagens realizadas, outro aspeto positivo foram as relações que estabeleci com as OC e com os alunos de ambos os ciclos de ensino. A primeira foi bastante enriquecedora. As OC, tanto de 1.º CEB, como de 2.º CEB deixaram-me sempre à vontade para colocar dúvidas sobre os modelos que seguiam, ou outras relacionadas com a prática docente. Assim, o facto de ter tido a oportunidade de observar o seu modo de trabalho foi muito gratificante, pois pude entender a forma como gerem o seu tempo, a forma como lecionam e se relacionam com os seus alunos, tendo ainda a oportunidade de que estas partilhassem conhecimentos e experiências sobre a prática comigo. A relação que estabeleci com os alunos foi também muito importante. Esta relação foi sendo desenvolvida com naturalidade e foi, efetivamente, uma das melhores partes dos estágios pedagógicos: sentir que os alunos estavam à vontade para me colocar questões e, de igual modo, se sentiam à vontade para me incluir nas suas experiências e brincadeiras.

No que diz respeito à investigação desenvolvida, considero que esta teve um grande impacto no desenvolvimento das minhas competências, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Por um lado, permitiu-me aprender mais sobre o que são as competências socio-emocionais, as práticas que devem ser aplicadas para o seu desenvolvimento nos alunos, bem como o impacto que este desenvolvimento tem no bem-estar psicossocial dos mesmos. Por outro lado, permitiu-me relacionar o tema objeto de estudo com modelos pedagógicos, que pretendo seguir enquanto futura docente. Para além destes aspetos, a investigação possibilitou, ainda, o estudo de um tema que sempre me cativou, cuja abordagem na formação inicial de professores, considero essencial. O

estudo permitiu-me, ainda, desenvolver competências pessoais e que um professor deve possuir, como: a capacidade de adaptação e de reflexão crítica sobre a prática, a persistência, a proatividade e a capacidade de resolução de problemas. Neste sentido, considero que o processo investigativo permitiu desenvolver competências para o desempenho profissional, nomeadamente o questionar a realidade e permanência por forma a pensar criticamente sobre a ação pedagógica. Ou seja, a investigação, tal como a reflexão sobre a prática, é algo que o professor deve sempre fazer relativamente aos problemas que surgem em sala de aula. Estes aspetos vão ao encontro das ideias de Zeichner (1993), em que o processo de compreensão e melhoria do ensino tem como base a reflexão sobre a experiência.

Em suma, a investigação permitiu-me entender a importância e a necessidade de, na minha prática: promover um clima de sala de aula saudável, no qual os alunos se sintam à vontade para questionar, sem terem medo de represálias, e também de conversar acerca de outros assuntos que os possam incomodar; ter um papel de guia, apoiando os alunos e estando presente, não só para celebrar as suas conquistas, mas também para os apoiar e ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas, sendo uma pessoa que os acolhe e em quem os alunos podem confiar para expressarem o que pensam e o que sentem; e não dar respostas prontas e rápidas, mas sim, incitar a curiosidade e o espanto dos alunos, de maneira que estes se questionem e tenham vontade de procurar e saber mais.

Por último, o processo de investigação possibilitou-me contactar com diferentes perspetivas, quer dos professores do 1.º CEB, quer dos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx, o que foi bastante enriquecedor. Em primeiro lugar, por me fazer refletir criticamente sobre as perceções e as práticas que os participantes afirmam ter sobre o desenvolvimento de competências socio-emocionais dos alunos e, em segundo lugar, porque consegui também aprender com as experiências mencionadas por ambos os participantes.

Para finalizar, relativamente aos aspetos a melhorar relativamente ao meu desenvolvimento profissional, considero que a gestão do tempo é algo que devo trabalhar. Muitas vezes as planificações concebidas, nem sempre iam ao encontro do tempo disponível, devido, por um lado, à inexperiência sobre o tempo que os alunos demoram a realizar determinadas tarefas e atividades e, por outro lado, à imprevisibilidade dos

alunos, intimamente relacionada com a motivação destes para a realização do proposto. Contudo, julgo que as dificuldades sentidas serão atenuadas à medida que for ganhando prática, uma vez que existem aspetos do conhecimento prático do professor, que não são possíveis aprender, sem que exista o contacto com situações práticas e reais de sala de aula (Fernandes, 2004).

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Abreu, M. D. (2006). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. *Escola Moderna*(27), pp. 38-51. Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_d_01_tea_madabreu.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. Obtido de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- 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*, 219–236.
- Carta Ética. (2020). *Carta Ética*. Obtido de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Carvalho, Á. d., Amann, G. P., Almeida, C. T., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., . . . Marta, F. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Obtido de <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>
- Casel. (2003). *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castro, F. V., & Caldera, M. I. (1993). Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor. *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros*

- Agentes Educativos* (pp. 69-82). Évora: Comissão organizadora do IV Seminário; Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2009). Emotional Education: Connecting with Students' Thoughts and Emotions. Em C. Cefai, & P. Cooper, *Promoting Emotional Education: engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 15-24). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2022a). *What is the CASEL SEL framework?* Obtido de Casel: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2022b). *Fundamentals of SEL*. Obtido de Casel: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, I. N. (2017). *Tempo de Estudo Autónomo e Autorregulação da Aprendizagem - Uma Outra Forma de Pensar o Processo de Ensinar e de Aprender*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8386?locale=en>
- Davis, K., Hammett, R., Seagraves-Robinson, T., Christian, D. D., & Low, G. (2021). Social Emotional Learning: A Framework for Practice and Pedagogy. *AI Practitioner*, 23(4), 91-102.
- Decreto-Lei n.º 139/ 2012*. (s.d.). Obtido de Diário da República: <https://files.dre.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018*. (6 de julho de 2018). Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

- Despacho n.º 6171/2016.* (10 de maio de 2016). Obtido de Diário da República Eletrónico: https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6171-2016-74377022?_ts=1649376000044
- Despacho n.º 6944-A/2018.* (6 de julho de 2018). Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Despacho n.º 9311/2016.* (21 de julho de 2016). Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9311-2016-75007396>
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Obtido de <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/impact-enhancing-students-social-emotional-learning-meta-analysis-school-based-universal-interventions.pdf>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* (setembro de 2017). Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Faria, L. (2011). Portugal. *La Educación Emocional y Social en Portugal: Perspectivas y Posibilidades*, pp. 35-68.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia* (5.ª ed.). Alfragide: McGraw-Hill.
- Fernandes, J. A. (2004). Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/260309662_Dificuldades_de_professores_estagiarios_de_Matematica_e_sua_relacao_com_a_formacao_inicial

- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: OBJETIVA.
- Gomes, A. d. (2015). *A Sala de Aula: Um Espaço onde se Aprende*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12382/1/GOMES%20Andreia%202015.pdf>
- 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, Emotional, and Academic Learning. *American Psychological Association*, 58(6/7), 466 – 474.
- Jennings, P. A. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. Em A. Cohan, & A. Honigsfeld, *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century* (pp. 133–144). Washington: Rowman and Littlefield.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. Obtido de <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Lei n.º 46/86*. (14 de outubro de 1986). Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. (2019). *Revista Portuguesa de Educação. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa*, 32(1), pp. 35-51. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15133/14224>
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Direção-Geral da Educação:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Matos, M. G., & Carvalhosa, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2(2), 43-53. Obtido de <https://www.redalyc.org/pdf/362/36220203.pdf>

Mendes, L. (2005). *Avaliação: Um Processo Partilhado*. Obtido de Movimento da Escola Moderna: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_b_01_avaliacao_lmendes.pdf

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Movimento da Escola Moderna. (2022). *Modelo Pedagógico do MEM*. Obtido de Movimento da Escola Moderna: <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

Niza, S. (1992). Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, Cadernos de Formação Cooperada. *Pilares de uma Prática Educativa*(1), pp. 7-9. Obtido de https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_03_pilares_prat_educ_sniza.pdf

OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. OCDE Publishing. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

- Ovejas, I. S. (2018). Investigación en la Escuela. *Autopercepción del profesorado de los Programas de Currículo Adaptado sobre la formación y designación docente de estas aulas*(94), pp. 63-77.
- Picado, L. (7 de julho de 2009). *A Indisciplina em Sala de Aula: Uma Abordagem Comportamental e Cognitiva*. Obtido de O Portal dos Psicólogos: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Plano de Inovação (2019/2024). *Plano de Inovação da Instituição Escolar 2.º CEB*.
- Projeto Educativo (2019-2021). *Projeto Educativo da Instituição Escolar 1.º CEB*.
- Projeto Educativo (2020/2024). *Projeto Educativo da Instituição Escolar 2.º CEB*.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). *Social and Emotional Learning and Teachers*. Obtido de The Future Of Children: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145076.pdf>
- Schütz, F. F., Calza, T. Z., Rodrigues, A. L., & Sarriera, J. C. (2013). A Percepção de Adolescentes sobre a Influência dos Relacionamentos Familiares no Bem-Estar. Em A. Garcia, F. N. Pereira, & M. S. Oliveira, *Relações Interpessoais e Sociedade* (pp. 39-50). Vitória: UFES. Obtido de https://www.researchgate.net/profile/Aginaldo-Garcia/publication/268278341_Relacoes_Interpessoais_e_Sociedade/links/54676fc00cf2f5eb18036a55/Relacoes-Interpessoais-e-Sociedade.pdf#page=60
- Serralha, F. d. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB*. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/td/td_filomena_serralha.pdf
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR.
- UNESCO. (1995). Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. *International Conference on Education*. Genebra. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_por

UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Obtido de UNESCO: <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: artmed.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Em J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg, *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 3-22). New York : Teachers College.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A
Potencialidades e
fragilidades
identificadas na turma de
1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Componente de Currículo	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<p>Participar nos momentos de aula;</p> <p>Cumprir propostas para a semana;</p> <p>Cooperar e respeitar os colegas e as suas opiniões;</p> <p>Avaliar criticamente o seu trabalho.</p>	<p>Pedir a palavra para participar;</p> <p>Aguardar a sua vez para falar;</p> <p>Resolver problemas de forma autónoma.</p>
Português	<p>Narrar situações;</p> <p>Selecionar informação relevante de textos escutados;</p> <p>Compreender os textos lidos;</p> <p>Redigir e rever textos com a colaboração da OC;</p> <p>Selecionar livros para leitura pessoal;</p> <p>Conteúdos de gramática.</p>	<p>Escrever corretamente algumas palavras;</p> <p>Redigir textos coerentes e coesos.</p>
Matemática	<p>Ler e representar números até 1000;</p> <p>Identificar, interpretar e descrever representações espaciais;</p> <p>Recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos discretos.</p>	<p>Calcular através da representação horizontal;</p> <p>Reconhecer frações unitárias como representações de uma quantidade;</p> <p>Relacionar o valor das moedas e das notas;</p> <p>Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas;</p> <p>Expressar oralmente e por escrito ideias e raciocínios matemáticos.</p>
Estudo do Meio	<p>Relacionar as instituições com os serviços que desempenham;</p> <p>Localizar no corpo os órgãos dos sentidos;</p>	<p>Não foram identificadas dificuldades nesta componente.</p>

	Colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e comunicar.	
Teatro	Explorar possibilidades motoras e expressivas do corpo.	Não foram identificadas dificuldades nesta componente.
Música	Explorar instrumentos musicais; Cantar em solo e em grupo; Realizar sequências de movimentos.	Não foram identificadas dificuldades nesta componente.
Artes Visuais	Nesta componente da matriz curricular do 1.º CEB, concluímos que o único domínio das Aprendizagens Essenciais que está a ser trabalhado é o domínio da Experimentação e Criação. Contudo, uma vez que não há um momento na rotina dos alunos para apresentarem as suas produções e, conseqüentemente, interpretarem e refletirem sobre as mesmas, não foi possível recolher dados suficientes, até ao momento, para a realização da avaliação diagnóstica desta componente.	
Educação Física	Realizar exercícios de manipulação de bolas, arcos, raquetes e cordas; Subir para um plano superior; Suspender e balançar numa barra; Realizar jogos cumprindo as suas regras.	Saltar de um plano superior; Fazer a cambalhota à frente e à retaguarda.

Anexo B

Avaliação dos objetivos
gerais de intervenção da
turma de 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Intervenientes	Técnicas	Instrumentos de registo e fontes
Desenvolver a comunicação matemática.	<ul style="list-style-type: none"> — Apresenta e discute estratégias de resolução de tarefas; — Explica oralmente as ideias e raciocínios matemáticos; — Explica por escrito as ideias e raciocínios matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Professora; — Alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Observação direta; — Observação participante; — Conversas informais com a OC; — Análise documental; 	<ul style="list-style-type: none"> — Grelhas de registo de avaliação; — Produções dos alunos.
Desenvolver competências textuais, de acordo com diferentes géneros textuais e objetivos comunicativos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> — Escreve textos de diversos géneros; — Escreve textos com objetivos comunicativos diversos; — Escreve textos coerentes e coesos; — Escreve palavras com correção ortográfica; — Revê textos a pares; — Apresenta estratégias de revisão de texto. 		<ul style="list-style-type: none"> — Questionário; — <i>Feedback</i> dos alunos. 	

Anexo C

Avaliação do objetivo
geral de intervenção
*Desenvolver a Comunicação
Matemática*

|' '' | | ''

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	B.	C.A. ²	C.M.	F.	G.	I.	J.P.	J.C.	J.N.	J.V.	L.	M.C.	M.L.	M.M.	P.	S.S.	S.O.	S.M.	
Apresenta e discute estratégias de resolução de tarefas;	Amarelo		Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Explica oralmente as ideias e raciocínios matemáticos;	Verde		Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Explica por escrito as ideias e raciocínios matemáticos.	Verde		Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho

Código de cores para a diagnose

Verde	Adquirido
Amarelo	Em Aquisição
Vermelho	Não Adquirido

² A aluna C.A. não esteve presente durante o período de intervenção.

Anexo D

Avaliação do objetivo
geral de intervenção
*Desenvolver competências
textuais, de acordo com
diferentes géneros
textuais e objetivos
comunicativos diversos*

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	B.	C.A. ³	C.M.	F.	G.	I.	J.P.	J.C.	J.N.	J.V.	L.	M.C.	M.L.	M.M.	P.	S.S.	S.O.	S.M.	
Escreve textos de diversos géneros;																			
Escreve textos com objetivos comunicativos diversos;																			
Escreve textos coerentes e coesos;																			
Escreve palavras com correção ortográfica;																			
Revê textos a pares;																			
Apresenta estratégias de revisão de texto.																			

Código de cores para a diagnose

Verde	Adquirido
Amarelo	Em Aquisição
Vermelho	Não Adquirido

³ A aluna C.A. não esteve presente durante o período de intervenção.

Anexo E
Potencialidades e
fragilidades
identificadas na turma de
2.º CEB

| ' ' | ' ' |

Componente de Currículo	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	Participativos; Pedem a palavra para participar; Respeitam os colegas; Respeitam as opiniões dos colegas; Cooperam com os colegas; Resolvem os problemas de forma autónoma; Avaliam criticamente o seu trabalho.	Não aguardam a sua vez para falar; Não realizam as tarefas propostas atempadamente; Não estudam autonomamente ao longo do semestre.
Ciências Naturais	Realizam experiências simples; Selecionam e organizam informação a partir de fontes diversas.	Dificuldade na formulação de hipóteses e na previsão de resultados; Dificuldade na comunicação oral e escrita das suas ideias; Não fazem o registo rigoroso do que observam; Não atribuem sentido aos dados obtidos; Dificuldade na descrição e classificação de entidades e processos com base em critérios; Dificuldade na construção de explicações científicas; Dificuldade na construção, utilização, discussão e avaliação de modelos que representem estruturas e sistemas.

<p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p>Resolvem exercícios que requeiram a aplicação de conhecimentos já apreendidos;</p> <p>Comunicam, utilizando linguagem matemática, oralmente para justificar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p>	<p>Dificuldade em conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas em contextos matemáticos e não matemáticos;</p> <p>Não avaliam a plausibilidade dos resultados obtidos;</p> <p>Dificuldade em compreender e construir explicações e justificações matemáticas;</p> <p>Dificuldade em exprimir oralmente e por escrito ideias matemáticas, com precisão e rigor;</p> <p>Dificuldade em comunicar, utilizando linguagem matemática, por escrito para justificar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p>
--	---	---

Anexo F

**Avaliação dos objetivos
gerais de intervenção da
turma de 2.º CEB**

| | ' ' | | ' ' |

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Intervenientes	Técnicas	Instrumentos
Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> — Resolve problemas relacionados com contextos próximos; — Resolve problemas com recurso a diferentes representações; — Apresenta e discute estratégias de resolução de problemas; — Explica oralmente e por escrito as ideias e raciocínios matemáticos; — Compreende o enunciado dos problemas; — Avalia a plausibilidade dos resultados obtidos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Professora; — Alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Observação direta; — Observação participante; — Análise documental; — <i>Feedback</i> dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Grelhas de registo de avaliação; — Produções dos alunos.
Desenvolver a aprendizagem de processos científicos.	<ul style="list-style-type: none"> — Identifica o problema; — Identifica a hipótese; — Prevê resultados; — Atribui sentido aos resultados obtidos; — Seleciona informação pertinente; — Apresenta e discute os resultados obtidos. 			
Desenvolver hábitos de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> — Realiza as tarefas de casa; — Realiza os desafios semanais; — Realiza mapas conceptuais 			

	de sistematização.			
--	--------------------	--	--	--

Anexo G

Avaliação do Objetivo
Geral de Intervenção:
*Desenvolver a capacidade
de resolução de problemas*

| ' ' | ' ' |

Turno A

Indicadores de Avaliação	Alunos⁴																				
	A.S.	E.C.	G.G.	J.V.	J.B.	L.A.	M.O.	M.F.	M.R.	M.L.	M.P.	M.M.	M.V.	M.A.	N.P.	R.C.	S.M.	T.R.	V.S.	X.Q.	Y.F.
Compreende o enunciado dos problemas.	Green	Yellow	Green	White	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	Red	Green	Red	White	Yellow	Green
Identifica uma estratégia a adotar para resolver os problemas.	Green	Yellow	Green	White	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	Red	Green	Red	White	Yellow	Green
Aplica estratégias na resolução de problemas relacionados	Green	Yellow	Green	White	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	Red	Green	Red	White	Yellow	Green

⁴ Os alunos J.V. e V.S. por terem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não são avaliados da mesma forma. Com efeito, não foram alvo desta avaliação.

Turno B																				
Indicadores de Avaliação	Alunos ⁵																			
	A.C.	A.N.	C.A.	C.B.	C.F.	C.R.	D.B.	D.N.	D.M.	D.I.M	D.M.M.	I.A.	L.B.	L.R.	N.F.	N.A.	R.N.	R.G.	S.A.	T.D.
Compreende o enunciado dos problemas.																				
Identifica uma estratégia a adotar para resolver os problemas.																				
Aplica estratégias na resolução de problemas relacionados com contextos próximos.																				
Resolve problemas com recurso a diferentes representações.																				
Apresenta e discute estratégias de resolução de problemas.																				
Explica oralmente e por escrito as ideias e raciocínios matemáticos.																				
Avalia a plausibilidade dos resultados obtidos.																				

⁵ Os alunos D.N., D.M.M., R.N. por terem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não são avaliados da mesma forma. Com efeito, não foram alvo desta avaliação.

Código de cores para a diagnose

Verde	Adquirido
Amarelo	Em Aquisição
Vermelho	Não Adquirido

Anexo H

**Avaliação do Objetivo
Geral de Intervenção:**

*Desenvolver a
aprendizagem de processos
científico*

| " | | " |

Turno A

Indicadores de Avaliação	Alunos⁶																				
	A.S.	E.C.	G.G.	J.V.	J.B.	L.A.	M.O.	M.F.	M.R.	M.L.	M.P.	M.M.	M.V.	M.A.	N.P.	R.C.	S.M.	T.R.	V.S.	X.Q.	Y.F.
Identifica o problema.																					
Identifica a hipótese.																					
Prevê resultados.																					
Atribui sentido aos resultados obtidos.																					

⁶ Os alunos J.V. e V.S. por terem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não são avaliados da mesma forma. Com efeito, não foram alvo desta avaliação.

Turno B																				
Indicadores de Avaliação	Alunos ⁷																			
	A.C.	A.N.	C.A.	C.B.	C.F.	C.R.	D.B.	D.N.	D.M.	D.I.M	D.M.M.	I.A.	L.B.	L.R.	N.F.	N.A.	R.N.	R.G.	S.A.	T.D.
Identifica o problema.																				
Identifica a hipótese.																				
Prevê resultados.																				
Atribui sentido aos resultados obtidos.																				
Seleciona informação pertinente.																				
Apresenta e discute os resultados obtidos.																				

⁷ Os alunos D.N., D.M.M., R.N. por terem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não são avaliados da mesma forma. Com efeito, não foram alvo desta avaliação.

Código de cores para a diagnose

Verde	Adquirido
Amarelo	Em Aquisição
Vermelho	Não Adquirido

Anexo I

Avaliação do Objetivo
Geral de Intervenção:
*Desenvolver hábitos de
estudo*

| ' ' | ' ' |

Turno A

Indicadores de Avaliação	Alunos⁸																				
	A.S.	E.C.	G.G.	J.V.	J.B.	L.A.	M.O.	M.F.	M.R.	M.L.	M.P.	M.M.	M.V.	M.A.	N.P.	R.C.	S.M.	T.R.	V.S.	X.Q.	Y.F.
Realiza as tarefas de casa.																					
Realiza os desafios semanais.																					
Realiza mapas conceituais de sistematização.																					

⁸ Os alunos J.V. e V.S. por terem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não são avaliados da mesma forma. Com efeito, não foram alvo desta avaliação.

Código de cores para a diagnose

Verde	Adquirido
Amarelo	Em Aquisição
Vermelho	Não Adquirido

Turno B																				
Indicadores de Avaliação	Alunos ⁹																			
	A.C.	A.N.	C.A.	C.B.	C.F.	C.R.	D.B.	D.N.	D.M.	D.I.M	D.M.M.	I.A.	L.B.	L.R.	N.F.	N.A.	R.N.	R.G.	S.A.	T.D.
Realiza as tarefas de casa.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde		Amarelo	Amarelo		Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo		Verde	Amarelo	Amarelo
Realiza os desafios semanais.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde		Verde	Verde	Verde
Realiza mapas concetuais de sistematização.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde		Verde	Verde	Verde

Código de cores para a diagnose

Verde	Adquirido
Amarelo	Em Aquisição
Vermelho	Não Adquirido

⁹ Os alunos D.N., D.M.M., R.N. por terem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não são avaliados da mesma forma. Com efeito, não foram alvo desta avaliação.

Anexo J
Guião da entrevista
semiestruturada aos
professores de 1.º CEB

| " | | " |

Objetivo Geral: Compreender as representações e práticas que os professores afirmam ter sobre as competências socio-emocionais dos alunos			
Tema	Objetivos Específicos	Questões	Desenvolvimento
Representação	Caracterizar as representações dos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • O que considera importante na educação de uma criança? • Que competências considera fundamentais que uma criança desenvolva? • O que entende por competências socio-emocionais? 	<p><u>Por exemplo:</u> Regras e limites, desenvolvimento emocional, promoção de saúde mental.</p> <p><u>Por exemplo:</u> responsabilidade, autonomia, empatia, auto-estima, criatividade.</p> <p><u>Por exemplo:</u> autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação interpessoal, responsabilidade, tomada de decisão responsável, entre outras.</p>
Práticas	Caracterizar as práticas relatadas pelos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx associadas à promoção de competências socio-emocionais dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Sente-se confortável a trabalhar as competências socio-emocionais com os seus alunos? • Que estratégias considera relevantes aplicar em sala de aula no sentido de promover competências socio-emocionais nos seus alunos? • Que estratégias aplica em sala de aula com a finalidade do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos? 	<p><u>Por exemplo:</u> promover um espaço de discussão e integração das tarefas, trabalho colaborativo, um bom clima de sala de aula, em que os alunos se sentem à vontade para participar e dar a sua opinião, sem medo de críticas; Não expor em demasia os alunos; dar e pedir <i>feedback</i>; envolver</p>

			os alunos nas decisões da turma e da escola; atividades em que os alunos trabalham as emoções; Atividades de apresentação no início do ano letivo, atividades de autodescoberta, de resolução de problemas do dia-a-dia, entre outras.
Impacto	Identificar as percepções que os professores têm sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte dos alunos importante? Porquê? • Considera que o desenvolvimento de competências socio-emocionais tem influência no bem-estar do aluno? • Considera que os alunos que não adquirem estas competências terão mais dificuldades no futuro? Na sua vida pessoal, escolar e profissional? 	Considera que a aquisição deste tipo de competências poderá ajudar os alunos na escola, quer ao nível do seu sucesso escolar, quer ao nível do seu bem estar-psicológico?
Formação Inicial de Professores	Analisar a relevância atribuída pelos professores às aprendizagens realizadas durante a sua formação sobre competências socio-emocionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a formação inicial de professores proporciona aos seus estudantes os alicerces de que necessitam para desenvolver competências socio-emocionais nos seus futuros alunos? • Considera necessário maior investimento na formação inicial de professores para a 	O que poderia ser melhorado? Porquê?

		aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos?	
--	--	--	--

Anexo K

Guião da entrevista *focus group* aos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx

Objetivo Geral: Compreender as representações e práticas que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx afirmam ter sobre as competências socio-emocionais dos alunos.

Tema	Objetivos Específicos	Questões	Desenvolvimento
Representação	Caracterizar as representações dos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx sobre o que são competências socio-emocionais dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • O que consideram importante na educação de uma criança? • Que competências consideram fundamentais que uma criança desenvolva? • O que entendem por competências socio-emocionais? 	<p><u>Por exemplo:</u> Regras e limites, desenvolvimento emocional, promoção de saúde mental.</p> <p><u>Por exemplo:</u> responsabilidade, autonomia, empatia, auto-estima, criatividade.</p> <p><u>Por exemplo:</u> autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação interpessoal, responsabilidade, tomada de decisão responsável, entre outras.</p>
Práticas	Caracterizar as práticas relatadas pelos professores e estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx associadas à promoção de competências socio-emocionais dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Acham que se vão sentir confortáveis a trabalhar as competências socio-emocionais com os alunos? • Que estratégias consideram relevantes aplicar em sala de aula no sentido de promover competências socio-emocionais nos alunos? 	<p><u>Por exemplo:</u> promover um espaço de discussão e integração das tarefas, trabalho colaborativo, um bom clima de sala de aula, em que os alunos se sentem à vontade para participar e dar a sua opinião, sem medo de críticas; Não expor em</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias pretendem aplicar em sala de aula com a finalidade do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos? 	<p>demasia os alunos; dar e pedir <i>feedback</i>; envolver os alunos nas decisões da turma e da escola; atividades em que os alunos trabalham as emoções; Atividades de apresentação no início do ano letivo, atividades de autodescoberta, de resolução de problemas do dia-a-dia, entre outras.</p>
Impacto	<p>Identificar as percepções que os estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx têm sobre o impacto das competências socio-emocionais no bem-estar dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consideram o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte dos alunos importante? Porquê? • Consideram que o desenvolvimento de competências socio-emocionais tem influência no bem-estar do aluno? • Consideram que os alunos que não adquirem estas competências terão mais dificuldades no futuro? Na sua vida pessoal, escolar e profissional? 	<p>Consideram que a aquisição deste tipo de competências poderá ajudar os alunos na escola, quer ao nível do seu sucesso escolar, quer ao nível do seu bem estar-psicológico?</p>
Formação Inicial de Professores	<p>Analisar a relevância atribuída pelos estudantes finalistas dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB da ESELx às aprendizagens realizadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consideram que a formação inicial de professores proporciona aos seus estudantes os alicerces de que necessitam 	<p>O que poderia ser melhorado?</p>

	<p>durante a sua formação sobre competências socio-emocionais.</p>	<p>para desenvolver competências socio-emocionais nos seus futuros alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideram necessário maior investimento na formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos? 	<p>Porquê?</p>
--	--	---	----------------

Anexo L

Transcrição da entrevista
semiestruturada realizada
aos professores de 1.º
CEB

| | ' ' | | ' ' |

Entrevista A

INVESTIGADORA (INV)

ORIENTADORA COOPERANTE (O.C.)

INV: O que consideras importante na educação de uma criança?

O.C.: Sei Lá.... Tenho de pensar...

INV: Se quiseres uma ajuda, pode ser o desenvolvimento de competências de...

O.C.: Mas pode ser uma coisa muito filosófica, não é... Acho que é importante os afetos, a questão afetiva e da relação que tu estabelececes com eles. Acho importante que haja regras e limites e que eles percebam exatamente quais são essas balizas, não é, isso também os ajuda a estruturar-se. Acho importante os princípios que tu lhes passas, e seres o mais mente aberta possível, não é, e respeitares a diferença do outro e passar-lhes essa mensagem vídeo, não é. Acho importante o estímulo cognitivo, acho importante o tipo de coisas que tu privilegias na relação entre eles, ou seja, tentar estimular ao máximo a cooperação, a interajuda, o respeito e desconstruir as ideias que eles trazem de competição, e de estarem muito centrados em si próprios, não é, porque eles quando entram são muito mais competitivos, muito centrados, cada um no seu umbigo, e irmos construindo uma cultura de turma e uma comunidade, não é, de aprendizagem e não só. Acho que é isso.

INV: Que competências consideras fundamentais que uma criança desenvolva?

O.C.: Podem ser as anteriores? Se calhar vou ser redundante.

INV: Sim, podem.

OC.: Para mim, a questão da cooperação é fundamental, a diferentes níveis, não só em termos de tarefas escolares, como nas rotinas do dia a dia, dos miúdos que têm de facto mais dificuldade em sei lá, despir uma camisola, encontrar uma lancheira, tirarem o almoço, ou seja, em pequenas coisas que é importante... em ir tratar de uma ferida, a socorrerem-se uns aos outros quando alguém se magoa...a terem este cuidado de eles às vezes magoam os colegas e iam a correr, magoaram e foram-se embora. Ter este cuidado

de: Ok, eu fiz isto, vou ajudar aquela pessoa. Ou seja, um bocadinho daquela questão de nos pormos no lugar do outro, sabermos calçar os sapatos do outro. Acho que isso é fundamental que eles aprendam a vestir a papel do outro e que cooperem. Acho que é importante também... quer dizer competências académicas, quer se queira quer não, do ponto de vista da escrita, da leitura, do cálculo.

Lá está, os princípios que eu defendo para mim, enquanto pessoa, que eu também acho importante que eles tenham desde cedo, não é... respeitar as diferenças culturais, respeitar as diferenças pessoais, aqui uma questão de género, isso para mim é muito importante a questão de género e que eu faço questão que eles desde cedo desenvolvam esse tipo de competências emocionais e sociais e morais.

INV: O que entendes por competências socio-emocionais?

O.C.: Ai Sofia... Deixa-me pensar...Tudo o que diga respeito a manter uma relação saudável com os outros. Uma relação saudável, equilibrada, ou seja, numa sociedade cada vez mais polivalente, não é, tu tens pessoas de todos os tipos, famílias de todos os tipos não é como aqui há uns anos, em que tu tinhas a família era pai, mãe, filhos e hoje em dia não, tens casais homossexuais, tens famílias monoparentais, tens miúdos que são criados pelos avós, tens cada vez mais crianças adotadas. E eu agora perdi-me, em qual era a pergunta, mas o que eu quero dizer com isso é no sentido de...

INV: Numa sociedade polivalente é fundamental que eles tenham essas...

O.C.: Sim, ou seja, que haja aqui a questão da inteligência emocional, deles saberem respeitar cada um, de perceberem que ser diferente não é melhor nem pior, é só ser diferente, e não olharmos para essa diferença como uma diferença, ou seja, tanto faz se as pessoas estão casadas com um homem ou com uma mulher ou... eu acho que nós aqui na escola conseguimos fazê-lo.

INV: E por exemplo a nível da própria pessoa, deles próprios, com eles próprios? Por exemplo, sei lá, auto-estima...

O.C.: Ah sim, sim, sim. Ou seja é importante valorizarmos também, não é, as conquistas deles, porque isso também nos ajuda de facto a ter uma percepção de si próprio diferente, não é, e tudo o que nós fazemos pode influenciar isso, não é, quer queiramos, quer não, e mesmo entre eles, mesmo que seja implícito, eles criam representações uns dos outros e deles em função disso, ou seja, o X, no 1.º ano, foi para casa a chorar, porque o Y já conseguia ler e ele não. Eles criam representações deles próprios em função do que vêem os outros mesmo que isso não seja criada aqui uma cultura de competitividade ou de aquele é que sabe, o outro é que não. Portanto eu acho isso fundamental, não é, a auto-estima deles... tem que haver um equilíbrio, ou seja, entre tu de facto balizares aqui algumas coisas e não permitires que os miúdos também se estiquem, não é, têm que ser minimamente cordiais, corretos, mas também saberes valorizar as conquistas deles, também saberes valorizar as atitudes, também saberes valorizar as coisas boas que eles fazem uns pelos outros e não criticarmos tanto não é, termos uma cultura cada vez menos criticista.

INV: Que estratégias consideras relevantes aplicar em sala de aula no sentido de promover competências socio-emocionais nos teus alunos?

O.C.: Quem fez esse questionário Sofia? (risos) Então... que estratégias... por exemplo quando fazemos o balanço do dia, ou termos o diário de turma como instrumento para poder fazer isso, que é: Ok, ontem o X e Y esforçaram-se, tiveram a trabalhar muito bem e para mim é importante valorizar isso, também é importante valorizar que há um miúdo que esteve atento ao trabalho de outro e que achou que ele não esteve assim tão bem e que está a prejudicar a ele próprio, não numa perspetiva de crítica, mas numa perspetiva de construir algo melhor no dia a seguir... ou seja, não de: Fizeste isto! Não estiveste bem! Não numa perspetiva de ralhar e a nossa tendência é se calhar a de ralhar porque ficamos muito zangados: Como é que nós não controlamos aquela situação? Como é que aquele miúdo não está a fazer aquilo que nós achamos que ele deveria estar a fazer? Mas é olhares para ti naquela situação e pensares assim: Como é que eu gostava que falassem comigo, se vivesse naquela situação? E dizer isso. É, olha, responsabilizá-los, não é. No diário de turma também, porque podes usar para valorizar as coisas que eles fazem. Acho que o diário aqui é fundamental, por exemplo quanto mais eles crescem, não é, mais eles

vão deixando de criticar o outro e vão propondo. Eles vão deixando de escrever na coluna do Não Gostei e passam a escrever na coluna do Proponho, que é: Eu proponho conversar com... Em vez de dizer: Olha eu não gostei que X me tivesse batido. Por exemplo. Passar para: Eu proponho conversar com o Y sobre a atitude dele nesta situação. É fazermos este caminho. Depois eu acho que é importante haver espaço para que eles também possam fazer isto uns com os outros, não só em momentos de Conselho de Turma e através do Diário, mas em pequenas coisas, ou no balanço do dia, por exemplo... mas em pequenos momentos uns com os outros. Cheguei a fazer com grupos, onde isso era mais difícil algumas dinâmicas mesmo só para trabalhar competências sociais. Imagina ter jogos, em que cada um tinha que tirar um papelinho, em que saia um nome tinham de fazer 3 elogios àquela pessoa. Ou aquelas dinâmicas de *role play*, acho que é assim que se chama, em que eles simulam uma determinada situação, não é, e eles poderem projetar determinado tipo de atitudes e os outros pensarem como é que geriam, como é que se sentiriam, como é que acham que aquela pessoa se sentiu naquela situação. Aproveitar os conflitos e as situações que surgem com os miúdos para conversarmos em grupo sobre isso e eles aprenderem a pôr-se no lugar do outro, não é, e pensarem: Mas como é que achas que aquela pessoa se sentiu neste papel? Como é que tu achas que... Ou seja, é percebermos, através da comunicação e dos nossos sentimentos, acho que a comunicação é fundamental nas relações em geral, não é, nas nossas relações fora é igual: Nós temos que comunicar aquilo que sentimos, aquilo que pensamos, não é discutir, é comunicar, é falar, é partilhar. Isso, eu acho que é importante para a construção dessas competências sociais, emocionais.

INV: Que estratégias aplicas em sala de aula com a finalidade do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos?

O.C.: São as mesmas (riso).

INV: Sentes-te confortável a trabalhar as competências socio-emocionais com os teus alunos?

O.C.: Acho que tem sido uma construção muito grande para mim, desde eu comecei a trabalhar até agora. Por um lado, porque hoje em dia se fala muito mais nisso, do que há uns anos. Há 16 anos, a questão da inteligência emocional não era tão valorizada como é

hoje e acho que nós crescemos muito enquanto seres humanos, no trabalho com os miúdos. Aprendes a respeitar ritmos, aprendes a olhar para muitas pessoas diferentes, e já me passaram muitas pela frente e cresces mesmo muito a nível humano, porque tens que saber lidar com tudo isso, com um miúdo que desata a chorar porque não consegue fazer o trabalho, com um miúdo que se recusa a fazer um trabalho... se calhar a tua tendência é não é perceber o porquê, é: Não fazes porquê? Mas é para fazeres.... Ou seja, esta coisa muito escolar, não é, que também nós vivemos e, por exemplo, ainda na semana passada, o X não queria ilustrar o texto dos bombeiros e eu: Mas não queres porquê? Porque eu não quero. E ele já estava prestes a chorar e eu disse: Mas não queres fazer porquê, achas que não consegues fazer o desenho? Sim, eu não sei fazer... Então mas podemos ver aqui imagens se tu quiseres, de coisas dos bombeiros. Ou seja é tentar desconstruir muito estas coisas com eles, é trabalharmos mesmo isso em nós e eu sinto que, para mim, foi mesmo um caminho muito, muito, muito, muito grande. A pessoa que eu era há 16 anos, não é a pessoa que... a nível pessoal evidentemente, mas na relação com eles, não estou com isto a dizer que sou perfeita, não sou, sei que sou autoritária em alguns momentos, sei que sou mandona noutros, sei, assumo isso e também sei que isso faz parte por mais que tu não queiras, podes tentar ser de outra forma mas acabas por fazer. Mas sei que tento ter respeito, muito respeito por todos. Não humilhar nenhum miúdo, ou pelo menos em consciência. Posso-me zangar, mas o meu objetivo não é o de humilhar ninguém, nem de expor ninguém. Já me esqueci da pergunta... Já estou a divagar (risos)

(INV relembra)

O.C.: Ah! Sim e cada vez mais.

INV: E por exemplo com aqueles miúdos que têm assim mais problemas de...

O.C.: Comportamento?

INV: Sim de comportamento, que vem de casa, sim...

O.C.: É mais fácil com os miúdos com questões emocionais do que com os miúdos com questões de comportamento, enfim... indisciplinado, questões de indisciplina. Esses mexem mais contigo, porque são difíceis... porque desafiam-te a toda a hora, porque põe

em causa... isso depois mexe também com o nosso “eu”, com a nossa representação enquanto pessoa, enquanto profissional, porque são miúdos que estão ali num constante desgaste. E às vezes dá-te vontade de te divorciarest dessa relação sem poderes. E eu vivi isso, sei o que isso é. Tens que ter esse grupo 4 anos independentemente da relação ser difícil ou não.

INV: E como é que lidavas com isso?

O.C.: Olha... saí muitas vezes da sala a chorar (risos)... porque não ia chorar na frente deles. Nunca mostrava essa fraqueza... mas foi muito duro. E sinto que aprendi tanto com eles, que com este grupo acho que foi uma diferença abismal (este grupo é muito mais calmo). Olhando para trás teria feito outras coisas, se calhar assumia algumas vezes uma postura mais na defensiva e de ter eu que controlar, era um grupo com quem eu me ria muito pouco. Era um grupo com quem era muito difícil estar, porque eles eram, metade do grupo era mesmo, mesmo muito difícil. Estes miúdos nunca deveriam ter ficado todos juntos na mesma turma, porque isto era tipo uma turma impossível. E pronto. Não era mesmo nada fácil. Se me perguntares se eu acho que fui muito mais vezes autoritária do que o que eu gostava, eu digo sim, isso influencia naturalmente o tipo de relação que se constrói e o que tu consegues fazer daí para a frente, reconheço. Mas eu fiz aquilo que eu fui capaz de fazer, que eu conseguia fazer. Mas também cresci muito com eles, e eu sou a pessoa que sou hoje, porque aprendi muito com as dificuldades que tive em lidar com aquele grupo. Mas dei conta do recado, isso para mim era importante: É em haver meninos, ou seja, eles saberem... há limites que não se ultrapassam e há coisas que não se podem fazer, no respeito uns com os outros e no respeito com os adultos. Porque comigo era uma coisa, mas depois fora da sala eles eram verdadeiros diabinhos. Mas sim, foi uma relação muito mais... que nós nos apaziguámos de facto quando fomos para casa por *Zoom*, porque era muito mais fácil de gerir a relação. Não havia situações de indisciplina, não é. Não precisas de te zangar, nunca. Podes simplesmente só aproveitar as coisas boas.

INV: Consideras o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte dos alunos importante? Porquê?

O.C.: Porque eles são o futuro de amanhã. E tenho muita pena que nós não tivéssemos vivido isso, não é. Quanto mais participativa e democrática for a escola, quanto mais respeito houver pelos miúdos, mais eles o vão saber fazer entre eles, mais consciência eles vão ter de que quando errarem, vão errar, todos erramos, pensem sobre isso, porem a mão na consciência e pensem no que podem fazer melhor. E de lhes passarem a mensagem de que: todos vamos errar, isso não tem nada de mal, quer dizer há erros e erros, há coisas que não são permitidas, não é permitido bater, não é, não é permitido haver agressões, mas é permitido errar. Todos nós podemos ter uma atitude errada, todos nós podemos perder um bocadinho a cabeça alguma vez, mas é importante eles terem a consciência disso e saberem reconhecer, saberem olhar para aquilo e querer melhorar. É a questão da responsabilidade, não é. Passar também essa... ajudar a construir seres humanos melhores. A questão da tolerância, ou seja, é importante este tipo de trabalho porque ajuda os miúdos a serem mais tolerante uns com os outros, a terem mais calma na relação uns com os outros. Mas vai muito ter áquilo que já tínhamos falado.

INV: Considera que o desenvolvimento de competências socio-emocionais tem influência no bem-estar do aluno? E este bem-estar é a nível psicológico e a nível mais académico, das notas, do seu desempenho.

O.C.: Tenho a certeza que sim. Acho que ajuda na representação que eles têm da escola, de uns dos outros, porque se formos muito mais intolerantes, muito mais castradores, se formos muito mais agressivos na relação com eles, isso vai passar para a relação que eles têm uns com os outros e na forma como eles se veem a eles próprios, como alunos, como pessoas, na perspetiva que têm sobre o que é um erro, sobre o que é não conseguir fazerem alguma coisa, e do papel deles próprios nessa relação com o conhecimento e com a forma de estar e com eles mesmos e com os outros, ou seja, se nós os estimularmos e trabalharmos com eles no sentido de: Ok, um aluno enganou-se a fazer um trabalho, faz parte, ok não faz mal, eu ajudo-te a fazer melhor, ajudo-te a perceber, ou, eles, muitas vezes, se alguém os ajudou, e se enganou na ajuda que deu, e resolveu mal o exercício: Não, mas a culpa é dele, porque ele é que me... ok, ele enganou-se, mas ok estamos a tentar perceber, ele fez o que ele conseguiu, ele fez o que achava que era capaz e está-te a ajudar a ti, temos de saber agradecer. Para mim, isso é fundamental, sabermos agradecer

o que fazem por nós, sabermos agradecer... que isso é bom para nós, não é. Sabermos olhar para as coisas numa perspetiva mais positiva e não estarmos sempre a criticar, a dizer mal, acho que isso ajuda na relação que eles constroem com eles e com a família. Aqui as famílias têm muito peso, não é. Se os miúdos tiverem determinado tipo de representações de casa, é mais difícil de desconstruir.

INV: E consideras que os alunos que não adquirem estas competências terão mais dificuldades no futuro? Na sua vida pessoal, escolar e profissional?

O.C.: Eu acho que sim. Posso falar na 1.^a pessoa. Não me refiro a dificuldades académicas, porque acho que há outras condições, pode influenciar no ponto de vista da motivação, do empenho que tu depois tens, mas acima de tudo eu acho que influencia na tua auto-estima, na forma como tu te vês, na representação que tu tens de ti, enquanto pessoa, enquanto aluna e na relação que estabelececes com os outros, porque quanto mais calma, mais tolerante, mais tiveres uma visão mais aberta do que é o outro e do respeito que a outra pessoa pode não ter a mesma perspetiva que tu, que não faz as coisas da mesma maneira que tu e, ok, é tão válido quanto a tua forma de pensar, desde que não entrem aqui em elitismo, eu acho que para mim, foi fundamental e se calhar não foi essa a educação que eu tive, não é, foi em algumas perspetivas, mas não noutras, foi mesmo muito importante ter desconstruído isso, e acho que me ajudou a ser melhor pessoa, e acho que se eles, não estou a dizer que sou boa pessoa, estou a dizer que acho que me ajudou a crescer enquanto pessoa, e acho que quanto mais cedo eles tiverem contacto com isto que estamos aqui a falar, não é, com estes princípios, com estes valores, com esta forma de estar, se calhar nunca vão passar por aquilo que eu passei, que é ter que desconstruir certas ideias e certos pensamentos, que não tinham acontecido, se eu tivesse tido uma outra experiência, acho que a experiência a que nós nos proporcionamos também permite que eles enquanto pessoa se vão formando de uma outra forma e com certeza se eu fiz este caminho partindo de uma outra base, eles já vão partir, espero eu, de um ponto mais à frente que eu, não é, muito mais evoluído, portanto vão conseguir ser pessoas, eu acho que, melhores, não é.

INV: Consideras que a formação inicial de professores proporciona aos seus estudantes os alicerces de que necessitam para desenvolver competências socio-emocionais nos teus futuros alunos?

O.C.: Sinceramente, não. Não foi na minha formação inicial que aprendi nada disso. Acho que é mesmo, honestamente, um caminho pessoal, muito mais do que profissional, um caminho pessoal. O que tu fores enquanto ser humano, vai refletir-se na tua profissão, mas és tu enquanto pessoa porque nunca te consegues dissociar de ti enquanto profissional, aquilo que tu és, enquanto pessoa, sem sombra de dúvida, trazes para a profissão. Para esta, pelo menos, que é muito humana, não é. E acho que a única coisa que a formação inicial me trouxe foi o contacto com o Movimento da Escola Moderna, mas depois o caminho foi uma escolha minha e o facto de trabalhares com um determinado modelo faz com que tu sejas, tu na verdade te identifies com esses princípios e esses valores que estão subjacentes a esses modelos. Eu já trabalhei com várias pessoas, não aqui, mas noutras escolas, que trabalhavam com o modelo do Movimento e se calhar até eram muito mais *by the book* do que eu, em certos procedimentos, vá, e no entanto como pessoas, acho que deixavam muito a desejar e que pervertem muitos dos princípios que estão aqui na base do modelo. Nesse sentido, sim, o contacto com o modelo com o qual eu me identifiquei, mas lá está, tem que haver uma identificação, se não tu não chegas sequer a trabalhar dessa forma, ou a tentar trabalhar, mas acho que não foi na formação inicial. Acho que a formação te ajuda a abrir horizontes e a leres mais coisas e quanto mais desperta tu estás, claro que vais ter curiosidade para procurar outras coisas e outros conhecimentos. Sinceramente, para mim, a minha experiência foi um caminho pessoal, foi um caminho interior, também houve as minhas gavetas por arrumar e as minhas coisas por resolver, mas não na... a mudar algumas perspetivas na forma de lidar com os miúdos em determinados tipo de situações e que é diferente do que é hoje e que eu espero que daqui a uns anos possa dizer que, nessa altura seja diferente da de hoje.

INV: O que achas que pode ser melhorado na formação inicial?

O.C.: Ui na formação... deixa-me pensar... como eu não atribuí aqui nada à questão da formação... porque eu associo todas estas competências a questões, na construção pessoal... não sei se isso está na base da formação inicial... pode haver se calhar de facto... no currículo, na formação que vá um bocadinho ao encontro da questão da inteligência emocional, ou no trabalho mais específico sobre as competências sociais e morais dos alunos, lermos mais sobre isso, porque eu acho que tem muito mais valor, e muito mais importância do que as pessoas na verdade lhe dão, não é. Nós atribuímos muita importância à questão das competências académicas, da Matemática, do Português, tudo o que seja conhecimentos, não é, mas isto que estamos aqui a falar só é possível criares aqui uma cultura de escola e de turma se houverem estas bases e estes princípios, e que vai ser diferente de turma para turma, mesmo que o trabalho do professor seja o melhor. O que é que ajudava... Se toda a gente fizesse terapia (risos). Estou a brincar, mas acho que, não fiz mas gostava e acho que é importante para toda a gente e não faz parte da formação inicial, mas ajuda no autoconhecimento. E acho que cada profissional tem que fazer esse, também é obrigação de cada um, nós não somos o que estudamos na faculdade, somos o que nós, para o resto da vida, continuar a fazer. A formação inicial ajuda, mas não condiciona, nem determina. Portanto, não sei até que ponto é que, absolutamente fundamental. E mesmo que haja pessoas que tenham na formação inicial contacto com, não sei se isso vai mudar alguma coisa.

INV: Consideras necessário maior investimento na formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos? Porquê?

O.C.: Deixa ver... do que eu me lembro, nós tínhamos muitas coisas mais académicas, muitas coisas mais desfasadas, se calhar, da realidade. E se calhar não pegávamos em casos reais, de miúdos reais e de histórias que pudéssemos analisar e como é que fazemos na prática. Passo a explicar: Eu lembro-me que quando ia para os estágios e depois os professores diziam então mas o que é que achas que podias ter feita nesta situação, ou não. Às vezes eu não sabia. Porque, efetivamente, nunca tinha passado por aquilo e só depois na prática é que tu tens noção disso. Eu acho que se calhar faz falta investir em analisar casos, situações reais, de como é que tu podes fazer numa situação como esta.

Não são formas, não são, mas se calhar a partilha e a discussão e haver mais espaço na formação inicial para a partilha de ideias e para a discussão deste tipo de temas pode ajudar na desconstrução de algumas ideias que nós temos pré-concebidas, pode ajudar a vermos as coisas por uma outra perspetiva, a ouvir as diferentes perspetivas e a identificarmo-nos com elas, ou não, mas a ouvi-las e a não ser só uma coisa muito académica, só de lermos livros e de termos a teoria toda e de nos faltar a prática. Porque eu acho que é a prática que nos traz esta aprendizagem e este crescimento. Por isso, sim, eu acho que fazia falta.

Anexo M

Transcrição da entrevista
focus group realizada aos
estudantes finalistas dos
mestrados
profissionalizantes em
1.º e 2.º CEB da ESELx

Entrevista A – A., CT., C., M. e S.

INVESTIGADORA (INV)

INV: O que consideram importante na educação de uma criança?

S.: Eu posso falar. Eu acho que a educação da criança não é só cognitiva, não é?; nós, como professoras, não podemos estar atentas e não podemos querer desenvolver só competências cognitivas, mas também todas as competências sociais e morais, portanto temos de ter em mente que a educação na escola, não é, deve ser global, não é? O que é que vocês acham?

A.: Concordo plenamente!

CT.: Eu acho que até... eu acho que pelo menos no 1.º CEB, ou, vá pré-escolar e 1.º CEB, o cognitivo nem deve ser o mais importante mesmo. Deve é ser tipo as bases para a... ou seja é o desenvolvimento de tudo, não só cognitivamente, acho que isso não é o mais importante.

A.: Eu acho que no fundo é educar para a sociedade. Acho que isso engloba tudo, tem todas as partes nisso, é educar para a sociedade.

INV: E educar para a sociedade seria por exemplo o quê? Transmitir o quê aos alunos?

A.: Bem é assim, transmitir-lhes regras de convivência, que são básicas, não é? O respeito, até como gerir as emoções, porque isso também faz parte da forma como nós vivemos em sociedade. Por isso acho que essas coisas estão englobadas em educar para a sociedade.

M.: Eu até acho que é essa a idade decisiva para desenvolver esses comportamentos, porque eu acho que uma criança que no 1.º ciclo não foi educada nesse sentido, muito possivelmente, acho que crescida vai ser muito difícil ter certos valores ou certas atitudes, em que criança é muito mais fácil modelá-la nesse sentido.

C.: Sofia tu disseste logo no início que era sobre emoções.

INV: Sim, competências socio-emocionais, sim, tem a ver com emoções também.

C.: Estava a ver por causa disto que elas estavam a dizer, que as emoções são a base de muitos dos nossos comportamentos, não é? É a partir do trabalhar as emoções e o aprender a lidar com elas, que também vai moldar o nosso comportamento perante as situações que vamos passando. Por isso, concordo com tudo que foi dito pelas minhas caríssimas colegas.

INV: Que competências consideram fundamentais que uma criança desenvolva?

M.: Autocontrolo é muito importante.

S.: Autonomia.

CT.: Responsabilidade.

C.: Respeito, confiança, o ter confiança nos outros e fazer com que os outros confiem em nós, porque não é só nós confiarmos nos outros, nós também temos que ter comportamentos que permitam aos outros confiar em nós.

INV: O que entendem por competências socio-emocionais?

CT.: Ser capaz de controlar as emoções e reconhecê-las em nós e nos outros.

M.: E às vezes, mesmo sentindo uma coisa, por exemplo, agora só tens de crianças mesmo que uma criança tenha respondido de uma forma mais incorreta à outra, não é por isso, que a outra criança tem de responder mal e por impulso. Tem de saber controlar-se e saber qual é que é o comportamento que deve ter, não só pelas suas emoções, mas também um bocadinho pelo racional. Tem de saber gerir.

S.: Aquilo que a CT. também disse de reconhecer as emoções dos outros também acho importante, porque nós para sabermos ou para percebermos como é que temos de agir temos que ter a capacidade de reconhecer as emoções dos outros, acho que isso é mesmo importante. E a empatia também com o outro.

INV: Que estratégias consideram relevantes aplicar em sala de aula no sentido de promover competências socio-emocionais?

M.: Saberem trabalhar com crianças que não são só as suas amigas, por exemplo, agora no nosso estágio de sexto ano, as crianças nunca tinham trabalhado com crianças que não fossem suas amigas e quando nós formámos grupos que não eram o que elas esperavam, tiveram ataques e se isto tivesse sido controlado mais pequeninas eu acho que isso não tinha acontecido, porque foi mesmo mau para elas, pelo menos não vai ser assim.

INV: **Então e, por exemplo, como é que nós poderíamos trabalhar essa parte de serem amigos de toda a gente?**

S.: Eu acho que devia ser como a M. disse: Tentar fomentar, criarmos nós os grupos para eles trabalharem sempre com pares diferentes; E também estava a pensar em realização de debates e de discussões em grande grupo, porque é importante também eles saberem, conseguirem ouvir opiniões diferentes e saberem argumentar, mas respeitar a opinião do outro.

C.: Olha eu ando um bocadinho de virada para isto, apesar de ainda não ter experimentado, ainda imenso as minhas ideias, inclusive eu gostava de pôr em prática também nas minhas salas futuras, que é o *mindfulness*. Eu acho que são estratégias espetaculares e há imensos conjuntos de cartas para usar até com as crianças no controlo das emoções, principalmente das emoções negativas, por assim dizer. Para eles saberem gerir, já existem imensos jogos de com cartas de *mindfulness*, para eles fazerem pronto aquilo que diz na carta para se autorregular e eu acho que isso acho que é uma estratégia espetacular e que que já está a ser implementada em diversas salas de aulas e que pode ajudar muitas crianças na gestão da vida neste aspeto das emoções.

S.: Outra que me lembrei entretanto também, é o cartaz do gostei e não gostei. Por exemplo, quando as crianças têm conflitos com colegas ou até podem escrever sobre trabalhadores da escola escreverem no diário de turma e depois, acho que é à sexta-feira que se costuma fazer a Assembleia, e conversarem sobre isso, sobre essas situações de forma mais calma. Isso também ajuda as crianças a não falar do momento em que estão...

C.: Mas por acaso, já que falas nisso, hoje assisti na nossa sala, a uma criança que estava a escrever, e por acaso a nossa professora, não sei se a CT. se apercebeu, a nossa professora questionou um aluno porque achava que ele estava a escrever pronto naquela

parte negativa (CT.: nas críticas) e perguntou: Mas já conversaste com a pessoa? Estás a escrever uma crítica...

E depois o aluno disse que não, que era um desejo e ela pronta ok, mas lá está, pelo que eu percebi, a gestão dela é: quando há críticas nesse jornal, tentarem criar esta rotina de dialogarem antes de efetivamente dispor para todo o grupo que alguma coisa não correu bem, porque lá está tem que haver esta capacidade deles também perceberem *ok se eu não gostei de alguma coisa devo ir falar com o meu amigo*. Acho que isso também é importante (CT.: Resolverem sozinhos também). Sim exatamente terem esta autonomia também para resolverem problemas.

INV: Já agora qual é que é a vossa opinião sobre a exposição do aluno às vezes em frente à turma? Acham que que é uma boa prática, ou acham que às vezes é melhor chamar o aluno à parte e falar com ele à parte sobre alguma coisa que tenha corrido mal?

C.: Eu acho que depende muito das situações e da forma como esta exposição é feita, porque pronto há aqueles professores que chegam lá e expõem o aluno mesmo de forma negativa, mas também é possível fazer essa exposição, como um exemplo e é tentar promover uma discussão, em que seja feita uma reflexão de forma a melhorar esses problemas. Eu acho que a exposição do aluno não tem obrigatoriamente que ser uma coisa negativa, tem é a ver com a forma como a fazemos em frente aos outros.

CT.: Eu acho que também depende claro da situação, mas naquelas situações em que são típicas, vamos dizer assim, das crianças, eu acho que se deve mesmo... claro que de uma maneira positiva, não é, construtiva. Mas... porque são coisas estão sempre a acontecer e vão sempre continuar a acontecer: briguinhas e coisas.. e eu acho que isso é importante todos verem pronto.

M.: Eu só queria acrescentar que às vezes também eu acho que esse deve desmistificar muitas das situações, porque às vezes os miúdos criam um bicho de 7 cabeças em volta de uma situação que não é nada importante e às vezes há professoras que fazem disso uma coisa... que falam muito da situação e não sei quê... Eu acho que às vezes se dissermos ao miúdo: Vá isto não importa tipo são todos amigos está tudo bem, às vezes

é mais fácil lidar com a situação desta forma, do que estar a falar constrangidos. Conversar e refletir com eles e perceber de facto o que lhe aconteceu, mas há situações sem grande importância.

CT.: Sim, desvalorizar um bocado essas situações, porque às vezes mais elas acabam por se resolver sozinhas, não é preciso também estar ali...

INV: **Que estratégias pretendem aplicar em sala de aula com a finalidade do desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos.**

S.: Eu, por exemplo, acho que é muito importante, por exemplo, quando os alunos entram na sala de aula a seguir ao recreio, aprenderem a controlarem e acalmarem a agitação do recreio. Por isso, ainda hoje, a professora fez um bocadinho só, disse aos alunos para se fecharem os olhos, por exemplo, e concentrarem-se. Mas também no estágio que nós fizemos, a professora tinha uma taça e era uma, era uma taça e algum ... (**C.:** Isso tem a ver com coisas da meditação e é super relaxante) Era isso, e depois eles tinham de fechar os olhos e imaginar o que ela estava a dizer ou qualquer coisa do género. Mas eu acho que é importante esse controle da agitação que vem lá de fora.

INV: **Mais alguma prática que gostavam de implementar com as vossas futuras turmas para a promoção...**

CT.: Eu ainda não pensei muito nisso sinceramente, mas acho que é importante, mas ainda não...

INV: **Acham que se vão sentir confortáveis a trabalhar estas competências com os vossos futuros alunos?**

C.: Eu, pessoalmente, acho que é algo a explorar tanto que eu tenho bastante interesse em... não tem não tenho tido tempo, não é, com este curso fantástico... mas uma coisa que tenho bastante interesse é ler sobre isto, sobre as emoções, sobre estratégias para gerir as emoções, no nosso caso, em dentro de sala de aula e uma das estratégias que eu como já tinha dito que gostava mesmo de aplicar está ligado com o *mindfulness*, com a estratégias de relaxamento, portanto.

INV: Consideram o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte dos alunos importante e porquê?

CT.: É importante porque é necessária e fundamental para viver no mundo e para viver no século XXI, sem isso... (**M.:** em sociedade), exato! Sem competências socio-emocionais, até digo, não somos humanos, não é, na realidade. Temos que saber lidar com todos, mesmo naquelas profissões em que não é obrigatório lidar com pessoas, nem que sejam com colegas, nem que sejam os chefes, por isso, acho que é pronto, é crucial para conseguir viver, se não és um bicho do mato, basicamente.

S.: É significativo para a vida da criança como adulto, por isso é mesmo imperativo nós trabalharmos essas competências para a formação das crianças depois como adultos, pode ser decisivo para o futuro da criança.

CT.: Acho que é mesmo importante, porque até se pode verificar logo... é na infância problemas que eles possam ter esse nível e se não forem trabalhados nunca se vai perceber ou quando se apercebe já pode ser tarde demais, vá digamos assim, para trabalhar e para melhorar os aspetos.

M.: Ia só dizer que muitos dos problemas dos adultos têm a ver com a falta deste trabalho de emoções em crianças, porque se fossem crianças que tivessem trabalhado as emoções e trabalhado a empatia e o respeito pelo outro desde pequeninos, muitas das confusões que nós vemos nos adultos, não conheciam.

INV: Consideram que o desenvolvimento competências socio-emocionais têm influência no bem-estar do aluno? E este bem-estar tem a ver com o bem-estar a nível psicológico e a nível do sucesso escolar do aluno (portanto das notas, desempenho)

C.: Eu acho que sim. Eu acho não, eu tenho a certeza, que sim, porque estas são as emoções e é a gestão destas emoções que influenciam o comportamento dos alunos e isso vai ter influência claramente no bem-estar do aluno, no bem-estar até do grupo, quando estamos a falar de uma sala com vários alunos, e vai claramente influenciar no sucesso do aluno a nível académico, porque se um aluno não está bem, por assim dizer, claramente que não vai conseguir estar concentrado, por exemplo, ou querer estar ali e o não querer

estar ali vai influenciar tudo o que envolve a aprendizagem, não é. Tal como um aluno que esteja contente e que queira estar ali e que se sinta bem onde está, vai estar com mais vontade para... e vai aceitar melhor o processo de ensino-aprendizagem claramente. Eu tenho um exemplo muito forte disso: No trabalho que tinha antes, tinha um aluno com bastantes problemas em casa e o comportamento...ele era excelente, mas depois o comportamento dele era... nem dá para explicar por palavras, porque só vendo mesmo... era muito complicado! E, no entanto, nós tínhamos a noção que ele era super inteligente. Mas primeiro que correspondesse àquilo que era esperado, era um caso sério, porque ele não queria estar ali, não queria fazer as coisas e isso vai influenciar depois o sucesso académico, o sucesso escolar dele, claramente.

S.: Por exemplo, uma situação que nós vimos muito no outro estágio que tivemos foi uma criança que não conseguia controlar as suas emoções quando errava ou quando não conseguir fazer uma tarefa. E isso por exemplo é uma coisa que afeta de certeza o trabalho da criança.

M.: Até hoje, a nossa professora estava a dizer que havia um aluno que era muito bom em todas as áreas no geral e, ultimamente, tinha descoberto algumas fragilidades da leitura e da escrita e o facto de ele ter descoberto estas fragilidades tinham desenvolvido um medo de errar e, por isso, ele não queria fazer ficheiros de leitura e escrita e este medo de errar está a fazer com que ele não queira trabalhar tanto nesta área e depois acaba pelas fragilidades serem cada vez mais. Por isso, se ele aprendesse a lidar com este medo de errar e esta frustração que ele está a desenvolver por dentro, conseguia trabalhar melhor as fragilidades e ultrapassá-las mais facilmente.

INV: E como é que vocês acham que nós, como futuras professoras, poderíamos ajudar a ultrapassar isso, nesse caso específico por exemplo?

S.: Eu acho que o mais importante é o reforço positivo, o *feedback* positivo.

CT.: Sim, mostrar que não faz mal estar-se a sentir assim.

M.: Sim, não faz mal errar.

CT.: Exatamente. O que é importante é voltar a fazer, não desistir. Acho que isso é importante, até porque ele provavelmente está com medo de errar para ele, mas é mais para a professora...

M.: E para os outros também e para os colegas.

CT.: Principalmente quando são alunos, que são muito bons e depois de repente têm alguma coisa mal, ficam logo a pensar que pronto vai acontecer alguma coisa de mal e pronto, temos de lhes mostrar que não vai. Claro que até acho que é mais isso do reforço positivo.

INV: E vocês acham que os alunos que não adquiriram estas competências terão mais dificuldades no futuro, na vida pessoal, escolar, profissional?

Todas: Sim, totalmente.

INV: Consideram que a formação inicial de professores proporciona aos seus estudantes os alicerces de que necessitam para desenvolver competências socio-emocionais nos seus futuros alunos?

A.: Não.

C.: É para dizer a verdade? Não. Claramente que não.

CT.: Nem me lembro de ter falado disto

M.: O máximo que falámos foi do *Monstro das Cores*.

INV: E o que acham que poderia ser melhorado?

S.: Darem-nos estratégias práticas. Falarem de comportamentos que podem ser mais recorrentes acontecer nas crianças e darem estratégias práticas e falar especificamente dessas competências, porque nós estamos aqui a falar, mas se calhar nem sequer estamos a dizer bem as competências que estão dentro das socio-emocionais.

CT.: Sim, eu acho que uma coisa importante seria dar-nos casos práticos; nós discutíamos depois em grupos, em grande turma, e depois o professor realmente dizer o que, teoricamente, claro que cada caso é um caso, mas teoricamente, o que se deve fazer é isto,

isto e isto. Porque senão nós pronto, agimos com o nosso senso comum, mas isso também depende das nossas experiências e tudo mais e não é... (**INV: e da personalidade de cada um, não é?**). Exatamente. Estamos a falar que as competências são muito importantes, mas se eu na minha infância não trabalhei essas competências, não vou conseguir prestar isso aos meus alunos não é? Não pode depender só da experiência pessoal de cada professor e depois fica muito à mercê de cada um...e é mau pronto!

A.: E também não é só por sermos adultos que conseguimos gerir as nossas emoções, portanto nós também temos de certeza fragilidades nisso, portanto como é que nós trabalhamos isso, se nós também temos fragilidades nesse aspeto?

INV: Consideram necessário maior investimento na formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos?

M.: Sim, bastante.

INV: E porquê?

A.: É assim, o não termos nada, ao longo do nosso percurso de formação, que nos tente ajudar nessa parte das emoções, mostra que ainda não se dá uma importância tão grande assim às emoções como se dá às outras coisas. Portanto, eu acho que, tendo as emoções um papel fundamental na nossa vida em sociedade, na nossa vida futura, enquanto alunos e nas crianças, obviamente que isso é necessário, então faz todo o sentido que isso também seja trabalhado no nosso percurso formativo.

Anexo N

**Análise de conteúdo da
entrevista
semiestruturada realizada
aos professores de 1.º
CEB**

| " | | " |

Dimensão de análise/ tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Grupo	Unidades de registo
Representações	<u>Objetivos da Educação</u>	Educação para a sociedade e para os valores	Educar para a sociedade	B	B: “formação enquanto ser que faz parte de um grupo (...) enquanto ser coletivo que possa fazer esse crescimento em conjunto com os pares” (p.1)
			Regras de convivência/ imposição de limites	A, D, F	A: “acho importante que haja regras e limites e que eles percebam exatamente quais são essas balizas” (p.1) D: “ter comportamentos adequados” F: “perceber o que é que pode, o que é que não pode fazer” (p.1)
			Respeito	A, C, E	A: “respeitares a diferença do outro e passar-lhes essa mensagem” (p.1); “tentar estimular ao máximo (...) o respeito” (p.1)

					C: “aceitar as diferenças” (p.1)
					E: “o respeito pelos outros e, em geral, pela sociedade em que vivemos” (p.1)
			Saber estar	D	D: “Saber estar, basicamente é isso” (p.1)
			Valores na relação com o outro	C	C: “Então fatores importantes, eu acho que valores, valores na relação com o outro” (p.1)
			Princípios	A	A: “Acho importante os princípios que tu lhes passas” (p.1)
		Educação para o desenvolvimento individual	Afetos	A	A: “é importante os afetos, a questão afetiva e da relação que tu estabelececes com eles” (p.1)
			Desenvolvimento cognitivo	A	A: “acho importante o estímulo cognitivo” (p.1)
			Pensamento Crítico	E	E: “capacidade de pensarem e refletirem sobre atitudes e

					comportamentos deles e dos outros” (p.1)
			Cooperação	A, F	<p>A: “estimular ao máximo a cooperação, a interajuda (...) desconstruir as ideias que eles trazem de competição e de estarem muito centrados em si próprios” (p.1)</p> <p>F: “poder cooperar” (p.1); “estão aqui para ajudar” (p.1)</p>
			Autonomia	B, E, F	<p>B: “crescer sem que até um determinado momento seja preciso a ajuda dos adultos” (p.1)</p> <p>E: “crescer de forma autónoma” (p.1)</p> <p>F: “a questão aqui da autonomia. A autonomia para tudo” (p.1)</p>
			Generosidade	C	C: “a questão da generosidade” (p.1)
			Partilha	C	C: “a questão da (...) partilha” (p.1)

			Empatia	F	F: “tendo sempre o cuidado de olhar para o outro” (p.1)	
		Desenvolvimento individual e bem-estar pessoal	Sentir-se bem na escola	F	F: “sentir-se bem também na escola” (p.1); “estar num ambiente, em que seja ouvida, em que possa ser ouvida” (p.1)	
	<u>SEL (Social Emotional Learning):</u> <u>Competências</u>	Competências de Autorregulação		Cooperação	A	A: “a questão da cooperação é fundamental, a diferentes níveis, não só em termos de tarefas escolares, como nas rotinas do dia a dia” (p.1)
				Respeito	A, E, F	A: “respeitar as diferenças culturais, respeitar as diferenças pessoais (...) a questão de género” (p.2); “saberem respeitar cada um, de perceberem que ser diferente não é melhor nem pior” (p.2)
				E: “o respeito pelos outros” (p.1); “respeitando os outros e a mim próprio” (p.1)		

					F: “respeitando o outro” (p.1)
			Saber relacionar-se	A, C, D, F	A: “Tudo o que diga respeito a manter uma relação saudável com os outros” (p.2)
					C: “o estar com o outro” (p.2); “competências sociais, sim” (p.2)
					D: “Saber se relacionar com o próximo” (p.1)
					F: “saber lidar com o outro” (p.1); “saber como falar com o outro, como questionar o outro” (p.1)
			Regulação de emoções	B, F	B: “serem capazes de gerir as suas emoções” (p.1); “regular (...) as nossas emoções” (p.2)
					F: “conseguir gerir as suas emoções” (p.1); “saber lidar com o não (...) saber lidar com a ansiedade” (p.1)

					<p>B: “a capacidade de olhar um bocadinho para dentro e de percebermos quando é que devemos prolongar os nossos comportamentos, quando é que devemos pará-los, quando é que devemos mudá-los” (p.2); “regular os nossos comportamentos” (p.2)</p>
					<p>C: “ter aqui algum poder de encaixe” (p.1)</p>
					<p>E: “porque às vezes também não se conseguem depois regular, para se respeitarem às vezes eles próprios” (p.1)</p>
					<p>F: “tem mais a ver com esta autogestão que eles vão ter que fazer e que nós fazemos diariamente” (p.1)</p>
				<p>Autorregulação/ Autogestão</p>	<p>B, C, E, F</p>
				<p>Saber ser e saber estar</p>	<p>B, E, F</p> <p>B: “conjunto de competências que nos permitem, não só lidarmos connosco</p>

				mesmos (...) com os adultos que nos rodeiam” (p.2)	
				E: “saber estar em grupo” (p.1)	
				F: “conseguir viver em sociedade” (p.1)	
			Sentido de justiça	C	C: “o sentido da justiça, o defender as suas ideias sem atropelar as dos outros” (p.1)
			Saber ouvir	C	C: “saber ouvir o outro” (p.1)
			Responsabilidade	D, E	D: “Responsabilidade” (p.1) E: “a responsabilidade social, que devemos ter (...) não só uns com os outros, mas também perante o mundo em que vivemos” (p.1)
		Competências de autodeterminação	Auto-estima	A	A: “Eles criam representações deles próprios em função do que veem os outros, mesmo que isso não seja criada aqui uma cultura de competitividade

					ou de aquele é que sabe, o outro é que não. Portanto eu acho isso fundamental (...) a auto-estima” (p.2)
			Capacidade crítica	B, C, F	<p>B: “Em primeiro lugar, a capacidade crítica” (p.1); “capacidade de autocrítica” (pp.1-2)</p> <p>C: “ter sentido crítico, não aceitarem as coisas como elas são” (p.1); “ir à procura de respostas, de investigar, não ficar logo ali pela primeira coisa que se é apresentado” (p.1)</p> <p>F: “o pesquisar, o ser autónomos na pesquisa, o ser autónomos, informarem-se, para conseguirem dar uma opinião ou mudar a opinião, pronto, discutir” (p.1)</p>
			Autonomia	C, D, E, F	<p>C: “ser autónomo” (p.1)</p> <p>D: “autonomia (...) mas principalmente a autonomia” (p.1)</p>

				E: “A autonomia” (p.1)
				F: “o ser autónomos” (p.1)
		Resiliência	C	C: “série de ferramentas, que nós trabalhamos (...) de forma a dar-lhes alguma resiliência perante as adversidades, a como lidar com as frustrações, com diferenças” (p.2)
		Resolução de problemas	C, F	C: “como resolver os seus problemas” (p.2) F: “lidar com as situações (...) conseguem arranjar estratégias para lidar com isso, ou para resolver de outra forma” (p.1); “saber resolver um conflito” (p.1)
		Fazer-se ouvir	F	F: “o facto de conseguir também fazer-se ouvir” (p.1)

		Competências emocionais	Empatia	A, D, E	A: “ajudar aquela pessoa” (p.1); “questão de nos pormos no lugar do outro” (p.1)
					D: “saber colocar-se no lugar do próximo” (p.1)
					E: “[saberem se colocar] no lugar do outro e refletir sobre isso também (...) Terem a capacidade de pensar (...) que atitudes e comportamentos vão influenciar, não só a mim, mas...” (p.1)
			Inteligência emocional	A, B	A: "a questão da inteligência emocional” (p.2)
					B: “a questão da inteligência emocional e da competência emocional” (p.1)
			Outras	Competências acadêmicas	A

						queira quer não, do ponto de vista da escrita, da leitura, do cálculo” (p.1)
Práticas	<u>Práticas</u>	Estratégias decorrentes da organização do tempo curricular	Estratégias dinamizadas em grande grupo	Balanço do dia	A	A: “quando fazemos o balanço do dia” (p.3)
				Conselho de Cooperação Educativa	A, B, C, E, F	A: “eu acho que é importante haver espaço para que eles também possam fazer isto uns com os outros, não só em momentos de Conselho de Turma e através do Diário, mas em pequenas coisas, ou no balanço do dia, por exemplo” (p.3) B: “O Conselho de cooperação é o momento ideal para que, em conjunto, em grupo, claro, as crianças consigam discutir os comportamentos uns dos outros. Ao discutirem os comportamentos uns dos outros, vão conseguir criar estratégias e vão conseguir criar mecanismos, que lhes

					<p>permitam adaptar estes comportamentos e esta gestão emocional que eles têm ao longo da sua vida escolar tem de ser regulada, não é, e nós não podemos estar sempre à espera que seja um adulto a resolver tudo” (p.3)</p> <p>C: “nós temos o nosso Conselho, (...) à sexta-feira, que é aqui o motor social muito grande nos grupos” (p.2)</p> <p>E: “através do Conselho (...) sentarmo-nos todos à sexta-feira a refletirmos sobre aquilo que cada um deles escreveu ,mas que precisa da ajuda do grupo, eu acho que ajuda-os muito a pensar, não é, sobre... encontrar estratégias, resoluções, formas de resolver... acho que é a</p>
--	--	--	--	--	--

						principal estratégia que aqui na escola utilizamos nesse sentido” (pp.1-2)
						F: “Todos os conflitos que nós escrevemos no <i>Não Gostei</i> , acaba por surgir uma regra e é uma regra que acaba por ser uma regra social e que os ajuda, aqui de certa forma, a perceber porque é que não podem fazer as coisas e que emoções é que isso causa no outro” (p.3)
			Estratégias Individuais	Diário de Turma	A, C, E, F	A: “termos o diário de turma como instrumento para poder fazer isso” (p.3)
						C: “lemos o diário também será uma das estratégias” (p.2) “lemos o diário, o não gostamos, o gostamos, propomos, ou quero ou queremos” (p.2)

						<p>E: “terem um espaço, em que podem escrever sobre coisas que consideram que gostam durante a semana, atitudes, comportamentos, brincadeiras” (p.1)</p> <p>F: “a questão do diário, que eu acho que funciona muito bem neste aspeto. Em que eles sentem que têm um espaço onde podem escrever tudo o que sentem, e um espaço em que são depois ouvidos e não julgados. E em que conseguem descrever o que é que os incomoda, que conseguem propor” (p.2)</p>
			Estratégias em grupo	Trabalho de grupo/ pares	D	<p>D: “Trabalhar a pares, em grupo” (p.1); “trabalho a pares e em pequeno grupo” (p.1); “dinâmicas de grupo , através de (...) partilha” (p.1)</p>

			Desmistificar situações	F	F: “E aquilo que eles esperam, que ele espera, é que nós esperemos isto dele, é que ele não seja capaz e que ele não faça e tentamos sempre mostrar que ele é capaz” (p.6)
		Estratégias pensadas especificamente para o desenvolvimento de competências socio-emocionais	Reforço positivo	A	A: “saberes valorizar as conquistas deles, também saberes valorizar as atitudes, também saberes valorizar as coisas boas que eles fazem uns pelos outros e não criticarmos tanto” (p.3); “Ok, ontem o X e Y esforçaram-se , tiveram a trabalhar muito bem e para mim é importante valorizar isso, também é importante valorizar que há um miúdo que esteve atento ao trabalho de outro e que achou que ele não esteve assim tão bem e que está a prejudicar a ele próprio” (p.3)

			Críticas construtivas	A	A: “não numa perspetiva de crítica, mas numa perspetiva de construir algo melhor no dia a seguir” (p.3)
			Colocar-se no lugar do aluno	A, C	A: “Como é que nós não controlamos aquela situação? Como é que aquele miúdo não está a fazer aquilo que nós achamos que ele deveria estar a fazer? Mas é olhares para ti naquela situação e pensares assim: Como é que eu gostava que falassem comigo, se vivesse naquela situação? E dizer isso” (p.3)
					C: “íamos a estes pormenores de que se essa pessoa está tão irritada, o que é que podemos fazer? Perguntar a essa criança, quando estás irritada, o que é que nós não te podemos fazer? (...) o que é que achas que não te vai ajudar? Olha, não me ajuda se gritarem o meu

					nome no ouvido, ok, então vamos tentar acalmar. Se eu puser um braço para sentires que eu estou aqui? Sim, talvez resulte (...) vejam a comunicação corporal que ele nos está a dizer. Ele se calhar agora, neste momento, não está recetivo, então vamo-nos afastar aqui um bocadinho, ou então, vamos chamar um adulto, se calhar não estamos a conseguir resolver, vamos chamar um adulto” (p.4)
			Jogos	A, D	<p>A: “Imagina ter jogos, em que cada um tinha que tirar um papelinho, em que saia um nome tinham de fazer 3 elogios àquela pessoa” (p.3)</p> <p>D: “jogos” (p.1); “jogos lá fora, no exterior” (p.1)</p>

				<p><i>Role Play</i></p> <p>A, E</p> <p>A: “aquelas dinâmicas de <i>role play</i>, acho que é assim que se chama, em que eles simulam uma determinada situação, não é, e eles poderem projetar determinado tipo de atitudes e os outros pensarem como é que geriam, como é que se sentiriam, como é que acham que aquela pessoa se sentiu naquela situação” (pp.3-4); “Aproveitar os conflitos e as situações que surgem com os miúdos para conversarmos em grupo sobre isso e eles aprenderem a pôr-se no lugar do outro, não é, e pensarem: Mas como é que achas que aquela pessoa se sentiu neste papel?” (p.4)</p> <p>E: “pode haver um trabalho mais direcionado, a partir de leitura de histórias (...) de eles poderem-se</p>
--	--	--	--	--

				colocar, às vezes, em pequenos dilemas (...) fazemos dilemas para eles depois conseguirem resolvê-los com, às vezes, coisas que lhes acontecem e eles como estão muito centrados ainda neles, se contarmos a partir de uma história, eles depois conseguem pensar neles, sem ser na própria pessoa” (p.2)
			Relação de confiança	B, C, F B: “criarmos relação com os alunos, enquanto professores, e nunca dissociar tudo o que é conteúdos e tudo o que é aulas ditas em si, sem primeiro criar uma relação. A relação com o aluno é fundamental. Eu arriscaria dizer mesmo que é primordial, é a primeira coisa que nós devemos ter em mente, porque sem relação nós não conseguimos ajudar os alunos a fazer

				<p>esta gestão emocional deles também, eles vão sempre desacreditarmos, porque eles percebem quando é que nós estamos a levá-los a sério, percebem quando nós estamos a descredibilizar o que eles estão a dizer, e criar esta relação é outra estratégia” (p.3); “o tratarmo-nos por tu (...) desde o início que o professor trata por tu o aluno e o aluno trata por tu o professor e (...) não há essa barreira que é emocional, porque é quase uma barreira de: Eu não posso invadir o espaço do adulto, porque ele está acima de mim. Isso está completamente fora de jogo, na minha opinião (...) o tratar por tu é uma coisa pequena, mas que faz toda a diferença, faz mesmo toda a diferença” (p.4); “o</p>
--	--	--	--	--

				<p>facto de eu tentar adequar a minha linguagem à linguagem dos alunos (...) a adequação do discurso (...) aproximar a nossa linguagem ao discurso deles, também é fundamental para que eles nos consigam perceber melhor e consigam perceber: Ah, afinal o professor até percebe algumas coisas do que nós fazemos (...) há muito essa procura da parte deles de nós nos identificarmos com o discurso deles e eles conseguem automaticamente gerir essa proximidade que têm connosco e depois com os colegas também. Não lhes dá tanta ansiedade por perceberem que nós não estamos a compreender e as suas emoções vão estar completamente controladas, pelo</p>
--	--	--	--	---

				<p>menos na relação professor-aluno e aluno-aluno” (p.4)</p> <p>C: “era eles sentirem que podiam confiar no adulto que ali estava” (p.2); “desconstrução de eu não sou tão mau assim, mas também eu não sou supprassumo (...) Equilibrar aqui um bocado os egos” (P.3)</p> <p>F: “E aquilo que eles esperam, que ele espera, é que nós esperemos isto dele, é que ele não seja capaz e que ele não faça e tentamos sempre mostrar que ele é capaz” (p.6)</p>
--	--	--	--	--

			Dinâmicas fora da escola	B, D	B: “eu tento sair muitas vezes com eles por fora da escola, para eles também me conhecerem noutra registo e perceberem que eu também estou com eles fora da sala e também sei estar com eles fora sala e também os sei compreender fora da sala, e eles criam automaticamente uma relação connosco e com o grupo completamente diferente. As saídas da sala são para mim fundamentais para criar um espaço para essas estratégias” (pp.3-4)
			Interromper a aula para resolver problemas	C	C: “se houvesse problemas para resolver, que eu achava que os estava a incomodar, e assim muito, eu interrompia, parava, iniciava o trabalho de sala mais tarde e fazíamos

					questão de ter sempre uma conversa entre todos” (p.2)
			Responsabilização	A, C	A: “É, olha, responsabilizá-los” (p.3) C: “responsabilizá-los” (p.2);
			Envolvimento e participação dos alunos	C	C: “Envolvia muito todos os alunos na nossa conversa, tentava fazer isso, envolvê-los a todos nas conversas” (p.2); “envolver aqui nesta responsabilidade” (p.3); “envolvê-los a todos nas conversas (...) ouvir a sua opinião, dar-lhes voz na verdade (...) dar-lhes aqui voz, e fazê-los sentir que aquilo era um momento para eles, é um momento seguro, era um sítio seguro, onde eles podiam ser eles próprios, não é, para resolver os seus problemas” (p.2)

			Diálogo	<p>A, C, F</p> <p>A: “comunicar aquilo que sentimos, aquilo que pensamos, não é discutir é comunicar, é falar, é partilhar” (p.4)</p> <p>C: “momentos que iam surgindo e que nós aproveitávamos para, pronto, para conversar” (p.2)</p> <p>F: “esta questão de podermos falar sobre os nossos medos, sem vergonha e sem sentir que estamos a ser julgados, e que estamos aqui para ajudar” (p.2)</p>
			Envolvimento das famílias	<p>B, C, E</p> <p>B: “uma das estratégias que eu também procuro é a proximidade com as famílias, para os conhecer também noutros contextos, além da escola” (p.5)</p> <p>C: “envolver aqui as famílias também (...) obviamente que as famílias têm um papel fundamental, esta parte de</p>

				<p>comunicação com a família, não é, pôr a par, partilhar as estratégias que já arranamos em grupos no nosso Conselho de Cooperação, sugerir estratégias para fazer em casa” (p.3)</p> <p>E: “eu acho que aqui a família tem de ser uma grande continuidade (...) eles têm que ser mais uma continuidade às vezes daquilo que nós fazemos em sala e, muitas vezes, onde eu sinto que é mais complicado é nas famílias que não estão tão alinhadas connosco, ou que não querem ver às vezes algumas coisas que os próprios filhos têm (...) e que nós tentamos aqui às vezes trabalhar” (p.2)</p>
--	--	--	--	---

			Promoção da cooperação e interajuda	<p>C, D, F</p> <p>C: “fazia muito um trabalho no grupo até, por exemplo, em relação àquilo que eles dominavam mais ou dominavam menos, nós chegávamos a criar listas de: Olha eu vou poder ajudar nisto, porque eu sou muito bom, ou porque eu estou muito à vontade com isto, mas não estou tão à vontade (...) Então, aqui preciso de ajuda e acabávamos até por, muitas vezes, ter registros, onde isto acontecia com a turma praticamente toda, (...) onde é que eu posso ajudar? aquilo em que eu me sinto confortável em ajudar e estou disponível?” (pp.2-3)</p> <p>D: “aprenderem a partilhar e a interajuda” (p.1)</p> <p>F: “a questão da cooperação entre eles” (p.2)</p>
--	--	--	---	--

			Exposição do aluno	<p>E: quando tenho algumas crises, principalmente quando choram, não é... e quando sentem ainda dificuldade em regular depois as próprias emoções, e em contexto de grande grupo, às vezes isso não acontece (...) Sim, para conversar com eles” (p.3)</p> <p>F: “essa pessoa poder partilhar com o grupo, se quiser, ou não, ou partilhar comigo (...) eu acho que isto também é uma estratégia: quando nós vemos que eles não querem partilhar com o grupo, que nós podemos sair e falar só com aquela criança, porque aquela criança não se sente à vontade (...) mas estamos disponíveis para ajudar a resolver o problema, seja em grupo, ou seja mais individualmente” (p.3)</p>
--	--	--	--------------------	--

<p>Impacto</p>	<p><u>Fatores que justificam a</u> <u>Importância da escola no</u> <u>desenvolvimento de</u> <u>competências socio-</u> <u>emocionais</u></p>	<p>Características e elementos da Organização Escolar</p>	<p>Missão / Papel da escola/ Professor</p>	<p>A, B, E</p> <p>A: “Quanto mais participativa e democrática for a escola, quanto mais respeito houver pelos miúdos, mais eles o vão saber fazer entre eles, mais consciência eles vão ter de que quando errarem, vão errar, todos erramos, pensarem sobre isso, porem a mão na consciência e pensarem no que podem fazer melhor” (p.6); “acho que a experiência a que nós nos proporcionamos também permite que eles enquanto pessoa se vão formando de uma outra forma e com certeza se eu fiz este caminho partindo de uma outra base, eles já vão partir, espero eu, de um ponto mais à frente que eu, não é, muito mais evoluído, portanto vão conseguir ser pessoas, eu acho que, melhores” (p.8)</p>
-----------------------	---	---	--	--

				<p>B: “a escola tem essa obrigação, sim, a escola tem a obrigação de trabalhar estas competências, para não deixar que comportamentos desviantes se perpetuem no tempo e para ajudar estas crianças (...) num futuro próximo a gerir as suas emoções e a longo prazo, a geri-las e a ensinar a geri-las” (p.7)</p> <p>E: “Por isso, acho que de alguma forma este trabalho deve ser feito deste até mais cedo do que no 1.º CEB” (p.3)</p>
		Competências do professor	Competências pessoais	<p>A, C, D</p> <p>A: “Acho que é mesmo, honestamente, um caminho pessoal, muito mais do que profissional, um caminho pessoal. O que tu fores enquanto ser humano, vai refletir-se na tua profissão, mas és tu enquanto pessoa porque nunca te consegues</p>

				<p>dissociar de ti enquanto profissional, aquilo que tu és, enquanto pessoa, sem sombra de dúvida, trazes para a profissão” (p.8)</p> <p>C: “eu acho que mais uma formação académica, eu acho que também há aqui um cunho muito pessoal de todos nós, tem a ver com a nossa formação pessoal” (p.6)</p> <p>D: “mas acho que também é uma coisa que vem muito de nós e da nossa educação, que já trazemos de casa” (p.3); “podemos tentar não passar alguns dos ideais [que temos], mas efetivamente vamos passar” (p.3)</p>
	<u>Influência da escola no desenvolvimento de</u>	Influência na vida futura	Nova geração	A: “Porque eles são o futuro de amanhã” (p.6); “ajudar a construir seres humanos melhores” (p.6)

	<p><u>competências socio-emocionais</u></p>		<p>Relações interpessoais</p>	<p>A, D, F</p>	<p>A: “é importante este tipo de trabalho porque ajuda os miúdos a serem mais tolerantes uns com os outros, a terem mais calma na relação uns com os outros” (p.6)</p> <p>D: “Porque no futuro eles vão precisar de saber trabalhar em conjunto, não é, vivemos em sociedade e eles têm que saber estar nessa sociedade como um todo e não como um ser individual” (p.2)</p> <p>F: “nós não vivemos sozinhos no mundo, não é, e por isso temos que ganhar estas ferramentas o quanto antes, porque senão vamos ter muito mais conflitos e, lá está, não tem a ver só... nós vamos estar mal, porque nós... as pessoas vão lidar connosco e vão dizer que “Ok”, não é, mas nós é</p>
--	---	--	-------------------------------	-----------------------	--

				que nos vamos sentir mal, nós é que vamos sofrer por não estarmos a lidar bem com a situação” (p.4); “estas crianças, quando não sabem, quando não têm esta experiência de lidar com estes conflitos, de saber que estratégias utilizar, depois torna-se mais complicado daqui para a frente” (p.4)
			Desenvolvimento saudável	B, D, E, F B: “A médio-longo prazo, acho que é fundamental, porque muitos dos nossos comportamentos enquanto adultos advêm das nossas experiências enquanto crianças” (p.5); “se desenvolvermos as competências socio-emocionais de uma forma consciente, enquanto adultos vamos conseguir gerir muito melhor as nossas emoções e vamos conseguir ensinar

				<p>melhor as gerir as emoções das outras pessoas, que ainda não estão bem desenvolvidas” (p.5);</p> <p>D: “mais dificuldades [se não tiverem essas competências desenvolvidas]” (p.2)</p> <p>E: “Acho que se não for feito um trabalho (...) com estas crianças que demonstram aqui algumas dificuldades nesta gestão emocional, acho que, mais tarde, podem desenvolver comportamentos mais (...) mais violentos às vezes, ou irem por caminhos que às vezes não são os mais adequados, às vezes até com a própria família depois surgirem questões e no seio do grupo, às vezes são crianças mais influenciáveis” (p.3)</p>
--	--	--	--	---

					F: “porque isto são coisas que eles vão levar para a vida”
		Influência no bem-estar	Bem-estar individual	A, B, C, E	A: “influencia na tua auto-estima, na forma como tu te vês, na representação que tu tens de ti, enquanto pessoa, enquanto aluna e na relação que estabelece com os outros” (p.7)
					B: “a curto prazo, claro que sim, acho que é importante, porque este é um momento determinante na construção das identidades, das personalidades dos nossos alunos” (p.5)
					C: “ajuda também a criar aqui empatia na relação com os outros, tolerância, não haver aquela coisa de competição” (p.5)
					E: “se nós não nos sentirmos bem connosco e não conseguirmos depois

					também expressar aquilo que sentimos aos outros e a nós mesmos” (p.3)
			Representação da escola	A	A: “Acho que ajuda na representação que eles têm da escola, de uns dos outros, porque se formos muito mais intolerantes, muito mais castradores, se formos muito mais agressivos na relação com eles, isso vai passar para a relação que eles têm uns com os outros e na forma como eles se veem a eles próprios, como alunos, como pessoas” (p.7)
		Influência no desempenho acadêmico	Predisposição para aprender	B, C, D, E	B: “O bem-estar dele é prioritário para mim para que ele consiga aprender” (p.6) C: “esta parte emocional e de estar bem aceite no grupo e estar confortável nas relações e vir feliz para a escola, eu acredito mesmo que

					<p>se não houver essa parte (...)há crianças que não vão desbloquear e que só desbloqueiam quando essa relação já está estabelecida com o adulto e com os pares” (p.5); “Sem relação não há aprendizagem” (p.5)</p> <p>D: “Eles não estando bem emocionalmente, a nível académico também se vai sentir isso” (p.2)</p> <p>E: “influencia depois tudo o resto: as aprendizagens mais académicas...” (p.3)</p>
Formação Inicial de Professores	<u>Competências socio-emocionais na Formação Inicial de Professores</u>	Propostas de Melhoria	Práticas	Discussão/ Reflexão	A, B <p>A: “mas se calhar a partilha e a discussão e haver mais espaço na formação inicial para a partilha de ideias e para a discussão deste tipo de temas pode ajudar na desconstrução de algumas ideias que nós temos pré-concebidas, pode ajudar a vermos as</p>

					<p>coisas por uma outra perspectiva, a ouvir as diferentes perspectivas e a identificarmo-nos com elas, ou não, mas a ouvi-las e a não ser só uma coisa muito académica” (p.10)</p> <p>B: “acho que falta, por exemplo, uma componente muito reflexiva na formação de professores. Acho que, para uma área destas (...) nós não podemos concretizar tanto, como pelo menos, a minha experiência foi muito concretizada, tudo muito concreto, acho que é uma área que deve ser refletida, deve ser discutida, deve ser explorada de um âmbito muito mais abrangente do que é explorado” (p.7); “por exemplo, a criação de grupos de discussão, grupos cooperativos de discussão, onde não se fala apenas de</p>
--	--	--	--	--	---

						construir materiais, onde não se fale apenas de como organizar as nossas listas de verificação, como organizar os nossos cantos da sala. Um grupo cooperativo para discutir questões socio-emocionais, como geri-las” (p.8)
				Cooperação	D	D: “Acho que precisamente pôr em prática também na informação inicial isso mesmo (...) fomentar a cooperação. Eu pessoalmente, na minha formação inicial, não tive muito isso” (p.2)
				Estudos de caso	A, E	A: “se calhar não pegávamos em casos reais, de miúdos reais e de histórias que pudéssemos analisar e como é que fazemos na prática” (p.9); “Eu acho que se calhar faz falta investir em analisar casos, situações reais, de

						como é que tu podes fazer numa situação como esta” (p.10)
						E: “estudarem casos também, observarem mais e estudos de caso (...) se calhar haver uma parte do percurso em que, se bem de cada caso é um caso e que não há depois uma receita, (...) mas se calhar estarmos um bocadinho mais abertos numa parte da formação para o que acontece na realidade (...) e como é que são os nossos contextos reais depois numa turma de 20 e tal miúdos, que cada um tem o seu problema e como é que isso é gerido em sala de aula” (pp.3-4)
			Organização e gestão do mestrado profissionalizante	Revisão do plano de estudos	A, C	A: “pode haver se calhar de facto... no currículo, na formação que vá um bocadinho ao encontro da questão da inteligência emocional, ou no trabalho

					<p>mais específico sobre as competências sociais e morais dos alunos, lermos mais sobre isso, porque eu acho que tem muito mais valor, e muito mais importância do que as pessoas na verdade lhe dão” (p.9)</p> <p>C: “acho que ainda se fala muito pouco sobre essas questões emocionais e dos grupos e na formação pessoal de cada um. Acho mesmo. E acho que isso podia também ajudar, mais não seja para sensibilizar” (p.6)</p>
		Contributos valorizados	Contacto com modelos pedagógicos: Modelo Movimento	A, F	A: “a única coisa que a formação inicial me trouxe foi o contacto com o Movimento da Escola Moderna” (p.8)

			da Escola Moderna (MEM) e HighScope	<p>F: “as professoras que nos deram a formação também estavam muito ligadas ao MEM e então senti que todas estas questões do grupo, sustenta o outro, nós somos um todo, apesar de sermos todos diferentes, contribuímos todos para o mesmo, e somos um conjunto, somos um grupo... os professores deram-nos muito isto e nós fazíamos muitos conselhos, mesmo entre nós (...) quando vínhamos do estágio, as nossas reflexões e nós sentíamos que podíamos falhar, que não que não éramos julgadas, e eu acho que isto ajuda depois a transpor, não é, para aquilo que nós fazemos aqui” (p.4); F: “fomos a salas que trabalhavam com os modelos diferentes, com o HighScope” (p.5)</p>
--	--	--	-------------------------------------	--

Análise de dados quantitativos

Sentes-te confortável a trabalhar as competências socio-emocionais com os teus alunos?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Entrevista	Unidade de Registo
Sim	5	83, (3)	A, B, C, D, F	A: “tem sido uma construção muito grande para mim, desde que eu comecei a trabalhar até agora” (p.5)
				B: “Sim (...) além de ser confortável é uma necessidade” (p.4)
				C: “Sim (...) nós passamos o dia todo com os nossos alunos, acaba por ser a nossa segunda família (...) acaba por haver muito à vontade para fazer este trabalho com eles, sim” (p.4)
				D: “Sim, aliás não vejo de outra forma” (p.2)
				F: “Sim. Sinto-me bastante confortável, porque eu acho que é mesmo importante

				e acho que eles ganham um sentido” (p.3)
Mais ou menos	1	16, (6)	E	E: “Depende. Há miúdos mais complicados” (p.2)
Consideram o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte dos alunos importante?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Entrevista	Unidades de Registo
Sim	6	100	A, B, C, D, E, F	<p>A: “(Sim), porque eles são o futuro de amanhã” (p.6)</p> <p>B: “a curto prazo, claro que sim (...) a médio-longo prazo, acho que é fundamental” (p.5)</p> <p>C: “É importante, eu acho que é fundamental” (p.4)</p> <p>D: “Então, acho que são extremamente importantes” (p.2)</p> <p>E: “Sim, porque acho que é importante (...) é a base de tudo” (p.3)</p> <p>F: “sim, considero importante” (p.3)</p>

Consideram que o desenvolvimento de competências socio-emocionais tem influência no bem-estar do aluno?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Entrevista	Unidades de Registro
Sim	6	100	A, B, C, D, E, F	A: “Tenho a certeza que sim” (p.7)
				B: “Faz, sem dúvida” (p.6)
				C: “Sim, sim” (p.5)
				D: “Sim, as duas andam juntas” (p.2)
				E: “Sim, sim. Exatamente” (p.3)
				F: “Sim” (p.4)
Consideram que os alunos que não adquirem estas competências terão mais dificuldades no futuro? Na sua vida pessoal, escolar e profissional?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Entrevista	Unidades de Registro
Sim	6	100	A, B, C, D, E, F	A: “Eu acho que sim” (p.7)
				B: “sim. A nível escolar parece-me evidente (...) em termos pessoais acaba por ser um arrasto” (p.6)
				C: “Sim, acho que ajuda” (p.5)
				D: “Sinceramente, considero” (p.2)

				<p>E: “Acho que se não for feito um trabalho (...) com estas crianças que demonstram aqui algumas dificuldades nesta gestão emocional, acho que, mais tarde podem desenvolver comportamentos (...) mais violentos às vezes, ou irem por caminhos que às vezes não são os mais adequados, às vezes até com a própria família depois surgirem questões e no seio do grupo, às vezes são crianças mais influenciáveis” (p.3)</p> <p>F: “Sim” (p.4)</p>
<p>Consideram que a formação inicial de professores proporciona aos seus estudantes os alicerces de que necessitam para desenvolver competências socio-emocionais nos seus futuros alunos?</p>				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Entrevista	Unidades de Registo

Sim	1	16, (6)	F	F: “É assim... eu só posso falar da minha formação, não é (...) lá eu senti que nos prepararam bem para isso” (p.4)
Não	5	83, (3)	A, B, C, D, E	A: “Sinceramente, não” (p.8)
				B: “Se já proporciona mais do que proporcionava antes? Sim. Se e o suficiente? Não” (p.7); “há uma, arrisco-me a dizer, uma lacuna significativa relativamente ao trabalho que é feito na formação de professores” (p.7)
				C: “Não, não, não” (p.6)
				D: “Não” (p.2)
				E: “Não” (p.3)
Consideram necessário maior investimento na formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Entrevista	Unidades de Registo
Sim	6	100	A, B, C, D, E, F	A: “Por isso, sim, eu acho que fazia falta” (p.10)

				B: “Sim. Um investimento muito, muito, muito grande, sim” (p.8)
				C: “Sim. Acho, por tudo” (p.6)
				D: “Sim” (p.3)
				E: “Sim!” (p.4)
				F: “É assim, eu acho que é sempre bom haver mais um esforço e há sempre espaço para melhorar” (p.5)

Anexo 0

Análise de conteúdo da
entrevista *focus group*
realizada aos
estudantes finalistas
dos mestrados
profissionalizantes em
1.º e 2.º CEB da ESELx

Dimensão de análise/ tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Grupo	Unidades de registo
Representações	<u>Objetivos da Educação</u>	Educação para a sociedade e para os valores	Educar para a sociedade	A, C	A: “Eu acho que no fundo é educar para a sociedade” (p.1)
					C: “conseguirem viver em sociedade e serem cidadãs ativas e participativas” (p.1)
			Regras de convivência/ imposição de limites	A, B, D	A: “transmitir-lhes regras de convivência” (p.1)
					B: “A imposição de limites nas diversas circunstâncias” (p.1)
					D: “Instituir regras” (p.1)
			Respeito	A, C	A: “O respeito” (p.1)
					C: “O respeito pelos outros também” (p.1)
			Responsabilidade	C	C: “Responsabilidade” (p.1)
			Saber estar	C	C: Para além de saber estar” (p.1)
			Saber ouvir	C	C: “também precisa de saber ouvir” (p.1)
Saber expressar-se	C	C: “E principalmente também saber expressar-se” (p.1)			

		Educação para o desenvolvimento individual	Gerir emoções	A	A: “até como gerir emoções, porque isso também faz parte da forma como nós vivemos em sociedade” (p.1)
			Amor	B	B: “é importante o amor e a criação de laços afetivos com mais do que uma pessoa ou com um adulto” (p.1)
			Criação de laços afetivos	B	B: “a criação de laços afetivos com mais do que uma pessoa ou com um adulto” (p.1)
			Espaço para a liberdade no crescimento	B, D	B: “e o espaço para a liberdade no crescimento” (p.1)
					D: “Dar espaço para crescer livremente” (p.1)
			Competências emocionais	B	B: “o emocional acaba por ser uma base estrutural para que eles consigam desenvolver-se, até cognitivamente e nas relações sociais que estabelecem com os outros” (p.1)
			Estabilidade	B, C	B: “a estabilidade do contexto em que as crianças estão inseridas, tanto em casa, como na escola” (p.1)

				C: “segurança” (p.1)
			Desenvolvimento saudável (saúde física)	B B: “o desenvolvimento aí pode ser feito em diversos aspetos... tanto a nível da saúde” (p.1)
			Desenvolvimento cognitivo	B B: “o desenvolvimento aí pode ser feito em diversos aspetos... tanto a nível da saúde, desenvolvimento cognitivo” (p.1)
			Desenvolvimento motor	B B: “o desenvolvimento aí pode ser feito em diversos aspetos... tanto a nível da saúde, desenvolvimento cognitivo, motor...” (p.1)
			3 C’s: Criatividade, pensamento crítico e cooperação	C C: “A nível de competências, pensando logo no Perfil do Aluno do Século XXI e da Saída do Aluno, as crianças devem ser estimuladas a nível da criatividade, do pensamento crítico, da cooperação” (p.1)
			Competências sociais	C C: “Na educação é muito importante, as competências sociais que falámos hoje também” (p.1)

			Autonomia	C	C: “também a autonomia. É importante que elas sejam autônomas para conseguirem viver em sociedade e serem cidadãs ativas e participativas” (p.1)
			Empatia	D	D: “sabermos colocar-nos no lugar da criança” (p.1); “Empatia” (p.1); “Perceber o que é que eles sentem” (p.1)
			Pegar nas suas experiências, as crianças não são tábuas rasas	D	D: “também perceber que as crianças não são tábuas rasas (...) devemos pegar naquilo que eles já sabem, porque nós às vezes achamos que não sabem nada e muitas vezes eles já sabem imensas coisas” (p.1)
	<u>SEL (Social Emotional Learning):</u> <u>Competências</u>	Competências de Autorregulação	Autocontrole	A	A: “Autocontrole é muito importante” (p.2)
			Saber ser e saber estar	B	B: “saber ser, saber estar” (p.4)
			Controle/ regulação de emoções	A, B, C, D	A: “Ser capaz de controlar as emoções” (p.2); “tem de saber controlar-se e saber qual é que é o comportamento que deve ter” (p.2); “saber gerir” (p.2)

					<p>B: “saberem se auto regular (...), não só em termos de comportamento, mas de atitudes e tudo mais” (p.4); “competências emocionais, que eu acho que se ligam diretamente às emoções (...) saberem lidar com as emoções, tanto dos outros, como com as deles” (p.4); “auto-regular” (p.5); “geres as tuas emoções” (p.5); “saber controlar aquilo que estão a sentir, ou saber o que fazer com aquilo que estão a sentir” (p.6)</p>
					<p>C: “saber regular e gerir as suas próprias emoções” (p.2); “interiorizar exteriorizar as suas próprias emoções” (p.2)</p>
					<p>D: “saber (...) lidar com as emoções” (p.2)</p>
			Saber ouvir	A, D	<p>A: “conseguirem ouvir opiniões” (p.3)</p>
					<p>D: “saberem-se ouvir” (p.2)</p>
			Responsabilidade	A, C, D	<p>A: “Responsabilidade” (p.2)</p>
					<p>C: “responsabilidade” (p.2)</p>

					D: “Responsabilidade” (p.2)
			Respeito	A, B, C, D	A: “Respeito” (p.2); “respeitar a opinião do outro” (p.3)
					B: “respeitar os outros, respeitar-se a ela própria” (pp.3-4)
					C: “respeito pelo outro e por nós próprios” (p.2)
					D: “respeito” (p.2)
		Saber as regras	B	B: “saber as regras, portanto, adaptar-se aos vários sítios” (p.4)	
		Competências de autodeterminação	Autonomia	A, C, D	A: “Autonomia” (p.2)
					C: “autonomia” (p.2)
					D: “Autonomia” (p.2)
			Auto-estima	B	B: “Auto-estima é muito importante também” (p.2)
Confiança	A	A: “confiança, o ter confiança nos outros e fazer com que os outros confiem em nós, porque não é só nós confiarmos nos outros, nós			

				também temos que ter comportamentos que permitam aos outros confiar em nós” (p.2)
			Espírito crítico	C C: “Espírito crítico” (p.1)
			Liberdade	C C: “saber que a minha liberdade acaba quando a do outro começa” (p.2)
			Exploração	B B; “fazer com que eles explorem um bocadinho, não só a casa, mas outros meios e dar-lhes essa oportunidade também” (p.3)
	Competências emocionais	Reconhecer as emoções	A, C	A: “reconhecê-las em nós e nos outros” (p.2)
C: “saber compreendermos a nós primeiro, saber o que nós somos primeiro” (p.2) “percebermos a nós” (p.2)				
Inteligência emocional		B	B: “competências como inteligência emocional” (p.2)	
Empatia		A, C, D	A: “empatia também com o outro” (p.2)	
	C: “Empatia, perceber o outro” (p.2)			
	D: “Colocar-se na posição do outro” (p.2); “Empatia” (p.3)			

		Competências de Comunicação e Interação	Saber relacionar-se	B	B: “saberem-se relacionar” (p.4): “como se dirigir às pessoas” (p.4)
			Competências sociais	B, D	B: “as competências sociais acabar por estruturar muito coisas” (p.3)
					D: “competências que tenham a ver com o social (...) de conseguirem (...) estar na sociedade” (p.2)
			Resolução de problemas	B, C	B: “como resolverem problemas” (p.2)
					C: “A parte da resolução de problemas também” (p.2)
		Comunicação	B	B: “consiga comunicar” (p.3); “competências como (...) comunicação” (p.2)	
		Outras	Competências motoras	B	B: “as competências motoras também são essenciais” (p.3); “consiga (...) correr, saltar, aproveitar o espaço” (pp.3-4)
			Literacia digital	C	C: “queria acrescentar competências de literacia digital” (p.2)

				Competências acadêmicas	D	D: “saber ler, o saber escrever” (p.2); “o cálculo mental” (p.2)
Práticas	<u>Práticas</u>	Estratégias decorrentes da organização do tempo curricular	Estratégias dinamizadas em grande grupo	Apresentação de produções	B	B: “momentos de comunicações ou de apresentação de produções, muitas vezes resvalam para situações que lhes aconteceram” (p.6)
				Conselhos de Cooperação Educativa/ Assembleia de Turma	B, C, D	B: “A primeira é conselhos de cooperação” (p.6); “ali no Conselho, (...) é no fundo dar importância ou voz aos problemas deles, por muito insignificantes que sejam para nós” (p.7); “para além da parte proponho, do propomos, e mais na parte do não correu bem, o facto de eles terem oportunidade de, entre todos, chegarem a soluções” (p.8)
						C: “assembleias de turma” (p.3); “é importante eles terem aqueles momentos e saberem que naquele momento pode me dizer o que quiserem, como quiserem, sem ter medo

						de conter as palavras e conter-se a eles próprios” (p.3)
						D: “o Conselho de turma é uma dinâmica que alberga todo este termo que nós estamos a falar” (p.3); “ajuda muito, porque eles conseguem explicar-se, ouvem os outros, conseguem comentar, existe uma troca de ideias sem haver discussão sobre assuntos, que para eles são dramáticos, o que eles não gostaram” (p.3)
			Estratégias Individuais	Diário de Turma	A	A: “cartaz do gostei e não gostei” (p.3)
			Estratégias em grupo	Trabalho de grupo	A	A: “Saberem trabalhar com crianças que não são só as suas amigas” (p.2)
		Estratégias pensadas especificamente para o desenvolvimento de competências socio-emocionais		Diálogo	A, D	A: “criar esta rotina de dialogarem antes de efetivamente dispor para todo o grupo que alguma coisa não correu bem” (p.3)

					D: “o professor ter em atenção esses indicadores e realmente falar com os alunos, pode não ser à frente de todos, mas chamá-los à parte” (p.3)
			Desmistificar situações	A	A: “às vezes também eu acho que se deve desmistificar muitas das situações, porque às vezes os miúdos criam um bicho de sete cabeças em volta de uma situação que não é nada importante” (p.4)
			Reforço positivo	A, D	A: “o mais importante é o reforço positivo, o <i>feedback</i> positivo” (p.7)
					D: “reforço positivo, ou seja, valorizar aquilo que eles fazem” (p.4)
			Estabelecimento de confiança	D	D: “pedir para eles desabafarem com ele, fazer-se mesmo como se fosse um amigo dele, para os alunos se sentirem confiantes” (p.3); “antes de ser professor, amigo dos alunos” (p.4)

			Prática <i>mindfulness</i>	A	A: “são estratégias espetaculares e há imensos conjuntos de cartas para usar até com crianças no controlo das emoções, principalmente das emoções negativas” (p.3)
			Debates e discussões	A	A: “realização de debates e discussões em grande grupo” (p.3)
			Aprendizagem cooperativa através da controvérsia criativa/ <i>role playing</i> / estudo de caso/ atividades em que nos colocamos no lugar do outro	B, C	B: “conhecer casos reais (...) apresentarmos um excerto da vida de uma pessoa (...) que viva num contexto que lhes seja distante, para eles perceberem, e depois com algumas questões associadas à vida da pessoa, para eles também se consciencializarem” (p.10) C: “a aprendizagem cooperativa através da controvérsia criativa (...) nós utilizamos o conflito cognitivo para promover um rendimento escolar mais elevado e aumentar a qualidade de resolução de problemas” (p.3); “role playing” (p.4); “atividades de te pões no lugar de outra pessoa” (p.4); “estudo de caso

					(...) tens uma história de uma pessoa qualquer, que passou por X situação e tu pensas o que é que eu faria na situação dela” (p.4)
			Leitura de livros	D	D: “pegar em alguma situação (...) tentar trabalhá-la, se calhar, com algum livro (...) aprofundar mais esse tema (...) fazer com que os alunos pudessem partilhar mais a sua opinião relativamente a este tema, pudessem refletir sobre ele e até fazer alguma sensibilização” (p.5)
			Retorno à calma	A	A: “quando os alunos entram na sala de aula a seguir ao recreio, aprenderem a controlarem e acalmarem a agitação do recreio” (pp.4-5); “fecharem os olhos (...) e concentrarem-se” (p.5); “meditação” (p.5)
			Frases motivacionais	C	C: “frases motivacionais, frases motivadoras do dia” (p.4)

			Roda dos elogios	D	D: “é a roda dos elogios (...) acaba também por ajudar imenso na parte da empatia, no respeito pelo outro” (p.4)
			Pote da gratidão	D	D: “pote da gratidão, onde também têm que pôr lá frases sobre porque é que eles estão gratos” (p.4)
			Diário	B	B: “um diário (...) em que todos os dias alguém que fosse responsável por escrever alguma coisa que fizesse sentido, partilhar o que fez e ao fim de semana acontecer o mesmo, mas com as famílias e rodando as várias famílias” (p.9)
			Conselho para pais	B	B: “género do Conselho de cooperação (...) com os pais (...) com os encarregados de educação, com os pais, com alguém que fizesse sentido para eles, porque acho que é importante esta presença de alguém fora da sala” (p.9)

<p>Impacto</p>	<p><u>Fatores que justificam a Importância da escola no desenvolvimento de competências socio-emocionais</u></p>	<p>Características e elementos da Organização Escolar</p>	<p>Tempo Avaliação Missão / Papel da escola Professor</p>	<p>B, C, D</p> <p>B: “tendo em conta que os alunos passam mais tempo na escola do que em casa, acho que a escola tem um papel importantíssimo no desenvolvimento dessas competências” (p.13); “cada vez mais, a educação não se rege pela avaliação quantitativa, ou assim dizem eles, e portanto a cooperação, a colaboração, os trabalhos de grupo e tudo mais são uma grande fatia do bolo da avaliação. E se assim for, acho que esse tipo de estratégias e metodologias obrigam a que as competências socio-emocionais estejam presentes” (pp.14-15)</p> <p>C: “muitas daquelas crianças passam mais tempo connosco professores do que propriamente com as famílias delas, portanto se nós não tivermos com atenção (...) Portanto se não formos nós quem será?” (p.7); “Verdade” (p.7); “Ah a criança está a chorar...</p>
-----------------------	--	---	---	---

					<p>isso aí ela tem que resolver em casa, os pais é que têm que ensinar. Não! Nós é que temos que trabalhar todas as competências. Aí está. A escola não é só para aprender Português e Matemática” (p.7)</p> <p>D: “se eu tiver um professor que antes de se preocupar se eu sei a matéria ou não, se preocupar como é que eu me sinto, isso faz toda a diferença no meu desempenho naquela disciplina” (p.10); “na motivação” (p.10)</p>
	<p><u>Influência da escola no desenvolvimento de competências socio-emocionais</u></p>	<p>Influência no vida futura</p>	<p>Viver em sociedade</p>	<p>A, B</p>	<p>A: “é necessária e fundamental para viver no mundo e para viver no século XXI (...) em sociedade” (p.5); “é crucial para conseguir viver” (p.5)</p> <p>B: “é essencial à vida” (p.13)</p>
			<p>Desenvolvimento saudável</p>	<p>A, B, D</p>	<p>A: “É significativo para a vida da criança (...) é mesmo imperativo nós trabalharmos essas competências para a formação das crianças depois como adultos, pode ser decisivo para o</p>

				<p>futuro da criança” (p.5); “muitos dos problemas dos adultos têm a ver com a falta deste trabalho de emoções em crianças, porque se fossem crianças que tivessem trabalhado as emoções e trabalhado a empatia e o respeito pelo outro desde pequeninos, muitas das confusões que nós vemos nos adultos, não conheciam” (p.6)</p>
				<p>B: “traz consequências que podem ser graves no futuro, quem não tenha esta capacidade de autorregular, de saber lidar e relacionar-se com os outros, porque vivemos em sociedade e depois isso cria casos de problemas socio-emocionais, que numa fase adulta podem criar outros tipos de problemas, depressões profundas, isolamentos, sociopatias...portanto eu acho que é fundamental” (p.14); “é determinante para o resto da tua vida” (p.14)</p>

					<p>D: “considero bastante, porque basicamente, se a criança começa a não se sentir bem com ela mesma e no local onde está e rodeada pelas pessoas que está, o desenvolvimento de outras competências não será eficaz” (p.8); “é muito importante trabalhar essas competências e a empatia e o perceber, o colocar-nos no lugar do outro, a empatia é fundamental” (p.8)</p>
		Influência no desempenho acadêmico	Bem-estar individual	A, B, D	<p>A: “porque estas são as emoções e é a gestão destas emoções que influenciam o comportamento dos alunos e isso vai ter influência claramente no bem-estar do aluno” (p.6)</p> <p>B: Se formos indivíduos que não nos conseguimos relacionar com ninguém, dificilmente vamos estar bem emocionalmente” (p.14)</p> <p>D: “considero bastante, porque basicamente, se a criança começa a não se sentir bem com</p>

					ela mesma e no local onde está e rodeada pelas pessoas que está, o desenvolvimento de outras competências não será eficaz” (p.8); “é muito importante trabalhar essas competências e a empatia e o perceber, o colocar-nos no lugar do outro, a empatia é fundamental” (p.8)
			Bem-estar do outro	A	A: “no bem-estar até do grupo, quando estamos a falar de uma sala com vários alunos” (p.6)
			Predisposição para estudar	C, D	<p>C: “se algum aluno está mais triste naquele dia, faz com que ele já não esteja tão predisposto a trabalhar os conteúdos da sala e tudo o que será trabalhado naquele dia” (p.6)</p> <p>D: “um aluno que não tenha essas competências desenvolvidas não vai ser um aluno digamos feliz com aquilo (...) não vai estar confortável no seu dia a dia, não vai saber lidar com as situações do dia a dia. Isso vai</p>

						influenciar, claramente, o seu sucesso escolar e o seu estado psicológico” (p.10)
Formação Inicial de Professores	<u>Competências socio-emocionais na Formação Inicial de Professores</u>	Propostas de Melhoria	Práticas	Casos práticos	A	A: “estratégias práticas. Falarem de comportamentos que podem ser mais recorrentes acontecer nas crianças e darem estratégias práticas” (p.8) “e falar especificamente dessas competências” (p.8); “dar-nos casos práticos, nós discutíamos depois em grupos, em grande turma, e depois o professor realmente dizer o que, teoricamente, claro que cada caso é um caso, mas teoricamente, o que se deve fazer” (p.7)
				Recursos	C	C: “Há uma necessidade enorme dos professores saberem que recursos utilizar, quando os utilizar e com quem os utilizar. Porque as crianças não respondem da mesma maneira” (p.8)
			Organização e gestão do	Formação dos docentes da ESELx	C	C: “acho que era importante os professores terem formação nessa área” (p.10)

			mestrado profissionalizante	Revisão do plano de estudos	A, B, C, D	<p>A: “o não termos nada, ao longo do nosso percurso de formação, que nos tente ajudar nessa parte das emoções, mostra que ainda não se dá uma importância tão grande assim às emoções como se dá às outras coisas” (p.8)</p> <p>B: “Tivemos algumas cadeiras de Psicologia, mas eu acho que sinceramente, eu não me lembro...” (p.15); “nós saímos professores bem formados... agora nesse âmbito não existe uma cadeira destinada a lidar com essas questões” (p.17)</p> <p>C: “eu não digo talvez criar uma UC que focasse nisso, mas que todas as UC’s que são lecionadas tivessem uma parte no quadro teórico que se preocupassem com isso” (p.10)</p>
--	--	--	--------------------------------	--------------------------------	-----------------------	--

					<p>D: “pensarem novamente a forma como está organizada, tanto a licenciatura, como o mestrado, porque acho absurda uma licenciatura de 3 anos, mais um mestrado de 2 anos, termos apenas uma cadeira de Psicologia onde estas questões, não se pode dizer que são abordadas, são tocadas muito levemente” (p.12); “o plano de estudos devia sofrer uma grande alteração” (p.12); “temos consciência de que estas competências são muito importantes, temos consciência de algumas estratégias que fomos vendo em estágios que tivemos, ou, que fomos tomando contacto, mas nada foi na faculdade” (p.13); “se realmente nos dessem bases importantes para nós fazermos obviamente vamos estar muito mais confiantes e vai ser algo que vamos querer implementar com os nosso alunos” (p.13)</p>
--	--	--	--	--	--

		Importância da aprendizagem de como desenvolver competências socio-emocionais nos alunos	Influência na vida futura	A	A: “tendo as emoções um papel fundamental na nossa vida em sociedade, na nossa vida futura, enquanto alunos e crianças, obviamente que isso é necessário, então faz todo o sentido que isso também seja trabalhado no nosso percurso formativo” (p.8)
			Influência na vida escolar	C	C: “há tantos problemas até na faculdade e no relacionamento com os colegas dentro de turmas e com outros cursos e colegas no geral, que podiam ser tão melhor resolvidos se nós soubéssemos ouvir, falar, perceber o outro” (p.11)

Análise de dados quantitativos

Açam que se vão sentir confortáveis a trabalhar estas competências com os vossos futuros alunos?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Grupos	Unidade de Registo
Sim	2	10	B, C	B: “sim” (p.11)
				C: “Sim, com facilidade” (p.5)
Não	1	5	D	D: “É algo que, óbvio, que quero implementar, mas confesso que também não me sinto preparada com a formação que tivemos” (p.7)
Mais ou menos	8	40	A, B, C, D	A: “é algo a explorar” (p.5)
				B: “acho que nem todas (...) acho que algumas emoções são muito fortes e acho que, até nós enquanto adultos, muitas vezes temos dificuldade em saber, dizer, o que falar e tudo mais” (p.11); “acho que relativamente às estratégias, eu acho que sim, que nós temos que nos sentir confortáveis...agora o que surge dessas estratégias é que já é outra questão” (p.12)

				<p>C: “tem muito a ver também com o nível de ensino se calhar” (p.5); “No grupo com que eu estive, por exemplo, já era mais difícil” (p.6)</p> <p>D: “por um lado sim, mas por outro lado acho que nos falta se calhar mais formação um pouco nessa área” (p.6); “ainda não tinha pensado muito nisso” (p.5)</p>
Sem resposta	9	45	A, B, C	---
Consideram o desenvolvimento de competências socio-emocionais por parte dos alunos importante?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Grupos	Unidades de Registo
Sim	19	95	A, B, C, D	<p>A: “É importante porque é necessária e fundamental para viver no mundo e para viver no século XXI” (p.5); “É significativo para a vida da criança” (p.5); “muitos dos problemas dos adultos têm a ver com a falta deste trabalho de emoções em crianças, porque se fossem crianças que tivessem trabalhado as emoções e trabalhado a empatia e o respeito pelo outro desde pequeninos, muitas das confusões que nós vemos nos adultos, não conheciam” (p.6)</p>

				<p>B: “Eu acho que não é só importante, eu acho que é essencial à vida e não só dos alunos... quer dizer é como pessoas, enquanto pessoas” (p.13)</p> <p>D: “Eu considero importante” (p.8); “Eu concordo plenamente, acho que a C. disse tudo agora” (p.8)</p>
Sem resposta	1	5	B	---
Consideram que o desenvolvimento de competências socio-emocionais tem influência no bem-estar do aluno?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Grupos	Unidades de Registo
Sim	19	95	A, B, C, D	<p>A: “tenho a certeza que sim” (p.6); “afeta de certeza o trabalho da criança” (p.6); “se ele aprendesse a lidar com este medo de errar e esta frustração que ele está a desenvolver por dentro, conseguia trabalhar melhor as fragilidades e ultrapassá-las mais facilmente” (p.7)</p> <p>B: “acho que sim” (p.14); “acho que o equilíbrio é a chave” (p.14)</p> <p>C: “Sim” (p.6); “Eu sofri de bullying e as minhas notas desceram completamente” (p.6)</p>

				D: “acho que sim. Sem dúvida.” (p.10); “Sim, eu penso que tem uma grande influência” (p.10); “é tudo afetado” (p.11)
Sem resposta	1	5	B	---
Consideram que os alunos que não adquirem estas competências terão mais dificuldades no futuro? Na sua vida pessoal, escolar e profissional?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Grupos	Unidades de Registo
Sim	13	65	A, B, C, D	A: “Sim, totalmente” (p.7)
				B: “acho, obviamente, traz consequências que podem ser graves no futuro, quem não tenha esta capacidade de autorregular, de saber lidar e relacionar-se com os outros, porque vivemos em sociedade e depois isso cria casos de problemas socio-emocionais, que numa fase adulta podem criar outros tipos de problemas, depressões profundas, isolamentos, sociopatias...” (p.14); “é determinante para o resto da tua vida (...) as competências socio-emocionais vão te acompanhar pelo resto da vida e é determinante por causa disso” (p.14)
				C: “Completamente” (p.6); “Considero bastante” (p.6)

				D: “acho que sim” (p.9); “sem dúvida (...) Até quando passam, pronto, vida adulta, no trabalho, é sempre importante nós termos este tipo de competências” (p.9); “o que acontece na infância vai também afetar a vida futura” (p.9)
Sem resposta	7	35	B, C, D	---
Consideram que a formação inicial de professores proporciona aos seus estudantes os alicerces de que necessitam para desenvolver competências socio-emocionais nos seus futuros alunos?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Grupos	Unidades de Registro
Sim	1	5	B	B: “eu acho que sim” (p.15)
Não	16	80	A, B, C, D	A: “Não” (p.7); “É para dizer a verdade? Não. Claramente que não” (p.7); “Nem me lembro de ter falado disto” (p.7); “O máximo que falámos foi do Monstro das Cores” (p.7)
				B: “acho que não” (p.15); “poderia ser bem melhor” (p.15)
				C: “Não, aliás pelo contrário” (p.8); “Quando falamos de alguma coisa de: Ah a minha emoção! Eles: Ai não! Emoções, não! Mete lá isso na gaveta” (p.8); “era necessário

				muito mais” (p.9); “em termos de universidade há uma falha enorme” (p.10)
				D: “Claro que não!” (p.11); “De todo.” (p.11); “Obviamente que não!” (p.11) “Isso nem devia ser uma pergunta!” (p.11)
Mais ou menos	1	5	B	B: “acho que mais ou menos” (p.15)
Sem resposta	2	10	A, B	---
Consideram necessário maior investimento na formação inicial de professores para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socio-emocionais nos alunos?				
Indicadores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Grupos	Unidades de Registo
Sim	19	95	A, B, C, D	A: “Sim, bastante”
				B: “Se houvesse maior investimento, uma pessoa agradece” (p.17)
				C: “Sim” (p.11)
				D: “Sim” (p.13)
Sem resposta	1	5	B	---