55
Revista

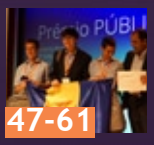
Diversidades

Educação emocional

Região Autónoma da Madeira • Secretaria Regional de Educação • Direção Regional de E ducação • julho - dezembro 2019

06-33 Competências emocionais e educação

39-44 Educação para a Sexualidade e Afetos



47-61 Educação em notícias

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. Pretende ainda 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.

Concomitantemente, visa informar e divulgar estudos e projetos de investigação-ação, proporcionando um espaço de reflexão 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* é anotada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

À semelhança de outras revistas informativas, esta publicação assegura o respeito pelos princípios deontológicos e pela ética profissional dos jornalistas, assim como pela boa fé dos leitores, de acordo com o art.º 17.º da Lei de Imprensa.

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	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860
Proprietário	Direção Regional de Educação
NIPC	671000497
Email	revistadiversidades@madeira.gov.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita - Disponível em www.madeira-edu.pt/dre
Fotos	donnierayjones | DRE | EBS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral | EBS Dr. Ângelo Augusto da Silva | EB23 Dr. Brazão de Castro | Escola das Emoções | Externato de Apresentação de Maria | HoriaVarlan | JM | Jochen Weber | marimari | Mindfulschools | Pixabay | Poison_Ivy | Rute Martinho | SRE | Steve Corey | Thetimms | Vanda Perestrelo

Índice

05 ■ Editorial

■ Artigos

06 **Programas de educação social e emocional na escola importância e perspetivas no contexto português**
| Ana Costa e Luísa Faria

10 **Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária**
| Sabina Valente

16 **Gestão das emoções no desporto e na performance**
| Madalena Marques e Esmeralda Gouveia

21 **Mindfulness na vida diária, na escola e na parentalidade**
| João Perestrelo

24 **Competências socioemocionais no pré-escolar**
| Glória Franco

30 **A educação positiva como estratégia de promoção do otimismo em alunos do 1.º ciclo do ensino básico**
| Rute Martinho e Luís Sérgio Vieira

■ Testemunho

34 **Sala Consciente - Eficácia do Mindfulness na Educação**
| Vanda Perestrelo

■ Reflexão

39 **Desenvolvimento afetivo-emocional - Educação para a Sexualidade e Afetos**
| Fernanda Loureiro e Paula Lage

■ Livros

45 **Sugestões de Vanda Perestrelo**

■ Espaço TIC

46 **Active Textbook | Calaméo | Pixlr | Canva**

■ Notícias

47 **"El Trio" vence Apps for Good na categoria de prémio de público em Lisboa**

49 ***Um por todos e todos por um***

51 **Escolas-Piloto de Alemão - Encontro Nacional**

53 **A coruja curiosa - Filosofia com crianças e jovens**

55 **Projeto VivAmente**

57 **Clash of Wizardry - VI Feira da Matemática**

59 **Dia internacional da Pessoa com Deficiência**

61 **Aplicações interativas para a Educação Musical**

Região Autónoma da Madeira
Governo Regional

Secretaria Regional
de Educação, Ciência e Tecnologia
Direção Regional de Educação

www.madeira.gov.pt/dre

Direção Regional de Educação

Marco Gomes
Diretor Regional de Educação

Ouvimos, cada vez mais, a afirmação de que a escola a todos acolhe, sem exceções, e contribui para o desenvolvimento integral, holístico, pleno e harmonioso do aluno, não esquecendo, nem dissociando nenhuma das várias dimensões da sua pessoa. É, especialmente, da dimensão Emocional que este número da Revista foca a sua atenção, já que, como é afirmado "com o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, o tempo que as crianças e jovens passam neste contexto [escolar] tem aumentado, transformando a Escola num espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais", essenciais para a sua "construção" como pessoas e como cidadãos e para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida.

Trata-se de ver o processo educativo e o próprio aluno para além da dimensão cognitiva, já que se sabe que "a inteligência académica não é suficiente, nem para assegurar o êxito na vida profissional, nem no bem-estar da vida quotidiana". Perceber e reconhecer a contribuição das emoções na aprendizagem e no crescimento dos alunos, tantas vezes ainda esquecidas, negligenciadas e descuradas pelo atual sistema educativo que continua a sobrevalorizar a memorização, quantas vezes "estéril", de conteúdos programáticos fragmentados.

É, por isso, necessário que competências essenciais para potenciar o desenvolvimento dos alunos, como por exemplo as emocionais e sociais, permaneçam dentro dos currículos e sejam abordadas e desenvolvidas de forma intencional, sistemática e metodologicamente organizada. Existem, felizmente na RAM, diferentes atividades/projetos/programas que abordam as emoções, a sua gestão, a sua utilização, a sua expressão, a sua experiência e a sua vivência, no contexto das relações com os outros.

Eis mais um desafio que se coloca à Escola, hoje. Que se torne competente para trabalhar, com todos os seus alunos, a "inteligência emocional", ou seja, assumir a aprendizagem em competências sociomorais, capacitando os alunos com um conjunto de "ferramentas" que lhes permitam "gerir, de forma eficaz, os desafios do quotidiano e a prosperarem tanto no contexto académico como na vida pessoal e social". Educar uma pessoa e uma sociedade para "SER" e não apenas para "fazer" é, manifestamente, um desafio demasiado importante para ser posto de lado.

Programas de educação social e emocional na escola

Importância e perspetivas no contexto português

Ana Costa[1] **e Luísa Faria**[2] - *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*

1. Importância da promoção da educação social e emocional

Os contextos sociais e económicos progressivamente mais exigentes e competitivos em que vivemos afetam as sociedades e os indivíduos nas mais diversas esferas de realização. De facto, o progresso técnico e científico das nossas sociedades conduziu a inegáveis transformações positivas a nível social, mas tem exigido aos indivíduos o desenvolvimento e a atualização de competências que permitam a capacidade de adaptação a constantes mudanças.

Mais ainda, níveis crescentes de desgaste na saúde mental e de desajustamento psicológico nas diferentes faixas etárias (WHO, 2000) conduziram à procura de respostas e estratégias para minimizar a sua prevalência. Portugal não é imune a esta tendência mundial e tem assistido a um decréscimo global da saúde psicológica e física dos seus adolescentes (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015).

É no contexto de promoção da saúde mental, e no quadro das diretivas europeias para a sua prevenção, que surgem os primeiros programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Com o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, o tempo que as crianças e jovens passam neste contexto tem aumentado, transformando a Escola num espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Faria, 2011), particularmente vocacionado para implementar programas de prevenção de comportamentos e atitudes saudáveis (Cooke et al., 2007).

No sistema educativo português, perante resultados elevados de abandono escolar, por comparação com a restante Europa, os últimos

15 anos focaram-se na recuperação das taxas de abandono e de insucesso escolar dos alunos (Marques-Pinto & Raimundo, 2016b). Apesar de melhorias observadas a nível académico, a persistência de níveis elevados de problemas comportamentais e emocionais e a prevalência de sentimentos negativos dos alunos face à escola (Matos et al., 2015) reforçaram a necessidade de a escola repensar a sua função.

Se historicamente a função prioritária da escola seria a de assegurar a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, atualmente a escola depara-se com o difícil desígnio de formar alunos provenientes de diferentes contextos socioculturais e com diferentes experiências de vida, que se distinguem não apenas na dimensão académica, mas também, e cada vez mais, nas dimensões motivacional, emocional e sociocultural (Learning First Aliance, 2001). De facto, nem todos os alunos são participativos, motivados e envolvidos na escola e na aprendizagem, muitos têm percursos académicos conturbados, pautados por indisciplina e absentismo, desafeto, falta de suporte familiar ou com historial de insucesso académico (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004), e portanto, torna-se crucial envolver, motivar e manter estes alunos através de estratégias eficazes de desenvolvimento socioemocional que permitirão o seu progressivo envolvimento e comprometimento com a escola e potenciarão as suas oportunidades na vida profissional futura.

2. O papel da educação social e emocional no contexto escolar

A educação social e emocional constitui um quadro conceptual que conjuga um leque de competências cognitivas e interpessoais que permitem ao aluno desenvolver e atingir objetivos académicos, sociais e emocionais significativos (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001), com o suporte dos principais agentes envolvidos na educação dos jovens - a família, a escola e a comunidade. A importância da educação social e emocional tem sido amplamente divulgada pelos fundadores do consórcio CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* -, criado com o objetivo de estabelecer a educação social e emocional em contexto escolar e fazer desta uma realidade na educação atual.

As competências socioemocionais organizam-se num grupo de cinco domínios principais, sendo de natureza cognitiva, afetiva e comportamental (CASEL, 2012, 2015): autoconhecimento; consciência social; autorregulação; gestão de relacionamentos; e tomada de decisão responsável.

Segundo esta perspetiva, as competências sociais e emocionais podem ser adquiridas, aprendidas e aplicadas no dia a dia do jovem, quer em contextos académicos quer noutros contextos igualmente ricos em experiências e oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

Neste sentido, a educação social e emocional defende que este tipo de competências, como qualquer outro tipo de competência, deve ser objeto de instrução explícita. É neste âmbito que

Pixabay

têm surgido diferentes propostas de programas de promoção e desenvolvimento das competências socioemocionais para todos os jovens. Na sua maioria, são programas integrados no currículo dos alunos em diferentes etapas do desenvolvimento, não obstante a existência de outros programas que podem ser desenvolvidos em contexto extracurricular ou vocacionados para outros agentes educativos como os pais e professores (Weissberg et al., 2015).

Estes programas contemplam atividades de instrução, modelagem e treino, que são conduzidas pelos docentes de diferentes disciplinas, com base nos processos de ensino-aprendizagem do ensino cooperativo, onde os alunos trabalham de forma colaborativa no processo de construção do conhecimento. Mais ainda, através de interações formais e informais eficazes entre alunos, e entre alunos e professores, é também possível potenciar o incremento deste tipo de competências (Lopes & Salovey, 2001; Machado & César, 2012; Marques-Pinto & Raimundo, 2016b; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Por outro lado, de forma mais ampla, o reforço destas competências em contexto escolar pode ser alcançado através de práticas explícitas de gestão do comportamento e disciplina, de disponibilização de serviços de apoio aos alunos, com técnicos especializados, como os psicólogos, do envolvimento ativo da família e da comunidade na escola, bem como o estímulo de uma cultura e clima positivos na escola (Marques-Pinto & Raimundo, 2016b).

Mais recentemente, a literatura associa a educação socioemocional à académica, uma vez que as capacidades sociais e emocionais dos alunos fomentam o seu rendimento académico e a sua capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Neste quadro, propõe-se a não dissociação das várias dimensões e o uso da terminologia da educação social, emocional e académica (Zins & Weissberg et al., 2004).

De facto, nos últimos anos tem-se acumulado evidência sobre o efeito positivo da educação social, emocional e académica a diversos níveis (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Payton et al., 2008; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012; Weare, 2015), a saber:

- Melhoria de competências socioemocionais dos alunos e das suas atitudes face a si próprios, aos outros e à escola;
- Promoção do bem-estar e do ajustamento emocional, e prevenção e redução de problemas de saúde mental como a depressão, a ansiedade e o stress;
- Melhoria do rendimento académico, motivação, compromisso e envolvimento na aprendizagem e na escola;
- Redução de problemas de comportamento e de comportamentos de risco, como a violência, impulsividade, bullying, crime, ou experiências sexuais precoces, uso de álcool e de drogas.

3. Desenvolvimento de programas de educação social e emocional no contexto português

Contrariamente à expansão e implementação considerável que os programas de educação social e emocional obtiveram nos EUA, principalmente com o início da CASEL em 1994, a Europa parece ter apostado mais tardiamente nestes domínios e encontra-se atualmente a desenvolver e a implementar diretivas para a promoção da saúde mental dos jovens (Weare & Nind, 2011). Por outro lado, as iniciativas que possam ocorrer em diferentes países europeus ainda não foram convenientemente reunidas, avaliadas, e organizadas segundo o enquadramento da educação social e emocional postulado pela CASEL.

No contexto português, o desenvolvimento de programas vocacionados para a promoção de competências socioemocionais surgiu na década de 90, especialmente em contexto escolar e comunitário (Marques-Pinto & Raimundo, 2016b). No entanto, apenas recentemente se priorizou a avaliação e a promoção destes programas de forma mais sistemática e empiricamente válida.

Existem atualmente vários exemplos de sucesso de programas de educação social e emocional desenvolvidos no contexto escolar português, adaptados para os diferentes ciclos de ensino, que têm apresentado resultados muito promissores (Marques-Pinto & Raimundo, 2016a).

Ainda neste âmbito, a Fundação Calouste Gulbenkian iniciou em 2018 o movimento das Academias do Conhecimento, com o objetivo de identificar, apoiar e disseminar projetos que promovam as competências sociais e emocionais das crianças e jovens até aos 25 anos. Ao apoiar diversos projetos de instituições públicas e privadas, a Fundação pretende conseguir alcançar e incluir nestas ações até 10 mil jovens nos próximos 5 anos (https://gulbenkian.pt/academias/), criando oportunidades de gerar conhecimento útil para a transformação da sociedade e das suas futuras gerações.

Neste quadro, assistimos atualmente ao reconhecimento explícito da importância da educação social e emocional dos jovens. Urge, contudo, estreitar a distância entre a investigação realizada nestes domínios com resultados consistentes e a prática das escolas: por um lado, aumentar a disseminação destes resultados, por outro, fomentar a adoção por parte das escolas de metodologias que tenham sido monitorizadas e consideradas eficazes em contexto escolar. Torna-se igualmente essencial que as iniciativas decorram de forma integrada e sistémica, envolvendo todos os agentes educativos e possibilitando a sua formação profissional. Desta forma, num futuro próximo, a educação social e emocional poderá afigurar-se como uma solução preventiva para a escola, ao permitir a promoção da saúde e do bem-estar, da cidadania, do rendimento e da adaptação académica, minimizando potenciais riscos sociais e escolares (Greenberg et al., 2003).

Referências

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retirado em outubro 19, 2019 de http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). CASEL guide: *Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Retirado em outubro 19, 2019 de http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf

Cooke, M., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L. & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of "second step" on elementary school students' prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), pp. 93-115.

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), pp. 405-432.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, pp. 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). Santander: Fundación Botín.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, pp. 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, pp. 466-474.

Learning First Alliance (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Retirado em outubro 19, 2019, https://learningfirst.org/sites/learningfirst/files/LFASafeSupportiveSchoolsReport.pdf

Lopes, P., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning. Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *The CEIC Review, 10*, pp. 12-13.

Machado, R., & César, M (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interações*, 20, pp. 98-140.

Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (Eds.). (2016a). Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal. Lisboa: Coisas de Ler.

Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (2016b). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: Evolução e desafios. In A. Marques-Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp.15-36). Lisboa: Coisas de Ler.

Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M. & Equipa Aventura Social (2015). R*elatório do estudo HBSC 2014: A saúde dos adolescentes Portugueses em tempos de recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.

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*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteijn, 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), pp. 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*. London: National Children's Bureau.

Weare, K. & Nind, M. (2011). *Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions: Evidence outcomes*. Southampton: University of Southampton.

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). New York: The Guilford Press.

WHO (2000). *World Health Report*. Genebra: World Health Organization.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review, 10*, pp. 1-3.

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?* New York: Teachers College Press.

Notas

[1] Bolseira de Pós-Doutoramento em Psicologia da FCT no CPUP/ FPCEUP (ref.ª SFRH/BPD/117479/2016).

[2] Professora Associada com Agregação da FPCEUP.

Competências socioemocionais
O emergir da mudança necessária

Sabina Valente - *Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora*

A escola, por tradição, tem colocado o enfoque do seu trabalho, sobretudo, no desenvolvimento da dimensão cognitiva dos alunos. No entanto, as necessidades dos jovens apelam a novas competências e ofertas educativas, para responder a uma sociedade cada vez mais exigente, stressante e mutante. Neste sentido, o presente artigo teve por objetivo fazer uma abordagem de reflexão sobre o valor da inclusão das competências socioemocionais na educação. Sendo função da escola formar indivíduos autónomos, responsáveis e cidadãos ativos, as competências socioemocionais em meio escolar possibilitam a criação de um quadro de referência que assente numa consciência individual, mas também coletiva e na necessária responsabilidade social. É feita referência ao sistema educativo atual, aos benefícios das competências socioemocionais e são apresentados alguns exemplos de programas internacionais e nacionais que trabalham estas competências em contexto escolar. Concluindo que perante o próprio, os outros, as mudanças e incertezas e a diversidade do mundo, importa formar os alunos em competências socioemocionais, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, ajudando-os a enfrentar de modo eficaz os desafios do quotidiano e a prosperar tanto no contexto académico, como na vida pessoal e social.

Repensar a educação: o estudante para além da dimensão cognitiva

Sendo a educação um dos principais motores de desenvolvimento social e económico da sociedade, implica que o sistema educativo esteja em constante mutação, acompanhando as alterações sociais (Cristo, 2013). Colocam-se por isso novos desafios, distintos dos do passado, consequentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico. Nesta sequência, a escola tem de preparar alunos para profissões ainda não existentes. Desta forma, os desafios em educação tornam-se plurais e exercem sobre o sistema educativo uma forte pressão para a mudança.

O sistema educativo, atualmente, provoca stress em toda a comunidade escolar, por se pautar pela transmissão de conteúdos, conteúdos esses muitas vezes distantes dos interesses, expetativas e realidade dos alunos. Salienta-se que este tipo de educação enfraquece o desenvolvimento dos alunos, anulando qualquer participação ativa dos mesmos, e converte os conteúdos programáticos em algo sem vida interior, sem emoção, o que empobrece a participação e desempenho dos alunos (Barrantes-Elizondo, 2016), potenciando a desmotivação académica, revolta, impulsividade e indisciplina que se vivencia em muitas salas de aula. Em concordância com esta realidade, durante o Encontro sobre Educação realizado em novembro p.p., David Rodrigues, conselheiro nacional de Educação, falou “sobre a contribuição das emoções na aprendizagem e no crescimento das crianças, tantas vezes descuradas pelo sistema de educação atual, que sobrevaloriza conhecimentos e palavras utilitárias”.

Um bom sistema educativo é aquele que acompanha a evolução social, sendo capaz de responder a novos desafios que justificam uma alteração mais sustentada nos princípios de tolerância, empatia, pensamento crítico, reflexão, regulação emocional, colaboração e cooperação, possibilitando aos alunos a promoção de valores éticos. Neste sentido, repensar a educação passa por perceber que a mesma não pode incidir unicamente na dimensão cognitiva, quando se sabe que a inteligência académica não é suficiente, nem para assegurar êxito na vida profissional, nem no bem-estar da vida quotidiana.

Considerando que o desenvolvimento dos alunos visa a autonomia, a autodeterminação e

a autorrealização, constata-se que nem sempre as competências cedidas pela escola são as que mais contribuem para esse destino desejável e normativo no desenvolvimento individual dos mesmos. Acresce que, apesar da formação integral dos alunos se apresentar como objetivo primordial da educação, a preocupação em educar para o que mais importa tem permanecido ausente. Do mesmo modo, Filliozat (2003) salienta que: "Na escola aprende-se história, geografia, matemática, línguas, desenho, ginástica… Mas o que se aprende no âmbito da afetividade? Nada. Absolutamente nada sobre o modo de intervir em caso de conflito. Absolutamente nada sobre a tristeza, o controlo do medo, as expressões de cólera".

Na sequência desta perspetiva, as competências essenciais para potenciar o desenvolvimento dos alunos permanecem fora dos currículos. Importa referir que a discussão relativa à importância das competências socioemocionais, ou seja, às capacidades e atitudes demonstrativas do "saber estar" e do "saber gerir" emoções no sentido de alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras (OECD, 2015), ganhou destaque e relevância com o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP, 1990), e com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996). Tendo estes contribuído para o debate alusivo à necessidade de uma educação plena, que concorra para o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional.

Acresce relembrar que o relatório da UNESCO, em 1996, propôs um sistema educativo assente em quatro pilares: (a) aprender a conhecer; (b) aprender a fazer; (c) aprender a ser; e (d) aprender a conviver. Volvidos 23 anos deste relatório, é abordada a promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, devido ao apelo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico de que o ensino em Portugal concedesse maior ênfase ao desenvolvimento das competências

socioemocionais, consideradas vitais à redução do abandono escolar e à melhoria da qualidade e equidade na escola (OECD, 2015).

Neste sentido, e pós amplo debate nacional que envolveu professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME/DGE, 2017), onde se estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Das áreas de competências apresentadas salientam-se: (a) o relacionamento interpessoal (competências que permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais); e (b) a autonomia e desenvolvimento pessoal (competências relacionadas com os processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente). Pois, só assim se contribui para a valorização do desenvolvimento integral dos alunos, iniciando um futuro benéfico à educação, possibilitando aos decisores e atores educativos, ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino, o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. Refira-se, ainda, o enfoque na educação inclusiva aliada à autonomia e flexibilidade curricular passando a ser conferida às escolas a possibilidade para, em diálogo com alunos, famílias e a comunidade envolvente, tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018). Atente-se, também, a este propósito a criação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

De salientar que "as escolas serão melhor sucedidas na sua missão educacional se envidarem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos, maximizando o seu potencial para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional" (Costa & Faria, 2013, p. 407) na medida que estas competências têm uma importância decisiva em todas as aprendizagens e são cruciais ao desenvolvimento humano (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

Desenvolvimento integral do aluno: o futuro começa hoje

Fazendo uma breve incursão teórica, a educação emocional é um processo educativo, contínuo, permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitar para a vida, tendo como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2003, p.18). O desenvolvimento destas competências não deve estar focalizado unicamente em alunos sinalizados com problemas comportamentais, mas em todos os alunos, por ser fundamental à sua formação integral. Acresce a importância em implementar também programas de educação emocional em pais e professores, visto serem o modelo de desenvolvimento dos alunos.

Investigadores que trabalham nessa linha de ação (Barrantes-Elizondo, 2016; Brackett, Bailey, Hoffmann & Simmons, 2019; Costa & Faria, 2017) defendem diversas razões para a inclusão das competências socioemocionais nos currículos escolares, indicando serem um aspeto fundamental no desenvolvimento humano, de forma a regular as emoções para prevenir comportamentos de risco e também a necessidade em preparar para a gestão de situações imprevisíveis e difíceis de gerir.

A educação emocional, através do desenvolvimento de competências socioemocionais, é fator promotor em distintas áreas, das quais se salientam: o aumento do sucesso académico, a capacidade de adaptação ao ambiente externo, e a capacidade para lidar melhor com adversidades e situações de stress. Estas competências diminuem os comportamentos agressivos e aumentam a capacidade para estabelecer relações mais saudáveis (García-Sancho, Salguero & Fernández-Berrocal, 2014; Marques & Carvalho, 2012).

Outros benefícios das competências socioemocionais são expostos de seguida, incluídos na descrição de projetos que as dinamizam em contexto escolar. A nível internacional salientam-se os programas:

- *Social and Emotional Learning* (SEL), originário nos Estados Unidos da América, foi desenvolvido com o intuito de prevenir a violência escolar e assenta na crença de que as competências académicas estão intrinsecamente relacionadas à capacidade que as crianças e jovens têm em gerir e controlar as suas emoções, bem como em comunicar e resolver dificuldades e conflitos interpessoais (Durlak et al., 2011). O paradigma SEL contempla cinco áreas de competências interligadas: o autoconhecimento, a consciência social, a autogestão e organização, a resolução de problemas de forma responsável e a gestão de relacionamentos. O ensino destas competências é vital para lidar com problemas comportamentais, académicos, disciplinares e de segurança, promovendo a autoconsciência, a gestão das emoções e a aquisição de competências como a empatia, a capacidade de percecionar diferentes perspetivas e pontos de vista, o respeito pela diversidade e a capacidade de tomar decisões acertadas (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Os programas SEL referem-se a processos de desenvolvimento de competências socioemocionais, que dependem da capacidade do indivíduo para reconhecer, compreender e gerir emoções. Estas capacidades são os principais pilares de construção para outros resultados que os programas SEL incluem, como a capacidade em persistir perante desafios, a gestão do stress, a capacidade para desenvolver relacionamentos saudáveis, suscitar confiança nos outros, e para prosperar tanto no contexto académico, como na vida pessoal e social. Num estudo realizado em mais de 213 programas SEL, foi possível concluir que uma escola que aplique com êxito um currículo de qualidade de aprendizagem e competências SEL pode esperar melhorias comportamentais e um aumento positivo nos resultados das avaliações (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

- *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating* (RULER) é uma abordagem sistémica do SEL. Criado com base no modelo de capacidades da inteligência emocional, de Mayer e Salovey (1997), tem por foco o desenvolvimento da inteligência emocional de crianças e adultos, implicando a escola, os pais, os professores e toda a comunidade educativa (Brackett, Rivers, Reys & Salovey, 2012). O RULER centra-se na aprendizagem de capacidades que lidam com questões de conflito interpessoal e ensinam estratégias de regulação emocional. A evidência empírica, relativa à eficácia dos programas RULER, indica que estes potenciam o rendimento académico dos alunos, melhoram a qualidade dos ambientes de aprendizagem, melhoram as relações professor-aluno e diminuem os problemas de comportamento dos alunos, sendo um êxito na redução da violência e de comportamentos abusivos em sala de aula (Brackett et al., 2019).

Escola das Emoções

- *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) consiste num projeto que surgiu com o propósito de aplicar programas SEL de alta qualidade, baseados em evidências, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário (CASEL, 2003). Os resultados da aplicação deste programa revelam, nos alunos, alterações significativas nas capacidades socioemocionais, nas interações sociais e nos resultados académicos. Tornando-se os estudantes melhores comunicadores, colaborativos em trabalho de equipa e resistentes aos desafios (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010).

Em Portugal, destacam-se três projetos que trabalham competências emocionais, nomeadamente:

- Associação Escola das Emoções (AEE) que tem por objetivo informar e divulgar a importância da educação emocional nas crianças/jovens, famílias, organizações e em cada indivíduo. A AEE em parceria com as escolas promove a educação emocional com o intuito de atingir o desenvolvimento social e emocional das crianças/jovens, famílias e do indivíduo através do conhecimento do corpo, mente e da origem das emoções.

- Projeto Clube de Inteligência Emocional na Escola (Projeto CIEE) que promove a inteligência emocional através da educação e desenvolvimento de competências emocionais, com o objetivo de munir os alunos de ferramentas que lhes permitam viver de uma forma mais saudável, mais alegre e mais feliz, diminuindo os comportamentos de risco e contribuindo para melhores resultados na escola, na vida familiar e em sociedade; e a

- Associação Internacional para o desenvolvimento da Educação Emocional (PAIDEIA) que tem por objeto social dar a expressão organizada ao desenvolvimento, produção e difusão científica no âmbito da educação emocional e competência/inteligência emocional. Desde a sua criação, tem desenvolvido formação em educação emocional e competência emocional a professores, participando e/ou organizando eventos científicos (PAIDEIA; Correia, 2019, p.54).

Acresce que apesar da diversidade de programas existentes e da comunidade científica ser uníssona em apresentar os benefícios dos mesmos, em Portugal, os programas de promoção de competências socioemocionais/emocionais ainda são escassos, considerando as necessidades de formação ao desenvolvimento integral dos alunos.

Considerações finais

Tendo por foco não os problemas do sistema educativo, mas a solução dos mesmos, este artigo de reflexão teve por objetivo fazer uma abordagem de reflexão sobre o valor da inclusão das competências socioemocionais na educação, em concordância com o exposto pela OECD

(2015) ao referir que os alunos precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para serem bem-sucedidos na vida moderna. A capacidade de atingir objetivos, de trabalhar eficientemente em grupo e de lidar com as emoções será essencial para enfrentar os desafios futuros.

De salientar que a perspetiva da aprendizagem em competências socioemocionais surgiu para enfrentar diversos problemas sentidos nas escolas. Nesta sequência, estas competências são detentoras de ferramentas que permitem aos alunos questionar os saberes estabelecidos, agregar conhecimentos emergentes, perceber as distintas perspetivas existentes, comunicar eficientemente e saber solucionar problemas complexos.

Conhecida a importância de educar para: pensar antes de agir; expressar sentimentos; expor ideias, em vez de impor; proteger as emoções; gerir ansiedade; filtrar estímulos stressantes; trabalhar perdas e frustrações; saber ter coerência, ousadia, autoestima, empatia, determinação, autonomia, em benefício do bem-estar próprio e social, defende-se a necessidade de promover programas de formação em competências socioemocionais nas escolas portuguesas. Acresce que, cada vez mais, a sociedade em geral e a escola em particular estão conscientes da necessidade de um currículo específico no âmbito da educação emocional.

Pelo exposto, poder-se-á concluir que perante o próprio, os outros, as mudanças e incertezas e a diversidade do mundo, importa formar os alunos em competências socioemocionais, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, com ferramentas que lhes permitam gerir, de modo eficaz, os desafios do quotidiano e a prosperarem tanto no contexto académico, como na vida pessoal e social.

Referências

AEE: Associação Escola das Emoções. Disponível em http://escoladasemocoes.pt

Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: el elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare,* 20(2), pp.1-10. doi:10.15359/ree.20-2.24

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, pp. 218-224. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161, doi:10.1080/00461520.2019.1614447

Projeto CIEE: Clube Inteligência Emocional na Escola. Disponível em http://www.inteligenciaemocionalnaescola.org

CASEL-Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning (2003). *Safe ans sound: an educational leader's guide to evidence basead social and emotional learning* (SEL) programs. Chicago, IL: CASEL.

Correia, A. I. (2019). *Gestão de emoções para professores e educadores*. Lisboa: Livros Horizonte

Costa, A. & Faria, L. (2013) Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica, 4* (XXXI), pp. 407-424. doi: 10.14417/ap.701.

Costa, A., & Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), pp. 65-76.

Cristo, A. H. (2013). *Liberdade e autonomia na educação: Escolas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018, do Ministério da Educação. Diário da República: 1.ª série, n.º 129. Disponível em https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized

Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho de 2018, do Ministério da Educação. Diário da República: 1.ª série, n.º 129. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45* (3-4), pp. 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6

Durlak, J. A, Weissberg, R. P., Dymnicki, A. A., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82* (1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*, 1-6. doi:10.35362/rie2912869

Filliozat, I. (2003). *El corazón tiene sus razones*. Barcelona: Ed. Urano.

García-Sancho, E., Salguero, J.M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggressive and Violent Behavior*, 19, 584-591. doi:10.1016/j.avb.2014.07.007

OECD. (2015). *Skills Strategy Diagnostic Report Executive Summary Portugal*. Disponível em https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Portugal-Executive-Summary-web.pdf

Marques, S. D., & Carvalho, D. J. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42(1), pp. 7-84.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey &J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE]. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Autor. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

PAIDEIA: Associação Internacional para o Desenvolvimento da Educação Emocional. Disponível em https://eepaideia.wixsite.com/paideia

UNDP (1990). *Human Development Report 1990. Concept and measurement of Human Development.* New York: Oxford University Press. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr_1990_en_complete_nostats.pdf

UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Presidente da Comissão: Jacques Delors. Paris: UNESCO. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Viloria, C. (2005). La Educación Emocional en edades tempranas y él intéres de su aplicación en la escuela. Programas de Educación Emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas, 10,* pp. 109-123.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building school success though social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Gestão das emoções
no desporto e na performance

Madalena Marques - *Direção de Serviços do Desporto Escolar*
Esmeralda Gouveia - *Instituto para a Qualificação, IP - RAM*

O ser humano é diariamente "bombardeado" por fortes pressões emocionais, tanto por parte do meio envolvente como nas exigências que impõe a si próprio, quer no seu percurso quotidiano quer no desportivo. Tem de haver, portanto, uma "escola de vida" na área das emoções, na qual a superação dos obstáculos que aparecem no dia a dia devem ser encarados como lições de vida, pelo que o atleta tem que saber gerir e autorregular-se emocionalmente para que possa otimizar a performance.

O desporto é uma escola de excelência para a gestão das emoções uma vez que o saber ganhar e o saber perder são aprendizagens que acontecem, quer seja num desporto individual, quer seja num coletivo. A nossa mente comanda a vida e ela, de certa forma, vai memorizar as nossas experiências e vivências - positivas ou negativas - tornando-nos mais aptos para enfrentá-las e superá-las.

Por vezes, a pressão para o rendimento e a necessidade que os atletas podem sentir de obter sucesso podem gerar um medo de falhar associado a um elevado custo emocional.

A capacidade de se adaptar às exigências físicas, técnicas, táticas e psicológicas do desporto, quer em situação de treino, quer de competição, é indispensável ao sucesso que se traduz na aproximação ao potencial de desempenho.

Estas capacidades são adquiridas ao longo dos tempos e não de um dia para o outro, sendo que estes fatores vão diferenciar um atleta de outro. Um bom percurso de vida desportiva e um adequado acompanhamento do treinador são fundamentais para que a experiência desportiva se transforme em sucesso.

O processo de construção psicológica da pessoa, na sua relação com o desporto e com o mundo, inicia-se com o envolvimento na prática desportiva e vai-se consolidando ao longo do tempo. O modo como a etapa infantojuvenil é abordada influenciará todo o restante processo. Por isso, deve haver especiais cuidados para que o desenvolvimento da estrutura biológica, psicológica e social do praticante prevaleça sobre a preocupação com os resultados desportivos. Assim, do ponto de vista

da abordagem psicológica, a orientação do treino deve satisfazer os seguintes objetivos:

- Desenvolvimento da motivação intrínseca;
- Orientação para a tarefa e para a realização de objetivos pessoais;
- Divertimento;
- Autorregulação dos processos psicológicos: aprendizagem de competências psicológicas.

O treinador deve, assim, seguir um conjunto de princípios que contribuem para a adaptação do atleta ao desporto e à modalidade que pratica:

- Estar atento à dimensão humana dos atletas que por vezes escondem as suas emoções mais fortes;
- Ser empático com os atletas, tentando compreender como vivem e sentem a participação desportiva e a sua relação com a vida;
- Trocar perspetivas, opiniões e sugestões comunicando abertamente com os atletas;
- Ajudá-los a entender que ganhar não é “a única coisa que interessa”, apesar da sua importância no contexto do desporto de rendimento, e que a competição permite a superação de outros desafios técnicos, físicos ou psicológicos;
- Encorajá-los a dedicarem-se a outras atividades para além do desporto, de caráter académico, cultural, entre outros, para enriquecer os projetos de vida e promover o desenvolvimento pessoal;

- Transmitir, pela coerência de comporta--mentos e discursos, que o respeito e consideração não dependem dos resultados alcançados nas competições desportivas;
- Estimular nos atletas um permanente exercício de autoconhecimento para ganharem consciência dos pontos fortes e fracos, reações às situações, grau de vulnerabilidade e estratégias para lidar eficazmente com as circunstâncias;
- Educá-los no sentido de desenvolver uma orientação para a tarefa em vez de privilegiarem o resultado;
- Ajudar as famílias e companheiros afetivos a terem o comportamento adequado de apoio aos praticantes e não lhes transmitirem a obrigatoriedade de ganhar.

O relacionamento entre treinador e atleta é um processo de profundo impacto psicológico, em que os pensamentos, sentimentos e comportamentos de cada um estão intimamente relacionados e se determinam mutuamente. É tendencialmente mais forte nos desportos individuais, onde, comparativamente com os coletivos, é mais frequente que exista uma relação duradoura e de maior proximidade pessoal, enquanto que nos desportos de equipa tende a ser mais difundida no grupo.

A carreira do atleta tem que ter objetivos de curto, médio e longo prazo, de modo a serem medidos e avaliados ao longo do seu percurso. O trabalho ao nível da motivação, da focalização dos objetivos, da energia e da gestão das emoções são forçosamente vitais para o sucesso da sua performance nas derrotas como nas vitórias. O atleta tem de estar preparado para resolver situações imprevisíveis, caso contrário, a sua carreira pode estar comprometida.

A gestão das emoções tem que ser ensinada e exercitada no dia a dia. Cabe ao treinador preparar o seu atleta para tal, sendo fundamental criar cenários com tarefas de treino que permitam dificultar ou facilitar o sucesso ou o insucesso, com o objetivo de aumentar ou diminuir a autoconfiança, pois a motivação intrínseca excessiva, ou a falta dela, é prejudicial ao rendimento desportivo.

Atualmente, existem diversas ferramentas e técnicas que ajudam a gerir as emoções, mas para que o atleta inicie esse processo, deverá comunicar sentimentos e emoções ao treinador ou equipa técnica, à família e amigos. A observação de vídeos, o estudo do adversário, o treino mental, entre muitas outras técnicas e ferramentas que se podem usar de modo a abraçar as emoções positivas, eliminar as negativas e retirar de cada problema uma nova solução, são os ingredientes que permitem preparar o atleta para uma vida de sucesso no âmbito desportivo e pessoal.

A gestão e a preparação psicológica dos atletas são determinantes do desempenho em treino e competição, bem como dos seus percursos de carreira. Claro que o significado que cada atleta dá à prática desportiva decorre da sua história e características pessoais.

A psicologia do treino fornece elementos de intervenção cientificamente fundamentados que coloca ao dispor dos atletas, treinadores e psicólogos.

Nos atletas, a partir da avaliação psicológica, são diagnosticadas características favoráveis e inibidoras do processo de adaptação à atividade do desporto de competição visando o alto rendimento. Tal avaliação permite estruturar a intervenção no âmbito socioafetivo, por meio do treino psicológico. O treino psicológico visa a aquisição e a prática repetida e sistemática de dois grupos essenciais de competências: as mentais e as de coping. Entre as primeiras estão, por exemplo, a regulação da ativação psicofisiológica, a imagética, a concentração ou a autoverbalização. Por seu lado, as competências de coping incluem, nomeadamente, a capacidade de lidar com o stress, com o risco associado a algumas situações do desporto, como as lesões ou os acidentes.

A dimensão psicológica do treino utiliza um conjunto de técnicas que visam o desenvolvimento das competências básicas de que o praticante fará uso de modo a explorar as suas capacidades atléticas:

- **Fortalecimento da autoconfiança** - pelo controle do pensamento positivo mantém-se apropriado e realista o conteúdo do pensamento, não se deixando dominar por tendências negativistas, irrealistas ou catastróficas;
- **Regulação emocional** - permite gerir a relação da pessoa com os fatores de stress, internos ou externos e, manter as emoções no nível ótimo de funcionamento individual;

- **Regulação atencional** - visa manter a atenção dirigida para os aspetos relevantes da prestação, durante o tempo necessário, tendo em conta as normais oscilações de intensidade e focalização;
- **Regulação da ativação** - destina-se a elevar ou baixar a reatividade psicofisiológica do atleta de acordo com as necessidades da resposta eficaz;
- **Capacidade imagética** - reproduz experiências provenientes dos órgãos dos sentidos para as utilizar na recordação de experiências anteriores favoráveis ao bem-estar psicológico e à aprendizagem. Permite, também, a antecipação da vivência de situações futuras para facilitar a preparação emocional e quinestésica.
- **Gestão da motivação** - determina os objetivos concretos de projetos e comportamentos, estabelece estratégias de monitorização, mantém o empenhamento adequado, bem como o correto equilíbrio entre as orientações para a tarefa e para o resultado.

Ser um jovem atleta pode ser uma experiência extremamente gratificante, capaz de promover um desenvolvimento física e psicologicamente saudável; no entanto, no reverso da medalha, pode tornar-se uma experiência emocionalmente exigente e geradora de pressão. Assim, a qualidade do contexto onde o atleta se encontra inserido é um fator determinante, de tal forma que os ambientes que suportam e promovem a autonomia dos atletas afetam positivamente a sua motivação e bem-estar.

A atitude dos pais perante a prática desportiva dos seus filhos, bem como o comportamento que lhes está associado, interfere com o modo como os praticantes perspetivam a atividade e com os seus processos emocionais. Por essa razão, é importante que os pais sejam considerados agentes do processo e envolvidos na formação desportiva dos seus filhos.

O envolvimento dos pais e restante família na prática desportiva dos jovens, nomeadamente a dinâmica inerente a este envolvimento e qual o seu efeito, é um tema que tem despertado a atenção de quem se dedica a estudar estas matérias. Dos estudos que têm sido feitos, a principal conclusão a retirar é que o desenvolvimento das capacidades de um atleta se encontra associado às dinâmicas familiares que o rodeiam. Desde logo porque, como é sabido, os pais representam o principal veículo de promoção das práticas desportivas dos jovens, sendo este um importante canal de comunicação entre eles. Os pais encontram-se assim numa posição de influência sobre os filhos, podendo motivá-los, valorizá-los, instruí-los ou criticá-los.

O tipo de influência que o envolvimento dos pais pode ter no desempenho desportivo dos filhos depende, em grande parte, da avaliação subjetiva que estes fazem desse envolvimento. Assim, não existe propriamente uma dose certa de envolvimento que seja válida para todos os pais e para todos os atletas. Como em qualquer dinâmica de relacionamento humano, tudo depende dos intervenientes. Existem, no entanto, alguns princípios básicos que os pais devem ter em conta quando decidem apoiar a participação dos seus filhos numa atividade desportiva:

- Procurar proporcionar oportunidades desportivas aos filhos;
- Procurar valorizar a prática desportiva, de modo a contribuir para ganhos de vida saudável enquanto crianças e tornarem-se pessoas adultas ativas;
- Sentir-se feliz com a participação dos filhos no desporto, mas não fazer depender essa felicidade dos resultados ou da performance;
- Valorizar uma prática desportiva baseada na satisfação pessoal e no divertimento;

- Não esperar que os filhos atinjam os objetivos que eles próprios não foram capazes de atingir;
- Participar nas atividades do clube, mas de forma moderada, tentando não interferir com as diretrizes do clube e dos treinadores;
- Ser um modelo de comportamento desportivo e social para os filhos;
- Deixar o treino para os treinadores;
- Comunicar com os treinadores, de forma a obter informações acerca dos objetivos e do desenvolvimento dos filhos;
- Orientar os filhos sem os pressionar;
- Ajudá-los a estabelecer objetivos desportivos realistas e consistentes;
- Mostrar interesse pela participação dos filhos no desporto;
- Reforçar o esforço e a progressão e não os resultados obtidos;
- Perceber que por vezes, os atletas mais jovens precisam de fazer pausas na competição;
- Reforçar a aquisição de competências de vida, tais como a disciplina e o esforço;
- Perceber que a sua atitude e comportamentos influenciam a performance dos filhos;
- Educar e incentivar os seus filhos a praticar desporto segundo as regras;
- Ser capaz de encorajar os filhos regularmente;
- Ser promotor de autonomia e responsabilidade;
- Ensinar os filhos que a única coisa que podem controlar é o seu próprio esforço.

Querer ganhar é algo de naturalmente humano, até porque ganhar sabe sempre melhor do que perder. Porém, quando os pais se concentram demasiado nas vitórias, parecem perder o foco daquilo que é realmente importante.

Nesse sentido, reconhecer que o contexto desportivo afeta as emoções e, consequentemente, a ação dos atletas, permite observar quais os fatores ambientais que podem influenciar a atuação dos desportistas. Portanto, a compreensão dos afetos dos atletas em contexto desportivo contribui para entender a sua potência de ação, uma vez que os "modos de se relacionar com o meio constituem um importante elemento contribuinte do bem-estar físico e mental do indivíduo".

DRE

Mindfulness

Na vida diária, na escola e na parentalidade

João Perestrelo - *Médico Psiquiatra e Psicoterapeuta, Instrutor Qualificado de Mindfulness Based Reduction pela Universidade de Medicina de Massachusetts, EUA*

Um pouco por todo o ocidente, temos vindo a assistir a uma demanda pelas práticas de Mindfulness.

Estas práticas de origem budista, alicerçadas na consciência do Aqui e Agora e na contemplação livre de julgamentos, trouxeram um novo fôlego a uma população envelhecida pelos seus costumes cheios de passado e de futuro, mas sem nenhum Presente.

Nos últimos anos, a ciência tem tentado estudar e explicar os mecanismos através dos quais o Mindfulness exerce os seus benefícios. Parece-nos assim que existe uma necessidade crescente de combinar estas práticas com os componentes inatos da natureza humana, decisivos na interpretação dos eventos e comportamentos individuais. Estes podem ser encontrados na aceitação da experiência, numa atitude repleta de compaixão pelo próprio e pelo sofrimento alheio, na capacidade de se auto observar sem julgamentos e ainda na ideia de que a mente se observa a si própria sendo capaz de compreender a sua natureza.

Todos estes componentes podem ser incorporados no próprio conceito de Mindfulness que pode ser encarado como o coração ou o núcleo central dos ensinamentos e da filosofia budista, baseando-se num estado de consciência que envolve a experiência plena do Aqui e Agora.

O Mindfulness é um aspeto central da tradição e psicologia budistas, com cerca de 3000 anos de história. A palavra “Mindfulness” tal como é usada nos textos antigos, é uma tradução para o inglês da palavra em pali “sati”, que significa Consciência, Atenção e Recordação. A “Consciência” implica tornar-se consciente de tudo o que ocorre dentro e fora de nós, redirecionando a “Atenção” para os pensamentos e emoções em vez de tentar suprimi-los.

Jon Kabat-Zinn, principal responsável pela integração do Mindfulness na medicina ocidental, define-o como prestar atenção de uma forma especial - propositadamente, no Momento Presente e sem julgamento.

As abordagens baseadas no Mindfulness colocam ênfase na importância dos recursos pessoais e na capacidade de um indivíduo restituir,

a si mesmo, o equilíbrio, passando de um estado de stress e desequilíbrio para outro de grande harmonia e serenidade.

A meditação e o Mindfulness têm sido amplamente estudados nas últimas décadas. O interesse crescente pelos mecanismos fisiológicos e sistemas neuronais subjacentes à prática da meditação suscitou uma pesquisa sem precedentes. Segundo os estudos, elevados níveis de prática resultam numa maior autoconsciência e num aumento da capacidade de permanecer mais tempo concentrado durante a meditação e nas atividades da vida diária. As alterações dos mecanismos que condicionam a atenção têm sido o foco de muita investigação. Estes demonstraram que os praticantes de meditação são capazes de manter uma atenção sustentada durante a prática relativamente a grupos controlo, sendo igualmente capazes de detetar com maior facilidade estímulos inesperados, apresentando uma menor habituação, isto é, uma menor tendência para exibir atividade neuronal reduzida em resposta a um dado estímulo repetido múltiplas vezes.

Os estudos de neuro-imagem demonstraram uma maior ativação do córtex pré-frontal dorsolateral, área associada com a atenção e o planeamento. Outros achados frequentes nas investigações são o aumento da ativação do córtex cingulado, especialmente na subdivisão anterior que está relacionada com a integração da atenção, motivação e controlo motor e uma maior ativação da Ínsula que está associada à interoceção e à experiência do "self". Os praticantes de meditação demonstraram igualmente possuir uma maior espessura cortical em zonas como a ínsula inferior, córtex sensorial e córtex pré-frontal. A prática de Mindfulness foi igualmente associada a uma melhor regulação pré-frontal das respostas límbicas o que poderá explicar parcialmente a sua utilidade enquanto componente terapêutica.

Várias organizações em todo o mundo têm oferecido formação em Mindfulness, reconhecendo, dessa forma, os seus vastos benefícios.

Os níveis de felicidade das pessoas que praticam meditação regularmente tendem a ser mais elevados, algo que, medicamente, se afigura muito importante uma vez que se traduz numa vida mais saudável. As evidências científicas têm revelado que, quando praticada com regularidade, a meditação Mindfulness:

1. Diminui consideravelmente os níveis de stress, algo solidamente demonstrado pelo efeito positivo nas ondas cerebrais;
2. Reduz a probabilidade de desenvolver doenças cardíacas e hipertensão arterial ao diminuir o stress crónico nocivo;
3. Permite que o indivíduo lide melhor com as suas dificuldades, fazendo com que controle as suas reações e tome decisões de forma mais consciente por se sentir mais tranquilo;
4. Impede o desenvolvimento de sintomas depressivos e ansiosos ao afetar positivamente os padrões cerebrais subjacentes à sua progressão, permitindo que, ainda que surjam, sejam facilmente diluídos;
5. Melhora consideravelmente a memória, evitando a sua deterioração, e estimula a criatividade;
6. Demonstra eficácia na atenuação do impacto que as doenças graves têm no indivíduo, nomeadamente no cancro e na dor crónica;
7. Melhora a capacidade de relacionamento interpessoal ao fazer com que os indivíduos se aceitem de forma mais compassiva;
8. Impede a espiral negativa e, por vezes, imparável de pensamentos ruminativos e obsessivos;
9. Ajuda a que a pessoa se aceite tal como é, compassivamente, melhorando a comunicação com os outros.

Mindfulness na Educação

Por tudo isto, é notória a importância da inclusão do Mindfulness nas escolas, não apenas como um complemento ao ensino, mas sendo o núcleo do mesmo.

Não basta pedir aos alunos que prestem atenção, é necessário ensiná-los a fazê-lo de uma forma intencional e consciente e, com isso, alcançarmos uma maior regulação emocional dentro das salas de aula.

O frenesim do dia a dia, as rotinas familiares e as tarefas que exigem "fazer" em vez de "ser", originam uma mente pouco focada e, por isso, bastante reativa. O resultado é visível quando se

pede a um aluno que se sente quieto e que preste atenção durante vários minutos a um tema. Pouco tempo depois, a tensão e a inquietação começam a surgir, havendo uma necessidade crescente de procurar estímulos mais interessantes.

Se é professor e está a ler este artigo, sabe exatamente do que falo. Nós próprios, enquanto adultos, sentimos esta necessidade constantemente porque não fomos ensinados a permanecer com a inquietação e o desconforto e a observar o processo de "divagação" da nossa mente.

Completar os currículos escolares com práticas de Atenção Plena possibilita a aprendizagem destes mecanismos essenciais a um ser humano em desenvolvimento.

Não só os alunos beneficiarão das práticas, mas também os professores, dado que a modelagem indireta é um dos meios de aprendizagem social. Daí a importância de os técnicos fazerem formação e experienciarem, na prática, a vivência do Mindfulness. Ao conseguirem regular-se emocionalmente de uma forma mais consciente e equilibrada, irão possibilitar uma regulação indireta por parte do aluno.

Todavia, estas práticas não se podem reservar apenas ao espaço da sala de aula. Devem fazer parte de uma rotina estruturada e comprometida com o desenvolvimento. Neste ponto de vista, os pais, enquanto educadores e seres humanos em processo, também eles com mentes divagadoras e, por vezes, caóticas, devem buscar compreender mecanismos mais adaptativos para permanecerem com o caos do dia a dia, sem se tornarem, eles próprios, nesse caos.

Parentalidade Consciente

A Parentalidade Consciente é um assunto em voga, e implica que o foco seja retirado do comportamento como algo a corrigir. Ao invés, olhamos para o comportamento como uma forma de comunicação de necessidades. Tudo o que fazemos tem o intuito de satisfazer necessidades fisiológicas ou emocionais. Por vezes, nem os pais, nem os nossos filhos, conseguem realizar essa comunicação de uma forma saudável. A tarefa dos pais passa a ser então a de satisfazer as necessidades dos filhos (e isso é diferente de satisfazer desejos) e guiá-los na forma de comunicarem essas necessidades.

A Parentalidade Consciente possibilita um autoconhecimento dos pais, e estes, ao se conhecerem, têm depois a possibilidade de poderem partilhar com os filhos a melhor versão de si próprios. Esta transformação pessoal tem por base o Mindfulness e a definição dos valores e intenções, o que significa que a Parentalidade Consciente é a vivência da parentalidade baseada na prática de Mindfulness e nos valores e intenções pessoais. Esta prática diária vai permitir que consiga responder, mais facilmente, a questões como:

- O que se está a passar com o meu filho neste momento?
- De que é que o meu filho necessita?
- O que é que eu estou a sentir?

Vai também possibilitar que esteja mais atento às situações que geram conflito e reduzir os momentos de tensão causados, na maioria das vezes, por preocupações ou pensamentos relacionados com o passado ou o futuro.

A Parentalidade Consciente assenta em quatro valores base, são eles:

- Igual Valor - os seus desejos, opiniões, necessidades e emoções são respeitados exatamente da mesma forma que os do seu filho;
- Autenticidade - honrar e exprimir aquilo que somos em qualquer situação;
- Respeito pela Integridade - refere-se a limites e a necessidades físicas e psicológicas. Vai permitir distinguir desejos de necessidades centrais e limites pessoais;
- Responsabilidade Pessoal - assumir a responsabilidade pela sua vida, ações e escolhas, e deixar que o filho assuma as responsabilidades adequadas à sua idade.

Educar uma sociedade para "ser" e não apenas para "fazer" é um desafio demasiado importante para ser posto de lado.

Termino este artigo com a certeza de que escrever sobre Mindfulness e a sua importância nos dias de hoje é imensamente difícil. Da mesma forma que o dedo que aponta a lua não é a própria lua, falar sobre Mindfulness está aquém da sua vivência.

Competências socioemocionais no pré-escolar

Maria da Glória Franco - *Universidade da Madeira*

O que podemos entender por competências socioemocionais

Comecemos por pensar o que são competências emocionais, para depois chegarmos à sua relação com as competências sociais, de forma a construírmos uma imagem compreensível do que serão competências socioemocionais.

De uma forma muito simplificada, podemos dizer que a competência emocional está diretamente relacionada com a forma como o indivíduo reage perante as emoções, apropriando a sua reação, tendo em conta e de acordo com o conhecimento que tem das mesmas. Como afirma Saarni (1990), quando falamos de competência emocional, "Falamos sobre como as crianças podem responder emocionalmente, mas simultaneamente e estrategicamente aplicam, os seus conhecimentos sobre emoções e a sua expressão, às relações com os outros, de maneira a negociar intercâmbios nas relações interpessoais e regular as suas experiências emocionais" (p. 116). No fundo, para Saarni a competência emocional diz respeito à eficácia pessoal nas relações sociais que estão envoltas em emoções, defendendo também a sua inseparável relação com o contexto cultural. Ao fazer uma descrição detalhada sobre o conceito, a autora inclui uma série de habilidades necessárias à competência emocional, destacando: a consciencialização emocional, a compreensão dos estados emocionais dos outros, a utilização de vocabulário emocional apropriado, a empatia, a capacidade de compreender que um estado emocional interior nem sempre corresponde ao estado emocional exterior, a autorregulação emocional, a reciprocidade e a autoeficácia emocional (Saarni, 2011).

Para alguns autores, a competência emocional está associada a três componentes: a expressão emocional, a regulação emocional e o conhecimento emocional (Franco & Santos, 2015). A expressão emocional, por sua vez, engloba o lado mais visível das emoções. Esta componente é preditora do estabelecimento de relações sociais tendo em conta que a expressão de emoções positivas facilita a integração social. A regulação emocional implica a capacidade para lidar com as emoções negativas e positivas para regulá-las. Para Izard, Stark, Trentacosta e Schultz (2008) esta componente é um dos contributos para o sucesso pessoal e relacional, assumindo "(…) um papel vital, quando a intensidade, a duração ou qualquer outro parâmetro da experiência emocional não se adequa às expetativas, aos objetivos da criança ou aos padrões sociais." (Denham et. al, 2003). Por fim, o conhecimento emocional, que se refere à capacidade para utilizar e reconhecer o vocabulário emocional, ou seja, à capacidade para reconhecer, identificar e compreender a expressão emocional dos outros e, deste modo, responder adequadamente às situações. No fundo, esta componente determina a qualidade das relações que se vão estabelecendo.

Tendo em conta estas perspetivas, as competências sociais e as competências emocionais possuem, no fundo, uma relação de dependência, pois uma é condicionada pela outra e vice-versa. Há alguma controvérsia entre os autores (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001) que exploram esta problemática e enquanto uns, por um lado, defendem que estas competências podem ser distinguidas uma da outra, outros defendem que são redundantes naquilo que predizem e normalmente se associam de forma positiva, daí a união num único conceito. No fundo, assume-se por competências socioemocionais o desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar o pensamento, a emoção e o comportamento nas relações de interação social (Costa & Faria, 2013).

Poison_Ivy

O desenvolvimento de competências socioemocionais

São algumas as evidências científicas que vão apontando para a existência de determinadas competências emocionais nos primeiros meses de vida dos indivíduos. Desde muito cedo, as crianças mostram uma atenção especial pelos rostos e pelas expressões faciais. Uma habilidade rudimentar de reconhecer as emoções dos outros aparece logo após o nascimento (Schultz, Izard, & Abe, 2005). De igual modo, tendem a imitar expressões faciais e gestos (Schultz et al., 2005). De um ponto de vista neurológico, também se tem vindo a demonstrar que algumas células no córtex temporal, uma área implicada no reconhecimento facial, estão desenvolvidas às seis semanas de idade enquanto outras estão completamente maduras aos 6 meses de idade (Rodman, Skelly, & Gross, 1991; Schultz et al., 2005). Segundo Bariola, Gullone e Hughes (2011), estudos entre diferentes culturas indicam que aos 18 meses as crianças já podem identificar emoções simples. Em primeiro lugar, a alegria e a tristeza e, em segundo lugar, a raiva e a surpresa (Scharfe, 2000). Algumas crianças de 2 anos podem classificar corretamente as fotografias de expressões faciais de felicidade e tristeza e podem distinguir entre intensidades altas e baixas dessas emoções (de Haan & Nelson, 1997).

Mas o acelerado desenvolvimento da linguagem nos segundo e terceiro anos de vida, bem como as novas aquisições cognitivas, mudam a natureza do contexto de socialização emocional. Aos 3 anos de idade, aproximadamente 93% das crianças usam regularmente os rótulos de emoções primárias

Thetimms

como alegre, triste, com raiva e medo (Schultz et al., 2005). Sabem distinguir os diferentes níveis das emoções e associá-los às diferentes causas e contextos em que estão inseridos. Assim, Minervino, Dias, Silveira, & Roazzi (2010) estabelecem a partir desta idade três grandes fases do desenvolvimento emocional:

A **fase externa (3-6 anos)** que envolve a possibilidade de identificar expressões faciais que indicam uma emoção, causadas por fatores externos e a capacidade de recordar uma lembrança passada que pode causar uma emoção;

A **fase mental (5-9 anos)** que inclui a capacidade de compreender que as emoções são resultantes de crenças e desejos individuais, envolvendo a diferenciação entre estados reais e aparentes, o que é baseado na compreensão de representações mentais e o controle mental das emoções (regulação emocional);

A **fase reflexiva (8-12 anos)**, a compreensão da existência de múltiplas emoções, até mesmo contraditórias, que inclui a possibilidade de identificar que uma pessoa pode sentir mais do que uma emoção e que nem sempre vão no mesmo sentido; a compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; a compreensão de expressões morais e o conhecimento das emoções morais como, por exemplo, a culpa.

Importância das competências socioemocionais

As competências sociais e emocionais são importantes em várias áreas da vida de um indivíduo, mas em contexto escolar, nomeadamente ao nível do pré-escolar, pode-se salientar a sua importância nas aprendizagens, no ajustamento escolar com o papel que desempenha na manutenção de boas relações interpessoais.

Os diferentes estudos vêm mostrar que as competências socioemocionais estão relacionadas com a produtividade nas atividades desenvolvidas (Graziano, Reavis, Kean, & Calkins, 2007); com o desenvolvimento de conceitos matemáticos e preparação para a leitura (Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad, 2005; Blair & Razza, 2007; Graziano et al., 2007; Gumora & Arsenio, 2002; Welsb, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001); com a atenção (Blair,

marimari

2002; Izard et al., 2001; Trentacosta & Izard, 2007); com a autorregulação comportamental (Howse et al., 2003).

Estudos mais centrados sobre a regulação emocional, um dos componentes das competências socioemocionais, mostram que este é um fator mediador entre as relações interpessoais e o sucesso académico (Raver, 2002; Sanson. Hemphill, & Smart, 2004) e está relacionado com as habilidades sociais das crianças, nomeadamente, à popularidade e ao ajustamento (Denham, Bassett, Zinsser, & Wyatt, 2014; Eisenberg, Fabes, Gutbrie, & Reiser, 2000; Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinrad, 2004; Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett, 2013).

Como promover o desenvolvimento das competências socioemocionais?

O Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2012; www.casel.org) organismo de referência internacional em investigação sobre programas escolares de "educação socioemocional", elaborou uma lista de competências e competências socioemocionais que devem ser trabalhadas nos programas de desenvolvimento e podem agrupar-se em quatro categorias: conhecer-se a si mesmo e aos outros (um exemplo disso é a competência para reconhecer e classificar os próprios sentimentos e os dos outros), tomar decisões responsáveis (para o que se requer, por exemplo, um controlo emocional adequado), cuidar dos outros (em que se destaca a empatia) e saber como atuar (onde se incluem competências como a comunicação verbal e não verbal, a gestão das relações interpessoais ou a negociação) (Talavera & Pérez-González, 2007, p. 96).

Quem deve estar envolvido na implementação destes programas? A escola com todos os que nela participam: alunos, educadores, assistentes operacionais, direção, pais, comunidade! Pois só um envolvimento de todo a comunidade educativa pode gerar uma mudança efetiva.

Um estudo de meta-análise (Durlak et al., 2011) sobre os programas de desenvolvimento socioemocionais concluiu que: 23% dos alunos envolvidos em programas SEL (*Social Emotional Learning*) melhoraram as competências socioemocionais; 9% melhoraram as atitudes em relação a si, aos outros e à escola; 9% aumentaram o seu comportamento pró-social; 9% reduziram os problemas comportamentais; 10% reduziram o stress emocional; 11% aumentaram os seus resultados escolares em testes de avaliação (matemática e língua materna).

Poucos são os programas de desenvolvimento de competências socioemocioanis que cumprem os requisitos estabelecidos pela CASEL e que se aplicam aos alunos do pré-escolar, mas entre

eles, queremos destacar o programa dos "Anos Incríveis - Teacher Classroom Management (AI-TCM)", desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton, em Seattle, e implementado em Portugal pela equipa da Universidade de Coimbra, liderada pelas Doutoras Maria João Seabra Santos e Maria Filomena Gaspar. Este programa tem por finalidade a promoção de competência sociais, emocionais e académicas e, também, a prevenção de problemas de comportamento. Tem por base uma metodologia colaborativa, onde a modelagem por vídeo e o role-playing são estratégias de intervenção recorrentes. Incluiu vários programas, um dirigido especificamente aos educadores/professores, outro aos pais e outro às crianças. Este programa tem mostrado ser eficaz na promoção de competências nos relacionamentos familiares (Seabra-Santos et al., 2016), nomeadamente, em famílias com crianças com comportamentos de oposição (Homem et al., 2015) ou de hiperatividade (Azevedo, et al., 2014, 2015).

Em suma…

O desenvolvimento de competências socioemocionais é um processo e, como tal, desenvolve-se ao longo do tempo, tendo o seu início logo nos primeiros anos de vida. Para os diferentes autores que estudam este assunto, a aquisição destas competências contribui de forma altamente significativa para a adaptação à vida adulta, tornando os indivíduos membros aptos e saudáveis na sociedade. Importa aqui salientar que a aquisição de competências socioemocionais, o seu desenvolvimento e a expressão das mesmas, seja qual for o seu cariz, dependem não só das características pessoais, como também do ambiente social que rodeia o indivíduo e da interação entre ambos.

Referências

Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2015). Do Portuguese preschoolers with high hyperactivity behaviors make more progress than those with low hyperactivity after parental intervention? *Journal of Early Intervention, 37*(2), pp. 119-137. doi: 10.1177/1053815115598006

Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2014). Efficacy of a parent-based intervention in Portuguese preschoolers with AD/HD behaviours: Are children's and mothers' effects sustained over time? *European Child & Adolescent Psychiatry, 23*(6), pp. 437-450. doi: 10.1007/s00787-013-0470-2

Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical child and family psychology review, 14*(2), p. 198.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist, 57*(2), p. 111.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development, 78*(2), pp. 647-663.

Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences, 31*(7), pp. 1105-1119.

Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica, 31*(4), pp. 407-424.

de Haan, M., & Nelson, C. A. (1997). Recognition of the mother's face by six month old infants: A neurobehavioral study. *Child development, 68*(2), pp. 187-210.

Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J.,Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child development, 74* (1), pp. 238-256.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), pp. 137-143.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory promoting, competency based assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), pp. 426-454.

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

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology, 78*(1), pp. 136-157.

Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development, 109*, pp. 109-118.

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, pp. 259-282. De https://www.researchgate.net/profile/Nancy_Eisenberg/publication/232597527_Effortful_control_Relations_With_emotion_regulation_adjustment_and_socialization_in_childhood/links/54f36a520cf2f9e34f07e40c.pdf

Franco, M. G., E., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. Psicologia: *Teoria e Pesquisa, 31*, pp. 339-348.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology, 45*(1), pp. 3-19.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), pp. 271-299.

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology, 40*(5), pp. 395-413.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of genetic psychology, 174*(6), pp. 642-663.

Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2015). Incredible Years Parent Training: Does it improve positive relationships in Portuguese families of preschoolers with ODD symptoms? *Journal of Child and Family Studies, 24*(7), pp. 1861-1875. doi: 10.1007/s10826-014-9988-2

Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Canavarro, M. C., & Azevedo, A. F. (2014). A Pilot Study with the Incredible Years Parenting Training: Does it Work for Fathers of Preschoolers with Oppositional Behavior Symptoms? *Fathering, 12*(3), 262-282. doi: 10.3149/fth. pp. 1203.262

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*(1), pp. 101-120.

Steve Corey

Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*(3), pp. 249-257.

Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child development perspectives, 2*(3), pp. 156-163.

Minervino, C. , Dias, M. , Silveira, N. & Roazzi, A. (2010). Emotions on the streets: application of the Test of Emotions Comprehension in children working on the streets. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23*(2), pp. 354-361.

Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. Social Policy Report. Volume 16, Number 3. *Society for Research in Child Development*.

Rodman, H. R., Skelly, J. P., & Gross, C. G. (1991). Stimulus selectivity and state dependence of activity in inferior temporal cortex of infant monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 88*(17), pp. 7572-7575.

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation (Vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.

Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. New York: Guildford Press.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: The theory and practice of development, evaluation, education, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.

Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). Sonoma State University, USA. De http://www.child81encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/638/emotional-development-inchildhood.pdf

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*(1), pp. 142-170.

Scharfe, E. (2000). *The handbook of emotional intelligence. Development of emotional expression, understanding and regulation in infants and young children*. New York: Teacher College Press.

Schultz, D., Izard, C. E., & Abe, J. A. (2005). The emotion systems and the development of emotional intelligence. In Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 51-67). Massachusetts: Hogrefe Publishing.

Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V. & Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 93-104. doi: 10.1016/j.appdev.2016.04.004.

Silva, I. S., Gaspar, M. F., Anglin, J. (2014). Webster-Stratton Incredible Years Basic Parent Programme (IY) in Child Care Placements: Residential staff carers' satisfaction results. *Child & Family Social Work,* 1-10. doi:10.1111/cfs.12129

Silva, I., & Gaspar, M. (2014). Supporting Portuguese residential child care staff: An exploratory study with the Incredible Years Basic Parent Programme. *Psychosocial Intervention, 2*3, pp. 33-41. doi: 10.5093/in2014a4

Talavera, E. R., & Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional,* (40), pp. 92-112.

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), pp. 77-88.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of school psychology, 39*(6), pp. 463-482.

Educação positiva como estratégia de promoção do otimismo

Alunos do 1.º ciclo do ensino básico

Rute Martinho[1] e Luís Sérgio Vieira[2] - *Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*

Introdução

A adoção de estratégias de intervenção em contexto escolar, com populações mais jovens, acerca de processos psicológicos positivos, tende a produzir resultados benéficos, no período após às ações e em momentos posteriores de vida dos alunos (e.g., Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Vieira, Saxe & Gonçalves, 2015). A este respeito, os autores referem que a manifestação de bem-estar em contexto escolar traz benefícios, no presente e no futuro, quer em termos do desempenho académico da criança, quer para outros domínios da sua vida pessoal e social. Ao maximizar os pontos fortes dos alunos e ao promover a sua resiliência e a sua capacidade para gerir emoções, comprova-se uma melhoria na relação entre professor-aluno, bem como na aprendizagem, com consideráveis impactos ao nível do clima escolar (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013).

A educação positiva relata os programas e as intervenções empiricamente validadas da Psicologia Positiva, com incidência na vida e no bem-estar dos alunos (White & Murray, 2015). Trata-se de uma estratégia educativa que junta metodologias e técnicas que promovem o bem-estar no ensino tradicional. Numa fase inicial, tinha três grandes objetivos: reduzir a prevalência da depressão entre os jovens; promover o aumento da satisfação com a vida; e facilitar a aprendizagem e as emoções positivas (Seligman et al., 2009), tendo como objetivo maior a promoção do sucesso nos alunos (Clonan et al., 2004). Na atualidade, a educação positiva visa ajudar as crianças e os jovens a identificar e a ampliar os seus pontos fortes e a fomentar a resiliência e as emoções positivas (White & Murray, 2015).

Entre os diversos constructos que podem ser trabalhados no seio da educação positiva, encontra-se o otimismo. O otimismo é um constructo psicológico que permite que o indivíduo crie uma expetativa ou uma crença relativamente ao futuro desejado. Enquanto atributo psicológico orientado para o futuro, assenta numa dimensão eminentemente cognitiva, sem descurar a presença de componentes emocionais e motivacionais (Carver & Scheier, 1990), traça um estilo afeto-cognitivo e comportamental de como a pessoa processa a informação relativamente ao futuro (Barros-Oliveira, 2002). Descrito, em certa medida, como um traço de personalidade, é designado de otimismo disposicional. Quando nos referimos ao modo como uma pessoa se apresenta otimista perante determinada condição ou acontecimento, designamos de otimismo situacional.

O otimismo, disposicional ou situacional, é sempre positivo. Em determinadas circunstâncias, tais como perante uma doença terminal, o otimismo irrealista revela-se igualmente benéfico, pelo aumento de perceção subjetiva de bem-estar que proporciona (Andersson, 1996; Barros-Oliveira, 2007).

Considerando o sentido de traço associado ao otimismo, pode uma pessoa que apresente fracos índices de otimismo vir a aumentá-los? A evidência científica permite-nos assegurar que tal seja possível (Seligman et al., 2009). Então, colocou-se-nos a seguinte pergunta: em que medida seria possível incrementar os níveis de otimismo em alunos do 1.º ciclo do ensino básico?

Intervenção

Aplicou-se o exercício número 25, “Treinar a autoconfiança dos educandos”, do livro “Educar para o Optimismo” de Marujo, Neto & Perloiro (2004), com o objetivo de ajudar as crianças a terem uma boa autoconfiança e noção de autoeficácia.

Ao longo de dois meses e em três dias da semana, de forma alternada, o professor titular de turma, em momento especificamente reservado para a atividade, e imediatamente a seguir ao intervalo da hora de almoço, colocava um *post-it* no estojo dos alunos (ficando ao seu critério quantos atribuir por dia) com frases motivacionais e de reforço positivo. Ocorrendo a atribuição dos *post-it* de forma aleatória, o professor teria que salvaguardar que no final do mês todos os alunos teriam recebido pelo menos dois *post-it*. Segundo Marujo et al. (2004), a adoção desta estratégia proporciona o incremento do otimismo nos que recebem estímulos num determinado dia, bem como naqueles que não tendo recebido esperam vir a recebê-lo numa situação futura.

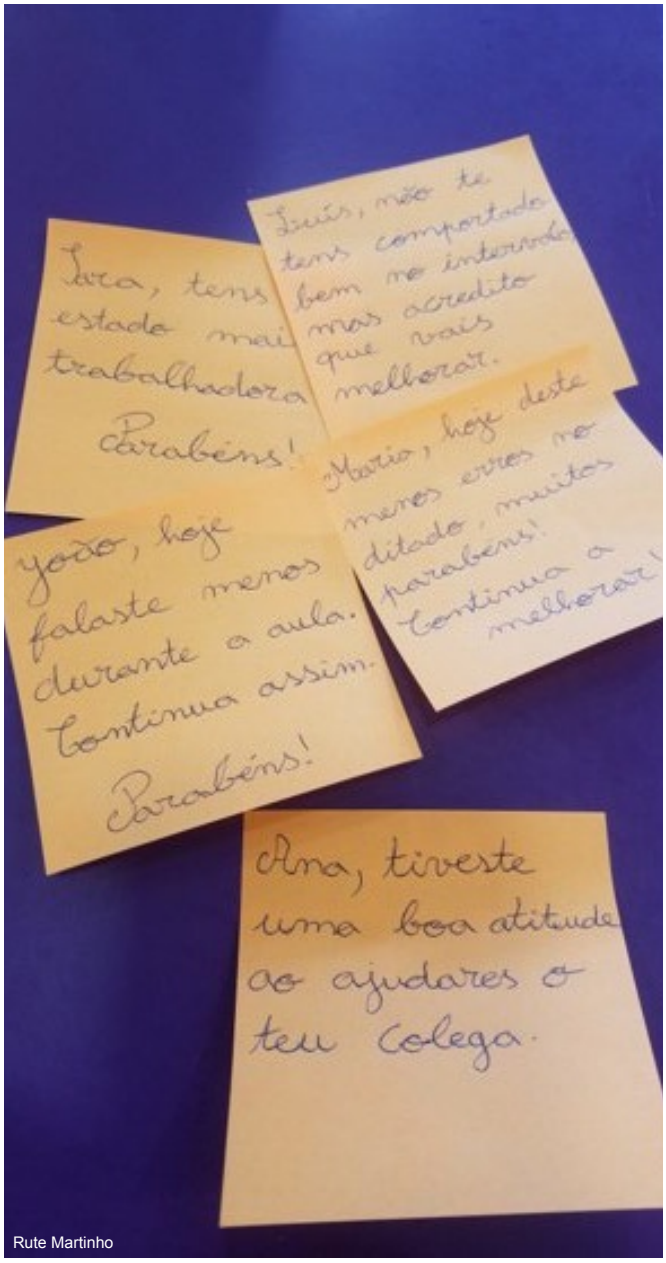


Figura 1 - Exemplos de post-it atribuídos pelo professor titular

Desenho da Investigação

O estudo pretendia testar o impacto de uma intervenção psicológica de educação positiva no aumento das emoções positivas e dos pensamentos otimistas em 115 alunos do 4.º ano de escolaridade, recorrendo a um desenho *quasi-experimental*, com três momentos de avaliação e dois grupos. Um grupo de controlo (GC) constituído por 58 alunos e um grupo experimental (GE), com 57 alunos, mas dividido em dois subgrupos, o grupo de intervenção contínua (GIC) e o grupo de intervenção intervalada (GII). O que os distinguiu foi a modalidade de intervenção. O GIC beneficiou de dois meses de intervenção contínua e o GII de dois meses de intervenção intervalada, ou seja, no meio da intervenção deste grupo houve um período de tempo de interrupção das atividades. Este *design* experimental, teve como objetivo analisar se os alunos beneficiaram com intervenções mais curtas e intervaladas, comparando com intervenções com o mesmo tempo de duração, mas contínuas.

No que concerne à recolha de informação, definimos três etapas de avaliação em contexto de sala de aula: um momento de pré-intervenção (T1), um segundo momento pós-intervenção para o GIC

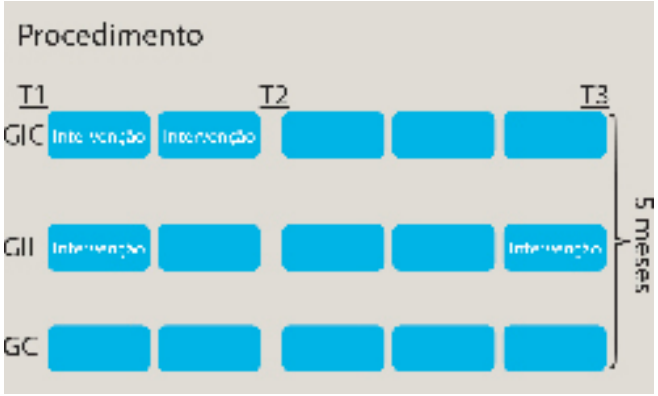


Figura 2 - Desenho metodológico da investigação

(T2) e um terceiro momento (T3), que correspondeu ao final da intervenção para GII e a um *follow-up* para o GIC. A recolha de dados para a avaliação da intervenção decorreu em simultâneo para todos os grupos e, para a salvaguarda da confidencialidade dos dados, foi utilizado um código alfanumérico.

Para avaliar os impactos da intervenção foram utilizadas diferentes medidas, nomeadamente um questionário sociodemográfico e a *Youth Life Orientation Test (YLOT)* adaptada para a língua portuguesa por Corso (2014). A primeira ferramenta permitiu recolher informação para caracterização da amostra do estudo, enquanto a segunda medida permitiu avaliar o nível de otimismo disposicional das crianças, ou seja, a forma como cada criança perceciona a sua vida, de forma mais otimista ou mais pessimista, particularmente, as expetativas que têm sobre o que acontecerá na sua vida futura.

Discussão

A análise comparativa de resultados permitiu-nos identificar um aumento dos níveis do otimismo após a intervenção nos alunos que integravam o grupo experimental. Salientamos a direção crescente e permanente, reveladoras das alterações nos níveis de otimismo das crianças, devido à intervenção, nomeadamente das ações de reforço (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009), as quais, importa realçar, resultavam dos desempenhos e confiança que o professor titular considerava relevante salientar em cada aluno em diferentes momentos.

Quando analisamos os resultados do GII e do GIC, relativamente aos seus efeitos após a intervenção, percebemos que o GIC tem efeitos mais significativos e duradouros, pois, passados três meses, os níveis de otimismo continuam a aumentar. Então, podemos afirmar que as atividades de reforço contribuíram para o incremento do otimismo, ou seja, o exercício de reforço dos *post-its* (Marujo et al., 2004) produziu efeito e contribuiu para o aumento dos níveis de otimismo das crianças.

A promoção do experienciar otimismo de forma contínua e estruturada foi conseguida através da implementação da intervenção, pois através das técnicas de educação positiva aplica-se um ensino do bem-estar e isso faz com que se promovam a resiliência, a gratidão, relações positivas e emoções positivas (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009).

Os dados obtidos, demonstram, uma vez mais, que as intervenções de educação positiva têm resultados favoráveis no incremento dos níveis de otimismo (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009).

Quando projetámos a nossa investigação, decidimos testar um modelo de intervenção distinto dos demais. Assim, aplicámos dois *designs* diferenciados para averiguar qual dos dois seria mais eficaz. Os resultados demonstram que uma intervenção contínua confere efeitos mais duradouros, mais concretamente, três meses após o términus da intervenção, verificou-se que os níveis de otimismo continuavam a aumentar.

Conclusões

A escola tem sido identificada como um local privilegiado para o desenvolvimento, pois é lá que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, ao longo de vários anos. Tempo esse, que não deve ser utilizado apenas na promoção do desenvolvimento intelectual, mas também no desenvolvimento emocional, uma vez que as questões emocionais não são menos importantes do que os conteúdos letivos, ambos são essenciais para o desenvolvimento humano.

O nosso estudo teve como objetivo fomentar o otimismo através de uma intervenção de educação positiva. Após a sua conclusão, podemos afirmar que o mesmo teve resultados positivos ao nível do incremento do otimismo nas crianças (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009).

Em suma, as atividades desenvolvidas revelaram impacto favorável no incremento do índice de otimismo nos alunos que integraram o grupo experimental. Assim, tal como alguns autores já o defendiam, (e.g., Seligman et al., 2009) defendemos que o otimismo deve ser trabalhado e ensinado nas escolas, pois essa forma de pensar é um estado psicológico que pode ser aprendido desde muito cedo, através da experiência, com educadores, pares e na escola (Vera-Villarroel &

Pávez, 2012). Crianças com competências mais positivas apresentam mais facilidade em superar as dificuldades do quotidiano e têm mais capacidade para estabelecer relações interpessoais saudáveis (Ey et al., 2005).

Referências

Andersson, G. (1996). The benefits of optimism: A meta-analytic review of the Life Orientation Test. *Personality and Individual Differences*, *21*(5), pp. 719-725.

Barros-Oliveira, J. H. (2002). *Psicologia Positiva.* Porto: Edições ASA.

Barros-Oliveira, J. H. (2007). Perdão e Optimismo: abordagem intercultural. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(1), pp. 129-146.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and Functions of Positive and Negative Affect: A Control-Process View. Psychological Review, 97(1), pp. 19-35. DOI: 10.1037/0033-295X.97.1.19

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, *30*(7), pp. 879-889.

Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. *Psychology in the Schools,* 41(1), pp. 101-110.

Corso, D. T. D. (2014). Tradução e adaptação da Youth Life Orientation Test (YLOT) para o português do Brasil. Em Salão UFRGS 2014: SIC - XXVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Porto Alegre.

Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), pp. 548-558.

Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2004) *Educar para o optimismo: Guia para professores e pais*. Lisboa: Editorial presença.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. International *Journal of Wellbeing*, 3(2), pp. 147-161.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 293-311.

Vera-Villarroel, P., Pávez, P., & Silva, J. (2012). El rol predisponente del optimismo: hacia un modelo etiológico del bienestar. *Terapia Psicológica*, 30(2), pp. 77-84.

Vieira, L. S., Saxe, B. A., & Gonçalves, S. (2015). Educação Positiva e Bem-Estar Subjetivo: Impacto de diferentes estratégias no 1.º ciclo do ensino básico. *Omnia*, 3, pp. 53-66.

White, M.A. & Murray, S. (2015). Preface. In M. A. White & S. Murray (Eds.).

Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools. New York: Springer Press. pp. 14-16.

Notas

[1] Mestre em Psicologia da Educação

[2] Doutor em Psicologia da Educação, Professor Auxiliar

Pixabay

Sala Consciente

Eficácia do Mindfulness na Educação

Vanda Perestrelo - *Divisão de Formação de Pessoal*

Vanda Perestrelo

Nesta sociedade acelerada onde vivemos, preenchida com os desafios da globalização, mudanças profundas estão a marcar a evolução humana. A transição para o novo milénio trouxe desafios e incertezas, colocando à Escola a tarefa de trabalhar as condições para implementar novas aprendizagens junto dos alunos.

Alicerçada na construção de bases sólidas, a educação trabalha na flexibilização para traçar um perfil de aluno que, à saída da escolaridade obrigatória, tenha adquirido uma série de competências que vão mais além do que possuir uma boa memória ou um bom leque de conhecimentos[1].

Espera-se que o aluno seja bem sucedido durante o seu percurso escolar e que, no desenvolvimento das suas competências, consiga resolver novos desafios, desenvolva um bom caráter, demonstre boas atitudes nas iniciativas individuais e comunitárias, se desafie a si mesmo, desenvolva o pensamento crítico, criativo e ético e, posteriormente, saiba colocar a tecnologia ao serviço de um mundo melhor.

O desafio das boas práticas na educação exige também a presença de um professor consciente e presente, capaz de desencadear esta mudança, facilitando a comunicação, a escuta, a empatia e a criatividade na sala de aula.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, os problemas associados à saúde mental dos jovens e da classe docente, nomeadamente, falta de concentração, perda de produtividade, desmotivação, irritação, ansiedade e stress, têm vindo a aumentar consideravelmente. As percentagens de casos de ansiedade e depressão nas crianças e adolescentes são cada vez mais elevadas[2].

Um estudo, publicado recentemente na Inglaterra, indicou um aumento nos transtornos mentais em crianças dos 5 aos 15 anos, que atingiu 11,2% em 2017. Os transtornos mais comuns foram a ansiedade e a depressão que afetaram, em 2017, 1 em cada 12 crianças e adolescentes.

Atualmente centenas de escolas na Inglaterra estão a preparar a expansão do currículo tradicional para acrescentar uma nova disciplina: o Mindfulness. "O mundo moderno trouxe novas pressões às crianças e jovens, daí que seja urgente fornecer práticas de autorregulação da atenção, com o objetivo de trazer uma qualidade não elaborativa ao momento presente, dentro de uma orientação de curiosidade, abertura experiencial e aceitação"[3].

Diante deste quadro, é relevante encontrar formas de frear e reverter estes padrões de ansiedade e depressão, implementando desde cedo, nas salas de aula das escolas da RAM, um programa de Mindfulness que inclua práticas de atenção plena, redução do stress, e desenvolva um leque de competências cognitivas, sociais e emocionais, responsáveis por melhorar a autoestima, a felicidade e o envolvimento dos alunos, e consequentemente, o seu desempenho académico. A título de exemplo, os programas: MINDUP, Mindfulschools, Mindfulness in Schools Project (MiSP), Smiling Mind ,Learning to BREATHE e MBSR.

Pesquisas em neurociências da educação indicam consistentemente que as escolas que investem no desenvolvimento de ferramentas autoconscientes, formam alunos, mais capazes de lidar com pensamentos e emoções cada vez mais complexos. Um comportamento agressivo como o bullying pode afetar negativamente a saúde psicológica e física das crianças. Com as práticas de Mindfulness que contrastam com o comportamento de bullying, carregado por impulsividade e falta de autoestima, haverá um aumento considerável pela empatia e consideração pelos outros.

O contributo das neurociências no modelo de Sala Consciente, faz destaque à plasticidade

Vanda Perestrelo

Vanda Perestrelo

cerebral, à linguagem emocional, à linguagem corporal (o corpo na educação) e evidencia a importância de uma educação holística.

É neste contexto que, desde 2016, através das Oficinas de Mindfulness na Educação e Sala Consciente - Oficina do Pensamento, promovidas pela Direção Regional de Educação (DRE), tem vindo a notar-se cada vez mais, o envolvimento e compromisso dos docentes na implementação, nas suas escolas, de ferramentas que visam o equilíbrio entre o modo de fazer e o modo sentir. Os professores aprendem a ver as escolhas que fazem com mais clareza e percecionam melhor as suas emoções e pensamentos. Ganham habilidades interiores como autoconhecimento e alívio do stress e transmitem aos alunos calma e atenção compassiva, criando uma atmosfera de aceitação, cuidado e encorajamento.

Precisamos refletir, nos dias de hoje, sobre o lugar que as nossas emoções, sensações, pensamentos, sentimentos e corporalidade ocupam numa turma e no significado que isso tem para a aprendizagem dos alunos.

Se considerarmos a turma um espaço de troca de experiências humanas, então é interessante ter em conta os fatores experienciais que a influenciam, o grau de significado pessoal dessa experiência, tanto para o professor quanto para o aluno, os fatores percetivos que os envolvem, quer no plano mental, corporal e emocional, fatores empáticos e fatores não-verbais. E devemos ter em mente que toda a experiência humana goza de uma dimensão psicocorporal, por isso o corpo, o movimento e o cérebro vão à escola e toda a aprendizagem faz-se emocionando-se.

Sabemos que tudo o que envolve a corporalidade foi muito esquecido na formação dos educadores e professores e continua a ser ignorado nas crianças/alunos. O cognitivo comanda na sala de aula e anula o movimento e o emocional, que deveriam ser considerados essenciais por dois motivos:

1. De acordo com a neurociência, o corpo é o principal estágio das emoções;

2. A linguagem não verbal (tom de voz, gestos, movimentos, intuição) representa muito da nossa comunicação na sala de aula consciente.

Ao longo do meu percurso profissional enquanto docente, formadora e especialista nas área do Mindfulness escolas/empresas e Filosofia para Crianças e Jovens, tenho constatado que os professores de todos os graus de ensino são, em regra geral, pessoas altruístas e empenhadas na busca de metodologias que façam uma diferença positiva na vida dos seus alunos. Porém, também

é facto que muitos deles não estão suficientemente preparados para enfrentar os desafios sociais e emocionais que se colocam hoje dentro da escola e, consequentemente, na sala de aula (condições stressantes e burocráticas de avaliação, projetos, planificações, grande carga horária não letiva, alunos com problemas psicológicos sérios, entre outros tantos).Todo este leque de agravantes leva ao desalento, ao burnout, à exaustão, à perda de identificação com a sua missão de ensinar e, finalmente, ao abandono da profissão.

Integrar no currículo das escolas o programa de Mindfulness (tradução em português de Atenção Plena) irá contribuir para o desenvolvimento de um melhor desempenho profissional e escolar, reduzir a impulsividade, aumentar a sensação de bem-estar e eficiência, criando uma atmosfera de aceitação, cuidado e encorajamento. Ao tornar--se conhecedor e praticante destas técnicas de atenção plena, o educador/professor passa a percecionar a sua turma como um todo, como um fluxo de experiências, conseguindo mudanças no comportamento dos seus alunos.

Tratando-se de uma metodologia de investigação-ação, antes de implementar um programa de Mindfulness na escola, é preciso refletir em cada fase da sua implementação. A sua prática deve ser introduzida de forma informal, tornando-se progressivamente numa prática formal, e é preciso ter em conta as seguintes questões:

1. Que benefícios podem retirar as crianças e os adolescentes ao adquirirem habilidades de atenção plena e permanecerem familiarizados com o seu lugar calmo, à medida que crescem?

2. Aprender a observar os seus pensamentos, sentimentos e sensações corporais torna os alunos menos vulneráveis aos efeitos prejudiciais do stress?

3. Aceder ao seu senso natural de paz e confiar na sua própria sabedoria interior torna os alunos menos suscetíveis à influência prejudicial dos pares e menos propensos a procurar alívio em comportamentos potencialmente arriscados?

4. Com a prática da Atenção Plena, poderão as crianças e os jovens desenvolver a sua inteligência emocional, assim como aumentar a sua capacidade de comunicação assertiva e ação compassiva? Poderá esta prática apoiá-los no desenvolvimento de relacionamentos saudáveis?

A eficácia do Programa numa Sala Consciente pretende oferecer aos alunos e restante comunidade educativa, recursos inovadores para lidar com os desafios do dia-a-dia, treinar o foco e a resiliência, numa dimensão psicocorporal. As lições integram uma estrutura contemplativa, assertiva, crítica, criativa e compassiva em comunidades de diálogo, possibilitando um maior sucesso nas aprendizagens dos alunos numa cultura de Escolas de Paz. O intuito é desenvolver ferramentas alegres, flexíveis, inclusivas e conscientes numa educação holística positiva, pronta para os desafios deste milénio, aplicando em sala de aula os alicerces de uma Ciência da Felicidade, centrada nos 4 Cs: Curiosidade, Compaixão, Coragem e Confiança.

Concluo afirmando que estas propostas educacionais positivas proporcionam aos nossos formandos (educadores e professores) um conhecimento equilibrado e abrangente que lhes permite renovar a sua prática educativa com base em estudos científicos sólidos e exercícios práticos, criando bem-estar a cada passo, a cada dia e a cada ato.

Aqui ficam alguns testemunhos de alunos e professores que diariamente ajudam-me a acreditar que o caminho é por aqui:

- “Fico calmo e o barulho já não me chateia.” - Juan (2.º ano), Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada.

- “Sinto-me relaxado. Depois a cabeça fica livre para pensar melhor.” - Vítor (2.º ano), EB1/PE da Achada.

- “Fico calma e depois mais atenta.” - Maria (2.º ano), EB1/PE da Achada.

- “Penso melhor e depois falo melhor.” - Laura (Pré-escolar), EB1/PE da Achada.

- “Gosto de escutar a tacinha do silêncio e depois ponho o dedo no ar para falar.” - Maria, EB1/PE da Achada.

- “Quando a professora leva a taça e começamos a ouvir o som, fico muito relaxado. Para mim é um dos momentos mais fixes da sala, fico muito sossegado e até mais atento. É muito bom.” - Martim, EB1/PE dos Ilhéus - Coronel Sarmento.

- “Sinto-me descansada, relaxada e muito sentimental porque estou concentrada na respiração e sinto-me como se estivesse a flutuar numa nuvem, é como se não tivesse preocupações.

Mindfulschools

O Mindfulness é muito relaxante. Falamos sobre os sentimentos como a alegria, o amor e a tristeza". - Eva (3.º ano) - Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo.

Entre muitos testemunhos de docentes que integram estas práticas na sala de aula e nas suas vidas pessoais, aqui ficam estes:

- "A prática regular do Mindfulness na sala de aula, permite que os alunos adquiram progressivamente uma atenção consciente e plena do momento presente. A escuta cuidada de si e do outro implica o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais na medida em que o aluno toma consciência de si e dos outros, aceitando as ideias dos outros de forma crítica e construtiva. O leque variado de atividades permite-me descobrir aptidões, desenvolver atitudes e valores que se conjugam em competências que hoje são exigidas no atual perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória." - Margarita Câmara, professora, EB1/PE dos Ilhéus - Coronel Sarmento.

- "Pratico Mindfulness há 2 anos, após uma Oficina de formação da DRE com esta temática. Na minha vida pessoal sinto-me mais "eu", como se houvesse uma (re)descoberta interior... mais tranquila, mais consciente, mais focada! Fazendo diferença no meu quotidiano pessoal, comecei a aplicar este "estar" com os meus pequenos alunos de 4 e 5 anos... Faz toda a diferença!... Sempre que oportuno, paramos... respiramos... escutamos... e surgem muitas vezes questões e observações como a do Rodrigo, de 5 anos, que referiu em certa altura "Gosto de ouvir o som (taça tibetana) e de fechar os olhos para depois pensar em coisas boas"... Sinto que para além de um outro olhar que podemos ter sobre o que nos rodeia, a prática de Mindfulness exalta o que de melhor existe nos nossos sentidos e, por conseguinte, nos leva a dar melhor apreço a tudo o que nos rodeia." - Ana Paula Aguiar, educadora de infância, EB1/PE da Cruz de Carvalho.

Notas

[1] Cohen, A., C., & Fradique, J,. (2018) Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular, Raiz Editora.

[2] nacoesunidas.org/oms-1-em-cada-5-adolescentes-enfrenta-problemas-de-saude-mental/amp/.

[3] zap.aeiou.pt/escolas-Inglaterra-mindfulness ZAP - 6 fevereiro, 2019 - As escolas da Inglaterra vão ter uma nova disciplina: "Mindfulness" (artigo).

Desenvolvimento Afetivo-Emocional

Educação para a Sexualidade e Afetos

Fernanda Loureiro e Paula Lage - *Coordenação do Projeto ESA*

Segundo o filósofo Baruch Espinosa, as emoções, os afetos e os sentimentos destacam-se como cruciais na sobrevivência da humanidade.

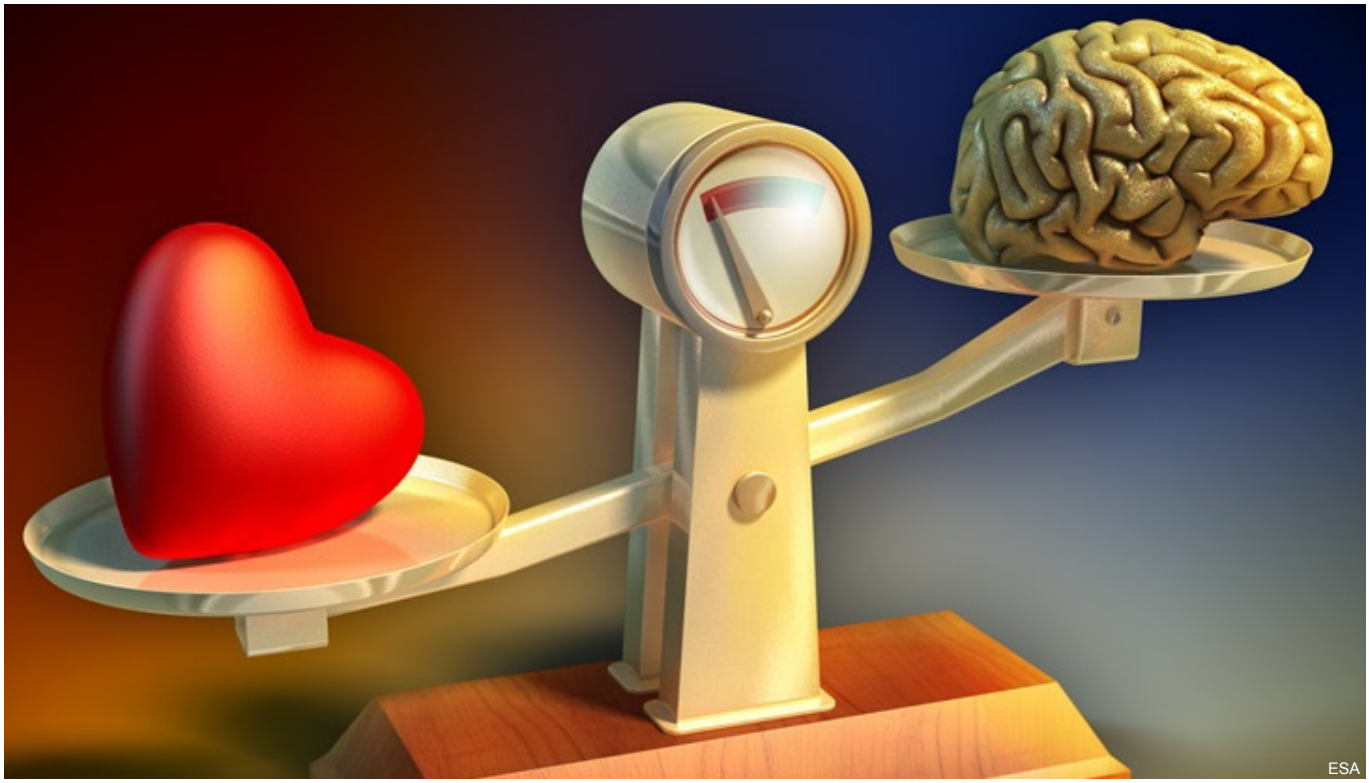
As emoções orientam e influem no comportamento do ser humano, veiculando sinais que servem de comunicação e de expressão para consigo e com os outros. O investigador português António Damásio defende haver uma dinâmica sistémica entre o cérebro, o corpo e a mente com o meio externo, advindo daí o desencadeamento das emoções e de todas as suas relações. É esta dinâmica que permite verificar o valor adaptativo das emoções ao meio, este que permite regular a tomada de decisão perante as situações que podem ter em si perturbações internas ou condicionantes externas. É neste sentido que as emoções atuam nas avaliações efetuadas pelo sujeito ao mundo para posterior deliberação[1], e tomar decisões é algo que faz parte do quotidiano. Quando estas podem ser tomadas com tempo, há lugar a um processo que pode ser mais racional, onde são ponderados os prós e os contras de cada possibilidade que se apresenta. No entanto, quando a decisão tem de ser no imediato, instantânea, como muitas vezes acontece num contexto amoroso, o racional é tomado pelo emocional e são as experiências, as vivências, o contexto quem ditam as regras.

Às vezes um só momento é tanto. Submersos num turbilhão de emoções, a razão foge-nos por entre os dedos. As emoções são uma verdade que se sente. Palpitam debaixo da pele e transparecem para todos à nossa volta. A maior e mais difícil viagem da nossa vida é a que fazemos ao nosso interior. Num diálogo consigo mesmo, percorrer os labirintos da alma, descortinando emoções e sentimentos, ajuda a conhecermo-nos, a reconhecer os "marcadores somáticos"[2] de António Damásio e a perceber a linha que liga emoções a

pensamentos, pensamentos a palavras, palavras a ações.

Porque o mundo exige e a nossa existência impõe uma inteligência emocional robusta, inspiradora e não limitadora, ao autoconhecimento segue-se o respeito por si, sendo este uma prioridade essencial.

Há quem defenda que vivemos numa sociedade emocionalmente frágil. A era do virtual invade a realidade e torna-se real, criando distâncias e debilidades nos relacionamentos humanos. Tudo parece superficial. O ser humano perde-se em ilusões sobre si mesmo, sobre o certo e o errado, sobre valores, caráter, moral, humanidade. Só se vai até onde for conveniente. Só se valoriza quem nos beneficia em algo. Zygmunt Bauman chama aos tempos atuais que vivemos de modernidade líquida. Essa liquidez à qual se refere é uma metáfora para o mundo hodierno que, graças à globalização e ao uso das tecnologias, é muito rápido e fácil, fazendo com que se opte por descartar as coisas. Segundo



este autor, isso é transportado para as relações, que se tornam frágeis e pouco duradouras, por vivermos sempre em busca de algo melhor e de novidade, descartando pessoas como se fossem mercadorias.

Em *A Transformação da Intimidade,* Anthony Giddens aborda a questão das relações amorosas que Bauman analisa em *Amor Líquido*, de uma forma distinta. Ambos reconhecem as mudanças sociais que marcam o cenário contemporâneo pela rapidez e pela fluidez e entendem que tais características influenciam diretamente as relações interpessoais. As interpretações dos dois diferem quanto aos aspetos positivos e negativos dessa influência nas relações. Enquanto Giddens celebra a fluidez como uma libertação, chamando a atenção para as múltiplas possibilidades de se relacionar afetiva e sexualmente e para a facilidade da busca por algo melhor em casos de insatisfação, Bauman associa essa fluidez a uma espécie de descartabilidade das relações (e, consequentemente, dos indivíduos envolvidos nela) e a um eterno hedonismo.

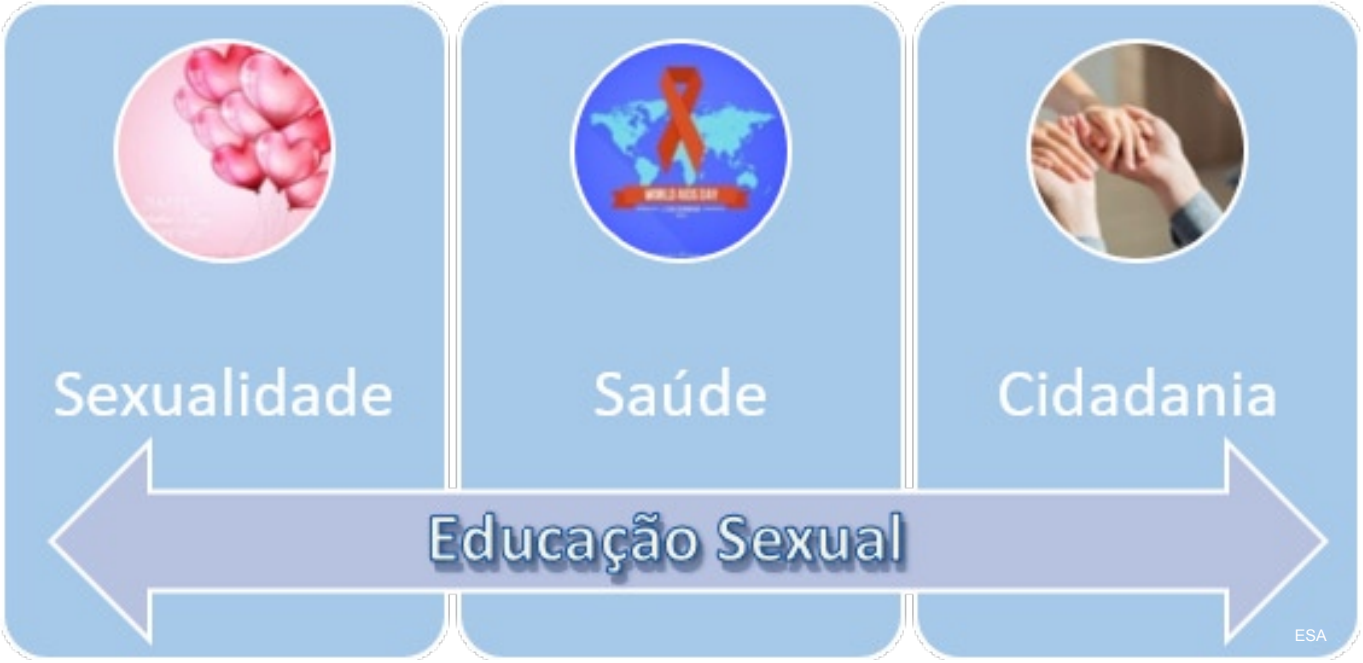
Assim se realça a importância da inteligência emocional e dos afetos e da sua relevância na educação, na aprendizagem e na formação de cidadãos comprometidos e felizes.

Educação para a Sexualidade e os Afetos

Educar é conectar-se! É preciso emocionar-se para aprender pois só assim se acionam os três mecanismos essenciais - o da motivação, o da atenção e o da memória. E “a motivação é uma porta que se abre por dentro”.

Para Vygotsky (2000) “O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspetos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial” (p.146). Tanto Vygotsky quanto Wallon afirmam que não se pode separar afetividade e cognição. Para Wallon, ambas não se mantêm como junções exteriores uma à outra, [...] estão envolvidas num processo de integração e diferenciação (Galvão, 1999, p. 45). Vygotsky enfoca que o pensamento tem a sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Na Educação para a Sexualidade e Afetos[3], a ênfase nos afetos reforça a sua importância na satisfação das necessidades do indivíduo, muito para além das sexuais. Contudo, a designação de



Educação Sexual (ES) assume-se muito mais do que o ensino da anatomia e da fisiologia genital, sendo a abordagem dos afetos inerente à própria educação sexual (López, 2005, cit. por Fernandez, 2009).

De acordo com (Galvão 2000, p.14) "A Educação Sexual apresenta-se como uma proposta de preparação para a vida pessoal, social, comunitária e particularmente familiar, que se alimenta em valores de vida, de civismo, de amor e de responsabilidade, de dignidade e de respeito humano." As questões da sexualidade por vezes manifestam-se em pudores, nomeadamente quando abordadas de modo redutor, em que o sexo e o sistema reprodutor se revelam numa forma simplista de tratar o conceito. A sexualidade permite o amor, o carinho, a comunicação entre as pessoas. Ela expressa-se de diferentes maneiras, tendo em conta o contexto social, religioso, cultural do indivíduo, a idade, o género, a saúde e as opções de cada um. Pode expressar-se e ser vivida por pensamentos, fantasias, desejos, comportamentos, práticas, valores, crenças, relações e interações, integrando todas, mas nem sempre todas são experienciadas. De acordo com Benasulin et al. (2006, p.21) "A procura de afecto é uma constante na vida, desde o momento que nascemos até ao dia em que morremos. Ao longo da nossa existência, vamos descobrindo as mais diversas formas de sentir nas mais variadas situações".

A ES constitui um conjunto de ações formais e informativas que também se relacionam com a saúde sexual e reprodutiva. Contudo, ainda que sejam temas de extrema importância, não se pode reduzir a ES a esta categoria de conteúdos (Marques, 2005). Nela, integram-se um conjunto de temáticas atuais, que interessam aos jovens e aos diversos agentes educativos pelo impacto social que têm, como sejam a violência no namoro, a interrupção voluntária de gravidez (IVG), todas as questões relacionadas com a igualdade de género, entre outras. Desenvolver trabalho nestas áreas envolve e apela às emoções dos intervenientes e por isto se coloca em evidência o conceito de emoção e o seu papel complementar à cognição. Deste modo, verifica-se que para se observar mudanças de comportamento e de atitude nestas áreas não é suficiente transmitir conhecimentos. É necessário mobilizar as emoções. Lazarus (1991) refere que nenhum conhecimento é totalmente insensível, devendo haver sempre algum envolvimento emocional na sua construção. O recurso à dramatização, ao role play, ao jogo, pode ajudar os jovens a não recorrerem a respostas estereotipadas ou politicamente corretas e "dá condições ao aparecimento de uma situação espontânea e criativa no indivíduo" (Monteiro, 1979 cit. por Lopes, 2002), permitindo a apreensão de conhecimentos e mudança de atitudes mais significativas.

Na Região Autónoma da Madeira, desde 2006, o Projeto ESA - Projeto de Educação para a Sexualidade e Afetos - assume-se como a força motriz responsável pela ES nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos. Para alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, professores com formação especializada utilizam um conjunto de metodologias diversificadas e ativas procurando, muito mais do que a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. "Partir dos conhecimentos individuais e de grupo (correctos ou errados), utilizar esses e novos conhecimentos, problematizar e resolver situações, utilizar o humor e o jogo ou trabalhar em pequenos grupos são as metodologias mais defendidas e eficazes nesta área" (Marques, Alverca, & Vilar, 1992).

O ESA torna-se assim num espaço que trabalha a dimensão ética da sexualidade humana e viaja do "EU" ao "NÓS", num percurso de cidadania, que se assume na relação com a saúde, assente no direito legislado[4] à educação sexual.

Considerando-se a ES um processo contínuo, são propostas 10 sessões consecutivas por ano de escolaridade, perfazendo, idealmente, 50 tempos de 45 minutos no final do ensino básico. Muito mais do que informar, muito menos do que convencer ou ditar normas de conduta, pretende-se promover o debate e a escolha crítica - um processo lento, contínuo e que deve ser feito ao longo do percurso escolar do aluno (Vaz, 1996). Assim, a ES em contexto escolar constitui uma importante ferramenta na educação holística dos jovens, pois, muito mais do que informar, disponibiliza um espaço onde se esclarecem dúvidas e se promove a reflexão. Deste modo, todos os seus intervenientes têm uma participação ativa, a flexibilidade dos conteúdos ajusta-se às necessidades, promove-se a autonomia individual - o que implica partir do sentido, do vivido, do conhecimento dos alunos e do treino de algumas competências específicas.

Na Educação para a Sexualidade e os Afetos, no Projeto ESA, usamos uma estratégia que consideramos essencial: a Caixinha 3 D's: Dúvidas, Desafios e Desabafos. Esta é uma metodologia ativa que nos aproxima de cada aluno e nos permite um ajustar permanente do projeto às necessidades da turma com quem trabalhamos. A ação de reflexão do aluno e o facto de sistematizar as suas ideias, pensamentos e emoções é, por si só, um excelente caminho que permite envolvimento e proximidade.

Trabalhar o reconhecimento das emoções, a sua regulação, o autodomínio e a autoconfiança, são aspetos fundamentais no desenvolvimento humano. De acordo com o definido no Referencial de Educação para a Saúde, editado pelo Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação e pela Direção-Geral da Saúde em junho de 2017, "Reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual"; "Reconhecer a importância das relações interpessoais"; "Valorizar as relações de cooperação e de interajuda"; "Desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha", são objetivos que se pretende desenvolver com alunos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, no âmbito do tema "Afetos

ESA

ESA

e Educação para a Sexualidade“, em dois dos seus seis subtemas (Relações afetivas e Valores). Assim, tendo em conta que parte do sucesso de qualquer projeto de ES passa pela formação dos profissionais que o dinamizam, a coordenação do projeto ESA tem promovido a formação de educadores e professores de todos os níveis de ensino para que possam, no âmbito da sua prática docente, desenvolver um trabalho de educação para a saúde junto dos seus alunos e restante comunidade educativa, nomeadamente no campo da sexualidade e dos afetos. Resultado do trabalho desenvolvido com os jovens envolvendo questões emocionais, tem-se verificado que este é também um aspeto muito valorizado pelos próprios e dá uma abrangência maior à intervenção, não se centrando apenas nos aspetos cognitivos, mas também nos aspetos emocionais que fazem parte da vivência da sexualidade.

A educação para a saúde ganha, portanto, cada vez mais relevância pela sua importância na prevenção de comportamentos de risco. Deve assumir-se, principalmente, na promoção de uma formação pessoal e social equilibrada e robusta, promovendo competências e comportamentos de proteção. Assim, o autoconhecimento, a autoestima, a autoimagem, a tomada de decisão e a comunicação, entre outros, são a base de um trabalho que não pode ser descurado.

A educação assume a prioridade número um da UNESCO[5] porque se trata de um direito humano básico e é o alicerce para a construção da paz e a impulsão do desenvolvimento sustentável. De acordo com o que se explana no documento Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade (2.ª edição revista), orientações que se baseiam numa “revisão das evidências e das lições aprendidas mais recentes a respeito da implementação de programas de EIS[6] no mundo”, “refletem a contribuição da educação em sexualidade para a consecução de vários Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial o Objetivo 3 sobre a boa saúde e bem-estar para todas as pessoas, o Objetivo 4 sobre a educação de qualidade para todas as pessoas, e o Objetivo 5 sobre o alcance da igualdade de gênero.”. Também no documento das Recomendações da OMS[7] sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes é defendida uma Educação Sexual Integral (ESI), que é definida como “un proceso que cuenta con un plan de estudios para dar a conocer los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su finalidad es dotar a los niños y los adolescentes de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que les permitan disfrutar de salud, bienestar y dignidad, establecer relaciones sociales y sexuales respetuosas, ser conscientes de la manera en que sus elecciones afectan a su propio bienestar y al de otras personas, y conocer sus derechos y velar por su protección durante toda su vida”. Com tempos e espaços adequados

e um ambiente favorável à partilha de ideias, à reflexão e à responsabilização nas escolhas feitas, é possível uma intervenção que se consolida ao longo do tempo. Esta é disponibilizada pela Direção Regional de Educação, com formação, acompanhamento e avaliação permanentes e visa dar resposta às exigências dos tempos e às necessidades e vontades dos jovens que, à luz da autonomia, os órgãos de Direção das escolas decidem, ou não, contemplar com estes espaços. Porque é crucial compreender a importância da inteligência emocional e da qualidade nas relações como fatores protetores e promotores de saúde e felicidade, como vimos, conseguir uma Educação Sexual consistente e abrangente implica trabalhar uma variedade de temas/tópicos em todos os níveis de escolaridade dos alunos.

Amar é um bem, saber amar é tudo, por isso, sigamos tranquilamente entre a inquietude e a pressa, saboreando silêncios e construindo relações Sérias, Sinceras e Seguras (3'S), que criem vínculos protetores de um "EU" confiante, mas humilde, responsável e respeitador, que vive e constrói harmonia. Neste caminhar, agir conforme aquilo que se fala, alinhar discurso e prática, além de ser uma postura ética, é um sinal de autenticidade e impõe-se como plataforma de um nós elevado, perene, sadio e robusto.

Referências

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Benasulin, A., Simões, A., Vilar, B., Pinto, P., Gabriel, S., Gil, S., Lameiras, S. & Gonçalves, Y. (2006). *A Orquídea & o Beija-Flor: Sobrevoando as questões sexuais dos jovens*. Maia: Areal Editores.

Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In Y. La Taille, M. K. Oliveira, H. Dantas, J. Piaget, Vygotsky, Wallon. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Fernandéz, M. L. C. (2009). Educación Sexual: de la teoria a la práctica .Madrid: Ediciones Pirâmides. pp. 12-77.

Frade, A., Marques, A.M., Alverca, C.& Vilar, D. (1992). *Educação Sexual na Escola - Guia para professores, formadores e educadores.* Lisboa: Texto Editora, Lda, Col. Educação Hoje

Galvão, J. (2000). *Um olhar sobre A Sexualidade Humana para uma paternidade responsável*. Lisboa: Paulinas.

Galvão, I & Dantas, H. (2000). O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In L. Banks-Leite e I. Galvão (Org). *A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, pp. 83-103.

Giddens, A. (1993) *A transformação da intimidade - sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Ed. Unesp.

International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators. Edição revisada Publicada em 2018 por UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mulheres, OMS e UNAIDS Secretariat.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lopes, S. D., Gamito, D., Melo, R., Santos, P., Domingues, J. & Santos, L. (2002). *Manual Baralhações. Um Baralho de Emoções*. Lisboa: Arisco.

Marques, A. M. (2005). *Ser +. Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos Portadores de Deficiência Mental*. Lisboa: APF.

Recomendaciones de la OMS sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes [WHO recommendations on adolescent sexual and reproductive health and rights]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 2019. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Referencial de Educação para a Saúde (2017) em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf

Vaz, J. M. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Edusp.

Wallon, H. (1971). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do livro.

Notas

[1] António Damásio, o neurocientista das emoções, por Lucas Brandão, 30 agosto 2016, em Sociedade.

[2] Momento em que o estado emocional fica registado e marcado no indivíduo.

[3] Relativo ao Projeto de Educação para a Sexualidade e Afetos (ESA).

[4] Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto - Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

Portaria nº. 196-A/2010, de 9 de Abril - Procede à regulamentação da Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto.

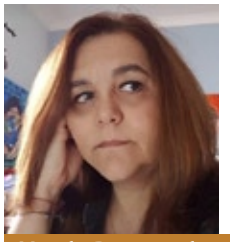
Despacho n.º 2506/2007, de 20 de Fevereiro

[5] *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

[6] EIS - Educação Integral em Sexualidade

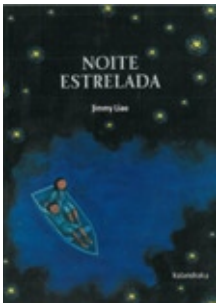
[7] Organização Mundial de Saúde

ESA



Vanda Perestrelo

Sugere...



Noite Estrelada

Autor: Jymmi Liao
Editora: Kalandraka
Ano: 2016

"Noite estrelada" tem como protagonista uma jovem menina cuja narrativa, na primeira pessoa, mostra a forma como é afetada pela sua realidade e pelo mundo que a rodeia. É uma história sobre a solidão e a amizade, a perda e a descoberta, sobre o crescimento e sobre como a arte e a imaginação podem ser veículos de liberdade. Evocando, aqui e ali, a magia inegável de "Noite estrelada" de Van Gogh, é mais um magnífico álbum que aborda temas recorrentes na obra de Jimmy Liao, tocando de forma enternecedora a tristeza e a beleza da vida. As aguarelas suaves, mas intensas, carregam os elementos surrealistas e oníricos tão característicos deste autor, envolvendo o leitor numa trama com a qual lhe é impossível não se sentir identificado.

13 Passos de Formiga

Autor: Vanda Perestrelo
Editora: Edições Mahatma
Ano: 2016

Os "13 passos de formiga" é um livro entusiasmante e motivador, que nos orienta para a cocriação de seres humanos plenos e conscientes da sua felicidade e gratidão. De forma lúdica, profunda e criativa, este sintético manual de coaching é uma ferramenta para trabalhar o emocional das crianças, jovens e adultos, através do poder das palavras e dos pensamentos positivos, na crença de que tudo pode ser fácil e fluído.

O Segredo de Milton - A descoberta do poder do agora

Autores: Robert S. Friedman e Eckhart Tolle
Editora: Pergaminho
Ano: 2009

Milton é um rapazinho alegre, que gosta de ir à escola, de jogar com os amigos, de fazer festinhas ao seu gato Snuggles… e de comer gelados! Mas, um dia, no recreio, um rapaz mais velho empurra Milton e ele magoa-se a sério. Ainda por cima, nessa mesma noite, o Snuggles é atacado pelo cão de um vizinho. Milton começa a ficar muito ansioso, triste e preocupado - nem sequer tem vontade de comer gelados! Até que o avô lhe ensina como chegar a um lugar mágico de calma e serenidade… um lugar chamado «Agora».

Active Textbook

O ActiveTextbook é uma ferramenta online que permite ao professor transformar o que seria um simples documento PDF, uma apresentação, um texto para analisar ou uma ficha, num conteúdo muito mais dinâmico e interativo e consequentemente mais apelativo para o aluno; permite integrar comentários, imagens, vídeos do YouTube, áudio, ligações para páginas web, ficheiros anexos e propor a realização de quizzes para autoavaliação do aluno. Para isso, basta registar-se em https://activetextbook.com/

Calaméo

O Calaméo é um software gratuito que permite criar publicações interativas. Não é preciso descarregar o programa, basta inscrever-se em http://pt.calameo.com, e, de uma forma rápida e simples, consegue-se publicar diferentes trabalhos, gravados em formato Doc (Word), PPT (Powerpoint), PDF, entre outros. A partir daí, é possível consultar o documento em qualquer computador (fica disponível na Internet), dando a sensação que estamos a lê-lo no papel: podemos virar as páginas, marcá-las, ampliar uma área. Também é possível transferir o documento para o nosso computador.

Pixlr

Pixlr é um aplicativo editor de imagens simples e prático. O programa está disponível online para Windows, Mac, Android, iOS e Windows Phone. O programa permite editar fotografias, desfazer ou refazer alterações, cortar, copiar e colar imagens, além de salvá-las em formatos diferentes. Possui uma grande variedade de opções de combinações de efeitos, sobreposições e bordas. Para além disso, o programa permite partilhar no Instagram, no Facebook, no Twitter ou por e-mail.

Canva

O Canva é uma ferramenta online gratuita com funcionalidades que permitem a criação de designs de modo profissional e simples. Entre os templates oferecidos pelo serviço australiano estão a criação de livros, revistas, calendários, apresentações, entre outros. O Canva possui textos pré-formatados, um editor de imagens e um banco de imagens com algumas pagas, mas a maioria é totalmente gratuita. Para aceder, basta clicar em https://www.canva.com/

El Trio vence Apps for Good

na categoria de prémio do público em Lisboa

Externato da Apresentação de Maria

Externato da Apresentação de Maria

O Apps for Good é um programa educativo tecnológico, promovido e operacionalizado pelo Center of Digital Inclusion (CDI) Portugal, uma organização sem fins lucrativos e apoiada por vários parceiros. O CDI Portugal tem como objetivos principais transformar a educação; promover uma metodologia de ensino inovadora, flexível e adaptada às necessidades de cada participante; e transformar ideias brilhantes orientadas para a resolução de problemas do dia a dia ou da comunidade em verdadeiros produtos tecnológicos.

Relativamente à 5.ª edição do programa na nossa escola, este foi dinamizado em modelo curricular, com todas as turmas do 8.º ano de escolaridade, nas aulas de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), com a orientação da docente Márcia Santos.

Foi facultada uma formação destinada aos professores participantes e as atividades a desenvolver foram apoiadas por uma plataforma de conteúdos. Além disso, a equipa central de apoio ao programa fez uma visita à escola, no sentido de acompanhar diretamente o trabalho que já havia sido realizado.

Os alunos trabalharam sempre em equipa, aprenderam por tentativa e erro, utilizaram software diverso, desenvolveram a sua criatividade e algumas das capacidades técnicas utilizadas no mundo do trabalho e contactaram com conceitos como público-alvo, produto mínimo viável, modelo de negócio, criação de protótipos, desenvolvimento e implementação de um produto.

No IV Encontro Regional da Madeira, que decorreu no dia 9 de julho, na Escola Secundária

Francisco Franco, inscreveram-se 5 equipas da nossa escola, que defenderam o seu trabalho perante um júri. Esta competição consistiu numa apresentação de três minutos - Momento Pitch - seguido de três minutos de perguntas e comentários do júri e de um convívio entre participantes e público, com exposição de um cartaz explicativo da aplicação desenvolvida - Momento Marketplace.

A equipa El Trio, composta pelos alunos Hugo Oliveira, Luís Falcão e Tomás Almada, com a solução SOS Adolescência, foi a mais votada para representar a Região Autónoma da Madeira no evento final, que decorreu no dia 13 de setembro, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa.

O projeto SOS Adolescência foi desenvolvido com o objetivo principal de combater o bullying nas escolas. Através de um chat, pretende-se ajudar jovens adolescentes com problemas psicológicos. Os jovens podem descarregar gratuitamente e aceder à aplicação e, sempre que necessário, comunicar de forma anónima com psicólogos do Serviço de Psicologia da Universidade da Madeira. O Serviço, num primeiro momento, presta auxílio à distância e, sempre que necessário, encaminha estes jovens para apoio direto prestado por profissionais da especialidade.

No evento final, no dia 13 de setembro, em Lisboa, foram apresentadas as 22 melhores soluções de todo o país e a aplicação do El Trio venceu na categoria de prémio do público, patrocinado pela REN (Redes Energéticas Nacionais).

Externato da Apresentação de Maria

Um por todos e todos por um

Sandra Rocha - *Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral*

EBS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

A missão da Escola é promover um ensino de qualidade a todos os alunos, o que implica da parte da comunidade educativa uma responsabilidade partilhada e comprometida, individual e coletiva, que melhore o processo de ensino-aprendizagem e eleve os padrões de qualidade no desempenho dos alunos. Preconizamos para todos os alunos um percurso significativo de especialização e qualidade conducente ao desenvolvimento máximo e integral das suas capacidades e potencialidades, assente sempre em princípios de equidade, justiça, coesão e responsabilidade sociais.

O lema *Um por todos e todos por um*, geralmente associado ao famoso escritor francês Alexandre Dumas, serviu de inspiração, pois expressa uma espécie de máxima universal que representa a união de todos num só objetivo, contudo o seu significado é ainda mais profundo, porque na realidade representa a união não apenas de um por todos e todos por um, mas a defesa da união de ideais.

O projeto *Um por todos e todos por um* surge da necessidade de atuar numa das áreas prioritárias definidas no Projeto Educativo de Escola, relacionada com a desmotivação para a aprendizagem, estabelecendo como prioritário o reforço da consciencialização da cultura de escola, do gosto pelo saber e do bem-estar pessoal e social.

Com o projeto, pretende-se melhorar o ambiente de trabalho na sala de aula, contemplando o envolvimento dos alunos num esforço de melhoria e a sua motivação para a realização das aprendizagens escolares. A operacionalização do projeto consiste na avaliação da motivação dos alunos individualmente com consequências na avaliação do grupo/turma, através dos seguintes indicadores: participação nas atividades extracurriculares da escola, resultados escolares, existência ou não de situações de indisciplina, assiduidade e pontualidade e espírito de solidariedade.

Os alunos do 2.º ciclo do ensino básico são os que mais facilmente se envolvem no trabalho em equipa e se preocupam com o resultado da sua turma, no entanto, o projeto tem ainda como destinatários os alunos do 3.º ciclo.

EBS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

Cada turma recebe, no início do ano letivo, 200 pontos. A turma pode perder pontos, diariamente, consoante se verifiquem situações de faltas de presença injustificadas ou participações disciplinares (ocorrências escritas) e, no final do semestre, é descontado o número de níveis inferiores a 3. A participação dos alunos em atividades da escola constitui uma bonificação no resultado da turma que será tanto maior quanto maior for o número de alunos que se envolve nas atividades. A contabilização dos pontos é da responsabilidade da coordenadora da equipa multidisciplinar.

Cada turma é regularmente informada acerca do seu desempenho ao longo do ano letivo, sendo que, no final, são premiadas a turma de 2.º e a turma de 3.º ciclos que mais se destacaram pelo resultado individual implicando o melhor resultado para a turma. Assim, as melhores turmas destes ciclos de ensino, no final do 1.º semestre, recebem um certificado de reconhecimento do seu bom desempenho. No final do ano letivo, o conselho executivo proporciona às turmas vencedoras uma atividade lúdica tal como um passeio, uma saída cultural ou desportiva, entre outros.

Considera-se que são projetos como este que permitem às escolas manter um ambiente de aprendizagem seguro e atencioso, contribuindo para estabelecer relações positivas entre alunos, professores e pessoal não docente.

EBS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

EBS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

Escolas-Piloto de Alemão
Encontro Nacional

Leonilde Olim - *Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional*

Jochen Weber

Nos dias 18 e 19 de outubro de 2019, teve lugar no Goethe-Institut Portugal, em Lisboa, o Encontro Anual Escolas-Piloto de Alemão (PEPA), que contou com a participação de diversas entidades: o Instituto Goethe, a Associação Portuguesa de Professores de Alemão, a Direção-Geral de Educação, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Madeira, a Secretaria Regional da Educação e Ciência dos Açores e diversas escolas integrantes do projeto.

Este Encontro, realizado no âmbito das Escolas-Piloto de Alemão, formalizou-se na Região Autónoma da Madeira (RAM) com a assinatura de um Protocolo de Colaboração, em março de 2018, e iniciou-se a nível regional no ano letivo de 2018/2019 em 4 escolas - Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Escola Secundária Jaime Moniz e Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar da Calheta.

O PEPA tem como objetivo fomentar o interesse pelo ensino e aprendizagem da língua e da cultura alemãs, através da promoção e divulgação de boas práticas na área do ensino do Alemão, como língua estrangeira.

O Goethe-Institut, conjuntamente com as diversas entidades que se fizeram representar no Encontro, e que se encontram devidamente protocolizadas, asseguram o acompanhamento pedagógico do projeto e desenvolvem diversas atividades que visam contribuir para o aperfeiçoamento das competências linguísticas, pessoais, sociais e interculturais dos professores e alunos. Para além disso, os professores e os alunos beneficiam de oportunidades de formação contínua e de uma vasta gama de ofertas extracurriculares ligadas à cultura alemã.

Sob a temática "Técnicas para o ensino do Alemão", durante dois dias organizaram-se diversos Workshops, espaços de reflexão e debate que permitiram aos responsáveis pelo projeto - o Instituto Goethe, a Associação Portuguesa de Professores de Alemão -, à Direção-Geral de Educação, às representantes da RAM e da Região

Jochen Weber

Autónoma dos Açores, aos representantes de cada escola, através das figuras do respetivo diretor ou coordenador, fazer o ponto da situação do desenvolvimento do PEPA nas respetivas escolas.

O Encontro constituiu-se como espaço catalisador da partilha de práticas adotadas pelos professores das escolas envolvidas, de intercâmbio de experiências, de apresentação de propostas e sugestões para a melhoria do projeto.

Ao longo dos dois dias de formação, houve vários Workshops práticos, para os professores, sobre técnicas e estratégias metodológicas para o ensino de Alemão.

O Encontro serviu, também, para o Goethe Institut apresentar as diversas atividades que promove: ações extracurriculares, a formação contínua de professores, o jornal escolar online "Digitale Klicke", o festival de teatro escolar "Alemão em Cena", divulgação de eventos relacionados com a cultura alemã e os múltiplos intercâmbios escolares entre as escolas de Portugal e instituições da Alemanha.

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia através da Direção Regional de Educação, pretende continuar a desenvolver a sua cooperação institucional, tanto a nível cultural, como pedagógico, tendo como referência a aproximação e a valorização dos professores da língua alemã, para que a esta língua estrangeira se assuma como uma oferta consistente na formação e educação dos alunos da RAM. O ensino do Alemão torna-se, assim, uma porta importante que se abre aos alunos e futuros adultos da Madeira pelas possibilidades formativas e profissionais que decorrem deste mundo aberto, plurilingue, global e plural.

Jochen Weber

A coruja curiosa
Filosofia com crianças e jovens

Elisa Seixas - *Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*

EB23 Dr. Eduardo Brazão de Castro

«A Coruja Curiosa - Filosofia com crianças e jovens» é um projeto da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, dinamizado pelo grupo de Filosofia.

Começou por ser implementado nas turmas de 5.º ano, no tempo letivo reservado para a Formação Pessoal e Social, sempre em colaboração com os diretores e diretoras de turma. No presente ano letivo, abrange turmas de 5.º, 6.º e 7.º anos.

Este projeto surgiu da convicção de que aprender a pensar é uma competência que deve ser cultivada desde cedo, a partir do que é intrínseco ao espírito humano: a curiosidade e vontade de compreender tudo o que nos acontece.

A Filosofia com crianças e jovens é um método que surge nos EUA, desenvolvido por Mathew Lipman e Ann Margaret Sharp e depois desenvolvido também na Europa por, entre outros, Oscar Brenifier (França) e Peter Worley (Inglaterra). A sua implementação em vários países tem demonstrado que apostar na Filosofia com crianças e jovens é desejável, na medida em que estimula a capacidade de desenvolver o pensamento crítico perante a realidade e o conhecimento.

É um método que parte sempre das experiências e interesses pessoais das crianças como base para discussões filosóficas. Está solidamente fundamentado nas teorias de Jerome Bruner e, principalmente, de John Dewey, para quem a filosofia «quase pode ser descrita como uma forma de o pensamento tomar consciência sobre si mesmo, o que significa tomar consciência da sua função e grande valor na experiência.»[1]

Assim, um projeto desta natureza tem o intuito de desenvolver a capacidade de raciocínio autónomo e de problematização perante as vivências e problemas com que as crianças e jovens são diariamente confrontados e procurar soluções criativas para os mesmos. Para além disso, permite a discussão racional de valores universais como a justiça, o bem e o mal, a liberdade, a solidariedade, entre outros. Permite

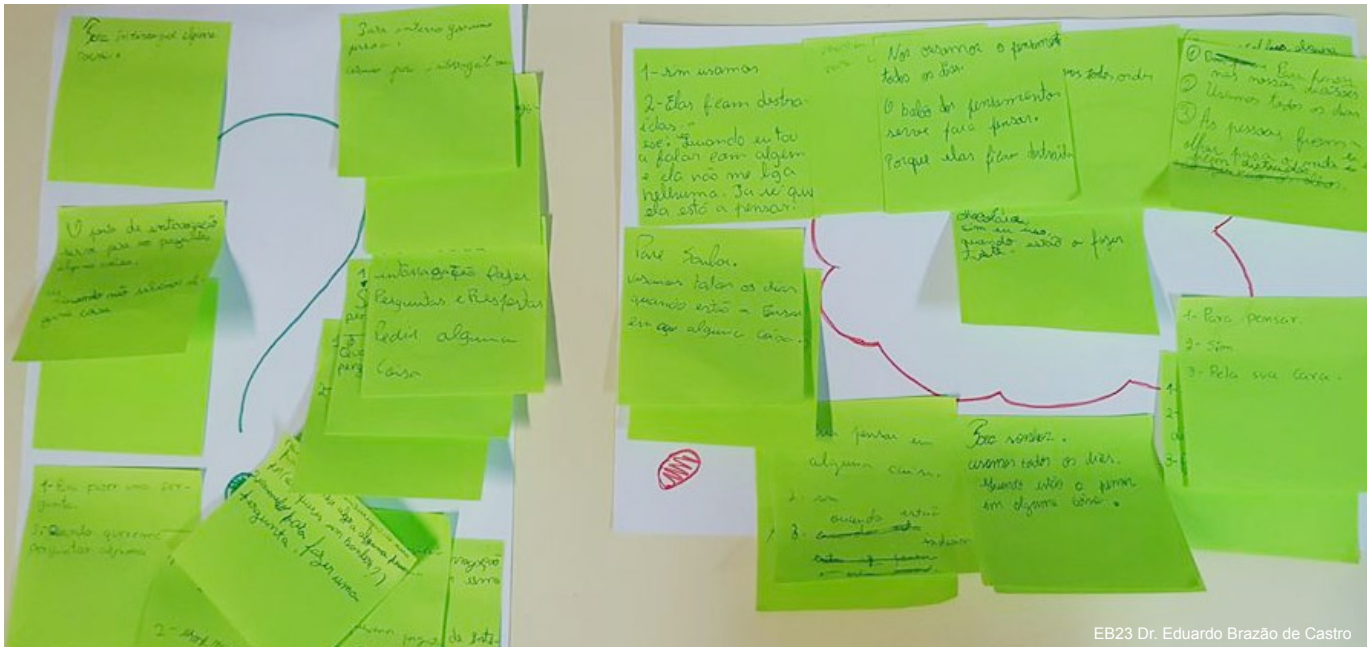
também a capacitação dos alunos e alunas no que diz respeito às suas capacidades argumentativas e de escuta ativa, com consequente respeito por diferentes perspetivas. Em última análise, é um método que contribui ativamente para a formação de cidadãos e cidadãs ativos numa sociedade que se quer livre e democrática.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro aposta nesta área pelo quarto ano consecutivo, com boa aceitação por parte das turmas. As sessões são sempre muito participadas e dinâmicas. Uma das mais-valias que os alunos e alunas têm manifestado é o facto de ser um espaço de diálogo e liberdade, onde podem dizer o que sentem e o que pensam, no seu ritmo, sem haver o peso de uma avaliação formal, o que lhes permite estarem completamente focados na discussão. Para além disso, a Coruja Curiosa já possibilitou a reflexão sobre temas que dizem respeito às turmas e respetivos contextos, contribuindo para a ação da direção de turma na tentativa de resolução de problemas de relacionamento. Nesse âmbito, tão depressa o tema de discussão pode ser «Por que razão não posso fazer tudo o que quero?», como o ponto de partida pode ser um poema de Ana Luísa Amaral para introduzir a temática do bullying.

Seria importante que «A Coruja Curiosa - Filosofia com crianças e jovens» (ou projetos semelhantes) existisse em mais escolas, desde o 1.º ciclo, indo ao encontro das recomendações da UNESCO que incentiva a implementação de projetos de Filosofia desde a infância, na medida em que a considera «(…) uma força para a emancipação individual e coletiva» que tem como principal objetivo «oferecer a cada um, mulheres e homens, a possibilidade de se descobrirem a si mesmos e aos outros, para compreender a mudança e poder assim moldá-la na construção de um futuro melhor para todos».

Notas

[1] Dewey, John (1916, 2001). Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. Pennsylvania State University, p. 334. https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf



EB23 Dr. Eduardo Brazão de Castro

Projeto VivAmente

Cristina Rodrigues, Graça Cassaca e Sandra Freitas - *Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva*

EBS Dr. Ângelo Augusto da Silva

Num mundo cada vez mais poluído, tanto a nível ambiental como a nível sonoro e emocional, vivemos uma realidade acelerada, sem tempo para respirar nem contemplar, seja o nosso interior, como o exterior.

Há muito ruído interno e externo: as nossas mentes não param, nós não paramos, nem a sociedade espera por nós. A nossa sociedade é cada vez mais competitiva e insegura, o que gera mais stress nos nossos jovens. Na era digital em que vivemos, os jovens são constantemente bombardeados com excesso de informação, bem como de estímulos visuais e auditivos, interagindo numa realidade cada vez mais virtual. Valorizam muito pouco o contemplar de momentos simples, como apreciar o pôr-do-sol em silêncio, refletir sobre as suas emoções, relaxar ao som do barulho do mar, entre outros. Privilegiam atividades que aumentam a produção de adrenalina e cortisol, tornando-se hiperativos. Constata-se que surgem cada vez mais cedo distúrbios emocionais que interferem com a capacidade de construção da sua própria vida.

Posto isto, torna-se urgente criar espaços onde as crianças e jovens sejam sensibilizados para a importância de abrandar o ritmo e acalmar a mente. Tendo em conta o tempo que passam na escola, fez sentido criar estes espaços dentro do espaço escolar.

E assim nasceu o VivAmente, com o intuito de colmatar as necessidades referidas anteriormente assim como de promover, junto dos alunos e dos professores, a consciência socioemocional, melhorar o bem-estar psicológico e os níveis de concentração, com vista a desenvolver ferramentas que lhes permitam lidar com a ansiedade,

permanecer calmos, realizados e felizes e aumentar o desempenho escolar global.

O VivAmente consiste na prática de Mindfulness, através do programa MindUP.

O Mindfulness consiste na atenção plena no Aqui e Agora, ou seja, na concentração numa experiência no momento presente (por exemplo: sensação da respiração, os sons de uma sala) de modo a aquietar a mente e dar espaço a uma visão mais clara do que se passa.

O programa MindUP foi elaborado com o objetivo de desenvolver a atenção plena. É formado por 4 unidades:

1. Acalmar a mente (as bases da neurociência);
2. Dar a atenção aos nossos sentidos (a autoconsciência);
3. É tudo uma questão de atitude (o controle emocional);
4. Agir com atenção plena (a ação social).

A sua implementação tem sido feita através de:

– técnicas de respiração abdominal, os 5 sentidos e o relaxamento;

– jogos/dinâmicas que trabalham o foco, a concentração, a consciência pessoal do corpo, dos pensamentos e das emoções, a gratidão, a bondade, o otimismo, o movimento, o funcionamento do cérebro, o desfrutar de experiências e o Saber Ser, Estar e Fazer de forma mais plena, tranquila e equilibrada.

Para desenvolver de forma mais eficiente os objetivos do VivAmente, foi criado:

– um espaço com um ambiente descontraído, confortável e acolhedor onde os alunos estão à vontade;

– um logótipo;

– uma mascote que procura transmitir, de forma divertida, o que fazemos;

– material lúdico para desenvolver as diversas atividades.

Alguns exemplos de jogos/dinâmicas que trabalham as várias vertentes referidas:

– "A Cola mágica", que promove a concentração e a consciência do corpo através de um estímulo auditivo;

– "A teia", que desenvolve competências tais como a cooperação, o saber trabalhar em equipa e o esperar pela sua vez;

– "O percurso da noz", que pretende despertar o sentimento de gratidão para com todos aqueles que contribuíram para o objetivo do jogo: termos nozes nas nossas mesas;

– "O pote da calma", que trabalha a criatividade, a harmonia visual, as emoções, a ordem das tarefas, a bondade e o respeito pelo outro.

O Clube VivAmente, dinamizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva tem sido uma experiência cheia de desafios e muito gratificante.

EBS Dr. Ângelo Augusto da Silva

Clash of Wizardry
VI Feira da Matemática

Equipa do Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia através do Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas (GMTE), da Direção Regional de Educação (DRE), apresentou, nos dias 25 e 26 de outubro, o jogo Clash of Wizardry na VI Feira da Matemática, organizada pela Universidade de Lisboa e pelo Museu Nacional de História Natural e da Ciência.

Nesta atividade, uma centena de alunos e professores tiveram a oportunidade de jogar num mini torneio e interagir com parte da equipa de desenvolvimento.

Clash of Wizardry consiste num jogo para plataformas móveis (tablets e smartphones) que tem por base a investigação científica, os currículos nacionais da disciplina de Matemática, as melhores práticas letivas e conta com o contributo de professores, por forma a capacitar os alunos para a resolução de equações matemáticas. O jogo consiste numa arena de duelos mágicos, onde os alunos podem consolidar as suas habilidades matemáticas, derrotando o adversário para poder progredir. O foco principal do jogo é a disciplina de Matemática, podendo ser jogado por alunos, desde o 2.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário. No entanto, devido à própria mecânica de jogo, que implica a resolução de equações matemáticas, Clash of Wizardry é transversal a outras disciplinas, onde este conteúdo é estudado e aplicado.

Clash of Wizardry é um produto resultante do projeto E-Magic. A Região Autónoma da Madeira aderiu ao projeto E-MaGIC através da DRE, no ano de 2017. Este projeto foi financiado pelo programa Erasmus+, por um período de dois anos (2017-2019), tendo a candidatura sido efetuada pela DRE, na Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (Portugal).

A DRE é a instituição que, para além de beneficiária, também é a coordenadora do projeto, cuja implementação está na alçada do GMTE da Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional.

Fazem parte deste consórcio o GMTE (Funchal, Portugal), a empresa Ingenious Knowledge (Colónia, Alemanha), a escola secundária IIS Leonardo da Vinci - Nitti (Potenza, Itália) e a escola profissional do ensino especial Acharnes Vocational Special Education School (Atenas, Grécia). O jogo foi desenvolvido durante o período de financiamento do projeto que seguiu diversas fases, nomeadamente, investigação, criação do protótipo

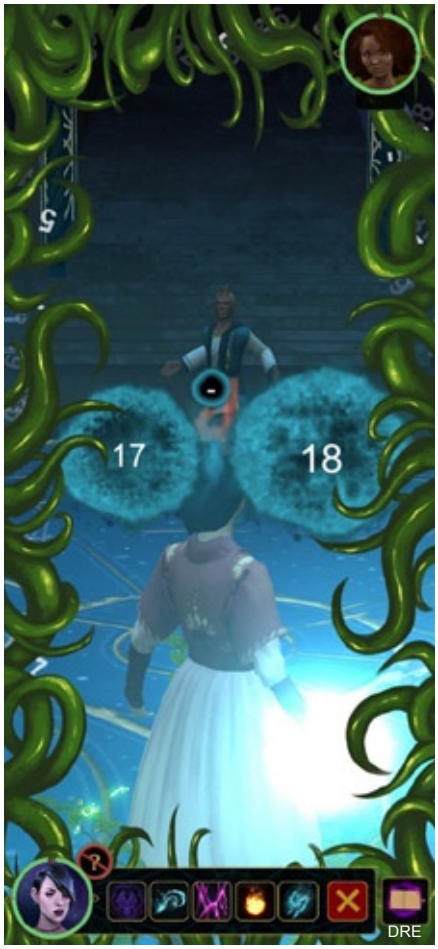
do jogo, sessões de teste e, posteriormente, a versão final da aplicação, assim como, a criação de um conjunto de materiais didáticos para utilização em contexto educativo.

O jogo foi introduzido à comunidade educativa aquando da 1.ª sessão de testes que decorreu em janeiro de 2019, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros, onde foram efetuados mais de 200 testes em todas as turmas do 3.º ciclo do ensino básico, nas aulas de matemática. Após análise das primeiras opiniões dos alunos e dos professores envolvidos, foi testada uma nova versão do jogo. As sessões de testes funcionaram sempre nos mesmos moldes e as opiniões dos alunos, assim como a validação pedagógica por parte dos professores, foram integradas nas versões posteriores do jogo.

Até à data, o espectro de escolas envolvidas é diversificado, consequência das diversas atividades efetuadas no âmbito deste projeto e das ações de disseminação, particularmente, após a realização do 1.º Torneio Clash of Wizardry, que decorreu na Feira Tecnológica 2019, onde participaram cerca de 800 alunos de diversas escolas da RAM e respetivos professores.

Clash of Wizardry foi lançado publicamente nas lojas de aplicações (Android e iOS), no mês de julho de 2019, e encontra-se disponível para download gratuito. Para mais informações, consultar a página do projeto: https://www.educatic.info/projetos/e-magic

Tendo em conta que o jogo está disponível ao público gratuitamente nas lojas de aplicações, é difícil apurar quais os estabelecimentos de ensino/alunos que o usam. No entanto, a equipa do GMTE está disponível para prestar todo e qualquer apoio necessário aos professores que pretendam usar o jogo em contexto educativo. Realça-se que, neste âmbito, estão previstas formações direcionadas aos docentes, e ainda a participação na final da 4.ª Edição do Campeonato Regional de Jogos Matemáticos, no dia 14 de fevereiro de 2020, e a dinamização do torneio Clash of Wizardry na próxima edição da Feira Tecnológica 2020 (data a confirmar).



Dia Internacional da Pessoa com Deficiência

Divisão de Apoio Técnico

DRE

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, assinalou o dia 3 de dezembro - o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência - instituído em 1998, pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a realização de atividades de natureza diversa. Esta efeméride teve como propósito promover o debate e a consciencialização para a temática da inclusão das pessoas com deficiência, incapacidades ou outras necessidades especiais.

Na Sala de Conferências da Escola Secundária Jaime Moniz, decorreu a Conferência "No Trilho da Educação Inclusiva" que contou com dois oradores conceituados nesta área: a Doutora Maria Manuela Claro Alves, do Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo, com a comunicação "Veja, Sinta, Pense e Faça com o Desenho Universal para a Aprendizagem Inclusiva"; e o Professor Doutor David Rodrigues, Presidente da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, com a comunicação "Educação Inclusiva: dez teses práticas".

O Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, abriu a conferência. Na sua intervenção, sublinhou que a Madeira tem despertado consciências para realidade regional das pessoas com deficiência e com necessidades especiais, graças às intervenções institucionais e ao "trabalho meritório e empenhado de todos quantos atuam no sector", sendo necessário reconhecer os docentes, técnicos e demais especialistas que nele atuam profissionalmente. Neste sentido afirmou que é preciso "assumir a missão de promoção de uma escola que supere a lógica da exclusão e dê lugar a uma escola inclusiva" e destacou as medidas do Programa do Governo que vão ao encontro de um ensino que "acolhe as diferenças e as necessidades educativas especiais, que integra as inovações pedagógicas e as novas tecnologias, e que proporciona um currículo flexível". Nesta matéria, referiu a intervenção junto da população com necessidades educativas especiais, "sempre na procura da concretização da política de inclusão", salientando que, além da formação e sensibilização aos docentes, apostou-se na colocação de docentes especializados nas escolas e no aumento de equipas técnicas especializadas.

Ainda de acordo com Jorge Carvalho, no ano letivo em curso, haverá um efetivo reforço dos recursos humanos, através da contratação de 13 novos técnicos nas áreas da Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Reabilitação Psicomotora, a Fisioterapia, Psicologia e Área Social. No que respeita a Assistentes Técnicos - Técnicos Profissionais de Educação Especial, perspetiva-se a abertura de concurso para 21 lugares, estando a decorrer o Estágio Profissional de 15 Assistentes Técnicos de Educação.

Na sua comunicação, Maria Manuela Claro Alves reforçou que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, não se expressam da mesma forma e não estão motivados para a aprendizagem da mesma maneira. Um currículo projetado universalmente responde à diversidade existente nas salas de aula e é desenhado, desde

DRE

o início, para atender às necessidades de um maior número de alunos, assim como proporciona aos professores a escolha de uma variedade de opções, ferramentas e estratégias. O Desenho Universal preconiza que as adaptações realizadas para responder às necessidades das pessoas com deficiência, tendem a beneficiar todos. Deste modo, implica o desenho de um currículo que inclua objetivos, métodos, materiais e avaliações que apoiem os alunos, através da redução de barreiras e, simultaneamente, providenciando um apoio efetivo à aprendizagem.

Na sua comunicação, David Rodrigues lembrou que a Inclusão é um valor social transversal e não exclusivo de certos tipos de diferenças humanas, por este motivo, os processos de Inclusão são valores transversais de toda a convivência social. Em sociedades complexas, a Inclusão é um processo permanente e inacabado. Contudo, atualmente, as escolas e as sociedades procuram "reduzir a complexidade" atribuindo a grupos características comuns. Importa, portanto, identificar e eliminar as barreiras à aprendizagem, pois, para além das barreiras que se colocam a quem é oriundo de meios pobres, pouco escolarizados, carentes no ponto de vista socioeconómico, existem ainda as barreiras que são criadas no seio da escola. A Inclusão, para além de possibilitar o sucesso, deve ainda permitir participar e sentir que se pertence a uma dada comunidade.

Neste sentido, a Inclusão não se destina só aos alunos em condições de vulnerabilidade, mas a todos, e para isso é imprescindível deixar de olhar um grupo como "os bons" e os "maus" e conceber que todos os alunos podem necessitar de apoio. A inclusão deve ser, portanto, encarada como uma alavanca fundamental de promoção dos Direitos Humanos, da participação e da equidade.

David Rodrigues alertou ainda para o desafio de desenvolver ambientes inclusivos em instituições que não foram criadas para ser inclusivas, afirmando que a linha de atuação deve passar pela inovação inclusiva, de forma a potenciar a motivação, a autonomia, a ação e a cooperação de todos estudantes; a formação, que consiste em criar um ambiente de formação, de escuta e de cooperação entre toda a comunidade escolar, em cada escola; e os recursos.

No seu discurso de encerramento, o Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, agradeceu a presença de todos e reforçou a importância de todos os elementos da comunidade educativa, afirmando que "contamos com todos para chegar a todos" uma vez que "todos somos responsáveis" pelo processo de ensino/ aprendizagem. Para que todos os alunos possam alcançar o sucesso, todos os intervenientes devem, através do trabalho em equipa, do comprometimento e da exigência, unir-se para superar os desafios que se colocam diariamente e chegar deste modo a uma inclusão efetiva.

Este espaço de reflexão, pela sua pertinência e oportunidade, possibilitou a partilha de pontos de vista sobre Educação Inclusiva enquanto paradigma educacional fundamentado nos princípios dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que promove a equidade.

DRE

Aplicações interativas para a Educação Musical

Direção de Serviços de Educação Artística

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, promoveu a cerimónia de entrega de licenças "Mundo da Música", um pack de 3 aplicações interativas, que teve lugar no dia 5 de dezembro, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus - Coronel Sarmento.

Esta cerimónia assinala um progresso tecnológico no ensino da música e enquadra-se na aposta que a SRE tem vindo a realizar na introdução de novas tecnologias nas escolas enquanto mais-valias para a aquisição de competências por parte dos alunos. Neste sentido, o Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, referiu: "Esta nova metodologia que disponibilizamos aos nossos alunos resulta de uma perspetiva, que temos procurado desenvolver e assumido, de que a tecnologia faz parte desta nova geração, para quem estes conceitos são perfeitamente naturais. Tudo se torna mais fácil em termos de aprendizagem quando estamos imersos no processo e esta ferramenta vem proporcionar exatamente uma maior envolvência, participação e interação dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem», acrescentando ainda que «Não temos dúvidas que, com estas novas metodologias, estamos a contribuir para que a formação dos nossos alunos, neste princípio da multiliteracia, neste caso particular na componente da música, aconteça de forma positiva".

De referir que estas aplicações interativas, designadamente, Flute Master, Rhytmic Village, e Cornelius Composer, sustentadas na metodologia de Kodaly e Orff, pedagogos de referência da área de educação musical, constituem ferramentas que permitem desenvolver e complementar, de uma forma apelativa e divertida, as aprendizagens e os conteúdos previstos no programa e aprendizagens essenciais de música. De referir que estas aplicações foram distinguidas, a nível mundial, tendo obtido, a título de exemplo, o 1.º lugar "Microsoft Partners in Learning", o prémio "5 de 5 estrelas Top Best Apps For Kids" e o "Golden Bee", entre outros.

Na Região Autónoma da Madeira, esta experiência piloto envolve, este ano letivo, 14 escolas, sendo que se pretende, futuramente, que seja alargado a um maior número de estabelecimentos. As escolas abrangidas são: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche (EB1/PE/C) da Ladeira e Lamaceiros, EB1/PE/C Eng. Luís Santos Costa, EB1/PE/C de Santo Amaro, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Corujeira, EB1/PE da Lourencinha, EB1/PE da Assomada, EB1/PE do Caniço, EB1/PE do Areeiro e Lombada, EB1/PE dos Ilhéus - Coronel Sarmento, EB1/PE da Cruz de Carvalho, EB1/PE de São Martinho, Escola Básica e Secundária (EBS) de Santa Cruz, EBS de Machico e EBS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, Santana.

O evento contou ainda com a presença do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, dos diretores das escolas contempladas, bem como dos docentes de Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas/Educação Musical, entre outros.

Região Autónoma da Madeira
Governo Regional

Secretaria Regional
de Educação, Ciência e Tecnologia
Direção Regional de Educação

TENHO UM BICHO NO MEU JARDIM

Concurso de Expressão Plástica

Pré-Escolar | 1.º Ciclo do Ensino Básico
Semana Regional das Artes 2020

Informações e Regulamento do Concurso
www.madeira.gov.pt/dre