



SAÚDE MENTAL EM SAÚDE ESCOLAR

MANUAL PARA A PROMOÇÃO
DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
EM MEIO ESCOLAR

2019

FICHA TÉCNICA

Portugal. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde.
Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar.
ISBN: 978-972-675-237-0

PALAVRAS CHAVE

Saúde Mental / Saúde Escolar/ Aprendizagens Socioemocionais/ Competências Socioemocionais/ Autoconhecimento/ Autogestão/ Consciência Social/ Competências Relacionais /Tomada de Decisão/Identidade/ Comunicação/ Emoções/ Autonomia/ Proteção/ Violência/ Escolhas, Desafios e Perdas/ Valores/Interação/Pertença/Trabalho por projeto.

EDITOR

Direção-Geral da Saúde
Alameda D. Afonso Henriques, 45 1049-005 Lisboa
Tel.: 218 430 500
E-mail: geral@dgs.min-saude.pt
www.dgs.pt

AUTORES

Programa Nacional para a Saúde Mental
Álvaro de Carvalho, Programa Nacional para a Saúde Mental
Gregória Von Amann, Programa Nacional de Saúde Escolar
Conceição Tavares de Almeida, Programa Nacional para a Saúde Mental

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA

Miguel Xavier, Programa Nacional para a Saúde Mental (Diretor)
Benvinda Estela dos Santos, Programa Nacional de Saúde Escolar (Coordenação do Programa)
Conceição Tavares de Almeida, Programa Nacional para a Saúde Mental (Assessora para a área da Infância e Adolescência)

Direção-Geral da Educação (DGE)

Filomena Pereira / Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo
Laurinda Ladeiras / Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo
Rui Lima / Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo
Isabel Cristina Lopes/ Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo

Instituto Politécnico de Setúbal/ Escola Superior de Saúde (IPS/ESS)

Paula Leal (docente da Escola Superior de Enfermagem e especialista em enfermagem de saúde mental e psiquiátrica)

Pensamento Vivo (PV). Associação Portuguesa de Pedagogia e Saúde Mental

Francisco Marta (Presidente e Coordenador Pedagógico do Pensamento Vivo)

Miguel Moita (Vice-Presidente do Pensamento Vivo)

REVISÃO DE TEXTO

Helena Monteiro

Reprodução autorizada desde que a fonte seja citada, exceto para fins comerciais, que é proibida.

Sugestão de citação: Carvalho A*, Almeida C*, Amann G*, Leal P**, Marta F***, Moita M***, Pereira F****, Ladeiras L****, Lima R****, Lopes I****. Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar. Lisboa, 2016. (*DGS, ** IPS/ESS, *** PV, ****DGE)

Lisboa, dezembro de 2016

SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACES	Agrupamento de Centros de Saúde
ACSS	Administração Central do Sistema de Saúde
AE	Agrupamento de Escolas
ARS	Administração Regional de Saúde
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CSP	Cuidados de Saúde Primários
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
DGS	Direção-Geral da Saúde
EBS	Ensino Básico e Secundário
EE	Educação e Ensino
EEE	Estabelecimentos de Educação e Ensino
ELI	Equipa Local de Intervenção
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
ES	Ensino Secundário
EPS	Escola Promotora da Saúde
EpS	Educação para a Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAPES	Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde
PE	Pré-Escolar
PEE	Projeto Educativo de Escola
PES	Promoção e Educação para a Saúde
PNSE	Programa Nacional de Saúde Escolar
PNSM	Programa Nacional para a Saúde Mental
PPES	Projeto de Promoção e Educação para a Saúde
SE	Saúde Escolar
SEL	<i>Social and Emotional Learning / Aprendizagens Socioemocionais</i>
SHE	<i>School for Health in Europe</i>
SMIA	Saúde Mental da Infância e Adolescência
SNS	Serviço Nacional de Saúde
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
WHO	<i>World Health Organization</i>

ÍNDICE

Apresentação do manual	7
1. Introdução.....	9
2. Enquadramento teórico	11
2.1. Aprendizagens socioemocionais	11
2.2. Modelo de aprendizagem socioemocional (SEL).....	13
3. IMPLEMENTAÇÃO DAS APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS EM MEIO ESCOLAR	17
3.1. Práticas complementares ilustrativas (SEL).....	19
3.1.1. Atitude pedagógica	20
3.1.2. Regras de base	22
3.1.3. Comunicação inclusiva	22
3.1.4. Metodologias ativas de aprendizagem	22
3.1.5. Consultoria em saúde mental.....	23
3.1.6. Assembleia de turma.....	24
3.1.7. Roda de amigos.....	25
3.1.8. Apoio par a par	26
3.1.9. Tutorias	26
3.1.10. Reuniões pedagógicas semanais.....	27
3.1.11. Relação e comunicação com a família	27
3.1.12. Literacia emocional com encarregados de educação	27
3.1.13. Gabinete de apoio ao aluno.....	28
3.1.14. Formação de docentes e outros técnicos.....	28
3.1.15. Atividades lúdico formativas.....	29
4. MONITORIZAÇÃO	31
5. ANEXOS.....	32
5.1. Diagnóstico rápido PES.....	32
5.2. Atividades lúdico-formativas: sessões práticas	34
5.2.1. Subdomínio 1 - IDENTIDADE.....	34
Subdomínio 2 · COMUNICAÇÃO.....	37
Subdomínio 3 · EMOÇÕES	40
Subdomínio 4 · AUTONOMIA.....	45
Subdomínio 5 · PROTEÇÃO	49
Subdomínio 6 · VIOLÊNCIA	54
Subdomínio 7 · ESCOLHAS, DESAFIOS E PERDAS.....	57
Subdomínio 8 · VALORES	60
Subdomínio 9 · INTERAÇÃO.....	64
Subdomínio 10 · PERTENÇA.....	69

Índice de Figuras e Quadros

FIGURAS

Figura 1 - Impacto SEL.....	15
Figura 2 - Eixos SEL	18
Figura 3 - Modelo Conceptual SEL	19
Figura 4 . Bisca de Emoções	43
Figura 5 . Chefe Índio	48
Figura 6 . – Arca de Noé	52

QUADROS

Quadro 1 - Domínios SEL.....	13
Quadro 2 - Subdomínios Transversais.....	16
Quadro 3 - Objetivos dos Subdomínios.....	16
Quadro 4 - Sugestões de Implementação.....	18
Quadro 5 - Práticas Complementares Ilustrativas.....	20
Quadro 6 - Atitude Pedagógica SEL.....	21
Quadro 7 - Tópicos de Formação.....	29

Apresentação do manual

O “Manual Saúde Mental em Saúde Escolar - Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar”, de ora em diante designado por Manual, na lógica do modelo de intervenção proposto para a Saúde Escolar e a Saúde Mental, integra alguns temas e objetivos do Referencial de Educação para a Saúde (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf) da Direção-Geral da Educação (DGE), e oferece uma orientação nas áreas da promoção da saúde e bem-estar como um todo, bem como do desenvolvimento das relações interpessoais.

O principal objetivo do Manual é constituir-se como um recurso pedagógico para facilitar a implementação de projetos locais da promoção de bem-estar e saúde mental em meio escolar, orientado pela tipologia de programas de aprendizagem SEL (*Social and Emotional Learning*), assente nos seguintes princípios:

- Promoção da saúde, do bem-estar mental e do sucesso educativo através de uma abordagem compreensiva e holística de toda a Escola, integrada na promoção e educação para a saúde;
- Intervenção fundamentada nos modelos baseados na evidência científica, usando os resultados da avaliação para justificar decisões;
- Promoção de um ambiente escolar seguro, de suporte e proteção, respeitando os princípios da confidencialidade, de modo a que a comunidade educativa se sinta confiante para discutir e para solicitar apoio face às necessidades sentidas;
- Definição das intervenções e dos resultados adequados ao meio escolar, que contribuam para maximizar os fatores protetores e minimizar os fatores de risco;
- Consciencialização de que alguns fatores de proteção e de risco têm impacto nos resultados a nível da saúde e da educação e que influenciam as escolhas a nível pessoal e do grupo;
- Sensibilização dos/as docentes e das equipas de saúde escolar para uma metodologia de projeto conjunta, incentivando a implementação deste modelo em meio escolar;
- Sensibilização dos/as docentes e das equipas de saúde escolar para atuarem como facilitadores de aprendizagens e de tomada de decisão referentes ao potencial de saúde e bem-estar;
- Implementação de metodologias ativas e participativas no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências para a adoção de comportamentos mais saudáveis junto da comunidade educativa.

O Manual destina-se à comunidade escolar e a todos aqueles que nela estejam envolvidos ou interessados em projetos de promoção de bem-estar e saúde mental em meio escolar dirigidos a crianças da educação pré-escolar ao ensino secundário e encontra-se disponível nos *sites* da DGS e da DGE, em competências socioemocionais, para *download* e apoio à intervenção.

A promoção da saúde mental em meio escolar permite aos/às alunos/as adquirir conhecimentos, atitudes e capacidades que contribuem para a tomada de decisão responsável. Adotar um estilo de vida saudável implica as competências abaixo descritas e um elevado nível de literacia para a saúde. Nesse sentido, a **Direção-Geral da Saúde** (PNSM e PNSE) e a **Direção-Geral da Educação** desenvolveram um Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar, que incluía um conjunto de Recursos Pedagógicos temáticos de apoio às práticas de docentes e de equipas de saúde escolar. A revisão do Manual, apresenta agora em 2019, uma versão, mais abrangente, que se foca numa abordagem escolar global para a integração das aprendizagens socioemocionais em meio escolar.

1. Introdução

A promoção da saúde mental é, segundo o **Programa Nacional de Saúde Escolar** (PNSE), o pilar da capacitação de crianças e jovens em promoção e educação para a saúde.

Vários fenômenos sociais vividos na Escola têm repercussões na saúde de crianças, jovens e adultos envolvidos, e necessitam da compreensão e intervenção de outras áreas de saber^{1,2}. A saúde mental, à luz da evidência científica atual, surge como área prioritária de intervenção em meio escolar.

A investigação nesta área mostra que as iniciativas bem-sucedidas em promoção da saúde mental nas escolas assentam numa abordagem escolar global (*Whole School Approach*), continuada e com sequencialidade entre níveis de educação e ensino, e são fundamentadas na teoria e nas práticas diárias.

A abordagem escolar global compreende alterações do ambiente físico e social, das relações interpessoais e a mudança de comportamentos de todos os intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem.

A efetividade das intervenções de promoção da saúde mental na escola revela-se na melhoria da ligação entre esta, a família e a comunidade, na redução do abandono, redução do insucesso e dos comportamentos violentos em meio escolar, com repercussões nos resultados académicos e nos ganhos em saúde da comunidade educativa.

Aumentar os fatores de proteção na infância e na adolescência promove e previne a ocorrência de doença mental no adulto^{3,4}. A investigação realizada revela a necessidade de aumentar os estudos sobre fatores de proteção nas dimensões individual, familiar e comunitária, visando identificar estratégias efetivas e intervenções específicas promotoras da saúde mental de crianças, jovens e adultos.^{5,6}

Segundo o **Programa Nacional para a Saúde Mental** (PNSM), a investigação recente, tanto a nível nacional como internacional, revela uma maior incidência de problemas de saúde mental entre os/as jovens. Para além disso, como referido acima, há indicadores que vão no sentido de que a exposição a fatores de risco na infância e na adolescência aumenta a probabilidade de desenvolvimento de perturbação mental no adulto.

O Plano Nacional de Saúde Mental revisto e estendido até 2020 subscreve a urgência de se desenvolverem serviços, programas e projetos que enfatizem, na intervenção, a centralidade dos fatores protetores da saúde, devidamente articulados com a política nacional de saúde em meio escolar, que permitam melhorar as respostas ao nível da saúde mental nestas faixas etárias.

Complementarmente à aprendizagem académica, e emergindo maioritariamente do currículo informal, educadores e docentes podem influenciar as aprendizagens de crianças e jovens em outros domínios⁷, sendo estes profissionais muito relevantes na aprendizagem socioemocional.

Para além dos seus aspetos sistémicos, mais do que um fenómeno minoritário, a Saúde Mental da Infância e Adolescência (SMIA) deve ser entendida numa vertente adaptativa do desenvolvimento e do comportamento, contextualizando, naturalmente, o seu valor de comunicação e de relação. Isto quer dizer que a intervenção deve ser feita o mais precocemente possível, contribuindo assim para que as dificuldades manifestadas sejam transitórias, ultrapassáveis e até maturativas. Neste quadro, para o PNSM é fundamental capacitar os adultos com funções educativas e potenciar o espaço Escola, como contexto privilegiado para aprendizagens e consolidações de atitudes mais adequadas a cada situação. Por outro lado, é importante viabilizar condições para que a articulação com as estruturas de saúde seja agilizada.

A **Lei de Bases do Sistema Educativo**⁸ atribui à Escola a *responsabilidade de garantir permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade (...) da sociedade (...) e proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.*

Nesta perspetiva, é imprescindível a cooperação entre diversos setores da sociedade para que a Escola promova a “educabilidade” dos/as seus/suas alunos/as, olhando-os/as como seres holísticos, coparticipantes não só do desenvolvimento da sua dimensão cognitiva, mas igualmente de todas as outras dimensões do Ser: emocional, social e ética, entre outras⁹.

As aprendizagens socioemocionais, a implementar na Escola, influenciam o ambiente escolar e criam climas de aprendizagem facilitadores, traduzindo-se a médio prazo em ganhos em saúde e em promoção do sucesso escolar.

A saúde surge, assim, como um parceiro fundamental da escola, na medida em que o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais, apoiado em trabalho de autores e investigadores em aprendizagem socioemocional, parte do pressuposto de que as competências escolares e as aprendizagens socioemocionais são interdependentes e indissociáveis. Sugere-se, por isso, que ambas devam ser desenvolvidas simultaneamente, sendo a escola um dos locais privilegiados para a sua aprendizagem ou desenvolvimento, em paralelo com a família, e de especial relevância quando o contexto familiar é menos estruturado ou adequado. A operacionalização deste modelo implica vontade política e apoio dos gestores dos setores da Saúde e da Educação, de parcerias com uma compreensão comum da importância deste trabalho único e integrador, e implica, ainda, formação de docentes e de equipas de saúde escolar, apoiado pelo presente Manual.

2. Enquadramento teórico

2.1. Aprendizagens socioemocionais

Segundo Ortiz¹⁰, o conceito de competência social surge na literatura com diferentes significados. As primeiras investigações sobre relações sociais humanas, particularmente na infância, surgiram a partir das décadas de 30 e 40 do século XX por influência dos conhecimentos da psicanálise. Posteriormente (décadas de 50 a 70), ascende a visão comportamentalista, predominando o interesse pelo estudo da mudança de comportamentos em função dos contextos onde ocorria o desenvolvimento da pessoa. Nas décadas de 60 a 80, surgem os contributos do papel dos grupos sociais e da relação entre pares nos grupos de crianças e jovens.

A designação do conceito de competência social, propriamente dito, surge na década de 80, decorrente dos estudos baseados no pressuposto de que ou as crianças aprendiam competências sociais ou manifestavam dificuldades em contextos de socialização precoce com a família. Na literatura, surge confundido com competência social, competência emocional ou inteligência social. Estas competências ganham relevância se as enquadrarmos num entendimento dinâmico e conflitual do desenvolvimento e da relação.

Neste Manual, sugere-se a compreensão do conceito de **competência social**, referindo-se a dois conjuntos abrangentes de competências e processos: *os que dizem respeito ao comportamento interpessoal, tal como a empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade*¹¹.

McFall¹², citado pelo anterior autor, faz a distinção entre competência e aptidão. Este autor afirma que a competência implica a realização de uma tarefa ou atividade e que a sua definição surge relacionada com a avaliação que se faz do resultado obtido, em termos da qualidade da realização e adequação ao esperado. As aptidões são definidas pelo mesmo autor como um conjunto de saberes específicos necessários à realização de determinada tarefa, de forma competente. Subentende-se desta conceção que a aquisição de uma competência é complexa e necessita de várias aptidões por parte de cada pessoa.

O conceito de competência emocional decorre do pensamento de alguns autores¹³. Este conceito implica a aquisição de capacidades subjacentes à expressão de emoções, regulação socialmente adequada e conhecimento emocional, estando implicitamente relacionada com a identidade, história pessoal e com o desenvolvimento sociomoral da criança e jovem. São consideradas competências centrais ao longo de todo o ciclo de vida, a capacidade de interagirmos, de nos autorregularmos e estabelecermos relações gratificantes com os outros.

Decorrente dos conceitos referidos, pode afirmar-se que a Aprendizagem Socioemocional consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências

que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a¹⁴, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético. Estas aprendizagens devem integrar a ação educativa formal, numa abordagem sistémica, podendo ainda ser aprofundadas através de programas de competências socioemocionais.

Os modelos de Aprendizagem Socioemocional em Meio Escolar surgem, assim, como um dos quadros de referência para a promoção da saúde mental. A teoria holística defensora do desenvolvimento integral do ser humano, a teoria das inteligências múltiplas de *Gardner* (1983), os trabalhos de *Goleman* (1995) sobre inteligência emocional assim como de outros autores precursores em Aprendizagem Social, suportam este quadro referencial da Aprendizagem SEL.

Em termos gerais, '**SEL**' ou **Social and Emotional Learning**¹⁵ refere-se a um modelo cuja tipologia de atividades permite a aquisição gradual de competências que todas as pessoas precisam de ter para se adaptarem a diversas situações e atividades do dia-a-dia, serem bem-sucedidas no seu projeto de vida, seja na família, na escola, no local de trabalho e na relação com os outros.

O Modelo SEL tem sido adotado por diversas correntes de pensamento, surgindo como proposta de intervenção de muitos subcampos científicos: educação, ciências sociais, neurociências, entre outros. Nesta perspetiva, o modelo SEL é um constructo multidimensional e interativo, incluindo fatores cognitivos, interpessoais, emocionais e sociais. A aplicabilidade desta tipologia de projetos promove ganhos, particularmente no que à saúde mental de toda a comunidade educativa se refere.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), 2014, a saúde mental pode ser entendida como um "estado de bem-estar em que cada indivíduo dá conta do seu próprio potencial intelectual e emocional para lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera, e ser capaz de dar um contributo para a sua comunidade". A dimensão da saúde mental é enfatizada na definição de Saúde da OMS: "A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade. (...). Está relacionada com a promoção do bem-estar, a prevenção de doença mental e o tratamento e a reabilitação de pessoas afetadas por perturbações mentais¹⁶".

Sendo os docentes parte ativa no sistema relacional dos alunos e sendo o modelo privilegiado de identificação destes, o seu bem-estar social e emocional e a sua qualidade da saúde mental são elementos essenciais nesta equação. Assim, promover o desenvolvimento socioemocional dos docentes tem impacto no seu trabalho com as crianças e jovens alterando o comportamento, saúde e resultados escolares destes. Os benefícios para todos/as incluem:

- Mais envolvimento na escola e nas aprendizagens;
- Promoção de aprendizagens socioemocionais;
- Diminuição dos problemas emocionais e comportamentais;
- Maior capacidade de resolução de problemas e resiliência;
- Menor risco de alguns tipos de perturbações mentais;

- Prevenção do risco de uso/abuso de drogas;
- Menor risco de comportamento antissocial e criminal;
- A longo prazo, melhoria dos resultados socioeconómicos na vida adulta.

Reforça-se a importância do desenvolvimento das aprendizagens SEL constantes deste Manual para o aumento da saúde e do bem-estar e para o sucesso na prevenção dos comportamentos de risco em qualquer área da educação para a saúde.

2.2. Modelo de aprendizagem socioemocional (SEL)

A referência a **Modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL)** reporta-se, na generalidade, à tipologia de ações que promovem o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, agrupadas numa estrutura de cinco grandes domínios (Quadro I), designados como:

- Autoconhecimento;
- Autoregulação;
- Consciência social;
- Competências relacionais
- Tomada de decisão responsável.

Quadro 1 - Domínios SEL

AUTOCONHECIMENTO	Quem se conhece...
<p>Respeita à capacidade de ir conhecendo a pessoa que se é: as suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência destes sobre o comportamento. Inclui avaliar os pontos fortes e as limitações próprias e possuir bom senso, confiança e otimismo.</p>	<p>Desenvolve a capacidade de aprofundar o conhecimento de Si;</p> <p>Aceita as suas emoções, independente de serem agradáveis ou desagradáveis;</p> <p>Contribui para identificar sentimentos de baixa autoestima, inquietação, frustração, ansiedade, instabilidade emocional e outros, e pedir ajuda;</p> <p>Adapta-se a diferentes situações, incluindo as de grande adversidade.</p>
AUTOREGULAÇÃO	Quem sabe regular-se...
<p>Respeita à capacidade de regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz e socialmente ajustável em diferentes situações. Inclui saber adaptar-se a situações de <i>stress</i>, controlo de impulsos, capacidade de automotivação, esforço e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos.</p>	<p>Organiza a participação;</p> <p>Responde após reflexão;</p> <p>Executa responsabilmente as decisões.</p>

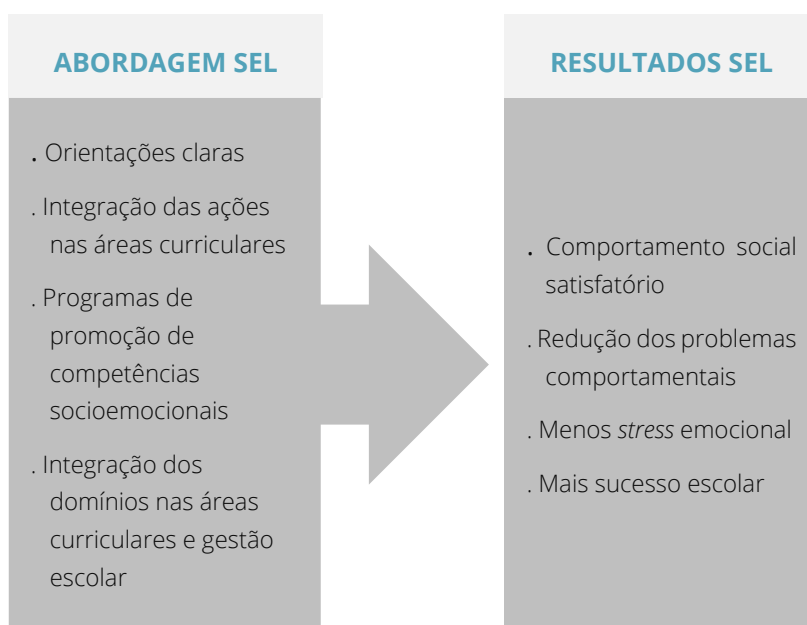
<p>CONSCIÊNCIA SOCIAL</p> <p>Respeita à capacidade de desenvolver empatia, assumir a perspectiva dos outros, de diversas origens e culturas, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e reconhecer a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte.</p>	<p>Quem tem consciência social...</p> <p>Conhece e participa na vida da sua comunidade;</p> <p>Reconhece a importância do ambiente no desenvolvimento das pessoas;</p> <p>Compreende as necessidades dos outros e contribui para a sua minimização;</p> <p>Reconhece as diferenças sociais, económicas, religiosas, artísticas e políticas da sociedade e respeita-as.</p>
<p>COMPETÊNCIAS RELACIONAIS</p> <p>Respeita à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos. Pressupõe comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e à pressão social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda, quando necessário.</p>	<p>Quem tem boas competências relacionais...</p> <p>Com os/as colegas, desenvolve a amizade e o espírito de equipa;</p> <p>Com a escola, é mais produtivo/a e cria com ela uma referência para toda a vida;</p> <p>Revela maior satisfação e aprecia os seus bons docentes.</p>
<p>TOMADA DE CONSCIÊNCIA RESPONSÁVEL</p> <p>Respeita à capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre: o comportamento pessoal e interações sociais com base na análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros.</p>	<p>Quem toma decisões responsáveis...</p> <p>Tem informação e sabe analisá-la;</p> <p>Sabe pesar prós e contras;</p> <p>Faz escolhas;</p> <p>Assume responsabilidades.</p>

Há uma consciência crescente sobre a importância do desenvolvimento socioemocional no bom desempenho das crianças e jovens desde a educação pré-escolar e ao longo da escolaridade obrigatória.

Os cinco domínios SEL são importantes desde muito cedo na vida, mas são especialmente relevantes para as crianças que iniciam a escola muito precocemente e que passam mais tempo fora de casa, com adultos que pertencem ao sistema educativo e com os seus pares. Sabe-se o quanto, do ponto de vista do desenvolvimento, a qualidade das primeiras interações é crucial para as aquisições básicas em saúde. Numa sociedade em que o papel da família tende a ser tão precocemente complementado pelas instituições educativas, é importante dotar os seus atores de literacia em saúde e, também, de competências práticas nestes domínios da relação entre emoção, cognição e comportamento. A investigação e a evidência científica atual, plasmada numa meta-análise de 213 estudos SEL¹⁷, revelam que o Modelo SEL tem um impacto positivo no ambiente escolar e promove benefícios académicos, sociais e emocionais para os/as alunos/as (Figura I):

- **Melhor desempenho acadêmico:** em média 11 pontos percentuais mais elevados do que os/as estudantes que não frequentam programas SEL;
- **Melhores atitudes e comportamentos:** maior motivação para aprender, grande compromisso com a escola, mais tempo dedicado ao trabalho escolar e melhor comportamento em sala de aula;
- **Menos comportamentos disruptivos:** menos atos de agressão, de delinquência e de processos disciplinares na sala de aula;
- **Redução do *stress* emocional:** menos relatos de depressão, ansiedade, tensão e isolamento social.

Figura 1 - Impacto SEL



No Referencial de Educação para a Saúde, documento elaborado em parceria entre a DGE e a DGS, com a colaboração do SICAD, a temática da saúde mental e da prevenção da violência é considerada prioritária na educação para a saúde em meio escolar. Neste trabalho foram considerados 10 subtemas, aqui designados subdomínios, para os quais foram estabelecidos os objetivos orientadores das atividades de promoção de aprendizagens SEL (Quadros 12 e 3).

Este documento visa traçar linhas orientadoras para a promoção e educação para a saúde ao longo da escolaridade, elencando um conjunto de descritores (conhecimentos, atitudes e comportamentos) que as crianças e jovens devem revelar desde o Jardim de Infância até à conclusão do Ensino Secundário.

Assim, reforça-se a importância do desenvolvimento das aprendizagens SEL constantes do presente Manual para o sucesso na prevenção dos comportamentos de risco em qualquer área da educação para a saúde.

Quadro 2 - Subdomínios Transversais

DOMÍNIOS SEL	Subdomínios Transversais
AUTOCONHECIMENTO	Identidade
AUTOREGULAÇÃO	Comunicação
CONSCIÊNCIA SOCIAL	Emoções
COMPETÊNCIAS RELACIONAIS	Autonomia
TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL	Proteção
	Violência
	Escolhas, Desafios e Perdas
	Valores
	Interação
	Pertença

Quadro 3 - Objetivos dos Subdomínios

SUBDOMÍNIOS	OBJETIVOS
Identidade	Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única
Emoções	Desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional Adquirir literacia emocional
Autonomia	Demonstrar autonomia em cada uma das etapas do crescimento e do desenvolvimento
Proteção	Conhecer os fatores de risco e proteção Aumentar a perceção individual face aos processos protetores
Violência	Identificar violência dirigida ao próprio e aos outros Adotar uma cultura de respeito e tolerância
Escolhas, Desafios e Perdas	Utilizar as fases do processo de tomada de decisão; definir objetivos e gerir emoções e valores associados
Valores	Desenvolver os valores de cidadania, de solidariedade e de respeito pelas diferenças
Interação	Construir relações positivas com os/as outros/as e com o meio ambiente
Pertença	Adotar o sentido de pertença individual e social

3. IMPLEMENTAÇÃO DAS APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS EM MEIO ESCOLAR

O planeamento da implementação de aprendizagens socioemocionais em meio escolar deve, através do preenchimento do diagnóstico rápido PES, permitir identificar as ações que já se encontram a ser desenvolvidas na escola e as áreas a melhorar na promoção e educação para a saúde. Cada questão do Questionário tem dois domínios: (1) Diagnóstico da situação actual; (2) Prioridade que é atribuída pela comunidade escolar. Os resultados da avaliação inicial, ao serem interpretados, devem permitir focar a intervenção adaptando-a às reais necessidades da escola, caso a caso.

Fases de implementação das aprendizagens socioemocionais em meio escolar:

1. Realizar o diagnóstico rápido da PES na Escola (em anexo), adaptado e traduzido do instrumento de avaliação rápida da Schools for Health in Europe (SHE). que consta do Programa Nacional de Saúde Escolar (https://www.dgs.pt/ficheiros-de-upload-2013/p-pnse-2015-final_anexo-1_3-metodologia-diagnostico-rapido-docx.aspx) ;
2. Constituir um grupo de trabalho multidisciplinar e multissetorial;
3. Discutir o que são aprendizagens socioemocionais, entre profissionais da saúde e da educação, baseadas nos dados de evidência e na sua importância na promoção e educação para a saúde;
4. Definir o tipo de intervenção assim como os níveis de ensino a envolver;
5. Utilizar/pesquisar/construir materiais para o desenvolvimento do projeto.

A implementação de modelos SEL, para serem eficazes, devem seguir o acrónimo SAFE, Sequencial, Aprendizagens Ativas, Focado e Explícito:

1. **Sequencial:** as atividades devem ser devidamente coordenadas e dirigidas à aquisição de competências e devem considerar a implementação de projetos SEL, gradualmente mais complexos, no Plano Anual de Atividades da escola, desde o nível de educação **pré-escolar** até ao ensino **secundário**;
2. **Aprendizagens ativas:** considerar metodologias ativas de aprendizagem que permitam às/aos alunas/os adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e consolidar competências;
3. Focado: no desenvolvimento de uma ou mais competências sociais e, em termos curriculares, afetar tempo e atenção para o desenvolvimento dos projetos;
4. **Explícito:** definir claramente quais as competências a adquirir e como fazer para as adquirir.

Podemos encontrar (Quadro 4) algumas sugestões de implementação de um percurso para uma saúde mental global na escola.

Quadro 4 - Sugestões de Implementação

- . Comece com pessoas e não com políticas
- . Procure oportunidades para trabalhar com pessoas chave
- . Prepare-se para um longo caminho
- . Use o conhecimento de todos na comunidade
- . A escola precisa de ser acolhedora
- . Assegure a inclusão dos pontos de vista dos alunos
- . Celebre as conquistas
- . Idealmente haverá alguém na escola que sinaliza quando alguém não está bem
- . Consultoria para aqueles que se encontram em posições de liderança na escola

Alexander, Tany in *A Bright Future for All - promoting mental health in education*²¹

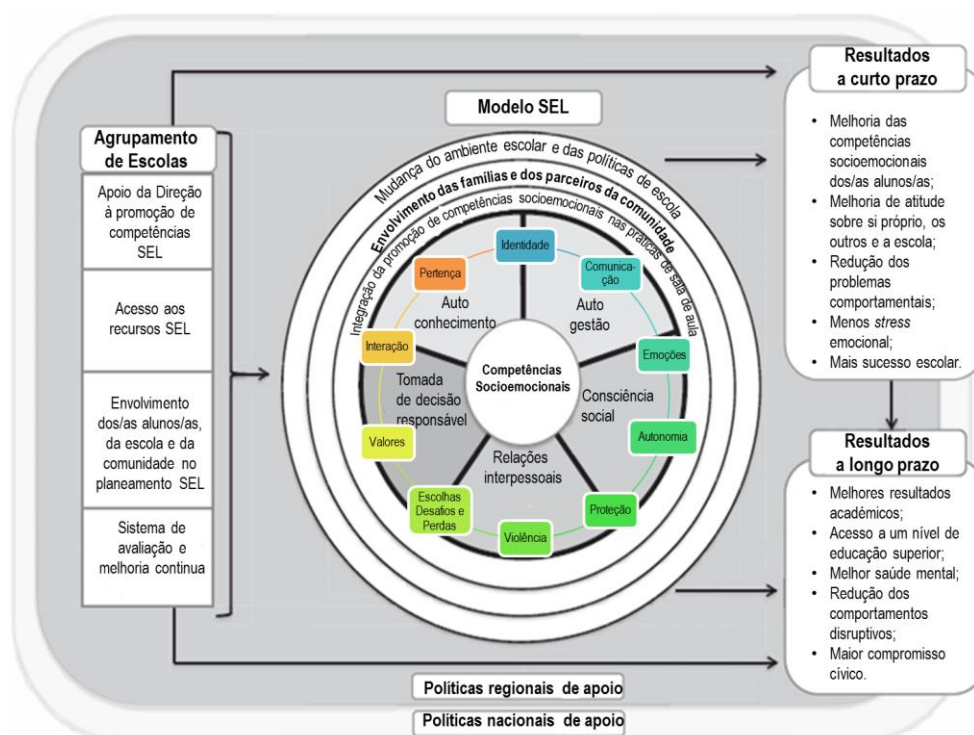
A evidência demonstra que todas as ações a desenvolver devem estar enquadradas em três eixos (Figuras II e III) no sentido de:

- Criar ambientes seguros e de apoio que promovam o bem-estar, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem;
- Ajudar as crianças e jovens a desenvolverem aprendizagens socioemocionais eficazes e a compreenderem o seu próprio comportamento;
- Desenvolver estratégias de organização escolar e de articulação comunitária que suportem o bem-estar, nomeadamente, através do levantamento de necessidades e da identificação de parceiros/as a quem recorrer.

Figura 2 - Eixos SEL



Figura 3 - Modelo Conceptual SEL



Fonte: *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice. Figure 1.1. A conceptual model of SEL in Educational settings.* Traduzido e adaptado para Portugal com a devida autorização de CASEL para a Direção-Geral da Saúde/Programa Nacional de Saúde Escolar | 2015.

A aprendizagem socioemocional é o processo através do qual estudantes e adultos desenvolvem e adquirem as atitudes, o conhecimento e as competências de que precisam para identificar e regular emoções com sucesso, para formar relações significativas e para tomarem decisões responsáveis. Através da implementação de práticas de aprendizagem emocional os estudantes desenvolvem 5 domínios de aprendizagem socioemocionais nucleares e 10 subdomínios transversais. O desenvolvimento destas aprendizagens socioemocionais é um processo complexo que está presente desde o nascimento e que se mantém ao longo de todo o ciclo de vida. A forma como usamos as nossas aprendizagens socioemocionais depende da nossa história e experiência pessoal. A aplicação de um modelo de aprendizagem socioemocional em meio escolar, dada a sua complexidade, implica também novas atitudes, conhecimentos e competências por parte dos adultos envolvidos, para poderem providenciar um bom suporte aos alunos. Abaixo quando apresentamos práticas ilustrativas SEL, estamos a partilhar, em simultâneo, uma visão compreensiva dos recursos que podem utilizados para criar um sistema à implementação pelos educadores.

3.1. Práticas complementares ilustrativas (SEL)

Propomos encontrar (Quadro 5) alguns exemplos de práticas complementares cuja implementação pode contribuir decisivamente para a promoção da saúde e bem-estar numa abordagem escolar global.

Quadro 5 - Práticas Complementares Ilustrativas

a. Mudança de ambiente escolar e de políticas da escola;	Atitude Pedagógica
	Regras de Base
	Comunicação Inclusiva
	Metodologias Ativas de Aprendizagem
	Consultoria em Saúde Mental
b. Integração das aprendizagens socioemocionais nas práticas de sala de aula;	Assembleia de Turma
	Roda de Amigos
	Apoio Par a Par
	Tutorias
c. Envolvimento das famílias e dos parceiros da comunidade.	Reuniões Pedagógicas Semanais
	Relação e Comunicação com a Família
	Literacia Emocional com Encarregados de Educação
	Gabinete de Apoio ao Aluno
	Formação de Docentes e Outros Técnicos
	Atividades Lúdico Formativas

3.1.1. Atitude pedagógica

Trabalhar com crianças e jovens, podendo ser à partida muito gratificante, é uma tarefa complexa e de grande responsabilidade, constituindo um grande desafio. A interação que se estabelece não é unívoca nem assética, ou seja, os próprios fatores pessoais dos educadores entram em jogo de forma a influenciarem e a ser influenciados pela dinâmica criada entre educador e educandos. Por isso, é aconselhável que tanto os/as profissionais de saúde como os/as de educação tenham em conta a importância do seu papel junto de crianças e jovens, bem como o seu próprio bem-estar. É da responsabilidade dos adultos a promoção de um contexto inclusivo, aberto e convidativo com uma mentalidade de resolução de problemas, aceitação da diferença e celebração da diversidade.

Uma aula expositiva sobre amabilidade não fará com que os alunos sejam mais amáveis nas relações que estabelecem com pares e adultos. As aprendizagens socioemocionais decorrem de situações de convivência, de interação interpessoal e por meio da observação do ambiente. A atitude do adulto ao reconhecer a mágoa alheia e acolher exige, muitas vezes, uma postura de mudança e faz toda a diferença.

Consideram-se os seguintes atributos (Quadro 6) de uma atitude pedagógica promotora do desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais:

Quadro 6 - Atitude Pedagógica SEL

ATITUDE PEDAGÓGICA	PROFESSOR	ALUNO
Abertura para o Novo/ Curiosidade	Procura por experimentar algo novo e entender através do questionamento. Implica ter um desejo pelo conhecimento	Desenvolvem a imaginação, a tolerância e a curiosidade para a expansão dos próprios conhecimentos e o pensamento crítico
Estabilidade Emocional	Regulação das emoções de forma previsível e consciente sem mudanças ou de humor bruscas	Faz com que o aluno não se deixe levar facilmente pelas emoções e frustrações quotidianas e consiga pensar melhor antes de agir
Amabilidade	Atenção ao outro no sentido de, a cada momento, integrar o respeito, a ternura e a gentileza, em todas as interações	Permite ao aluno aprender a conviver e a trabalhar melhor com todas as pessoas
Entusiasmo	É um estado de espírito de aparente euforia ou de uma excitação que se sente por praticar uma atividade específica	Permite aos alunos descobrir a paixão pelas atividades e pelas interações na vida
Empatia	É colocar-se no lugar do aluno com a intenção de compreender os seus sentimentos e comportamentos	Faz com que os alunos aprendam a compreender-se a si e aos outros
Experimentação	É a atitude de colocar em práticas as matérias curriculares tentando dar vida às ideias, propondo projetos no grupo	Conduz o aluno a planear, organizar e dar corpo às suas ideias e mais sentido às suas aprendizagens
Organização	Forma de dispor um conjunto de pessoas para alcançar um resultado específico	Permite aos alunos entenderem que pode ser mais simples e eficaz atingir um objetivo através do planeamento e preparação
Responsabilidade/ Compromisso	Assumir a tomada de decisões conscientes as consequências pelo próprio comportamento, garantindo que todos os compromissos são garantidos	Permite aos alunos a criação de uma cultura de responsabilização pelas suas atitudes ou comportamentos
Cooperação	Saber agir em conjunto para alcançar um objetivo comum	Estimula os alunos a compreender e a respeitar as capacidades e dificuldades de todos e a trabalhar em complementaridade, usando as forças de cada um
Autonomia	É ser ativo na procura de conhecimento e na tomada de decisões	Estimula os alunos a organizarem-se na procura das respostas às questões relativas ao seu percurso de aprendizagem

3.1.2. Regras de base

É o conjunto de princípios, acordado por todos, que promove a confiança e facilita a discussão em grupo, particularmente em assuntos controversos. A proposta de base assenta em quatro princípios que devem estar sempre presentes e que podem, caso a caso, ser estendidos:

- Não magoar o próximo;
- Não se magoar;
- Não estragar o material;
- Passar tudo à palavra.

As regras de base não devem ser excessivas nem complexas pois é fundamental que sejam sempre cumpridas. O não cumprimento das regras não só não contribui para a construção de um grupo forte em respeito e tolerância, como condiciona a sua estabilidade e harmonia. Quando, alguma ocasião, alguma regra não é cumprida, é o “passar tudo à palavra” que atua como âncora à estabilidade e continuidade do grupo.

3.1.3. Comunicação inclusiva

Praticar a escuta é essencial para garantir que haja diálogo entre o interlocutor e aqueles que apresentam um sofrimento emocional. Se o interlocutor não se colocar na conversa com abertura, o diálogo pode não ter o efeito desejado e deixar o aluno com reservas em abordar o assunto nesse momento e, eventualmente, num tempo futuro. O bloqueio da comunicação pode surgir tanto durante uma interação, com uma reação emocional exagerada do adulto sobre o que está a ser dito, ou mesmo antes do diálogo acontecer, se o adulto estigmatizar e julgar determinados comportamentos, objetos e ações. Nesse caso a criança ou adolescente pode não sentir abertura ou a disponibilidade para partilhar seus pensamentos, sentimentos e problemas. Uma interação que julga ou que moraliza tem grandes hipóteses de não envolver os alunos.

Esta prática é válida para qualquer interação com alunos. As abordagens centradas em perguntas têm mais potencial de conquistarem os alunos e de promoverem boas conversas e uma atitude crítica, participativa e construtiva.

3.1.4. Metodologias ativas de aprendizagem

As metodologias ativas aparecem neste contexto de práticas complementares ilustrativas SEL como um modelo que foca o processo de ensino-aprendizagem não exclusivamente a partir do professor como nos modelos tradicionais, mas na busca da participação ativa de todos os envolvidos, e a partir do contexto em que estão inseridos. As metodologias ativas são um sistema de propostas organizadas, com intencionalidade pedagógica em que os alunos cooperam e incentivam a resolução de problemas e a produção conhecimento, refletindo de forma sistemática acerca das aprendizagens.

De acordo com Renata Melo (2017), as metodologias ativas trazem a abertura para questionar e fazer avançar as teorias e práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Como é possível promover a atenção dos alunos para os temas específicos das disciplinas acadêmicas universitárias, motivá-los a pensar para além do enciclopedismo dos saberes, para filtrar, de forma crítica e analítica, as informações, na profusão de produção de informações atualmente existente?

Ainda de acordo com a mesma autora, citando Valente (2014), diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos ou a aprendizagem baseada em problemas. Para Oliveira e Araújo (2014), citados por Melo (2017), existem seis tipos específicos de métodos ativos de aprendizagem:

1. **sala de aula invertida**, é o método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é invertida por completo, ou seja, primeiro os alunos estudam o conteúdo curricular em casa, depois vão ao encontro de professores e colegas para solucionar as suas dúvidas e praticar os conhecimentos com exercícios e estudos de caso.
2. **instrução pelos pares**, criado em 1991 pelo Professor Eric Mazur da Universidade de Harvard, nos EUA;
3. **aprendizagem baseada em problemas**, criado no final da década de 60 na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, na cidade de Hamilton, Canadá, e é amplamente utilizado nas escolas de medicina e/ou de profissionais da saúde, do Brasil;
4. **aprendizagem baseada em projeto**, que vem de uma tradição pedagógica inspirada pelo filósofo americano John Dewey, segundo a qual os alunos aprendem melhor a partir da experiência e da resolução de problemas do mundo real;
5. **aprendizagem em equipa**, criado por Larry Michaelson, em 1970 na Universidade de Oklahoma, EUA.
6. **estudo de caso**, surgiu em 1880, no curso de Direito da universidade de Harvard, onde os estudantes passaram a aprender melhor, estudando as decisões dos tribunais e não somente os textos doutrinários.

3.1.5. Consultoria em saúde mental

A consultoria em saúde mental ou reunião de diagnóstico de problemas escolares consiste numa sessão de trabalho entre um grupo de docentes e técnicos de um conselho de turma e um orientador especializado em saúde mental (psicólogo da escola ou da equipa de saúde escolar), na qual se realizará a discussão de situações e de casos reais, com foco na experiência dos participantes. Em cada encontro, um docente apresentará o seu trabalho, com um jovem, um grupo, família ou a equipa terá oportunidade de expor aquilo que a preocupa ou atormenta e que será discutido por todos os participantes. O grupo trabalha

no sentido de promover uma melhor compreensão das interações, do seu impacto e do significado dos comportamentos. Este espaço de reflexão ajudará o conselho de turma a conseguir continuar a pensar e intervir intencionalmente em situações difíceis e perturbadoras. A consultoria em saúde mental servirá também como primeiro momento de avaliação e sinalização para outros sistemas de apoio na escola, caso existam ou tenham sido criados e tem os seguintes objetivos:

- Desenvolver capacidades e conhecimentos que apoiem e facilitem o trabalho com os jovens, famílias e instituições;
- Promover e encorajar o desenvolvimento de práticas de intervenção intencionais, a partir de uma atmosfera de suporte e contenção;
- Aprofundar o conhecimento de si próprio e a influência das suas características pessoais, no desempenho da sua função;
- Envolver-se com diferentes perspetivas sobre a promoção da inclusão, da cidadania e do desenvolvimento humano.

Poderá também, a partir desta consultoria de saúde mental, ser promovido o encaminhamento das situações para parceiros da comunidade incluindo, entre outros, os serviços locais de saúde mental ou do sistema de promoção e proteção de crianças e jovens.

3.1.6. Assembleia de turma

As assembleias de turma (AT) estão previstas como espaços de escuta de problemas não resolvidos ou em resolução e de integração das problemáticas percebidas pelos alunos ou pelos docentes ou, por outro lado, podem ser um espaço privilegiado de mostra de trabalhos ou conquistas individuais ou de grupo. As AT devem organizar-se periodicamente (semanalmente) a partir de uma calendarização conhecida por todos os docentes e alunos. As AT podem ser orientadas pelo diretor de turma (DT) ou por outro professor ou por um conselho de alunos, em função da organização proposta no grupo e maturidade e confiança do mesmo.

Uma dinâmica possível para este espaço é a de ir, por exemplo, no tempo que medeia assembleias, escrevendo em papéis, devidamente assinados os temas para debate e introduzi-los numa caixa disponibilizada na sala. Todas as questões levantadas serão discutidas por todos os presentes, sempre com garantia de respeito, de acordo com as referências abaixo:

- Ninguém pode diminuir ninguém;
- Ninguém pode referir-se de forma negativa a ninguém, gerando segurança no grupo;
- Quando alguém fala, todos ouvem;
- Todos têm oportunidade de falar;
- Todas as opiniões são tomadas a sério;
- Os alunos sugerem formas de resolver problemas;
- As ajudas podem ser aceites ou, educadamente, recusadas;
- As regras devem ser escrupulosamente cumpridas.

A intervenção metodológica do professor incide essencialmente ao nível da clarificação e da regulação. Deste modo, a ação do professor deve incidir ao nível do método e não ao nível do conteúdo – para que as decisões sejam efetivamente assumidas pelos alunos é fundamental que sejam eles os seus protagonistas.

Assim, compete ao professor:

- Precisar os objetivos da assembleia;
- Recentrar o debate em curso;
- Fornecer informações pertinentes para o debate;
- Colocar questões;
- Chamar à atenção para uma eventual dificuldade de aplicação;
- Chamar à atenção para um perigo possível;
- Chamar à atenção para uma limitação/obrigação legal;
- Lembrar a necessidade de fundamentar as opiniões.

A Assembleia de Turma é uma das formas pedagógicas que permitem treinar aprendizagens socioemocionais indispensáveis para agir numa sociedade moderna em constante transformação, onde a complexidade de situações é cada vez maior obrigando a tomar decisões fundamentadas, em contextos diversificados. Os valores democráticos de tolerância e do respeito pelos outros, as capacidades de negociação e de formação de consensos têm que ser promovidos em todas as práticas educativas para que sejam integrados na atitude de todos.

3.1.7. Roda de amigos

A "roda de amigos" é constituída por um grupo de até 6 crianças ou jovens que se encontra periodicamente com o indivíduo sinalizado a partir de um sistema local estabelecido para a implementação deste recurso. O objetivo é proporcionar um ambiente de amizade e apoio incondicional enquanto se tenta a alteração de alguns aspetos da atitude ou comportamento. O indivíduo visado beneficia do aumento da sua rede e competências sociais. A roda de amigos beneficia do desenvolvimento da sua capacidade de resolução de problemas e da empatia.

A roda de amigos deve ser um projeto escolar com alunos voluntários. A periodicidade deverá ser diária a bissemanal, de acordo com as necessidades identificadas e durante um espaço de intervenção específico.

3.1.8. Apoio par a par

O apoio par a par é um sistema escolar criado pela escola em que uma criança ou jovem que se sente ou que sentimos com falta de conhecimento ou confiança em determinado tema curricular recebe apoio básico de um colega mais velho com quem é emparelhado para a implementação de uma tutoria pedagógica. O aluno “tutor” recebe uma formação básica e um acompanhamento por parte de professores como suporte à intervenção semanal ou bissemanal a desenvolver com o colega mais novo.

A relação deve ser calma e amistosa e nunca culpabilizante. O aluno mais jovem pode usar o colega mais velho como espelho e reflexo para aquilo que está, no momento, a condicionar o seu progresso e bem-estar na escola.

3.1.9. Tutorias

A tutoria em meio escolar pode constituir-se como um fator importante para a autorregulação das aprendizagens, incrementando, desse modo, o bem-estar e a adaptação às expectativas académicas e sociais.

A tutoria é uma medida de proximidade com os alunos. Tem como objetivo incrementar o envolvimento dos alunos nas atividades educativas, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem.

O QUE UM TUTOR É...	O QUE UM TUTOR NÃO É...
<ul style="list-style-type: none">• Um modelo de identificação• Alguém que escuta• Um observador• Um facilitador• Alguém que apoia• Alguém que encoraja• Um amigo profissional• Alguém que questiona• Um negociador de objetivos• Um confidente• Um ajudante	<ul style="list-style-type: none">• Um professor• Um avaliador de comportamentos• Um monitor de pátio• Um serviço de <i>baby-sitter</i>• Um disciplinador

3.1.10. Reuniões pedagógicas semanais

As reuniões semanais são propostas como um espaço de partilha e definição de estratégias de atuação do conselho de turma, assim como, espaço de informação, formação e suporte à mudança de práticas para o modelo SEL. Entendemos como muito importante a promoção de espaços de articulação de modelos e estratégias de intervenção entre todos os atores do processo de ensino-aprendizagem. Só assim será possível alcançar uma ação pedagógica concertada e uma avaliação, em tempo real, das verdadeiras necessidades das crianças e jovens

3.1.11. Relação e comunicação com a família

O lugar das famílias e dos adultos de referência, neste quadro conceptual da saúde mental, parece-nos ser bem ilustrado pela expressão: *"Home is where we start from"*. Trata-se do título da publicação em livro¹⁸ de um conjunto de ensaios de Winnicott, psicanalista inglês, cuja vasta obra sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças e a importância das suas famílias permanece como uma incontornável referência. A família é o núcleo da sociedade e é o edifício sobre o qual se constrói o potencial de cada indivíduo. À medida que se cresce, cada pessoa estabelece dentro de si uma relação particular com cada um dos sistemas relevantes para a sua construção. Esta relação é dinâmica e ativa, pressupondo áreas de interseção entre os vários subsistemas. Pretende-se que as aprendizagens no espaço escola convoquem para o diálogo as referências precedentes, ajudando as crianças e jovens a integrar essas diferentes experiências. Por outro lado, através destas iniciativas, transmite-se a mensagem de quão importantes são as raízes de cada um/a e de como os vários adultos de referência podem cooperar entre si, podendo ser assimilados, assim, como modelos de identificação efetivos.

No âmbito destas propostas, prevê-se o contacto e o envolvimento das Associações de Pais e, a partir destas, a promoção de ações lúdico-formativas de sensibilização às famílias, favorecendo a segurança e a confiança no apoio à educação de crianças e jovens. Prevê-se, ainda, a solicitação aos conselhos de Diretores/as de Turma para que introduzam, progressivamente, alterações no estilo e nos conteúdos de comunicação com os/as encarregados/as de educação, como por exemplo, através da informação regular dos progressos dos/as alunos/as, não obstante o seu percurso curricular ou comportamental, seguindo o modelo atrás sugerido no ponto "Atitude Pedagógica".

3.1.12. Literacia emocional com encarregados de educação

A literacia emocional é definida como a capacidade de uma pessoa reconhecer, compreender, lidar e expressar apropriadamente as suas emoções. Parte significativa da capacidade de nos sentirmos equilibrados e adaptados advém de uma inteligência emocional que pode ser treinada e maximizada.

Propomos que, caso não exista, se desenvolva para toda a escola um espaço de diálogo no qual os EE podem partilhar os sentimentos, preocupações e curiosidades com outros pais, na presença de um profissional de saúde mental acreditado, com experiência na compreensão do desenvolvimento emocional infantil e juvenil. Os temas discutidos abrangerão temáticas de interesse para EE cujos filhos se encontram nas diferentes etapas do seu desenvolvimento.

Este grupo aberto a todos os EE decorre durante todo o ano num calendário conhecido de todos e, preferencialmente em horários de final de tarde e, eventualmente, numa estrutura mais evoluída de apoio, com um sistema que permita o acompanhamento de crianças pequenas por parte de adultos ou alunos jovens e responsáveis.

Com a criação deste sistema de apoio a EE pretende-se que estes adquiram um maior conforto no papel de cuidadores, disponibilizando-se para uma interação mais íntima e compreensiva com a sua família.

3.1.13. Gabinete de apoio ao aluno

Quando se propõe a implementação de um Gabinete de Apoio ao Aluno no âmbito do modelo SEL, pretende-se que este seja um espaço para acolhimento das crianças e jovens que por apresentarem, transitoriamente, dificuldades de ordem emocional no contexto da dinâmica de sala de aula, carecem de uma atenção focada. Essa intervenção tem por base a observação do aluno e das suas necessidades e utiliza ambientes pedagógicos de expressão livre, como a expressão oral, gráfica e artística como instrumentos ao dispor do aluno para promover o autoconhecimento e a autorregulação e não para aprendizagem ou avaliação formal.

Este gabinete visa proporcionar um espaço relacional de confiança num clima organizado para o bem-estar, segurança e previsibilidade, promotores tanto de uma melhoria do funcionamento afetivo e cognitivo da criança, assim como da sua autoimagem e confiança. Para a implementação destes gabinetes, é importante reforçar a importância da seleção de docentes ou mediadores com base nas suas competências relacionais e atitude pedagógica, assim como, investir em estruturas de acompanhamento e supervisão dos docentes em apoio a este serviço.

3.1.14. Formação de docentes e outros técnicos

A implementação de modelos SEL em contexto escolar é complexa e, por isso, todos os seus atores devem beneficiar de oportunidades de formação que lhes forneçam o conjunto de recursos necessários para apoiarem a transformação necessária.

São atualmente identificados pelo modelo SEL, 5 tópicos estruturantes de uma formação eficaz (Quadro 7).

Quadro 7 - Tópicos de Formação

Introdução às Aprendizagens Socioemocionais	Providencia informação introdutória sobre o que são as Aprendizagens Socioemocionais, incluindo a investigação que demonstra a eficácia das práticas SEL
Envolver as Aprendizagens Socioemocionais numa abordagem escolar global	Providencia informação sobre como os educadores podem apoiar a introdução às Aprendizagens Socioemocionais em todas as áreas da vida escolar, incluindo no Projeto Educativo de Escola e no Plano Anual de Atividades e sobre como implementar uma avaliação sistemática das Aprendizagens Socioemocionais
Criar uma cultura profissional com base nas Aprendizagens Socioemocionais	Aborda o desenvolvimento social e emocional dos adultos nas escolas incluindo as aprendizagens socioemocionais dos adultos, a sensibilidade às questões de cultura, género e raça, assim como, de estratégias de envolvimento de famílias e restante comunidade
Integrar as Aprendizagens Socioemocionais na sala de aula	Fornece informação sobre como integrar as Aprendizagens Socioemocionais no quotidiano da sala de aula, integrando o SEL no currículo
Identificar e selecionar programas SEL com base em evidências	Aborda estratégias para selecionar e adaptar programas com base em evidência de modo a corresponderem às necessidades locais

Fonte: American Institutes for Research and CASEL *Designing, Developing and Implementing SEL* ²³

3.1.15. Atividades lúdico formativas

As práticas pedagógicas propostas neste Manual pretendem ser facilitadoras da aquisição de competências e da construção de novos conhecimentos através de métodos de aprendizagens ativas, tornando para isso as disciplinas menos estanques e respeitando os alunos na sua individualidade, fazendo uso de métodos reflexivos. Essas práticas permitem promover a mudança gradual da educação e um dos caminhos transformadores pode ser a utilização das atividades lúdicas, pois estas têm a possibilidade de ajudar na construção de aprendizagens socio emocionais, uma vez que tendem a ser mais abertas, criativas, dinâmicas e reflexivas, proporcionando um espaço de ensaio de atitudes e comportamentos em ambiente protegido.

Ao/A docente cabe o papel de identificar a tarefa ou tarefas que mais se adequam à exploração dos subdomínios junto do seu grupo. Considerando o tempo que disponibiliza para cada sessão de trabalho, podem ser preparadas uma ou mais atividades.

Sugere-se que as sessões sejam iniciadas com uma organização do espaço que permita que todos/as se sentem em círculo e livres de quaisquer barreiras (ex. mesas e outros objetos, que deverão ser arrumados a um canto da sala). Terminadas as sessões, todos/as deverão colaborar para que o espaço volte à sua organização inicial.

Ao apresentar a sessão podem fazer-se ligações com a sessão anterior, reforçando as descobertas anteriores. Ao apresentar as tarefas deve usar-se pouca informação e garantir, antes do início da atividade, que todos/as entenderam o que se pretende.

No final de cada sessão, torna-se essencial promover um espaço de discussão e integração das tarefas, na sequência das mesmas, para o qual se podem encontrar algumas sugestões específicas junto do descritivo da atividade. A reflexão é um momento especial de integração e partilha de todo o conjunto de informações produzidas durante a atividade nos diversos domínios da comunicação, relação e estratégias. O/a docente deve garantir o respeito pela opinião de todos/as, procurando a espontaneidade na vontade de cada um/a se expressar. Nesse sentido, ninguém deve ser obrigado/a a emitir opiniões. A não participação de algum elemento deve ser encarada como uma forma de participação e, nessa situação, o/a docente deve tentar envolvê-lo/a e trazê-lo/a para a prática. Aceitam-se todas as formas de estar dentro dos limites definidos e das regras de base.

De forma a envolver a família e a consolidar a aquisição de competências, o Manual pressupõe que os/as docentes para realizarem o plano das sessões com os/as alunos/as lhes solicitem, entre sessões, informação complementar que resulte da troca de opiniões entre estes e as suas famílias ou adultos de referência.

Neste Manual, desenvolvemos e apresentamos um programa de atividade lúdicas SEL. Sugerimos que estas possam ser uma das práticas pedagógicas a implementar numa primeira abordagem da utilização do modelo SEL pela facilidade de implementação em contexto escolar e de sala de aula, por não requererem uma ampla formação prévia, por um lado, e por outro, por serem relativamente autónomas em relação a mais morosas alterações de políticas de gestão escolar implicadas noutras práticas de aprofundamento SEL em meio escolar. Este programa encontra-se, em anexo, descrito em detalhe.

4. MONITORIZAÇÃO

A monitorização dos resultados obtidos parece-nos essencial enquanto dimensão integrada no planeamento e na implementação de uma abordagem escolar global SEL, não obstante o seu carácter flexível e adaptável a diferentes objetivos, grupos e contextos. A monitorização permitirá a identificação de áreas que necessitam de maior investimento e de alterações nas práticas e de áreas onde se está a conseguir introduzir mudança. Na perspetiva da reflexão crítica e evolutiva sugere-se, depois de uma aplicação inicial, a aplicação anual do instrumento atrás proposto como a primeira ação da implementação das aprendizagens socioemocionais em meio escolar designado por diagnóstico rápido PES (em anexo), assim como a definição de indicadores específicos de mudança que correspondam às práticas e aos programas localmente implementados em cada escola.

(https://www.dgs.pt/ficheiros-de-upload-2013/p-pnse-2015-final_anexo-1_3-metodologia-diagnostico-rapido-docx.aspx)

5. ANEXOS

5.1. Diagnóstico rápido PES

Instrumento de avaliação rápida da Promoção e Educação para a Saúde na Escola

Diagnóstico atual: 1= não implementado; 2= parcialmente implementado; 3= implementado;

Prioridade: 1= baixa prioridade; 2= média prioridade; 3= alta prioridade;

*coloque um x no número que melhor corresponde à resposta

1. ORIENTAÇÃO	Diagnóstico			Prioridade		
	1	2	3	1	2	3
1.1. A escola tem uma perspetiva geral da situação atual em relação à saúde (incluindo a saúde física, mental e social) e o bem-estar dos/as alunos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. A escola tem uma ideia geral da situação atual em relação à saúde (incluindo a saúde física, mental e social) e o bem-estar do pessoal docente e não docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. A escola consegue fazer uma estimativa dos atuais comportamentos de saúde dos/as alunos/as (alimentação e atividade física, comportamentos sexuais, consumo de álcool, tabaco, substâncias psicoativas ilícitas e higiene) em relação à idade, origens e género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. A escola realizou uma avaliação das necessidades e desejos dos/as alunos/as e do pessoal docente e não docente em relação à saúde e ao bem-estar (ex. inquérito, caixa de sugestões)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. O/A professor/a coordenador/a da educação para a saúde é reconhecido/a por toda a comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. POLÍTICAS DE SAÚDE DA ESCOLA	Diagnóstico			Prioridade		
	1	2	3	1	2	3
2.1. A escola inclui no Projeto Educativo e no Plano de Atividades a promoção da saúde e do bem-estar dos/as alunos/as, do pessoal docente e não docente, incluindo a prevenção e resolução de problemas relacionados com a saúde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. A saúde e o bem-estar estão interligadas com as metas educativas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. A saúde e o bem-estar fazem parte integrante do currículo da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. A abordagem à saúde e ao bem-estar da escola reflete as opiniões, os desejos e as necessidades de toda a comunidade educativa (alunos/as, pessoal docente e não docente, pais/mães ou encarregados/as de educação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Os/As alunos/as, pessoal docente e não docente, pais/mães ou encarregados/as de educação são incentivados a participar na planificação e implementação das atividades relacionadas com a saúde na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. AMBIENTE FÍSICO DA ESCOLA	Diagnóstico			Prioridade		
	1	2	3	1	2	3
3.1. As instalações da escola, como o recreio, as salas de aula, as casas de banho, o refeitório, o bufete e os corredores, são seguras, limpas, promovem a higiene (sabonete e toalhas de papel na casa de banho) e são espaços agradáveis para os/as alunos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. As instalações da escola, como o recreio, as salas de aula, as casas de banho, o refeitório, o bufete e os corredores, são adequados à idade e género e são adaptados aos/às alunos/as com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Os/As alunos/as e o pessoal docente e não docente têm acesso às instalações escolares para atividades físicas fora do horário escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Todos os espaços destinados à prática da atividade física, o refeitório e o bufete da escola cumprem os padrões de higiene e segurança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. O caminho para a escola é seguro e está planificado para incentivar o envolvimento dos/as alunos/as em atividades físicas/meios suaves de transporte (ex. caminhar, andar de bicicleta).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. Todos os edifícios da escola são mantidos a uma temperatura confortável, estão bem iluminados e ventilados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. O refeitório, o bufete da escola e as máquinas de venda automática disponibilizam géneros alimentícios saudáveis e acessíveis que cumprem as orientações do MEC/DGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. AMBIENTE SOCIAL DA ESCOLA	Diagnóstico			Prioridade		
	1	2	3	1	2	3
4.1. As instalações da escola, como o refeitório, o bufete, o recreio, a biblioteca, as salas de aula e os corredores, estão planejados e arranjados de forma agradável e sociável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. A escola oferece atividades de grupo regulares, como semanas temáticas, festivais, competições e clubes, que são concebidos, pelo menos em parte, para promover a saúde e o bem-estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. A educação para a saúde e as atividades de promoção da saúde, incluindo oportunidades para praticar e desenvolver competências para a vida, estão incluídas em programas extra curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Existe um Gabinete de Apoio ao Aluno, disponível e acessível a todos/as os/as alunos/as que precisem de falar com alguém, partilhar preocupações ou pensamentos, em privacidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. A escola proporciona um ambiente amigável onde todos/as os/as alunos/as e o pessoal docente e não docente se sentem confortáveis e respeitados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. Os/As profissionais de saúde e psicólogo/a estão envolvidos na promoção da saúde individual e de toda a escola e trabalham em conjunto com a direção para integrar as questões de saúde nas políticas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. A escola está organizada (serviços e infraestruturas) para apoiar alunos/as com necessidades educativas especiais, de desenvolvimento e físicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. A escola identifica e referencia os/as alunos/as com necessidades de saúde especiais aos serviços de saúde locais ou outros serviços especializados (ex. CPCJR).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. COMPETÊNCIAS DE SAÚDE	Diagnóstico			Prioridade		
	1	2	3	1	2	3
5.1. A escola implementa programas centrados nas competências individuais e no conhecimento sobre questões de saúde, incluindo a promoção da saúde mental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. A escola tem regras claras que promovem comportamentos saudáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. São incluídas regularmente nas aulas atividades de pausa e descontração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. LIGAÇÕES À COMUNIDADE	Diagnóstico			Prioridade		
	1	2	3	1	2	3
6.1. Os/As pais/mães ou encarregados/as de educação dos/as alunos/as da escola são participantes ativos na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. A escola estabeleceu parcerias locais, tais como clubes desportivos, associações juvenis, Câmara Municipal, serviços comunitários, restaurantes, comércio local, serviços de saúde, serviços de aconselhamento, organizações não-governamentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. A escola organiza visitas regulares aos parceiros/as locais para incentivar os/as alunos/as a praticarem uma alimentação saudável, atividade física, promoverem a sua saúde social e emocional, o desenvolvimento, entre outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. SAÚDE DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE	Diagnóstico			Prioridade		
	1	2	3	1	2	3
7.1. A escola oferece regularmente aos/às docentes formação e desenvolvimento de capacidades relacionadas com a promoção da saúde e do bem-estar da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. Existem recursos suficientes disponíveis para proporcionar ao pessoal docente e não docente materiais atualizados sobre tópicos de saúde, incluindo a promoção da saúde mental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. A escola promove um equilíbrio entre o trabalho e a vida familiar e oferece um ambiente aberto à discussão dos problemas do trabalho e do <i>stress</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. Os/As profissionais recentemente colocados/as na escola têm formação e acompanhamento para os apoiar no seu desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. A escola tem protocolos/referenciais para lidar com o absentismo recorrente do pessoal docente e não docente e para o apoio durante a sua reintegração e adaptação, após um período prolongado de ausência por doença.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6. A escola apoia o pessoal docente e não docente a manter um estilo de vida saudável, p. ex. criando um ambiente promotor de saúde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2. Atividades lúdico-formativas: sessões práticas

5.2.1. Subdomínio 1 - IDENTIDADE



DESCRIÇÃO

Ao nível da identidade jogam-se os alicerces do edifício humano. Sermos pessoas únicas, com um corpo sexuado, uma mente própria, uma história que transporta as heranças de um passado e onde cabem as esperanças do futuro, é a aquisição básica da consciência que nos coloca no cenário social.



OBJETIVOS

Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Proporcionar um ambiente seguro e onde as pessoas se possam identificar.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – JOGO DOS IGUAIS

O/A docente divide o espaço com fita-crepe (ou giz) no chão. As crianças ou os/as alunos/as, em pé, colocam-se num dos lados. O/A docente vai fazendo perguntas (exemplos: “quem tem irmãos?”; “quem tem cão?”; “quem pratica desporto?”; ou outras perguntas que possam ter, ou não, relação direta com o trabalho proposto). Quem responder “sim” passa rapidamente para o lado oposto, utilizando a linha de fita-crepe como referência. Os/As outros/as permanecem no mesmo local.

Reflexão: através de perguntas tais como reconhecimento de colegas com características idênticas ou diversas das suas, sobre a experiência e descobertas no decorrer da atividade, conduzir o grupo a uma tomada de consciência da existência de subcategorias e da identificação perante as mesmas.

2ª Atividade – ENCRACHADOS

1ª Etapa – Elaborar os crachás: convidar as crianças ou os/as alunos/as a recortarem as cartolinas em quadrados com 15 cm de lado; a fazerem 2 furos na parte superior; a passarem um fio pelos furos, de modo a que o crachá possa ser pendurado ao pescoço; a escreverem os seus nomes nos crachás, depois de prontos.

2ª Etapa – Percebendo as letras: Colocar uma música alegre e conhecida de todos/as e convidá-los/as a dançar. Quando a música pára, todos/as formarão duplas. Nesse momento, a orientação do/a docente será fundamental, pois possibilitará às suas crianças ou alunos/as perceberem nos crachás dos/as colegas, por exemplo, se existem letras iguais à sua. Fazer a música tocar e parar por diversas vezes de modo a que todos/as possam trocar de duplas e repetir a tarefa, dançando sempre para fazer a troca. Exemplos: Quais são as letras do seu nome; Quantas letras existem no seu nome e no nome dos/as seus/suas colegas.

Nota: Para crianças ou alunos/as que já sabem ler, pode-se aumentar o grau de dificuldade, pedindo que procurem animais que comecem com a primeira letra ou que rimem com o seu nome.

Reflexão: Partilha-se o que mais gostaram na atividade. O/A docente pergunta acerca do funcionamento e das decisões que foram tomadas, o que descobriram, etc...

3ª Atividade – TEIA

Todos/as se sentam em cadeiras, em círculo. O/A docente, também sentado/a, tem um novelo de lã na mão e diz “Eu sou o (nome) e gosto de...” e de seguida atira o novelo para uma das crianças ou para um/a dos/as alunos/as, ficando a segurar a ponta do novelo. Essa criança ou aluno/a prende no seu dedo o fio do novelo e volta a repetir “Eu sou o (nome) e gosto

de...” e atira novamente o novelo para outro/a, não largando também o fio do novelo. Repete-se esta ação até chegar ao/à último/a. Neste ponto, a teia está montada. O/A docente reflete com todos/as a importância de serem parte integrante da malha formada e no que pode acontecer se algum/a largar o seu fio, se o puxar, etc... A fase seguinte será a de desmanchar a teia, fazendo todos os movimentos no sentido contrário, em que a ação a repetir será “Eu não gosto de... e agora passo para o” (nome de quem a seguir tem o fio na mão, permitindo desmanchar a teia).

Reflexão: Permanecendo em círculo, o/a docente começa por perguntar se gostaram de participar. Aproveita uma resposta positiva para perguntar o porquê e se mais alguém pensou o mesmo. Com a teia montada, exploram-se as questões relativas ao facto de fazermos parte de um sistema e de como a nossa ação condiciona e pode ser condicionada pelas ações dos/as outros/as.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as pesquisam as raízes do seu nome, questionando pais/mães ou encarregados/as de educação/adulto de referência acerca da sua origem, assim como sobre o seu significado, para posteriormente poderem (ou não) partilhar. Este exercício consolida a construção da identidade pessoal e estabelece um sentido transgeracional, com a família e com a cultura, estimulando o diálogo e a intimidade.

Subdomínio 2 · COMUNICAÇÃO



DESCRIÇÃO

Toda a ação humana tem um valor de comunicação e esta obedece a códigos, é afetada por aspetos de vária ordem e é marcada por intencionalidades explícitas e implícitas.

Compreender os mecanismos da comunicação é crucial para que se entenda e seja entendido, organizando um sentido na existência e na convivência.



OBJETIVOS

Conhecer a importância da comunicação. Comunicar de forma eficaz.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Trabalhar a perceção e a comunicação não-verbal e estimular o contacto, a atenção e a diferenciação; promover o trabalho colaborativo.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – CÓDIGO

Cada criança ou aluno/a deve escolher um número de 1 a 10, sem falar e sem o revelar a ninguém. De seguida, todos/as se levantam e circulam cumprimentando todos/as os/as colegas. Neste processo, irão procurar quem escolheu o mesmo número através de apertos de mão, única forma de comunicação permitida (Ex: se eu escolhi o número 5 encontrarei um/a colega e apertarei a sua mão com 5 toques leves). Essa informação não deve ser revelada no decorrer da atividade. Quando se encontra alguém com o mesmo número, deve-se conservar essa informação e, em silêncio, continuar a jogar.

Reflexão: Sentados/as em círculo, o/a docente convida as crianças ou os/as alunos/as a partilhar como foi participar naquela atividade, como se conservam segredos e como se sentiram quando encontraram alguém com a mesma identidade (número).

2ª Atividade – BOM DIA

As crianças ou alunos/as estão em pé em círculo. Um elemento fica no meio com os olhos vendados. As crianças ou os/as alunos/as do círculo caminharão, e um/a, ao ser apontado/a pelo/a docente, dirá: "Bom dia!". Se o elemento de olhos vendados identificar a voz do/a colega, trocará de lugar com este/a.

Reflexão: Sentados/as em círculo, discutir os fatores que nos diferenciam dos outros e, por isso, nos identificam. Estabelecer paralelismos com situações do dia a dia.

3ª Atividade – CAOS

Organizar as crianças ou os/as alunos/as em trios (um/a é o/a orientador/a; outro/a é o/a recoletor/a; e outro/a é o/a recetor/a). O/A docente espalha no chão os papéis coloridos (uma cor por equipa). O desafio será recolher o maior número de papéis da sua cor, espalhados no chão, e entregar na mão do/a recetor/a. Quem recolhe os papéis (o/a recoletor/a) estará de olhos vendados. Os/as orientadores/as auxiliam os percursos dos/as recoletores/as através de códigos não verbais ou verbais, em função do nível de dificuldade pretendido. O objetivo é o de entregar ao seu/sua recetor/a, em local fixo determinado pelo/a docente, o maior número de papéis da sua cor. A atividade desenvolve-se com todos os trios a jogar em simultâneo e termina quando estes recolherem todos os papéis ou quando o/a docente o entender.

Reflexão: Abordar os diferentes papéis: Como se sentiram no seu desempenho? Se preferiam ter assumido um outro papel? Como é dar e receber instruções no meio da confusão? Que estratégias adotar para ouvir e fazer-se ouvir? Estabelecer paralelismos com situações do dia a dia.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as questionam pais/mães ou encarregados/as de educação acerca de quando começaram a falar, quais as suas primeiras palavras, episódios engraçados relacionados com a comunicação, etc. É reforçado o valor de comunicação de cada um/a e a importância de se ser entendido/a.

Subdomínio 3 · EMOÇÕES



DESCRIÇÃO

As emoções referem-se ao aspeto subjetivo não racional da nossa existência enquanto pessoas, relativo à experiência de agradável ou desagradável. Não se opondo, porém, à razão, sabe-se o quão determinante é o equilíbrio que decorre da qualidade das experiências emocionais na construção do ser. Fala-se em inteligência emocional, pois o (re)conhecimento do que se sente confere autenticidade e, quando comunicado e compreendido, promove o crescimento pessoal e abre espaço à criatividade e à simbolização.



OBJETIVOS

Desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional. Adquirir literacia emocional.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Proporcionar maior conhecimento do valor e da interpretação das emoções.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – ESTÁTUAS

O/a docente divide a turma em dois grupos. Cada grupo seleciona um “escultor” que, depois de escutar ou ler a emoção proposta pelo outro grupo, seleciona o “barro” e um ou mais elementos do seu grupo para “esculpir” a emoção que lhe foi indicada (exemplo: medo, raiva, felicidade...). A “esculpir” vai modelando o “barro”, colocando os/as colegas nas posições e com as expressões que entende para traduzir a sua mensagem. Depois da obra estar concluída, o seu grupo deve, por tentativas, acertar na emoção em causa. A ação desenrola-se com a alternância dos grupos na função de “escultor”. Na sequência, altera-se o “escultor” sempre que o grupo retoma a ação. Joga-se até que todos/as tenham desempenhado essa função ou até que se verifique matéria para discussão.

Reflexão: convidar as crianças ou os/as alunos/as a pensar como, na vida, temos, a todo o momento, que tomar decisões e fazer escolhas. Focar naquilo que cada um/a apresenta como essencial. Em que situações temos que perder algo para conquistar algo melhor.

2ª Atividade – BISCA DE EMOÇÕES

Preparar as cartas antecipadamente (anexo). Dividir a turma em grupos de três ou quatro crianças ou alunos/as. Baralhar as cartas e distribuir de 7 a 11 cartas por cada grupo (dependerá do número de grupos). Um grupo deve escolher uma carta do seu monte de cartas e colocá-la virada para baixo, de modo a que os outros grupos não vejam que emoção esconde. Este grupo dirige-se para a frente da sala e vai expressar a emoção sem verbalizá-la. Os outros grupos tiram do seu monte de cartas aquela que corresponde à emoção apresentada (sem mostrar a figura ou comentar em voz alta). Ao sinal do/a docente, todos os grupos viram as cartas. Quem acertou tira as cartas em questão do jogo (as cartas com a mesma emoção saem todas de jogo). Quem errou recebe duas novas cartas, por carta que tinha separado. O grupo que terminar as cartas pode optar por sair do jogo ou solicitar mais cartas ao/a docente. Todos os grupos devem representar as emoções.

Se mais de 50% dos grupos errar a emoção apresentada por uma criança ou por um/a aluno/a, o seu grupo recebe uma carta, porque provavelmente não soube expressar a emoção adequadamente.

Reflexão: Para terminar, convidar todos/as a explorar a importância da comunicação não verbal e de como é fácil fazer interpretações erradas daquilo que se comunica. Dar exemplos de situações do dia a dia.

3ª Atividade – CADEIA DE EMOÇÕES

As crianças ou alunos/as são colocados/as em filas de 10 a 15 elementos e todos são informados de duas condições: têm de estar em silêncio e virados para a frente, exceto quando tocados pelo/a colega de trás. O/A docente começa por chamar as últimas crianças ou os/as últimos/as alunos/as de cada fila para lhes segredar uma emoção (uma para cada fila). Estas crianças ou alunos/as regressam ao seu lugar na fila. Ao sinal do/a docente, cada um/a chama, com um toque no ombro, o/a colega que está à sua frente e interpreta, através da expressão facial, a emoção segredada pelo/a docente. Esta ação repete-se com o/a colega da frente e assim sucessivamente até chegar ao/à último/a colega da fila. A primeira criança ou aluno/a da fila verbaliza o que entendeu da informação passada pela expressão facial do/a seu/sua colega anterior. Nesta fase, comparam-se as mensagens do ponto de partida e de chegada, avaliando o processo. A última criança ou aluno/a da fila desloca-se para o início da mesma e a atividade segue com um novo segredo ao agora último elemento da fila.

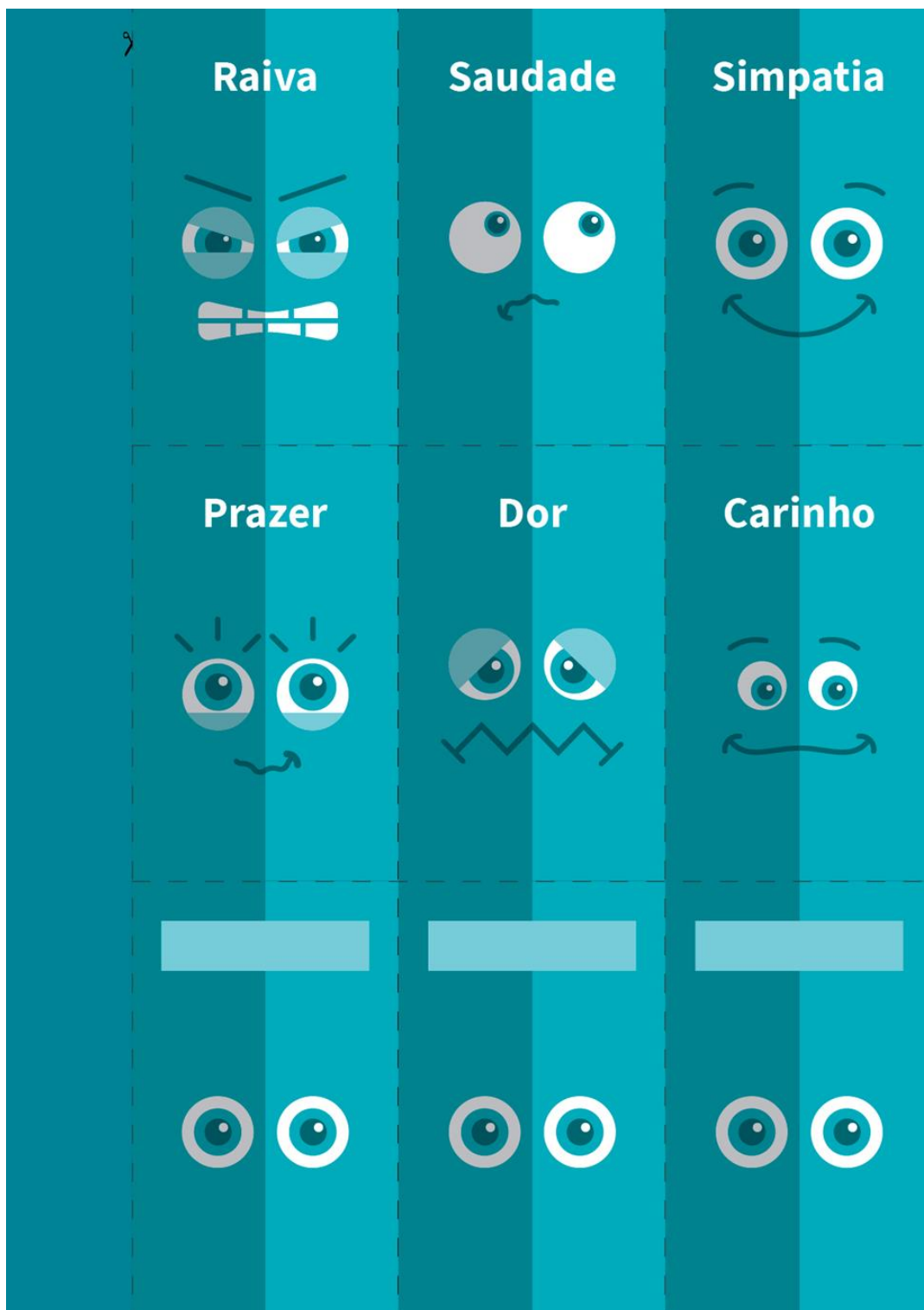
Reflexão: convidar as crianças ou os/as alunos/as a partilharem as dificuldades sentidas, a frustração de ver o que expressaram na cadeia de comunicação. Explorar a responsabilidade enquanto emissor e enquanto recetor.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões

As crianças e os/as alunos/as questionam pais/mães ou encarregados/as de educação acerca dos seus medos na infância e das estratégias para os tranquilizar. Este exercício pode ser alargado a outros afetos, podendo sugerir-se que se investigue, por exemplo, episódios em que estes/as estavam “zangados/as”, ou “felizes”, ou “aflitos/as”, e se explore recordações e reações associadas.

Figura 4. Bisca de Emoções





Subdomínio 4 · AUTONOMIA



DESCRIÇÃO

Autonomia, sinónimo de sucesso pessoal, realiza um percurso desde o nascimento de cada pessoa até à idade adulta. Cada etapa do desenvolvimento abriga desafios que devem ser propostos às crianças e jovens, estimulando-os/as a alcançá-los. Autonomia, sinónimo de individuação e de Ser interdependente do outro, de identidade construída, de quadro de valores, de ser capaz de tomar decisões, de agir, de resolver problemas, de ter projeto de vida e de estabelecer pontes com os outros no sentido da cooperação e da ajuda para atingi-la.



OBJETIVOS

Demonstrar a autonomia em cada uma das etapas do crescimento e desenvolvimento.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Proporcionar maior conhecimento do valor do espaço vital de cada um; alternar a liderança e estimular a integração; Identificar o valor da independência na tomada de decisão.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – O INSPETOR

As crianças ou os/as alunos/as são organizados/as aleatoriamente em duplas. Cada um/a observa bem o seu par e vice-versa. Ambos/as se viram de costas e cada um/a faz alguma mudança no visual (exemplo: tirando um anel, trocando o relógio de lugar, desatando o sapato, prendendo o cabelo etc...). Ambos/as se voltam de novo, ficando de frente para o/a outro/a. Cada um/a tem que adivinhar o que foi alterado.

Nota: Pode pedir-se a uma criança ou a um/a aluno/a que deixe o local e fazem-se algumas modificações nos/as colegas ou no local. Quando este/a voltar ao grupo terá que identificar o que foi alterado, de acordo com as regras previamente estabelecidas.

Reflexão: Discutir como o foco em informação mais geral condiciona, muitas vezes, a possibilidade de observar detalhes. Explorar, com exemplos dados pelas crianças ou pelos/as alunos/as, qual a real importância dos detalhes na vida de cada um/a.

2ª Atividade – CHEFE ÍNDIO

A atividade inicia-se com as crianças ou com os/as alunos/as sentados/as em círculo e com um voluntário sentado ao centro, vendado, o “chefe índio”. O/A docente dá sinal a cada elemento, à vez, para que se aproxime do “chefe índio”, tocando-o. O “chefe índio” tem que identificar, através do ruído, o/a colega que se desloca na sua direção, escolhendo o momento em que lhe dá ordem para parar, apontando na sua direção. Quem é bloqueado/a, senta-se no local, em silêncio. A atividade segue com o/a docente a escolher novos elementos para tentarem a aproximação ao “chefe índio”. Este tem como objetivo deixar que os/as colegas se aproximem o mais possível mas sem ser tocado. No caso de ser tocado, aquele/a que o alcançou passa a ocupar o lugar de “chefe índio”. A atividade desenvolve-se com algumas tentativas de aproximação (5 ou 6), alterando-se o “chefe índio”, por proposta do/a docente, no caso de este não chegar a ser tocado.

Nota: variante para crianças ou para alunos/as mais novos/as: Sentados/as em círculo e um/a sentado/a ao centro de olhos vendados, que será o “cão”. Perto de si haverá um objeto o “osso”. O/a docente dá sinal a cada elemento, à vez, para tentar cautelosamente agarrar o “osso”. Percebendo o ruído, o “cão” ladrará na direção de onde vem o ruído. Ao acertar a direção, o/a docente indicará outro elemento. Sempre que alguém consiga agarrar o “osso”, trocam-se as posições.

Reflexão: convidar as crianças ou os/as alunos/as a partilhar o que sentiram e quais as dificuldades enquanto “chefe índio” ou explorador. Analisar os diferentes esquemas e formas de aproximação, assim como a capacidade de resistir à pressão do toque... Como, quem e quando permitimos que se aproximem de nós. Que barreiras criamos para afastar algumas pessoas e porque as criamos.

Com base no quadro, em anexo, pode ser feito um esquema de proximidades. O espaço vital está relacionado com a reserva do espaço de conforto, que é diferente caso a caso e que será motivo de discussão na reflexão.

Apêndice 2: Grelha do Espaço Vital

3ª Atividade – Gosto de Ti:

A atividade inicia-se com as crianças ou com os/as alunos/as em círculo sentados/as em cadeiras e um/a voluntário/a ao centro. Este/a aproxima-se de um/a colega e diz: “gosto de ti”. O/A outro/a pergunta: Porquê? E a resposta é, por exemplo: “Porque usas brincos”. Nessa altura, quem usar brincos trocará de lugar rapidamente, enquanto quem estava no centro procurará um lugar para sentar-se. Quem não conseguir uma cadeira ficará no centro e dará continuidade à atividade. O/A docente pode estimular respostas como: “Porque és inteligente”, “bonito(a)”, “especial”, “danças bem”, etc.

Reflexão: Para terminar, convidar as crianças ou os/as alunos/as a explorar a necessidade de aprendermos a rir dos próprios erros e a passar a aceitá-los com menos peso. A capacidade de decidirmos a nosso favor sem prejudicar os outros. A importância de olhar de um modo mais tolerante para nós e para outros.

4ª Atividade – Tubarões:

Contar o número de participantes (1 animador/a incluído/a: será o/a capitão/ã) e colocar igual número de cadeiras num espaço amplo da sala (não alinhadas, mas próximas entre si). Seguidamente contar a seguinte história: “Um grupo de pessoas decide fazer uma viagem. Optam por ir de navio a uma ilha paradisíaca. Porém, num dos dias o navio começa a afundar e o/a capitão/ã pede a todos/as os/as tripulantes que vão rapidamente para os botes salva-vidas. Acontece que aquele mar está infestado de tubarões e ninguém pode colocar um pé ou braço na água”.

Explicar aos/às tripulantes que têm um grande problema para resolver! - Têm de **conseguir colocar todos os botes salva-vidas em fila indiana**, sabendo que:

- O chão da sala é o **mar repleto de tubarões** (e a regra é de que ninguém pode colocar qualquer parte do seu corpo no chão);
- Cada cadeira é um bote salva-vidas.
- Quando o/a animador/a contar até três..., todos/as têm que subir para o seu bote e ajudarem-se todos/as a cumprir o objetivo.
- O/A capitão/ã não ajuda a resolver o problema. Colabora, lembrando que ninguém pode sair dos botes, e precisa que rapidamente se resolva este problema, porque tem de averiguar se todos/as os/as tripulantes ficaram sãos/sãs e salvos/as. A última proposta é colocarem-se por ordem alfabética ao longo dos botes, dizendo em voz alta o seu nome, para o/a capitão/ã confirmar a sua presença. (os/as tripulantes, enquanto estão a colocar os botes em ordem, têm de encontrar a solução de ficarem mais do que um/a na cadeira,

enquanto vão puxando as outras cadeiras para a fila. No final, só pode ficar um/a tripulante por bote).

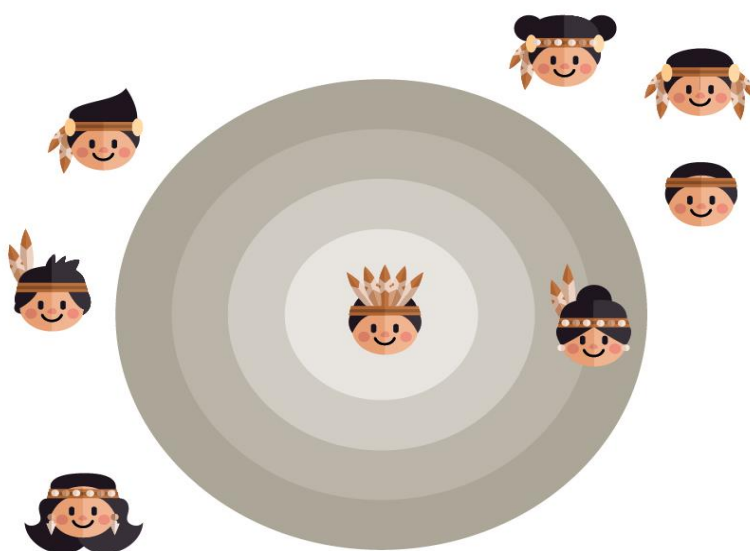
Reflexão: Este Jogo visa aumentar a competência individual e coletiva na resolução de problemas e promover o sentimento de autoeficácia, através da cultura de intercolaboração do grupo e interaguda. Continuar a transpor para situações do dia a dia.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as questionam pais/mães ou encarregados/as de educação acerca da aquisição de comportamentos de autonomia (idade, incentivos, estratégias de recompensa, grau de tolerância dos adultos face à maior ou menor dificuldade) conforme se trate de crianças do Pré-Escolar ou de alunos/as do 1º, 2º, 3º ciclos ou secundário. Por exemplos: quando começaram a dormir na sua cama sozinhos/as, quando largaram a chucha, quando conseguiram vestir-se sozinhos/as, quando dormiram em casa de um amigo/a pela primeira vez, quando tiveram telemóvel, chave de casa, ou a primeira saída à noite.

Nota: Para evitar exposição desadequada ou sentimentos de humilhação, é importante ajustar os comportamentos em causa à etapa do desenvolvimento, bem como admitir que algumas aquisições possam ainda não estar conseguidas.

Figura 5. Chefe Índio



Subdomínio 5 · PROTEÇÃO



DESCRIÇÃO

Terreno de segurança e construção da confiança, onde se respira aconchego e bem-estar. Proteger, sinónimo de acolher e acarinhar, de amparar e apoiar, é tema de conferir abrigo e de permitir a exploração do mundo e dos seus riscos.

A proteção surge gradualmente através de processos protetores que se desenvolvem como qualidades ou atributos individuais, situacionais e/ou ambientais, procurando aumentar respostas adaptativas positivas, influenciando a tomada de decisão da criança e jovem face aos riscos. Num continuum vulnerabilidade/proteção, importa implementar processos de proteção, facilitadores da dimensão positiva de Si, da saúde, segurança e qualidade de vida, que inibem, reduzem e atenuam a probabilidade de determinada condição constituir risco/perigo.



OBJETIVOS

Conhecer fatores de risco e de proteção: Aumentar a perceção individual face aos processos protetores.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Criar um clima de descontração, procurando relaxar as tensões; demonstrar quanto podemos contribuir para o crescimento de cada um; desenvolver o sentido de cooperação e união.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – ARCA DE NOÉ

O/A docente deverá: distribuir pelas crianças ou pelos/as alunos/as os cartões com nomes e imagens de animais; solicitar que não revelem a ninguém o animal que lhes foi designado; informar o grupo que pode haver elementos (dois ou três) que têm o mesmo animal; pedir ao grupo para formar um círculo, entrelaçando-se os braços, formando uma sólida corrente humana; informar que no momento em que disser o nome de um animal aqueles que o tiverem devem tirar os pés do chão, ficando suspensos nos/as colegas. Por fim, dirá: “Noé chama...” (cita o nome do animal). Pode, ainda, chamar dois ou três animais que não constem da lista de distribuição ou dois ou três animais em simultâneo, podendo provocar uma queda no solo de toda a corrente formada.

Nota: exemplos de animais: Avestruz, Águia, Burro, Borboleta, Cão, Cabra, Carneiro, Camelo, Cobra, Coelho, Cavalo, Elefante, Galo, Gato, Leão, Macaco, Porco, Peru, Tigre, Urso, Veado, Vaca, etc.

Reflexão: Convidar as crianças ou os/as alunos/as a dizer como se sentiram quando apoiaram os/as colegas ou quando foram apoiados por eles/as. Quais as dificuldades sentidas e o que mais gostaram. Fazer ligação a situações do dia a dia, em que se sentiram totalmente apoiados ou outras em que se sentiram realmente importantes por poder ajudar.

Apêndice 3: Cartões com animais.

2ª Atividade – PASSEIO NO ESCURO

Pode-se começar formando pares. Um elemento do par fecha os olhos e passa a andar guiado pelo/a colega durante dois minutos. Não é permitido abrir os olhos nem tocar no/a companheiro/a. Somente a voz do/a colega o guiará. Logo em seguida, trocam-se os papéis e o/a que antes era o/a guia, passa ser o/a guiado/a.

Reflexão: Partilhar o que sentiram durante o tempo em que estiveram a ser guiados/as pelos/as colegas: sentiram-se tentados/as a abrir os olhos; tiveram total confiança no/a seu/sua guia; gostaram mais de guiar ou de ser guiados/as e porquê. Perguntar o que é necessário para que as pessoas confiem mais em quem as pretende ajudar e qual a maior ajuda que cada um/a pode prestar, naquele momento, aos/às colegas.

3ª Atividade – “PIU PIU”

Começa-se por vendar as crianças ou os/as alunos/as- os “pintos”. Nessa altura, tira-se a venda a um elemento e esse é informado que passará a ser a “galinha”. A atividade decorre com todos os “pintos” à procura da “galinha” de acordo com o seguinte procedimento: Quando alguém toca em alguém, em contacto, pergunta “piu-piu?”. Se o/a colega com quem

estabeleceu contacto for a “galinha” não responde, e o “pinto” mantém-se agarrado a este/a até ao fim; se também for “pinto”, ao responder “piu-piu”, prosseguem na sua busca. A atividade acaba com todos os “pintos” ligados à “galinha” ou a “pintos” já ligados à “galinha”.

Reflexão: Questionar como se sentiu a “galinha” quando conheceu o seu papel. Se gostou do seu papel ou se preferia ter participado como “pinto”. Abrir a discussão em torno de sentimentos experienciados nesta procura. Perceber quando se sentiram menos protegidos/as e o que fizeram nesse momento. Fazer ligação com situações correntes do dia a dia.

4ª Atividade – PROBLEMAS AOS SALTOS

O grupo de crianças ou de alunos/as forma um círculo. Cada elemento do grupo recebe um balão vazio, com uma tira de papel dentro (que terá uma palavra para o final da atividade). O/A docente informará o grupo que aqueles balões traduzem os problemas que enfrentamos no nosso dia a dia (de acordo com a vivência de cada um/a), desinteresse, intrigas, competições, inimizade, etc. Cada elemento deverá encher o seu balão e brincar com ele, suspendendo-o no ar com diversas partes do corpo. Depois desafia-se todo o grupo a colaborar em pares ou em pequenos grupos na suspensão dos seus balões. Aos poucos, o/a docente pedirá a alguns elementos que deixem o seu balão no ar e que se sentem. Os restantes elementos continuam a atividade. Quando o/a docente perceber que os que permaneceram na tarefa não estão a conseguir lidar com todos os problemas, pedirá para que todos voltem ao círculo.

Nota: Exemplos de palavras: amizade, solidariedade, confiança, cooperação, apoio, aprendizagem, humildade, tolerância, paciência, diálogo, alegria, prazer, tranquilidade, troca, crítica, motivação, aceitação, etc. (as palavras devem ser escolhidas de acordo com o objetivo).

Reflexão: Focando no momento em que foi solicitado a algumas crianças ou a alguns/algumas alunos/as que deixassem o seu balão no ar, tentar perceber o que sentiram os outros/as quando perceberam que estavam a ficar sobrecarregados/as e o que sentiram aqueles/as que deixaram o seu balão. Explorar como é resolvermos problemas quando estamos juntos/as. Por fim, pedir a todos/as que estourem os balões e que discutam o que têm escrito no papel, fazendo um comentário sobre o que aquela palavra significa para eles/as.

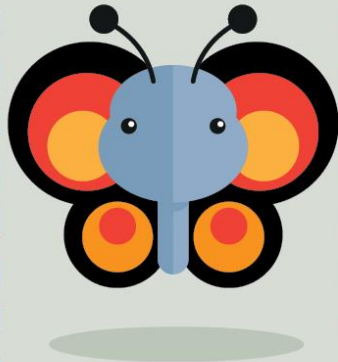
Propostas para as crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as questionam pais/mães ou encarregados/as de educação sobre o seu entendimento pessoal da parentalidade e sentimentos que lhe estão associados.

Figura 6. – Arca de Noé



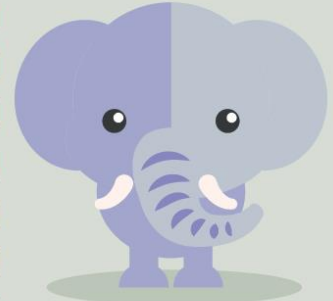
Borboleta



Camelo



Elefante



Galo



Gato



Leão



Macaco



Tigre



Urso



Subdomínio 6 · VIOLÊNCIA



DESCRIÇÃO

Fenómeno multifatorial. É fundamental que se resista à tentação de o polarizar numa lógica cartesiana entre bem e mal; há fatores complexos que justificam a incidência e a resistência dos padrões de comportamento violento e devem ser matéria de estudo e de reflexão. Sentimentos de negação, onnipotência, medo, vergonha e culpa estão geralmente associados a este fenómeno.

A violência pode ser ativa ou passiva, verbal ou agida, psicológica ou física. Há relações violentas entre indivíduos, mas também ambientes violentos que afetam outras pessoas de forma indireta. Na violência há sempre um problema de poder; uma assimetria que é usada como fonte de abuso e de triunfo da força sobre a fragilidade.

Nem sempre a violência é hétero dirigida; por vezes o alvo é o próprio. Existem várias formas de comportamento autoagressivo. Certos grupos de jovens cultivam valores como o sofrimento, a dor, o isolamento, podendo favorecer o surgimento de comportamentos de risco nesta linha, como por exemplo, consumos de álcool ou drogas, certos comportamentos suicidários e atos autoagressivos, tais como as automutilações.



OBJETIVOS

Identificar violência dirigida aos outros; identificar violência dirigida ao próprio; adotar uma cultura de respeito e tolerância.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Conhecimento e identificação no grupo; identificação de fatores de proteção.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

1ª Atividade – SOFÁ

As crianças ou os/as alunos/as estão sentados/as em círculo. O/A docente faz uma pergunta dirigida a todos/as, como por exemplo: “moras em Lisboa?”, ou “gostas de praia?” etc, Os/As que responderem positivamente passam à cadeira do lado direito (ao colo de alguém, se a cadeira estiver ocupada). Os/as que responderem negativamente ficam no mesmo lugar. O/A docente vai retirando do círculo as cadeiras que vão ficando desocupadas. Continuando a fazer perguntas, o/a docente terminará a atividade quando todos/as estiverem sentados/as na mesma cadeira ou quando a necessidade de partilha tiver sido integrada por todos/as.

Reflexão: Convidar as crianças ou os/as alunos/as a partilhar como foi participarem nesta atividade; quais as partes mais divertidas e as mais constrangedoras; se foi mais difícil sentar no colo de alguém ou receber alguém no seu colo; como é fazer parte de um grupo. Como lidamos com o que não escolhemos? Quais os limites da tolerância?

2ª Atividade – PANELO DE PRESSÃO

As crianças ou os/as alunos/as são divididos em grupos de 4 ou 5 elementos. A um dos elementos de cada grupo compete-lhe resistir à pressão dos/as restantes elementos do seu grupo para cometer atos ilícitos ou perigosos. A estes cabe-lhes a responsabilidade de tentar aliciar o/a companheiro/a a cometer os respetivos atos, utilizando os mais diversos argumentos. O papel de resistir a pressões vai sendo assumido por outros elementos do grupo. Os temas em discussão podem ser acordados previamente com todos/as. Exemplos: “Vamos faltar à aula para ir a casa do/a... jogar *Playstation*”; “Vamos lá atrás fumar uma coisa que o/a ... trouxe”; “vamos sacar o telemóvel àquele puto”.

Reflexão: Questionar todos os elementos do grupo sobre como se sentiram nos diferentes papéis. Identificar os/as que se sentiram mais confortáveis a pressionar ou a ser pressionados/as, procurando as respetivas justificações. Procurar os motivos que nos podem levar a resistir ou a ceder, assim como os motivos para que alguém queira aliciar “colegas” a fazer coisas contra a sua vontade.

3ª Atividade – ANÉIS MÁGICOS

Todos os elementos, organizados em grupos de 2, têm um fio de sisal (corda). O primeiro ata os seus pulsos com o fio (o seu par pode ajudar), como se fossem umas grandes algemas. O segundo segue o mesmo procedimento, depois de atravessar o seu fio por dentro do elo formado pelo fio do seu par. No final, “presos”, 2 a 2, pelas “algemas”, o/a docente lança o desafio de se libertarem do parceiro/a sem desfazer nós e sem os aliviar. O/A docente vai circulando e interagindo com todos os pares em exercício, reforçando o facto de a tarefa ser

exequível. Com a evidência de sinais de desistência, o/a docente mostra discretamente a um par a solução e desafia-o a tentar de novo, sem ajuda. Com este gesto os restantes pares em atividade ganham uma nova vontade por alguém já ter conseguido. O/A docente vai mostrando a solução a mais alguns pares, até que todos, na posse da solução, consigam uma solução em autonomia.

Reflexão: Convidar todos os pares a partilhar o que sentiram quando perceberam que estavam “presos” e quais as dificuldades sentidas nesse momento. O significado de estar preso/a ou dependente de alguém; que estratégias usaram para lidar com a situação. Explorar a perseverança e a desistência.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as solicitam junto de pais/mães ou encarregados/as de educação colaboração para identificar, por exemplo, através de uma escala, comportamentos agressivos que vão do adaptativo ao destrutivo, por exemplo, dizer “não”, morder ou beliscar, fazer uma birra, competir numa prova de desporto, bater em alguém, discriminar alguém pela sua diferença, provocar a morte a algum ser vivo (mosca ou pessoa), planejar uma guerra. Podem assinalar quantos e quais comportamentos estão presentes nos seus atos quotidianos ou na sociedade atual.

Subdomínio 7 · ESCOLHAS, DESAFIOS E PERDAS



DESCRIÇÃO

Crescer situa a nossa existência num continuum espaço temporal de opções e conseqüências; a todo o passo desse caminho, encontramos-nos perante o desafio do novo, a estranheza e o receio que este evoca, mas também perante o ímpeto de avançar. Cada ganho implica uma perda, na medida em que novo e velho, familiar e desconhecido, vida e morte, se jogam em constante reciprocidade e alternância. Este processo nem sempre é linear e requer adaptações cognitivas e emocionais individuais e de grupo.

Neste sentido, podemos dizer que o desenvolvimento se traduz num permanente processo de luto, de etapas que se resolvem para dar lugar a novas conquistas. O processo de escolha pressupõe a integração destes aspetos, a que se acresce a responsabilidade em face dos resultados.



OBJETIVOS

Utilizar as fases do processo de tomada de decisão: definir objetivos e gerir emoções e valores associados.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Desenvolver parcerias; estimular a tomada de decisão individual e em grupo.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – TARTARUGA GIGANTE

O grupo todo é dividido em grupos de 3 a 8 elementos. Todos, em cima de um tapete ou manta, devem mover a “tartaruga” numa direção com o grupo a gatinhar sobre a “carapaça da tartaruga”. No começo, todos os elementos podem mover-se para diferentes direções e pode demorar algum tempo até que percebam que têm que trabalhar em conjunto para que a “tartaruga” se movimente. O/A docente deve garantir que todos os elementos dos grupos buscam ativamente soluções para o problema. Em função da agilidade, podem introduzir-se obstáculos para aumentar o desafio.

Reflexão: Convidar o grupo todo a partilhar o que gostaram mais e menos na atividade. Perguntar se alterariam estratégias numa nova realização da mesma tarefa.

2ª Atividade – NAVIO

O grupo todo é dividido em 4 subgrupos. Cada subgrupo posiciona-se numa das paredes da sala (ou do espaço usado). Cada subgrupo deve posicionar-se em fila, com cada aluno/a em pé em cima de uma cadeira, de frente para a outra extremidade do local, tendo sempre outro grupo à sua frente, e um grupo de cada lado. Todos os subgrupos devem atravessar para o outro lado da sala, sem que nenhum aluno toque o chão.

Reflexão: Como foi realizar esta atividade. Perguntar se descobriram alguma coisa. Deixar falar livremente acerca de estratégias, se elas foram alteradas. A importância de um plano. Explorar a dimensão cooperativa da tarefa.

3ª Atividade – PASSEIO DA FAMA

Pretende-se que todas as crianças ou todos/as os/as alunos/as obtenham dos/das colegas o maior número possível de autógrafos numa folha, durante um determinado tempo (sugestão 1 minuto). Todos os autógrafos deverão ser legíveis e recolhidos em folhas espalhadas no centro da sala. Ao sinal, todos/as terão de colecionar autógrafos. Com o fim do tempo, o/a docente reúne o grupo todo e pergunta quantos autógrafos conseguiu cada criança ou cada aluno/a. Abre-se um pequeno espaço para que partilhem como foi; o que sentiram e como conseguiram os autógrafos. Identificado aquele/a que conseguiu o maior número de autógrafos (por exemplo 12), o/a docente pergunta se o grupo pretende ter uma nova oportunidade de recolha. O/A docente sinaliza o começo de novo tempo (igual ao anterior). De acordo com o resultado, o jogo é encerrado com a satisfação de todos/as. Se o/a docente sentir necessidade de dar mais uma oportunidade, isso é possível e recomendado. O fim da atividade está relacionado com uma tomada de consciência da possibilidade ou da necessidade de cooperar para concluir a tarefa.

Reflexão: Explorar como cumpriram o desafio e a transformação das estratégias no decorrer do mesmo. Pretende-se que todas as crianças ou todos/as os/as alunos/as percebam que juntos/as e organizados/as podem conseguir muito mais, do que cada um/a por si.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as questionam pais/mães ou encarregados/as de educação sobre a sua própria história de vida, no que diz respeito, por exemplo, à escolha da profissão, da casa onde habitam. Este exercício facilita a identificação com o adulto através da integração da dúvida e do sucesso.

Subdomínio 8 · VALORES



DESCRIÇÃO

Os valores enquadram os princípios éticos da espécie humana na sua dimensão sociomoral. Grau superior de consciência de si e do outro, os valores são uma marca da identidade e vão ganhando solidez e profundidade à medida que a personalidade se vai formando. Transversais à cultura, assimilados a partir de várias fontes nos contextos vivenciais e educacionais, os valores serão integrados a partir da reflexão que cada pessoa faz do mundo que a rodeia. É, então, um processo íntimo, vivido como uma experiência pessoal, cujas bases radicam no social, espiritual, universal e que orientam o comportamento e a relação interpessoal.



OBJETIVOS

Desenvolver os valores de cidadania, de solidariedade e de respeito pelas diferenças.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Trabalhar a sensação de escassez e a conquista em grupo; promover o conhecimento e identificação no grupo de trabalho.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – CADEIRAS AO CONTRÁRIO

Colocar as cadeiras em círculo. Todo o grupo circula à volta das cadeiras até à paragem da música (ou outro sinal acordado). Nessa altura, todos os elementos do grupo devem subir e ficar em pé nas cadeiras. Na fase seguinte, retira-se uma cadeira e, à paragem da música, algum fica de fora. Esse elemento é, nessa altura, convidado a subir também para a cadeira de outro. O processo repete-se sendo retirada mais uma cadeira e convidando aqueles que ficam de fora a subir para as cadeiras, mesmo as já ocupadas pelos/as colegas. Se a determinada altura alguém disser que não vale a pena correr porque ninguém perde a cadeira, o/a docente deverá realçar que nunca disse que iriam ser excluídos elementos do grupo, mas sim cadeiras. Esse assunto será aproveitado para o espaço seguinte de reflexão. É o momento de lançar um novo desafio alinhado com a nova perspetiva da cooperação. Qual será então o menor número de cadeiras em que conseguem organizar todo o grupo?

Reflexão: Sentados/as em círculo, debater como somos condicionados/as por uma forma competitiva de viver os desafios, transpondo para situações do dia a dia. Explorar o momento em que, na atividade, se dá a transição da competição para a cooperação e o que se alterou na abordagem ao desafio. Continuar a transpor para situações do dia a dia.

2ª Atividade – BARÓMETRO

São inicialmente identificados dois locais no terreno de jogo: um espaço para aqueles/as que concordam com as afirmações que serão feitas e outro, no extremo oposto, para quem não concorda com as afirmações feitas pelo/a docente. O jogo começa com todos/as as crianças ou todos os/as alunos/as posicionados/as no centro do recinto. O/A docente começa a enunciar frases. Todos/as tomam posição, concordando, ou não, com o que vai sendo proferido. Todos/as são convidados/as a justificar as suas escolhas, podendo, eventualmente, trocar de posição se, entretanto, foram convencidos/as pela argumentação dos/as colegas.

Reflexão: Convidar as crianças ou os/as alunos/as a dizer se gostaram do desafio, perguntando o que aprenderam com ele. Explorar o respeito pela opinião dos outros; os fatores que nos ajudam a formar uma opinião; o que nos faz mudar de opinião e se é um fator positivo ou negativo.

Apêndice 4: Barómetro - Proposta de frases (dilemas).

3ª Atividade – ELOGIO

Todo o grupo se coloca em círculo. São-lhe distribuídas folhas/cartolinas em formato A4 e fita-cola, para que as respetivas folhas sejam coladas nas costas de todos os elementos. De

seguida, é-lhes dada a instrução para que, ao circularem, interajam e escrevam coisas boas, nas costas de cada um. Deve ser reforçada a importância de escolherem palavras ou frases que, em consciência, deixarão agradados/as os/as colegas. Nem todos os elementos têm que escrever “coisas boas” nas costas de todos, mas é fundamental que todos tenham coisas escritas nas suas costas antes de dar a atividade por concluída.

Reflexão: Todos os elementos do grupo voltam ao círculo e, retirando o seu papel das costas, lêem o que escreveram de si. Comentam se gostaram de identificar coisas boas dos/as colegas/as e o que sentiram ao poder expressá-lo. O que gostaram mais de escrever e o que gostaram mais de descobrir na sua folha. Questionar acerca da importância de expressar sentimentos positivos e de como pode influenciar a postura de cada um/a. Levar a pensar se é coisa que fazemos no dia a dia e porque o fazemos ou não.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as convidam pais/mães ou encarregados/as de educação a elencar e a construir uma escala de valores da sua família, identificando as figuras significativas que lhes transmitiram esses valores, por exemplo, avós, professores/as, líderes políticos, ou outras. Poder-se-á alargar este exercício à escala nacional ou mundial, assinalando acontecimentos históricos marcantes no que diz respeito aos valores universais, trazendo para a escola um registo dos mesmos (desenho alusivo, link, recorte de notícia, brochura de museu, etc).

Apêndice 4 – Barómetro - Proposta de frases (dilemas)

1. O Jorge e a Catarina começaram a namorar há pouco tempo. Quando se encontram, ele por vezes tira-lhe o telemóvel e vê as mensagens que ela recebeu. Ela acha que não faz mal porque “ciúme é prova de amor”.
2. A Susana costuma levar para casa objetos e roupa dos colegas que encontra perdidos no balneário. Acha que não faz mal levar “emprestadas” as coisas dos colegas.
3. O Carlos, nos intervalos, reúne um grupo de amigos e combinam gozar com os miúdos mais pequenos, dizendo que são uns fracos – chegando a dar-lhes “calduços”. Fazem isto porque acham que os miúdos mais pequenos também se divertem.
4. A Rita conhece um rapaz da escola e envia-lhe sistematicamente mensagens pelo *Facebook*, dizendo que quer ser a sua namorada. Como gosta dele, acha que pode publicar informações sobre o rapaz que mais ninguém conhece.
5. O Nuno tem 9 anos e quase todos os dias bate num dos colegas. Toda a turma sabe o pai lhe faz o mesmo em casa e por isso todos acham que não há nada a fazer.
6. A Joana dá-se bem com um colega estrangeiro. O pai e a mãe da Joana proibiram-na de sair com os seus colegas à noite porque o “china” é uma má influência.

7. A Teresa dançou na discoteca com um rapaz que não conhecia. Ele passou a noite a dirigir-lhe palavras românticas e a fazer-lhe festas. Ela acha que está apaixonada pelo rapaz.
8. A Andreia não gosta de estar em casa porque o pai e a mãe estão sempre a discutir e a ofenderem-se quando estão juntos. Apesar disso, a Andreia acha normal os casais serem assim.
9. O Ricardo tem 10 anos e ultimamente apareceu com muitas nódoas negras nos braços e pernas. Ele diz que é um problema dele e que ninguém tem nada a ver com isso.
10. A Ana Margarida é boa aluna, mas o pai e a mãe nunca estão contentes com as suas notas. Quando as notas não os satisfazem, castigam-na não a deixando usar o *Facebook* nem sair com os/as colegas.
11. O Shaban é um rapaz muçulmano recém-chegado à escola. Não fala português e anda sempre sozinho. Alguns / algumas colegas evitam o seu contacto por que ouviram dizer que os muçulmanos são fundamentalistas e perigosos.
12. A Maria tem 15 anos e anda sempre sozinha, tem pouca atenção de colegas e é considerada estranha. Por vezes notam-se cortes que tem nos braços, mas todos acham que não têm nada a ver com isso.

Subdomínio 9 · INTERAÇÃO



DESCRIÇÃO

A relação com os outros é fundamental: espelho dialogante das nossas dúvidas, ensaio das nossas competências, fonte de satisfação e de frustração das nossas expectativas, motor das nossas escolhas. O grau de sensibilidade, respeito, compreensão, tolerância, satisfação, com que a resposta dos outros que nos são significativos nos é devolvida afeta largamente o nosso autoconceito e autoestima. Quanto mais jovem se é, maior a dependência em relação à interação com os demais. A imaturidade é inversamente proporcional à complexidade evolutiva, ou seja, passamos de uma dependência absoluta a uma interdependência relativa ao longo da vida. Este tema está intimamente ligado à autonomia.



OBJETIVOS

Construir relações positivas com os outros e com o meio ambiente.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Promover integração e desinibição das pessoas que compõem o grupo; Estimular a observação e a atenção; Proporcionar maior conhecimento e descontração entre todos/as.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – REI OU RAINHA DOS MALUCOS

O/A docente pede às crianças ou aos/as alunos/as que, em pé, se organizem em círculo. Solicita então um/a voluntário/a ou indica alguém para sair da sala. Na ausência desse aluno/aluna, o/a docente pede um/a outro/a voluntário/a (o “rei ou rainha”) para comandar movimentos (gestos), os quais todo o grupo (os “malucos”) deverá imitar. Como por exemplo: bater palmas, castanholas, bater o pé no chão, etc. Em seguida, o/a docente pede ao/a aluno/a escolhido/a para iniciar os gestos com a turma a acompanhá-lo/a imitando-o/a. O/A colega que estava fora da sala entra, e tenta adivinhar quem está comandando os gestos do grupo. Aquele/a que comanda os gestos deverá mudar de gestos sem que o/a colega que entrou perceba. Quando este/a descobrir quem está no comando das ações, pede-se a outro/a colega que se ausente da sala para repetir a atividade.

Reflexão: Questionar se gostaram de participar; se foi mais positivo a partir da posição de quem descobre o “rei ou rainha”, de quem é “rei ou rainha” ou do grupo dos “malucos”. Explorar o prazer de pertencer a um grupo; os riscos de seguir cegamente o grupo, fazendo ligações a situações da vida do dia a dia.

2ª Atividade – ALGUÉM QUE...

Inicialmente as crianças ou os/as alunos/as encontram-se sentados/as e cada um/a recebe uma ficha de atividade. Ao sinal do/a docente, todos/as devem interagir entre si para procurar preencher a sua ficha o mais rápido possível. Para isso, devem circular pela sala e questionar os colegas com quem se vão cruzando, tentando encontrar algum/a que preencha os parâmetros da ficha. O grupo circula durante 5 minutos para preencher todas as questões da ficha. O nome do/a colega que cumpre alguns parâmetros da ficha deve ser colocado no campo para esse efeito. Depois de usar a informação de um/a colega, passa ao/a próximo/a. O objetivo é o preenchimento do maior número possível de campos, no mais curto espaço de tempo. Quem preencher primeiro grita bem alto uma palavra a ser combinada antecipadamente (por exemplo, o seu nome, o nome do projeto, etc).

Nota: Não se pode usar o mesmo nome em 2 campos diferentes.

Reflexão: As crianças ou os/as alunos/os sentam-se e começam por dizer se gostaram de participar na atividade e porquê; pode questionar-se acerca de dados curiosos que tenham sido descobertos (exemplo: o Paulo tem 8 irmãos) e comentar o que aconteceu enquanto a informação era recolhida; o que sentiram ou descobriram no cruzamento de informação com os/as colegas; se tiveram alguma preocupação na escolha dos /as colegas com quem se cruzavam, etc.

Apêndice 5: Alguém que...- ficha de jogo.

3ª Atividade – A CARRUAGEM

O/A docente contará uma história à turma (texto em anexo ou) e referirá as regras de funcionamento. Cada vez que for mencionada uma personagem da história, o/a aluno/a que a representa deve levantar-se e bater uma palma e, logo em seguida, sentar-se. Quando for dita a palavra carruagem, todos/as devem levantar-se e bater duas palmas e, em seguida, sentar-se. O/A docente deve certificar-se de que todos/as entenderam as regras e que se lembram das suas personagens, fazendo uma vez, devagar, para treinar. Dá-se uma personagem a cada aluno/aluna, sendo que alguns/algumas se repetirão na quantidade abaixo: Cocheiros – 2, Rodas – 4, Passageiro magro – 1, Passageira – 1, Menino que chorava – 1, Bancos – 2, Portas – 2, Molas – 4, Cavalos – 4, Carruagem – todos.

Reflexão: Debater a dificuldade na seleção de informação; o prazer da colaboração e a tolerância do erro.

Apêndice 6: A carruagem – texto.

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

Neste exercício é deixado ao critério de cada criança ou de cada aluno/a ou do grupo desenhar uma tarefa alusiva ao tema a desenvolver com os pais/mães ou encarregados/as de educação.

Apêndice 5 – Alguém que... - ficha de jogo

ALGUÉM QUE...	NOMES
... use lentes de contacto	
... seja vegetariano	
... cante no banho	
... tenha feito férias fora de Portugal	
... tenha um carro com mais de 20 anos	
... toque guitarra	
... dance comigo	
... me empreste um adereço	
... seja adepto do Belenenses	
... me cante uma canção	
... me elogie	
... pratique yoga	
... use ténis / sapatilhas	
... tenha mais de 3 irmãos	
... seja canhoto	
... tenha uma tatuagem	
... tenha plantado uma árvore	
... nasceu fora de Portugal	
... suba comigo a uma cadeira	
... não goste de ler	
... tenha a mão do meu tamanho	
... goste de fado	

Apêndice 6 – A carruagem -texto

“A viagem estava atrasada porque os cocheiros estavam a arranjar a roda dianteira da carruagem. O atraso deixava os passageiros cada vez mais irritados.

O passageiro magro andava de um lado para o outro, enquanto a passageira acalmava o menino que chorava. Quando a carruagem ficou pronta, os cocheiros apressaram-se.

O passageiro magro acalmou-se e até sorriu para o menino que chorava que agora, todo feliz, fazia ranger com seus saltos, as molas dos bancos da carruagem.

A carruagem iniciou a viagem puxada pelos cavalos enquanto a passageira sorria para o passageiro magro.

Mas, de repente, os cavalos tropeçaram, os bancos inclinaram-se, as portas abriram-se e os cavalos assustaram-se, obrigando a carruagem a parar para arranjar as molas do assento e a roda que se soltou, novamente, da carruagem”.

Subdomínio 10 · PERTENÇA



DESCRIÇÃO

O sentimento de pertença determina uma vinculação e estabelece uma ordem relativa em que a segurança, a confiança, a empatia, a coesão identitária e a autoestima se organizam. Também nos responsabiliza em face dos laços que criamos, conferindo uma consciência de grupo e uma dimensão ampliada de humanidade.



OBJETIVOS

Adotar o sentido de pertença individual e social.



DESTINATÁRIOS

Crianças do Pré-escolar e alunos/as do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário.



RESULTADOS ESPERADOS

Proporcionar maior conhecimento do valor das palavras e de como elas estão relacionadas com aqueles/as com que nos relacionamos.



DURAÇÃO

45 a 90 minutos.

Desenvolvimento das atividades

1ª Atividade – DOMINÓ

Inicialmente, as crianças ou os/as alunos/as encontram-se sentados/as e cada um/a recebe 2 folhas de papel, uma de cada cor (ou post-it), e uma caneta. Todos/as devem escrever numa folha de uma cor um aspeto que considerem positivo em si (ex: responsável, empenhado/a) e na outra, de outra cor, um aspeto que considerem negativo (ex: preguiçoso/a, teimoso/a). Todos/as são convidados/as, com o uso de fita-cola, a colar no peito os aspetos positivos (uma cor) e, nas costas, os negativos (outra cor). De seguida, o/a docente lança como desafio que todos/as circulem e observem as qualidades e as dificuldades dos/as colegas, coloquem em fila, na medida que considerem que o seu aspeto positivo solucione o aspeto negativo de algum/a colega. A atividade acaba com todos/as encaixados/as ou até que o grupo considere a tarefa concluída. O/A docente pode ir fazendo perguntas: “acham que X pode ser a solução de y?”. O grupo tende a encontrar soluções, às vezes um pouco forçadas. Devemos ser tolerantes e levar esse facto para a reflexão.

Observações: As folhas podem ser de duas cores. Uma cor para os aspetos positivos e outra para os negativos.

Reflexão: Perguntar se gostaram de participar e convidá-los/as a pensar na forma como o fizeram; se sentiram que com os seus aspetos positivos conseguiram ajudar a resolver vários problemas; como escolheram em qual encaixar. Todos os problemas do grupo foram resolvidos no grupo? Com base em quê?

2ª Atividade – SALVAR PALAVRAS

O/A docente distribui cinco pequenos papéis a todos os elementos do grupo e começa por fazer o enquadramento da atividade: “*o mundo da tecnologia ganha avanço... as palavras estão em risco de se perder e temos, hoje, a oportunidade de salvar aquelas que são mais importantes para nós, garantindo que se conservarão em quaisquer condições.*” Assim, o/a docente pede que cada um escreva, nos seus cinco papeis, as cinco palavras que pretende salvar (uma em cada papel). De seguida, convida todo o grupo a entregar quatro das palavras que escreveu a quatro colegas diferentes para que estes/as as guardem e conservem no tempo. A quinta palavra fica na posse do próprio elemento por ser ele o melhor guardião. A atividade acaba quando todos os elementos do grupo tenham feito a entrega das quatro palavras.

Reflexão: convidar as crianças ou os/as alunos/as a partilhar o que sentiram e quais as dificuldades e a explorar, depois, o porquê das escolhas efetuadas por cada um/a, se gostaram mais de receber ou de as oferecer, se ficaram surpreendidos/as por alguma palavra que receberam. Que critérios usamos para distinguir o que para nós é essencial. Que palavra não entregaram e porquê?

3ª Atividade – PRESENTE SURPRESA

Colocam-se dentro da caixa de presentes os itens desejados. Noutra caixa colocamos uma pilha de envelopes com frases e instruções para a atividade (anexo). O/A docente diz que, como é o último dia de projeto, trouxe um presente. O 1.º elemento a quem o presente se destina é o extrovertido/a do grupo. O/A docente entrega o primeiro presente e respetivo envelope à criança ou ao/à aluno/a, entregando também a caixa. Este/a lê o bilhete em voz alta e entrega a caixa e o próximo envelope a outro elemento, conforme a instrução do seu bilhete. O 2.º elemento lê o bilhete que lhe foi destinado e, retirando um objeto da caixa, dá sequência à atividade, até que todos os elementos tenham retirado um envelope e um presente. No final, se possível, o presente será compartilhado por todos os elementos.

Reflexão: a própria atividade implica um processo de reflexão das características e do papel de cada um/a dentro da turma. Pode, no entanto, ser considerado um momento em que, espontaneamente, se façam considerações acerca dos presentes entregues e do que sentiram quando os receberam.

Apêndice 7: Presente surpresa – Frases

Propostas para crianças e alunos/as entre sessões:

As crianças e os/as alunos/as questionam pais/mães ou encarregados/as de educação acerca da sua rede de pertença, atual ou passada, ou seja: associações científicas ou recreativas, clubes desportivos, grupos religiosos, partidos políticos, ou outros.

Apêndice 7 – Presente surpresa - Frases

Envelope 1 - Parabéns! Foste a pessoa escolhida para iniciar a atividade, por te teres demonstrado uma pessoa EXTROVERTIDA. Entrega o presente e o envelope 2 a uma pessoa TÍMIDA.

Envelope 2 - Ser uma pessoa tímida tem as suas vantagens. Permite tirar maior proveito da observação, pois o facto de te maneres mais reservado/a, dá-te a oportunidade de prestar mais atenção a tudo. Entrega o presente e o envelope 3 a uma pessoa com atitude PERSEVERANTE.

Envelope 3 - Uma atitude perseverante traz sempre bons resultados pois pode conduzir a ultrapassar as limitações. Segue transpondo os obstáculos e entrega o presente e o envelope 4 a uma pessoa com uma atitude COMUNICATIVA.

Envelope 4 - A comunicação é algo presente a todo o momento. Poder usar a comunicação de forma positiva e delicada ajuda na forma como nos relacionamos. Entrega o presente e o envelope 5 a uma pessoa com a atitude DELICADA.

Envelope 5 - Uma atitude delicada pode ajudar e transformar as pessoas ao redor e os obstáculos no caminho do sucesso. Com delicadeza, entrega o presente e o envelope 6 a uma pessoa com atitude OTIMISTA.

Envelope 6 - A verdadeira atitude otimista não se desliga dos desafios e aventuras que precisam ser encarados e vividos. Tem a capacidade de os transformar em impulsos criativos que atraem melhores situações. Entrega o presente e o envelope 7 a uma pessoa com atitude CRIATIVA.

Envelope 7 - Quando usamos a nossa energia criativa para atrair e olhar para as situações de uma forma diferente, abrimos um leque de opções para uma ação muito melhor. Neste momento uma boa dose de sensibilidade pode ser de grande ajuda. Entrega o presente e o envelope 8 a uma pessoa SENSÍVEL.

Envelope 8 - Uma atitude sensível é estar atento/a ao que nos une a tudo e a todos/as através dos pensamentos e sentimentos que emitimos. Entrega o presente e o envelope 9 a uma pessoa com atitude COOPERATIVA.

Envelope 9 - A atitude cooperativa é aquela que realça os pontos de convergência dentro de um grupo ou relacionamento para criar solidariedade e parcerias. Sê solidário/a e entrega o presente e o envelope 10 a uma pessoa PARTICIPATIVA.

Envelope 10 - Uma atitude participativa estimula a partilhar o significado único da nossa singularidade, adicionando valor e qualidade de consciência ao meio em que vivemos. Isso pode trazer grande alegria. Entrega o presente e o envelope 11 a uma pessoa ALEGRE.

Envelope 11 - Quando escolhemos o caminho da alegria, todas as nossas atitudes ganham um brilho especial. Entrega o presente e o envelope 12 a uma pessoa DESAPEGADA.

Envelope 12 - Uma atitude de desapego liga-te, cada vez mais, com os outros agindo com sentido solidário. Entrega o presente e o envelope 13 a uma pessoa SINCERA.

Envelope 13 - Honestidade e sinceridade são sinónimos e trazem a consciência de equilíbrio que surge quando estamos sintonizados/as com o que nos rodeia. Isso é uma decisão. Entrega o presente e o envelope 14 a uma pessoa com atitude DECIDIDA.

Envelope 14 - A atitude decidida convida a abandonar a condição passiva de apenas "desejar", dando-nos um impulso para a ação. Experimentar conscientemente um ato de vontade é dar expressão à capacidade de autodeterminação. Entrega o presente e o envelope 15 a uma pessoa GENEROSA.

Envelope 15 - Tudo na natureza é espontaneamente generoso. Podemos ser generosos/as na ação, no sentimento e no pensamento. Quando agimos generosamente, partimos de uma consciência de prosperidade e abundância, na qual a ênfase está na qualidade e não na quantidade. Quando pensamos generosamente, compreendemos que a alegria de dar e a capacidade plena de receber são partes de uma única dádiva. Abre o presente e dedica-o ao grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Por ordem de citação no texto

- ¹ Puolakka, K., Kiikkala, I., Haapasalo-Pesu, K., & Paavilainen, E. (2010). *Mental Health Promotion in the upper level of comprehensive school from the viewpoint of school personnel and mental health workers*. Scandinavian Journal of Caring Sciences. Nordic College of caring science. Doi:10.1111/j.1471-6712.2010.00787.
- ² OECD (2014), *Making Mental Health Count: The Social and Economic Costs of Neglecting Mental Health Care*, OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://www.oecd.org/publications/making-mental-health-count-9789264208445-en.htm>
- ³ Rutter, M. (1985). *Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder*. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.
- ⁴ European Union (2015). *Joint Action on Mental Health and wellbeing: policy Brief. Mental Health in Education policies*. Disponível em <http://www.mentalhealthandwellbeing.eu/publications>
- ⁵ Schultz D. et al (2009). *The relationship between protective factors and outcomes for children investigated for maltreatment*. Child Abuse Neglect, 33,684-698.
- ⁶ Collishaw, S. et al (2007). *Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: evidence from a community sample*. Child Abuse Negl., 31, 211-229.
- ⁷ Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. American Institutes for Research. Research to Practice, brief, 1-44.
- ⁸ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (1986) e posteriores atualizações. http://www.pgdisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo
- ⁹ Freire, P. (2010). *Educação e Mudança*. 32ª ed. São Paulo: Paz e Terra, Lda. 79p.
- ¹⁰ Ortiz, M., & Rendón, M. (2010). *Competência Social: una revisión conceptual*. Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 6,1, 1-10. Disponível em <http://www.tipica.org>
- ¹¹ Canha, L., & Neves, S. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a crianças e jovens com deficiência, Manual*. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira: Instituto Nacional para a Reabilitação, pág. 15.
- ¹² McFall 1982, citado por Canha & Neves, 2008.
- ¹³ Denham, S. (2007). *Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. Cognition, Brain, Behaviour, 11 (1), 1-48.
- ¹⁴ Casel (2013). *Collaborative for academic, social and emotional learning. SEL impact on students*. New York: Casel; [acesso em 2013 set 16]. Disponível em http://casel.org/wp-content/uploads/CS_Impacts.pdf
- ¹⁵ Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). *The impact of Enhancing Students` Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Journal of Child Development, 82, 405-432.
- ¹⁶ WHO definition of mental health (agosto de 2014) <http://www.who.int/features/factfiles/mentalhealth/en/>
- ¹⁷ Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). *The impact of Enhancing Students` Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Journal of Child Development, 82, 405-432.

OUTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Clift, S., & Jensen, B. (2005). *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press. Retirado Out 10, 2012. Disponível em http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0012/111117/E90358.pdf

-
- Dias Cordeiro, J.C. (1979) *O Adolescente e a Família*. Lisboa: Moraes.
 - Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., et al (2007). *School readiness and latter achievement*. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
 - Erikson E. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company.
 - Fleming M. (2005) *Entre o medo e o desejo de crescer, psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
 - Jones S., Bouffard, S. (2013). *Social and Emotional Learning in Schools, from programmes to strategies*. Social Policy Report. Society for research in child development, 26(4). 1-32.
 - Rutter, M. (1985). *Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder*. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
 - Santos J. (1988) *"A Casa da Praia - O psicanalista na escola"*. Lisboa: Livros Horizonte.
 - Schultz, D. et al (2009). *The relationship between protective factors and outcomes for children investigated for maltreatment*. *Child Abuse Neglect*, 33,684-698.
 - Winnicott, D.W. (1965) *Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press and the Inst. of Psa; Madison, CT: International Universities Press, 1965; London: Inst of Psa and Karnac Books, 1990.
 - Winnicott, D.W., Winnicott, C. (1982) *Playing and Reality*. London: Routledge.



Direção-Geral da Saúde

Alameda D. Afonso Henriques, 45 | 1049-005 Lisboa | Portugal

Tel.: +351 218 430 500 | Fax: +351 218 430 530

E-mail: geral@dgs.min-saude.pt

www.dgs.pt