

Diversidades

Revista Semestral | N.º 66 | Periodicidade: janeiro - junho | 2025

Região Autónoma da Madeira | Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia | Direção Regional de Educação



08-58 | Importância das competências socioemocionais na educação



69 | Projeto Mais Contigo: Promovendo a Saúde Mental e o Bem-Estar Juvenil



76-105 | Educação em notícias



Escola e bem-estar emocional



Ficha Técnica

Diretor	Marco Paulo Ramos Gomes
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e colaboradores externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Sede do Editor e Redação	Avenida Calouste Gulbenkian, Edifício 2000, n.º 3, 4.º andar 9004 - 503 Funchal Telefone: (+351) 291 145 860
Proprietário	Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia - Direção Regional de Educação
NIPC	671000497
Email	revistadiversidades@madeira.gov.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
N.º ERC	127798
Distribuição	Gratuita Disponível em www.madeira.gov.pt/dre
Foto Capa	Freepik freepik

Estatuto Editorial

A Revista Diversidades, criada no ano 2003, é uma publicação eletrónica semestral da Direção Regional de Educação, organismo tutelado pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira, que tem como objetivo principal disponibilizar, ao público em geral, conhecimento atual, bem como ações e práticas realizadas no âmbito da Educação.

Esta publicação pretende fomentar o debate científico e profissional, o intercâmbio de ideias, assim como difundir as opiniões de especialistas que proporcionem melhorias ao nível das práticas educativas e formativas.

Paralelamente, pretende informar e divulgar estudos e projetos de investigação ação, desencadeando um espaço de comunicação e de debate de ideias oriundas dos diferentes organismos da sociedade.

A Revista Diversidades é divulgada no Portal da Direção Regional de Educação, disponível em <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>

A Revista Diversidades está registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o número ISSN 1646-1819.

Índice

Editorial

Artigos

08 | Competências Socioemocionais - Que lugar na Educação?

Susana Fonseca

14 | A importância do sono: Pilar para uma vida saudável nas crianças e jovens

Helena Andrade

21 | Escola-Família - Impacto no bem-estar dos jovens

Fábio Botelho Guedes e Margarida Gaspar de Matos

29 | Saúde psicológica dos adolescentes: Impacto das tecnologias e redes sociais - O papel da prevenção

Joana Fernandes e Natacha Almeida

36 | Promover o sucesso na escola e na vida - Competências sociais e emocionais

Luísa Faria

41 | Prevenção de riscos psicossociais e apoio à gestão educativa

Hugo Fernandes

46 | Como se Veem? Perceções de Competências Sociais e Emocionais em Crianças e Adolescentes: Um estudo Transversal

Maria da Glória Franco

53 | Crescer a Brincar: Programa de Promoção de competências sociais e emocionais em meio escolar

Paulo Moreira

Reflexão

59 | Escola e bem-estar emocional

Delta Gouveia e Vanda Perestrelo

Espaço PSI

69 | Projeto Mais Contigo - Promovendo a Saúde Mental e o Bem-Estar Juvenil na RAM

Goreti Mendes e Graça Freire

Livros

74 | Sugestões de Joana Xavier

Espaço TIC

75 | Ilha Periscópio | Tinkercad | PhET Interactive Simulations | GeoGuessr

Notícias

76 | Madeira estreia TCA Erasmus+

77 | Sr. Positivo espalha bem-estar na escola

79 | Biblioteca Itinerante - A Magia da Leitura: Livros e histórias que despertam emoções e promovem o bem-estar

81 | O Rouxinol do Imperador anima Jardim em Festa

84 | Rayuela - A Missão Cibersegura da Polícia Judiciária chega às escolas da Madeira

86 | Cultura Democrática nas escolas: participação em curso internacional em Atenas

88 | Concurso Nutrichefe destacou leguminosas e criatividade no prato

90 | Festa do Desporto Escolar - Esperança "A Virtude Menor, mas a Mais Forte"

93 | Dia Mundial do Teatro - Quadros Vivos como Expressão Artística nas Escolas

96 | Encontro Regional de Clubes Europeus 2024-2025

98 | Feira Tecnológica 2025

100 | Festa das Artes na cidade do Funchal

104 | XXX Encontro Regional do Ensino Básico Recorrente do 1.º Ciclo





A Direção Regional de Educação (DRE) tem por missão promover, desenvolver e operacionalizar as políticas educativas da Região Autónoma da Madeira de âmbito pedagógico e didático, relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e à educação extraescolar, numa perspetiva inclusiva, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e potenciadora do sucesso escolar e da elevação da qualificação pessoal, social e profissional da população madeirense e porto-santense.



Editorial

Marco Gomes

Diretor Regional de Educação

As competências socioemocionais estão, hoje e cada vez mais, no centro de um processo educativo que “ajuda” os alunos a conhecerem-se, a gerir as suas emoções, a relacionarem-se com os outros e a tomarem decisões responsáveis.

Este número da Revista *Diversidades*, com a temática sobre “Escola e bem-estar emocional”, assume um foco especial na “importância das competências socioemocionais na educação”, na perspetiva de que, sobretudo, num tempo marcado por desafios diversos – desde o aumento dos problemas de saúde mental entre os jovens até à crescente complexidade das relações interpessoais e exigências curriculares –, se torna urgente refletir sobre o papel da educação integral, holística e do bem-estar na vida escolar.

As competências socioemocionais estão, hoje e cada vez mais, no centro de um processo educativo que “ajuda” os alunos a conhecerem-se, a gerir as suas emoções, a relacionarem-se com os outros e a tomarem decisões responsáveis. Mais do que um tópico em destaque nos últimos anos, estas competências assumem particular relevo no contexto escolar e os dados de diferentes investigações demonstram consistentemente que o desenvolvimento socioemocional está associado a indicadores positivos, como melhor desempenho escolar, menor envolvimento em comportamentos de risco e maior bem-estar. Na escola, estas competências (especialmente as 5 competências essenciais: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável) favorecem um clima mais positivo, reduzem conflitos, aumentam a motivação para aprender e promovem relações mais respeitosas entre todos os membros da comunidade educativa.

É reconhecido o papel decisivo das escolas na promoção destas competências, como um objetivo intencional, transversal e contextualizado, que pode ser alcançado através de práticas pedagógicas conscientes, formação de professores, criação de um clima escolar positivo e programas estruturados de educação socioemocional. É, por isso, fundamental sublinhar que este processo transformador tem que envolver professores, pais e encarregados de educação e outros agentes da comunidade educativa, que, diariamente, acompanham, “modelam” e estimulam o desenvolvimento emocional

dos alunos, contribuindo para ambientes educativos mais seguros, positivos e inclusivos.

Assim, a articulação entre a escola e a família surge como um fator decisivo na promoção do bem-estar emocional dos alunos, funcionando como um verdadeiro ecossistema educativo e afetivo. Esta colaboração e cooperação, baseada no respeito mútuo e em canais de comunicação eficazes, potencia não só o sucesso académico, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e socioemocionais, a resiliência e uma melhor qualidade de vida.

Além disso, o bem-estar dos docentes e de todos os profissionais das escolas surge igualmente como parte essencial neste processo de transformação do “ambiente escolar”, pois o seu equilíbrio e a sua eficácia são cruciais para o sucesso de todos os projetos educativos. É igualmente imperativo que os educadores e os docentes, enquanto modelos, desenvolvam, eles próprios, a sua própria inteligência emocional para serem capazes de lidar com as exigências pedagógicas e promover um ambiente saudável, inclusivo e empático.

Por outro lado, importa destacar que, embora se reconheça os desafios do mundo contemporâneo, como o impacto crescente das tecnologias, do digital e redes sociais na saúde psicológica dos alunos – que podem potenciar ansiedade, depressão, baixa autoestima, perturbações do sono e exposição ao *cyberbullying* –, a prevenção assume um papel imprescindível. Nesta linha, é também essencial a supervisão parental, a promoção da literacia digital e a valorização de atividades *offline*, bem como destacar a importância do sono como pilar fundamental para uma mente saudável, pois pode afetar diretamente a saúde mental, o equilíbrio hormonal, o sistema imunológico e as funções cognitivas.

Neste âmbito, na Região Autónoma da Madeira, tem-se impulsionado diversas iniciativas e projetos de relevo coordenados e acompanhados pela Direção Regional de Educação, nomeadamente, o “Projeto Mais Contigo” que visa promover a saúde mental e o bem-estar dos alunos, prevenindo comportamentos de risco e combatendo o estigma, através de ações em meio escolar e formação de dinamizadores; o “Projeto Humanismo em Formação” (HUMAforma), que motiva os docentes a promoverem nos alunos a autoconfiança, a autorregulação e o pensamento crítico, ao mesmo tempo que desenvolve competências de gestão emocional nos próprios profissionais de educação; o Projeto da Biblioteca Itinerante “A Magia da Leitura” que utiliza a literatura para promover o bem-estar emocional das crianças, fomentando a escuta, o acolhimento e a compreensão das emoções, com o envolvimento das famílias; o “Projeto RAYUELA”, da Polícia Judiciária, que divulga um videojogo educativo de modo a sensibilizar e capacitar os alunos para a cibersegurança e os riscos do mundo digital, promovendo decisões conscientes e seguras.

Torna-se cada vez mais claro que, como todos sabemos, educar é bem mais do que simplesmente ensinar conteúdos ou transmitir conhecimentos. É ser exemplo, é apontar caminhos e contribuir para “a construção e o crescimento” de alunos enquanto pessoas equilibradas, conscientes, solidárias e participativas. Todos os responsáveis e envolvidos no processo educativo têm de estar conscientes e empenhados em desenvolver e operacionalizar políticas educativas numa perspetiva democrática, equitativa, justa e inclusiva, em aprofundar uma cultura para a construção de ambientes de aprendizagem inovadores, adaptativos, humanizados e saudáveis, assumindo um compromisso claro com a saúde mental e o desenvolvimento integral dos alunos.

Artigos

A close-up photograph of three young people (two women and one man) with expressions of surprise or shock. Their mouths are wide open, and their eyes are wide. They are wearing casual clothing like hoodies. The background is slightly blurred, showing what appears to be an outdoor setting with a building.

Estas competências não são inatas, mas aprendem-se e desenvolvem-se ao longo da vida, em casa, na escola e na comunidade.

Susana Fonseca | p. 8

Num tempo em que o foco na saúde mental é, felizmente, uma tendência cada vez mais consistente e normalizada, é importante percebermos que o sono é parte fundamental e sólida de uma mente saudável.

Helena Andrade | p. 14

A articulação entre a escola e a família emerge como um fator decisivo na promoção do bem-estar emocional dos jovens.

Fábio Botelho Guedes e Margarida Gaspar de Matos | p. 21

As redes sociais devem ser utilizadas de forma regrada, com controlo e supervisão parental dado a imaturidade cerebral dos jovens que, muitas vezes, ainda não possuem sentido crítico, nem a maturidade necessária para interpretar tudo o que é partilhado online.

Joana Fernandes e Natacha Almeida | p. 29

"(...) apenas um esforço concertado entre a escola e as demais instituições da sociedade permitirá o desenvolvimento holístico de crianças e jovens, cidadãos de amanhã (...)."

(Perrenoud, 2004)

Luísa Faria | p. 36

Aprofundar uma cultura para a construção de locais de trabalho adaptativos, humanizados e assim mais saudáveis, em contexto educativo.

Hugo Fernandes | p. 41

O desempenho social vai para além da aplicação das habilidades sociais aos diferentes contextos de vida, envolvendo um critério ético-moral ligado a aspetos culturais, à cidadania e aos direitos humanos.

Maria da Glória Franco | p. 46

A promoção de competências sociais e emocionais é um instrumento fundamental para os educadores (incluindo as escolas) promoverem com intencionalidade o bem-estar de todos os seus estudantes.

Paulo Moreira | p. 53

Competências Socioemocionais

Que lugar na educação?



Susana Fonseca

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, CIS_Iscte

Estas competências não são inatas, mas aprendem-se e desenvolvem-se ao longo da vida, em casa, na escola e na comunidade.

1. Introdução – Porquê falar de competências socioemocionais?

Em tempos marcados por desafios diversos nas escolas - desde o aumento dos problemas de saúde mental entre os jovens até à crescente complexidade das relações interpessoais e exigências curriculares -, torna-se urgente refletir sobre o papel das competências socioemocionais na vida escolar. Mais do que um tópico em destaque nos últimos anos, onde saliento o nº 55 - Educação Emocional publicado nesta Revista Diversidades em 2019, as competências socioemocionais estão no centro da educação integral, ajudando os alunos a conhecer-se, a gerir as suas emoções, a relacionar-se com os outros e a tomar decisões responsáveis - competências fundamentais para o bem-estar e a aprendizagem. Mas este processo transformador envolve professores, pais e outros membros da comunidade educativa, que, no dia a dia, acompanham, modelam e estimulam o desenvolvimento emocional dos alunos, contribuindo para ambientes educativos mais seguros, positivos e inclusivos.



Neste artigo, propomos uma abordagem ao tema, refletindo sobre o lugar que estas competências podem e devem ocupar na educação.

2. O que são competências socioemocionais?

As competências socioemocionais são um conjunto de capacidades que podem ser agrupadas em dois domínios, as intra- e inter-pessoais (Domitrovich et al., 2017) ou o Eu e os Outros (Cefai et al., 2018), e que permitem aos indivíduos reconhecer e gerir as suas emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões conscientes e comportarem-se de forma ética e responsável.

A rede *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL] (2003) propõe o desenvolvimento de cinco competências essenciais: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2015) propõe uma estrutura para as competências sociais e emocionais em três categorias: atingir objetivos, trabalhar com os outros e gerir emoções. Mais recentemente, a OCDE selecionou um conjunto de competências socioemocionais para o seu estudo com base nas cinco grandes dimensões de personalidade (Chernyshenko et al., 2018; OCDE, 2024):

- 1) Desempenho de tarefas (conscienciosidade) - inclui competências como orientação para conquistas, responsabilidade, autocontrolo e persistência;
- 2) Regulação emocional (estabilidade emocional) - inclui resistência ao stress, otimismo e controlo emocional;
- 3) Colaboração (amabilidade) - inclui empatia, confiança e cooperação;
- 4) Mente aberta (abertura à experiência) - inclui curiosidade, tolerância e criatividade;
- 5) Envolvimento com outros (extroversão) - inclui sociabilidade, assertividade e energia; e,
- 6) Competências compostas - incluem autoeficácia, pensamento crítico/independência, autorreflexão/metacognição.

Para compreendermos, na prática, o que são as competências socioemocionais, podemos dar alguns exemplos: um aluno que consegue reconhecer que está frustrado com um resultado



negativo e procura melhorar, em vez de desistir, está a utilizar competências de regulação emocional e pensamento crítico; outro que acolhe um colega novo e o ajuda a integrar-se na turma está a mobilizar empatia e competências relacionais. Estas competências não são inatas, mas aprendem-se e desenvolvem-se ao longo da vida, em casa, na escola e na comunidade.

3. Por que são importantes na educação?

As competências socioemocionais desempenham um papel crucial na educação. A investigação internacional tem demonstrado, de forma consistente, que o desenvolvimento socioemocional está associado a vários indicadores positivos ao longo da vida: melhor desempenho escolar, menor envolvimento em comportamentos de risco e maior bem-estar (Close et al., 2023; Durlak et al., 2011; OCDE, 2024; Sancassiani et al., 2015). Assim, as competências



socioemocionais ajudam os alunos a gerir as suas emoções, a estabelecer relacionamentos positivos e a tomar decisões responsáveis, mas também a reduzir problemas como o bullying, a terem mais sucesso nas suas aprendizagens escolares e a promover um ambiente escolar mais saudável. Estes resultados são confirmados em estudos longitudinais que revelam que adolescentes com boas competências socioemocionais têm um maior envolvimento escolar e menor *burnout* (Huttunen et al., 2024).

Deste modo, na escola, as competências socioemocionais favorecem um clima mais positivo, reduzem conflitos, aumentam a motivação para aprender e promovem relações mais respeitadas entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e toda a comunidade educativa. Por exemplo, um aluno que sabe pedir ajuda quando precisa ou que consegue gerir a ansiedade antes de um teste, está mais preparado para aprender. Também os professores que valorizam e modelam estas competências criam ambientes mais seguros e acolhedores para todos.

No entanto, a OCDE (2024) afirma que os alunos mais jovens (10 anos) geralmente relatam

maiores competências sociais e emocionais do que os alunos mais velhos (15 anos). Este dado sugere que, à medida que progridem no percurso escolar, muitos alunos podem sentir-se menos confiantes nas suas competências sociais e emocionais, possivelmente devido ao aumento das exigências escolares, à pressão social ou à menor ênfase dada ao desenvolvimento emocional no currículo dos ciclos mais avançados. Tal reforça a necessidade de uma abordagem sistemática e contínua à educação socioemocional ao longo de toda a escolaridade, e não apenas nos primeiros anos, garantindo que estas competências sejam valorizadas e cultivadas em todas as fases do desenvolvimento.

4. Como se podem promover na escola?

O papel das escolas na promoção das competências socioemocionais é decisiva. As escolas, através da integração curricular, devem explicitar a aprendizagem social e emocional nos seus currículos de modo a desenvolver sistematicamente estas competências nos alunos (Close et al., 2023). Também o papel dos

professores e a sua formação, bem como as suas competências socioemocionais, são essenciais para a criação de um ambiente de aprendizagem favorável.

Neste sentido, promover competências socioemocionais na escola não significa adicionar mais uma disciplina ao currículo, mas sim integrar estes objetivos de forma intencional, transversal e contextualizada. Isso pode ser feito através de diversas estratégias:

i) Práticas pedagógicas conscientes e instruções explícitas (p.e., Herman & Collins, 2018). Criar espaços de escuta e de partilha, valorizar o erro como parte da aprendizagem, promover o trabalho cooperativo e a expressão emocional, assim como ensinar explicitamente as competências socioemocionais.

ii) Formação de professores (p.e., Herman & Collins, 2018). Docentes e outros membros da comunidade escolar sensibilizados e capacitados (tanto na formação inicial como na formação contínua) são agentes-chave da promoção socioemocional.

iii) Clima escolar positivo (p.e., Cefai et al., 2018). Uma cultura de respeito, segurança emocional e pertença é fundamental para o desenvolvimento destas competências.

iv) Programas estruturados de educação socioemocional (p.e., Sancassiani et al., 2015). Vários programas nacionais e internacionais têm revelado bons resultados.

No âmbito da intervenção, a nível internacional, programas como o Second Step® demonstraram impactos positivos nos resultados sociocomportamentais dos alunos, especialmente para aqueles que começaram com déficits (Low et al., 2015).

Um exemplo de um projeto internacional, que envolve também escolas nacionais, é o *Be Emotional-Techie: Bridges between emotional learning and technology* (Fonseca, 2021) que procura ligar a investigação, boas práticas e estratégias inovadoras de aprendizagem social e emocional, com a tecnologia educacional, e que desenvolveu e implementou um programa para alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo (dos 5 aos 14 anos), após uma formação destinada a professores e outros profissionais escolares (com produção de manuais práticos de implementação da metodologia *Be Emotional* para cada nível



de escolaridade) e uma ferramenta *Emotechie Serious Play* com diversos jogos sérios (Fonseca & Sebastião, 2021).

Além das estratégias já referidas, a implementação bem-sucedida de programas requer apoio político consistente e orientações claras (Close et al., 2023), assim, incluir objetivos de aprendizagem socioemocional nos documentos orientadores (como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) legitima estas práticas e incentiva a sua valorização na comunidade educativa.

5. Desafios e oportunidades

Apesar da crescente consciência sobre a importância das competências sociais e emocionais, persistem desafios. Muitos professores sentem que não têm tempo, formação ou apoio para integrar estas práticas no seu dia a



dia. Em algumas escolas, ainda predomina uma visão centrada exclusivamente nos conteúdos escolares, o que dificulta a valorização da dimensão socioemocional.

No entanto, os contextos de mudança que vivemos representam também oportunidades, como a necessidade de promover o bem-estar após a pandemia, os desafios da inclusão e da diversidade, as urgências climáticas e digitais, que exigem uma escola que prepare para a vida, não apenas para os testes e os exames. As competências socioemocionais são uma parte essencial dessa preparação!

6. Conclusão - Um caminho necessário!

Educar é mais do que ensinar conteúdos ou transmitir conhecimentos. É ser exemplo e contribuir para o crescimento de pessoas equilibradas, conscientes, solidárias e participativas. As competências socioemocionais são fundamentais para esse desenvolvimento e para a experiência

educacional, influenciando o sucesso escolar, os resultados comportamentais e o bem-estar geral.

Cabe à escola assumir-se como um espaço onde se aprende também a ser e a conviver, promovendo essas competências, por meio da integração curricular, da formação de professores e de abordagens inclusivas. Programas de aprendizagem social e emocional eficazes e políticas de apoio são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos e a criação de um ambiente escolar positivo. Esse caminho exige intencionalidade, formação, colaboração e visão de futuro!

Referências

- CASEL. (2003). *Safe and Sound - An educational leader's guide to evidence-based social and emotional programs. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]*, 1-60. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>
- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. In *NESET II report* (Issue February). <https://doi.org/10.2766/664439>
- Chernyshenko, O. S., Phair, R., & Leader, P. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD



study on social and emotional skills. In *OECD Education Working Paper No. 173* (Issue 173). <https://encurtador.com.br/lfs3z>

Close, M., Killingly, C., Gaumer-Erickson, A. S., & Noonan, P. M. (2023). What is social and emotional learning (SEL) and why is it important?. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy, and practice* (2nd ed., pp. 275-301). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003350897/inclusive-education-21st-century-linda-graham>

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Fonseca, S. (Ed.) (2021). *Social and Emotional Learning & Technology: A report on research and best practices*. Be Emotional-Techie Publications.

Fonseca, S., & Sebastião, P. (2021). EMOTECHE SERIOUS PLAY: Development and promotion of an ecosystem of social and emotional learning using innovative technology. *EDULEARN21 Proceedings*, pp. 9412-9420. <https://encurtador.com.br/9TNH5>

Herman, B., & Collins, R. (2018). *Social and Emotional Learning Competencies*. Wisconsin Department of Public Instruction.

Huttunen, I., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2024). Longitudinal associations between adolescents' social-emotional skills, school engagement, and school burnout. *Learning and Individual Differences*, 115, 102537. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608024001304>

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53 (6), 463-477. <https://encurtador.com.br/iqDCo>

OCDE. (2015). Skills for social progress: the power of social and emotional skills. In *OECD skills studies*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OCDE. (2023). Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?. *OECD Education Spotlights*, No. 4, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/schools-as-hubs-for-social-and-emotional-learning_f6d12db7-en.html

OCDE. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on Social and emotional skills 2023*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives_35ca7b7c-en.html

Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11, 21-40. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4378066/>

A importância do sono

Pilar para uma vida saudável

NAS CRIANÇAS E JOVENS



Helena Andrade

Delegação da Madeira da Alzheimer Portugal, Instituto do Sono e Medicina Dentária (ISMD)

“ Num tempo em que o foco na saúde mental é, felizmente, uma tendência cada vez mais consistente e normalizada, é importante percebermos que o sono é parte fundamental e sólida de uma mente saudável.”

O sono é uma necessidade fisiológica com funções biológicas na restauração do organismo e conservação da energia e permite o equilíbrio físico e emocional do indivíduo. O mesmo assegura funções vitais, sendo que a sua ausência pode provocar a morte. Estas funções são fundamentais na promoção de processos anabólicos, mecanismos de termorregulação central, produção de certas citocinas que aumentam a atividade do sistema imunológico, desenvolvimento, maturação e plasticidade do cérebro, formação e consolidação da memória, regulação de diversos processos metabólicos e substrato dos sonhos (Silva et al., 2018).

Lopes et al., (2016), descreve o sono como uma atividade diária fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança. Os hábitos de sono são influenciados por fatores biológicos e psicológicos, bem como por estádios de desenvolvimento ambientais, familiares, culturais e sociais. A privação de sono potencia o aparecimento de perturbações de regulação emocional e comportamental, promove o declínio do rendimento cognitivo e escolar, aumenta o risco de acidentes, alterações no crescimento, obesidade, entre outras. O impacto destes hábitos influencia não só a criança como a qualidade





de vida dos pais, com efeitos no bem-estar e desempenhos pessoal e profissional. Assim, torna-se crucial conhecermos os hábitos de sono desta população específica e identificar os problemas e principais dificuldades.

O sono afeta diretamente a saúde mental, o equilíbrio hormonal e fortalece o sistema imunológico, com repercussões na satisfação e rendimento laboral, escolar e nas atividades de lazer. Tem impacto direto na saúde e no bem-estar, no combate a infecções, inflamações e stress, fortalece as defesas naturais do corpo e melhora a memória e as funções cognitivas. O cérebro organiza o processamento da informação, facilita a aprendizagem, novas conexões neuronais e regula o humor. Ajuda na saúde cardiovascular através

da regulação da pressão arterial e dos níveis de colesterol. Controla o peso, regulando a fome e a saciedade (Richards, 2017).

Como recomendações para uma rotina de sono de qualidade temos a rotina regular - dormir e acordar no mesmo horário, o que ajuda a regular o relógio biológico; criar um ambiente de sono adequado: um quarto escuro, silencioso e com temperatura amena; evitar equipamentos eletrônicos antes de dormir: a luz azul destes dispositivos prejudica a produção de melatonina; fazer atividades relaxantes - praticar meditação e leitura antes de dormir ajudam a preparar o corpo e a mente (Coelho & Anastácio, 2013).

Todos vivemos imersos na pressão de fazer o máximo em pouco tempo, mas o sono é uma necessidade natural e tem parte integrante na nossa vida. Contudo, por vezes deixámo-lo para segundo plano. De forma imediata, sentimos as consequências de não valorizarmos o tempo e o modo como dormimos. A sonolência diária frequente, cansaço permanente, acordar com a sensação de sono não reparador, dificuldades de atenção e memória, redução do rendimento laboral, problemas de concentração e coordenação e diminuição do desempenho escolar, aumento do risco de acidentes, mau humor, fadiga e irritabilidade (Monteiro, 2014, cit. por Silva et al., 2018) são consequências negativas que sentimos quando não respeitamos as necessidades de sono. Se questionarmos os ganhos da valorização do sono, veremos que o tempo que priorizamos para dormir permite olhar para o sono como um pilar no equilíbrio saudável da vida. Dormir é tão importante como o exercício físico, alimentação, descanso ou toma de medicamentos (Santos-Coelho, 2020).

Dormir em tempo e qualidade suficientes contribui para o bem-estar diário, ajuda a melhorar a performance cognitiva e permite estar mais ativo no trabalho. A atenção e memória melhoram se dormirmos o número de horas suficientes. Durante o sono, o cérebro tem a capacidade de se restaurar e eliminar um conjunto de toxinas em diferentes regiões cerebrais, relacionadas com o desenvolvimento de doenças neurodegenerativas, infecções pulmonares, urinárias, doenças autoimunes, que podem ser evitadas com base num padrão de sono de qualidade. As alterações na qualidade e quantidade de sono têm consequências ao nível físico, psíquico e cognitivo

(Santos-Coelho, 2020; Cordeiro, 2015, cit. por Silva et al., 2018).

Num tempo em que o foco na saúde mental é, felizmente, uma tendência cada vez mais consistente e normalizada, é importante percebermos que o sono é parte fundamental e sólida de uma mente saudável. Dormir bem reduz a possibilidade de desenvolver doenças psiquiátricas (eg. ansiedade e depressão). A qualidade do sono permite-nos ter um dia equilibrado na gestão de eventos stressores com impacto na personalidade, emoções, pensamentos e relações interpessoais (Santos-Coelho, 2020).

Fazer do sono um aliado deve constar como uma prioridade transversal a toda a população, independentemente da idade, sexo ou estatuto social. Na família, é importante incutir hábitos que respeitem um sono saudável. Praticar horários regulares de sono, evitar atividades estimulantes à noite ou a utilização de dispositivos eletrónicos, promover o relaxamento nas horas que antecedem o sono, medidas simples que podem proporcionar um sono reparador. A privação de sono crónica é uma epidemia atual, sendo importante envolver toda a comunidade na compreensão dos ganhos de uma boa noite de sono para um estilo de vida saudável (Santos-Coelho, 2020).

O sono tem um papel primordial no bem-estar do indivíduo e a sua importância reflete-se de diferentes formas e consequências e, com o passar dos anos reduz, progressivamente a sua duração. Num recém-nascido, a duração é naturalmente maior do que numa criança em idade escolar ou adolescente. Mesmo durante a vida adulta, tanto a duração como o tipo de sono sofrem alterações à medida que se envelhece (Silva et al., 2018).

A infância constitui uma fase de importante desenvolvimento e crescimento, com destaque para as mudanças ao nível neuromotor. Deste modo, o descanso físico e a recuperação de energia são de extrema importância para as crianças devido ao impacto no crescimento e desenvolvimento infantil. O crescimento é um processo complexo e influenciado por hormonas que modulam estruturas biológicas (cérebro, sangue, órgãos, músculos e ossos). Um dos principais intervenientes, neste processo, é a hormona do crescimento, produzida não só durante o dia, mas também à noite, durante o sono profundo (Cordeiro, 2015, cit. por Silva et al., 2018).



Nos primeiros dois anos de vida, a criança passa cerca de dez mil horas a dormir e apenas sete mil acordada, permitindo o rápido desenvolvimento cerebral (Vecchi, 2020, cit. por Barbosa, 2022). O ruído, luminosidade e administração de fármacos são algumas das situações agudas em que a criança pode ficar vulnerável e precisar de cuidados (Linder, 2012; Vecchi, 2020, cit. por Barbosa, 2022).

Ao nível biológico, emocional e social, o sono é reconhecido como um fator determinante na saúde infantil. Sendo desadequado, pode ter consequências na regulação emocional e comportamental e nas funções cognitivas e metabólicas, pelo que a existência de hábitos de sono saudáveis na criança revela-se crucial. Sabe-se que é durante o primeiro ano de vida que o padrão de sono sofre a sua maior evolução,



desempenhando um papel ainda mais importante, pois é durante esta fase que ocorre a secreção de hormonas essenciais ao crescimento e desenvolvimento da criança. A importância e impacto do sono na saúde em geral têm merecido, nos últimos tempos, uma maior atenção, sendo os problemas do sono fonte comum de preocupação por parte de pais e profissionais (Fonseca, 2021).

Em Portugal, a maioria das crianças não dorme o número de horas recomendado para a sua idade. A sesta não é uma perda de tempo e não vai prejudicar o sono noturno pois quanto menos a criança dorme, mais hiperativa fica, o que dificulta o adormecer à noite (Monteiro, 2014, cit. por Silva et al., 2018). Porém, e apesar da sua extrema importância nos primeiros anos de vida, vai diminuindo de frequência e duração e os períodos de sono vão ficando, progressivamente mais longos (Reis & Rebocho, 2023).

Para Lopes, et. al., (2016), tendo por base os problemas orgânicos e comportamentais associados a avaliação dos problemas de sono é essencial. Por conseguinte, avaliar os hábitos e problemas de sono em crianças em idade pré-escolar e escolar é fundamental, pois permite o estudo dos problemas de sono em crianças filhas únicas com ênfase na resistência na hora de deitar

e na ansiedade relacionada com o sono. O mesmo autor refere que 7,7% se deve à enurese noturna, 52,7% ao sono agitado e 22,2% ao bruxismo, o que se traduz nos hábitos das crianças em adormecer mais tarde e dormir menos. Perante as patologias do sono, o estudo sugere a necessidade de uma abordagem holística e diferenciada sobre o tema, junto dos profissionais de saúde que interagem na comunidade e nos cuidados de saúde primários.

No pré-escolar, os problemas de sono nas crianças são mais frequentes, havendo a necessidade de se melhorar a abordagem precoce com intervenção planeada, no sentido de promover hábitos de sono adequados para as crianças e para os tutores. As dificuldades do padrão de sono-vigília podem comprometer o normal desenvolvimento da criança, potenciando a aquisição de hábitos inadequados que, gradualmente, influenciarão a autonomia e independência (Lopes et al., 2016).

Os filhos únicos apresentam maior resistência em ir para a cama e ansiedade relativa com o sono em comparação com as crianças que têm irmãos. Esta situação está bem estudada na população chinesa, onde a política do filho único é uma prática. Cerca de 7,5% das crianças em idade escolar ainda fazem a sesta, embora os horários escolares não se coadunem com esta prática.



De realçar a urgência da informação para pais e educadores, através da realização de campanhas de sensibilização e sessões de formação (Lopes et al., 2016).

Os programas de intervenção passam pela criação de hábitos de sono e rotinas, aconselhando algumas medidas simples que lhes possam proporcionar um ambiente de dormir adequado, confortável, escuro, limpo, calmo e tranquilo, arejado e com temperatura amena; dispor de uma cama apropriada à idade da criança, e com pouca roupa; estabelecer horários regulares de sono com a definição de hora para deitar e levantar, inclusive aos fins de semana, de modo a que a criança crie o seu próprio ritmo (Chambel, 2013; Cordeiro, 2015 cit. por Silva et al., 2018). É importante evitar quebrar as regras e estabelecer uma rotina (eg. tomar banho, jantar, lavar os dentes e ler a história para adormecer).

Na manutenção do ambiente adequado, o hábito de ver televisão, jogar computador ou videojogos são fatores de maior impacto na sonolência, provocando hiperestimulação no cérebro das crianças e jovens e, consequentemente, alteração do sono. As crianças expostas a diversos equipamentos eletrónicos dormem menos 21 minutos por noite. Um dado relevante sugere que

as crianças com televisão no quarto dormem menos 18 minutos do que os seus pares. O incentivo à prática desportiva ao ar livre e o convívio social são das intervenções não farmacológicas mais recomendadas para a melhoria do padrão de sono, com destaque para a autoestima, aceitação social e sensação de bem-estar entre crianças (Monteiro, 2014, Cordeiro, 2015, cit. por Silva et al., 2018).

A composição dos agregados familiares e as condições socioeconómicas contribuem para a qualidade do sono das crianças e jovens, através dos padrões e rotinas (Lélis et al., 2014, cit. por Silva, et al., 2018).

A exposição da criança a eventos traumáticos de vida recente (eg. perda de um objeto querido, separação de uma pessoa especial, mudança de escola, divórcio dos pais ou o testemunho/vivência de uma discussão ou situação de violência) podem desencadear problemas de sono. Todavia, ainda existem poucos estudos que se debrucem sobre a qualidade do sono em crianças, sobretudo do pré-escolar, sendo essencial a colaboração dos pais e educadores, bem como a sinceridade e a honestidade dos mesmos, na descrição dos factos e das suas respostas. Porém, apesar da qualidade do sono das crianças ser predominantemente boa, considera-se relevante que um terço apresente



má qualidade de sono. Os dados sugerem a necessidade de promover o sono nas crianças, junto dos pais e comunidade educativa pré-escolar. A interação das famílias nas consultas de saúde infantil deve ser privilegiada, promovendo o *empowerment* dos pais no estabelecimento de rotinas, o que contribui para a consistência da realização de trabalhos de casa, atividades de lazer e refeições. A presença de conflitos no seio familiar traz repercussões na infância, o que acarreta maiores sintomas de insónia à medida que o jovem vai crescendo e atinge a maioridade (Silva et al., 2018).

Ao caracterizarmos os hábitos e qualidade de sono das crianças no pré-escolar verificamos que têm uma boa qualidade de sono. 63,4% dos adolescentes apresentam níveis muito positivos e 36,6% algumas dificuldades no sono. Entre géneros, a qualidade de sono nas raparigas é melhor, face aos rapazes. Quanto ao estilo de vida, as crianças que não praticam exercício

físico têm pior qualidade de sono, com diferenças, significativamente comprovadas, fator que reforça a importância do exercício físico para a melhoria dos padrões de sono. O sono das crianças e dos adolescentes, bem como dos adultos, tem diferenças abismais, sobretudo pela quantidade de desafios ao nível da integração social, maturação sexual e exigências escolares. Diariamente, a maioria das crianças segue o padrão de 10 a 12 horas de sono por dia, dormindo entre 10 e 13 horas de sono por noite (Cordeiro, 2015, cit. por Silva, et al., 2018).

Num relatório da National Sleep Foundation, os adolescentes precisam de dormir (8,5 a 9,25 horas de sono por noite), tendem a adormecer mais tarde (23 horas) com uma duração média de 7 horas e 42 minutos por noite aos 13 anos e de 7 horas aos 19 anos). O mesmo estudo refere que os adolescentes mais velhos estão mais privados de sono, destes, 75% relatam dormir menos de 8 horas por noite. Os estudos revelam que o ciclo de privação crónica de sono desta faixa etária tem de ser revisto junto das famílias, professores, diretores de escolas e entidades de educação. Esta fase, em que muitas das vezes estão relatos de riscos substanciais de desenvolvimento de adições, doenças mentais e acidentes rodoviários, é fulcral. Os estudos demonstram também que alunos do secundário com notas abaixo da média vão para a cama mais tarde ou em horários irregulares e dormem menos horas, comparativamente com alunos com notas mais altas. Facto este que se associa ao aumento do uso de estimulantes e álcool, maior frequência de problemas comportamentais (condução imprudente, uso de substâncias, agressividade, impulsividade, mau humor) e sintomas de depressão, à medida que as horas de sono diminuem. Os adolescentes precisam de recuperar as suas horas de sono e de desenvolver adequadamente o seu cérebro, para poderem tomar decisões conscientes (Reis & Rebocho, 2023).

A maturação do sono e dos sistemas cerebrais em combinação com a pressão psicossocial durante a adolescência formam uma tempestade perfeita para um défice crónico de sono, com riscos e consequências graves ao nível da saúde mental e física. É importante desenvolverem-se programas de intervenção com o objetivo de melhorar o sono dos adolescentes. Enquanto não



educarmos a sociedade, os jovens vão continuar a tentar recuperar o sono durante o fim de semana. A melatonina, hormona que induz o sono, tem a função de alertar todas as células do organismo para a necessidade de dormir e ajuda a regular a hora em que adormecemos (Reis & Rebocho, 2023).

O consumo frequente de doces, chocolates e bebidas estimulantes constitui um fator que desencadeia problemas de sono nas crianças. 18,4% das crianças que consomem estas bebidas dormem mal. Das 58,6% das crianças que consomem doces e chocolates, 20,9% dormem mal. Quanto à prática de atividade física, a maioria (57,7%) apresenta hábitos sedentários e 42,3% pratica atividade física (Silva et al., 2018).

A ação neste domínio deve incidir na implementação de programas de intervenção que permitam focar a criança e a família, incentivando os pais e a comunidade educativa a promover bons hábitos de higiene de sono nas crianças. Os projetos de investigação permitem a realização de consultas de saúde infantil com maior rigor, realçando o contexto familiar, estilos de vida e hábitos de sono da criança. Sensibilizar para as políticas e estratégias de intervenção na promoção de comportamentos de vida saudáveis está patente no Plano Nacional de Saúde Infantil e Juvenil 2013, reforçando hábitos de sono e implicações na saúde (Silva et al., 2018). Em suma, cuidar do sono deve ser uma estratégia para a prevenção

de doenças mentais, sendo importante estar informado e consciente. Desde o fortalecimento do sistema imunológico até à prevenção de doenças crónicas, dormir bem promove uma vida longa e saudável. O sono é um elemento essencial para a saúde e o bem-estar e adotar bons hábitos de sono é um passo importante para garantir uma rotina equilibrada (Richards, 2017).

Portugal tem dado importantes passos na pesquisa, investigação e produção de conhecimento científico essenciais na redefinição de medidas concretas de implementação de bons hábitos de higiene de sono nas escolas e comunidade, tendo em consideração que os fatores culturais influenciam os diferentes padrões de sono das crianças e dos jovens.

Referências

- Barbosa, A. C. C. (2022). *Promoção do Sono na Criança Hospitalizada* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)).
- Chambel, I. D. A. (2013). *Crenças parentais sobre o sono das crianças em idade pré-escolar* (Master's thesis, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Coelho, S., & Anastácio, Z. (2013). *Sono, saúde e aprendizagem em crianças do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Fonseca, S. F. T. (2021). *Promoção de hábitos de sono saudáveis na criança lactente* (Doctoral dissertation).
- Lopes, S., Almeida, F., Jacob, S., Figueiredo, M., Vieira, C., & Carvalho, F. (2016). Diz-me como dormes: hábitos e problemas de sono em crianças portuguesas em idade pré-escolar e escolar. *Nascer e crescer-birth and growth medical journal*, 25(4), 211-216.
- Reis, B., & Rebocho, S. (2023). *O teu mal é Sono*. Manuscrito Editora.
- Richards, K. (2017). *O sono: bom demais para perder*. Babelcube Inc.
- Santos-Coelho, F. M. (2020). Impacto da privação de sono sobre cérebro, comportamento e emoções. *Medicina Interna de México*, 36(S1), 17-19.
- Silva, E. M. B., Simões, P. A. D., Macedo, M. C. D. S. A. D., Duarte, J. C., & Silva, D. M. (2018). Perceção parental sobre hábitos e qualidade do sono das crianças em idade pré-escolar. *Revista de Enfermagem Referência*, 4, 63-72.

Escola-Família

Impacto no bem-estar dos jovens

A articulação entre a escola e a família emerge como um fator decisivo na promoção do bem-estar emocional dos jovens.



Fábio Botelho Guedes

Instituto de Saúde Ambiental (ISAMB) – Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (FMUL) | Equipa Aventura Social. Católica Research Center for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRC-W) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica



Margarida Gaspar de Matos

Instituto de Saúde Ambiental (ISAMB) – Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (FMUL) | Equipa Aventura Social. Católica Research Center for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRC-W) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica

Introdução

O bem-estar emocional dos jovens está muito enraizado nas experiências que estes vivem nos seus contextos de vida mais próximos, sendo a escola e a família dois dos principais pilares no seu desenvolvimento global (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Gaspar et al., 2019). Estes ambientes, quando trabalham em articulação, potenciam não só o sucesso académico, como também o desenvolvimento de competências pessoais e socioemocionais, a resiliência e uma melhor qualidade de vida (Sheridan et al., 2019; Lampropoulou, 2018; Matos & Equipa Aventura Social, 2018).

As investigações nacionais e internacionais realizadas têm demonstrado que o envolvimento parental e a colaboração ativa entre a escola e a família se associam a melhores resultados escolares (Liu et al., 2020; Hattie, 2008). Neste



sentido, a relação escola-família constitui um elemento central na promoção do bem-estar dos jovens, funcionando como um verdadeiro ecossistema educativo e afetivo (Hattie, 2008; Camacho et al., 2019).

Apesar do consenso científico em relação à relevância desta relação, a sua concretização prática continua a enfrentar diversos desafios, nomeadamente barreiras estruturais, socioculturais e comunicacionais (Hornby & Blackwell, 2018; Liu et al., 2020; Mata et al., 2022). A indisponibilidade dos pais, as exigências da vida profissional, as perceções de desvalorização mútua e a ausência de uma cultura participativa são obstáculos frequentemente apontados por ambos os contextos (Liu et al, 2020; Silva & Meideiros, 2021).

Este trabalho tem por base uma investigação nacional de maior dimensão que analisou em profundidade a relação escola-família e o seu impacto no bem-estar dos jovens. O objetivo é refletir sobre os fatores que influenciam esta relação, os obstáculos que persistem e as estratégias que podem ser adotadas para a fortalecer, contribuindo para uma escola promotora de saúde, equidade e bem-estar.

Escola e Família: Ecossistemas interdependentes

O modelo ecológico do desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner (2005), constitui uma referência fundamental para compreender a influência dos contextos na vida dos adolescentes. Este modelo considera que o desenvolvimento ocorre por meio de interações contínuas e recíprocas entre a pessoa e os sistemas em que está inserida, ao longo do tempo. A escola e a família são dois dos microssistemas mais próximos e influentes neste processo, e a sua articulação configura-se no mesossistema, onde as interações entre os diferentes agentes educativos (i.e., encarregados de educação, professores ou técnicos) assumem um papel determinante na trajetória dos jovens (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Gaspar et al., 2019; Matos, 2024; Rosa & Tudge, 2013).

A investigação realizada no contexto português tem vindo a reforçar que o sentimento de pertença à escola, aliado o apoio familiar, associa-se positivamente à autoestima, ao envolvimento académico e ao bem-estar emocional dos



jovens (Gaspar et al., 2022; Guedes et al., 2022; 2023; 2024; Tomé et al., 2019; Matos & Equipa Aventura Social, 2018). As relações interpessoais estabelecidas com a família, os pares e os professores são fundamentais para a construção de uma identidade saudável e para o desenvolvimento de competências pessoais e socioemocionais. Quando os alunos se sentem valorizados e reconhecidos pelos adultos de referência nos seus contextos de vida, desenvolvem maior capacidade de autorregulação, resiliência e empatia – características essenciais para o bem-estar e a saúde mental em idade escolar (Camacho et al., 2019; Guedes et al., 2024; Lampropoulou, 2018; Matos, 2024).

Evidência empírica: Perspetiva nacional

Os estudos que sustentam este trabalho envolveram a realização de seis investigações complementares, com recurso a metodologias mistas. Nos estudos qualitativos, foram analisados os dados do estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), realizado em colaboração com a Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2018 e 2022 (Gaspar et al., 2022; Matos & Equipa Aventura Social, 2018), assim como de outro estudo realizado em colaboração com a

Universidade de Lisboa, o estudo HOUSE-Colégio F3 da ULisboa (House-Colégio F3, ULisboa, 2022), com mais de 16.000 adolescentes. Os estudos qualitativos incluíram 13 grupos focais com alunos, encarregados de educação e professores (n=143), permitindo aprofundar as perceções, os desafios e as propostas relacionadas com a relação escola-família.

Os dados revelaram que os alunos com uma estrutura familiar estável, uma melhor comunicação com os pais e relações escolares positivas apresentavam melhores indicadores de qualidade de vida e bem-estar. São os rapazes que demonstram maior apoio familiar e melhor qualidade de vida geral, enquanto as raparigas revelam maior gosto pela escola, pelos professores e pelas atividades escolares (Guedes et al., 2022; 2023). Estes resultados confirmam a existência de dimensões de género na forma como os jovens experienciam e percebem o seu ecossistema educativo (Gaspar et al., 2022; Matos & Equipa Aventura Social, 2018).

Verificou-se igualmente que os alunos com maior envolvimento parental têm menores níveis de absentismo e maior motivação para a aprendizagem. Os participantes relataram que o apoio emocional e prático por parte da família influencia diretamente a autoconfiança e a perceção

de sucesso escolar. Além disso, os contextos escolares que promovem práticas pedagógicas inclusivas, relações de proximidade/envolvimento e participação dos pais, tendem a gerar maior satisfação dos alunos com a escola (Camacho et al., 2019; Gaspar et al., 2022; Guedes, 2022; 2023; Tomé et al., 2019; Matos & Equipa Aventura Social, 2018).

No domínio qualitativo, os grupos focais evidenciaram que, embora exista consenso quanto à importância da colaboração escola-família, persistem barreiras significativas.

Barreiras à relação escola-família

Apesar do reconhecimento generalizado da importância da colaboração escola-família, a sua concretização continua a ser um desafio em muitos contextos. Entre as barreiras mais frequentemente identificadas, encontram-se a indisponibilidade dos pais devido a constrangimentos laborais, a perceção de desvalorização por parte da escola, e uma comunicação deficiente, muitas vezes marcada por uma linguagem demasiado técnica ou pouco empática (Guedes, 2025; Guedes et al., no prelo).

Do lado das escolas, os professores referem falta de tempo, excesso de tarefas burocráticas e dificuldades em mobilizar as famílias, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidades socioeconómicas. Muitos profissionais reconhecem a necessidade de formação específica para trabalhar com as famílias e de uma mudança na cultura organizacional das escolas, que ainda privilegia um modelo vertical e diretivo de relação com os encarregados de educação (Guedes, 2025; Guedes et al., no prelo).

Nos grupos focais, os grupos destacam e relatam os horários inflexíveis, a sobrecarga laboral dos pais, a escassa valorização do contributo das famílias por parte da escola e uma comunicação muitas vezes unidirecional e centrada no desempenho escolar, como algumas das principais barreiras (Guedes et al., no prelo). Os professores e os encarregados de educação manifestam, igualmente, sentimentos de frustração e desmotivação perante a ausência de canais eficazes e permanentes de diálogo.

Entre os obstáculos mais recorrentes identificados destacam-se:





1. A rigidez dos horários escolares e laborais;
2. A comunicação centrada apenas nos problemas e não no desenvolvimento dos alunos;
3. A ausência de políticas públicas que facilitem a participação dos pais na vida escolar (nomeadamente a nível profissional e de sensibilização das entidades laborais dos pais);
4. A falta de formação dos professores para a promoção de relações significativas entre a escola e a família;
5. A invisibilidades de contextos familiares diversos e o preconceito associado a certas estruturas familiares.

Caminhos para uma parceria eficaz

Os estudos que temos vindo a desenvolver a nível nacional, indicam um conjunto de estratégias com potencial para melhorar a articulação entre a escola e a família, indo de encontro ao que outros autores referem internacionalmente. Em primeiro

lugar, destaca-se a importância de criar momentos informais de encontro entre os diferentes agentes educativos, promovendo uma cultura de confiança, partilha e corresponsabilidade (Guedes, et al., no prelo; Sheridan et al., 2019; Weare, 2015).

A presença de mediadores escolares e psicológicos, pode facilitar a comunicação, reduzir conflitos e promover uma escuta ativa das necessidades das famílias. A utilização de tecnologias de informação (como plataformas digitais ou aplicações móveis) revelou-se eficaz na promoção de um contacto mais frequente e acessível entre a escola e as famílias, sobretudo quando associada a uma linguagem clara, direta e adaptada (Gaspar et al., 2022; Guedes et al., no prelo; Liu et al., 2020).

Do ponto de vista das políticas públicas, é fundamental promover medidas que garantam maior flexibilidade horária e laboral aos encarregados de educação, permitindo a sua participação em atividades escolares. A escola



deve assumir-se como espaço de construção coletiva, reconhecendo os pais como parceiros legítimos e não como meros recetores de informação. A formação contínua de professores e diretores escolares, com foco na comunicação interpessoal e no trabalho colaborativo, surge também como uma prioridade (Guedes et al., no prelo; Silva et al., 2021).

Face aos desafios identificados, de forma sucinta, algumas estratégias diretas a ter em conta são:

1. Criação de momentos de encontro entre famílias e escola (p. ex., cafés pedagógicos, oficinas temáticas);
2. Reforço do papel dos profissionais de psicologia, como mediadores da relação escola-família;
3. Utilização e adaptação de plataformas digitais de comunicação bidirecional e acessível;
4. Flexibilização dos horários de reuniões e eventos escolares;
5. Envolvimento dos alunos como pontes de comunicação e participação ativa nos processos de decisão escolar.

Conclusões e implicações para as políticas educativas

A articulação entre a escola e a família emerge como um fator decisivo na promoção do bem-estar emocional dos jovens. Quando existe cooperação, respeito mútuo e canais de comunicação eficazes entre os contextos escolar e familiar, os jovens tendem a sentir-se mais seguros, valorizados e motivados para aprender. A evidência recolhida nos trabalhos que temos vindo a desenvolver reforça que esta relação não deve ser deixada ao acaso - exige uma abordagem intencional, estratégica e inclusiva, capaz de integrar as famílias no quotidiano educativo de forma significativa.

Mais do que exigência pedagógica, investir na relação escola-família constitui um compromisso com a saúde mental e o desenvolvimento integral dos alunos. Escolas que reconhecem e valorizam a participação das famílias tornam-se mais eficazes, mais democráticas e mais humanas, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também ambientes educativos mais justos e equitativos.

Neste sentido, as políticas educativas devem reconhecer a centralidade da família no processo



educativo e criar condições concretas para a sua efetiva participação. Isso implica rever o modelo organizativo das escolas, flexibilizar horários, investir na formação contínua dos profissionais de educação e implementar programas de promoção de competências pessoais e socioemocionais que envolvam simultaneamente alunos, encarregados de educação e professores.

Adicionalmente, torna-se essencial reforçar a articulação entre os serviços de educação, saúde e apoio social, de modo a constituir redes de suporte integradas e territorialmente ajustadas às necessidades locais. Este trabalho em rede pode facilitar a identificação precoce de dificuldades, potenciar respostas mais coordenadas e garantir a continuidade do apoio às famílias.

Em síntese, a relação escola-família deve ser encarada como um pilar estruturante na construção de comunidades educativas mais coesas, inclusivas e promotoras de bem-estar. Promover esta relação é um compromisso coletivo que exige vontade política, formação adequada, tempo para escuta ativa e estratégias sustentadas de corresponsabilização. O futuro das escolas portuguesas depende, em larga medida, da sua

capacidade em envolver as famílias como parceiras estratégicas na promoção do bem comum.

Referências

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Camacho, I., Guedes, F. B., Tomé, G., & Matos, M. G. (2019). A família e os efeitos da guarda parental na relação e apoio familiar dos adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 75-84.
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M. (2019). Programa competências integradas: perceção dos professores e psicólogos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 15(2), 141-150. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20190020>
- Gaspar, T., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Matos, M. G., & Equipa Aventura Social. (2022). *A saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia - Dados nacionais do estudo HBSC 2022* (ebook). https://aventurasocial.com/dt_portfolios/a-saude-dos-adolescentes-portugueses-em-contexto-de-pandemia-dados-nacionais-2022/
- Guedes, F. B. (2025). Promoção de ambientes favoráveis ao bem-estar e ao desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos, através do aumento das sinergias professores-pais-alunos (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa.
- Guedes, F. B., Cerqueira, A., Gaspar, S., Gaspar, T., Moreno, C., & Matos, M. G. (2023). Quality of life and well-being of adolescents in portuguese schools. *Child Indicators Research*, 16, 1381–1394. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10021-5>
- Guedes, F. B., Cerqueira, A., Marques-Pinto, A., Branco, A., Galvão, C., Sousa, J., Goulão, L. F., Bronze, R., Viegas, W., Gaspar, T., Moreno, C., & Matos, M. G. (2024). School and family ecosystem: Incentives and barriers to school-family communication. *European Journal of Education*, 59(1), e12620. <https://doi.org/10.1111/ejed.12620>



Guedes, F. B., Gaspar, S., Cerqueira, A., Moreno, C., Marques, A., & Matos, M. G. (no prelo). Relação escola-família: Percepções de alunos, encarregados de educação e professores.

Guedes, F., Cerqueira, A., Gaspar, S., Gaspar, T., Moreno, C., & Matos, M. G. (2022). Family environment and portuguese adolescents: Impact on quality of life and well-being. *Children*, 9(2), 200. <https://doi.org/10.3390/children9020200>

Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

HOUSE-Colégio F3, ULisboa. (2022). Saúde e estilos de vida dos estudantes universitários à entrada da universidade: Relatório do Estudo HOUSE-Colégio F3, ULisboa. University of Lisbon. https://aventurasocial.com/dt_portfolios/saude-e-estilos-de-vida-dos-estudantes-universitarios/

Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013>

Liu, Y., Sulaimani, M. F., & Henning, J. E. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Education Research & Practice*, 10(1), 161-166. https://www.researchgate.net/publication/342480972_The_Significance_of_Parental_Involvement_in_the_Development_in_Infancy

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24634>

Matos, M. G. (2024). *A arte de saber escolher*. Pactor.

Matos, M. G., & Equipa Aventura Social. (2018). *A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão. Relatório do estudo Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) em 2018 (ebook)*. https://aventurasocial.com/dt_portfolios/a-saude-dos-adolescentes-portugueses-em-tempos-de-recessao-2018/

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Child and community influences and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>

Silva, D. O., Santos, R. B. O., & de Queiroz, N. R. (2021). Perfil ideal do professor do século XXI. *Research, Society and Development*, 10(7), e12310716356. https://www.researchgate.net/publication/352343674_Perfil_ideal_do_professor_do_seculo_XXI

Silva, J. N., & Meideiros, G. (2021). Homens na Educação Infantil: A educação na antiguidade, na idade média e na pós-modernidade. *Revista Científica do UniRios*, 16(32), 27-58.

Tomé, G., Gómez-Baya, D., Cerqueira, A., & Matos, M. G. (2019). Que escola é precisa para aprender, sem pôr em perigo o bem-estar e as relações interpessoais dos adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 63-73.

Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools?*. National Children's Bureau. <https://schoolswellbeing.org.uk/resources/all-resources/filter/wellbeing-mental-health/what-works-promoting-social-and-emotional>

Saúde psicológica dos adolescentes

Impacto das tecnologias e redes sociais

O papel da prevenção

As redes sociais devem ser utilizadas de forma regrada, com controlo e supervisão parental dado a imaturidade cerebral dos jovens que, muitas vezes, ainda não possuem sentido crítico, nem a maturidade necessária para interpretar tudo o que é partilhado online.



Joana Fernandes¹

Direção Regional da Saúde -
Unidade Operacional de Intervenção
em Comportamentos Aditivos e
Dependências



Natacha Almeida²

Direção Regional da Saúde -
Unidade Operacional de Intervenção
em Comportamentos Aditivos e
Dependências





Introdução

A tecnologia tem um papel cada vez mais predominante na rotina das crianças e jovens, acarretando diversos fatores que poderão ter impacto na sua saúde física e mental. As redes sociais, em particular, promovem novas dinâmicas sociais e emocionais que poderão influenciar positivamente ou negativamente o bem-estar dos jovens, dependendo da qualidade e quantidade do seu uso e do pensamento crítico de quem a utiliza.

Os estudos mais recentes têm demonstrado que a utilização excessiva destas plataformas podem potenciar o aparecimento de sintomatologia depressiva ou ansiosa, baixa autoestima e/ou perturbações do comportamento alimentar, dificuldades na autorregulação, maior agressividade e frustração. Apesar dos aspetos negativos, se a internet e os ecrãs forem utilizados de forma regrada e sem excessos, podem ser um bom aliado na aprendizagem e estudo dos jovens, na socialização, na expressão pessoal e na criatividade (Simões et al., 2014).

O aparecimento da tecnologia trouxe novos desafios para toda a sociedade, razão pela qual é necessário investir num aumento da prevenção, da literacia digital, assim como estar mais

consciente dos riscos da sua utilização excessiva, em especial nas crianças e adolescentes. O papel da prevenção é fundamental nesta temática, pois a difusão de mensagens fidedignas e validadas, assim como a sensibilização à população é crucial para que haja um aumento de informação e de literacia digital.

Adolescência e redes sociais

Segundo Tanner (1962), a adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta caracterizado por impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade na qual está inserido. Os limites de idade da adolescência definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) situam-se entre 10 e 19 anos (*adolescents*) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (*youth*), sendo ainda usado o termo “jovens adultos” para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (*young adults*).

O aparecimento da internet e das tecnologias veio expor os jovens a inúmeros perigos com impactos negativos, principalmente na saúde



mental. Segundo Cristino (2023), a utilização excessiva das redes sociais pode potenciar o aumento da ansiedade e depressão nestas faixas etárias, pois existe uma tendência em se comparar com os outros e considerar que as suas vidas são menos entusiasmantes e satisfatórias. Esta comparação poderá gerar sentimentos de raiva, frustração e tristeza, assim como diminuir a autoestima devido à pressão em atingir objetivos irrealistas e aparências “perfeitas”.

A visualização de conteúdos que apelam constantemente à magreza e a um determinado padrão de beleza estipulado pelas redes sociais poderá afetar a perceção corporal dos jovens. É descrito por Canhão (2016) que a idealização de corpos magros promovida pelas redes sociais leva os jovens a desenvolverem padrões de comportamento alimentar prejudiciais, como dietas restritivas, transtornos alimentares, ou até abstinência alimentar.

Outro fator impactante na autoestima dos jovens é a procura constante da aprovação de outros através de visualizações, likes ou partilhas que gera uma falsa sensação de felicidade e de popularidade entre os pares, criando uma necessidade constante de partilhar vídeos e fotografias em busca destas visualizações para manter o “standard” de *influencer* ou de jovem popular.

A permanência online pode levar, ao longo do tempo, a um uso excessivo, uma vez que a internet utilizada inicialmente como fonte de lazer ou distração, à medida que o tempo de uso aumenta, leva igualmente ao aumento da probabilidade do desenvolvimento de dependência. Está verificado que quanto mais cedo as crianças e jovens iniciarem a utilização dos ecrãs e da internet, maior será a probabilidade de vir a desenvolver uma dependência (Patrão & Hubert, 2016).

Impacto das redes sociais na saúde mental

As redes sociais devem ser utilizadas de forma regrada, com controlo e supervisão parental dado a imaturidade cerebral dos jovens que, muitas vezes, ainda não possuem sentido crítico, nem a maturidade necessária para interpretar tudo o que é partilhado online. Se não existir um investimento a nível familiar na explicação, orientação e monitorização das regras e dos perigos no mundo



perturbações no sono e, por consequência, a diminuição do rendimento escolar, a exposição precoce a conteúdos sexuais que poderão afetar a sua sexualidade, e por último, mas não menos importante, uma maior exposição ao cyberbullying (Carmona, 2017).

Cyberbullying

Um dos riscos a que os jovens estão expostos no contexto virtual é o cyberbullying, com semelhanças ao bullying, mas que ocorre atrás de um ecrã, em qualquer plataforma digital, incluído as redes sociais e os jogos. Consiste em comportamentos que visam ameaçar, ofender ou humilhar alguém de forma intencional e repetida e que geram danos emocionais na vítima. No caso do cyberbullying, o agressor pode manter o anonimato, gerando sentimentos de impotência e maior vulnerabilidade nas vítimas. O cyberbullying pode ocorrer em qualquer altura ou local, devido ao fácil acesso às tecnologias, gerando uma maior instabilidade e medo na vítima. (Almeida & Gouveia, 2016; Costa, 2017).

O Cyberbullying tem um impacto nefasto nas vítimas, pois a disseminação das informações ou fotografias pode tornar-se viral em apenas alguns minutos, fugindo ao controlo de todos e impactando a integridade dos mesmos. No mundo digital, tudo o que é partilhado fica para sempre online e torna-se a pegada digital de cada um.

Utilização Problemática da Internet

A Utilização Problemática da Internet (UPI) pode ser considerada um conjunto de sintomas que podem surgir antes de estar instalada uma dependência da internet. Os jovens com UPI manifestam comportamentos semelhantes às perturbações por abuso de consumo de substâncias psicoativas e/ou outros comportamentos aditivos, sendo necessário ter atenção a alguns sinais tais como mentir acerca dos ecrãs, preferir qualquer atividade online a outra offline (mesmo que antes fosse prazerosa), dificuldade em distinguir o mundo virtual do mundo real, intensificação dos sintomas da síndrome de ecrãs eletrónicos, entre outros (Costa, 2017). Os jovens são descritos como tendo o espaço mental excessivamente ocupado com atividades na internet ou vontade irresistível de estar

online, as crianças e os jovens ficarão expostos a todo o tipo de conteúdo, sendo grande parte inapropriado.

A utilização quando não é supervisionada poderá acarretar riscos para a saúde psicológica das crianças e jovens, criando uma dependência, o aparecimento da síndrome dos ecrãs eletrónicos,



online; surge um aumento progressivo do número de horas online (tolerância) e, ainda, irritabilidade e mal-estar no caso de impedimento, por qualquer razão, de aceder à internet (privação). Está presente a perda do autocontrolo e a insistência em ligar-se à internet, independentemente das consequências negativas na sua vida (família, rendimento escolar, relacionamentos).

Síndrome dos Ecrãs Eletrónicos

A utilização precoce e excessiva dos ecrãs pode não só intensificar atrasos no desenvolvimento cognitivo das crianças, como também fomenta o aparecimento de uma síndrome recente, descrito por Victoria Dunckley, em 2015, como a Síndrome dos Ecrãs Eletrónicos. Segundo a autora, esta síndrome afeta três domínios: humor, cognitivo e social. A nível do humor, é identificado através do desenvolvimento de sintomatologia depressiva, irritabilidade, agressividade, fadiga e alterações do humor, enquanto a nível cognitivo é reconhecido através do baixo autocontrolo, desatenção, um funcionamento executivo pobre, baixa tolerância à frustração, pensamento desorganizado e um sono pouco reparador. Por último, mas não menos importante, o domínio social é identificado por um contacto visual comprometido, maior irresponsabilidade, agressividade, desconfiança, ansiedade social, reações defensivas e comportamentos de oposição (Dunckley, 2015).

Sono

O sono é um fator fundamental à sobrevivência e as redes sociais vieram trazer desafios no que concerne a este aspeto. A exposição à luz azul dos ecrãs provoca atraso no sono, uma vez que interfere com a produção de melatonina (hormona responsável pelo sono), ou seja, o cérebro recebe a luz e interpreta-a como um momento para estar ativo, ficando hiperestimulado devido aos estímulos visuais e auditivos das redes sociais e/ou jogos.

Desta forma, é importante destacar que um sono insuficiente e de má qualidade aumenta o risco de depressão, ansiedade, dificuldades de atenção e memória, aspetos essenciais para o bem-estar e aprendizagem dos jovens. As redes sociais acabam por ser uma fonte de distração face a outras tarefas e os jovens demonstram uma maior dificuldade em começar e terminar uma tarefa quando o uso das tecnologias se torna excessivo (Vaz, 2024).

O estudo “A influência das redes sociais em adolescentes” demonstrou que muitos jovens consultam as redes sociais antes de adormecer, o que acaba por atrasar assim a hora de início do sono, bem como a sua qualidade, demonstrando à posteriori um impacto negativo a nível cognitivo. Tudo isto acaba por interferir com o processo de aprendizagem e consequente rendimento académico (Vaz, 2024).



O Papel da Prevenção

A Direção Regional da Saúde (DRS), através da Unidade Operacional de Intervenção em Comportamentos Aditivos e Dependências (UCAD), desenvolve desde 2017 projetos de prevenção que pretendem sensibilizar a população relativamente às dependências sem substância, assim como o impacto que têm na saúde mental dos jovens. Em 2017, surgiu o projeto “Estou online e agora?” e, em 2022, o projeto “Preparação para o Futuro”. Os objetivos dos projetos passam por, de uma forma geral, potenciar a literacia digital nos jovens, famílias e profissionais, alertar para os riscos da utilização precoce e excessiva dos ecrãs e promover estratégias para preveni-los.

É pretendido aumentar a literacia digital na população, assim como sensibilizar para os riscos da utilização excessiva das tecnologias, desde a primeira infância até à idade adulta. Assim

sendo, o Projeto “Estou Online e Agora?” abrange técnicos da área da saúde, da educação, do desporto e da área social, assim como sensibiliza crianças, jovens e pais sobre este tema, através de formações, workshops, ações de sensibilização e distribuição de material informativo. Por sua vez, o Projeto “Preparação para o Futuro” é direcionado para a primeira infância, dos 0 aos 6 anos, e abrange técnicos da área da saúde que trabalham diretamente com famílias, grávidas e puérperas, assim como a toda a equipa educativa de creches e jardins de infância e respetivos encarregados de educação. Em 2024 o Projeto “Estou Online e Agora?” abrangeu 692 pessoas e o Projeto “Preparação Para o Futuro” sensibilizou 155 profissionais de educação (docentes e não docentes) e pais.

Esta unidade conta ainda com o Gabinete de Aconselhamento e Prevenção (GAP), que realiza o acompanhamento psicológico de crianças e jovens, e respetivas famílias, que apresentam comportamentos aditivos e dependências com e sem substância ou sem risco de dependência, no âmbito da prevenção indicada, prevenção que se dirige a indivíduos com comportamentos de risco ou problemáticos de dimensão subclínica e no qual é avaliado o nível de risco individual. As solicitações no que concerne ao GAP têm sido crescentes, principalmente por problemáticas associadas à utilização excessiva da internet, do *gaming* e do *gambling*.

Recomendações

A família está na base da educação e da promoção de competências psicoemocionais das crianças e jovens, assim como na imposição de regras e limites, na promoção da literacia digital e na criação de um canal de comunicação de confiança. A família deve ser responsável por estabelecer laços afetivos e de confiança, promovendo uma comunicação saudável. Desta forma, quando a criança ou os jovens vivenciarem situações desafiantes e emoções mais intensas, terão uma base à qual recorrer, em vez de se refugiarem nas tecnologias e nas redes sociais para lidar com esses sentimentos e vivências (Costa, 2017).

Não só é necessário trabalhar as competências socioemocionais nos mais novos, como também é importante explicar a importância da adoção de um



comportamento equilibrado em relação ao uso das tecnologias. Segundo Patrão (2021), é necessário aumentar a literacia no meio familiar, pois para que os pais possam ajudar os filhos, precisam de estar dotados de ferramentas e saberes. A psicóloga e investigadora sugere:

- Criar regras a serem aplicadas em casa, para toda a família;
- Estabelecer limites em relação ao tempo de utilização e ao conteúdo visualizado;
- Supervisionar o que os jovens estão a visualizar, por exemplo, através de aplicações de controlo parental;
- Conhecer os jogos e as redes sociais que os jovens estão a utilizar e avaliar a sua adequação à idade;
- Explicar os perigos da utilização das redes sociais e da internet;
- Ajudar a desenvolver o pensamento crítico nas crianças e jovens;
- Potenciar atividades offline, como o desporto, a música ou a dança;
- Garantir que a utilização dos ecrãs não interfere com o sono, evitando a sua utilização 2 horas antes de ir dormir;
- Ter momentos em casa sem tecnologia.

Enquanto adultos, educadores, pais, devemos ser um modelo (online e offline) para os mais novos. As regras de utilização devem ser para toda a família!

Referências

- Almeida, A. & Gouveia, P. (2016). Cyberbullying: O papel dos pais, da família e da escola. In Patrão, I. & Sampaio, D. (Coords), *Dependências online - O poder das tecnologias* (pp. 75-95). PACTOR.
- Canhão, M. (2016). *Riscos e potencialidades do uso das redes sociais na adolescência*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/29041>
- Costa, R. (2017). *iAgora? A esfera dos livros*.
- Cristino, O. (2023) *As redes sociais e o efeito na autoestima*. [Trabalho de conclusão de curso (Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) - Faculdade de Tecnologia de São Paulo]. Disponível em: <http://ric-cps.eastus2.cloudapp.azure.com/handle/123456789/14455>
- Dunckley, V. (2015). *Reset your child's brain*. New World Library.
- Franqueira, A., Souza, E., Campos, M., Costa, N., Junqueira, R., Santos, S. & Barbosa, V. (2024). Influência das redes sociais no desenvolvimento psicológico de adolescentes: riscos e benefícios. *Cuadernos de Educación Y Desarrollo*, 16(9), 01-19 <https://doi.org/10.55905/cuadv16n9-096>
- Patrão, I. & Hubert, P. (2016). Os comportamentos e as preferências online dos jovens portugueses: o jogo online e as redes sociais. In Patrão, I. & Sampaio, D. (Coords), *Dependências online - O poder das tecnologias* (pp. 97-115). PACTOR.
- Sampaio D. (2018). *Do telemóvel para o mundo – Pais e adolescentes no tempo da internet*. Editorial Caminho.
- Simões, J. A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., Azevedo, C. (2014). *Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile*. CESNOVA.
- Tanner, J. (1962). *Growth at Adolescence*. (2ª ed.). Blackwell.
- Vaz, P. (2024). *A influência das redes sociais em adolescentes: Contributos para uma cibercibantropologia*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC <https://hdl.handle.net/10316/117949>
- WHO, World Health Organization. (1986). *Young People's Health – a Challenge for Society*. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731.

Nota

¹ Psicóloga Clínica

² Psicóloga Clínica

Promover o sucesso NA ESCOLA E NA VIDA

Compentências sociais e emocionais



Luísa Faria¹

Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

“ (...) apenas um esforço concertado entre a escola e as demais instituições da sociedade permitirá o desenvolvimento holístico de crianças e jovens, cidadãos de amanhã (...)”

(Perrenoud, 2004)

Introdução: desafios da educação social e emocional

Os últimos anos foram particularmente desafiantes do ponto de vista humano, com reptos sociais e morais, questões prementes de saúde mental e ameaças ao bem-estar individual e coletivo: a situação de pandemia, as guerras da Ucrânia e do Médio-Oriente, os movimentos migratórios, a degradação das condições de vida, a polarização na política, com o fenómeno dos extremismos e as tensões sociais consequentes, não podem deixar de nos questionar sobre o papel da educação de crianças e jovens, enquanto futuros cidadãos, e o seu contributo para soluções vindouras, mais humanas e eficazes, de tal plêiade de desafios e dilemas.

Exige-se, assim, às comunidades humanas, no rescaldo pós-pandémico por Covid-19, que recuperem um sentido de união, de eficácia coletiva e de pertinaz adaptabilidade, com confiança e perseverança, para melhor enfrentarem os desafios das mudanças sociais, económicas, tecnológicas, digitais e climáticas e os reptos da evolução e do desenvolvimento humano.

Nesta senda, apenas um esforço concertado entre a Escola e as demais instituições da





sociedade permitirá o desenvolvimento holístico de crianças e jovens, cidadãos de amanhã (Perrenoud, 2004), pois não será possível atribuir exclusivamente à Escola a função de educar os cidadãos, já que esta não parece operar de forma mais virtuosa do que a sociedade que integra.

Papel e relevância das competências sociais e emocionais

Apesar da ênfase particular que as escolas dão à transmissão de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências cognitivas e de habilidades técnicas, mais recentemente, o foco mudou para o incentivo de competências sociais, emocionais, interpessoais e morais no desenvolvimento dos alunos. De facto, o progresso técnico-científico das nossas sociedades coloca desafios aos sistemas educativos, que se traduzem, inevitavelmente, na necessidade de ensinar a aprender ao longo da vida, dotando crianças e jovens de competências de adaptação à mudança, estimulando-os e preparando-os para

a transformação e enriquecimento em diversos contextos de vida (Faria, 2011).

Enquanto a OCDE (2019) se refere a tais competências como “competências sociais e emocionais”, a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2021), refere-se às mesmas como “aprendizagem social e emocional” - consciência social e gestão de relacionamentos (i.e., competências sociais/interpessoais), autoconhecimento e autorregulação (i.e., competências emocionais/intrapessoais) e tomada de decisão responsável.

Ora, a Escola, na qualidade de contexto social, tem um papel irrefutável no desenvolvimento de competências sociais e emocionais durante o percurso académico, encontrando-se progressivamente mais pressionada na sua função de educar e formar, mas estando limitada por falta de recursos humanos e físicos, falta de tempo, falta de orientações precisas de formação e por alterações curriculares, por vezes dispersas e avulsas, debatendo-se quotidianamente para responder às necessidades de desenvolvimento



global de crianças e jovens, provenientes de diferentes contextos socioculturais e com diferentes experiências de vida, que se distinguem, cada vez mais, nas dimensões motivacional, emocional e sociocultural.

Na verdade, a educação social e emocional, enquanto processo educativo pelo qual o indivíduo desenvolve competências sociais e emocionais, não pode ter um carácter unicamente prescritivo ou desligado da experiência emocional e intelectual que qualquer aprendizagem exige. Considera-se, assim, que apenas uma estruturação coerente e transversal da educação fomentará uma apropriação crítica e reflexiva do conhecimento e o desenvolvimento das respetivas competências (Patto, 2000), através de abordagens curriculares incorporadas, relacionais e contextuais (Cefai et al., 2018).

Assim, as competências sociais e emocionais podem ser aprendidas, cultivadas, exercitadas e aplicadas no quotidiano de crianças e jovens, quer em contextos académicos quer noutros contextos de vida e de desenvolvimento, igualmente plenos

de experiências e de oportunidades (Weissberg et al., 2015), podendo, por conseguinte, ser alvo de instrução explícita e deliberada, através de oportunidades de interação, formais ou informais, entre alunos e entre alunos e professores, ou mediante atividades de instrução, modelagem e treino (Costa & Faria, 2019; Lopes & Salovey, 2001; Zins et al., 2004).

Resultados da aprendizagem social e emocional

De facto, pode-se assumir a importância da educação social e emocional para a promoção da equidade e para a diminuição de desigualdades sociais e do abandono escolar, potenciando o bem-estar individual e coletivo, a saúde mental e a literacia social e emocional, o desenvolvimento académico e a cidadania. A alfabetização emocional parece potenciar aprendizes mais eficazes (Zins et al., 2004), resultando a promoção da saúde mental e da autoconfiança, do investimento, a longo-prazo, na educação social e emocional, particularmente com grupos mais vulneráveis, como os de maior risco de abandono escolar.

Vários estudos têm revelado o impacto significativo da educação social e emocional em inúmeros indicadores de desenvolvimento de competências e atitudes sociais e emocionais, potenciadoras da aprendizagem e do sucesso na escola e na vida, a saber: desempenho académico; motivação, empenho e envolvimento na aprendizagem e na escola; bem-estar; prevenção e redução de problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade e stress; melhoria do comportamento escolar com a redução de incidentes, comportamentos agressivos, assédio e absentismo; redução de comportamentos desviantes e de risco, como impulsividade, raiva, violência e criminalidade, experiências sexuais precoces e consumo de álcool e drogas (Costa & Faria, 2019; Durlak et al., 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2006; Payton et al., 2008; Sklad et al., 2012; Weare, 2015).

Acresce, também, que as instituições se revelam fundamentais no estabelecimento de parcerias escola-família-comunidade para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem cooperativos, capacitando competências de



adaptabilidade, confiança e resiliência de crianças e jovens, contribuindo para promover instituições educativas prósperas e comunidades mais seguras, solidárias e justas. O diálogo regular com os pais e as famílias revela-se igualmente fundamental para promover a aprendizagem social e emocional e facilitar a transferibilidade deste conhecimento para as práticas familiares e quotidianas: esclarecer educadores e a comunidade é basilar para amplificar a consciencialização sobre a educação social e emocional (Greenberg et al., 2003).

Na senda de uma perspetiva sistémica e holística da educação

As conclusões do relatório da OCDE (2021) sobre uma perspetiva sistémica e holística da saúde mental e do bem-estar nas escolas, onde

se insere, naturalmente, a educação social e emocional, elucidam-nos sobre os desafios a enfrentar.

Para além de se exigir a transformação dos atuais sistemas e das práticas de ensino nas escolas, que implicarão necessariamente a revisitação da sua conceção, operacionalização, práticas, papéis e relações de poder, tais mudanças, que urgem e se exigem, podem ameaçar e desafiar as autoridades, os vários agentes educativos e a comunidade, pondo em causa a sua identidade, expectativas e práticas mais enraizadas.

Resumindo, será necessário combinar diferentes estratégias e modos de atuação, no quadro de um processo que se quer participativo e ascendente, envolvendo toda a comunidade escolar, que incluem legislação, informação, sensibilização, formação, entreeajuda e colaboração intersectorial, para que quaisquer alterações a implementar sejam verdadeiramente sustentadas a longo prazo.

Conclusão: reptos para o direito à educação social e emocional

A título de conclusão, deixam-se alguns reptos para os quais se exige reflexão, trabalho e cooperação entre todos os agentes educativos, incluindo naturalmente as famílias e os decisores políticos.

- Como poderemos apoiar as novas gerações, cujo papel é fundamental, a prosperar num ambiente pautado por incertezas e escassez de recursos?

- Como pode a educação social e emocional constituir-se como parte da solução para ajudar a lidar, de forma mais humana e eficaz, com os problemas da atualidade?

- Sendo a educação social e emocional um assunto de todos e para todos, como podemos envolver todos os líderes educacionais neste desafio?

- Se queremos realmente promover o desenvolvimento da educação social e emocional e o bem-estar de alunos, professores, pais e comunidade, que mudanças teremos de operar nos sistemas e nas organizações escolares para que tal se torne uma realidade?

Em suma, a aprendizagem social e emocional, apesar do seu inegável papel no sucesso na escola



e na vida, parece ter ainda um longo caminho a percorrer, para que se possa constituir como uma realidade e um direito na Escola atual.

Referências

- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. NESET II Analytical Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2021). *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. Retirado do sítio da CASEL: <https://schoolguide.casel.org/>
- Costa, A., & Faria, L. (2019). Programas de educação social e emocional na escola Importância e perspectivas no contexto português. *Diversidades*, 55, 6-9.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Extremiera, N., & Fernández-Berrocá, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Ed.), *Social and emotional education: an international analysis: Fundación Botín Report 2011* (pp. 33-65). Fundación Botín.
- Fernández-Berrocá, P., Alcaide, R., Extremiera, N., & Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Lopes, P., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning. Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *The CEIC Review*, 10, 12-13.
- Organization for Economic Cooperation and Development - OECD (2019). *Educating 21st century children: Emotional well-being in the digital age*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development - OECD (2021). *Supporting young people's mental health through the COVID-19 crisis*. <https://encurtador.com.br/UBRLb>
- Patto, M. H. (2000). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. Hacker.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Artmed Editora (tradução para português de L'École est-elle encore le creuset de la démocratie ? Lyon: Chronique Sociale, 2003).
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravestijn, C. M. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for schools and framework document. Partnership for well-being and mental health in schools*. National Children's Bureau.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Nota

¹ Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Prevenção de riscos psicossociais e apoio à gestão educativa



Hugo Fernandes¹

Divisão de Apoios Técnicos
Especializados, Direção Regional
de Educação

“Aprofundar uma cultura para a construção de locais de trabalho adaptativos, humanizados e assim mais saudáveis, em contexto educativo.”

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de relações interpessoais e, portanto, para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Estes fatores basilares do desenvolvimento humano têm impacto pessoal, social, económico e intergeracional. Enquanto contexto humano e educativo, a escola potencia interações entre profissionais, alunos, famílias e comunidade (Bronfenbrenner, 1994), influenciando decisões e resultados a vários níveis (Ariely, 2008; Ryan & Deci, 2021; Ryff, 2022). A Direção Regional de Educação (DRE) reconhece este papel central da escola na construção do desenvolvimento humano, onde a relação pedagógica determina a satisfação de necessidades, assim como é determinada por essa mesma satisfação de necessidades (Bronfenbrenner, 1994; Maslow, 1962). Este reconhecimento pressupõe uma visão orientada para a prevenção de riscos psicossociais, promoção do bem-estar no trabalho e assim estar mais próximo de promover a realização de todos os agentes da comunidade educativa (Antunes & Pereira, 2023; Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2023).

Em 2022, a DRE avaliou os riscos psicossociais em 38 escolas da RAM, com a participação de 2559 profissionais de educação, entre docentes





(n=1797), não docentes (n=631), técnicos especializados (n=86) e elementos de órgãos de gestão (n=45). Os resultados revelaram um perfil psicossocial semelhante ao panorama nacional e internacional, sem evidência de risco agravado. Contudo, identificaram-se riscos típicos do setor educativo, que exigem atenção das políticas públicas, na promoção da saúde dos profissionais e da qualidade educativa. Este estudo serve agora de base para decisões estratégicas no reforço da saúde laboral nas escolas. Destas e de outras evidências, em linha com orientações das principais organizações para a promoção da saúde ocupacional (e.g., DGS; ONU; OSHA; SESARAM), a DRE tem como objetivo aprofundar progressivamente o apoio aos estabelecimentos de educação e ensino nesta matéria. Neste horizonte, surge o Plano para a Prevenção de Riscos Psicossociais e Apoio à Gestão Educativa (Plan-AGE).

O Plan-AGE será implementado através de um estudo piloto, que abrange processos de consultoria, formação para lideranças e produção

de evidências de apoio à tomada de decisão. Também prevê um processo estruturado para a nova avaliação dos riscos psicossociais, no decorrer de 2025-2026. Neste horizonte, importará mobilizar decisores e líderes para a implementação de políticas de apoio à promoção de locais de trabalho mais seguros e saudáveis. Aqui, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia e a DRE merecem, desde já, o reconhecimento enquanto impulsionadoras de uma visão orientada para o cuidado dos profissionais e dos contextos de trabalho, em interface com entidades parceiras.

Estes esforços contam com parcerias estratégicas, desde logo, com o Observatório de Educação da RAM, contando ainda com outras entidades como o Núcleo de Saúde Ocupacional do SESARAM, a Universidade da Madeira, a Direção Regional de Estatística e a Direção Regional do Trabalho. Garante-se assim o apoio de entidades com conhecimento consolidado, do ponto de vista teórico e prático. Pretende-se também consolidar este processo, com vista a um futuro serviço abrangente que permita promover respostas organizacionais e individuais para a promoção da saúde no trabalho, no sistema educativo da RAM. Um trabalho aspiracional e centrado numa visão de melhoria contínua, face a necessidades atuais e com respostas integradas e multidisciplinares.

Algumas evidências internacionais sobre locais de trabalho seguros e saudáveis

A nível internacional, começam a surgir evidências quanto à importância de promover locais de trabalho seguros e saudáveis, investindo em ambientes de trabalho adaptativos. Um dos principais desafios a este nível prende-se com fomentar trabalhos desta natureza, com métodos sustentados, integrando propósito e sentido. Por exemplo, Wischitzki et al., (2020), destacam que intervenções planeadas e sistemáticas, que consideram simultaneamente fatores individuais e organizacionais, são mais eficazes na promoção do bem-estar e na otimização do stress ocupacional. Estes autores sublinham a necessidade de um compromisso institucional duradouro e de estratégias que envolvam ativamente os profissionais, contribuindo para contextos educativos mais adaptativos.



Esta revisão sistemática, que analisou 21 artigos empíricos de bases de dados científicas indexadas, concluiu que as intervenções mais presentes podiam ser organizadas em três categorias: 1) Intervenções centradas na pessoa (e.g., intervenção psicológica); 2) Intervenções organizacionais (e.g. ao nível da gestão, clima organizacional e comunicação); 3) Intervenções mistas (integração de intervenções individuais e organizacionais). Os principais efeitos foram verificados ao nível da “otimização do stresse e ansiedade, melhorias ao nível do clima organizacional e aumento da satisfação profissional” (Wischlitzki et al., 2020).

Face a um contexto de trabalho exigente como é o da educação, o aumento da perceção de bem-estar organizacional e individual relaciona-se com a otimização da carga de trabalho, bem como pela proteção dos profissionais através da promoção da autonomia e perceção de suporte social (Llorca-Pellicer et al., 2023). Para além disso, importa adequar processos de avaliação e intervenção que atendam a fatores culturais, tendo em conta a identidade e individualidade dos contextos (Sanchis-Giménez et al., 2024). Também se incentiva cada vez mais a pesquisa sobre a perceção do bem-estar nas organizações escolares (Demiri-Shaipi et al., 2024), atendendo ao seu impacto na qualidade do serviço e sustentabilidade socioeconómica (OPP, 2023; Wischlitzki et al., 2020).

O que são os riscos psicossociais e qual o seu impacto no trabalho dos profissionais de educação?

Os riscos psicossociais podem ser definidos como os riscos associados à organização, desenho, gestão do trabalho e ambiente social, que têm o potencial de causar danos de tipo físico, social ou psicológico (Leka et al., 2017), com impacto ao nível da realização, produtividade e qualidade dos serviços prestados, assim como ao nível da economia organizacional e nacional (Antunes & Pereira, 2023; OPP, 2023). A par de setores como a saúde e a administração pública, as evidências indicam o setor educativo como um dos setores tendencialmente mais exposto a fatores psicossociais de risco (Antunes & Pereira, 2023).

O papel da liderança de topo

A saúde mental no trabalho tem ganho crescente atenção global, devido ao impacto das políticas preventivas e do desenvolvimento humano, social e económico. Estimam-se custos anuais das perturbações mentais entre 74-99 mil milhões de libras no Reino Unido, mais de 450 mil milhões de euros na União Europeia e cerca de 2,5 biliões de dólares nos EUA. Na Europa, registam-se aumentos na rotatividade laboral, reformas antecipadas e 50-60% das ausências por



doença associadas a stresse e exaustão, tornando prioritária a promoção da saúde mental no trabalho (Leka & Nicholson, 2019). Criar ambientes laborais seguros e saudáveis é um processo complexo, exigindo apoio especializado, sobretudo na formação e acompanhamento de lideranças. A gestão educativa, marcada por adversidades e desafios constantes, requer competências, muitas vezes, fora do domínio habitual dos líderes (Harrison et al., 2025; Leka & Nicholson, 2019). Apoiar as lideranças escolares é, assim, essencial para melhorar a eficiência organizacional. Neste contexto, será objetivo promover uma cultura para a construção de ambientes de trabalho adaptativos, humanizados e assim mais saudáveis, no horizonte.

Todos são parte importante

Se a tomada de decisão, ao nível das lideranças, é fundamental para o sucesso da promoção da saúde e da qualidade do serviço, o papel dos profissionais de educação, instituições comunitárias e famílias ganha significativa importância em ser tido em conta. Uma das limitações dos estudos desta realidade refere-se ao medir o impacto dos ambientes de trabalho no bem-estar focado em amostras de professores (Demiri-Shaipi et al., 2024; Llorca-Pellicer et al., 2023; Wischlitzi et al., 2020). O nosso esforço será no sentido de apoiar os contextos e monitorizar evidências que nos permitam abranger os ganhos de todos

os profissionais de educação. A sensibilização da importância do papel da família e parental, na interface aluno-escola/sociedade, é também importante, já que é o conjunto de esforços de todos os adultos que potencia o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Outro papel relevante é o das instituições da comunidade, desde a administração central à administração local e outros parceiros interessados.

Impactos nos alunos

Sabemos que um olhar atento à prevenção de riscos e à promoção de locais de trabalho mais saudáveis e seguros relaciona-se positivamente com indicadores de produtividade. No contexto educativo, essa produtividade diz respeito não apenas ao assegurar das aprendizagens, mas também à percepção de apoio dos alunos face à qualidade do serviço prestado pelos profissionais de educação (Harrison et al., 2025; Klusmann et al., 2016; Ramberg et al., 2019; Ramberg et al., 2020; Sisask et al., 2013; Wischlitzi et al., 2020). Estas evidências ganham particular importância atendendo às transformações da digitalização do trabalho educativo, que traz desafios à relação pedagógica (Palumbo & Cavallone, 2024). Também ao nível dos impactos nas relações pedagógicas e sociais, com alunos com necessidades específicas (Sisask, et al., 2013). Tendo em conta estes aspetos, o esforço será o de tentar identificar evidências face ao impacto que a melhoria do clima



escolar e o apoio aos profissionais podem trazer à qualidade das relações profissional-alunos.

Conclusões

Este projeto da DRE visa aprofundar uma cultura para a construção de locais de trabalho adaptativos, humanizados e assim mais saudáveis, em contexto educativo. Para a tal, importa garantir o compromisso de todos os trabalhadores, desde órgãos de administração, gestão, direção escolar e demais profissionais de educação. A prevenção dos riscos psicossociais e a promoção de locais de trabalho saudáveis enquadram-se num investimento que a DRE está a promover progressivamente, para que na sua consolidação, permita gradualmente garantir serviços no âmbito da promoção da saúde ocupacional. Atualmente, sabe-se que ter trabalhadores motivados e saudáveis, em ambientes adaptativos, é uma vantagem competitiva. Esta é uma tomada de decisão em linha com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, no âmbito da promoção da saúde ocupacional e do trabalho digno, com vista a uma educação de qualidade.

Referências

- Antunes, S. & Pereira, A. (2023). *Avaliar, Intervir e Prevenir os Riscos Psicossociais: Práticas e Recomendações*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ariely, D. (2008). *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. York: HarperCollins. ISBN: 978-0-06-135323-9
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Demiri-Shaipi, U., Bajrami-Ollogu, E., & Xhelili, A. (2024). Teachers' stress and wellbeing in North Macedonia: A scoping review. *South Eastern European Journal of Public Health*, 146-156.
- Harrison, M. G., Wang, Y., Cheng, A. S., Tam, C. K. Y., Pan, Y. L., & King, R. B. (2025). School climate and teacher wellbeing: The role of basic psychological need satisfaction in student-and school-related domains. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104819>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203. <https://psycnet.apa.org/record/2016-16651-001>
- Leka, S., Jain, A., & Lerouge, L. (2017). Work-related psychosocial risks: Key definitions and an overview of the policy context in Europe. In L. Lerouge (Ed.), *Psychosocial risks in labour and social security law. Aligning perspectives on health, safety and well-being* (pp. 1-19). Springer. https://www.researchgate.net/publication/319284789_Work-Related_Psychosocial_Risks_Key_Definitions_and_an_Overview_of_the_Policy_Context_in_Europe
- Leka, S., & Nicholson, P. J. (2019). Mental health in the workplace. *Occupational Medicine*, 69(1), 5-6. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy111>
- Llorca-Pellicer, M., Gil-LaOrden, P., Prado-Gascó, V. J., & Gil-Monte, P. R. (2023). The role of psychosocial risks in burnout, psychosomatic disorders, and job satisfaction: Lineal models vs a QCA approach in non-university teachers. *Psychology & Health*, 40(4), 681-695. <https://doi.org/10.1080/08870446.2023.2253258> <https://psycnet.apa.org/record/2016-16651-001>
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Van Nostrand Reinhold. <https://doi.org/10.1037/10793-000>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2023). *Prosperidade e sustentabilidade das organizações – Relatório do custo do stresse e dos problemas de saúde psicológica no trabalho*, em Portugal.
- Palumbo, R., & Cavallone, M. (2024). Is work digitalization without risk? Unveiling the psycho-social hazards of digitalization in the education and healthcare workplace. *Technology Analysis & Strategic Management*, 36(6), 1136-1149. <https://doi.org/10.1080/09537325.2022.2075338>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55-71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2021). Human autonomy in social psychology: A self determination theory perspective. In P. A. M. Van Lange, E. T. Higgins, & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (3rd ed., pp. 106-123). The Guilford Press.
- Ryff, C. D. (2022). Positive psychology: Looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology*, 13, 840062. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840062>
- Sanchis-Giménez, L., Tamarit, A., Prado-Gascó, V. J., Sánchez-Pujalte, L., & Díaz Rodríguez, L. (2024). Psychosocial risks in non-university teachers: A comparative study between Spain and Mexico on their occupational health. *Sustainability*, 16(16), 6814. <https://doi.org/10.3390/su16166814>
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Feldman, D., Haring, C., Kahn, J.-P., Poštuvan, V., Tubiana, A., Sarchiapone, M., Wasserman, C., Carli, V., Hoven, C. W., & Wasserman, D. (2013). Teacher satisfaction with school and psychological well being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382-393. <https://doi.org/10.1177/0017896913485742>
- Wischnitzki, E., Amler, N., Hiller, J., & Drexler, H. (2020). Psychosocial risk management in the teaching profession: A systematic review. *Safety and Health at Work*, 11(4), 385-396. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.09.007>

Nota

¹ Psicólogo (CP 21784)

Como se veem?

Perceções de competências sociais e emocionais em crianças e adolescentes

Um estudo transversal



Freepik | drobotdean



Maria da Glória Franco
Universidade da Madeira

O desempenho social vai para além da aplicação das habilidades sociais aos diferentes contextos de vida, envolvendo um critério ético-moral ligado a aspetos culturais, à cidadania e aos direitos humanos.

As competências sociais e emocionais consistem em processos que se constroem ao longo do desenvolvimento, resultantes das relações interpessoais e que servem ao indivíduo para se adaptar ao seu contexto de vida (Denham et al., 2012; Marin et al., 2017). É um conceito complexo que tem vindo a ser usado como chapéu para abarcar um vasto número de construtos, como sejam: a inteligência emocional, o conhecimento emocional, a compreensão emocional, a regulação emocional, as competências emocionais, a inteligência social, as habilidades sociais, as competências sociais, entre outros, sendo os limites entre estes construtos difíceis de estabelecer (Franco & Santos, 2015). De entre os mais estudados, temos os de habilidades sociais, competências sociais, inteligência emocional e competência emocional, sobre os quais irão incidir este estudo.

1. Habilidades e Competências Sociais

Os conceitos de habilidades sociais e competências sociais são muitas vezes vistos



como sinónimos, mas podem ser distinguidos consoante a perspetiva teórica que lhes está subjacente (Loureiro, 2013), bem como, quanto às implicações na avaliação e no desempenho em situações sociais complexas (Bolsoni-Silva et al., 2006; Comodo et al., 2017; Del Prette & Del Prette, 2010), sendo que as habilidades sociais são um conceito mais amplo e contribuem para a competência social. Porém, o desempenho social vai para além da aplicação das habilidades sociais aos diferentes contextos de vida, envolvendo um critério ético-moral ligado a aspetos culturais, à cidadania e aos direitos humanos. Enquanto as habilidades sociais são entendidas num sentido descritivo e de caracterização dos desempenhos sociais, referindo-se a diferentes classes de comportamentos sociais no repertório de um indivíduo que lhe permite lidar de modo adequado com as exigências do seu meio (Del Prette & Del Prette, 2010). Por sua vez, a competência social deve ser compreendida com tendo: a) uma dimensão instrumental, avaliativa ou de autoavaliação do desempenho social, relacionada com as consequências para o próprio indivíduo; b) uma dimensão ético-moral, relacionada com as consequências para o futuro do indivíduo, para os outros e para a sociedade em geral; c) e uma dimensão processual, relacionada com a capacidade do indivíduo articular os componentes do desempenho social, no sentido em que o indivíduo tem a capacidade de organizar os

pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, ajustando-os às exigências mediatas e imediatas do ambiente em que está inserido (Feitosa, 2007; Comodo et al., 2017; Del Prette & Del Prette, 2010).

Do ponto de vista da avaliação, têm sido construídos muitos instrumentos para medir as habilidades e competências sociais, mas para a população portuguesa existem poucos e raros. Entre outros, podemos destacar “A Prova Cognitiva de Inteligência Social [PCSI]” – Candeias (2006), dirigida a jovens, na qual é possível obter o índice de resolução de problemas em situações sociais, o índice de motivação para a resolução de situações sociais, o índice de autoconfiança na resolução de situações sociais e o índice de familiaridade com a resolução de situações sociais. A Escala de Avaliação de Competência Social em Banda Desenhada ([ECSBD]: Escala de Ajustamento Social (Matos et al., 2010), dirigida aos adolescentes, permite avaliar os adolescentes segundo dois eixos: “afirmação *versus* agressividade” e “não inibição *versus* inibição”. A escala de avaliação de competências pessoais e sociais: “Para mim é fácil” (Gaspar & Matos, 2015), para crianças e adolescentes, composta por cinco dimensões: as competências básicas; a resolução de problemas; a regulação emocional; as relações interpessoais e a definição de objetivos. A escala de competência social (*Social Skills Rating System*) [SSRS], versão para professores, adaptada por



Lemos e Meneses (2002), que avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica. Em outros países, tem sido objeto de estudos direcionados a populações com incapacidade intelectual.

2. Inteligência e Competência Emocional

O conceito de inteligência emocional (IE) sistematizado por Mayer e Salovey nos anos 90, tem sido, desde então, amplamente difundido e estudado. À semelhança do que aconteceu com os estudos sobre habilidades e competências sociais, a diversidade conceptual sobre o que é e quais os processos que deve abarcar também tem sido grande, mas, nesta área de estudos, tem-se tentado ultrapassar este impasse através da sistematização de modelos teóricos de inteligência emocional, sendo que os modelos de IE que mais se destacam na literatura, pelo conjunto de evidências que já conseguiram reunir, são os modelos de Mayer e Salovey e o de Bar-On. O primeiro, considerado um modelo de habilidades, por privilegiar a descrição de processos de

tratamento de informação emocional e por usar instrumentos de desempenho na sua avaliação. O segundo, considerado um modelo misto por incluir também traços de personalidade e utilizar instrumentos de autorrelato.

Para Mayer e Salovey (2008), a IE é um conjunto de habilidades, baseadas em processos de tratamento da informação emocional, que facilitam a adaptação do indivíduo às situações de vida que, muitas vezes, se revestem de grande complexidade. Estes autores destacam a existência de quatro grandes processos: 1) Reconhecimento, avaliação e expressão das emoções, que consiste em identificar emoções e sentimentos em si, no outro e em diferentes estímulos, bem como em expressá-los nas interações em diferentes contextos; 2) Uso das emoções, que consiste na capacidade de gerar emoções e de as colocar a favor/auxiliar de todos os processos cognitivos; 3) Compreensão e análise das emoções, que consiste na capacidade em saber quais os processos subjacentes ao funcionamento de cada uma das emoções na (sub) cultura em que o indivíduo vive, bem como ligá-las a diferentes situações sociais



complexas; 4) Gestão das emoções, que consiste na capacidade de regular de forma reflexiva as emoções em si e nos outros de modo a ajustá-las às necessidades/demandas das diferentes situações (falta a questão da complexidade) de forma adaptativa.

No modelo de Bar-On (2000), a inteligência emocional é vista como um conceito mais abrangente, em que o conhecimento emocional está intimamente relacionado e posto ao serviço das relações sociais, de modo a facilitar a resposta dos indivíduos às diferentes circunstâncias e exigências da vida. Por isso, este modelo é visto, não tanto como avaliando a inteligência, mas sim as competências emocionais (O'Connor et al., 2019). Bar-On distingue 5 dimensões que compõem a IE: Intrapessoal, Interpessoal, Gestão do Stress, Adaptabilidade e Humor, e dentro destas distingue quinze competências essenciais, dez de inteligência emocional (Autoconceito, Autoconsciência emocional, Assertividade, Tolerância ao Stress, Controlo dos impulsos, Sentido da realidade, Flexibilidade/ Adaptabilidade, Resolução de problemas, Empatia e Relações interpessoais). Bar-On cria desde cedo um instrumento para avaliar a IE de adultos e de crianças: *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i, Bar-On, 1997) e o *Emotional Quotient inventory: Young Version* (EQ-i: YV, Bar-On &

Parker, adaptado para a população portuguesa por Candeias & Rebocho, 2007). Este teste é de autorrelato, mas também inclui uma avaliação externa, que pode ser os pares no caso dos adultos e, no caso das crianças, os pais e os professores.

Apesar de existirem diversos estudos que exploram o desenvolvimento de competências sociais e emocionais na infância, a investigação focada na adolescência permanece escassa. Neste enquadramento, entendeu-se como relevante a realização de um estudo que permitisse analisar um conjunto de competências sociais e emocionais básicas ao longo do desenvolvimento, mais concretamente entre a infância e a adolescência.

3. Estudo empírico

Para tentar compreender as mudanças que ocorrem nas competências sociais e emocionais com o desenvolvimento, nomeadamente as diferenças existentes entre crianças e adolescentes, realizou-se um pequeno estudo com um grupo de crianças entre os 8 e os 9 anos, e um grupo de adolescentes com idades entre os 15 e os 18 anos.

Neste estudo, participaram 235 estudantes, 65 dos quais (27,7%) com 8 ou 9 anos de idade e 170 (72,3%) com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, com uma média de 14 anos (DP=



3,62). Eram estudantes de ambos os sexos, 96 raparigas (40,9%) e 138 rapazes (59,1%), os mais novos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico (3.º e 4.º ano) e os mais velhos, o ensino secundário.

Para avaliar as competências sociais e emocionais, utilizou-se a Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para Mim é Fácil” (EACSE-CA) (Gaspar & Matos, 2015). Esta escala é composta por 43 itens, avaliados numa escala tipo Likert de cinco pontos (1 = Nunca, 5 = Sempre). Avalia cinco dimensões de competências sociais, que são a(s): competências básicas (8 itens, e.g. “... dizer obrigado), resolução de problemas (15 itens, e.g. “... saber o que fazer em situações complicadas”), regulação emocional (7 itens, e.g. “... acalmar-me quando tenho uma situação difícil”), relações interpessoais (8 itens, e.g. “... começar e manter uma conversa”) e definição de objetivos (5 itens, e.g. “... não me lembrar dos meus objetivos quando aparecem pequenos problemas”). Relativamente às propriedades psicométricas, a escala apresenta uma boa consistência interna ($\alpha=0,92$) (Gaspar & Matos, 2015).

No quadro 1 encontram-se sintetizados os resultados obtidos quer para a faixa etária, quer para as dimensões avaliadas. Dos resultados pode-se destacar que as crianças percecionam-se como sendo mais competentes nas relações interpessoais do que os adolescentes ($t(111,23) = 2,68, p = .009$, IC 95% [0,063, 0,420], $M_{crianças} =$

3,69, DP = 0,63, $M_{adolescentes} = 3,45$, DP = 0,60, com um efeito moderado $d = 0,61$), nomeadamente, as crianças de 8 anos acham-se mais competentes do que os adolescente de 15 anos ($F(5, 226) = 2,41, p = .037, \eta^2 = .051$; $M_{8\text{ anos}} = 3,89$; $M_{15\text{ anos}} = 3,44$, com um efeito pequeno, $\eta^2 = .051$). De igual forma, as crianças acham-se mais competentes para resolver problemas ($t(145,60) = 10,27, p < .001$, IC 95% [0,710, 1,048], $M_{crianças} = 4,03$, DP = 0,54, $M_{adolescentes} = 3,16$, DP = 0,69, $d = 1,35$ e $F(5, 226) = 18,27, p < .001, \eta^2 = .288$). Mais competentes a regular as emoções ($t(135,31) = 2,09, p = .038$, IC 95% [0,011, 0,378], ($M_{crianças} = 3,49$, DP = 0,61, $M_{adolescentes} = 3,29$, DP = 0,71, $d = 0,28$ e $F(5, 226) = 2,23, p = .052, \eta^2 = .047$), efeito pequeno a moderado.

Os dados mostram, com forte impacto de generalização, que os adolescentes se percecionam com mais competências básicas ($t(132,35) = -6,04, p < .001$, IC 95% [-0,738, -0,374], $M_{crianças} = 3,31$, DP = 0,60, $M_{adolescentes} = 3,87$, DP = 0,70, $d = -0,83$), nomeadamente os participantes de 16 e 17 anos em relação às crianças de 8 e 9 anos ($F(5, 226) = 7,38, p < .001, \eta^2 = .140$). Já na definição de objetivos, apesar de não se encontrarem diferenças tão marcantes, nos dados parece existir uma tendência para que os adolescentes se vejam como mais competentes nesta dimensão do que as crianças ($t(154,84) = -1,92, p = .057$, IC 95% [-0,355, 0,005]).

Quadro 1: Comparação estatística das competências Sociais e Emocionais entre Crianças e Adolescentes: Resultados dos testes t e ANOVA

Dimensão	Infância vs Adolescência	teste t Significância; Tamanho de Efeito (Cohen's d)	ANOVA Significância; Tamanho de Efeito (Eta)
Relações Interpessoais	✓ Infância > Adolescência	t(111,23) = 2,68 p = .009; d = 0.61 (S; Efeito moderado)	F(5, 226) = 2,41 p = .037; η^2 = .051 (S; Pequeno efeito)
Resolução de Problemas	✓ Infância > Adolescência	t(145,60) = 10,27 p < .001; d = 1.35 (S; Grande efeito)	F(5, 226) = 18,27 p < .001; η^2 = .288 (S; Grande efeito)
Competências Básicas	✓ Adolescência > Infância	t(132,35) = -6,04 p < .001; d = 0.83 (S; Grande efeito)	F(5, 226) = 7,38 p < .001; η^2 = .140 (S; Efeito moderado)
Regulação Emocional	✓ Infância > Adolescência	t(135,31) = 2,09 p = .038; d = 0.28 (S; Pequeno efeito)	F(5, 226) = 2,23 p = .052 (NS)
Definição de Objetivos	X Adolescência ligeiramente > Infância	t(154,84) = -1,92 p = .057 (NS)	F(5, 226) = 0,95 p = .453 (NS)
Total Geral	✓ Infância > Adolescência	t(127,04) = 2,80 p = .006; d = 0.51 (S; Efeito moderado)	F(5, 226) = 2,63 p = .025; η^2 = .055 (S; Efeito pequeno)

4. Reflexão final

Fazendo um apanhado dos resultados deste estudo, pode-se verificar que a resolução de problemas foi a dimensão mais sensível à idade, havendo uma diminuição da percepção do desempenho à medida que a idade avança. Já as competências básicas vão no sentido oposto, aumentando com a idade. Observam-se também mudanças na percepção das competências para estabelecer e manter relações interpessoais, mas de modo pouco abrangente, pois só se registam diferenças entre os participantes dos 8 e dos 15 anos. A percepção das competências emocionais para regular emoções e a definição de objetivos não variaram muito com a idade.

De referir, também, que à semelhança de outros estudos (Gaspar & Matos, 2015; Silva, 2019), sendo o instrumento utilizado para avaliar as competências sociais e emocionais de autorrelato, as crianças fazem uma avaliação mais otimista do seu desempenho na maioria das dimensões avaliadas, ou seja, apontam valores mais elevados de competência.

O aumento da flexibilidade mental que caracteriza o desenvolvimento humano faz

com que os adolescentes sejam capazes de problematizar mais a realidade, adotar diferentes pontos de vista, refletir de forma mais aprofundada e tomar decisões com base em múltiplas análises da mesma tarefa. Por isso, é natural que, com o avançar da idade, se percecionem como menos competentes, dado que a maior complexidade com que abordam os problemas pode gerar uma sensação subjetiva de menor eficácia de resolução.

É igualmente necessário sublinhar que os dados recolhidos com este tipo de instrumentos devem ser sempre lidos com muita cautela, pois revelam a percepção que os indivíduos têm de si próprios e não das suas competências, não avaliando o desempenho real em tarefas, nos diferentes contextos de vida em que essas competências são efetivamente mobilizadas. Acresce ainda que as respostas às perguntas destes instrumentos podem ser influenciadas pela desejabilidade social.

Neste sentido, considerando que as crianças e os adolescentes têm percepções diferentes das suas competências sociais e emocionais, parece-nos pertinente que as práticas educativas em contexto escolar tenham em conta estas diferenças. No caso das crianças, torna-se relevante aproximá-las de



situações concretas e significativas onde possam aplicar e reconhecer as suas reais competências, contribuindo para uma percepção mais ajustada de si próprios. Já nos adolescentes, importa criar espaços de reflexão e reforço de autoconfiança,

promovendo o reconhecimento e valorização das estratégias para lidar com a complexidade das situações sociais e emocionais que são tão próprias dessa fase do desenvolvimento. O contexto educativo, ao reconhecer estas variações nas perceções de competências sociais e emocionais, pode desempenhar um papel fundamental na construção de trajetórias de desenvolvimento mais equilibradas e conscientes.

Referências

- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual* Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1-45). Casa do Psicólogo.
- Candeias, A. A. (2006). Prova Cognitiva de Inteligência Social. In, M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Eds.) *Avaliação Psicológica* (2.ª Ed., pp. 163-176). Quarteto.
- Candeias, A. A., & Rebocho, M. (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On*. (Instrumento não publicado de avaliação psicológica)
- Comodo, C. N., & Dias, T. P. (2017). Habilidades sociais e competência social: Analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. *Interação em Psicologia*, 21(2), 97-106.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2010). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>.
- Feitosa, F. B. (2007). *Habilidades sociais e desempenho académico: processos cognitivos como moderadores e mediadores*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Federal de São Carlos.
- Franco, G. & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. doi:10.1590/0102-37722015032099339348.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2015). "Para mim é fácil": Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 199-211.
- Lemos, M. S. D., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18, 267-274.
- Loureiro, C. R. E. C. (2013). *Competências sociais de estudantes do ensino secundário: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto.
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Social-emotional competence: concepts and associated instruments. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Matos, M. G., Nahama, V., Petit, F., & Sacchi, D. (2010). Competência Social em Crianças e Adolescentes: Questões de Avaliação e Intervenção na Escola e em Contextos Clínicos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 2, 105-116.
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10(May). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Silva, M. A. C. (2019). *Competências pessoais e sociais em contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusíada. <http://hdl.handle.net/11067/4737>



Crescer a Brincar

Programa de Promoção de Competências Sociais e Emocionais em Meio Escolar



Paulo Moreira¹

Departamento de Educação e Psicologia, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD).

“A promoção de competências sociais e emocionais é um instrumento fundamental para os educadores (incluindo as escolas) promoverem com intencionalidade o bem-estar de todos os seus estudantes.”

A compreensão do papel das escolas no bem-estar de toda a sua população requer que comecemos por clarificar ao que o bem-estar se refere. A um nível menos diferenciado de desenvolvimento (infância e adolescência), bem-estar subjetivo refere-se a um estado de experiência de emoções positivas e de ausência de emoções negativas (Cloninger, 2004). A um nível de desenvolvimento mais diferenciado, bem-estar refere-se a um estado subjetivo que *apenas emerge quando a pessoa aprende a como não ser afetado pelas dificuldades, trabalha ao serviço dos outros e cresce em consciência (torna-se mais autoconsciente)* (Cloninger, 2004).

Por que razão a promoção das competências sociais e emocionais é importante para a promoção do bem-estar pelas escolas?

Porque a promoção de competências sociais e emocionais é a forma mais eficaz das escolas promoverem o bem-estar subjetivo de todos os seus estudantes. Porque as competências sociais e emocionais são processos (que se diferenciam em cadeia) que emergem da diferenciação dos processos psicobiológicos. Porque as competências sociais e emocionais são componentes de sistemas mais complexos (ex. a consciência emocional é um componente da regulação emocional). Porque as competências sociais e emocionais funcionam como modeladores da conetividade entre processos e sistemas (a compreensão emocional modela a conetividade entre a experiência



emocional e a construção de significado). E porque as competências sociais e emocionais diferenciam-se em organizações e competências cada vez mais complexas que subjazem à organização do sistema comportamental (ex. níveis diferenciados de compreensão emocional favorecem a regulação emocional). Desta forma, a promoção de competências sociais e emocionais é um instrumento fundamental para os educadores (incluindo as escolas) promoverem com intencionalidade o bem-estar de todos os seus estudantes.

O Programa Crescer a Brincar (PCB) foi desenvolvido com o objetivo de democratizar a promoção do funcionamento positivo em meio escolar, uma vez que – em sociedades como a portuguesa – a escolaridade obrigatória permite que todas as crianças sejam estimuladas e expostas a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de forma semelhante, já que os objetivos de aprendizagem são comuns para os estudantes em determinada etapa.

Por esta razão, em 2000, a primeira versão em manual do Programa Crescer a Brincar foi publicada, e nos anos seguintes foi transformada

em diferentes manuais escolares específicos para crianças e professores. Estes manuais, 25 anos depois, em 2025, continuam a ser implementados em dezenas de escolas e por dezenas de professores por todo o país. Em cada ano letivo, os estudantes dispõem dos seus manuais: 1 manual para cada tipo de competência social e emocional, enquanto o professor dispõe do manual do professor que o ajuda a implementar as estratégias com o apoio dos manuais.

O PCB é um conjunto de intervenções de promoção do funcionamento positivo, através da promoção de diversas competências socioemocionais. É um programa teoricamente integrador, já que está fundamentado e desenvolvido a partir das evidências acerca do comportamento humano advindas de diversas ciências comportamentais, como a genética comportamental, neurociência, psicologia, ciências cognitivas, sociologia, ciências da educação, etc.).

O PCB é um programa tecnicamente eclético porque promove as competências socioemocionais utilizando técnicas diferentes que se complementam: técnicas de aprendizagem associativa, técnicas de aprendizagem



proposicional e técnicas de aprendizagem e memória autobiográfica, que, como sabemos, são os 3 sistemas de aprendizagem que estão na base do desenvolvimento do sistema comportamental do ser humano.

O PCB é um programa multicomponencial porque promove os diferentes componentes estruturantes do desenvolvimento dos jovens e envolvidos na complexificação do seu sistema comportamental, incluindo tendências automáticas de reação a estímulos emocionais, emoções, processos sociocognitivos de ordem superior, incluindo os envolvidos na construção de significados e promotores da autorregulação.

O PCB é um programa de continuidade e longitudinal, porque o desenvolvimento não é algo que aconteça num momento, ou num período delimitado e estanque (sem continuidade), e requer que as condições necessárias estejam presentes ao longo das fases desenvolvimentais.

O PCB é um programa contextualmente integrado, porque é implementado por infusão curricular, o que significa que a promoção das competências socioemocionais não é feita apenas num momento (ex. uma hora por semana) por um técnico que retira as crianças da aula e

promove um conjunto de atividades que depois não têm continuidade nas práticas de interações continuadas e diárias das crianças.

Finalmente, o PCB é um programa manualizado, o que significa que é constituído por um conjunto de manuais adaptados às crianças, com atividades estruturadas, para poderem ser implementadas em condições adequadas em termos de sequência e em termos de forma. O facto de o PCB se organizar em manuais específicos tem várias vantagens: por um lado, ajuda os educadores a terem uma estrutura que pode auxiliar a promoção das competências; por outro lado, as atividades apresentadas nesses manuais foram avaliadas e demonstraram serem eficazes na promoção de cada uma das competências, o que inspira confiança na eficácia das intervenções.

O PCB tem vindo a ser implementado desde o ano 2000 em centenas de escolas e tem sido repetidamente avaliado de forma científica. A implementação do PCB e a avaliação da eficácia envolveu o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação, Fundações, organizações não governamentais, municípios e escolas.

Os resultados demonstram, de forma repetida, que o Programa Crescer a Brincar é



eficaz na promoção das competências sociais e emocionais e que promove: consciência corporal, autocontrole, autoconceito, autoestima, identificação/conhecimento emocional, diferenciação emocional, expressão emocional, regulação emocional, assertividade e estilos de comunicação, resolução de problemas, processo de tomada de decisão, consciência interoceptiva, consciência proprioceptiva, e empatia. Para além disso, o efeito destas intervenções é forte, como indicador pelo tamanho do efeito de .80 (varia entre 0 e 1) (Moreira e col. 2010).

Num estudo em que seguimos as mesmas crianças/jovens durante 8 anos após terem começado a receber o PCB e 4 anos depois de terem concluído o programa (depois de terminarem o 4.º ano do ensino básico), essas crianças apresentavam níveis mais elevados de motivação intrínseca e níveis mais baixos de sintomas de ansiedade, sintomas de depressão, problemas de atenção, e menos problemas de comportamento dos que os estudantes que não usufruíram do PCB (Moreira e col. 2014).

Terminamos com uma síntese que – em nosso entender – faz uma descrição clara da importância da promoção de competências sociais e emocionais e do bem-estar nas escolas, que é uma clara prioridade dos sistemas educativos e das sociedades, se queremos ser eficazes em proporcionar um desenvolvimento positivo que favoreça a adaptação dos nossos jovens em sociedades cada vez mais complexas. Trata-se do resumo do capítulo a que chamamos “Person-centered schools” ou “Escolas centradas na Pessoa”.

"Os recursos tecnológicos e materiais estão disponíveis para os seres humanos a um nível sem precedentes, e, no entanto, uma percentagem significativa da população relata algum grau de sofrimento subjetivo, comprometimento funcional ou mal-estar associado a padrões de funcionamento psicossocial/estilos de vida desadaptativos. Isto sugere a necessidade vital de novas abordagens para promover o desenvolvimento humano. A escola é um dos contextos mais poderosos para a implementação de tais abordagens. No entanto, é necessário um novo paradigma na educação para ajudar as escolas a serem mais eficazes na preparação dos seus alunos para lidarem de forma adaptativa com os desafios que a



humanidade enfrenta. As escolas precisam de ser capazes de promover os processos subjacentes ao desenvolvimento humano holístico, em vez de enfatizar o desenvolvimento de dimensões maioritariamente lógico-proposicionais como é o caso das escolas convencionais de orientação materialista.

Objetivos: Neste capítulo, argumentamos a favor de dois pontos: (1) o desenvolvimento da personalidade é uma dimensão central do desenvolvimento holístico e (2) o caminho mais promissor para as sociedades promoverem

o desenvolvimento holístico dos jovens é se tornarem cada vez mais escolas centradas na pessoa. Embora a necessidade de escolas centradas na pessoa tenha sido defendida há décadas, defendemos que a sua relevância é mais evidente atualmente devido à disponibilidade de novos resultados de investigação. Colocamos as escolas convencionais e tradicionais em perspetiva; revisitámos o conceito clássico de escolas centradas na pessoa e revemos evidências que sustentam a necessidade de abordagens centradas na pessoa para as escolas contemporâneas e futuras, a curto prazo.

Conclusões: A escola é um contexto ideal para a implementação de uma abordagem holística para a promoção do funcionamento humano. No entanto, a eficácia de quaisquer meios que visem promover a adaptação positiva nas escolas (centradas na pessoa) depende da intencionalidade, coordenação, sistematização, continuidade, avaliação e monitorização com que o façamos. Precisamos de desenvolver e testar grelhas conceptuais coerentes que descrevam os fatores comuns, e a dinâmica entre eles, envolvidos na mudança das escolas convencionais para as escolas centradas na pessoa. Este processo encontra-se na sua fase embrionária e é um dos principais desafios atuais para a investigação e as práticas das ciências comportamentais, especialmente a Educação. Se for realizado de forma eficaz, terá implicações substanciais, não só para o bem-estar dos indivíduos, mas também para a organização e desenvolvimento da sociedade" (Moreira & Garcia, 2019).

Os manuais do Programa Crescer a Brincar podem ser encontrados no sítio da internet da [Porto Editora](#) e em livrarias.

Referências

- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good: the science of well-being*. University press.
- Moreira, P.A.S. (2001, 2002, 2003). *Crescer a Brincar – Bloco de Atividades para a Promoção do Ajustamento Psicológico*. Quarteto Editora.
- Moreira, P. A.S. (2001, 2004). *Vamos descobrir o corpo: consciência corporal*. Porto Editora.
- Moreira, P.A.S. (2002, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2023). *Stop! – Disciplina e Autocontrolo*. Porto Editora.
- Moreira, P.A.S. (2002, 2004). *Porque Eu Mereço! – 59 Diplomas para Promover a Auto-Estima*. Porto Editora.
- Moreira, P.A.S. (2002, 2004, 2008 e 2014). *Ser professor: Competências básicas...1 - Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo, auto-estima e promoção da saúde*. Porto Editora.
- Moreira, P.A.S. (2003, 2004, 2006, 2008, 2009, 2013, 2016, 2020, 2024). *A Aventura dos Sentimentos e dos Pensamentos – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto Editora.



Moreira, P.A.S. (2003, 2004, 2007, 2010, 2017). *Eu sou único e especial! – auto-conceito e auto-estima*. Porto Editora.

Moreira, P.A.S. (2004, 2008). *Ser professor: Competências básicas...2 - Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental/Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P.A.S. (2004, 2010). *Ser Professor: Competências básicas...3 - Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.

Moreira, P.A.S. (2004a, 2008, 2009, 2016, 2021, 2024). *Olá, Obrigado! – competências de comunicação e assertividade*. Porto Editora.

Moreira, P.A.S. (2004b, 2008, 2013, 2017). *As emoções são nossas amigas – Emoções positivas*. Porto Editora.

Moreira, P.A.S. (2005b, 2007, 2013, 2018, 2024). *Eu decido! – Resolução de Problemas e Tomada de decisão*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-00109-2

Moreira, P.A.S. (2005a, 2006, 2009, 2012, 2017, 2023). *Eu controlo as emoções – Gestão de emoções*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-02007-9

Moreira, P.A.S. (2005, 2011). *Ser Professor: Competências básicas...4 - Resolução de problemas, tomada de decisões - Gestão de emoções e promoção de saúde*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-14069-2

Moreira, P. A.S. (2007). *Vamos cuidar do corpo: Promoção da saúde*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-14050-0

Moreira, P.A.S. (2009, 2016; 2021). *Emoções e sentimentos ilustrados*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-14070-8

Moreira, P.A.S, Crusellas, L.; Sá, I.; Gomes, P. & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309-317; <http://dx.doi.org/doi:10.1093/heapro/daq029>

Moreira, P.A.S & Garcia, D. (2019). Person-centered schools. In D. Garcia, T. Archer & R.M. Kostrzewa (Eds.), *Personality and Brain Disorders: Associations and Interventions* (pp. 183-228). Contemporary Clinical Neuroscience Series Title. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90065-0_9

Moreira, P.A.S., Jacinto, S.; Pinheiro, P.; Patrício, A.; Crusellas, L.; Oliveira, J.T.; & Dias, A. (2014). Long-term impact of social and emotional skills promotion. *Psychology/Reflexão e Crítica*, 27(4), 634-641. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427404>

Nota

¹ Email: pmoreira@utad.pt | paulomoreira976@gmail.com



Escola e bem-estar emocional

O projeto Humanismo em Formação propõe motivar os docentes para que promovam nos alunos a autoconfiança, a motivação, a autorregulação, o espírito de iniciativa e o pensamento crítico, criativo e ético.

Delta Gouveia e Vanda Perestrelo
Divisão de Formação Contínua | DRE



O tema “Escola e bem-estar emocional” evidencia a importância de promover ambientes escolares que favoreçam não só o sucesso académico, mas também o equilíbrio emocional dos alunos, professores e restante comunidade educativa.

A escola é um espaço de aprendizagem, mas também um ambiente onde se constroem relações, se desenvolvem competências emocionais e se formam cidadãos. O bem-estar emocional nas escolas é essencial para garantir um desenvolvimento saudável, promover a motivação e prevenir problemas como a ansiedade, o stress ou o insucesso escolar. Esta realidade aplica-se tanto aos alunos como aos professores, que, perante as crescentes exigências da prática letiva,



necessitam de apoio emocional, reconhecimento e estratégias de autorregulação para manterem o equilíbrio e a eficácia no seu desempenho.

A inteligência emocional é considerada hoje como um “ativo fundamental” para que cada pessoa possa atingir resultados de forma consistente e sustentada e realizar um percurso profissional e pessoal de sucesso. O Projeto Humanismo em Formação – HUMAforma, da Direção Regional de Educação (DRE), operacionalizado através da Divisão de Formação Contínua (DFC), nasce com o propósito de contribuir para a promoção da inteligência emocional na comunidade escolar.

Crianças e jovens no século XXI: Educação, bem-estar e urgência de ação

Atualmente, a questão de como deverá ser a educação das crianças e jovens, hoje e no futuro, está presente ao nível político, comunitário/social, profissional, académico, educacional e familiar. Neste domínio, o Center for Curriculum Redesign (2015) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018) têm vindo a refletir sobre os conteúdos que preparam as crianças e os jovens para os desafios sociais, ambientais e laborais do século XXI.

Paralelamente, estudos epidemiológicos recentes sobre a situação da saúde mental das crianças e jovens em Portugal indicam

um agravamento significativo dos sintomas psicológicos, comportamentos de automutilação, sentimentos de desesperança em relação ao futuro e desinteresse pela escola (Aventura Social, 2023; Juventude.pt, 2023).

O estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) de 2022 revelou um aumento preocupante de sintomas depressivos e ansiosos entre os adolescentes portugueses, em comparação com os dados de 2018 (Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto, 2023).

Além disso, o relatório *Health at a Glance* da OCDE de 2023 destacou que a ansiedade e a depressão entre as crianças e jovens aumentaram em todos os países da União Europeia durante a pandemia de COVID-19 (OCDE, 2023).

Estes dados reforçam a urgência de implementar estratégias eficazes de prevenção e intervenção em saúde mental direcionadas às crianças e adolescentes.

É urgente investir na promoção da saúde mental e emocional desde cedo, especialmente tendo em conta que, em Portugal, existe uma tendência cultural para o pessimismo. Como destaca Marujo (2008), numa investigação com cerca de 2200 crianças e jovens entre os 8 e os 18 anos, os participantes portugueses apresentaram níveis de sintomatologia depressiva superiores aos dos seus pares norte-americanos e espanhóis. O estudo revelou ainda que os professores expressavam

discursos marcadamente desanimados e pessimistas, o que pode influenciar negativamente o ambiente escolar e o bem-estar dos alunos.

O bem-estar dos professores como fundamento para a transformação da escola

Para além das crianças e dos jovens, é fundamental considerar aqueles que desempenham um papel crucial na “Arte de Educar” – os professores e todos os profissionais das escolas.

Os constantes desafios que são colocados aos docentes repercutem-se no seu bem-estar e na sua qualidade de vida. São frequentes as queixas de exaustão física, sobrecarga emocional, dilemas éticos, pressão do tempo com dificuldade na priorização de tarefas, gestão de recursos e necessidade de gerir problemas de indisciplina e dificuldades de comunicação, o que culmina frequentemente em mal-estar psicológico significativo. É amplamente reconhecido em múltiplos trabalhos de investigação realizados que as alterações na natureza do trabalho docente têm vindo a gerar um aumento do stresse e dos problemas relacionados com a saúde mental.

Uma investigação de Jesus et al., (2018), aponta que tanto professores como funcionários não docentes experienciam um desgaste associado à sobrecarga laboral e à exigência emocional do ambiente escolar. Dados recentes mostram que, em Portugal, os docentes do 3.º ciclo e ensino secundário são dos mais afetados pelo stresse profissional na Europa, apresentando níveis elevados de exaustão emocional (Expresso, 2021). Vasconcelos-Raposo et al., (2022), refere que 30% dos professores apresentam sinais clínicos de *burnout*. A nível europeu, um relatório da Comissão Europeia (2021) indica que 87% dos docentes portugueses do 3.º ciclo vivem sob elevados níveis de stresse. Posto isto, urge a necessidade de desenvolver políticas institucionais que promovam a literacia emocional para favorecer a saúde mental e o bem-estar de toda a comunidade educativa.

Nem sempre os recursos pessoais (internos e externos) são suficientes para dar resposta a múltiplas, diversificadas e exigentes necessidades que o ensino envolve. São vários os motivos válidos que justificam uma abordagem cada vez mais proativa da gestão emocional. A investigação indica que o bem-estar dos professores é essencial





para o sucesso de todos os projetos educativos (Patrão et al., 2012) dado que, dos docentes e da qualidade da sua resposta dependem muitos alunos e, em última análise, o modo como estes sairão preparados das áreas curriculares que frequentam.

Conforme Albert Schweitzer (2006), os alunos aprendem mais com o exemplo do que com as palavras. Esta frase reforça o papel do professor como modelo, sugerindo que a conduta e a atitude do docente são determinantes para o desenvolvimento dos alunos. Ou seja, qualquer mudança ou evolução esperada nos estudantes começa pelo exemplo dado por quem os ensina.

Na sua ampla visão, Paulo Freire apontava o exemplo do educador como marca profunda no educando e que, por isso, é fundamental que o discurso do educador esteja em sintonia com a sua prática, uma vez que é pela coerência entre o que dizem e o que fazem que se constroem como educadores (Freire, 2021). Aborda a necessidade de o educador ser um modelo através da sua prática pedagógica, pois os alunos aprendem mais com a vivência do que com a teoria.

Deste modo, torna-se evidente que não basta transmitir conteúdos; é necessário promover uma transformação mais profunda. Surge, então, a necessidade de realizar um movimento de prevenção que ajude professores, alunos e pais

a entrarem num processo de autoeducação. Essa transformação começa por dentro: os professores precisam, primeiro, de desenvolver a sua própria inteligência emocional para estarem preparados para lidar com as exigências emocionais da prática pedagógica e promoverem um ambiente saudável e empático. Carl Rogers (1969) já defendia que “o professor que é capaz de ser uma pessoa real, aberta à experiência e empática, facilita significativamente o crescimento dos seus alunos”. Só assim será possível transformar, de forma positiva, a cultura escolar e social em que todos estão inseridos.

Educação com sentido: O professor como agente de bem-estar e desenvolvimento integral

O Projeto “Humanismo em Formação” propõe uma reflexão profunda sobre o papel do professor enquanto agente transformador, contribuindo com uma intervenção consciente e ativa, no adulto, para incrementar o seu autoconhecimento, a reorganização emocional e a ativação de práticas que favoreçam o bem-estar individual e coletivo no meio escolar. Visa rastrear aspetos a melhorar na função docente, ao mesmo tempo que desenvolve competências de gestão emocional, criatividade, contemplação e pensamento crítico. Ao integrar

técnicas expressivas e vivenciais, pretende reduzir o stresse, estimular a imaginação, melhorar a comunicação entre os agentes educativos e fortalecer a serenidade nas escolas. Promove, ainda, uma ética ativa e reflexiva, despertando a curiosidade, a cooperação e a resiliência como fundamentos de uma educação mais humana, consciente e harmoniosa.

Assumimos assim a importância da intervenção do professor e de todos os agentes educativos como meio para concretizar com sucesso o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho N.º 9311/2016, de 21 de julho) como um facilitador do acesso ao currículo, dando visibilidade e protagonismo a áreas de competências particularmente relevantes neste contexto, tais como competências de autorreflexão, de gestão eficaz do tempo e da informação, de trabalho colaborativo construtivo, assim como de resiliência, de gestão das aprendizagens e do percurso profissional futuro. Assumimos, assim, este documento orientador na medida em que legitima as escolas para atuarem com maior autonomia, gerando e/ou desenvolvendo práticas de flexibilidade curricular de modo a promover um melhor ensino/avaliação/ aprendizagem para todos os alunos.

Em consonância com este desígnio, o Projeto de Formação HUMAforma está desenhado para facilitar aos profissionais de educação o *know how* necessário para estabelecer um diálogo constante entre as áreas de competências que se propõem desenvolver até ao 12.º ano de escolaridade.

No âmbito do relacionamento interpessoal, este Projeto oferece, aos docentes, ferramentas para desenvolver nos alunos competências sociais e emocionais, como a expressão e gestão de emoções, a construção de relações saudáveis e a comunicação com empatia, tolerância e responsabilidade. Pretende-se que os alunos saibam cooperar, partilhar, negociar e respeitar diferentes pontos de vista, participando de forma consciente e ativa na sociedade.

No domínio do desenvolvimento pessoal e autonomia, o HUMAforma propõe motivar os docentes para que promovam nos alunos a autoconfiança, a motivação, a autorregulação, o espírito de iniciativa e o pensamento crítico, criativo e ético. Valoriza-se a integração entre pensamento, emoção e ação, fomentando uma aprendizagem ao



longo da vida, com responsabilidade e autonomia para cuidar de si, dos outros e da natureza, traçando metas e concretizando projetos com sentido e propósito.

A literatura é consensual de que o bem-estar reflete o funcionamento adaptativo, a forma como cada sujeito lida com as exigências internas ou externas, ou seja, o recurso a estratégias adequadas nas diferentes situações (Pereira, 2004). Por este motivo, o Projeto de Humanismo em Formação foi elaborado para dar resposta às necessidades de autocuidado dos professores para minimizar o desenvolvimento de problemas emocionais e funcionais da atividade docente, potenciando maiores níveis de produtividade, rentabilidade e satisfação com a sua atividade, assim como desenvolver uma maior capacidade de resposta com base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, nesta nova Era em que todos estamos a aprender a viver para, assim, poder agir como modelo para toda a comunidade escolar.



“O professor para este novo século terá que ser capaz de ensinar a aritmética do coração e a gramática das relações sociais.” (Fernández Berrocal & Extremera, 2002, p. 6).

Formar para transformar: Um caminho humanista para o bem-estar e para a educação integral

Neste contexto, desde 2016, a Direção Regional de Educação, através da Divisão de Formação Contínua, tem promovido oficinas e cursos de formação inseridos na área da Formação Pessoal, Deontológica e Sociocultural. Estas ações visam o desenvolvimento técnico, pessoal e cognitivo dos profissionais de educação, promovendo a reorganização interna de pensamentos e emoções face a desafios internos e externos. Pretende-se, assim, contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso e fomentar a consciência da importância das relações assertivas e do bem-estar no contexto educativo.

Em todas as oficinas e cursos formativos, estruturamos a aprendizagem em diferentes momentos: sessões expositivas, que clarificam e organizam conceitos essenciais; dinâmicas participativas e práticas que promovem a apropriação ativa dos conteúdos; e, momentos cooperativos que estimulam a reflexão conjunta e a criação de conhecimento partilhado. Estas fases são complementadas por propostas de

trabalho autónomo diário/semanal e por práticas de aplicação em contexto real. Acreditamos que a vivência prática de modelos construtivos de formação humana é essencial para que os formandos se apropriem verdadeiramente do conhecimento - essa é a base da nossa metodologia.

O nosso plano de ação assenta em abordagens educativas contemporâneas que entendem o conhecimento como uma construção social resultante da interação. Apostamos em metodologias expressivas e modelos de intervenção comunitária como meios de reconstrução identitária, fortalecimento da coesão social e transformação cultural. Estas metodologias favorecem a mudança de mentalidades num processo contínuo de retroalimentação, atuando como canais catárticos em direção à homeostasia social. Procuramos, assim, promover transformações tanto ao nível individual e intrapsíquico, como nas dinâmicas interpessoais e socioculturais.

Estas ações assumem-se como espaços privilegiados de partilha e construção de saberes, onde se cultivam competências essenciais que não só fortalecem a pessoa, o desempenho profissional, como também contribuem decisivamente para o desenvolvimento global das crianças e jovens.

As atividades formativas desenvolvem-se em diversas modalidades - cursos, oficinas, ações de sensibilização e projetos de trabalho - e resultam



da identificação de necessidades formativas expressas por docentes, técnicos superiores e assistentes técnicos e operacionais.

Oficinas de formação destinadas aos docentes de todos os grupos de recrutamento

Ao longo destes anos, foram sendo criadas, desenvolvidas e inovadas diversas oficinas, tais como: Mindfulness na Escola (60h), Mindfulness - A Atenção Plena Aplicada ao Currículo Escolar (36h); Mindfulness na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (60h); Mindfulness – 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário (60h); Mindfulness para professores e alunos (online 36h); Literacias do Mindfulness e Práticas Pedagógicas (60h); Literacias do Mindfulness, um programa longo de práticas na sala de aula - (60h); Mindfulness para professores e alunos (36h online); Emoções e Desenvolvimento Pessoal na Escola - nível inicial e de aprofundamento (60h cada); Gestão Emocional na Escola e na Vida (60h); Educação Expressiva - no Silêncio das Emoções (18h); Pensar com Atenção Plena - Recursos para Aprender a Pensar (24h); Sala consciente (60h); Comunidade de Investigação - Pensar por Si e com os Outros (25h); Aprender a Pensar: Crianças, Filosofia e Cidadania Criativa (25h); Contos para Sentir - Literacia Emocional (15h); Arte como Terapia na Escola (40h); Gestão emocional na Escola e na Vida - nível inicial e de aprofundamento (40h cada), entre outras.

Desde 2023 até 2025, foram operacionalizadas as seguintes oficinas de formação: Práticas para Melhor Gerir Emoções (26h online); Arte como Terapia, um Contributo na Escola (30h); Literacias do Mindfulness, um Programa Longo de Práticas na Sala de Aula (60h); Práticas de Mindfulness para professores (30h); A Paz Também se Aprende - Escolas Ubuntu (50h); Aprender a Pensar: Cidadania Criativa e Filosofia com Crianças (30h); Gestão Emocional na Escola e na Vida - Nível Inicial (26h); Gestão Emocional na Escola e na Vida - Nível Aprofundamento (26h); Técnicas de Autoconhecimento para Potenciar o Desempenho Profissional (26h online).

Cursos de formação destinados a assistentes e técnicos da SRE

Desenvolvemos um programa de cursos de formação denominado por Literacia Relacional e Desempenho Profissional, que assenta no paradigma da construção do autocuidado e da manutenção de relações saudáveis como forma de promover o humanismo, o desenvolvimento pessoal e profissional e, assim potenciar os serviços prestados à comunidade escolar.

- Módulo 1 - Construindo Empatia (4h)
- Módulo 2 - Valores que criam resultados de vida (4h)
- Módulo 3 - Tecendo relações (4h)
- Módulo 4 - Um novo olhar sobre mim e sobre o outro (4h)



- Módulo 5 - Comunicação eficaz na escola (4h)
- Módulo 6 - Práticas de Mindfulness para redução do stresse - este curso também é oferecido aos técnicos superiores da SRE (9h).

Por solicitação das escolas, também foram realizadas ações de sensibilização pontuais para pais, crianças e jovens.

Em Suma

Enquanto formadoras e mentoras deste Projeto, perante os desafios do século XXI, consideramos que a promoção do bem-estar emocional na escola se revela não só necessária, mas também urgente. Cuidar da saúde mental

de alunos, professores e demais profissionais é um passo essencial para garantir uma educação mais humanista, equilibrada e eficaz. O Projeto HUMAforma, ao valorizar a inteligência emocional e a formação pessoal, coloca o professor no centro da transformação educativa, contribuindo para ambientes escolares mais conscientes, empáticos e resilientes. Educar para o bem-estar é, assim, formar para a vida. Como defendem Goleman, Boyatzis e McKee (2013), “os líderes emocionalmente inteligentes são capazes de criar ressonância, promovendo um ambiente no qual as pessoas se sintam inspiradas, compreendidas e valorizadas”, o que reforça a importância da inteligência emocional no contexto educativo.

Referências

- Aventura Social. (2023, outubro 10). *Saúde mental dos jovens* [eBook]. https://aventurasocial.com/dt_portfolios/ebook-saude-mental-dos-jovens/
- Center for Curriculum Redesign. (2015). *What education for the 21st century?* <https://curriculumredesign.org>
- Comissão Europeia. (2021). *Education and Training Monitor 2021: Portugal*. <https://ec.europa.eu/education>
- Expresso. (2021, março 24). *Professores em Portugal são os que revelam maior stress na Europa*. <https://expresso.pt/sociedade/2021-03-24-Professores-em-Portugal-sao-os-que-revelam-maior-stress-na-Europa-b9879ba4>
- Fernández-Berocal, P., & Extremera, N. (2002). *Inteligência emocional em contexto escolar*. Aljibe.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido* (65ª ed.). Paz e Terra. (Original publicado em 1968)
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Inteligência emocional na formação do líder: o poder da ressonância*. Objetiva.
- Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto. (2023). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) – Portugal, 2022: Estudo nacional sobre os comportamentos de saúde dos adolescentes*. ISPUP.
- Jesus, S. N., Rus, C. L., & Pereira, M. (2018). Riscos psicossociais e burnout em profissionais da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 47-66.
- Juventude.pt. (2023, outubro 10). *Dia Mundial da Saúde Mental*. <https://www.juventude.pt/pt/news/dia-mundial-da-saude-mental>
- Marujo, H. A. (2008). *Da psicologia positiva aos afetos cívicos: A educação das emoções como contributo para a cidadania*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho). República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030>
- OCDE. (2023). *Health at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://bit.ly/45oSzeh>
- Patrão, I. A. M., Pinto, C., & Santos-Rita, J. (2012). In Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 575-585).
- Pereira, I. (2004). *Bem-estar psicológico e estratégias de coping em adolescentes institucionalizados* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Schweitzer, A. (2006). *Filosofia da civilização* (M. C. G. Carvalho, Trad.). Editora UNESP. (Original publicado em 1923)
- Vasconcelos-Raposo, J., Fernandes, H. M., Monteiro, D., & Teixeira, D. S. (2022). Burnout em professores portugueses: Uma revisão sistemática. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 33-45. <https://www.eu-jer.com/burnout-in-portuguese-teachers-a-systematic-review>

Alguns testemunhos de participantes

"Na minha opinião estas formações deveriam ser obrigatórias. As diferentes formações que já fiz, dentro deste Projeto, foram muito benéficas e eficazes na vida pessoal e profissional.

Aprendi ferramentas de gestão emocional o que aumentaram a minha confiança, diminuíram o stresse, ajudando na melhoria das relações interpessoais, o que sem dúvida me deu uma maior tranquilidade e satisfação. Aprendi a usar uma comunicação mais eficaz evitando assim conflitos, substituindo a reação pela ação, aprendi a ser mais resiliente e capaz de lidar com os desafios com menos ansiedade, a tomar decisões menos impulsivas e mais ponderadas, mais alinhadas com os meus valores e objetivos.

Estas formações estão a ser muito importantes na minha vida, percebo o meu crescimento emocional e isso reflete-se a nível profissional melhorando o desempenho, aumentando a motivação e a produtividade e tornando a minha vida mais leve".

Patricia

"As formações na área do desenvolvimento humano têm tido uma importância vital na minha vida, como pessoa e como profissional. Sentia-me muitas vezes assoberbada e sem saber como pensar e agir em imensas situações, e rapidamente, a minha vida mudou. O Mindfulness é uma prática maravilhosa que trouxe inúmeros benefícios para o meu bem-estar físico, psíquico e emocional. Ao dedicar alguns minutos do meu dia a respirar e à atenção plena, consegui acalmar a mente, o que me ajuda a pensar com mais clareza e tranquilidade e também influencia positivamente as minhas ações diárias, tornando-as mais conscientes e equilibradas. Além disso, sinto-me mais preparada para gerir as minhas emoções e o impacto das dos outros em mim, permitindo reconhecer e aceitar o que eu sinto, sem me deixar levar pelo

stresse ou pela ansiedade. E desta forma, procuro diariamente estar bem comigo e com os outros. Se chorei ou se sorri, o mais importante são as emoções que eu vivi".

Dulce





"Estas formações são muito enriquecedoras, ensinam/ajudam a lidar com os desafios quer no trabalho como na vida pessoal. Eu, em particular, procuro estas formações para melhorar o meu desempenho e adquirir novas ferramentas para gerir os desafios no trabalho. Tem me ajudado a regular as emoções, influencia de forma positiva o meu discurso/comportamento e sinto-me mais assertiva.

Estas formações de autoconhecimento fornecem-nos ferramentas para criar outra visão das coisas bem como ajudam na gestão de conflitos. Quanto mais nos conhecemos, melhor será o nosso desempenho em todas as áreas.

Um bem-haja a todos os que ajudam a melhorar o mundo".

Cátia

"Considero que as formações do Projeto HUMAforma que frequentei foram de grande importância, tanto para o desenvolvimento da minha atividade profissional, como para a minha vida familiar, nomeadamente, na gestão de conflitos com os meus filhos. Assim, posso afirmar com segurança que havia um antes e ou após as formações, na forma como me relaciono com os meus alunos, com os meus colegas de trabalho e, em casa, com os meus filhos. As formações permitiram-me sair do piloto automático e deram-me ferramentas para uma tomada de decisões mais consciente. Capacitaram-me para uma tomada de decisões mais consciente a partir de um maior conhecimento de mim mesmo e

dos outros. Por conseguinte, esta nova forma de ver o outro trouxe inúmeras melhorias ao nível do relacionamento interpessoal, tornou-me mais disponível para ouvir e sentir o outro, contribuindo assim, para um ambiente de maior entendimento e entreaajuda".

Jorge

"As ações de formação do projeto HUMAforma surgiram no meu percurso profissional no ano letivo de 2016/2017. Para além de muitos benefícios quer pessoais, quer profissionais, vieram mostrar-me que nada nas nossas vidas acontece por acaso, pois a frequência desta formação permitiu-me adquirir ferramentas cognitivas e emocionais que se têm revelado fundamentais para conseguir viver e ultrapassar os momentos menos positivos que têm surgido, quer no desempenho da minha atividade profissional, quer na vida pessoal.

As técnicas aprendidas têm-me permitido ver a vida de outros ângulos, apreciando e valorizando em vez de contestar ou ficar presa no sofrimento. Mas sobretudo, têm-se revelado essenciais para conseguir viver os momentos menos positivos, aceitando-os com maior naturalidade. Uma das maiores aprendizagens foi a aceitação de que sou eu a responsável por mim, o que me traz um compromisso comigo em todas as áreas. Outra foi a compreensão e resiliência sobre as atitudes dos outros.

Este trabalho interno é essencial para estarmos bem connosco próprios e conseguirmos ser melhores profissionais".

Filipa

Projeto Mais Contigo

Promovendo a Saúde Mental e o Bem-Estar Juvenil na RAM

Goreti Mendes¹

Escola Básica e Secundária com Pré-escolar
e Creche Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

Graça Freire²

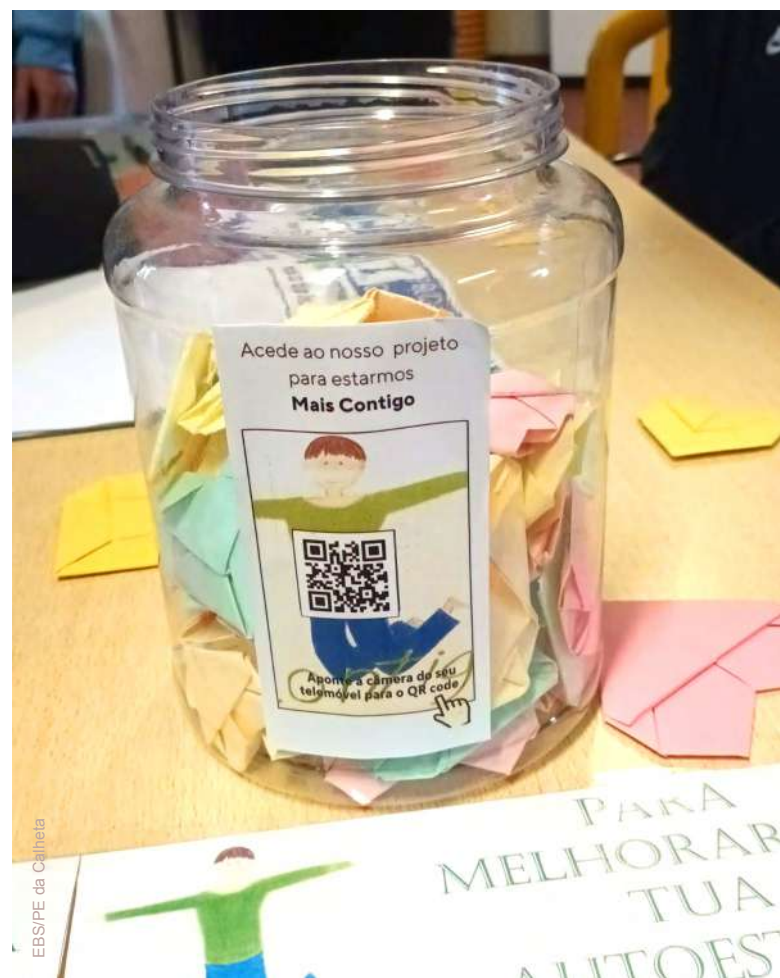
Centro de Saúde de Santana

**Espaço
PSI**

Consciente dos crescentes desafios que a população juvenil enfrenta, este projeto ambiciona prevenir comportamentos de risco, combater o estigma associado à saúde mental e criar uma rede de apoio eficaz na Região.

A saúde mental de crianças e jovens constitui um pilar fundamental para o seu desenvolvimento saudável e para a construção de uma sociedade resiliente. Reconhecendo a crescente prevalência de desafios de saúde mental nesta faixa etária e as particularidades do contexto insular da Região Autónoma da Madeira (RAM), o Projeto Mais Contigo emergiu como uma resposta estratégica e abrangente. Este projeto visa colmatar lacunas na prevenção, na promoção e no acesso a cuidados de saúde mental por parte da população juvenil da RAM, atuando em estreita colaboração com os serviços de saúde, as escolas e a comunidade em geral.

O Projeto Mais Contigo caracteriza-se pela promoção da saúde mental e do bem-estar em meio escolar. Consciente dos crescentes desafios que a população juvenil enfrenta, este projeto ambiciona prevenir comportamentos de risco, combater o estigma associado à saúde mental e criar uma rede de apoio eficaz na Região.





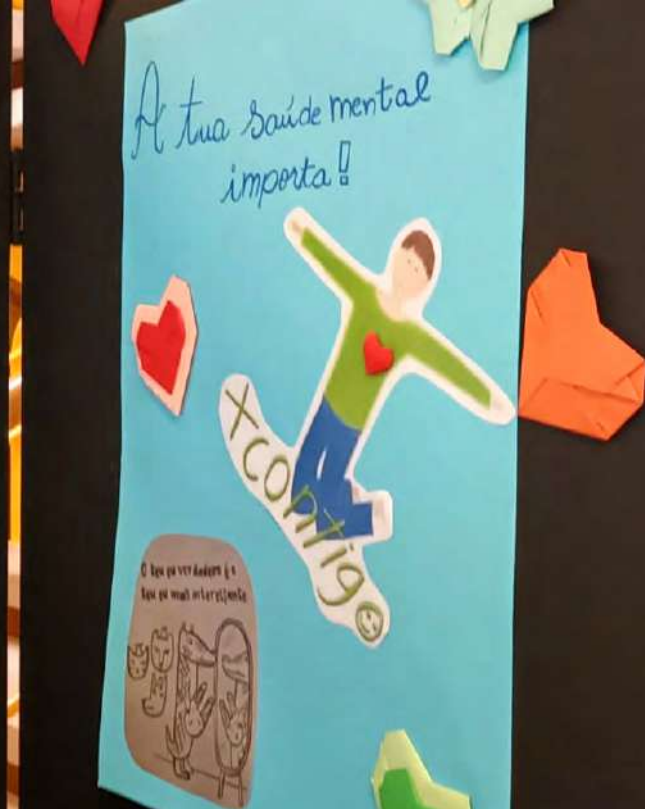
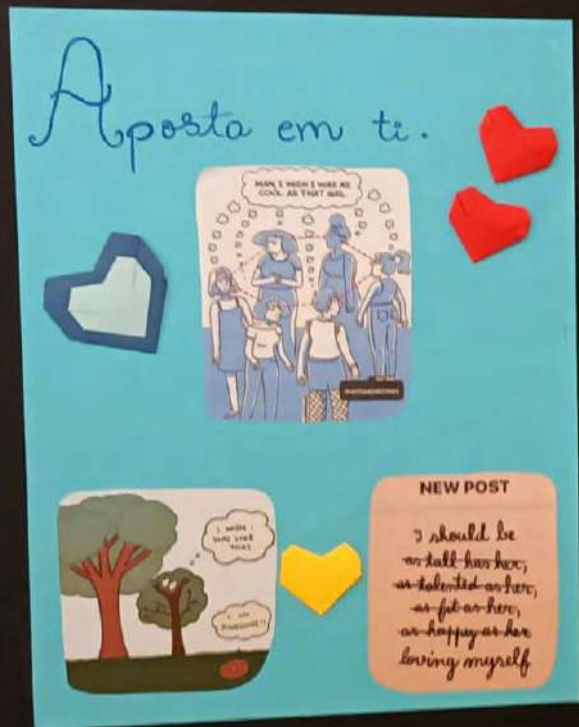
O trabalho desenvolvido direciona-se principalmente às crianças e jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, inclusive, residentes na RAM e inscritos nos centros de saúde da Região. A população-alvo são os adolescentes do 3.º ciclo e do ensino secundário. Existem dinamizadores locais que são responsáveis pela implementação do Projeto na escola, designadamente, o psicólogo escolar e o enfermeiro de saúde mental local.

A sua intervenção abrange um leque alargado de objetivos interligados, nomeadamente: a promoção da saúde mental e bem-estar, através de ações de sensibilização e educação, o projeto procura fomentar uma cultura de bem-estar psicológico entre os jovens, capacitando-os com ferramentas para lidar com as suas emoções e desafios; a prevenção de comportamentos de risco e suicidários, com a identificação precoce de sinais de alerta e a implementação de estratégias preventivas para diminuir a incidência de comportamentos autolesivos e tentativas de suicídio; o combate ao estigma em saúde mental, desmistificando as questões de saúde mental, promovendo uma maior compreensão e aceitação, tanto por parte dos jovens como das suas famílias e comunidades escolares; a criação de uma rede de atendimento, com o estabelecimento e fortalecimento de uma rede de suporte que envolva profissionais de saúde, educadores, pais e encarregados de educação, facilitando o

acesso a cuidados de saúde mental adequados e atempados; a capacitação de profissionais e pais, através de ações de formação e sensibilização, o projeto equipa os profissionais de saúde, agentes educativos e pais com as competências necessárias para identificar precocemente dificuldades de saúde mental e saber como agir.

A implementação do Projeto Mais Contigo na RAM tem envolvido diversas ações concretas, adaptadas às necessidades específicas da população-alvo e do contexto regional, que incluem: intervenções em meio escolar, desenvolvendo atividades de promoção da saúde mental e prevenção em escolas, intervenções que podem incluir workshops, sessões de sensibilização e rastreios de saúde mental; formação de dinamizadores, investindo na formação de profissionais de saúde e outros agentes relevantes para atuarem como dinamizadores das ações de promoção e prevenção no terreno; e, sensibilização da comunidade, através de campanhas de informação e outras iniciativas, procurando envolver toda a comunidade na promoção da saúde mental juvenil.

O programa, originário de Portugal continental, nasceu em 2010, na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, e foi adaptado às especificidades da população juvenil da Madeira, considerando os contextos sociais, culturais e institucionais únicos da Região. A sua implementação visa sensibilizar, formar e capacitar



profissionais e jovens para reconhecer sinais de risco e promover estratégias de proteção.

Os parceiros na Região são o SESARAM, EPE-RAM, através da Direção de Enfermagem e do Serviço de Pedopsiquiatria, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, a Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil, através do IA Saúde, IP-RAM, e a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. A coordenação do Projeto na RAM é da responsabilidade das Irmãs Hospitaleiras - Unidade de Saúde da Sagrada Família, uma vez que o seu campo de atuação reside na prestação de cuidados diferenciados e humanizados, a crianças e jovens, nas áreas da saúde mental, psiquiatria, pedopsiquiatria e multideficiência.

O programa foi implementado na Região em 2021. Iniciou-se com 4 escolas: Escola Básica e Secundária (EBS) Gonçalves Zarco; EBS da Ponta do Sol; Escola Básica e Secundária com Pré-escolar e Creche (EBS/PE/C) Bispo D. Manuel Ferreira Cabral e EBS/PE/C Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, envolvendo um total de 128 adolescentes.

No segundo ano de implementação do programa Mais Contigo (ano letivo 2022-2023), estiveram envolvidas cinco escolas: EBS Gonçalves Zarco; Escola Básica com Pré-escolar e Creche (EB/PE/C) dos Louros; EBS/PE/C Bispo D. Manuel Ferreira Cabral; Escola Básica com Pré-escolar (EB/PE) Dr. Eduardo Brazão de Castro e Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) Dr. Horácio

Bento de Gouveia, envolvendo um total de 193 adolescentes e 10 profissionais de saúde.

No ano letivo 2023-2024, deu-se continuidade ao programa nas escolas: EBS Gonçalves Zarco; EBS/PE/C Bispo D. Manuel Ferreira Cabral; EB/PE/C dos Louros; EB/PE Dr. Eduardo Brazão de Castro; EB23 Dr. Horácio Bento de Gouveia, e implementou-se em mais sete escolas: EB/PE Bartolomeu Perestrelo; EBS da Ponta do Sol; EB/PE/C do Caniçal; EBS/PE da Calheta; EB23 do Caniço; EB/PE/C Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior e EBS Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, abrangendo cerca de 480 alunos.

O programa tem vindo a crescer e a demonstrar pertinência na prevenção dos comportamentos da esfera suicidária, abrangendo cada vez mais alunos e escolas (em 2021, abrangeu 128 alunos e 4 escolas e em 2024, 480 alunos e 11 escolas).

O Mais Contigo oferece uma intervenção em rede, que inclui, para além dos alunos e dos profissionais de saúde, os encarregados de educação, os professores e assistentes operacionais das escolas. Envolve também as estruturas já existentes, criando sinergias ao nível comunitário, esperando ser um investimento efetivo para a promoção de saúde mental e prevenção de comportamentos suicidários em meio escolar.

É um projeto de intervenção e investigação longitudinal baseado numa intervenção multinível em rede, que apresenta como objetivos específicos a promoção de competências sociais, o autoconceito e a capacidade de resolução de



problemas, o desenvolvimento da assertividade na comunicação, a melhoria na expressão e gestão de emoções, a detecção precoce de situações de distúrbio mental e o fortalecimento das redes de apoio nos serviços de saúde.

O Projeto Mais Contigo adota uma abordagem multifacetada que engloba intervenções em diversos níveis: o desenvolvimento de atividades psicoeducativas para crianças e jovens em contexto escolar, visando o desenvolvimento de competências socioemocionais, a identificação de sinais de alerta de problemas de saúde mental e a promoção de estratégias de coping saudáveis; a implementação de ações de sensibilização e informação dirigidas a encarregados de educação e profissionais da área da educação, com o objetivo de aumentar a literacia em saúde mental e fortalecer a sua capacidade em identificar e responder a dificuldades nos jovens; para a comunidade, a criação e fortalecimento de uma rede de atendimento que articula os cuidados de saúde primários, os serviços de saúde mental, as escolas e outras instituições relevantes na RAM; e, para as equipas, a formação de dinamizadores locais que visa capacitar profissionais para a implementação sustentada das ações do projeto.

O projeto envolve as estruturas já existentes, criando sinergias ao nível comunitário, sendo um custo-benefício para a promoção de saúde mental e prevenção de comportamentos suicidários em meio escolar. Todos os parceiros permitiram dinamizar este programa que apresenta como objetivos específicos a promoção de competências sociais, o autoconceito e a capacidade de resolução de problemas, o desenvolvimento da assertividade na comunicação, a melhoria na expressão e gestão de emoções, a deteção precoce de situações de distúrbio mental e o fortalecimento das redes de apoio nos serviços de saúde.

É importante notar que estas atividades são frequentemente adaptadas às necessidades específicas de cada escola e turma, e podem ser implementadas de forma isolada ou integrada em projetos mais amplos. O Projeto Mais Contigo procura ser flexível e sensível às dinâmicas de cada comunidade escolar.

A investigação demonstra consistentemente a importância da intervenção precoce em saúde mental para mitigar o impacto de perturbações futuras e promover o bem-estar a longo prazo (World Health Organization, 2021). No contexto específico da RAM, fatores como a insularidade, com potenciais limitações no acesso a serviços especializados, e as características socioeconómicas reforçam a necessidade de iniciativas proativas e adaptadas às necessidades locais. O Projeto Mais Contigo alinha-se com as diretrizes internacionais e nacionais em saúde mental juvenil, enfatizando a promoção, a prevenção universal e seletiva, e a criação de redes de apoio integradas (Direção-Geral da Saúde, 2016).

A avaliação do impacto do Projeto Mais Contigo é realizada através de metodologias mistas, incluindo a recolha de dados quantitativos (e.g., escalas de sintomatologia depressiva, questionários de bem-estar) e qualitativos (e.g., entrevistas com participantes, grupos focais com profissionais). A capacitação dos profissionais e a sensibilização da comunidade são elementos cruciais para combater o estigma associado à saúde mental e fomentar uma cultura de cuidado e apoio.

Por um lado, há a necessidade de uma avaliação longitudinal mais robusta para medir o impacto a longo prazo das intervenções e a adaptação

continua das estratégias às necessidades em evolução da população juvenil, que são aspetos cruciais para o futuro do projeto. Por outro lado, deve-se promover a colaboração contínua entre as diversas entidades envolvidas e a incorporação das perspetivas dos jovens e das suas famílias são igualmente fundamentais para o sucesso e a relevância do Projeto Mais Contigo na promoção da saúde mental juvenil na Região Autónoma da Madeira.

Os resultados iniciais da implementação do Projeto Mais Contigo na RAM são positivos e promissores. Observou-se uma diminuição estatisticamente significativa dos níveis de sintomatologia depressiva e um aumento do bem-estar psicológico e do autoconceito nos grupos de jovens que participaram nas intervenções em meio escolar. O projeto também tem facilitado a identificação precoce de casos de risco e o encaminhamento adequado para serviços especializados de saúde mental, demonstrando a eficácia da sua rede de suporte. A perceção positiva por parte dos pais e dos profissionais de educação relativamente ao impacto do projeto também reforça a sua relevância e aceitabilidade na comunidade.



Os resultados preliminares do Projeto Mais Contigo sublinham a importância de abordagens integradas e precoces na promoção da saúde mental juvenil em contextos insulares. A articulação entre os cuidados de saúde primários e o ambiente escolar demonstra ser uma estratégia eficaz para alcançar um maior número de jovens e para criar um sistema de suporte mais coeso.

O Projeto Mais Contigo representa um investimento valioso na saúde mental e no bem-estar dos jovens. Ao abordar a prevenção, a promoção e o apoio em saúde mental, de forma integrada e abrangente, este projeto contribui para a construção de uma sociedade mais saudável e resiliente para as suas crianças e jovens. A sua continuidade e reforço são essenciais para garantir um futuro mais promissor para a Saúde Mental e o Bem-Estar das novas gerações da RAM.

Nota

¹ Psicóloga especialista em Educação e em Clínica da Saúde

² Enfermeira especialista em Saúde Mental e Psiquiátrica

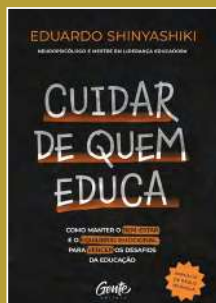


Joana Xavier

Sugere...

Livros

Joana Xavier
Divisão de Apoios
Técnicos Especializados | DRE



Cuidar de quem educa - Como manter o bem-estar e o equilíbrio emocional para vencer os desafios da educação

Autor: Shinyashiki

Editora: Editora Gente

Ano: 2023

Este livro constitui um guia de autoconhecimento para os profissionais da educação, agentes fundamentais na formação do ser humano. Possibilita aprender a: cuidar do próprio equilíbrio emocional e bem-estar para enfrentar os desafios diários da educação com confiança e segurança; usar os conceitos neurocientíficos da neuroplasticidade; utilizar de forma adequada a inteligência emocional; fortalecer as competências socioemocionais, compreender as experiências desestabilizadoras na própria vida e na dos alunos; integrar corpo, mente e emoções.



Gestão de emoções para professores e educadores: 45 exercícios práticos

Autor: Ana Isabel Correia

Editora: Livros Horizonte

Ano: 2019

Neste interessante livro sobre gestão de emoções, Ana Isabel Correia destaca três competências essenciais para melhorar a saúde mental e o bem-estar dos professores e educadores: Consciência (Emocional, Cognitiva e Comportamental), Gestão de Emoções e Liderança Pessoal. A autora reforça que estas competências não são inatas, são adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida, implicando um processo de desenvolvimento que deve ser feito de forma contínua, permanente e sistemática.



Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas Dos alunos aos professores

Autores: Luís Picado e Alexandra Marques Pinto

Editora: Coisas de Ler

Ano: 2011

Este livro aborda o tema da adaptação e do bem-estar na escola começando por apresentar um conjunto de estudos realizados com amostras portuguesas de alunos desde o pré-escolar ao ensino superior. A sua leitura possibilita a conciliação de uma abordagem centrada na identificação de fatores de *distress*, de estratégias de *coping* e de reações de mal-estar associadas, expressas designadamente nos sintomas de *burnout*, com uma perspetiva mais positiva visando o reconhecimento de fatores de adaptação, de práticas que nos ajudam a cultivar a gratidão, a apreciação e a alegria, e que se associam ao bem-estar pessoal, social, académico e profissional.

Espaço TIC

Ilha Periscópio



A Direção-Geral da Educação (DGE) disponibiliza, recursos educativos digitais, abertos e interativos, para as áreas curriculares de Ciências Experimentais, Matemática e Português do 1.º ciclo do ensino básico.

Para proporcionar uma melhor aprendizagem, os recursos englobam um jogo sobre Sustentabilidade, um jogo sobre o Corpo Humano, quatro jogos para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita, dez jogos que percorrem vários temas do currículo de Matemática e diversos recursos para apoiar o ensino experimental das Ciências.

Descubra mais em: [Ilha Periscópio](#)

Tinkercad



O Tinkercad é uma ferramenta online gratuita que permite fazer modelação 3D, simulação de circuitos eletrónicos e programação, de forma muito intuitiva. É

especialmente popular em contextos educativos e entre iniciantes que queiram aprender conceitos básicos de design, eletrónica e código. Vantagens: é gratuito e funciona diretamente no navegador (não precisa de instalar nada), fácil de usar, mesmo para quem nunca trabalhou com 3D ou electrónica, tem suporte em vários idiomas, incluindo português.

Disponível em: [Tinkercad](#)

PhET Interactive Simulations



Um conjunto de simulações interativas gratuitas para o ensino de Física, Química,

Biologia, Ciências da Terra e Matemática. Utilizado em Portugal desde o 2.º ciclo até ao ensino secundário. As simulações são visuais, intuitivas e baseadas em investigação científica real, funcionando como laboratórios virtuais sem necessidade de instalação, compatíveis com computador, tablet e quadro interativo. No contexto educativo, é usado em aulas presenciais e à distância, como apoio ao trabalho experimental e para estimular a curiosidade científica. Permite ainda diferenciação pedagógica. O site oferece guias, planos de aula e simulações offline. É gratuito, didático, fácil de usar e conta com grande apoio da comunidade docente.

Disponível em: [PhET](#)

GeoGuessr



Um jogo educativo online que desafia os jogadores a descobrir a sua localização no mundo, usando imagens reais do Google Street View. Na versão educativa, professores podem criar desafios personalizados, restringir as áreas geográficas (como Portugal ou Europa) e acompanhar o progresso dos alunos. Uma ferramenta interativa que estimula a observação, o pensamento crítico e a literacia geográfica, tornando o ensino mais dinâmico e motivador. Pode ser usado em aulas presenciais ou à distância, em grupo ou individualmente, e funciona em computadores, tablets e quadros interativos. Oferece uma opção gratuita útil para escolas.

Descubra mais em: [GeoGuessr](#)

MADEIRA estreia TCA Erasmus+

Marina Silva
Direção Regional de Educação

O evento contou com a presença de 60 participantes, oriundos de várias Regiões Ultraperiféricas e de Países e Territórios Ultramarinos.



A Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, em parceria com a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, organizaram uma Atividade de Formação e Cooperação (TCA), entre os dias 18 e 20 de março de 2025. Tratou-se de uma estreia regional, atendendo a que foi a primeira vez que uma Região Autónoma recebeu uma atividade desta tipologia.

O evento, que aconteceu na Escola de Hotelaria e Turismo da Madeira, contou com a presença de 60 participantes, oriundos de várias Regiões Ultraperiféricas e de Países e

Territórios Ultramarinos, com destaque para Espanha, Polinésia Francesa, Curaçau, França, Portugal Continental, Arquipélagos da Madeira e Açores, Aruba, Guadalupe, São Martinho, Guiana Francesa, Saba, Dinamarca e Países Baixos.

A inauguração oficial do evento contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, da Coordenadora Geral do Programa Erasmus+, Carla Ruivo, bem como as presenças online de Fátima Amorim, Representante da Região Autónoma dos Açores e de Juliette Plutus-Plateau, Representante da Comissão Europeia.

Ao longo dos três dias, os trabalhos incidiram sobre as Prioridades e Oportunidades nas RUP e nos PTU, para além da Economia Azul e o Cluster do Mar.

Durante a TCA, os participantes tiveram a oportunidade de explorar temas cruciais para o desenvolvimento das regiões ultraperiféricas, tais como, a internacionalização da educação, a mobilidade de estudantes e de profissionais e a criação de parcerias estratégicas, garantindo uma abordagem abrangente e inclusiva.

No que concerne às atividades culturais, os participantes puderam conhecer a vila piscatória do concelho de Câmara de Lobos, o Centro de Investigação da Calheta e a Fortaleza de São Tiago, no Funchal.

As Atividades de Formação e Cooperação (TCA) têm como objetivo principal fomentar a criação de parcerias e melhorar a implementação do Programa. Organizadas pelas Agências Nacionais Erasmus+, visam garantir o impacto do Programa através da construção de ligações mais estreitas com elementos relevantes do desenvolvimento de políticas.

Sr. Positivo

espalha bem-estar na escola

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Mais do que uma figura simpática, representa o compromisso coletivo de construir uma escola onde todos se sintam valorizados e motivados, onde o respeito, a empatia, a gratidão e o otimismo se traduzam em práticas diárias.



O projeto “Escola Positiva de Todos e Para Todos” nasceu na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZarco), no ano letivo 2023-2024, das inquietações da docente Fátima Santos face ao desencanto dos alunos com a escola, os estudos e a vida, à falta de sonhos e aspirações e à fragilidade das relações sociais no ambiente escolar.

Encontrou nas colegas Rosélia Fonseca, Mónica Alvarez e Susana Gomes, que comungavam

das mesmas inquietações, a equipa certa para concretizar o sonho de, alicerçadas na esperança, melhorar o “estado de saúde” da escola e criar “uma escola feliz com alunos motivados”, lema do projeto e do projeto educativo da escola. A inquietação transformou-se em ação e deu origem a uma proposta educativa inovadora, centrada no bem-estar e no sentido de pertença.

Com palavras de ordem como valorização, gratidão e respeito, o projeto visa criar um



ambiente mais positivo e harmonioso; promover a autoestima e a autoconfiança; motivar os alunos a acreditarem em si e a lutarem pelos seus sonhos; fomentar o empenho e a responsabilidade nos estudos; combater o aumento de doenças do foro psicológico entre jovens e tornar a comunidade educativa mais resiliente perante as adversidades. Estes princípios tornam-se ferramentas essenciais para lidar com os desafios da vida escolar e pessoal.

Com o apoio do órgão de gestão do estabelecimento de ensino, a equipa tem espalhado, ao longo destes dois anos, positividade pela escola através de diversas ações com impacto no bem-estar emocional. Destacam-se frases motivadoras nos espaços da escola, workshops sobre autoestima e programação neurolinguística, momentos de escuta ativa, manifestações de gratidão, dinâmicas de grupo, celebrações de efemérides e campanhas de valorização individual e coletiva. Estas ações têm fortalecido relações humanas, desenvolvido a confiança e criado um ambiente mais leve e solidário na escola.

A jornada do Sr. Positivo

A 26 de março de 2025, a EBSGZarco viveu um momento especial com a apresentação do “Sr. Positivo” - mascote do projeto. Mais do que uma figura simpática, representa o compromisso coletivo de construir uma escola onde todos se sintam valorizados e motivados, onde o respeito, a empatia, a gratidão e o otimismo se traduzam em práticas diárias.

Criado através do Projeto Eco-Moda, liderado pelas professoras Sónia Andrade e Rosana Lopes, com o apoio do funcionário Eusébio Luís e a participação de alunos, professores e funcionários,



o processo foi um exercício de cocriação. Cada detalhe do “Sr. Positivo” reflete os valores da escola. A apresentação contou com uma canção original, com letra das alunas Margarida Andrade e Helena Gomes, música do professor João Paulo Silva e interpretação do Coro Vozes Zarco - uma celebração artística dos valores do projeto.

Mais do que um símbolo visual, o “Sr. Positivo” tornou-se um agente transformador. Com o seu sorriso e presença empática, participa em projetos, anima eventos, circula pela escola e está presente em momentos marcantes. Incentiva o diálogo, promove a escuta ativa e atua como mediador em situações de conflito. Na sua mochila, distribui mensagens positivas à comunidade escolar.

Entre as próximas iniciativas, destaca-se a “mochila do Sr. Positivo”, um espaço seguro para partilha anónima de preocupações, e um ecrã interativo, com mensagens inspiradoras, histórias de superação, vídeos e músicas que alimentem a mente e o coração.

Biblioteca Itinerante

A Magia da Leitura: livros e histórias que despertam emoções e promovem o bem-estar

Leda Pestana

Divisão de Gestão de Projetos | DRE

Um projeto que une literatura, afeto e presença, promovendo o equilíbrio emocional das crianças através do encontro com os livros.



Falar de escola é falar de pessoas, de relações e de emoções. É reconhecer que o desenvolvimento cognitivo e o equilíbrio emocional caminham lado a lado. Nos primeiros anos de vida escolar, as crianças constroem não apenas saberes, mas

também os alicerces do seu bem-estar emocional. É neste contexto que a leitura assume um papel vital, não apenas como ferramenta educativa, mas como uma vivência afetiva, partilhada e transformadora..

O bem-estar emocional nas escolas é mais do que uma prioridade. É uma urgência. A leitura, nesse contexto, assume um papel essencial como prática promotora de escuta, acolhimento e desenvolvimento emocional. É com esse espírito que se desenvolve a Biblioteca Itinerante “A Magia da Leitura”, um projeto que une literatura, afeto e presença, promovendo o equilíbrio emocional das crianças através do encontro com os livros.

A Biblioteca Itinerante é também um espaço de relação, de escuta e de descoberta. Em cada visita, cria-se um ambiente acolhedor onde as crianças são convidadas a entrar em contacto com as suas emoções de forma segura e lúdica. As histórias partilhadas abordam temas sensíveis como o medo, a amizade, a autoestima, o respeito pelo outro, a aceitação das diferenças ou a importância do cuidado mútuo.

Mais do que trabalhar competências de leitura, este projeto fomenta a capacidade de sentir e compreender. As crianças expressam emoções, partilham pensamentos e, sobretudo, percebem que não estão sozinhas nos seus desafios interiores. A escuta ativa, o diálogo após as leituras e as atividades de expressão criativa constituem caminhos privilegiados para cultivar empatia, confiança e autorregulação emocional.



um ambiente emocionalmente saudável também fora da escola. A literatura, neste contexto, serve como elo de encontro entre gerações e como ponto de partida para conversas significativas.

A mediação da leitura, feita com sensibilidade, transforma os livros em ferramentas de empatia, escuta e construção de identidade. As atividades associadas à biblioteca itinerante mostram que a literatura é um recurso poderoso para o desenvolvimento da inteligência emocional, da resiliência e da capacidade de lidar com os próprios sentimentos.

A Biblioteca Itinerante “A Magia da Leitura” afirma-se, hoje, como uma expressão concreta de como a escola pode promover o bem-estar através da arte e da palavra. Cada sessão é um convite ao cuidado: com o outro, com as emoções e com a própria história de vida.

Num mundo em constante mudança, marcado por incertezas e exigências emocionais, este projeto demonstra que ler é também um gesto de afeto. Que um livro pode ser um lugar de abrigo. E que a escola, quando se abre à literatura com intencionalidade emocional, transforma-se num verdadeiro espaço de acolhimento e transformação interior.

A continuidade de projetos como este representa um investimento no futuro emocional das crianças. Levar livros às escolas, de forma criativa e afetiva, é também uma forma de dizer: “Estamos aqui para te escutar, para te acompanhar, para crescer contigo.” Cada história lida com atenção e cuidado é uma semente plantada no solo fértil da infância, onde empatia, escuta e confiança podem florescer.

A biblioteca itinerante oferece às crianças livros que para além de entreter, acolhem e ensinam. Histórias que tocam em profundidade, provocam reflexão e criam ligações emocionais com a realidade vivida pelos alunos. Nesse gesto de escutar e ser escutado, ler e ser lido, nasce um espaço de vinculação segura e de crescimento interior.

Um dos aspetos mais relevantes da iniciativa é o envolvimento das famílias em momentos de leitura partilhada. A leitura conjunta, entre adultos e crianças, fortalece laços afetivos, gera novas rotinas de convívio e contribui para a construção de

O Rouxinol do Imperador anima Jardim em Festa

Marlene Abreu

Direção de Serviços de Educação Artística | DRE

Este espetáculo foi concebido para celebrar a chegada da Primavera, transformando o auditório do Jardim Municipal do Funchal num cenário vibrante de cor, música e alegria.

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, promoveu a 3.ª Edição do Jardim em Festa, no dia 29 de abril, no Auditório do Jardim Municipal do Funchal.

O espetáculo "O Rouxinol do Imperador" uma adaptação do conto infantil de Hans Christian Andersen, foi apresentado pela Equipa de Animação da Direção de Serviços de Educação Artística (DSEA) e contou com a participação especial de cerca de 100 crianças do ensino pré-escolar de quatro estabelecimentos de educação e ensino da Região Autónoma da

Madeira (RAM), nomeadamente, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, a Escola Básica com Pré-escolar de Santo António e Curral das Freiras, o Infantário Primaveras e o Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial.

A adaptação deste conto trouxe à cena uma narrativa que destaca valores como a liberdade, a empatia e o respeito pela natureza e pelos sentimentos dos outros. A história narra a busca de um jovem imperador chinês pela origem de uma melodia encantadora, que ouve em seu jardim, levando-o a descobrir a verdadeira beleza





e alegria na liberdade e no respeito pelos seres vivos. As crianças representaram e deram voz aos animais que vieram apresentar-se ao jovem imperador na esperança de serem a voz que tanto o cativou.

Arte, educação e comunidade escolar – um espetáculo transformador

Este espetáculo foi concebido para celebrar a chegada da Primavera, transformando o auditório do Jardim Municipal do Funchal num cenário vibrante de cor, música e alegria. Esta apresentação foi o culminar de várias semanas de trabalho colaborativo entre crianças, educadoras de infância e comunidade escolar. As crianças entre os 4 e 5 anos tiveram a oportunidade de explorar o mundo da educação artística, desenvolvendo competências expressivas, sensoriais e sociais. Ao subirem ao palco, não interpretaram apenas personagens, elas deram voz à criatividade, à expressividade, à liberdade e à natureza. O impacto na comunidade escolar foi evidente, pois todos os que assistiram a este evento tiveram a oportunidade de ver o desempenho dos mais novos, num ambiente de partilha que fortaleceu os laços entre escola e comunidade.

Impacto nas crianças e comunidade escolar

O impacto deste evento para as crianças do ensino pré-escolar é profundo e multifacetado. Ao participarem num evento como este, as crianças

vivenciam experiências que vão além do simples entretenimento, promovendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de maneira lúdica e envolvente. Através da sua atuação, as crianças aprendem a expressar as suas emoções, ideias e experiências. É uma forma de superarem a sua timidez e autoconfiança, pois a oportunidade de estarem num palco a cantar e a dançar para os outros permite que se sintam reconhecidas e valorizadas pelas suas habilidades, fortalecendo a sua autoestima. Em suma, as crianças contribuíram com entusiasmo e talento, enriquecendo a apresentação e proporcionando uma experiência significativa e memorável para o público presente.

Algumas das mensagens enviadas pelas educadoras de infância que participaram no projeto:

“Obrigada por nos permitirem viver esta experiência tão enriquecedora. Certamente ficará nas nossas memórias, crianças e adultos, por muito tempo.”

“As crianças estão radiantes e muito felizes por terem tido esta oportunidade. Viveram tudo com enorme entusiasmo e alegria.”

“Agradecemos o convite e a oportunidade de participar num evento tão especial.”

“As crianças participaram cantando e dançando uma linda canção... Todas as crianças adoraram



participar neste evento. Realçamos o lindo cenário e a magia envolvente. Agradecemos desde já o convite, o qual abraçamos com muito interesse e diversão. Foram momentos mágicos e únicos. Estão todos de parabéns!”

A Equipa de Animação da DSEA, composta por professores e educadores de infância, foi responsável pela criação e produção deste evento, incluindo guarda-roupa, adereços e cenários. Desde 1986, esta equipa tem como missão levar animações e espetáculos infantis, com forte componente musical e dramática aos estabelecimentos de educação pré-escolar da RAM. Esta Equipa desempenha um papel fundamental no apoio à expressão dramática nos estabelecimentos de ensino e na comunidade educativa da Região, promovendo a educação artística de uma forma lúdica e envolvente. O impacto da sua atuação no desenvolvimento da expressão dramática entre as crianças é de suma importância.

Em resumo, o “Jardim em Festa” consolidou-se como uma iniciativa significativa no calendário cultural da Madeira, promovendo a integração entre arte, educação e comunidade. Ao proporcionar às crianças a oportunidade de participarem ativamente num espetáculo artístico desta natureza, reforçamos a importância da Educação Artística no desenvolvimento infantil e na valorização das artes.

RAYUELA

A Missão Cibersegura da Polícia Judiciária chega às escolas da Madeira

Constança Brito

Unidade Nacional de Combate ao Cibercrime
e à Criminalidade Tecnológica | Polícia Judiciária

Video jogo educativo promove
decisões conscientes e seguras
entre os jovens em ambiente
digital.

Numa época em que os jovens crescem imersos no mundo digital, garantir o seu bem-estar e a sua segurança online tornou-se uma prioridade educativa e social. Neste contexto, o projeto RAYUELA está a ser divulgado nas escolas da Região Autónoma da Madeira, no âmbito da Missão Cibersegura da Polícia Judiciária, numa ação conjunta de sensibilização, prevenção e capacitação digital das crianças e jovens, através de uma abordagem inovadora: um videojogo educativo. Destinado a alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, o RAYUELA está a ser implementado a nível nacional, contando ao nível autonómico com a estreita colaboração da Direção Regional de Educação. O videojogo apresenta seis ciberaventuras que recriam diversas situações da vida real, abordando os comportamentos de risco associados às novas formas de cibercriminalidade, como o cyberbullying, o *cyberhate*, o aliciamento de menores para fins sexuais (*grooming*), os riscos tecnológicos e as *fake news*. Os jogadores são colocados no centro de narrativas interativas e desafios morais em contexto digital e para progredir na história precisam tomar decisões, pretendendo-se que as escolhas realizadas reflitam o comportamento que teriam na vida real. Após a aplicação do jogo, a iniciativa promove momentos de reflexão e debate livre, para partilha de opiniões e análise crítica dos comportamentos online, para uma reflexão e compreensão das consequências





que advêm de cada ação. O objetivo será sempre o de educar, alertar, sensibilizar e orientar as crianças e jovens para uma utilização segura da internet e nunca censurar, restringir ou punir os seus comportamentos.

O videojogo RAYUELA está desenhado para ser utilizado em contexto educativo, sendo a aplicação sempre feita com o acompanhamento de professores ou técnicos especializados, devidamente capacitados, em sessões programadas pelas instituições educativas, de forma a garantir o enquadramento pedagógico e o respeito pelas normas de proteção de dados. Os dados, anonimizados, recolhidos durante o jogo contribuirão para um estudo científico sobre o panorama atual em Portugal, cujo objetivo é apoiar a definição de estratégias mais eficazes de prevenção, deteção e mitigação de cibercrimes. Para assegurar o sucesso da implementação, a Polícia Judiciária disponibiliza inspetores qualificados para prestar apoio às escolas, quer

do ponto de vista de questões relacionadas com a implementação do jogo, quanto ao nível das estratégias de prevenção. Toda a informação sobre o jogo RAYUELA está disponível em <https://rayuela.pj.pt>, onde é possível encontrar detalhes sobre o projeto, os fenómenos ciber criminais abordados no jogo e as ciberaventuras disponíveis. O sucesso da apresentação do videojogo RAYUELA na Região Autónoma da Madeira e a adesão ao projeto ilustra o potencial das sinergias entre investigação, tecnologia e educação no desenvolvimento de respostas integradas aos desafios contemporâneos da adolescência digital. Ao promover simultaneamente conhecimento, proteção e bem-estar, o projeto afirma-se como um exemplo de inovação social aplicada ao ambiente escolar, que se pretende com impactos duradouros na vida dos jovens.

Junte-se a nós na Missão Cibersegura e contribua para um ambiente online mais seguro e saudável para todos!



Cultura Democrática NAS ESCOLAS

Participação no curso internacional em Atenas

Desenvolvimento de competências essenciais para a promoção da cidadania ativa, da inclusão e do diálogo intercultural em contextos educativos.

Carolina Figueiredo, Juvelina Pita, Livramento Silva, Vera Fernandes
Direção Regional de Educação



Entre os dias 5 e 9 de maio de 2025, uma delegação de profissionais da Direção Regional de Educação (DRE) participou na quarta mobilidade internacional do projeto Erasmus+ 2024-1-PT01-KA121-SCH-000231093, em Atenas, Grécia. Esta iniciativa, integrada na Acreditação Erasmus da DRE no domínio do ensino escolar, teve como objetivo reforçar competências pedagógicas e promover uma cultura democrática nas escolas da Região Autónoma da Madeira.

O curso, intitulado *“Ambassadors of Democracy: Building a Democratic Culture in Schools”*, foi promovido pela escola Europass Teacher Academy e reuniu participantes de várias nacionalidades,

proporcionando um ambiente multicultural, dinâmico e reflexivo. A formação centrou-se no desenvolvimento de competências essenciais para a promoção da cidadania ativa, da inclusão e do diálogo intercultural em contextos educativos.

Durante a semana, os participantes exploraram o Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática (RFCDC), desenvolvido pelo Conselho Europeu, que assenta em quatro pilares fundamentais: valores, atitudes, competências e pensamento crítico. Através de sessões interativas, debates em grupo e atividades práticas, os formandos refletiram sobre o papel transformador da educação e a importância de criar ambientes

escolares inclusivos, onde todos os membros da comunidade educativa tenham voz ativa.

Destaca-se, também, a utilização da Ferramenta de Reflexão para Professores do RFCDC, que permitiu identificar descritores de competências e conceber estratégias pedagógicas adaptadas às realidades específicas de cada escola. Foram também abordados temas como a discriminação, o *bullying* e a violência, com enfoque na criação de soluções práticas e sustentáveis.

A diversidade cultural do grupo de participantes revelou-se um fator de grande valor, promovendo a partilha de boas práticas e o alargamento de perspetivas sobre os desafios enfrentados pelas escolas europeias. A colaboração entre profissionais de diferentes contextos educativos reforçou competências como a escuta ativa, a mediação de conflitos e o trabalho em equipa, essenciais para a construção de uma escola mais democrática e equitativa.

Além da componente formativa, a mobilidade incluiu visitas culturais a locais emblemáticos de Atenas. Esta cidade é considerada o berço da democracia por ter sido a primeira cidade-estado (ou pólis) da Grécia Antiga, ou seja, pela primeira vez alguns cidadãos tinham participação ativa nas decisões do governo.

Os participantes visitaram locais que lhes permitiram testemunhar a relevância da história ateniense na sociedade e democracia moderna, como a Acrópole, o Museu de Arqueologia, a Praça Syntagma, os Jardins do Zappeion, a Catedral de Atenas, a Ágora Romana, os bairros Plaka e Anafiotika, o Estádio Panatenaico, a colina de Aeropagus, entre outros. Estas experiências enriqueceram esta mobilidade, promovendo o contacto direto com o património histórico e cultural europeu, e reforçando o valor do intercâmbio e da integração entre os estados-membros da União Europeia.

No último dia, os formandos visitaram o Centro Cultural da Fundação Stavros Niarchos, onde se localiza a nova Biblioteca Nacional da Grécia e a Ópera Nacional Grega. Aqui, participaram numa dinâmica de *storytelling* centrada na partilha de histórias de conflito e na reflexão sobre os valores e competências que permitem a resolução de conflitos e que sustentam a cultura democrática. A semana culminou com a avaliação do curso e a entrega dos certificados de participação.



A experiência foi amplamente valorizada pelos participantes, que destacaram a qualidade dos conteúdos, a abordagem prática e o ambiente colaborativo.

A principal aprendizagem resultante desta mobilidade foi a consciência de que a democracia não deve apenas ser ensinada, mas vivida no quotidiano escolar, em articulação com as comunidades onde os estabelecimentos de ensino se inserem. Para tal, é essencial criar espaços educativos que promovam o respeito, a empatia, a participação cívica e o diálogo construtivo.

Esta mobilidade internacional representa um passo significativo no compromisso da DRE com uma educação de qualidade, inclusiva e orientada para os valores democráticos, com impacto direto nas práticas pedagógicas e nas comunidades educativas da Região Autónoma da Madeira.

Concurso Nutrichefe

destacou
leguminosas
e criatividade
no prato

Equipa de Coordenação do Projeto
de Educação Alimentar | DRE

Com mais uma edição concluída com sucesso, o concurso Nutrichefe volta a afirmar-se como uma referência regional na promoção da alimentação saudável.



A Direção Regional de Educação, através do Projeto de Educação Alimentar (PEA), promoveu mais uma edição do concurso Nutrichefe, uma iniciativa que alia a promoção de hábitos alimentares saudáveis ao desenvolvimento da criatividade e do trabalho em equipa.

O tema escolhido para esta edição foi “Leguminosas à mesa”, um convite à valorização destes alimentos, reconhecidos pelo seu elevado valor nutricional e pelo contributo para uma alimentação mais sustentável. O desafio lançado aos alunos dos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e dos ensinos secundário e profissional, foi o de criar uma receita equilibrada e apelativa, onde as leguminosas fossem as protagonistas.

Foram submetidas um total de 13 propostas, das quais foram selecionadas 7 receitas finalistas,

avaliadas previamente pela equipa de nutrição do PEA com base em critérios como o valor nutricional e a criatividade na apresentação.

A Prova Final decorreu no dia 16 de maio, na Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira (EHTM), que acolheu o evento com o habitual profissionalismo e hospitalidade. As sete equipas finalistas, cada uma constituída por dois alunos, representaram as seguintes instituições de ensino: o Serviço Técnico de Formação Profissional, a Escola Básica e Secundária (EBS) de Santa Cruz, a EBS D. Lucinda Andrade, a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia e a EBS da Ponta do Sol, esta última com três equipas apuradas para a fase final.

Durante a manhã, num ambiente de entusiasmo e saudável competição, os participantes demonstraram as suas competências culinárias ao



vivo, transformando as leguminosas em propostas inovadoras, saborosas e visualmente atrativas. O júri, que teve a difícil tarefa de selecionar os vencedores, foi composto por profissionais de excelência: o chef Miguel Rodrigues, da EHTM, a nutricionista Lúcia Carvalho, da Direção Regional do Planeamento, Recursos e Infraestruturas, e a nutricionista Ana Rodrigues, do SESARAM.

Os grandes vencedores da edição de 2025 foram Margarida Ribeiro e João Pedro Andrade, da EBS de Santa Cruz, com o prato “Magic ART

Burger”, que conquistou o júri pelo excelente trabalho de equipa e pelo equilíbrio nutricional, harmonia de sabores e apresentação do prato.

O segundo lugar foi atribuído a Bruno Aveiro e Rúben Fernandes, do Serviço Técnico de Formação Profissional, com a receita “Verde Divinal”, destacando-se o trabalho em equipa, a notável harmonia de sabores e cuidada apresentação do prato.

O terceiro lugar coube a Ana Luísa Inácio e Carminho Camarinho, da EBS da Ponta do Sol, com o prato “Leguminosas Viajantes na Caravela de S. Lourenço”, uma proposta original que impressionou pelo conceito visual e ligação cultural, bem como, pelo trabalho em equipa e pela organização ao longo da prova.

A cerimónia de entrega de prémios contou com a presença de várias entidades: o diretor da EHTM, Fernando Figueiredo, o diretor pedagógico, Rui Ascensão, a representante da Direção Regional de Educação, Juvelina Pita, a coordenadora do Projeto de Educação Alimentar, Elsa Forte, e a nutricionista Gonçalina Góis, da equipa de nutrição da DRE.

A concretização desta iniciativa deve-se ao entusiasmo e dedicação dos alunos, à motivação e acompanhamento dos docentes e técnicos, ao trabalho da equipa do PEA e ao apoio imprescindível de entidades parceiras como a EHTM, a VMT Madeira e a Frente MarFunchal.

Com mais uma edição concluída com sucesso, o concurso Nutrichefe volta a afirmar-se como uma referência regional na promoção da alimentação saudável, deixando um legado de conhecimento, motivação e criatividade que ultrapassa as fronteiras da cozinha e alimenta a educação para a saúde, deixando no prato – e na memória – sementes de mudança.

Para uma visão mais completa do evento, convidamo-lo a assistir ao vídeo da Prova Final do concurso Nutrichefe, disponível no canal oficial do [Projeto de Educação Alimentar](#).

Festa do Desporto Escolar

Esperança “A Virtude Menor, mas a Mais Forte”

Direção de Serviços do Desporto Escolar | DRE

Uma citação do Papa Francisco, lançou um novo olhar de esperança e de fé num mundo melhor, com menos desigualdades e sem conflitos.

A Cerimónia de Abertura desta Grande Festa Regional do Desporto Escolar teve lugar no dia 23 de maio, no Estádio do Marítimo. Esta cerimónia, para além da animação inicial e do desfile das instituições participantes, contou ainda com o sempre esperado espetáculo gímnico a anteceder o momento oficial de abertura dos jogos. Em ano de jubileu, inspirado na esperança, o lema deste espetáculo, A Esperança “A Virtude Menor, mas a Mais Forte”, uma citação do Papa Francisco, lançou um novo olhar de esperança e de fé num mundo melhor, com menos desigualdades e sem conflitos. A esperança portadora de paz, de solidariedade, de espiritualidade; a virtude que inspira a citação “Juntos, a transformar vidas, um desejo de cada vez”, da Make-A-Wish Portugal, que também se associou a esta Festa. Da navegação de outros tempos, à navegação no invisível espaço online, da solidão sedenta de esperança à conduta ética, este espetáculo, que contou com a participação de cerca de 2000 figurantes, dos quais 960 alunos de 41 escolas do 1.º ciclo; 450 alunos de 18 escolas dos 2.º e 3.º ciclos; 60 alunos/utentes de 9 instituições de educação especial, 400 seniores de centros sociais e ginásios e 130 membros de 6 grupos dança, culminou com a canção “Senhora do Mar”, interpretada por Vânia Fernandes, que personificou essa ventura.

Este evento, presidido pelo Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, contou com a presença do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes e do Diretor de Serviços do Desporto Escolar, Elmano Santos, entre outras entidades.





DRE

Já as atividades da semana da Festa do Desporto Escolar decorreram entre os dias 23 e 30 de maio e envolveram as escolas públicas e privadas da Região e algumas instituições ligadas



DRE

à educação especial, com o intuito de promover o desporto, a atividade física e os hábitos de vida saudável, assim como o convívio entre todos os participantes. As atividades desportivas tiveram lugar nas diferentes instalações que constituem o parque desportivo da Região, bem como noutros espaços ao ar livre (praças, jardins, complexos balneares, centros comerciais). Participaram nesta semana um total de 5937 alunos/utentes, oriundos de 134 escolas/instituições, sendo 918 de 76 escolas do 1.º ciclo e 5019 de 58 escolas dos 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e secundário e instituições.

Com uma cerimónia de abertura que reuniu cerca de 2.000 participantes, o evento alcançou um total de, aproximadamente, 8.000 pessoas consolidando-se como uma iniciativa de grande escala e relevância no panorama do Desporto Escolar na Região, promovendo não só a prática desportiva entre os jovens, mas também valores como o espírito de equipa e a inclusão.

Ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, foi dinamizado um conjunto de multiatividades constituídas por 9 modalidades: atividades gímnicas, golfe, esgrima, jump4fun, orientação, padel, ténis, futebol e xadrez.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, para além das 13 modalidades



desportivas desenvolvidas regularmente ao longo do ano (andebol, basquetebol, futsal, voleibol, atletismo, natação, badminton, ténis de mesa, padel, patinagem, atividades náuticas, madeirabol e atividades gímnicas, rítmicas e expressivas), foram realizados ainda desportos de combate, laser run, xadrez e jump4fun.

Na Atividade Motora Adaptada, foi dinamizado um conjunto diferenciado de desportos e atividades, que vão desde os mais tradicionais, como o atletismo, o futebol, a canoagem e a natação, passando por desportos específicos, mais concretamente o boccia, o goalball e o slalom em cadeira de rodas, até ao popular circuito de habilidades motoras, destinado aos alunos/utentes com mobilidade reduzida.

A cerimónia de encerramento teve lugar num ambiente de convívio e partilha, que voltou a espelhar o espírito desta iniciativa promovida pela Direção de Serviços do Desporto Escolar. O Jardim Municipal do Funchal recebeu o momento que incluiu várias apresentações gímnicas e atividades rítmicas expressivas, a entrega de prémios e uma despedida simbólica, deixando já o convite para o regresso no próximo ano letivo. A iniciativa afirmou-se, mais uma vez, como um dos principais eventos escolares da Madeira, envolvendo não só os estudantes, mas também toda a comunidade educativa.



Dia Mundial do Teatro

Quadros Vivos como Expressão Artística nas Escolas

Catarina Gomes

Direção de Serviços de Educação Artística | DRE



“Se este quadro falasse...”, preconizava a representação ou recriação de pinturas ou obras famosas através de Quadros Vivos, assinalando o Dia Mundial do Teatro.

O Dia Mundial do Teatro, celebrado anualmente a 27 de março, foi estabelecido em 1961 pelo Instituto Internacional do Teatro, com o objetivo de destacar o valor cultural e social do teatro, em todo o mundo. Esta efeméride presta homenagem à arte de representar, à dramaturgia e à tradição de contar histórias, que nos acompanha desde as civilizações mais antigas. Em Portugal, esta data é uma oportunidade para evidenciar o papel





do teatro como meio de expressão, reflexão e transformação.

As escolas, têm integrado, ao longo dos anos, a expressão dramática/teatro nas suas práticas pedagógicas, reconhecendo o seu potencial educativo no desenvolvimento das competências sociais, comunicativas e criativas dos alunos. Se atendermos ao Currículo e às Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática/Teatro para o 1.º ciclo do ensino básico, lê-se o seguinte: “Numa perspetiva de desenvolvimento global e integrado, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos, a área específica da Expressão Dramática/

Teatro, tem por principal finalidade proporcionar o desenvolvimento desta área a todos os alunos. Pressupõe uma prática sistemática e contínua, numa perspetiva de complexificação e gradual progressão de etapas, de modo a promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos.”

No presente ano, a proposta de atividade enviada às escolas, intitulada “Se este quadro falasse...”, preconizou a representação ou recriação de pinturas ou obras famosas através de Quadros Vivos.

O que são os Quadros Vivos?

Quadros vivos (tableaux vivants) são uma técnica artística que envolve a recriação de cenas pictóricas, históricas ou literárias, combinando imobilidade e composição visual. Ao incorporarmos texto e movimento controlado, esta técnica torna-se ainda mais enriquecedora, permitindo que os alunos explorem a narrativa e o significado da cena de forma mais dinâmica e expressiva. Esta abordagem, utilizada em contexto educativo, potencia a interdisciplinaridade e o desenvolvimento da expressividade e do pensamento e análise estética e crítica.

Diferentes teorias da educação sustentam o uso dos quadros vivos como ferramenta didática, incluindo: a aprendizagem ativa, preparando os alunos para a vida real através da experimentação e do envolvimento direto; a teoria sociocultural, promovendo a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da linguagem

visual e corporal; a teoria das inteligências múltiplas, destacando-se a inteligência espacial, corporal-cinestésica e interpessoal, permitindo que os alunos desenvolvam a sua criatividade e a sua capacidade de expressão através da recriação de imagens e cenas icônicas, e aprendam com e através da arte. Desta forma, a arte deixa de ser apenas um conteúdo e passa a ser uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências.

Uma Atividade Interdisciplinar

A proposta de criar quadros vivos foi enviada às escolas para envolver alunos de diferentes níveis de ensino, desde o 1.º ciclo do ensino básico até aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, através dos Projetos de Modalidades Artísticas.

Os docentes foram convidados a orientar os alunos na realização da atividade, guiando-os pelos seguintes passos: Escolha do Tema; Pesquisa e Planificação; Desenvolvimento da Atividade; Apresentação e Reflexão.

A proposta de atividade revelou-se uma excelente oportunidade de trabalho interdisciplinar, podendo ser articulada com outros docentes e disciplinas: Português, Estudo do Meio, História, Educação Visual, Educação Artística, entre outras.

A Valorização da Expressão e do Trabalho em Equipa

Ao preparar um quadro vivo, os alunos não só interpretam personagens e recriam cenários, mas também exercitam a empatia, a escuta ativa e a colaboração entre pares. Torna-se um exercício de atenção ao detalhe, capacidade de síntese e expressividade – competências fundamentais para a vida em sociedade.

Nalgumas escolas, os quadros vivos foram explorados em contexto de sala de aula, noutras foram apresentados sob a forma de exposições ou performances em espaços comuns. Alguns trabalhos foram registados em vídeo e partilhados nas redes sociais, permitindo dar mais visibilidade aos mesmos e maior envolvimento da comunidade educativa.

O teatro é uma arte de presença, de partilha e de transformação. Ao promover esta atividade, as escolas celebraram não apenas uma data, mas



evidenciaram um conjunto de valores essenciais: o respeito pela diversidade de vozes, a liberdade de expressão, a partilha de ideias, o poder da imaginação e o direito à cultura.

Participações e registos da Atividade

Após a realização da atividade, cada escola enviou três fotografias ilustrativas do seu trabalho, que foram compiladas em pequenos vídeos, publicados, nos dias 27 e 28 de março, nas redes sociais da Direção de Serviços de Educação Artística.

Felicitamos, todos os envolvidos, nos belíssimos quadros vivos partilhados: Colégio Infante D. Henrique, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche (EB1/PE/C) da Nazaré, EB1/PE/C da Quinta Grande, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) do Caniço, EB1/PE/C Dr. Manuel da Silva Leça, EB23 da Torre, Externato Santo Condestável, Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol.

Desta forma, o Dia Mundial do Teatro convidou-nos a refletir sobre a importância das artes no crescimento integral dos alunos e no desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, sensível e participativa. Com Quadros Vivos diversificados, vivenciou-se o teatro de uma forma inovadora, visual e criativa, reforçando o seu papel enquanto ferramenta educativa e humanizadora.

Visualize estes trabalhos em: [Educação Artística](#)

Encontro Regional de Clubes Europeus 2024-2025

Marina Silva
Direção Regional de Educação

Ao longo do Encontro, os jovens foram desafiados a partilharem as boas práticas que levaram a cabo na sua escola, no que concerne às questões europeias.



A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, promoveu, na manhã de 16 de maio, na Escola Secundária Jaime Moniz, o Encontro Regional de Clubes Europeus (ERCE).

Dirigido aos estabelecimentos do 3.º ciclo e do ensino secundário da Região Autónoma da Madeira (RAM), este evento privilegia, na sua génese, as escolas detentoras de um Clube Europeu, para além das que têm o estatuto de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu (EPAS), as que desenvolvem projetos no âmbito do Programa Erasmus+, Educação e Formação e todas aquelas que promovem práticas de trabalho assentes na disseminação das temáticas europeias.

Ao longo deste ano letivo, 18 escolas básicas e secundárias da RAM constituíram formalmente um Clube Europeu.



Na edição de 2024-2025, cuja sessão de abertura foi presidida pelo Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, participaram 17 equipas, sendo que 15 delas pertencem ao Clube Europeu da sua escola e as outras duas registaram-se no âmbito do Programa Erasmus+ e do Europe Direct Madeira, respetivamente. É importante salientar que a esmagadora maioria das escolas participantes desenvolveu também projetos Erasmus+.



Concorreram nesta edição do ERCE a Escola Básica e Secundária com Pré-escolar da Calheta, com duas equipas, o Conservatório – Escola das Artes da Madeira – Eng.º Luíz Peter Clode; a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) Dr. Horácio Bento de Gouveia, a EB23 do Estreito de Câmara de Lobos, a Escola Secundária (ES) Jaime Moniz, a Escola Básica e Secundária (EBS) Dr. Ângelo Augusto da Silva, a EBS de Machico, a EB23 Dr. Eduardo Brazão de Castro, a EBS de Santa Cruz, a EBS Gonçalves Zarco, a Escola Básica com Pré-escolar (EB/PE) do Porto da Cruz, a ES Francisco Franco, a EB/PE de Santo António e Curral das Freiras, a EBS Padre Manuel Álvares, a Escola Profissional Francisco Fernandes e a EBS D. Lucinda Andrade.

Ao todo, participaram cerca de uma centena de alunos, os quais se fizeram acompanhar dos respetivos professores coordenadores.

Ao longo do Encontro, os jovens foram desafiados a partilharem as boas práticas que levaram a cabo na sua escola, no que concerne às questões europeias. Avaliados pelos seus pares, os participantes votaram nos dois grupos que consideraram terem apresentado o trabalho mais criativo e enriquecedor.

A escola vencedora deste ano foi a EB/PE de Santo António e Curral das Freiras, a qual, para além de apresentar um trabalho ilustrativo sobre a “Diversidade e Inclusão: Cidadania Europeia no contexto da Multiculturalidade”, inserido nas comemorações da Semana da Europa, concluiu o seu contributo para a partilha de boas práticas, no Encontro Regional de Clubes Europeus 2024-2025, com a interpretação do tema “Dernière Danse”, por parte da aluna do 7.º ano, Ted Hellene, natural da República dos Camarões. A equipa recebeu um prémio patrocinado pela FNAC-Madeira, o Grupo Be-Fit e o JM-Madeira. De referir que esta iniciativa contou com a presença de Vânia Fernandes, artista que interpretou uma versão acústica dos temas, “Senhora do Mar” e “Deslocado”.

O ERCE tem como objetivo consciencializar os alunos para a importância da sua participação na vida democrática da UE, bem como estimular a execução da Agenda 2030, através do respeito pelos valores europeus, pela inclusão, a diversidade, incutindo nos jovens exemplos de uma verdadeira cidadania ativa.

Feira Tecnológica 2025

Direção de Serviços de Tecnologias e Ambientes Inovadores de Aprendizagem | DRE

Uma oportunidade única para impulsionar a inovação no ensino e inspirar professores e alunos a explorarem o potencial das tecnologias emergentes na sala de aula.

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, promoveu mais uma edição da Feira Tecnológica, no dia 4 de junho de 2025, na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Estreito de Câmara de Lobos, que incluiu a entrega dos Prémios Selos Escola Tecnológica e a exposição dos projetos vencedores.

O evento, organizado pela Direção de Serviços de Tecnologias e Ambientes Inovadores de Aprendizagem, tem-se afirmado, desde o ano letivo de 2017-2018, como um verdadeiro palco para os projetos tecnológicos desenvolvidos nos estabelecimentos de educação e ensino da Região. A edição deste ano deu aos visitantes a oportunidade de interagirem diretamente com os alunos e os seus projetos, num ambiente de envolvimento, criatividade e partilha.

A Feira Tecnológica 2025 representa uma oportunidade única para impulsionar a inovação no ensino e inspirar professores e alunos a explorarem o potencial das tecnologias emergentes na sala de aula. Este evento desafia a comunidade educativa a transformar ideias em realidade, através de projetos que envolvem Ciência e Tecnologia, Robótica, Programação, Modelagem, Impressão 3D, Eletrónica, Realidade Aumentada, Realidade Virtual, Inteligência Artificial, Minecraft, entre outras áreas inovadoras. Projetos como o CAP3R e o Clube Código continuam a demonstrar o impacto transformador da tecnologia na educação, promovendo novas abordagens pedagógicas e incentivando a criatividade dos alunos.

Com objetivos fundamentais de promover práticas pedagógicas interdisciplinares com recurso à tecnologia, fomentar a resolução de problemas do mundo real em contexto educativo e





proporcionar momentos de partilha e inspiração, a edição deste ano alcançou números expressivos:

- 651 alunos participantes, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário;
- 59 projetos submetidos no concurso online.

Destes últimos, foram selecionados aqueles que mais se destacaram para uma exposição presencial, durante a qual os alunos apresentaram os seus trabalhos e participaram na cerimónia oficial de entrega de prémios.

Foram ainda atribuídos 63 Selos Escola Tecnológica, dos quais, 60 Selos Escola Tecnológica Inovadora e 3 Selos Escola Tecnológica Standard. Dos 60 Selos Escola Tecnológica Inovadora, 6 estabelecimentos de educação e ensino receberam ainda o Certificado de Escola de Referência, uma vez que acumulam o galardão pelo 3.º ano consecutivo. O Selo Escola Tecnológica certifica práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas com o envolvimento de toda a comunidade escolar, sob a coordenação das equipas TIC.

Este evento contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, com o Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, com o Diretor de Serviços de Tecnologias e Ambientes Inovadores de Aprendizagem, Luís Gaspar, entre outras entidades.

Descubra as escolas e trabalhos vencedores em: [Feira Tecnológica](#)

Festa das Artes

na cidade do Funchal

Francisco Caldeira

Direção de Serviços de Educação Artística | DRE

Um encontro entre talento jovem e comunidade, entre educação e cultura, entre tradição e inovação.



Assinalando a sua 14.^a edição, a Semana Regional das Artes (SRA'2025) voltou a destacar-se como um espaço de partilha, visibilidade e inovação, onde a educação para e através das artes ocupou um lugar central. Tal como refere a nota da tutela, esta iniciativa "tem vindo a abrir caminhos inovadores, proporcionando experiências marcantes e dando visibilidade ao papel da educação para e através das artes, tanto no contexto formal como informal".

Escolartes

Como prelúdio desta Semana Regional das Artes, o "Escolartes" subiu ao palco da sala de Congressos da Madeira, nos dias 14 e 15 de maio, em espetáculos de grande beleza, com mensagens diferentes, que envolveram o público presente e cativaram a audiência da RTP-Madeira, aquando da sua transmissão neste canal regional ou na visualização online, na RTP Play. Participaram cerca de 370 alunos dos concelhos de Machico, da zona oeste da Madeira e também de Santa Cruz.

Na primeira parte do "Escolartes", no dia 14, o projeto intitulado "O Regresso", uma história que remete a canções e músicas que marcaram gerações, foi apresentado pelos alunos das seguintes escolas: EB1/PE/C Eng. Luís Santos Costa, EB1/PE/C de Água de Pena, EB1/PE/C de Maroços e Santo António da Serra e Externato Sant'Ana.

Em seguida, os alunos das escolas EB1/PE do Lombo dos Canhas, EB1/PE/C da Ribeira Brava,





EB1/PE/C da Ponta do Sol, EB1/PE da Serra de Água, EB1/PE do Lombo de São João e São Paulo, EB1/PE da Tabua, EB1/PE Campanário, EB1/PE da Corujeira, e Centro Social e Paroquial de São Bento - Centro de dia do Campanário apresentaram o conto “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago.

No segundo dia do evento, a Escola Básica e Secundária de Santa Cruz levou ao palco o Musical “A EBSSC em Canções - Porque as Escolas Também Cantam”, que celebra a vida escolar, destacando o universo de emoções, desafios e conquistas vivenciados. Este espetáculo contou com a participação de 48 alunos.



SRA'2025 celebrou a criatividade e o talento dos jovens da RAM

A arte, o talento e a criatividade encheram espaços públicos do Funchal, uma iniciativa da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, promovida pela Direção Regional de Educação através da Direção de Serviços de Educação Artística.

Esta iniciativa voltou a destacar-se como um dos mais importantes marcos culturais e educativos da Região Autónoma da Madeira, envolvendo todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário.

A cerimónia de abertura decorreu no dia 5 de junho, com a inauguração da Exposição Regional de Expressão Plástica “Endless”, na “Placa Central” da Avenida Arriaga, seguida do espetáculo “A Grande Ilusão”, no auditório do Jardim Municipal. Estes dois momentos iniciais contaram com a presença do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho.

Assentando em formas que procuraram simbolizar portas e janelas, a exposição “Endless” serviu para que os alunos das nossas escolas dessem a conhecer os seus talentos e a sua



criatividade. Esta mostra de expressão plástica que celebrou a arte enquanto processo contínuo, em constante transformação - sem fim, tornou-se igualmente um espaço de encontro, entre a criatividade dos nossos jovens e o olhar atento da comunidade.

Já o espetáculo de abertura, “A Grande Ilusão”, foi protagonizado por quase três centenas de alunos, de 9 escolas do ensino básico e secundário, de diferentes municípios da Região e pelos artistas regionais, Franco, Diana Quintal e Carlota Teixeira, e ainda a participação especial do mágico madeirense Duarte Faya. Através da arte da ilusão, o espetáculo, guiado pelos célebres anfitriões, Francisco Freitas e Diana Quintal, foi um convite para mergulhar no fascinante universo da imaginação, da criatividade, do faz de conta e da magia, assim como explorou a forma como o teatro, a música, a dança e demais artes nos transportam para outros mundos - mundos onde tudo é possível e onde os sonhos ganham vida. As crianças e jovens, verdadeiros mestres na arte de imaginar, conduziram-nos por cenas repletas de cor, movimento e fantasia, mostrando-nos que ilusão não é engano, mas sim uma poderosa ferramenta para aprender, sentir e crescer. Cada momento em palco remeteu-nos para o mundo do circo e das artes performativas, recriadas com emoção, surpresa e infinitas possibilidades, num jogo constante entre o real e o imaginário. A “Grande Ilusão” foi, portanto, uma celebração do poder transformador da arte e da imaginação - um convite para vermos o circo com outros olhos e redescobrimos o encanto de sermos,

simplesmente, humanos... e de sermos tudo aquilo que os nossos sonhos nos permitirem ser! E porque o circo, tal como a escola, tal como a vida... é feito de todos! Dos que sobem, dos que caem, dos que sonham... e dos que acreditam. Todos os que estiveram presentes viajaram... numa Grande Ilusão!

Na manhã do dia 6 de junho, as crianças do pré-escolar trouxeram ao Jardim Municipal do Funchal cor, beleza e ritmo com a apresentação de 9 pequenas coreografias na animada “Festa no Jardim”. Um tempo de partilha e uma experiência nova de palco para os mais pequeninos.

Com um programa ambicioso e diversificado, a edição de 2025 apostou numa multiplicidade de formatos - concursos, concertos, espetáculos e exposições - permitindo aos alunos expressar, criar e partilhar o seu talento com a comunidade. Uma verdadeira festa das artes, com atividades espalhadas pelo Largo da Restauração, Jardim Municipal, escolas e outros espaços culturais da cidade.

Destaques do programa:

5 de junho | Abertura oficial

- Inauguração da Exposição “Endless”
- Espetáculo “A Grande Ilusão”

6 de junho

- Festa no Jardim
- Dança e projeto Xil-in (CACI Ponta do Sol)
- Atuação da GIG Escola das Artes

7 de junho

- Espetáculo da Equipa de Animação
- Orquestra de Sopros dos Cursos Livres



em Artes do Conservatório - Escola das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode)

8 de junho

- Espetáculo da Equipa de Animação
- 5.º Festival Infantil “Vozes da Nossa Escola”

e Duas Dela (Dança Contemporânea)

9 de junho

- Espetáculo de Dança
- Performance de Cordofones Tradicionais

Madeirenses

- Espetáculo de Bandas Rock I
- Atuação do APEL Clube de Música

11 de junho

• Espetáculos de Cordofones Tradicionais, Canto Coral, Música Instrumental e atuação do Grupo Charamelas

12 de junho

• Espetáculos de Canto Coral, Bandas Rock II e Movin’Art Madeira

13 de junho

- Expressão Dramática
- Performance de Dança – Porto Santo

• Cerimónia de Encerramento

o 4.º Festival Juvenil “Vozes da Nossa Escola”, com o grupo Prestige Dance

Exposições paralelas

- “Tesouros da Minha Terra - Vida na Água” no Centro Comercial Madeira Shopping
- “O Meu Fantoche de Vara” no Museu de Eletricidade - Casa da Luz

O 4.º Festival Juvenil “Vozes da Nossa Escola”, com a espetacular e brilhante participação do grupo Prestige Dance, foi a chave de ouro para o encerramento da SRA’2025. Com um conjunto de 12 excelentes vozes poderosas, cativantes e atrativas, este Festival Juvenil atingiu patamares de qualidade inéditos, beneficiando também do acompanhamento ao vivo de uma banda, criada de propósito para o efeito, formada por excelentes músicos (todos eles professores) que trouxeram um clima de cumplicidade e proporcionaram maior conforto e segurança aos jovens cantores.

A Semana Regional das Artes 2025 deixou uma marca profunda na cidade e nos corações de todos os que nela participaram. Um encontro entre talento jovem e comunidade, entre educação e cultura, entre tradição e inovação.

Como sublinha a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, “a Semana Regional das Artes é, acima de tudo, uma grande festa das artes, onde a criatividade e a educação artística se entrecruzam, evidenciando o trabalho desenvolvido nas escolas da RAM, ilustrando, também, como as artes e a cultura podem contribuir enquanto motor de desenvolvimento humano e social”.

Fica assim o registo de mais uma edição memorável, onde o Funchal brilhou ao ritmo das artes.

XXX Encontro Regional

Ensino Básico Recorrente do 1.º Ciclo

Coordenação do Ensino Recorrente | DRE

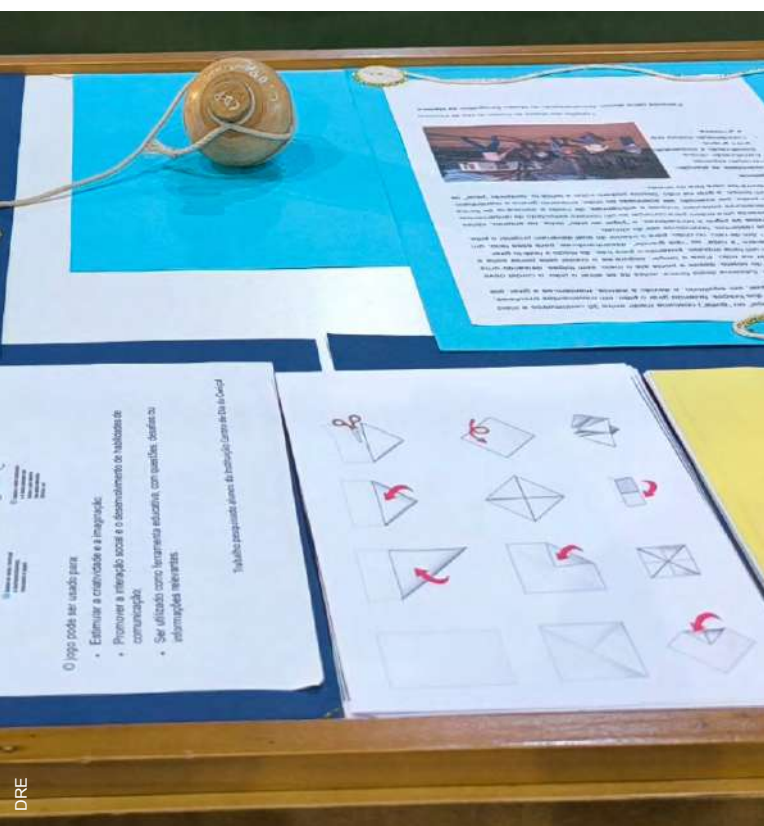
Os cursos fundamentais para que adultos de todas as idades adquiram competências básicas de leitura, escrita e cálculo.



No passado dia 24 de junho, realizou-se, no Museu de Imprensa da Madeira, Câmara de Lobos, o XXX Encontro Regional do Ensino Básico Recorrente (EBR) do 1.º Ciclo. Alunos e professores celebraram o culminar de mais um ano letivo no ensino recorrente. Para além da confraternização, os participantes tiveram a oportunidade de participar num circuito de variados jogos tradicionais, integrado numa exposição de diversos jogos que se faziam antigamente. De seguida, foram feitos alguns jogos de roda, antecipando a cerimónia de entrega de Certificados de Conclusão do 4.º ano de escolaridade, a distinção dos melhores classificados nos concursos “Ortografíadas”, “Matematicando” e “Memorizando” com os respetivos troféus. Para terminar, foi entregue o jogo “Emparelhando”, que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, às entidades e aos professores. Houve ainda espaço para momentos de poesia e muita música para celebrar o final do ano letivo.

Os cursos do 1.º ciclo do Ensino Básico Recorrente, na Região, têm sido fundamentais para que adultos de todas as idades adquiram competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Esta oferta educativa tem possibilitado, por um lado, a alfabetização de alguns discentes adultos e, por outro, tem garantido o aperfeiçoamento das competências de literacia e numeracia.

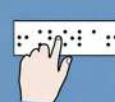
Apraz referir que os 37 cursos do 1.º ciclo do EBR são lecionados em 17 escolas, num total de 473 alunos, e em 11 instituições de solidariedade



social, casas do povo, casas de saúde e centros comunitários, perfazendo um total de 230 discentes, nos diversos concelhos da Madeira. Os 703 discentes destes cursos são essencialmente adultos que não frequentaram a escolaridade obrigatória ou a abandonaram precocemente e encontram nos cursos do ensino recorrente uma segunda oportunidade de educação e certificação. Outros há, ainda, com o 1.º ciclo do ensino básico, que frequentam estes cursos com o propósito de atualizarem as competências adquiridas.

A organização, a cargo da Direção Regional de Educação, contou com o apoio do Museu de Imprensa da Madeira e, ainda, com a colaboração de câmaras municipais e instituições de solidariedade social no transporte dos alunos e professores.

CONCURSO Todos Podem LER



REGULAMENTO

www.madeira.gov.pt/dre



Destinatários:	Escolas aderentes ao Projeto Todos Podem Ler
Candidaturas:	até 17 de outubro de 2025
Informações:	Direção de Serviços de Apoios Técnicos e Especializados Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas daat.dre@madeira.gov.pt 291145526