

Junho 2021

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

Sinto, Logo Existo: Educação Emocional em Contexto de 1.º CEB num Território Educativo de Intervenção Prioritária

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

DE

Ana Isabel Pinho Ferreira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sinto, Logo Existo:

Educação Emocional em Contexto de 1.º CEB
num Território Educativo de Intervenção Prioritária

Ana Isabel Pinho Ferreira

Orientadora: Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Porto

2021

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sinto, Logo Existo:

Educação Emocional em Contexto de 1.º CEB
num Território Educativo de Intervenção Prioritária

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

Ana Isabel Pinho Ferreira

Orientadora: Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Porto

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, à minha bisavó e ao Hugo...

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho é trilhado em vão, mas há caminhos na qual o destino tem um sabor especial e este é um deles. Como nunca caminhei sozinha, aproveito este espaço para agradecer às pessoas que, para além de acreditarem em mim, deram-me a mão ao longo desta caminhada.

Em primeiro dedico ao meu pai e à minha bisavó que, apesar de terem partido mal ingressei nesta aventura, sabiam como era desejado este sonho. Do meu pai, herdei o amor pelas crianças; da minha bisavó a perseverança. Valores essenciais neste percurso. Sei que caminham do meu lado...

À Doutora Daniela Gonçalves pela orientação científica e apoio incondicional, pela sua disponibilidade e partilha na construção de novos saberes muito importantes para a concretização deste trabalho e, ainda, por cultivar o meu espírito de “desassossego” face às práticas educativas. Obrigada!

Um agradecimento a todos os professores da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB por sempre defenderem os nossos interesses e proporcionarem aprendizagens e experiências memoráveis.

Obrigada à professora Fernanda e à professora Marisa pela constante partilha de conhecimentos e promoção de práticas reflexivas. Acreditaram em mim e neste estudo, ao longo de toda a sua concretização.

À minha família, ao qual carinhosamente apelido de m², um obrigada do tamanho do mundo não chegaria, foram um apoio incansável. Em especial à minha mãe, o meu orgulho em forma de pessoa, que trabalhou diariamente pelo melhor da minha educação, que sempre respeitou o meu espaço e nunca lhe faltou uma palavra amiga em momentos mais desafiantes.

Ao Pedro, um encontro inesperado ao longo deste trajeto, que trouxe um outro significado, bem mais bonito, à minha vida. Obrigada por todo o companheirismo, amor e segurança. Todo o tempo que te estou em falta culminaram neste trabalho, espero que te orgulhes.

Há amizades que simplesmente se sabe que daqui a 20 anos, sentadas numa mesa, vamos relembrar o caminho que traçamos, enfrentamos e alcançámos, juntas. À Carina, à Carla, à Godinho, à Mariana e à Sofia, agradeço-vos de coração, sem vocês este percurso não seria o mesmo, sou genuinamente grata por ter a vossa amizade.

Não podia deixar de agradecer à professora Carla Godinho, que me acompanhou no último ano de secundário, por, sem se aperceber, me ter inspirado. Diariamente afirmava que seria capaz, de uma assertividade que me fez acreditar também. Todos os alunos necessitam de um professor que acredite neles, a professora foi a minha.

A todas as crianças, encarregados de educação e restante família que por mim passaram e me fizeram ver que não haveria qualquer outro caminho que me fizesse tão feliz, obrigada!

Termino assim de coração cheio por ter chegado ao pico, que é só o começo, da minha caminhada. Sou grata por cada uma das pessoas que tornaram isto possível.

Um obrigada, do fundo do coração, a todos!

RESUMO

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que foi realizada em contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para a sua concretização, foi assumida uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciados neste contexto socialmente desfavorecido, que caracteriza as escolas pertencentes a agrupamentos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Adotando um desenho de investigação-ação, as técnicas de análise e recolha de dados utilizadas foram as notas de campo, os registos fotográficos e a observação participante, sendo que a grande finalidade foi refletir sobre as emoções das crianças, contribuindo para a melhoria do desenvolvimento da sua competência emocional. Foi definida uma questão-problema para trabalhar esta temática:

“Será que a Educação Emocional possibilitaria um ambiente escolar mais benéfico?”

Bem como delineados os seguintes objetivos: (I) Observar os comportamentos derivados das emoções manifestados pelos alunos; (II) Investigar quais os principais desafios emocionais da turma; (III) Averiguar a influência do estado emocional na realização das tarefas diárias; (IV) Implementar sessões de modo a proporcionar um maior desenvolvimento emocional.

É de ressaltar que no decorrer das sessões foi dada relevância às emoções das crianças como um meio promotor de aprendizagens significativas, ativas, integradoras e socializadoras, evidenciando ainda a articulação de conteúdos. De modo a ser possível responder à questão-problema colocada, foi essencial conhecer as crianças a nível emocional, pessoal e social. Envolvê-las nas atividades, permitindo explorar e refletir, demonstrou ser um pressuposto essencial à aprendizagem.

De um modo geral, o estudo apresenta resultados que corroboram as potencialidades da Educação Emocional em TEIP.

PALAVRAS-CHAVE: Agrupamentos TEIP; Emoções; Educação Emocional; Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, and was carried out in the educational context of the 1st Cycle of Basic Education.

For its implementation, a critical and reflective attitude was assumed in relation to the challenges, processes and performances of the professional daily life experienced in this socially disadvantaged context, which characterizes schools belonging to Educational Priority Intervention Territories (TEIP) clusters. Adopting an action-research design, the techniques used for data analysis and collection were field notes, photographic records and participant observation, and the main purpose was to reflect on children's emotions, contributing to the improvement of the development of their emotional competence. A question-problem was defined to work on this theme - "Would Emotional Education enable a more beneficial school environment?" -, as well as outlined the following objectives: (I) To observe the behaviors derived from emotions manifested by the students; (II) To investigate which are the main emotional challenges of the class; (III) To ascertain the influence of the emotional state in the performance of daily tasks; (IV) To implement sessions in order to provide a greater emotional development.

It is noteworthy that during the sessions, children's emotions were given relevance as a means to promote meaningful, active, integrative and socializing learning, also highlighting the articulation of content. In order to be able to answer the question-problem posed, it was essential to know the children on an emotional, personal, and social level. Involving them in the activities, allowing them to explore and reflect, proved to be an essential prerequisite for learning.

In general, the study presents results that corroborate the potentialities of Emotional Education.

KEYWORDS: TEIP groupings; Child; Emotions; Emotional Education; Teaching in 1st Cycle of basic Education

“De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre a começar,

a certeza de que é preciso continuar e

a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.

Portanto, devemos fazer:

Da interrupção um caminho novo;

Da queda um passo de dança;

Do medo, uma escada;

Do sonho, uma ponte;

Da procura... um encontro!”

Fernando Sabino

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico	3
1.Desigualdades Sociais.....	3
1.2 (In) Sucesso Escolar	4
1.2.1 Causas do Insucesso Escolar	5
1.2.2 Sucesso Educativo e a Escola.....	7
1.3 Equidade e(m) Educação	8
1.3.1 Estado Socioeconómico <i>Versus</i> Educação	8
1.3.2 Conceito de Equidade e Educação	9
1.3.3 Estratégias Promotoras de Equidade	10
1.4 Diferenciação Pedagógica	12
1.4.1 Clarificação Conceptual	12
1.4.2 Características da Diferenciação Pedagógica	13
2. Educação Emocional e Valores	16
2.1. Emoções.....	16
2.1.1 Inteligência Emocional.....	17
2.1.2 Educação Emocional	18
2.1.3 O Papel da Escola na Promoção de Inteligência Emocional	21
2.1.4 Objetivos e Vantagens.....	22
2.2 Valores.....	24
2.2.1 Educar para os Valores na Escola	25
2.2.2 A Urgência de Educar Valores.....	26
3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	27
3.1 TEIP- Contextualização.....	27
3.1.1 Objetivos	29
3.1.2 Projeto Educativo	31
3.1.3 Avaliação	33
CAPÍTULO II- Enquadramento Metodológico	35
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	35
1.1 Contextualização da Instituição.....	35
1.2 Contextualização da Turma	36
2. Metodologia	37
2.1 Metodologia Investigação-ação	37

2.2 Método de Investigação Qualitativa	39
2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	40
2.3.1 Observação.....	40
2.3.2 Notas de Campo.....	41
2.3.3 Registos Fotográficos	42
3. Apresentação e Análise das Práticas Educativas em PES	43
3.1 Experiências de Ensino e Aprendizagem Desenvolvidas no Âmbito do Contexto de	
1.º CEB	44
3.1.1 Sessão 2.....	45
3.1.2 Sessão 5.....	48
3.1.3 Sessão 6.....	49
3.1.4 Sessão 8.....	51
3.1.5 Sessão 9.....	53
4. Conclusão das Sessões.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICES.....	70
ANEXOS	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Técnica de respiração: A montanha.....	47
Figura 2- Feijões, promoção de paciência	49
Figura 3- O L. a ser soqueado por um aluno mais velho.....	50
Figura 4- O L. a ser abraçado por um aluno mais velho	50
Figura 5- Spinner com as alternativas à desistência.....	52
Figura 6,7 e 8- “Eu gosto de mim porque...” –autorretrato	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Nota de campo n.º1 e respetiva análise	46
Tabela 2- Nota de campo n.º 2 e respetiva análise.....	47
Tabela 3- Nota de campo n.º3 e respetiva análise.....	49
Tabela 4- Nota de campo n.º4 e respetiva análise.....	51
Tabela 5- Nota de campo n.º5 e respetiva análise.....	52
Tabela 6- Nota de campo n.º6 e respetiva análise.....	54
Tabela 7- Nota de campo n.º7 e respetiva análise.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

ZEP – Zonas de Educação Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sob a orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves. A realização deste documento consiste num processo investigativo cujo principal propósito reside numa preocupação inerente à sociedade e conseqüentemente à educação: Desigualdades Sociais. Pretende-se, portanto, compreender e investigar o contributo da Educação Emocional, de modo a proporcionar uma resposta adequada às exigências sentidas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

A escola atual implica uma melhor articulação entre o que se pretende que os alunos aprendam e o meio em que estão inseridos, principalmente no que diz respeito às suas realidades sociais e culturais, desenvolvendo competências que lhes permitam, futuramente, serem cidadãos capazes de intervir, de forma crítica, na sociedade da qual fazem parte, e com capacidade de realizarem as necessárias aprendizagens ao longo da vida (Abelha, 2011).

O professor está sujeito, permanentemente, a problematizar a sua prática pedagógica e a questionar as estratégias utilizadas. O modo como se lida com as diferentes situações que vão ocorrendo é repleto de angústias e de dilemas, só possíveis de ultrapassar através de uma reflexão partilhada, procurando, em colaboração, ou seja, numa dinâmica de grupo, construir sentidos pertinentes para o trabalho a realizar. Então, exige-se ao professor a capacidade de refletir de forma crítica, em conjunto com outros intervenientes do processo de ensino/aprendizagem, sobre o seu trabalho e sobre a sua forma de agir (Santana, 2007).

O presente relatório foi realizado de acordo com a seguinte estrutura: no Capítulo 1, é realizado o enquadramento teórico; no Capítulo 2, o enquadramento metodológico.

No primeiro capítulo, o primeiro ponto aborda as desigualdades sociais, seguido do sucesso e insucesso escolar. Aborda, ainda, equidade em educação e a diferenciação pedagógica, como sendo uma das respostas adequadas e necessárias da cultura escolar.

No segundo ponto deste primeiro capítulo, é realizado um aprofundamento no que concerne às noções de emoções e valores, sendo que aborda o papel da escola na sua promoção e as respetivas vantagens.

No terceiro ponto, e porque este relatório incide sobre um estudo de um caso de uma escola inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), apresenta-se uma contextualização deste tipo de escola, abordando diferentes perspetivas sobre a mesma, partindo de uma clarificação dos objetivos, projeto educativo e avaliação.

No Capítulo 2, o primeiro ponto dedica-se à descrição da escola e da turma, onde a Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu.

No segundo ponto é apresentada a metodologia utilizada, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

No terceiro ponto do segundo capítulo, são expostas as experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito desta investigação, bem como os resultados observados e a respetiva análise.

No quarto ponto realiza-se a conclusão, onde são confrontados os objetivos desta investigação com os resultados obtidos, através de uma análise crítica desses mesmos resultados, tecendo comentários referentes aos indícios que este estudo apresenta no que respeita à investigação e intervenção educativa.

Nos apêndices serão apresentados os principais documentos produzidos no âmbito deste estudo.

CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (Arendt, 2007, p. 247).

Segundo Gonçalves (2018, p. 93), estamos perante um “tempo histórico em que os progressos económicos, científicos e tecnológicos que geram riqueza, desenvolvimento e mudança coexistem com o acentuar das desigualdades, da pobreza, da exclusão e das injustiças sociais, emerge a necessidade urgente de uma nova cultura...”. Tendo em conta o mencionado, a par das atuais e rápidas transformações sociais, há a necessidade de também a escola alterar as suas práticas.

Desta forma, os professores deparam-se, atualmente, com profundas mudanças sociais que se traduzem nas suas práticas, confrontando-se, eles próprios, com a integração de novas ideias e de novas abordagens que muitas vezes entram em conflito com as suas crenças e experiências. Assim torna-se evidente que as escolas têm, necessariamente, de mudar a um nível profundo e a longo prazo, devido aos variados desafios que encaram hoje em dia.

1. Desigualdades Sociais

Segundo António Teixeira Fernandes (2013), o conceito de desigualdade pode inscrever-se no registo da diferenciação social, tendo então a ver com uma teoria das classes sociais. Ou pode, também, inscrever-se no registo de uma apropriação diferenciada da riqueza e dos ensejos da vida, em relação direta com as atuais sociedades da exclusão social. Num e outro caso, os conceitos, de uma ou de outra forma, não deixam de se reportar ao sistema social e à sua estruturação nas sociedades modernas (2013, p. 212).

No que concerne ao primeiro conceito, falar de desigualdades sociais seria considerar a forma como as pessoas organizam a sua existência, ou seja, formando modos e estilos de vida e, ao mesmo tempo, criam representação adequadas. Quanto ao segundo conceito, abordar as desigualdades sociais orienta a análise para o conhecimento da privação relativa e dos diversos modos de vida e das representações sociais que lhes estão associadas. É relativamente a este último ponto que será efetuada abordagem.

Estas desigualdades, não se manifestam apenas a nível tradicionalmente monetário, são também sentidas em outras categorias. Esta disparidade transparece tanto o nível

económico como o nível social, o que induz que haja um aglomerado na sociedade com mais recursos económicos. Sendo que estes recursos podem-se traduzir em facilidades no sistema educacional e no sistema da saúde que, por resultante, possibilita um maior estatuto social para com a restante sociedade. No entanto, subsiste um outro grupo da sociedade, inverso ao referido anteriormente, com inferiores recursos económicos, o que dificulta o acesso tanto ao sistema educacional como ao sistema de saúde. Este aglomerado, por efeito, tem um menor estatuto social.

Posto isto, e perdida a homogeneidade social, pode sugerir-se assim a existência, ou a hipótese dela, de desigualdades na formação académica e consequentemente profissional. Estas novas desigualdades sociais dão origem a um especial sentimento de exclusão social. Abrantes (2009), defende que, apesar da diversidade de abordagens, é possível constatar um enfoque partilhado na análise das desigualdades sociais no acesso e no sucesso educativos. Por outras palavras, quer se concentrassem em diferenças de classe, de etnia, de região ou de género, a tónica tem sido colocada em quem tem êxito, quem fracassa, quem segue certas vias mais ou menos prestigiadas, quem abandona (Abrantes, 2009).

1.2 (In) Sucesso Escolar

Torna-se revelante clarificar algumas definições relativas ao sucesso/insucesso no âmbito escolar, procurando esclarecer os conceitos, evidenciando perspetivas de variados autores.

Para Corte Real (2004, p. 3), o sucesso escolar é compreendido como uma conquista histórica das crianças não esquecendo o facto de muitas experienciarem “momentos de insucesso, de desânimo e até de abandono precoce da escola”.

O insucesso escolar pode ser empregue tanto para designar os alunos que abandonam a escola antes de terminarem o ensino obrigatório, como aqueles que reprovam ou repetem determinado nível de ensino (Moura, 2009). É também usado para designar os alunos que no final da escolaridade obrigatória não alcançaram o reconhecimento necessário para integrarem a sociedade e se tornarem cidadãos autónomos e responsáveis.

Segundo Luíza Cortesão (2009, p. 1), o sucesso acontece quando se progride, sem retenções, no percurso escolar. Tendo em conta que, do sucesso escolar depende, em boa parte, a possibilidade de viver, ou pelo menos de sobreviver, sem grandes problemas.

Resumindo, pode-se considerar insucesso escolar como sendo um conceito controverso podendo representar os que reprovam, os que abandonam a escola prematuramente ou ainda os que, apesar de completarem a escolaridade obrigatória, não alcançaram classificações suficientes para ingressarem na vida ativa. Pode ainda ser empregue para designar alguns momentos particulares, podendo uma criança passar por um período limitado de insucesso escolar, sem que tal condicione a sua progressão.

Inerente ao insucesso, segundo Benavente (1990, p. 721), surgem conceitos distintos. Assim, são apresentados conceitos como: “problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar”. Em síntese, através do insucesso escolar, podem-se agravar as desigualdades sociais, transformando-se a escola num repercuto das mesmas. Por outro lado, o insucesso visto pelo abandono ou repetência pode ser entendido como um desperdício. Posto isto, torna-se pertinente analisar algumas das possíveis causas do insucesso escolar.

1.2.1 Causas do Insucesso Escolar

São apontadas múltiplas causas para o insucesso, no entanto, neste trabalho serão apenas enunciadas as mais pertinentes.

Uma das mais importantes prende-se com a proveniência familiar dos alunos. Segundo esta perspetiva, o problema do insucesso é individual e não institucional. Vários estudos realizados posteriormente, contudo, viriam a desacreditar esta teoria. levantando a questão da eficácia das instituições educativas. Apesar da obrigatoriedade do ensino, com o acesso de todos à escola, que se traduz na igualdade de oportunidades para todos os estratos sociais, esta não foi capaz de garantir a qualidade do ensino para cada um traduzindo-se na igualdade de aproveitamento.

Deste modo, embora a educação se tenha assumido como um direito de todos os cidadãos, não fez mais do que expandir quantitativamente o insucesso escolar, na medida em que o progressivo aumento do número de alunos, nos diferentes graus de ensino, não foi acompanhado de estruturas de funcionamento, capazes de garantirem a qualidade de ensino a cada um, requisito da sociedade industrial contemporânea, competitiva e movida pela dimensão sócio-económica (Mendonça, 2007, p. 398).

Outro fator apontado como possível gerador de insucesso educativo, prende-se com a disparidade entre os valores transmitidos pela escola e os inerentes aos alunos e ao seu meio de proveniência. A escola, deste modo, e ao pretender tratar todos como iguais,

esquecendo a cultura, linguagem, proveniência, valores dos alunos, está a impor os seus valores, contribuindo para a distanciamento entre o aluno e a cultura escolar.

Alice Mendonça (2007, p. 398) questiona ainda se os possíveis responsáveis pelo insucesso escolar serão os aspetos característicos das estruturas escolares - conteúdos curriculares, ritmos de aprendizagem, avaliação e, ainda, expectativas dos professores.

Outras causas apontadas, geralmente pelos professores, são “a falta de bases, de motivação, de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais” (Almeida & Roazzi, 1988, p. 54).

Para Leite (2000, p. 38) o sucesso escolar depende de fatores como “a organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adoptados, a perseverança dos alunos, o apoio das famílias”.

As razões do insucesso podem, desta forma, ser reunidos em três grupos: os associados diretamente ao aluno, os relacionados com o seu contexto social e familiar e finalmente os relacionados com o ritmo e estrutura do sistema de ensino (Carbonell, 2006, p. 16).

Mas, se o insucesso escolar for encarado na perspectiva do abandono escolar precoce, importa aqui analisar quais as causas. Segundo Pereira (2007, p. 18), este deve-se principalmente a:

- Conteúdos programáticos desadequados;
- Ausência de programas que desenvolvam competências pessoais e sociais;
- Falta de articulação entre os diferentes ciclos de estudos;
- Inexistência de diversificação nas ofertas educativa e formativa;
- Baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos em risco de abandono;
- Reduzida ligação à família e ao meio;
- Falta de motivação e preparação dos professores para um trabalho personalizado com os alunos;
- Escolas consideradas ‘de passagem’, caracterizadas por um corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado.

É do reconhecimento de todos que a escola não pode mudar a criança, os seus antecedentes e características, nem o meio socioeconómico e familiar desta, no entanto, a nível dos professores a situação é diferente. No que concerne à formação e preparação científica e pedagógica dos professores, estas podem influenciar resultados nos processos educativos. Estes, apesar das suas limitações programáticas podem sempre, em algum

momento do processo educativo, adaptar os conteúdos às características dos alunos (Almeida & Roazzi, 1988, p. 54).

De um modo geral, o insucesso escolar não se delimita ao aluno e às suas capacidades, podendo dever-se a inúmeros aspetos que lhe são alheios e para os quais pode ou não afigurar uma solução.

Resumindo, o insucesso pode ser provocado por motivos escolares, institucionais, organizacionais ou logísticos. Pode estar relacionado com o meio de proveniência do discente ou com o seu ambiente familiar. A escola pode contribuir para atenuar alguns destes fatores ou agravá-los. Pode, ainda, contribuir para atenuar as desigualdades sociais existentes ou agravá-las, o que poderá conduzir a situações de exclusão social.

1.2.2 Sucesso Educativo e a Escola

A questão a colocar, de modo a introduzir este ponto, é a seguinte: Será a Escola uma das causas que contribui para o sucesso/insucesso dos alunos?

Diversos estudos responsabilizaram o aluno, a sua família ou a sua origem, como sendo as causas do insucesso deste, desculpabilizando a instituição de ensino. No entanto, verifica-se que as instituições educativas têm também a sua cota parte de responsabilidade (Mendonça, 2007, pp. 397-398).

Ao proporcionar a todos um ensino obrigatório e gratuito, a escola não foi capaz de desenvolver estruturas capazes de garantir a qualidade do ensino, promovendo o sucesso educativo. Ao mesmo tempo não revelou ser capaz de atender às condições culturais de cada um, às suas diferenças, ditando um tratamento igualitário para todas a vários níveis, nomeadamente: da linguagem, da avaliação, de objetivos, de conteúdos e de valores. O que leva à ideia de que as estruturas escolares também poderão condicionar o sucesso escolar dos alunos, sendo os conteúdos curriculares, os ritmos de aprendizagem, a avaliação e as expectativas dos professores fatores determinantes nessa condicionante. Tal como refere Sil (2004, p. 37), “o decisivo não é que a escola se organize para que o professor ensine, mas para que o aluno aprenda”. Tendo em conta o mencionado, a escola deverá ser capaz de desenvolver mecanismos que proporcionem respostas adequadas às necessidades individuais e que contribuam para o sucesso das crianças.

No decorrer dos anos tem-se verificado que o insucesso escolar não atinge a todos por igual, sendo os mais desfavorecidos, de classes sociais mais baixas, os provenientes de meios socioeconómicos mais degradados, os mais atingidos. Ora, a preocupação deve-se

centrar sim em dois aspetos: no querer que o aluno aprenda melhor, de modo que o insucesso não chegue a acontecer; e no querer que o principal preditor de insucesso – a pobreza- deixe de ser preditor.

Tal como João Marques da Costa afirma (2016, p. 2), o sucesso do nosso sistema educativo estará atingido quando a pobreza deixar de ser um preditor de insucesso, quando for possível afirmar que, em Portugal, todos têm direito a aprender, independentemente do seu contexto socioeconómico.

1.3 Equidade e(m) Educação

Medidas de equidade foram a meta política mais citada numa das intervenções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), desde 2011. De facto, torna-se essencial garantir que as crianças tenham as mesmas oportunidades de frequentar programas de educação, independentemente do seu contexto. Para atingir esse objetivo, os governos precisam analisar os desafios persistentes, estabelecer metas concretas e desenvolver políticas que procurem o equilíbrio certo entre acesso, acessibilidade, equidade e qualidade. Os esforços para melhorar o acesso igualitário concentram-se principalmente em crianças com necessidades especiais devido a deficiências físicas, mentais ou sensoriais, e crianças com necessidades adicionais de aprendizagem derivadas de desvantagens socioeconómicas ou de origem migrante (OCDE, 2019). O decreto de lei 54/2018, define equidade como sendo a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários, de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

1.3.1 Estado Socioeconómico *Versus* Educação

Em todos os países que participaram do PISA 2018, o estado socioeconómico tem uma influência considerável no desempenho dos alunos quer em ciências, leitura ou matemática. Em média, nos países da OCDE, a pontuação média em ciências do PISA entre os estudantes desfavorecidos foi de 452 pontos, enquanto que os estudantes favorecidos foi de 540 pontos. Essa diferença de 88 pontos equivale a cerca de três anos completos de escolaridade. Esses dados refletem, em parte, as vantagens inerentes aos recursos que o estatuto socioeconómico favorável oferece contrariamente ao baixo. No entanto, eles também refletem outras características associadas ao estatuto, mas que não foram medidas pelo índice PISA, por exemplo, no nível do sistema de ensino, o estatuto

favorável está relacionado a maior riqueza e maiores gastos com educação, que está também associado a uma série de características de uma comunidade, que podem ainda estar relacionadas com o desempenho do aluno, como um ambiente seguro e a disponibilidade de recursos educacionais de qualidade, como bibliotecas públicas ou museus.

A nível individual, o estatuto socioeconómico pode estar relacionado com as atitudes dos pais em relação à educação, em geral, e ao envolvimento deles na educação de seus filhos, em particular. De outro modo, várias propriedades domésticas que podem ser vantajosas na aprendizagem, como posse de carro, existência de uma sala silenciosa para trabalhar, acesso às tecnologias e à Internet, número de livros e outros recursos educacionais disponíveis em casa, que o estatuto socioeconómico baixo nem sempre garante.

1.3.2 Conceito de Equidade e Educação

Equidade na educação significa que circunstâncias pessoais ou sociais, como género, estatuto socioeconómico, idade, necessidades especiais ou local de residência, não impedem a consecução do potencial educacional de uma pessoa e que todas as pessoas atingem pelo menos um nível mínimo de formação. A equidade, definida desta maneira, não implica que todos devam ter os mesmos resultados, nem implica ensinar o mesmo material ou fornecer os mesmos recursos a todos os alunos. A escola não se pode contentar em ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse, eles são de facto profundamente diferentes (Cosme, 2018).

Como mostra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE, os países diferem bastante na medida em que o estatuto socioeconómico de um aluno influencia os resultados de aprendizagem. Isso sugere que é possível os países promoverem sistemas de educação equitativos que reduzam o impacto do estatuto socioeconómico do aluno no desempenho e nos resultados. Além disso, o PISA também mostra que a formação socioeconómica dos estudantes não significa necessariamente um desempenho negativo: muitos estudantes desfavorecidos socioeconomicamente superam as probabilidades e demonstram que apesar da desvantagem esta não traça definitivamente o destino.

1.3.3 Estratégias Promotoras de Equidade

Quais são então as possíveis estratégias para moderar o impacto da formação social no sentido de todos os alunos alcancem o seu potencial?

Uma questão importante a considerar é se as medidas devem englobar apenas os alunos ou também as escolas. É também interessante partir da ideia da construção de um trabalho cooperativo entre escolas onde existem grandes diferenças de desempenho relacionadas com as possibilidades socioeconómicas, onde as escolas poderiam apoiar-se mutuamente, na partilha de ideias e experiências, atraindo professores e incentivando o envolvimento de toda a comunidade educativa. Os alunos desfavorecidos enfrentam uma barreira adicional quando estão matriculados em escolas com um perfil socioeconómico desfavorecido. As escolas mais favorecidas podem proporcionar um melhor ambiente de aprendizagem, seja por causa de um clima disciplinar mais favorável, métodos pedagógicos ou recursos disponíveis (OCDE, 2019).

Atingir a equidade na educação significa garantir que o estatuto socioeconómico dos alunos se espelhe o menos possível nos resultados da aprendizagem. Os sistemas educacionais bem-sucedidos entendem isso e descobrem maneiras de alocar recursos, a fim de nivelar as oportunidades para os alunos que não dispõem dos recursos materiais e humanos de que gozam os alunos das famílias mais favorecidas. Independentemente do objetivo a ser alcançado, através de uma maior colaboração escolar, consolidação ou expansão da capacidade, o avanço da qualidade educacional, da equidade e do bem-estar dos alunos deve ser o princípio norteador de qualquer reforma.

A legislação mais atual considera que o centro da escola está no currículo e nas aprendizagens do aluno, estabelecendo como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Decreto-lei 54/18).

Seguindo este pressuposto, o legislador defende também que as escolas necessitam de reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades,

expectativas e necessidades, que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-lei 54/18).

Para (Sim-Sim, 2005, p. 7), uma escola para todos significa, acima de tudo, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida. Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, encontram-se na escola para aprender, participando ativamente. Não se trata apenas da mera presença física no espaço escolar, mas da pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e esta sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003, p. 131).

Citando Gonçalves (2018, p. 94), “perante os desafios, as exigências e a complexidade própria do tempo em que vivemos, ser educador/professor é sinónimo de compromisso na construção de uma sociedade mais equitativa na qual seja possível encontrar o sentido para a vida e para o trabalho, num diálogo coeso e aberto com o outro e com todos”. Posto isto, as escolas e os professores têm de encontrar as formas mais adequadas de trabalho baseadas nos contextos reais, mobilizando os recursos locais que cada instituição escolar dispõe, para melhorar a qualidade do ensino e desenvolver a capacidade de responder às situações problemáticas reais que a diversidade pode evidenciar. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Este pensamento assenta nos princípios orientadores presentes no Decreto-lei 54 de 2018- onde define que o planeamento educativo deve ser centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível. Já num segundo princípio, defende que seja assegurada a flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um (Decreto-lei 54/18).

Para Serra (2009, p. 5), este princípio constitui a salvaguarda do direito de acesso (todas as crianças aprenderem juntas) mas também do direito de sucesso (a diferenciação deverá

permitir a toda e cada criança que aprenda o máximo e o melhor possível atendendo aos seus potenciais e dificuldades).

Um modelo educacional válido deverá ter como finalidade o atendimento à diversidade, que responda a todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

Deste modo, a inclusão representa um princípio educativo que poderá ser praticado através da diferenciação pedagógica.

1.4 Diferenciação Pedagógica

Ao abordar o conceito de diferenciação pedagógica, torna-se pertinente clarificar o conceito de diferenciação e explicar o porquê da sua importância no ensino, assim como referir a quem se direciona essa diferenciação e essencialmente clarificar que a educação diferenciada não se destina apenas aos alunos “diferentes”.

1.4.1 Clarificação Conceptual

Tomlinson (2008) define diferenciação como uma forma do professor dar uma resposta adequada às necessidades de cada aluno. A autora refere ainda que a diferenciação pedagógica se resume simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes. Segundo esta perspectiva, a diferenciação pedagógica preconiza a criação de uma escola mais inclusiva, que respeite a individualidade de cada aluno ao mesmo tempo que permite a cada um o acesso a um ensino que, apesar de ser individualizado, é unificado. Para isso, torna-se essencial a adequação ora dos métodos, ora dos conteúdos de aprendizagem para cada aluno, enquanto ser individual, tendo em consideração o seu ritmo de aprendizagem, os seus interesses, a relação com o saber, os conhecimentos pré-existentes, entre outros. Sempre que o profissional de educação adote ou modifique algo na sua prática em prol da aprendizagem do aluno, de modo a criar uma situação de aprendizagem mais facilitadora, trata-se de diferenciação pedagógica.

Perrenoud (2000, p. 20), considera que se deve adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito

pela individualidade de cada ser humano. Segundo a sua perspectiva, a finalidade desta pedagogia visa reduzir o insucesso escolar, tendo como objetivo evitar que as escolas se transformem num sistema de exclusões sucessivas de alunos, em função, por exemplo, da sua origem ou cultura, de modo a colmatar essas desigualdades.

Na perspectiva de Almeida (2012, p. 32), a diferenciação pedagógica é uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso. O autor também define diferenciação pedagógica como a adaptação do currículo às particularidades de cada aluno, potencializando as suas aprendizagens. O ensino diferenciador, compreendendo e agindo estrategicamente perante cada situação, preocupa-se com o sucesso de cada um, procurando caminhos flexíveis, tarefas exequíveis e flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2011, p.7) menciona que a diferenciação pedagógica é inclusiva, o que implica “aceitar que a diversidade é um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente «não complacente», acerca da riqueza que nos oferece ensinar o aluno que foge à norma”.

Tomlinson e Allan (2002, p. 14) definem diferenciação pedagógica como sendo a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes.

Prud`homme (2005, p. 3) refere que é uma ferramenta, uma atitude, uma abordagem, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão de sala de aula. Tendo como principal objetivo abranger o maior número de alunos, possibilita-se a todos, na sua diversidade, a oportunidade de aprender. É através da pedagogia diferenciada que se torna possível abranger várias estratégias de ensino-aprendizagem, permitindo uma maior envolvimento e participação dos alunos e alunas nas atividades, levando a que estes tenham uma maior motivação e empenho nas suas aprendizagens.

1.4.2 Características da Diferenciação Pedagógica

Considerando a heterogeneidade que se verifica nas escolas portuguesas contemporâneas, pode-se entender como positivo e saudável para todos os atores educativos, intervenientes

na preparação da ação pedagógica, a contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos (Roldão, 2003, p. 151).

Neste contexto, trata-se de olhar o aluno e ver, nele, o ser diferente de todos os outros, com as suas especificidades, condicionadas e condicionantes e ajudá-lo a encontrar as melhores soluções. Neste cenário multifacetado e plural, a pedagogia diferenciada constitui um contributo poderoso na resposta às variações de receção, motivação e perfil de aprendizagem de cada aluno; as crianças aprendem melhor quando o educador/professor tem como base do seu ensino as características de cada uma delas, “[...] visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Resendes & Soares, 2002, p. 20).

Por outras palavras, desenvolvem-se estratégias didáticas suscetíveis de proporcionar a cada aluno o encontrar, por si, o melhor caminho para o sucesso do seu processo de aprendizagem. Diferenciar é, de facto, estabelecer diferentes vias para cada aluno, mas não é definir diferentes metas. É acreditar que os diferentes meios que se utilizam com cada aluno vão motivá-lo (pois estão adaptados às suas dificuldades, aos seus interesses, etc.) e que estes o farão chegar às metas estabelecidas para cada turma. Assim, o objetivo da diferenciação pedagógica é “...que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes que todos precisam na vida pessoal e social.” (Roldão, 2003, p. 53). Sabendo, à partida, que o ponto de partida não é o mesmo para todas as crianças, nem a chegada é na mesma direção. Uma vez o mencionado, a escola inclusiva trata-se de uma escola que consegue encontrar para todos os seus alunos, mesmos os que em condições socioeconómicas desfavoráveis e independente dos seus pontos de partida, a possibilidade de um caminho por eles construído e delineado.

O objetivo das práticas no modelo inclusivo é o de proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. As diferenças encontradas num grupo de alunos deve levar o professor a ser flexível e a utilizar estratégias estimulantes (Correia L. , 2008, p. 31). Para tal, precisam de ser usados processos de aprendizagem diferenciados que atendam às suas necessidades próprias de cada aluno.

Seguir estes pressupostos remete para uma rutura com práticas formativas rotineiras, pensadas para o coletivo, estruturadas de forma rígida e distantes das reais necessidades dos alunos.

Tomlinson (2008) apresenta alguns princípios-chave que orientam o processo de diferenciação pedagógica e que facilitam a ação dos docentes. Assim, um ensino que proporcione situações de aprendizagem diferenciada tem as seguintes características:

- uso correto do tempo, dos recursos, das metodologias de ensino, da avaliação e de quaisquer outros elementos que, considerando a finalidade visada, permitam a aprendizagem de todos;
- o professor presta atenção às diferenças dos alunos e tem em conta a multiplicidade de capacidades, interesses e necessidades para permitir que cada um trabalhe de acordo com o seu potencial;
- as tarefas propostas deverão ser interessantes, motivadoras e possibilitarem o acesso aos conhecimentos e às competências;
- o professor deve centrar-se no essencial, abordando o conhecimento e as competências essenciais e considerando inseparáveis a avaliação e a instrução, sendo os alunos avaliados de múltiplas formas;
- todos os alunos participam em trabalho adequado e o professor e os alunos colaboram na aprendizagem;
- o docente deve equilibrar as normas de grupo e as normas individuais;
- o professor e os alunos trabalham em conjuntos de forma flexível;
- o professor, consoante as necessidades, modifica o conteúdo, o processo e a oferta educativa.

Neste sentido, Costa (1999) salienta que um dos desafios que se à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos consiga ter sucesso. Este sucesso deverá ser obtido independentemente das diferenças dos alunos, sejam estas de ordem socioeconómica, cultural ou familiar, ou digam respeito às variadas características da sua personalidade, inclusive à diversidade dos seus interesses.

Contudo, a evolução da educação indica-nos um caminho mais positivo, em que a diferença é encarada como uma mais-valia, um ponto de partida para um processo de ensino e aprendizagem de sucesso, onde a escola pretende tornar-se uma escola de todos para todos.

Em síntese, considera-se que a diferenciação pedagógica é um desafio da escola atual, no entanto é esperado que, em todo este processo, seja desenvolvido um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo e, que todos estes, aprendam a “... trabalhar com a heterogeneidade, porque daí nos vem toda a riqueza de uma cultura humana” (Niza, 1996, p. 461).

2. Educação Emocional e Valores

“Educar a mente sem educar o coração não é educação” (Aristóteles).

Neste ponto é realizado um aprofundamento do que concerne as noções de emoções, de inteligência emocional e educação emocional, sendo que aborda o papel da escola na sua promoção e os respectivos objetivos e vantagens.

2.1. Emoções

A emoção é a primeira forma de comunicação utilizada por cada ser humano nos primeiros segundos de vida, através do choro.

Damásio (2001), demonstra nos seus estudos que se torna impossível tomar qualquer tipo de decisão sem recorrer à emoção. As emoções são reações a acontecimentos, que surgem sem aviso prévio, e têm uma duração breve, estando por isso relacionadas com o “agora”. Quando uma pessoa se emociona, transmite para o exterior algo que evidencia a sua emoção. Esta manifestação de emoções pode ser feita através da expressão facial, do tom de voz, da posição corporal ou de gestos.

De acordo com Filliozat (2001), a emoção é um movimento que é transportado para o exterior, um impulso que germina no nosso interior e que comunica aos que nos rodeiam, uma sensação que nos diz quem somos e que nos coloca em ligação com o mundo. Assim sendo, as emoções têm a capacidade de influenciar as escolhas pessoais, os relacionamentos e os comportamentos. No entanto, e de acordo com estudos realizados por alguns investigadores, existe a possibilidade das emoções serem educadas.

Quando o indivíduo é emocionalmente inteligente, é capaz de experimentar todas as emoções, tendo plena perceção quando elas ocorrem e o que pode fazer para as controlar. As emoções são divididas em dois tipos: negativas e positivas. As emoções negativas causam infelicidade, medo e tensão, afetando o rendimento escolar. Quando se pensa em emoções positivas, normalmente a alegria ou felicidade, destacam-se de imediato. Estas conduzem a humores positivos como, risos, sorrisos e a alegria compartilhada e são considerados sinais sociais de abertura a novas interações amistosas que acabam por criar laços entre as pessoas (Fredrickson & Cohn, 2008, Cit. por Neto 2009).

Portanto, as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano. Para uma efetiva adaptação social, o indivíduo necessita não só de experienciar as emoções, mas também de agir sobre elas, de modo a geri-las respeitando os seus próprios objetivos. Assim sendo, o indivíduo necessita de ser emocionalmente competente, de modo a otimizar as suas relações com os outros.

2.1.1 Inteligência Emocional

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa, “inteligência” significa a faculdade de pensar e compreender. De acordo com Antunes (2005), inteligência designa a capacidade de conseguirmos compreender as coisas, escolhendo assim o melhor caminho. Tendo em conta o mencionado, a inteligência é a capacidade mental que permite pensar, compreender e até mesmo adaptar-se com facilidade a uma nova situação ou a algo novo. Daniel Goleman (2003, p. 54) definiu a inteligência emocional como sendo a capacidade de:

- a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações;
- controlar os impulsos e adiar a recompensa;
- regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar;
- sentir empatia e de ter esperança”.

O autor apresenta ainda outra definição de inteligência emocional como sendo “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (Goleman D. , 2000, p. 323).

Os níveis elevados de inteligência emocional contribuem para o sucesso em diferentes áreas da vida, tal como a educação, o trabalho e as relações interpessoais. Para Salovey e Sluyter (1999, p. 23), a Inteligência Emocional envolve a capacidade de:

- perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções;
- perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento;
- compreender a emoção e o conhecimento emocional;
- controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Após a pesquisa de diversas teorias, torna-se possível afirmar que estes defendem que um alto nível de Inteligência Emocional orientará a sentimentos de bem-estar e asseguram que os indivíduos que apresentam serem capazes de compreender e controlar as suas emoções, deverão ter uma perspectiva de vida mais positiva. Tendo em conta o mencionado, torna-se importante clarificar que ser emocionalmente inteligente não significa ser constantemente simpático com todos os que o rodeiam, em todos os momentos, mas sim ser honesto relativamente ao que se sente. Devendo sempre respeitar os próprios sentimentos e os sentimentos dos outros.

Para Queirós (2014, p. 26), “a inteligência emocional conquista-se através da educação e do desenvolvimento de competências emocionais que contribuem para um melhor bem-

estar pessoal e social”. Revela-se necessário que seja colocada em prática, através de programas contínuos, que podem e devem iniciar-se, a nível educativo, na infância. Para isso, tal como na dinâmica educacional, a planificação estratégica de atividades requer que sejam delineados objetivos e escolhidos conteúdos, com vista a uma intervenção programada, a implementar e a avaliar. Como afirma Goleman, citado por Müller-Lissner (2001), o sucesso não está só dependente das aptidões e das capacidades intelectuais, calculadas nos tradicionais testes de inteligência, mas também, e em grande parte, da maneira como cada um tem de lidar com as suas emoções e as dos outros.

Em suma, os alunos emocionalmente inteligentes evidenciam-se pela sua motivação, empatia, gestão de emoções e relacionamento entre e com os colegas. Destacam-se, também, pela capacidade de superação de problemas, de adaptação à mudança e pelo autoconhecimento.

2.1.2 Educação Emocional

No que concerne à Educação Emocional, Alzina (2000) defende que a Educação Emocional é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, podendo ser encarada como uma forma de prevenção, visto que previne ou minimiza a vulnerabilidade face a contextos adversos. O mesmo autor refere ainda que pode ser complicado ter um pensamento adequado quando se vivenciam determinadas situações problemáticas. E, quanto a isso, ocorre a necessidade de aprender a equilibrar os sentimentos e emoções pessoais para que não se reaja, reativamente, e para que não ocorra um comportamento por condicionamento clássico (estímulo-resposta).

É possível classificar uma pessoa emocionalmente inteligente como sendo uma pessoa que enfrenta a vida com uma atitude positiva, que apesar dos obstáculos, sobrevaloriza os aspetos positivos sobre os negativos, tendo presente as limitações próprias e as dos outros. É uma pessoa que não só é capaz de reconhecer, como controlar e expressar as suas emoções, ajustando os seus comportamentos. Para além disso cultiva a sua autoestima e a dos outros, define os objetivos e estabelece um equilíbrio entre a parte emocional e cognitiva. Uma pessoa empática, que é capaz de colocar-se no lugar do outro. Tal como explicita Goleman (2000) a empatia é a capacidade para compreender o que o outro está a sentir sem recurso à verbalização por parte do outro, através da interpretação de expressões faciais, por exemplo.

Steiner e Perry (2001), atentam que um indivíduo emocionalmente inteligente é

competente de lidar com as suas emoções, o que vai fazer aumentar o potencial pessoal, a sua qualidade de vida e a dos que o rodeiam. Ser educado no que concerne às emoções, traduz-se em ser conhecedor das próprias emoções e das do outro, o que permite a compreensão de que as próprias emoções têm impacto sobre as do outro. Segundo Goleman (2000), são as aptidões pessoais que possibilitam que o indivíduo seja competente de gerir as suas emoções. Uma maior consciencialização emocional possibilita que se seja competente de compreender como as emoções pessoais influenciam comportamentos, assim, ao conhecer os pontos pessoais fortes e fracos sabe-se também quais necessitam de ser trabalhados.

Ainda para os autores, Steiner e Perry (2001), a Educação Emocional alonga os relacionamentos, gera possibilidades de afeto entre pessoas, possibilita o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade. Esta ideia é defendida por Goleman (2000, p. 18), quando enuncia:

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam nas nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana.

Segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2002), a Educação Emocional deve ser guiada por quatro aspetos:

- i. Autoconsciência, traduzida em compreensão das próprias emoções, possibilidades, limites, valores e motivações;
- ii. Autogestão ou capacidade de gestão das próprias emoções, em forma de contínuo diálogo interno, para clareza mental;
- iii. Consciência social, sendo a aptidão de compreender o que se passa com o outro;
- iv. Gestão de relacionamentos, ao ser capaz de lidar com as emoções dos outros, a partir da compreensão das suas próprias emoções.

Relativamente a Antunes (2001, p. 27), entende que para ocorrer a Educação Emocional é necessário alicerçar sobre cinco saberes:

- Autoconhecimento: capacidade de identificar seus próprios sentimentos, usando-os para tomar decisões e resolver problemas que resultem na satisfação pessoal.
- Administração das emoções: habilidades de controlar impulsos, de aliviar-se da ansiedade e direcionar a raiva à condição correta.

- Empatia: habilidade de se colocar no lugar do outro, entendendo-o e percebendo seus sentimentos e intenções não verbalizadas.
- Automotivação: a capacidade de preservar e conservar o otimismo sereno, mesmo em condições relativamente adversas.
- Capacidade de relacionamento pleno: habilidade de lidar com as reações emocionais de outras pessoas e interagir com elas.

A escola, sendo um dos espaços onde as crianças passam mais tempo e sendo, também, onde existe uma particular riqueza social e cultural, constituindo um dos maiores agentes de socialização, deve apostar na formação de competências sociais e emocionais.

Santos (2000) reforça essa ideia e acredita que a educação com objetivos unicamente cognitivos se apresenta insuficiente, pois, apesar de tantos avanços tecnológicos — da televisão, dos computadores, dos multimídias — utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social.

Alzina (2000) menciona a necessidade de uma Educação Emocional, justificando que a educação é um dos processos do desenvolvimento humano que envolve relacionamentos entre pessoas sendo, por isso, determinado por emoções. A consciência emocional é, posteriormente, conduzida para outras relações interpessoais fora da escola: amizades, familiares, profissionais, entre outras. A Educação Emocional prevê também uma aprendizagem pessoal no sentido do autoconhecimento.

Santos (2000), concorda, quando esclarece que Educação Emocional firma-se no conhecimento do eu e do outro, permitindo um relacionamento mais harmonioso. Reforça ainda que ao educar para a emoção se deve ter em especial cuidado com as emoções que não correspondem com um comportamento socialmente adequado: o que em cima, foi designado de emoções negativas.

Alzina (2000), entende por emoções negativas como sendo emoções impeditivas de atingir determinado objetivo, que não são apazíveis. Nestas estão incluídas a raiva, a tristeza, o medo, a vergonha, a ansiedade e a aversão. De outro modo, entende que as emoções positivas são agradáveis, sendo estas o amor, a alegria, a calma, entre outras.

Em síntese, a Educação Emocional no contexto escolar consiste num novo caminho para introduzir as emoções e a vida social nos currículos formais. As crianças adquirirão competências pessoais e sociais, tornando-se aptas de avaliar, manifestar e ajustar as suas emoções, comportamentos e atitudes. Um método de introspeção que permite expressar as suas emoções, conferindo a aptidão para reconhecer o que é apropriado para cada

contexto, mesmo que se trate de um cenário desfavorável. Os alunos aprenderão, também, que a questão não é evitar inteiramente possíveis conflitos, mas sim saber resolver divergências antes de se tornarem em alterações. Deste modo, aproximam-se ou afastam-se consoante são mais ou menos positivas as emoções, podendo ter um efeito de minimizar o negativismo e valorizar o que é positivo em si e no outro.

2.1.3 O Papel da Escola na Promoção de Inteligência Emocional

Pode-se definir Educação Emocional como sendo um processo educativo que ambiciona fomentar o desenvolvimento emocional a par do desenvolvimento cognitivo, dado que ambas as valências são indispensáveis para um completo desenvolvimento.

De acordo com Goleman (2000), existem muitos docentes preocupados com o baixo rendimento dos alunos relativamente a matemática e à leitura, no entanto, estes começam a depreender que os maus resultados advêm de uma outra carência, diferente e mais alarmante, o analfabetismo emocional. E embora estejam a realizar esforços pioneiros, mas louváveis para elevar os resultados académicos, esta nova e perturbadora carência não está a ser levada com a mesma seriedade e compromisso como o currículo comum escolar. Naturalmente, se o sistema educativo está alicerçado sob verdades desatualizadas, esse caminho também precisa de ser reconsiderado.

Neste sentido, Filiozat (2001, p. 17) acrescenta que todo o sistema educativo deveria ser revisto. Quando orientado unicamente para o QI, não demonstra ser suficiente para preparar as crianças para a vida do amanhã. É necessário conceber espaço para abordar as emoções e ter consciente o desenvolvimento social e afetivo. A inteligência do coração tem necessidade de se alimentar de conhecimentos, de saber fazer e saber ser, da mesma maneira que as outras inteligências.

Educar para as emoções tem como principal finalidade potenciar o bem-estar pessoal e social, criando indivíduos emocionalmente inteligentes, capazes de cooperar e de enfrentar os problemas mais otimistas e confiantes. Partindo da conjectura que cabe à escola não só ensinar como também educar, reconhece-se que deve conferir os apoios de modo que os alunos reforcem a sua inteligência emocional contribuindo, efetivamente, para o sucesso escolar dos alunos. Goleman (2000), salienta ainda que é iminente educar as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, entre outros.

É preciso que a educação emocional seja praticada com naturalidade nas escolas, para que mais esse aspeto da complexidade humana possa ser contemplado e desenvolvido.

2.1.4 Objetivos e Vantagens

Para Ramos (2007), a grande finalidade de Educação Emocional é fornecer ao aluno as ferramentas necessárias para saber como lidar e atuar em contexto diário, sendo capaz de estabelecer o equilíbrio harmonioso entre o que pensa, o que sente, as próprias emoções e as do que o rodeia.

Ao ensinar a criança a lidar com as suas emoções e as dos outros, esta revela-se apta de não só identificar, compreender e adequar os comportamentos, como ainda, desenvolve a sensibilidade de compreensão dos circundantes.

Para Alzina (2000), na Educação Emocional existem objetivos gerais de onde vão derivar objetivos específicos. Os objetivos gerais da formação emocional são:

- Obter um conhecimento mais profundo das próprias emoções;
- Ter habilidade para exercer controlo sobre as suas emoções;
- Ser capaz de identificar emoções alheias;
- Prevenir efeitos desfavoráveis associados a emoções negativas;
- Fortalecer a capacidade para originar emoções positivas;
- Desenvolver competência ao nível emocional;
- Promover a automotivação;
- Ter uma atitude positiva perante a vida;
- Aprender a deixar fluir.

No que concerne aos objetivos específicos, o autor entende como sendo:

- A capacidade de controlar a ansiedade;
- Aumentar o sentido de humor;
- Desenvolver a capacidade para se sentir feliz;
- Ser capaz de adiar recompensas imediatas por outras mais prazerosas a obter a médio ou longo prazo;
- Reconhecimento dos fatores que potenciam o bem-estar pessoal.

Tendo em conta estes objetivos e quando atingidos com sucesso, é possível constatar que alunos que frequentaram estabelecimentos de ensino cujo a Educação Emocional constituía parte integrante da sua formação, comparativamente com alunos de outras escolas que não envolviam esses conteúdos no seu currículo, foram obtidos resultados mais positivos nos primeiros no que diz respeito a competências sociais e emocionais.

Pode-se ademais verificar que os primeiros têm uma maior autoconsciência emocional, são mais capazes de gerir e controlar as suas próprias emoções, são mais empáticos face ao outro e, ainda, estão mais competentes para gerir os relacionamentos. Um facto também muito importante é que indivíduos mais inteligentes emocionalmente têm maior tendência para obter melhores resultados escolares. Mais tarde, têm tendência a desempenhar melhor os vários papéis da sua vida: pais, profissionais, cônjuges, etc. (2003).

Alzina (2000), afirma que a nível pessoal ocorre uma melhoria muito significativa nas habilitações sociais e nos relacionamentos, ocorre também o acréscimo da autoestima, do bem-estar no meio escolar, familiar e social, seguidos por uma clara melhoria a nível do rendimento escolar. Pelo contrário, denota-se uma diminuição de emoções e pensamentos negativos, de desordens alimentares, de conflitos em sala de aula, das condutas antissociais e agressivas, assim como da iniciação ao consumo de drogas. O autor salienta ainda que, para além da preocupação do insucesso escolar, educar para as emoções é um método de prevenção de danos na saúde física e/ou mental do indivíduo. Uma maior consciencialização emocional permite aprender a lidar de uma forma mais adequada com as situações de modo a não sentir necessidade de procurar ou seguir caminhos menos vantajosos.

Goleman (2003), enfatiza que inúmeros programas de Educação Emocional que demonstraram sucesso, partiram de problemáticas relacionadas com a violência. O trabalho realizado em torno da resolução de conflitos conduz à adequação dos comportamentos não reativos, mas no sentido da mediação, recorrendo a práticas positivas que permite usar a cognição antes de agir e, deste modo, adequar a resposta à situação.

Um ambiente emocionalmente harmonioso dentro de uma sala de aula leva a que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma forma natural. Segundo Catier (2008):

A descoberta mais surpreendente foi a importância do ambiente favorável à aprendizagem - mais especificamente, a necessidade de um clima emocional adequado dentro da sala de aula. Nas instituições em que os alunos se dão bem com os colegas, não há altercações, o relacionamento harmonioso predomina e não há interrupções nas aulas, os alunos são beneficiados (Catier, 2008, p. 1).

Uma sala de aula pronta para receber e, sobretudo, para compreender os alunos que muitas vezes vêm de casa emocionalmente instáveis, por variados motivos, conduz a uma aprendizagem mais significativa.

Santos (2000) salienta não só o decréscimo da violência, como concede importância à Educação Emocional enquanto profilática relativamente a casos de intolerância nos adultos, que muitas vezes terminam em rupturas conjugais ou mesmo na diminuição da solidão, da tristeza, da depressão e do suicídio entre jovens. Tendo em conta o meio escolar, menciona que as crianças que têm uma educação para as emoções são mais saudáveis fisicamente, têm menos problemas comportamentais e têm melhores resultados escolares.

Em síntese, os alunos, em várias ocasiões, só necessitam de ser ouvidos e compreendidos. Necessitam, portanto, de um âmbito escolar propício à escuta das suas dificuldades, dos seus anseios e problemas. Precisam, ainda, de um adulto que lhes proporcione um espaço seguro, que confie, que acredite neles e que lhes dê as ferramentas necessárias à superação de qualquer preocupação existente.

2.2 Valores

“Escolas não são edifícios. Escolas são pessoas e os seus valores” (José Pacheco).

É possível determinar que a palavra valor, é uma palavra polissémica, uma vez que é possível conferir-lhe diversos significados. Deste modo, torna-se pertinente clarificar todos eles, dado que, o caminho pretendido trata de se focar e analisar apenas um.

Sendo assim, segundo Goergen (2005, p. 986), “desde a Antiguidade, o termo foi usado para designar a utilidade ou o preço de bens materiais”, ou seja, um dos sentidos da palavra valor trata-se de quantificar determinado objeto, com a finalidade de reconhecer o quão valioso algo é.

Outro sentido, aquele que é ambicionado conhecer, refere o valor como sendo algo que orienta o dia-a-dia de todos os indivíduos, que se baseia num padrão de comportamento e de interação com os outros e com o meio. Segundo Fonseca (2011, p. 69), os valores são basilares para a construção do ser humano, por serem considerados como “fios que compõe a teia de sentidos que suporta a vida”.

Para Ricotta (2006), “valores são determinados princípios que norteiam a vida das pessoas, dando-lhes direções e orientação de como ser, comportar-se, relacionar-se e expressar as habilidades e potenciais em vista da concretização dos projetos e ideias.”

Pires (2001, p. 12) completa afirmando que:

Os valores fundamentam as nossas atitudes, influenciam as nossas opções, condicionam a nossa conduta e estão na base dos nossos comportamentos pessoais e sociais. Apesar de

nem sempre serem assumidos conscientemente, eles exercem uma influência profunda no desenvolvimento da nossa personalidade e na forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo.

Tendo em conta o mencionado, é possível afirmar que é a partir dos valores pessoais, que cada pessoa se rege e molda a sua vida pessoal. A educação e os valores priorizados, como o respeito, a empatia, a perseverança, são os pilares que sustentam as escolhas tomadas ao longo da vida.

O contexto onde cada indivíduo nasce e cresce influencia a determinação dos valores, sendo que interfere no modo como encara o outro, a sociedade e até o próprio. Consoante este crescimento pessoal, cada indivíduo estabelece os seus valores basilares, bem como uma hierarquia dos mesmos, segundo a qual irá guiar as suas escolhas.

2.2.1 Educar para os Valores na Escola

A escola é uma instituição, composta por pessoas e para pessoas, que é introduzida numa cultura e simultaneamente produtora de cultura. Inevitavelmente, na escola há transmissão de valores. Como defendem Beltrão & Nascimento (2000), nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores.

Ao considerar a obrigatoriedade de ingressar na escola, ou mesmo não o sendo, a maioria das famílias coloca as crianças nas instituições educativas desde cedo, como consequência dos respetivos empregos. Uma vez o mencionado, é natural que exista uma corresponsabilidade entre a escola e a família na educação de valores, dado que a escola será o local onde a criança se encontra mais horas do seu dia até que se junte à sua família. Como menciona Santos (2012, p. 17), ambas as partes “nunca se devem separar e devem trabalhar em conjunto para ultrapassar todas as dificuldades que apareçam na vida da criança”. Salienta ainda Pimentel (2010, p. 84), que “existe um trabalho intenso, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico no sentido de educar crianças e manter uma ligação com a família para conseguir o complemento educativo desejado”. É passível de reflexão o facto de antes a família ser o principal papel de transmissão de valores e a escola apenas o fazer por acréscimo, por estar implícito em qualquer relação humana. Na contemporaneidade, possivelmente devido excesso de carga horária laboral dos pais, tal já não acontece, pelo que a escola se vê obrigada a intervir nesse sentido.

Tendo em conta esta perspetiva, implica o papel de professor ser também educador moral, não bastando transmitir os valores, mas sim agir conforme estes. Segundo Ricotta (2006, p. 107), “as pessoas tornam-se modelos de transmissão de valores pelos quais pautam a

vida. E, como professores, tais conceitos influirão diretamente nas escolhas e possibilidades dos alunos”. Pires (2007, p. 116), defende que é necessário para o professor o desafio de tornar conscientes os valores que procura promover, debatendo e adotando-os como seus. Reforça ainda o autor que a forma como o professor comunica com os seus alunos, a capacidade que demonstra para os ouvir e compreender, a maneira como os sabe valorizar, têm, sem sombra de dúvida, grande influência na sua autoestima.

O objetivo central da educação para os valores, como clarificação, resume-se:

Ao conhecimento da própria identidade, ou autoconhecimento, como passo prévio para o processo de valorização. Por isso, a clarificação dos valores é um processo que ajuda os educandos a terem uma visão crítica da sua vida, das suas metas, dos seus sentimentos, dos seus interesses e das experiências e que ajude a descobrir quais são os seus valores. Isto supõe refletir acerca dos motivos, dos valores, das atitudes e dos sentimentos que guiam o pensamento e a conduta em situações que ultrapassam a esfera individual (Barbosa, 1998, p. 111).

Em suma, a escola deve ter interesse na educação em e para os valores, sendo que faz parte da educação integral de cada um, possibilitando as ferramentas aos alunos para que estes construam os seus próprios critérios, orientando-lhos, sem cair em esquecimento de que há critérios desejáveis para convivência inteira de respeito para com os outros.

2.2.2 A Urgência de Educar Valores

As evoluções tecnológicas foram notórias, no entanto, a sociedade não demonstra estar a saber acompanhar e gerir saudavelmente esta evolução. Ao refletir relativamente aos valores e à educação dos alunos, está-se, também, a refletir relativamente ao futuro da sociedade. Almeida (2003, p. 90) demonstra a sua preocupação afirmando que no início do século XX, com a situação de rutura entre a aprendizagem dos saberes e a educação emocional, devido ao desenvolvimento de conhecimento, tecnologia, informação, foi-se deixando à deriva o coração.

Isto acontece dado que se tem consciência que os conhecimentos atuais se tornam decadentes e insuficientes para a contemporaneidade:

É importante que a escola ultrapasse a função repetitiva dos saberes e conhecimentos, reprodutora da sociedade e das relações sociais existentes, num modelo de sociedade estável já não atual e preparar os educandos para tipos de sociedades de evolução acelerada (Almeida M. E., 2003, p. 91).

Numa sociedade cada vez mais multicultural, conseguir na escola unanimidade em relação aos valores a transmitir, é tarefa praticamente impossível.

Não é de esperar um consenso em torno de todos os valores, nem tal deverá ser um objetivo se considerarmos a diversidade cultural de proveniência dos sujeitos. Teremos,

no entanto, de excluir os valores associados ao respeito pela vida e dignidade humana em torno dos quais são oportunos consensos cada vez mais amplos (Silva, 2007, p. 43).

De forma a concluir, a educação de valores é algo que deve acontecer interruptamente, diariamente, a partir dos vários agentes de educação. Neste sentido, é necessário que tanto as escolas como as famílias reavaliem o seu papel e tentem reestruturar os seus métodos, para que tenham uma maior capacidade de resposta às necessidades das crianças atuais. Os professores enquanto membros de uma sociedade e ainda modelos educativos, perante os direitos e deveres que lhes são delegados devem ser capazes de atuar e dar o seu contributo para a construção de um caminho de valores.

3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Dado que este relatório incide sobre um estudo de um caso de uma escola inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), apresenta-se uma contextualização deste tipo de escola, abordando diferentes perspetivas sobre a mesma, partindo de uma clarificação dos objetivos, projeto educativo e avaliação.

3.1 TEIP- Contextualização

Os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), têm sido considerados como agrupamentos de escolas, integrando diversas instituições educativas, nos quais se procede a um reforço da ação educativa em articulação com os projetos de escola e com o intuito de valorização do contexto educativo e comunitário, pois, devido às singularidades dos territórios e das organizações, os projetos TEIP são desenvolvidos a nível local.

Posto isto, é considerada uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas, ou em escolas não agrupadas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam (DGE, s.d.).

A experiência dos TEIP teve início em 1996, por força do Despacho n.º 147 – B do Ministério da Educação onde se define procedimentos a adotar pelas escolas integrantes dos referidos territórios, bem como as prioridades de desenvolvimento pedagógico do projeto educativo em causa (Despacho n.º147-B/96). Esta medida, inspirada nas *zones d'action prioritaires* (ZEP) em França, tinha subjacente uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e as populações mais carenciadas, e de territorialização da ação

educativa, porquanto reconhecia as dificuldades com que se deparam muitas escolas, quer em zonas de isolamento rural, quer nos meios urbanos e suas periferias, e acreditava que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas podem e condicionam muitas vezes o sucesso educativo (CFAEM, 2020). As medidas implementadas nas ZEP demonstravam que era exequível mobilizar recursos, articular parceiros educativos e conduzir as escolas a reconhecer e valorizar as necessidades específicas dos alunos, conquistando-os para as aprendizagens, abrindo o espaço escolar a atividades artísticas e desportivas e, dessa forma, atenuar os fenómenos de exclusão.

Dez anos depois, em Setembro de 2006, ocorreu o relançamento do programa dos TEIP2, dirigido às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente desfavorecidos, através da apropriação, por parte das comunidades educativas assim caracterizadas, de recursos que lhes permitam orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos.

Os TEIP “constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades” (Barbieri, 2003, p. 43), estreitando a relação entre a escola e as famílias, fortalecendo os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e impulsionando a integração dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes. O sistema pretende assim, compensar a desigualdade através de recursos, criação de infraestruturas e da integração de ciclos de ensino. Deste modo, “pretende-se que os problemas do insucesso escolar sejam tomados numa perspectiva política que, inserindo-os no social, interprete a uma nova luz a intervenção educativa e transforme, por consequência, as práticas” (Aníbal, 1996, p. 84).

Para Sarmiento (2000, p. 105), os TEIP são fundamentalmente redes de escolas que mobilizam recursos e meios e praticam uma ação educativa escolarizada com abertura ao meio envolvente. Posto isto, o autor salienta três aspetos como pontos centrais para o desenvolvimento dos TEIP:

- i. A flexibilização estrutural – é uma exigência de modalidades mais participativas e diretas de exercício do poder de decisão;

- ii. A intervenção prioritária – exige a curricularização da educação para a diversidade cultural;
- iii. A construção da autonomia – pressupõe formas e modalidades de exercício do poder equitativo do Estado assentes na supervisão e no aconselhamento.

Por outro lado, Canário (1999, p. 163) considera que o projeto de intervenção dos TEIP pode ser compreendido tendo em conta três lógicas:

- i. Uma lógica administrativa: a criação dos TEIP é, sobretudo, encarada como uma maneira de favorecer uma utilização ótima dos recursos, de articular diferentes níveis de ensino e de reorganizar a rede escolar.
- ii. Uma lógica paliativa: as medidas adotadas no quadro das políticas de intervenção educativa dizem respeito a três níveis de preocupações: o das necessidades essenciais; o dos problemas relacionados com a violência urbana e a da garantia a todos de um nível mínimo de certificação.
- iii. Uma lógica de promoção de igualdade de oportunidades.

Como lembra Perrenoud (2003, p. 27), na democracia, as finalidades da escola e os critérios de sucesso são escolhas políticas, às quais professores e pesquisadores se devem submeter, mas, ainda assim, estes necessitam de favorecer pedagogias ativas e diferenciadas, que sejam capazes de promover situações de maior justiça curricular. Gerir e executar processos que permitam a sua concretização pode exigir lidar com tensões, conflitos e desafios, equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações e pressões decorrentes das políticas públicas.

3.1.1 Objetivos

O principal objetivo desta medida educativa “é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)” (Costa, Sousa, & Neto-Mendes, 2000, p. 83). Posto isto, o programa centra-se na prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, na redução da indisciplina e na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Torna-se fundamental, assim, criar condições que possibilitem garantir a educação básica de qualidade para todos e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que presentemente se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar. No seguimento das medidas que vêm sendo adotadas

com a finalidade da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e dando resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias. Tal como a escola a tempo inteiro, na educação especial, pretende-se que este programa estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que permitam reunir esforços vocacionados à criação, nas escolas e nos territórios circundantes, de condições criadoras de sucesso escolar e educativo dos alunos. Posto isto, consta ser um duplo desafio para a escola, por um lado, enquanto entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento de toda a comunidade.

Na sequência do anterior, o Programa TEIP2 desenvolve -se a partir do ano letivo de 2008-2009 e deverá concretizar a apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução dos seguintes objetivos centrais (CFAEM, 2020):

- A melhoria da qualidade das aprendizagens indicada no sucesso educativo dos alunos;
- O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- A progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;
- A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

As escolas do agrupamento integrantes de um TEIP2 são impulsionadas a elaborar projetos educativos envolvendo um conjunto variado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, claramente direcionadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, para a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos, facilitando a transição da escola para a vida ativa, encarando a escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

3.1.2 Projeto Educativo

Na elaboração dos projetos educativos devem ser ouvidas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras.

As “escolas TEIP são obrigadas a apresentar um Projeto Educativo que deve ter em conta o contexto social em que se insere o estabelecimento de ensino, a otimização dos recursos disponíveis em cada território educativo e a articulação das intervenções dos vários parceiros” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 356).

Neste documento, a partir de um diagnóstico do ambiente e das condições internas da organização, devem estar presentes os objetivos que se pretendem atingir, construídos a partir de valores partilhados, bem como as estratégias a utilizar para o fim desejado. Porém, nestes territórios podem e devem existir os diferentes projetos das escolas que fazem parte do território, sendo que o Projeto Educativo TEIP deve ser, simultaneamente, particular e abrangente (Ferreira & Teixeira, 2010).

A criação e organização do respetivo projeto educativo deve corresponder às seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico, tais como a mobilização de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais. Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino e por último, fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios:

- i. Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural;

- ii. Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projetos de estudo e formação;
- iii. Dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade;
- iv. Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de atividades dentro e fora da escola;
- v. Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efetiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de atividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de atividades de educação permanente, disponibilizando recursos ou equipamentos para o conhecimento.

O projeto educativo deve incluir, entre outros aspetos (CFAEM, 2020):

- A identificação das situações problema, através de metodologias abertas e participadas de diagnóstico a três níveis, respetivamente do aluno, da organização e gestão escolar e da comunidade, envolvendo os diversos parceiros do processo educativo, devendo os resultados do diagnóstico da rede social ser sempre tidos em consideração na identificação das situações problema;
- Os objetivos a atingir, as prioridades e os impactos esperados nos resultados escolares dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial;
- A proposta de intervenção, as metodologias a adotar, nomeadamente de forma a abranger os níveis da turma, da escola e da comunidade e o plano de ação a implementar em conformidade com as prioridades constantes da alínea anterior;
- A identificação dos recursos humanos e técnico-pedagógicos da escola ou agrupamento a mobilizar para o projeto e dos compromissos formalmente assumidos por parte de parceiros da comunidade;
- A elaboração de um plano de atividades prevendo a respetiva calendarização e a identificação das metas a atingir em cada etapa, sendo algumas delas obrigatoriamente quantificadas; os processos e modalidades

de acompanhamento, a autoavaliação e avaliação externa do projeto e dos resultados.

As escolas viveram, assim, processos de reflexão crítica, em torno de projetos e de objetivos comuns. Receberam recursos acrescidos, meios materiais, o número de alunos por turma foi reduzido, foram mobilizados mecanismos para uma maior continuidade do corpo docente e, de acordo com as circunstâncias, articularam projetos concretos que ambicionavam a inclusão e as aprendizagens. As dificuldades de implementação dos projetos ocorreram devido à dificuldade de coordenação entre serviços, com a insuficiência dos recursos e sobretudo com as complexidades reais de meios sociais muito carenciados. A solidariedade e atenção voltada para estes contextos difíceis, a gestão de recursos entre escolas próximas, o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos, o desenvolvimento de respostas originais e a mobilização dos parceiros educativos para a melhoria educativa foram os pontos fortes de toda esta ação.

3.1.3 Avaliação

Uma vez apresentados os objetivos a que os TEIP se propõem, torna-se fulcral avaliar a eficácia da sua criação na redução do insucesso escolar e confrontar os seus resultados para determinar o caminho a percorrer. Coloca-se também a questão de perceber se uma maior disponibilização de recursos contribuirá efetivamente para a melhoria da qualidade das aprendizagens, ou seja, se o aumento de meios promove a qualidade da ação educativa e o sucesso e acesso escolares nas áreas mais carenciadas. Além do mais, o facto de os TEIP representarem inovação “coloca a Escola perante a necessidade de repensar as suas funções, a sua organização e a forma como promove a articulação entre as escolas e níveis educativos envolvidos, bem como as modalidades e processos a que recorre para assegurar a continuidade educativa e curricular das aprendizagens proporcionadas” (Fernandes & Gonçalves, 2000, pp. 51-52).

Concentrados sobretudo nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, os TEIP foram criados com o objetivo de impulsionar “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um” (Despacho 147/96). Ao analisarem-se os efeitos positivos dos TEIP pode-se concluir que o facto de revestirem as escolas de equipamento e material didático contribui para o aumento das capacidades e conhecimentos dos alunos através

do estímulo à melhoria do seu desempenho escolar. Além disso, as atividades realizadas conduzem a um maior envolvimento da comunidade e agentes externos.

Os resultados do PISA (OCDE, 2019) colocam Portugal em posições muito modestas quanto às competências dos alunos. Embora compare várias sociedades que se encontram em diferentes momentos do seu desenvolvimento, não deixam de pôr em causa o papel específico da escola e dos seus resultados. É possível reconhecer que a escola, como está presentemente organizada, não tem sido capaz de dar resposta aos desafios da sociedade atual. Os indicadores dos estudos internacionais, que revelam a fragilidade dos resultados escolares, só poderão ser alterados se e quando a escola para todos apresentar aprendizagens reconhecidas. Admitindo que, embora a escola não seja o único local de aprendizagem, é imprescindível que os alunos aprendam a estudar, a ter autonomia na procura, seleção e utilização da informação cada vez mais numerosa e mais dispersa, a adquirir ferramentas de trabalho e metodologias que lhes permitam continuar a aprender para além da escola.

CAPÍTULO II- Enquadramento Metodológico

1. Contextualização da Prática de Ensino

Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), mais concretamente no 1º CEB, decorreu em três períodos, contabilizando em 280 horas. Tendo em conta o mencionado, a PES foi realizada durante 5 dias por semana, cinco horas por dia. Neste capítulo, será abordada a instituição e a turma, fazendo face às respetivas características.

1.1 Contextualização da Instituição

O presente estudo incidiu numa escola pertencente a um agrupamento TEIP, sendo que as instituições se encontram inseridas em zonas de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural.

A escola foi “construída em 1958 e foi intervencionada, pela última vez, em 2005. Possui duas salas para a educação pré-escolar e cinco salas para o primeiro ciclo. Tem uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares. Possui um refeitório.” (Projeto Educativo (2013-2017), p. 16). Atualmente, a instituição é constituída por três pisos. No último piso encontra-se um refeitório e um recreio. Os outros dois pisos são constituídos por duas salas do Pré-Escolar e sete salas do Ensino Básico, sendo uma delas composta por um grupo restrito de alunos com diferentes níveis de aprendizagens, uma sala de professores afeta à coordenação da escola e por uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares.

Apesar de, comparativamente a outras escolas do Agrupamento, esta escola ser a que tem menos alunos a residir em bairros sociais- o que não quer dizer que não existam situações de carência a nível socioeconómico e cultural- a maior percentagem dos alunos que frequenta a escola provém, efetivamente, de bairros sociais e camarários (Projeto Educativo (2013-2017), p. 16). Ainda assim, um número significativo de crianças e jovens reside fora desta área, mas frequenta a escola: ora por estar à guarda de avós ou familiares residentes no espaço de influência pedagógica, ora, devido à proximidade com os locais de trabalho dos Encarregados de Educação e até devido ao fácil acesso, uma vez que a instituição se encontra numa zona estratégica, que facilita o acesso, através da proximidade a uma importante via rodoviária.

Esta escola tem como finalidades: melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo, criar condições para a orientação educativa, conceder uma transição qualificada da escola para a vida ativa e promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

1.2 Contextualização da Turma

O contexto pedagógico na qual incidu a investigação centrou-se no 1.º ano de escolaridade, turma A, do 1.º CEB, constituída por 18 alunos, dos quais 9 são do sexo feminino e os restantes 9 do sexo masculino.

A turma é considerada heterogénea devido aos diferentes níveis de aprendizagem e de concentração, necessitando assim de algumas exigências por parte da docente, tais como: conhecer essas diferenças e trabalhá-las com os alunos, previamente, de maneira a não resultar em insucesso escolar. A turma também apresenta alguma carência familiar, exigindo várias vezes, à professora titular e à estagiária especial atenção.

Caracteriza-se por ser uma turma muito comunicativa, dinâmica, proativa e com uma enorme vontade de aprender, o que tem tornado a prática profissional tanto de desafiadora como de enriquecedora. A nível da assiduidade e pontualidade é uma turma maioritariamente cumpridora, com a exceção de um aluno que frequentemente falta de forma injustificada.

Na turma do 1.º ano A estão inseridas três crianças diagnosticadas, uma com um atraso no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, uma segunda com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e a terceira com perturbações comportamentais. Os alunos são acompanhados por uma professora de Educação Especial em coadjuvação com a professora titular, durante algumas horas do seu horário escolar semanal, de forma a combater as suas necessidades e obter os resultados pretendidos.

2. Metodologia

Neste ponto são apresentadas as opções metodológicas que se consideram fundamentais para o estudo e que possibilitaram orientar a componente investigativa deste relatório.

2.1 Metodologia Investigação-ação

Inicialmente, durante a PES, ocorreu alguma dificuldade em encontrar o tema para a realização do relatório de investigação. Foi conhecida a turma, foram levantadas as maiores preocupações e refletidas as formas de as conseguir superar. De acordo com Mesquita-Pires (2010), na área da educação, a investigação-ação tenciona essencialmente observar a realidade educativa específica e despertar a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa (Mesquita-Pires, 2010).

Coutinho (2009) menciona que a metodologia, seguindo os parâmetros de investigação-ação, pode ser caracterizando como sendo uma família de metodologias de investigação que abrangem simultaneamente ação, interpretada como mudança, e investigação, compreendida como conhecimento, que se baseia num processo cíclico ou em espiral, que reveza entre ação e reflexão crítica. O autor acrescenta ainda que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (2009, p. 360).

Na perspetiva de Coutinho e outros autores (2009) a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática, que se orienta pela necessidade de solucionar problemas reais, sendo que se rege pr algumas características basilares.

Cohen & Manion (1994) apresentam a metodologia, como sendo definida por ser:

- i. Participativa e colaborativa: No sentido que todos os participantes estão envolvidos no processo e colaboram entre eles para atingir uma finalidade comum.
- ii. Prática e interventiva: Esta metodologia não se dirige somente à teoria, a prática está ligada à mudança e constitui sempre uma ação propositada.
- iii. Cíclica: A investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram mudanças, que são então implementadas e aperfeiçoadas para introduzir no ciclo seguinte.

- iv. Crítica: Na medida que os envolventes atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais problemáticas. Transformam o seu ambiente e procuram evoluir no processo.
- v. Auto-avaliativa: As mudanças são constantemente colocadas sob escrutínio, numa perspetiva de renovação e de produção de novos conhecimentos.

Latorre (2003) considera que as principais vantagens da investigação-ação são a melhoria da prática e que a finalidade não está diretamente ligada à produção de novos conhecimentos, mas sobretudo abquestionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo “poderosos instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (Latorre, 2003 cit. por Coutinho, 2009, p. 363).

Segundo esta perspetiva, e de modo que ocorram as mudanças necessárias na educação, é necessário o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Quintas (1998) ressalva ainda que esta metodologia pode ajudar o docente a “desenvolver estratégias e métodos” com o fim de que a sua atuação seja mais adequada, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.”

Neste sentido e segundo Coutinho e outros autores (2009), são metas da investigação-ação:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, enquanto se procura compreender melhor respetiva prática;
- Associar continuamente a investigação, a ação e a formação;
- Realizar uma aproximação da mudança, conduzindo a mudança e o conhecimento;
- Fazer dos educadores protagonistas da ação.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 21), “investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”. Entende-se assim que a prática investigativa realizada permitiu a melhoria da ação no contexto educativo. Isto porque, eram constantes as indagações sobre o peso das emoções no quotidiano da criança, quer em ambiente familiar ou escolar. Foi possível refletir que, apesar do interesse na temática, pouco era o conhecimento fundamentado. Posto isto, tornou-se essencial que se seguisse por esta linha de investigação com os alunos de uma turma do 1.º CEB em agrupamento TEIP.

Para Kuhne e Quigley (1997), a metodologia de investigação-ação constitui um processo cíclico, que envolve três fases:

1º) Fase de planificação: Nesta fase é definido o problema, o projeto e o processo de medição.

2º) Fase de ação: Envolve a implementação do projeto e o processo de observação.

3º) Fase de reflexão: envolve o processo de avaliação.

Neste seguimento, numa primeira fase a turma foi observada atentamente de modo a identificar a maior preocupação a ser intervencionada. No decorrer das observações surgiu a seguinte problemática educativa: “Será que a Educação Emocional possibilitaria um ambiente escolar mais benéfico?”.

Uma vez identificada a questão, foram desenvolvidos alguns objetivos orientadores do estudo:

- i. Observar os comportamentos derivados das emoções manifestados pelos alunos;
- ii. Investigar quais os principais desafios emocionais da turma;
- iii. Averiguar a influência do estado emocional na realização das tarefas diárias;
- iv. Implementar sessões de modo a proporcionar um maior desenvolvimento emocional.

Tendo em conta o mencionado, foram desenvolvidas 10 sessões de Educação Emocional em horário escolar, 3 vezes por semana com a duração de 1 hora e 30 minutos.

2.2 Método de Investigação Qualitativa

Para a realização deste estudo foi adotado o método de investigação qualitativa, que permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática (McMillan & Schumacher, 2005).

Tendo em conta o mencionado, segundo Teresa Gonçalves (2010, p. 62), investigação qualitativa implica:

- a construção de um objeto de investigação e de um contributo teórico-conceitual;
- a construção da análise acompanhada pela explicitação da trajetória teórica escolhida para a abordagem dos conceitos que sustentam o trabalho de análise realizado, assim como dos conceitos que emergem do referido trabalho;

- as questões assumem um papel central tanto na delimitação do objeto de estudo como na organização de todo o processo de investigação. Ajudam a definir as opções metodológicas e também a orientar e reorientar a investigação;
- a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objeto da investigação, os seus objetivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador;
- a justificação da necessidade e pertinência da análise proposta em termos das lacunas existentes, contributos necessários e relevantes.

Num sentido amplo, nesta metodologia a investigação parte da seleção de procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema. Quando defrontado com o problema, o investigador procura compreender e acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objetivos propostos.

2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Neste ponto irão ser abordadas as técnicas de recolha de dados que permitiram, efetivamente, o levantamento de dados essenciais para a investigação. A recolha de dados decorreu durante o processo de investigação, mais propriamente no período de PES, dentro dos parâmetros que a presente situação epidemiológica possibilitou. As técnicas utilizadas foram, essencialmente, as notas de campo, os registos fotográficos, tabelas e a observação. Por questões éticas, os nomes dos alunos, da instituição e agrupamento encontram-se protegidos, recorrendo, por esta razão, a letras para realizar a identificação dos alunos que surgem, por exemplo, nas notas de campos.

2.3.1 Observação

A observação do tipo participante entende-se como uma técnica desta investigação. Com a finalidade de operar, dentro da realidade observada, a uma adequada participação do investigador, de forma “não intrusiva”, para, conseqüentemente, não alterar, com a sua presença, a genuinidade dos comportamentos e expressão das emoções (Mónico, Alferes, Castro, & Parreira, 2017, p. 726).

O propósito desta técnica é de não influenciar o ambiente, mantendo-o mais natural possível, de modo que os dados recolhidos sejam o mais fidedigno e aproximado à realidade, e não forjados pela presença do investigador, pois, ao saber que estão a ser

estudados, os alunos tendem a reagir de forma diferente. Uma vez o mencionado, torna-se fulcral uma relação de confiança entre o grupo a ser estudado e o investigador, de forma que o observador seja capaz de recolher, compreender e intervir nos diversos contextos na qual o grupo se move. Porém:

A Observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência. Tem por referência o(s) objetivo(s), favorecendo uma abordagem indutiva, com natural redução de “pré-concepções”. A possibilidade de vir a clarificar aspetos observados e anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excepcional face a outras técnicas de investigação (Correia, 1999, p. 35).

Esta abordagem reflete o interesse que o investigador possui na dinâmica de um determinado grupo no seu meio natural, permite, ainda, o acesso a informação aprofundada e genuína, que não seria possível obter através de recolha de respostas a questões colocadas. Para fornecer uma perspetiva holística e inata das matérias a serem estudadas, este método de investigação permite aos investigadores um bom caminho de observação (Mónico, Alferes, Castro, & Parreira, 2017).

Posto isto, no decorrer da PES, foi possível estabelecer relações de proximidade e confiança, que não só promoveu o conhecimento dos contextos, como também das crianças. Permitiu ainda, a partir da observação enquanto participante, presenciar e registar comportamentos individuais e entre pares, reações e emoções, essenciais a esta investigação.

2.3.2 Notas de Campo

Um método para o levantamento de dados são as notas de campo. A nota de campo surge como ferramenta importante na observação participante, evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador (Bogdan & Taylor, 1998). Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 88), “As notas de campo devem incluir registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. A finalidade das notas de campo é registar o observado, respeitando na integra o que foi realizado e comentado, de modo que a situação, por esquecimento, não sofra alterações. As notas de campo incluem, ainda, interpretações, questionamentos, percepções, sentimentos, ideias que ocorrem no decorrer da observação.

O momento do registo das observações varia de acordo com as condições e os propósitos do que está a ser observado. De um modo geral, devem-se realizar as anotações quase em

simultâneo com o momento de observação, no entanto depende do papel do observador e da relação que este estabelece com o grupo observado. Se o observador não revelar sua condição ao grupo não poderá fazer suas anotações no local, e se for um observador tipo participante fica inviável fazer anotações durante a observação, pois comprometerá a interação com o grupo (Lüdke & André, 1986). Tendo em conta o mencionado, o observador deverá encontrar a melhor oportunidade para completar as suas notas, o mais breve possível ao observado, para que estas não sofram alterações.

A forma de realizar o levantamento dos dados vai depender igualmente da situação específica do observador. Torna-se pertinente ao iniciar o registo das notas de campo indicar o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração, como também deixar uma margem para compreensão e observações gerais. É ainda fundamental a organização dos campos, uma vez que recolhe informações descritas, as falas, as citações e as observações pessoais do observador (Lüdke & André, 1986).

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 88), “as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação”, uma vez que permitem registos mais detalhados.

Os registos das notas de campo foram recolhidos ao longo dos contextos da PES, durante a intervenção. São evidenciadas no ponto relativo às experiências de aprendizagem, de forma a contextualizar algumas das reações das crianças e inclusive enriquecer as experiências realizadas.

2.3.3 Registos Fotográficos

Atualmente, as novas tecnologias possibilitaram o recurso à fotografia de forma que seja frequente os professores recorrerem a este instrumento como meio de recolha de dados, uma vez que as fotografias, em geral, “sobrevivem após o desaparecimento físico do referente que as originou: são os elos documentais e afetivos que perpetuam a memória” (Soares & Suzuki, 2009, p. 9).

Do ponto de vista conceptual, Monteiro (2006, p. 12) afirma:

a fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, ela é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma etc. Em terceiro lugar, transforma o tridimensional em bidimensional, reduz a gama das cores e simula a profundidade do campo de visão.

É possível aferir que a fotografia permite registrar um determinado momento numa imagem, através da perspectiva do fotógrafo. Tendo em conta o mencionado, as imagens registadas não só têm como finalidade o registo das elaborações artísticas realizadas pelos alunos, como também documentar informação visual que permita, mais tarde, uma adequada análise. Bogdan e Biklen (1994, p. 183) referem que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”.

Ao recorrer ao registo fotográfico durante a realização das atividades, foi possível reconhecer as imagens como uma prova essencial e verídica do vivenciado. De modo a garantir o anonimato, os registos fotográficos não permitem a identificação dos alunos e não expõem o seu rosto.

3. Apresentação e Análise das Práticas Educativas em PES

“The children who need love the most, will always ask for it in the most unloving ways”
(Russel Barkley).

No decorrer da PES em contexto de 1.º CEB, várias foram os momentos que notoriamente os alunos se sentiram perdidos nas suas próprias emoções, deixando-se levar por elas, resultando em circunstâncias de grande frustração para todos os envolvidos.

Observar a turma e cada aluno individualmente é um processo importante que deve ser realizado prematuramente para que seja possível perceber quais as fragilidades da turma em si e de cada aluno em particular. Estava, deste modo, claro que a componente emocional se tratava da maior fragilidade daquela turma. Os alunos não se conheciam para além da imagem que viam ao espelho, não reconheciam os seus limites, nem os dos seus pares. As frustrações, a exaltação, o choro ou entorpecimento era uma realidade diária, prejudicando toda a aprendizagem e bem-estar da turma. Tornou-se evidente que o caminho da Educação Emocional seria o necessário a traçar para tornar aquelas crianças emocionalmente capazes. Foi, portanto, fundamental considerar a forma como são tratados, ou seja, os cuidados que lhes são dados, os exemplos e os modelos que observam, bem como os valores que lhe são transmitidos. Foi perceptível que havia a necessidade do aluno se sentir valorizado, e que este se trata de um trabalho contínuo que

deve respeitar cada um como um ser diferente. Os alunos devem perceber que conseguem fazer mais e melhor, devem ser incentivados e motivados para tal.

A finalidade do desenvolvimento destas sessões foi para que os alunos compreendam que a escola é um espaço seguro, onde sentem que podem ser quem realmente são, em comunidade com o outro. Onde acreditam neles próprios e percebem que falhar não é uma sentença, mas sim uma oportunidade para perceber como podem fazer diferente e até melhor, alunos empáticos, compreensivos e confiantes.

3.1 Experiências de Ensino e Aprendizagem Desenvolvidas no Âmbito do Contexto de 1.º CEB

Neste ponto, passa-se a apresentar as experiências de ensino e aprendizagem mais relevantes realizadas em contexto de 1.º CEB.

Assim sendo, na realização destas atividades estavam em primeiro lugar os interesses das crianças, uma vez que estas foram, em todo o seu desenvolvimento, o principal agente ativo na aquisição de conhecimentos e na descoberta de questões e situações que promovessem aprendizagens significativas. Todas as planificações foram realizadas tendo em conta os conhecimentos, necessidades, ritmos e as suas características, quer globais, quer individuais, dos alunos da turma. Posto isto, foram desenvolvidas dez sessões no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Todas as sessões foram introduzidas com uma música e finalizadas com um autocolante na caderneta. A caderneta, nomeada de "O pequeno livro dos superpoderes", constituía um guia de valores que se pretende que, no decorrer das sessões, sejam desenvolvidos. Cada superpoder corresponde a um valor, que corresponde a uma sessão, tais como: a empatia, a paciência, a valentia, etc. Sempre que estes superpoderes são abordados, no final da aula, os alunos recebiam um autocolante e colavam no devido espaço. De seguida, estão descritas as experiências de ensino e aprendizagem mais relevantes, sendo que das dez sessões serão evidenciadas cinco: a segunda, a quinta, a sexta, a oitava e a nona sessão.

3.1.1 Sessão 2

Título: “Superpoder da Gestão das Emoções”.

Data: 29 de abril de 2021; 14h30 às 15h30.

Objetivo: O principal objetivo da realização desta sessão foi consolidar os conhecimentos relativamente às emoções e ainda que compreendessem novos mecanismos de gestão emocional.

Esta experiência de ensino e de aprendizagem ocorreu durante a PES, em contexto de 1.º CEB, com uma turma do 1.º ano de escolaridade. A partir do conhecimento da turma, foi facilmente perceptível que aqueles alunos tinham dificuldades na gestão ou controlo das emoções, o que provocava conflitos verbais e físicos. Como afirma Goleman (2000), ao afirmar que é necessário controlar emoções, é direcionado às emoções realmente stressantes e incapacitantes. Uma vez que sentir as emoções é o que torna a vida rica (Goleman D. , 2000).

Uma vez já conhecidas as emoções primárias na primeira sessão, esta dedicou-se, exclusivamente, a encontrar estratégias que ajudassem as crianças a lidar com as emoções quando estas se sobrepunham ao seu controlo.

A sessão iniciou-se com a música “A diferença é o que nos une!” de Mundo Bitá. O pretendido foi possibilitar um momento para que os alunos pudessem dançar, cantar, descomprimir e sobretudo para que pudessem interiorizar a letra da música, uma vez que esta apela à individualidade e intrepidez de cada um.

Num segundo momento foi dedicado à partilha de emoções por parte da turma, onde estes puderam partilhar acontecimentos que ocorreram durante a semana, que despoletaram neles determinadas emoções. Aqui foi proporcionado um espaço de partilha e de escuta. Todos os alunos afirmaram sentirem-se alegres, ora pelo motivo de estarem na escola, por poderem brincar com os amigos ou até pela oportunidade de aprender, à exceção de uma aluna que confidenciou que se sentia triste, mas que não queria expor a situação. Apesar de ter sido dada oportunidade de a ouvir, foi também respeitado o seu espaço e a sua vontade, dizendo que quando se sentisse confortável estaríamos todos predispostos para a escutar. Terminado este momento, foram lembradas as emoções, em associação ao livro “Monstro das Cores” de Anna Llana, colocando ainda uma segunda questão: “Alguma vez se sentiram quase a explodir?” A sala encheu-se de alguns olhares confusos e muitos outros curiosos. Esclareceu-se: “Sim, quando temos uma emoção tão forte que

não conseguimos aguentar dentro de nós e explodimos.” Uma vez mencionado isto, várias foram as intervenções de exemplos em que tal ocorreu e os diferentes comportamentos e reações que tiveram.

Tabela 1- Nota de campo n.º1 e respetiva análise

Nota de campo n.º 1, do dia 29 de abril de 2021	Análise
L. (6 anos): Professora, eu quando fico com raiva não consigo controlar-me e bato e dou pontapés, mas porque não consigo controlar.	Em todas as sessões o envolvimento dos alunos não só é aceite como é desejado, sendo que se trata de um espaço seguro no qual todas as intervenções são respeitadas.
N. (6 anos): Eu quando estou triste choro muito e quero ficar sozinha.	Com a realização desta atividade foi perceptível que os alunos não só são capazes de identificar as suas próprias emoções, como ainda conseguem
LM. (6 anos): Eu quando estou super feliz danço, salto e dou gargalhadas altas.	identificar as suas reações mais comuns.

Tendo em conta o mencionado, foi realizada uma experiência. Primeiramente foi necessário caracterizar 5 rolos de papel tendo em conta os monstros das cores e as suas emoções; de seguida, colocou-se o bicarbonato de sódio e o corante nos rolos correspondendo à cor da emoção. Por último, verteu-se o vinagre por cima dos rolos, resultando numa reação, de ressaltar que todos os alunos participaram neste processo.

No decorrer da experiência, os momentos foram dramatizados, concedendo uma justificação para todas as reações ou para a falta delas. O monstro do medo estava apavorado com esta atividade, então ficou de lado, perdendo a oportunidade de se divertir. O da raiva teve a maior explosão que acabou por magoar e atingir os restantes. O monstro da calma não explodiu e foi colocada uma terceira questão: “Qual foi a razão da calma não ter explodido?”. A resposta foi unânime, uma vez que era um pedido frequente por parte da professora-estagiária aos alunos da turma, respirar. Foram aprendidos outros mecanismos como: afastar-se da situação, pedir ajuda para acalmar, dar um auto-abraço muito forte, fechar os olhos e pensar em algo que acalme, entre outros. No entanto, como respirar é muito abrangente, a turma centrou-se na técnica da montanha. Esta caracteriza-se pelo abrir da mão e com o dedo da outra, contornar os dedos como se tratasse de

montanhas. Ao subir a montanha inspira-se, ao descer a montanha expira-se, repetindo cinco vezes conforme os dedos.



Figura 1-Técnica de respiração: A montanha.

Adquiridos e treinados estes novos conhecimentos, passou-se a dialogar sobre como se pode ajudar alguém que está a enfrentar um momento de “explosão emocional”.

Tabela 2- Nota de campo n.º 2 e respetiva análise

Nota de campo n.º 2, do dia 29 de abril de 2021	Análise
<p>ML. (6 anos): Quando alguém está com medo podemos dizer: “Não tenhas medo, eu posso ajudar-te!”</p> <p>C. (7 anos): Quando um menino está a dar pontapés e socos, posso chamar a funcionária e não bater nele.</p> <p>LM. (6 anos): Quando uma pessoa está feliz eu posso ficar também!</p> <p>LS (6 anos): Se ficarem tristes e chorarem nós não devemos chamar bebé e devemos pedir ajuda.</p>	<p>Através destes comentários é notória a perceção das crianças e a sua decisão, se devem intervir ou pedir a ajuda de alguém mais qualificado para o fazer.</p>

Com esta sessão foi possível aprender e dialogar relativamente aos mecanismos de gestão das emoções, ou seja, formas de, quando é possível, encontrar autonomamente equilíbrio emocional.

3.1.2 Sessão 5

Título: “Superpoder da Paciência”.

Data: 5 de maio de 2021; 14h30 às 15h30.

Objetivo: Com esta sessão o pretendido foi que os alunos compreendessem o que significa ser paciente face a determinadas situações, face aos colegas e a eles próprios.

Foram vários os momentos que resultaram em frustração derivados da falta de paciência da turma. Ao treinar a paciência emergirá, certamente, indivíduos que melhor estão preparados para lidarem com os desafios que com eles se deparam. Num mundo mais apressado, é fulcral ensinar as crianças não só a esperar, como a estarem confortáveis com a espera, a serem pacientes. De facto, trata-se de uma competência fundamental e transversal a vários contextos, uma vez que se confronta não só diariamente, como inúmeras vezes ao dia.

Tendo em conta o mencionado, com esta sessão procurou-se ensinar-lhes o valor da paciência, de não só a esperar pelo que querem, mas a serem pacientes com o outro. Como a paciência, tal como os outros valores, é um conceito bastante abstrato para o aluno compreender na sua totalidade, tentou-se encontrar soluções concretas e próximas à realidade do aluno, para que facilitasse a aprendizagem.

A sessão, como anteriormente mencionado, iniciou-se com a música “A diferença é o que nos une!” de Mundo Bitá. De modo a contextualizar o valor a que foi dedicada esta sessão, foi lido um excerto textual do livro “O grande livro dos Superpoderes” de Susanna Isern, onde aborda a paciência. Após a leitura, foi dedicado um momento à partilha de opiniões relativas ao assunto, onde os alunos partilharam acontecimentos, conceitos e visões que possuem sobre a paciência.

Após a troca de ideias, foi distribuído a cada aluno o seguinte material: um algodão, um feijão, um copo de plástico e canetas. Primeiramente colocamos o algodão dentro do copo. De seguida, colocamos o feijão sob o algodão húmido.

Finalizada a dinâmica, foram colocadas algumas questões, o que conferiu a ligação à temática e permitiu a reflexão da mesma.

Tabela 3- Nota de campo n.º3 e respetiva análise

Nota de campo n.º 3, do dia 5 de maio de 2021	Análise
J. (7 anos): Professora, às vezes os adultos não têm paciência connosco. LC. (6 anos): Eu não gosto de esperar, mas tem de ser. R. (7 anos): Professora, para o feijão crescer temos de ter muita paciência.	A partir dos comentários dos alunos é possível denotar que apesar do conceito de paciência ser abstrato, os alunos estão familiarizados com ele, sendo capazes de apontar situações que envolvem esta capacidade.



Figura 2- Feijões, promoção de paciência;

3.1.3 Sessão 6

Título: “Superpoder da valentia”.

Data: 18 de maio de 2021; 14:30 às 15h30.

Objetivo: O principal objetivo da realização desta sessão foi que encarassem a valentia, não como ausência total do medo, mas sim como o avanço independente dele. Tornou-se fulcral ainda a partilha dos medos e a validação de todos eles.

Segundo Mandela (1995), a “coragem não é a ausência de medo, mas o triunfo sobre ele. O individuo corajoso não é aquele que não sente medo, mas aquele que conquista por cima do medo”. O medo, na medida certa, tem o papel de protetor de possíveis riscos, o problema é quando o medo se sobrepõe e se torna incapacitante.

Como em tantas outras situações, o melhor caminho a seguir é o diálogo. Torna-se importante mostrar aos alunos que o medo que sentem é algo natural e que todos o sentem

ou já sentiram em algum momento da sua vida, inclusive os docentes. Procurou-se nesta sessão incentivar o valor da valentia e a validação do medo.

A sessão partiu da música “A diferença é o que nos une!” de Mundo Bitá e, de modo a contextualizar, seguiu-se pela leitura de um excerto textual do livro “O grande livro dos Superpoderes” de Susanna Isern, onde aborda a valentia. Após a leitura, foi dedicado um momento à partilha de opiniões relativas ao assunto, onde os alunos foram convidados a partilhar acontecimentos, definições e medos que possuíssem.

Posteriormente, foi distribuído a cada aluno o seguinte material: uma folha branca e uma caneta preta. Foi-lhes indicado que devem representar o seu maior medo, ou algo que menos se sentem corajosos de enfrentar, usando apenas o material disponibilizado. Ao terminar a dinâmica, os alunos puderam partilhar o seu medo com a turma.

Duas das crianças indicaram que o seu maior medo era que os “maiores”, como nomeavam os alunos mais velhos, lhes batessem. Os restantes medos, ainda que totalmente válidos e igualmente significantes, foram aranhas, cães, alturas e sapos.

Depois de ser realizada a primeira parte do desenho, são distribuídas as canetas e os lápis de cor. Neste ponto foi pedido que os alunos caricaturassem o seu medo de modo a acrescentar características engraçadas (por exemplo: um nariz de bola, umas orelhas gigantes, uma casca de banana na cabeça, ...).

Uma vez finalizadas ambas as etapas, seguiu-se a partilha dos medos e, sugeriu-se, guardar os medos numa prisão. A grande parte das caricaturas passou por desenhar um chapéu gigante, um sorriso, colocar batom, balões, sapatos e até arco-íris. No entanto, uma criança optou por não caricaturar, mas sim harmonizar o seu medo, como se tratasse de um desejo. Apesar de não ter correspondido diretamente com o pedido, o que o aluno realizou foi de uma riqueza enorme, o que possibilitou o diálogo mais aprofundado relativamente a um outro assunto de igual importância, violência escolar.



Figura 3- O L. a ser soqueado por um aluno mais velho



Figura 4- O L. a ser abraçado por um aluno mais velho

Tabela 4- Nota de campo n.º4 e a respetiva análise

Nota de campo n.º 4, do dia 18 de maio de 2021	Análise
<p>N. (6 anos): Ser valente é não ter medo de nada!</p> <p>W. (6 anos): Ser corajoso quer dizer que tenho medo, mas tento fazer na mesma.</p>	<p>Nestes comentários é possível observar que os alunos detêm uma definição diferente do que é ser valente, no entanto é de salientar que em ambos fazem referência ao medo.</p>

3.1.4 Sessão 8

Título: “Superpoder da Perseverança”.

Data: 19 maio de 2021; 14:30 às 15h30.

Objetivo: Com a realização desta sessão procurou-se que os alunos compreendessem do que se trata a perseverança e a sua importância, desde as tarefas mais simples às mais complexas.

A perseverança trata-se de alcançar o que se propõe e encontrar soluções para as dificuldades que possam surgir, sabendo que terão êxito, se persistirem frente às dificuldades, se enfrentarem os desafios, com um compromisso decidido em cumprir.

As crianças que crescem com o valor da persistência podem realizar grandes feitos, desde que acreditem que conseguem. É por isso que é crucial ensinar as crianças a não desistir, a serem persistentes, uma vez que perseverar pode ser muito recompensador.

Posto isto, esta sessão teve como propósito elucidar ou desenvolver a capacidade de perseverar e acreditar, presentes em cada um dos alunos.

Tal como as restantes, introduziu-se esta sessão com a música “A diferença é o que nos une!” de Mundo Bitá, onde aclama: “Tantas são as formas de cruzar a imensidão/Demonstrando ao mundo a nossa superação”.

De modo a apresentar a temática foi lido o livro “Mia e a montanha” de Kym Hillyard, onde retrata uma mosca que, apesar de ninguém acreditar, consegue superar todos os obstáculos de modo a atingir os seus objetivos. Após o diálogo relativo às leituras, foi solicitada a criação de um *brainstorming* com a finalidade de encontrar métodos que

ajudem os alunos a persistir, contrariando a vontade de desistir. A partir destas soluções criou-se um *spinner*, que apresenta 5 alternativas à desistência, intitulado de “em vez de desistir, eu vou...”. A cada aluno é distribuído o seguinte material: lápis de cor, marcadores e os dois círculos, devendo estes finalizar o *spinner*, colorindo-o.



Figura 5- Spinner com as alternativas à desistência.

Tabela 5- nota de campo n.º5 e respetiva análise

Nota de campo n.º 5, do dia 19 de maio de 2021	Análise
<p>L. (6 anos): Professora, a N. desiste muitas vezes e chora.</p> <p>MS. (6 anos): Nós devemos ser os primeiros a acreditar em nós e depois os pais, amigos e avós.</p> <p>W. (6 anos): É sempre mais fácil desistir.</p> <p>N. (6 anos): Eu quando consigo, fico assim muito feliz!</p>	<p>Nas sessões é dado o espaço para que os alunos participem e se envolvam. Os comentários ao lado são o resultado dessa participação. Com isto, pretende-se afirmar que a turma apesar de não ter conhecimento prévio do termo “perseverança”, com a explicação e o auxílio de alguns exemplos facilmente compreendeu. Posto isto, é possível observar que alguns alunos reconhecem os colegas que enfrentam mais dificuldades em preservar, identificando uma reação comum.</p>

3.1.5 Sessão 9

Título: “Superpoder da Autoestima”.

Data: 26 de maio de 2021; 14h30 às 15h30.

Objetivo: O principal objetivo da realização desta sessão foi que os alunos encarassem eles mesmos como sendo o que têm de mais precioso, sendo que carece de bom trato.

Alcântara (1997, p. 11) considera que “se a educação deve dar às pessoas as bases necessárias para entrar na vida social e poder autorrealizar-se, deve também capacitá-lo para responder aos incessantes tropeços, choques e até danos que o esperam. Uma boa previsão para a viagem será a autoestima.” Tendo em conta o que defende o autor, a autoestima alcança-se educando, orientando e ensinando às crianças que se amem e se aceitem sendo mais gentis e compreensivas consigo mesmas. Considerando que uma boa autoestima fará com que a criança experimente efeitos positivos como a confiança, a autenticidade, resiliência e o prazer de aprender e de se realizar, é necessário que seja edificada desde muito cedo.

Como foi defendido ao longo deste relatório cada criança é única e, de modo a construir uma autoestima saudável, deve-se considerar fatores como o seu temperamento, as suas habilidades, fragilidades, mecanismos de defesa, desejos, entre outros fatores influenciadores. Tendo conhecimento da importância da autoestima na vida das crianças, tornou-se determinante estar atenta aos diferentes sinais que os alunos daquela turma apresentavam, tendo em conta as circunstâncias que estavam a enfrentar. Uma vez observados atentamente, foi desenvolvida a sessão dando resposta a uma das necessidades mais iminentes da turma, a autoestima.

A sessão iniciou-se com a música “A diferença é o que nos une!” de Mundo Bitá onde enfoca a autoestima na letra em: “Nunca duvides de nós / Somos especiais, quase super-heróis”. De seguida, foi questionado à turma quem seria a pessoa mais especial do mundo para cada um. As principais respostas foram as pessoas do núcleo familiar e as professoras, e somente uma aluna respondeu que a pessoa mais importante para ela era ela mesma e só depois os restantes familiares. Posto isto, foi solicitado que, um a um, se levantassem e espreitassem para dentro da caixa, de modo que vissem quem deveria ser a pessoa mais preciosa e especial do mundo. Dentro da caixa estava um espelho. Cada aluno abriu a caixa e olhou para o seu interior, onde observou a sua própria imagem. A partir desta dinâmica iniciou-se um diálogo relativamente à autoestima.

Tabela 6- nota de campo n.º6 e respetiva análise

Nota de campo n.º 6, do dia 26 de maio de 2021	Análise
MM (6 anos): Professora, se as pessoas que eu amo estão no meu coração, eu sou muito valiosa! MS (6 anos): Devemos sempre gostar de nós, muito, e de tudo! LM (6 anos): Somos todos diferentes e todos bonitos.	Apesar de esta sessão ter sido adaptada devido à restrição de tempo sentida, possibilitou a participação voluntária de todos os alunos. Nos comentários, podemos denotar que os alunos revelam indicações de que o amor próprio já foi abordado anteriormente.

De seguida, foi pedido que desenhassem o que tinham visualizado no espelho a caneta preta, que recortassem e completassem a frase: “Eu gosto de mim porque...”



Figura 6,7 e 8- “Eu gosto de mim porque...” –autorretrato

Tabela 7- Nota de campo n.º7 e respetiva análise

Nota de campo n.º 7, do dia 26 de maio de 2021	Análise
JT. (7 anos): Eu gosto de mim porque estou feliz.	Nesta atividade foi sugerido que realizassem o seu autorretrato à semelhança do que tinham visto no espelho, sendo que deveriam completar a seguinte frase: “Eu gosto de mim porque_____”.
MM. (6 anos): Eu gosto de mim porque sou como eu quero.	
MC. (6 anos): Eu gosto de mim porque corro muito.	
LC. (7 anos): Eu gosto de mim porque SIM.	
ML. (6 anos): Eu gosto de mim porque gosto de ajudar.	
	Na coluna ao lado é possível atentar as respostas dadas. Algumas demonstraram determinação, outras salientam determinada capacidade da qual se orgulham, no entanto em todas é possível inferir uma razão pela qual se sentem especiais.

4. Conclusão das Sessões

Presentemente, a instituições de ensino associa-se a agitação, a ruído, a pressões, competitividade, ansiedade, entre outros. As frustrações e a inquietação são enfrentadas por toda a comunidade educativa. Para além dos adultos, as crianças também ressentem este frenesim, podendo resultar em comportamentos mais reativos. O mundo exterior, muito se assemelha ao vivido na escola.

Considera-se que os momentos criados para parar, pensar e dialogar, se apresentaram como um poderoso instrumento para o desenvolvimento pessoal da criança e para diminuir a agitação e ansiedade promovendo, através de práticas de diálogo, momentos de desabafo, bem-estar e implicação. Torna-se importante facultar às crianças um momento de tranquilidade, uma aprendizagem sobre si e sobre o controlo das suas emoções.

Tornou-se imperativo observar e questionar. Por que razão aquela criança reage assim? Será que há um padrão de sinais que indica que aquele aluno precisa de parar? Será que o que é promovido nas sessões faz sentido para esta turma? Foi necessário observar de modo a proceder à recolha das suas potencialidades e fragilidades.

Em toda a investigação, o foco principal foram os alunos que, ao longo de dez sessões, partilharam e vivenciaram diversas sensações e emoções, como a alegria, receptividade, receio e vulnerabilidade.

De um modo geral, o estudo apresenta resultados que corroboram as potencialidades da Educação Emocional. Uma rotina educativa que inclua momentos que visam o bem-estar emocional revertem numa mais-valia para o desenvolvimento saudável dos alunos, uma vez que propicia o autoconhecimento, a consciência de si e dos outros, e a gestão de emoções. Tendo em conta o mencionado, a investigação permitiu apurar os seguintes factos:

- Todas as sessões foram promotoras de bem-estar emocional, as crianças mostraram-se com entusiasmo e receptividade relativamente às mudanças do paradigma de participação;
- Os mecanismos de autogestão emocional foram aplicados, voluntariamente, pelos alunos quando sentiram necessidade de a eles recorrer;
- Quando exacerbados pelas situações, os alunos em aflição foram lembrados pelos colegas do que poderiam fazer para se acalmar;
- Uma quebra no momento de introspeção, causada por diversos estímulos, ruídos exteriores e interrupções pode alterar toda a dinâmica da sessão;
- Durante a semana os alunos questionavam a realização das sessões, mostrando-se implicados e interessados na sua concretização;
- Nas conversas rotineiras, quando surgia algum valor, os alunos associavam à sessão na qual ele foi abordado;
- Foi observado um engrandecimento de comportamentos de entreatajuda e vocalizações de amparo e validação;
- Ocorreu, ainda, uma maior procura de partilha de conquistas, após os alunos conseguirem superar determinados obstáculos, usando mecanismos abordados nas sessões.

Os objetivos delineados para a investigação deste estudo foram atingidos. Uma vez o mencionado, considera-se essencial conceder o apoio necessário para que as crianças sejam capazes de gerir as suas emoções, se conhecerem, serem empáticas e persistirem independentemente dos obstáculos, capacidades que a educação emocional promove.

Todas as investigações defrontam algumas limitações e como tal, o presente estudo não foi diferente. Uma vez que a implementação decorreu numa época marcada pela

pandemia, que não só obrigou o distanciamento social, impedindo determinadas atividades, como ainda resultou em duas temporadas na qual as práticas educativas se passaram em casa, provocando, assim, que o tempo para a implementação das atividades fosse, compreensivelmente, escasso. Sendo que as sessões se deram da parte da tarde, horário este em que nitidamente a turma estava mais cansada, inquieta e conflituosa, apesar de ainda favoráveis, não atingiu os resultados que poderia ter atingido caso estes momentos acontecessem no pico de empenhamento e concentração dos alunos. Deste modo, considera-se que sessões de mais tempo, ao longo do ano letivo e num horário mais favorável iriam enriquecer o estudo e consequentemente obter resultados mais satisfatórios.

Pensa-se, ainda, que o local onde foram concretizadas as sessões de educação emocional contribuiu para mais uma das limitações desta investigação. Embora se tenha procurado diferenciar a luz ambiente, não deixou de se passar no contexto de sala de aula. Um espaço reduzido, na qual as crianças ocupam o mesmo lugar, com as mesmas quatro paredes, determinadas pelas regras que até então as acompanhavam. Posto isto, numa próxima implementação seria benéfico para o estudo, ter um espaço próprio, mais pessoal e privado, para a realização destes momentos.

Este estudo permitiu compreender a necessidade que as crianças sentem em poder partilhar o que sentem e o que vivenciam, para se sentirem pertencentes a uma comunidade que as acolhe e escuta. Permitiu ainda a valorização destes momentos, enquanto suporte de trabalho em torno do bem-estar emocional, sendo que estariam sujeitos a uma reflexão ao longo do ano, adaptando-os às necessidades e interesses dos alunos.

De forma a dar continuidade a esta investigação, seria pertinente aprofundar a forma como os alunos se apropriam e interpretam as sessões, a forma como as descrevem e como partilham o vivenciado nelas. Seria ainda interessante, em contexto não pandémico, incluir as famílias nestas intervenções.

Com este estudo, espera-se ter contribuído, de forma mais direta, para que determinadas aprendizagens como o autoconhecimento, gestão de emoções, respiração, mecanismos de superação se tornem instrumentos presentes no quotidiano das crianças, sendo que os mobilizem em momentos de conflito, frustração, tristeza e aflição. Seria também pertinente prosseguir com esta investigação e proceder ao acompanhamento das instituições de ensino que implementam sessões de educação emocional no seu dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término deste Relatório Final de Estágio derivou do culminar de um percurso alimentado de aprendizagens e construção de saberes. Sendo que o presente estudo incidiu numa intensiva reflexão sobre as práticas de ensino dinamizadas num contexto de ensino do 1.º CEB, numa instituição pertencente a um agrupamento TEIP. Numa só turma foi proporcionada a oportunidade de entrar em contacto com realidades sociais diferenciadas e distintas crianças, todas elas com necessidades e interesses individuais.

Este trabalho revelou-se fundamental para o desenvolvimento enquanto pessoa e profissional da educação, reconhecendo que a reflexão é um poderoso e necessário instrumento para o desenvolvimento profissional e construtor do saber. Uma atitude reflexiva é essencial, uma vez que nos concede uma perspetiva detalhada e fomentada sobre a prática de ensino aplicada, permite, ainda, reformar e aperfeiçoar determinados aspetos e estratégias de ensino. Ter uma conduta reflexiva sobre a prática pedagógica é decisivo para o sucesso do trabalho dos docentes e para o desenvolvimento das crianças. Uma vez o mencionado, tornou-se fulcral observar a turma e os alunos enquanto seres individuais, recolher informação e parar para refletir. O propósito inicial deste trabalho partiu do interesse próprio de estudar as práticas cooperativas em TEIP. Esta finalidade rapidamente se desvaneceu e foi assolada por uma necessidade da turma: educação emocional. Após a reflexão, o interesse próprio não fazia mais sentido, e independentemente da necessidade de mudar todo o estudo, o caminho a seguir não era o mais fácil, mas o necessário para o bem-estar daquela turma, o que traria mais frutos.

A promoção de educação emocional demonstra ser essencial não só entre a comunidade escolar, como pelas competências que dela se potenciam para a atual e futura sociedade. A profissão de educar presume de um sentido de responsabilidade no que concerne à formação de cidadãos conscientes de si e do outro, ativos e capazes de enfrentar as adversidades do quotidiano, mesmo que delas não resulte uma vitória. Trata-se, portanto, da urgência de encarar o currículo como sendo da criança, face às suas necessidades, dos seus contextos, perspetivando o bem-estar de todos os envolventes.

O desenvolvimento de práticas e atividades que visam o bem-estar emocional, revelaram-se ser uma metodologia de resposta às necessidades dos alunos. Para tal, considera-se relevante o conhecimento e o levantamento do comportamento e das necessidades emocionais dos alunos, de modo a melhorar o bem-estar das mesmas nas escolas. Por

outro lado, considera-se indispensável a criação de espaços, materiais e instrumentos que auxiliem o registo deste desenvolvimento.

De modo a responder à questão levantada inicialmente, foi necessário realizar pesquisas literárias relativas ao sucesso escolar tendo em conta o contexto socioeconómico, equidade, diferenciação pedagógica e agrupamentos TEIP, para depois partir para as pesquisas de cariz emocional.

Todas as etapas se revelaram necessárias para a aquisição dos resultados obtidos. Reconhecendo que a pesquisa foi fundamental para a compreensão e sensibilização da matéria que seria necessário lidar e assim, aprender a melhor forma de atuação. Observou-se na turma pequenas mudanças, a nível do comportamento e a nível social. Neste escasso tempo, nasceram capacidades que fizeram com que as crianças não se tornassem tão duras consigo mesmas, nem com os outros.

Nas sessões os alunos sempre se mostraram entusiasmados e nunca se opuseram a realizar as atividades propostas. É possível ainda afirmar que todos participavam voluntariamente, mesmo aqueles que não era habitual fazerem-no, demonstrando entrega e envolvimento. A obtenção de resultados tão positivos não seria possível sem o trabalho conjunto com as professoras cooperantes, que acreditavam e se guiavam pelo projeto na sua intervenção. Revelou-se ainda essencial a boa relação construída com toda a comunidade escolar, assente em reconhecimento e carinho.

Após a observação de resultados positivos na resposta emocional às necessidades dos alunos, tornou-se evidente que os docentes devem reconhecer a importância do seu papel, e assim, refletir sobre os seus métodos de ensino de forma a ponderar se está a dar uma resposta adequada às necessidades da sua turma e, deste modo, produzir uma educação centrada no aluno, de qualidade e benéfica para o seu desenvolvimento. É basilar que os docentes procurem formar-se continuamente com a finalidade de enriquecer a sua prática e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

A escola deve-se guiar por pressupostos inclusivos na educação das crianças, não se limitando ao desenvolvimento cognitivo, mas considerando o desenvolvimento emocional, não como meio para atingir o cognitivo, mas como partes igualitárias no processo de crescimento dos alunos.

Posto isto, e de modo a dar resposta à questão orientadora, revelou-se essencial complementar a teoria consultada com a prática. Este processo resultou da planificação, implementação e análise de atividades, sendo que a partir destas se viabilizou a comprovação de que é possível promover o bem-estar emocional sem descurar qualquer

outra área e assim dar resposta às necessidades dos alunos, tanto académicas, como pessoais.

Enquanto futura profissional pretende-se que a promoção das competências emocionais seja uma presença habitual e contínua, que a procura de novos estudos e metodologias seja incessante, que procure atentar e motivar as crianças para o seu desenvolvimento, preparando-os para as adversidades que surgem na sociedade hodierna, possuindo um papel presente, mas harmonioso, nessa mesma.

Trata-se de uma profissão de grande responsabilidade, pelas sementes e raízes, pela diferença, pelo amor e entusiasmo, pelas asas e pelos pensamentos, pela influência... Com a PES confirmou-se o caminho a seguir, não só o querer ser educadora/professora, mas como o ser. Posto isto, o balanço desta investigação é bastante construtivo, uma vez que contribuiu para o crescimento e para a aquisição de novas aprendizagens. Considera-se que será este sentido de desassossego, de procuras e descobertas, que será o caminho a seguir.

REFERÊNCIAS

- Abelha, M. (2011). Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas. *Tese de Doutoramento Universidade de Aveiro*.
- Abrantes, P. (maio de 2009). Sociologia, Problemas e Práticas. *Perder-se e encontrar-se à entrada da escola*.
- Almeida. (dezembro de 2012). Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. *Revista Interação da Faculdade de Educação*, pp. 61-66.
- Almeida, L., & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 53-60.
- Almeida, M. E. (2003). *A Educação para a paz*. Prior Velho: Paulinas.
- Alzina, R. (. (2000). *Educación y bienestar*. Barcelona: Editorial Práxis, S.A.
- Aníbal, G. (1996). *Legislação – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Noesis.
- Antunes, C. (2001). *Alfabetização emocional: novas estratégias*. Petrópolis: Vozes.
- Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Asa editores.
- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspetiva.
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis deterritório'*. Porto: Educação, Sociedade & Culturas.
- Barbosa, A. G. (1998). *O valor da gratuidade na educação dos jovens, Ensinar Valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.

- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. p. 715.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, T. S., & Taylor, B. (1998). *Introduction to qualitative research*. New York: Wiley.
- Canário, R., Alves, N., Canário, B., & Rolo, C. (1999). *Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Educação e política.
- Carbonell, M. (2006). *Como Evitar el Fracasso Escolar en Secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Catier, R. J. (2008). *O clima emocional é essencial para haver aprendizagem*. São Paulo: Nova Escola.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo De DIálogo de Todos e para Todos. Em D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão* (p. 119). Porto: Porto Editora.
- CFAEM, C. d. (20 de maio de 2020). *TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Matosinhos*. Obtido de Ozarfaxinars: https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. C. (1999). *A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem.
- Corte-Real, M. (2004). Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças de risco” – um estudo de caso. *Instituto de Educação e Psicologia , Universidade do Minho. , p. 3.*
- Cortesão, L. (2009). *Remar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos*. Famalicão: Edições Húmus.
- Cosme, A. (18 de Janeiro de 2018). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas*. WEBINARS DGE da Informação ao Conhecimento. Obtido em 16 de Abril de 2019, de <https://webinars.dge.mec.pt/index.php/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>
- Costa, A. M. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Em *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Costa, J. A., Sousa, L., & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro. Em *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J. M. (6 de setembro de 2016). Dos significados de sucesso. *NOESIS*, p. 2.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009).
Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista
Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379.
- Damásio, A. (2001). O Erro de Descartes. *Publicações Europa América*.
- DGE. (s.d.). *Direção-Geral da Educação*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Fernandes, A. T. (18 de março de 2013). *Desigualdades e Representações Sociais*. pp.
203-214.
- Fernandes, M., & Gonçalves, J. (2000). Os territórios educativos de intervenção
prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular. Em *Territórios
educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção
educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.
Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, 331-350.
- Filliozat, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças*. Cascais: Pergaminho.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e
reconstrutiva*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores,
Angra do Heroísmo.
- Goergen, P. (2005). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores
Associados.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e
Debates.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *O poder da inteligência emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Gonçalves, D. (2018). *Professoras/es e Educadoras/es sociais em busca do sucesso educativo: uma experiência de uma escola pública no âmbito do Programa TEIP*. Em S. R.-S. X. Cid, *Educacion Social e Escola. Unha análise da última década (2006-2016)* (pp. 93-101). Ourense: CEESG, NEG.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar Em Educação: Desafios da Construção de conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (p. 62). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). *Understanding and Using Action Research in Practice Settings. Creating Practical Knowledge Trough Action Research*, pp. 23-40.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C. (2000). Caminhos para o sucesso. Dossier em Busca do sucesso Escolar. (T. Fonseca, Entrevistador)
- Lüdke, M., & André, M. D. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativa*. EPU.
- Mandela, N. (1995). *"Long Walk to Freedom"*. África do Sul.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McMillan, J. H., & Schumacher , R. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.

- Mendonça, A. (2007). Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar. Em J. e. Sousa, *A Escola Sob Suspeita* (pp. 397-412). Porto: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER- revista de educação*, 66-83.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, pp. 726-728.
- Monteiro, C. (Janeiro de 2006). História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. *MÉTIS: história e cultura*, p. 12.
- Moura, A. (2009). Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde. *Dissertação de Doutoramento. Faculdade de CC. Da Educación, Universidade Santiago de Compostela*.
- Müller-Lissner. (2001). *A inteligência emocional na criança*. Cascais: Pergaminho Editora.
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação.
- OCDE. (2019 de Dezembro de 2019). *GPS educacional*. Obtido de OECD Better Policies For Better Lives:
<https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41746&filter=all>
- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2003). *Sucesso Na Escola: Só O Currículo, Nada Mais Que O Currículo!* Cadernos de Pesquisa nº119.
- Piaget, J., & Goulart, I. (1996). *Experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes.
- Pimental, M. (2010). *Família e Escola na Re/conquista dos valores*. Dissertação de Mestrado – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Pires, M. (. (2001). *Pedagogia de vinculação e educação para valores*. Dissertação de Doutoramento - Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.: Lisboa, Portugal. .
- Pires, M. (2007). *Os valores na família e na escola – Educar para a vida*. Coleção *Educação e Desenvolvimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Prud'homme, L. F. (2005). *La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*. Journal of the canadian association for curriculum studies, 3.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional – aprenda a ser feliz*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, I. (2007). *Medição da eficácia do treino de competências de inteligência emocional*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. *para obtenção do grau de mestre em Ativação do Desenvolvimento Psicológico orientada pelo Professor Dr. Carlos Fernandes da Silva*.
- Resendes, G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ricotta, L. (2006). *Valores do Educador: Uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo: Ágora.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação e Diferença- Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. Em D. Rodrigues, *Perspetivas Sobre a Inclusão* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1999). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 30-33.
- Santos, A. (2012). *Estratégias para promover a aproximação família – escola*. Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Beja, Portugal.
- Santos, J. O. (2000). *Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula*. Salvador: Faculdade Castro Alves.
- Sarmiento, M., Parente, C., Matos, P., & Silva, O. (2000). A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta. Em *Territórios educativos de intervenção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serra, H. (2009). *Educação Especial, Estigma ou Diferença?* Obtido de Revista Saber E Educar, Cadernos de Estudo 14:
http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14_cad02.html
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. Â. (2007). *Educação para os valores na escola plural: a educação moral e religiosa*. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.

Soares, F. C., & Suzuki, J. C. (2009). Fotografia e história oral: imagem e memória na pesquisa com comunidades tradicionais. *V Encontro de Grupos de Pesquisa*.

Steiner, C., & Perry, P. (2001). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Tomlinson. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Asa Editores II.

Documentos da Instituição Consultados

Projeto Educativo da Instituição

Legislação

Despacho nº147/1996 de 1 de agosto. Diário da República nº177- II Série B. Lisboa:
Ministério da Educação

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/200- I Série A.
Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de junho. Diário da República n.º 129/2018- I Série.
Lisboa: Ministério da Educação

APÊNDICES

Apêndice 1- Planificação “Superpoder das Emoções”.



Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 1
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Emoções E Compromisso		-Momento de introdução: • Apresentação dos objetivos da sessão;	10 min		Avaliação Formativa: - Autoavaliação;
			- Música e dança	15 min	- Música;	
		- Partilhar experiências; -Mencionar como se sente; -Esperar pela sua vez de participar; -Respeitar a partilha do colega;	-Emocionómetro: Diálogo relativo às emoções;	30 min	-Molas; - Monstros;	
		- Reconhecer as características aliadas a um contrato; -Compreender os pontos mencionados;	-Contrato: análise e apresentação;	15 min	- Contrato; -Caneta;	
		- Escrever o nome; - Caracterizar, desenhando e pintando, o super-herói; - Manusear cuidadosamente;	-Caderneta: análise e preenchimento.	20 min	- Cadernetas; -Lápis de cor;	

Apêndice 2- Caderneta “O pequeno livro dos superpoderes”.

O pequeno livro dos SUPER-PODERES!!
Um grande guia para te tornares num super-herói

Agropamento de Escolas do Cerco do Porto | VALÉRIA FRASINETTI

PARABÉNS!

Todos temos algum superpoder incrível. Um superpoder que nos transforma em pessoas únicas e especiais. Mas para quê ter só um superpoder quando podes ter mais? Este guia apresenta-te outros superpoderes, para que os possas conhecer, de modo a tornares-te um super-herói de verdade, digno de uma capa e até de fofotola!

10 Gratidão

BI do Super-Herói

Nome: _____

09 Autoestima

A diferença é o que nos une

Para ver melhor, amigo, usa o coração
Poder ver o que é belo sem usar a visão
Para p'ra escutar que no silêncio há uma canção
Deixa bater no peito o tambor da vibração

REFRÃO:
Quem disse que não podemos? Nunca duvides de nós
Somos especiais, quase super-heróis

O nosso corpo fala, presta muita atenção
Mesmo sem as palavras, há comunicação
Tantas são as formas de cruzar a imensidão
Demonstrando ao mundo a nossa superação

(REFRÃO)

Um pouco de carinho e de bondade
P'ra ver que a diferença é o que nos une de verdade
E mesmo sendo assim ou sendo assado
O amor se multiplica e se espalha por todo lado

Mundo Bita-Portugal

08 Perseverança

01 Autoconhecimento

02 Gestão

07 Otimismo

06 Valentia

03 Amizade

04 Empatia

05 Paciência

Apêndice 3- Contrato



- Ser assíduo e pontual;
- Com ajuda de todos manter a sala limpa e arrumada;
- Respeitar os meus colegas, funcionários e professores;
- Não dizer "não consigo", acreditar sempre em mim e reconhecer quando preciso de uma ajuda;
- Deixar-me levar pela curiosidade, pelo conhecimento e pela criatividade;
- Sorrir muito e sonhar tão alto que os astronautas me possam acenar;
- Ser capaz de pedir desculpa, agradecer e perdoar;
- Ser um verdadeiro protetor da natureza, digno de uma fardada e capa, afinal o nosso planeta é um dom;
- Receberei sempre as professoras com um sorriso de orelha a orelha, mas quando o meu sorriso estiver meio avariado, permitir que as palavras de conforto o concertem.
- erei compreensivo e paciente, ouvirei sempre os meus colegas e as professoras atentamente;
- Mesmo quando os exercícios estiverem um bocadinho mais complicados não baixarei os braços, sou sempre capaz;
- Quando alguma preocupação pesar no coração irei sempre falar com as professoras. As professoras têm a chave secreta para abrir o coração e deixá-la sair;
- Acreditar com unhas e dentes que os impossíveis não existem.

(Professoras)

(Aluno/a)

Apêndice 4- Planificação “Superpoder da Gestão de Emoções”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 2
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Area: Educação Emocional

Area	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Gestão de Emoções		-Momento de introdução: • Apresentação dos objetivos da sessão;	10 min		Avaliação Formativa: • Conselho de turma
			- Música e dança	20 min	- Música;	
		-Mencionar como se sente; -Esperar pela sua vez de participar; -Respeitar a partilha do colega;	- Diálogo relativo às emoções;	10 min	-Molas; - Monstros;	
		-Identificar a emoção; - Reconhecer as características aliadas à emoção; - Seguir as indicações;	- Realização da experiência das emoções; - Diálogo referente à experiência;	30 min	- 6 rolos de papel higiénico; - Vinagre; -Bacia; - Marcador; - Corante; - Bicarbonato de sódio;	
		- Mencionar formas de se autorregular; - Desenhar a mão;	- Diálogo relativo à gestão de emoções;	10 min	-Lápis de cor;	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 2;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

Apêndice 5- Planificação “Superpoder da Amizade”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 3
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Amizade		-Momento de introdução: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da sessão; 	10 min		Avaliação Formativa: • Observação
			- Música e dança;	20 min	- Música;	
		- Permanecer atento à leitura; - Responder acertadamente às questões colocadas;	- Leitura do livro “Posso Juntar-me ao Clube” de John Kelly;	10 min	-Livro;	
		- Mencionar a sua opinião; - Esperar pela sua vez de participar; - Respeitar a partilha do colega;	- Diálogo relativo ao “superpoder” amizade;	15 min	-	
		- Atirar o novelo a um colega; - Segurar a sua ponta; - Mencionar algo positivo relativamente a um colega;	-Novelo da amizade;	30 min	- Novelo;	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 3;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

Apêndice 6- Planificação “Superpoder da Empatia”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 4
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Area: Educação Emocional

Area	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Empatia	-	-Momento de introdução: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da sessão; 	10 min		Avaliação Formativa: • Observação;
		-	- Música e dança	20 min	- Música;	
		- Permanecer atento durante a visualização; - Formar a sua opinião; - Partilhar com clareza a sua opinião; - Respeitar a opinião dos colegas;	- Visualização de um vídeo; - Diálogo relativo ao vídeo;	15 min	-Video;	
		- Respeitar as indicações dadas; - Compreender as dificuldades que ultrapassou; - Colocar-se no lugar do outro;	-Dinâmica “Diferença”; - Diálogo relativo à dinâmica;	30 min	- Papel; - Canetas	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 4;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

Apêndice 7- Planificação “Superpoder da Paciência”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 5
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Paciência		-Momento de introdução: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da sessão; 	10 min		Avaliação Formativa: <ul style="list-style-type: none"> • Checklist;
			- Música e dança	20 min	- Música;	
		-Permanecer atento à leitura; -Responder corretamente; -Esperar pela sua vez de participar;	- Leitura do livro “O grande livro dos superpoderes”; - Diálogo relativo à leitura;	15 min	-Livro;	
		- Respeitar o procedimento; - Identificar as necessidades inerentes ao crescimento do feijão; - Reconhecer que o crescimento do feijão envolve espera e paciência; - Esperar pela sua vez de participar;	-Plantar o feijão; - Diálogo relativo à dinâmica;	30 min	- 20 ovos; - Algodão; - Feijão; - Água;	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 5;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

Apêndice 8- Planificação “Superpoder da Valentia”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 6
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Valentia		-Momento de introdução: • Apresentação dos objetivos da sessão;	10 min		Avaliação Formativa: • Checklist;
			- Música e dança	20 min	- Música;	
		-Permanecer atento à leitura; -Responder corretamente; -Esperar pela sua vez de participar; -Respeitar a partilha do colega;	- Leitura do livro “O grande livro dos superpoderes”; - Diálogo relativo à leitura;	15 min	-Livro;	
		- Identificar um medo; - Partilhar o medo com os colegas; - Respeitar a partilha do colega; - Desenhar com caneta; - Respeitar as indicações;	-Desenhar o medo a preto e branco;	10 min	- Folha branca; -Caneta preta;	
		- Respeitar as indicações; - Desenhar características a caneta;	- Acrescentar no desenho do medo características engraçadas; - Prender o medo na “armadilha”;	15 min	- Lápis de cor; -Canetas;	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 6;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

Apêndice 9- Planificação “Superpoder do Otimismo”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 7
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Otimismo		-Momento de introdução: • Apresentação dos objetivos da sessão;	10 min		Avaliação Formativa: - Conselho de turma;
			- Música e dança	20 min	- Música;	
		-Permanecer atento à leitura; -Responder corretamente; -Esperar pela sua vez de participar; -Respeitar a partilha do colega;	- Leitura do livro “O grande livro dos superpoderes”; - Diálogo relativo à leitura;	15 min	-Livro;	
		- Cuidado manuseamento do material; -Usar corretamente a tesoura; -Pintar os óculos; -Colar a folha;	- Realização dos óculos;	30 min	-Oculos impressos; -Tesoura; -Lápis de cor; -Papel celofane; -Cola;	
		-Colocar o autocolante no sitio correto, n.º 7;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

Apêndice 10- Planificação “Superpoder da Perseverança”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 8
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Perseverança		-Momento de introdução: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da sessão; 	10 min		Avaliação Formativa: • Observação;
			- Música e dança	15 min	- Música;	
		-Permanecer atento à leitura; -Responder corretamente; -Esperar pela sua vez de participar;	- Leitura do livro “O grande livro dos superpoderes”; - Leitura do livro “Mia e a montanha”;	25 min	-Livros;	
		- Cuidado manuseamento do material; - Pintura dentro das linhas; -Mencionar alternativas à desistência;	-Pintura do <i>spinner</i> ; - Realização de um diálogo;	20 min	-Spinner;	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 8;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

Apêndice 11- Spinners “Em vez de desistir, eu vou...”.



Apêndice 12- Planificação “Superpoder da Autoestima”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 9
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Autoestima		-Momento de introdução: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da sessão; 	10 min		Avaliação Formativa: • Conselho de turma;
			- Música e dança	15 min	- Música;	
		-Esperar pela sua vez de participar; -Guardar o segredo;	- Dinâmica “O tesouro mais precioso”;	20 min	-Livros;	
		- Cuidado manuseamento do material; - Responder às questões; - Completar as afirmações;	- Cubo interativo;	30 min	- Cubo;	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 9;	-Preenchimento da caderneta;	5 min	-Autocolante;	

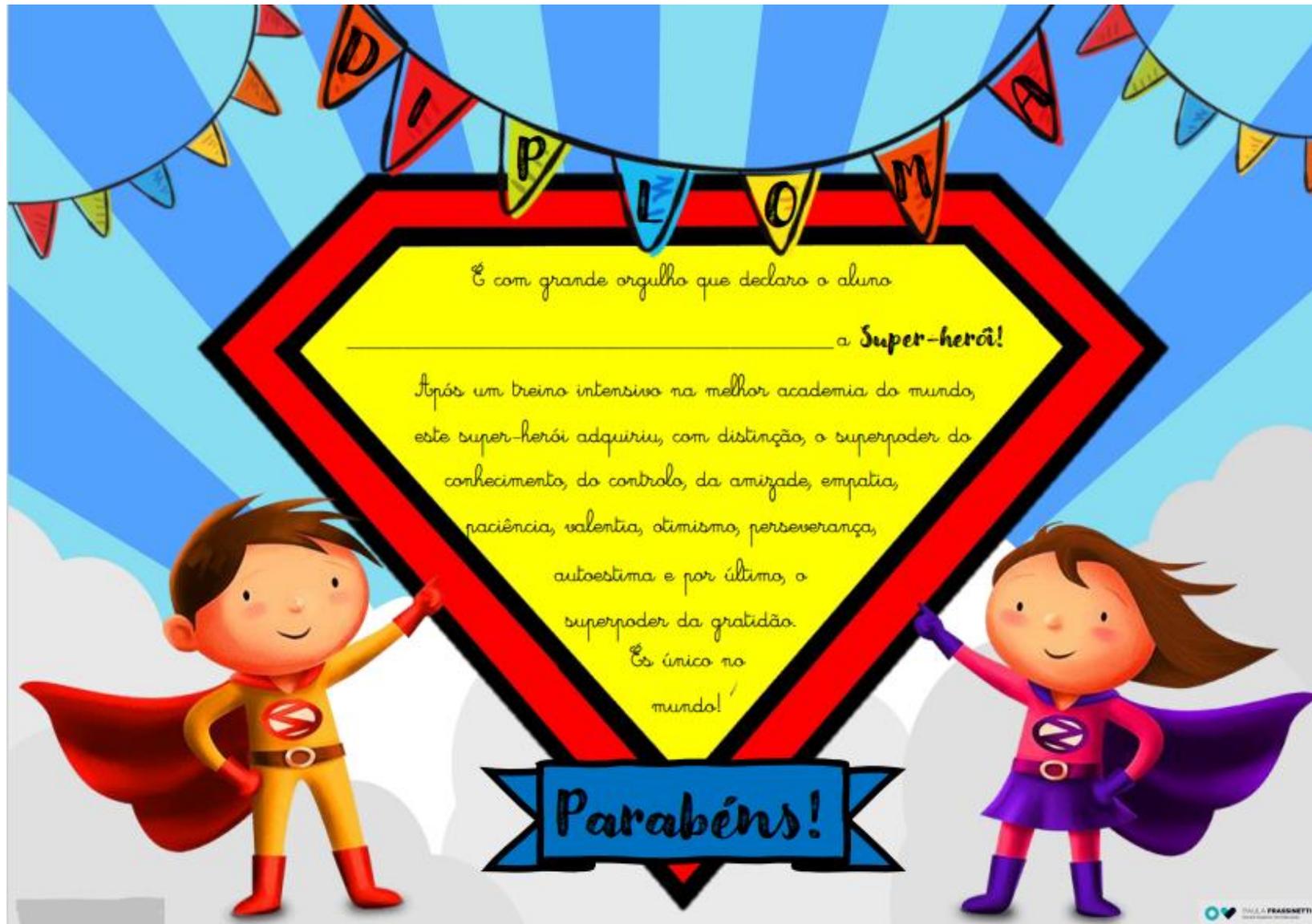
Apêndice 13- Planificação “Superpoder da Gratidão”.

Planificação

Ano de Escolaridade: 1º ano	Sessão 10
Professora Estagiária: Ana Isabel Ferreira	Área: Educação Emocional

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégia	Tempo	Recursos	Avaliação
Educação Emocional	Gratidão		-Momento de introdução: • Apresentação dos objetivos da sessão;	10 min		Avaliação Formativa: • Conselho de turma;
			- Música e dança	15 min	- Música;	
		-Esperar pela sua vez de participar;	- Breve diálogo relativo ao tema gratidão;	10 min		
		- Cuidado manuseamento do material; - Responder às questões; - Completar as afirmações;	- Realização da corrente da gratidão:	30 min	- Lápis de cor; -Cartolina; -Agrafador;	
		- Permanecer atento à leitura; -Identificar os valores abordados;	Leitura do livro “No meu coração pequenino”	10 min	-Livro;	
		-Colocar o autocolante no sítio correto, n.º 10;	-Preenchimento da caderneta e entrega do diploma;	10 min	-Autocolante; -Caderneta; -Diploma;	

Apêndice 14- Diploma



ANEXOS

Anexo 1- Hino “A diferença é o que nos une de verdade” de Mundo de Bitá- Portugal

Para ver melhor, amigo, usa o coração
Poder ver o que é belo sem usar a visão
Pára p´ra escutar que no silêncio há uma canção
Deixa bater no peito o tambor da vibração

Quem disse que não podemos?

Nunca duvides de nós

Somos especiais, quase super-heróis

O nosso corpo fala, presta muita atenção
Mesmo sem as palavras, há comunicação
Tantas são as formas de cruzar a imensidão
Demonstrando ao mundo a nossa superação

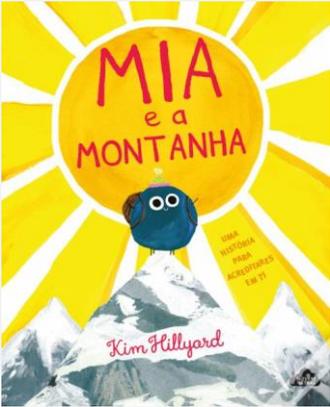
Quem disse que não podemos?

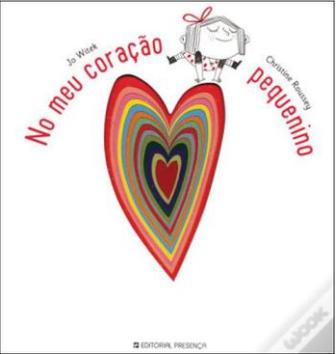
Nunca duvides de nós

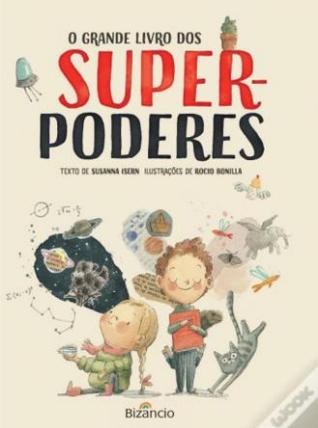
Somos especiais, quase super-heróis

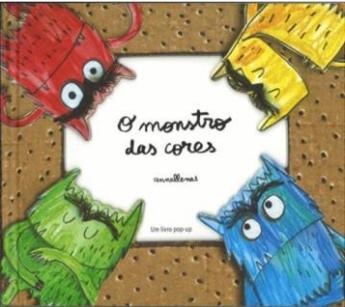
Um pouco de carinho e de bondade
P´ra ver que a diferença é o que nos une de verdade
E mesmo sendo assim ou sendo assado
O amor se multiplica e se espalha por todo lado

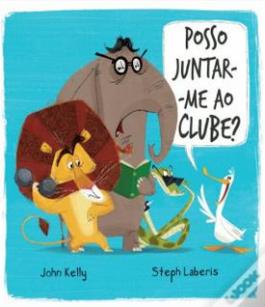
Anexo 2 – Obras Literárias utilizadas:

CAPA	TÍTULO	SINOPSE
	<p>“Mia e a Montanha – uma história para acreditares em ti”</p>	<p>“A Mia pode ser uma mosca pequena, mas tem grandes planos...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escalar uma montanha; 2. Organizar uma jantarada; 3. Tornar-se amiga de um tubarão. <p>Será que esta mosquinha tão pequena vai conseguir cumprir os seus planos? Muitos acham que não, mas a Mia tem a certeza de que é capaz!</p> <p>Os amigos de Mia não acreditam nela e incentivam-na a desistir. Mas a nossa mosquinha sabe a verdade sobre os grandes planos: não deves dar ouvidos àqueles que dizem que não consegues. Ouve antes aqueles que dizem que vais conseguir!”</p> <p style="text-align: right;">In: https://www.wook.pt/livro/mia-e-a-montanha-kim-hillyard/24302298</p>
	<p>AUTOR</p>	
	<p>Kim Hillyard</p>	
	<p>EDITOR</p>	
	<p>Nuvem de Letras</p>	
<p>DATA</p>		
<p>Setembro de 2020</p>		

CAPA	TÍTULO	SINOPSE
	“No meu coração pequenino”	<p>“Um livro poético para toda a família, que expõe ao longo das páginas as emoções e os sentimentos de uma menina na qual todas as crianças se reveem de vez em quando. O cortante em todas as páginas cria um efeito mágico, tornando este livro ainda mais especial. Da alegria à tristeza, passando pela raiva e pelo ciúme, um livro terno para ler e reler.”</p> <p>In: https://www.wook.pt/livro/no-meu-coracao-pequenino-jo-witek/16030512</p>
	AUTOR	
	Jo WitekKim Hillyard	
	EDITOR	
	Editorial Presença	
DATA	Janeiro de 2020	

CAPA	TÍTULO	SINOPSE
	“O Grande Livro dos Superpoderes”	<p>“Todos temos algum superpoder incrível. Um superpoder que nos transforma em pessoas únicas e irrepetíveis. O Grande Livro dos Superpoderes não é apenas um belíssimo álbum ilustrado. Não conta apenas uma história, mas muitas, seguindo um padrão narrativo comum a todas. Página a página, história a história, é-nos apresentado um protagonista e ficamos a saber qual o seu superpoder e em que consiste. Vamos querer saber mais sobre os personagens, e isso vai levar-nos a pensar em nós próprios e procurar o reflexo da nossa singularidade na fantástica galeria de crianças que nos é apresentada. Susanna Isern alia a sua experiência como escritora e psicóloga à sua capacidade de comunicar com os mais novos para, valendo-se de belíssimas ilustrações de Rocio Bonilla, nos mostrar o seu superpoder: o de contar histórias.”</p> <p>In : https://www.wook.pt/livro/o-grande-livro-dos-superpoderes-susanna-iser/23224704</p>
	AUTOR	
	Susanna Isern	
	EDITOR	
	Bizâncio	
DATA	Julho de 2019	

CAPA	TÍTULO	SINOPSE
	“O Monstro das Cores”	<p>“As emoções explicadas às crianças através das cores. O monstro das cores não percebe o que está a sentir. Tem as emoções numa grande confusão e agora tem de desfazer esta embrulhada. Será que consegue pôr ordem na alegria, na tristeza, na raiva, no medo e na calma? A personagem principal é um monstro que muda de cor consoante o que está a sentir. Ele não percebe porque muda de cor e a sua amiga, a menina, explica-lhe o que significa estar triste, estar alegre, ter medo, estar calmo e sentir raiva.”</p> <p style="text-align: right;">In: https://www.wook.pt/livro/o-monstro-das-cores-anna-llenas/20086203</p>
	AUTOR	
	Anna Llenas	
	EDITOR	
	Nuvem de Letras	
	DATA Outubro de 2017	

CAPA	TÍTULO	SINOPSE
	“Posso juntar-me ao clube?”	<p>“Uma história sobre amizade, diferença, tolerância e um clube onde todos podem entrar! O Pato quer juntar-se a um clube, para fazer novos amigos. Mas cada clube em que ele tenta entrar faz muitas exigências e ele não consegue rugir como um leão ou ter a memória de um elefante... resultado? «Candidatura recusada» é o que ele ouve a cada tentativa... O que poderá o pobre pato fazer?”</p> <p style="text-align: right;">In: https://www.wook.pt/livro/posso-juntar-me-ao-clube-john-kelly/19060484</p>
	AUTOR	
	John Kelly	
	EDITOR	
	Minutos de Leitura	
	DATA Janeiro de 2017	