PS smile

MATERIAL METODOLÓGICO

Guia de PS.smile para CAPACITAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO BÁSICO

Erasmus+
Enriching lives, opening minds.

SOCIO-EMOTIONAL CAPACITY BUILDING IN PRIMARY EDUCATION

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

MATERIAL METODOLÓGICO

GUIA DE PS.SMILE PARA CAPACITAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO BÁSICO

IO apoio da Comissão Europeia para produzir esta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

INFORMAZIONI SUL PROGETTOT

Erasmus+ KA2 Partenariato strategico per l'istruzione scolastica Sviluppo delle capacità socio-emotive nell'istruzione primaria (P.S.smile)

2019-1-LT01-KA201-060710

2019/09/01 – 2022/08/31

pssmile.emundus.eu

pssmilecommunity

PROJE ORTAKLARI

1. Všį “eMundus” (En., Public institution “eMundus”), Lithuania
2. Viešoji įstaiga Mano šeimos akademija (En., Public institution My Family Academy), Lithuania
3. Фондация за развитие на културния BPOCS (Фондация CUBU) (En., Foundation for development of the cultural BPOCS (CUBU Foundation)), Bulgaria
4. Università di Padova (En., University of Paduva), Italy
5. Associação para a recuperação de cidadãos inadaptados da Lousã (A.R.C.I.L) (En., Association for the Recovery of Unadapted Citizens of Lousã (A.R.C.I.L)), Portugal
6. Astiki mi Kerdoskopiki Etaireia FOUR ELEMENTS (En., Civil Non-Profit Company FOUR ELEMENTS), Greece

INFO DI CONTATTO DELL'ISTITUZIONE COORDINATRICE DEL PROGETTO

Všį "eMundus"
Kaunas, Lithuania
emundus.lt

AUTORI:

João Canossa Dias[5], Vida Drąsutė[1], Lea Ferrari[4], João Gonçalves[5], Asta Jakonienė[2], Ester Maria Kalogeroudi[6], Marta Melo[5] , Vilma Milašiūnaitė[2], Miglena Molhova[3], Antonia Nikou[6], Carla Sério[5], Teresa Maria Sgaramella[4], Sara Soares[5], Eleni Tsaggadoura[6], Ivana Tsvetkova[3]

COLLABORATORI

Stefano Corradi, Zita Norkūnienė, Vaiva Šarauskytė

RESPONSABILE DI PROGETTO

Vida Drąsutė
info@emundus.lt

DESIGNER

Jurgita Nidrytė

This license lets you (or other party) share this material non-commercially, as long as you credit the PSsmile project partners. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

CONTEÚDO

PARTE 1 | Antecedentes Teóricos

Introdução 7

1.1 DESENVOLVIMENTO POSITIVO DA JUVENTUDE: UM PROCESSO DE CRESC MEN TO DE COMPETÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO BRILHANTE 9

- As raízes
- Um modelo orientador
- Estudos e ações de investigação
- As nossas lentes
- Referências

1.2 DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS 13

- As raízes
- Um modelo de emoções e sentimentos
- Da inteligência emocional às competências socioemocionais...
- ...e Competência Socioemocional
- As nossas lentes
- Referências

1.3 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: ESCOLHAS BÁSICAS 18

- As raízes
- Um modelo orientador
- Estudos e ações de investigação
- As nossas lentes
- Referências

1.4 CONSTRUIR UMA COMUNIDADE EDUCATIVA POSITIVA 22

- As raízes
- Um modelo orientador
- Direções atuais e futuras
- As nossas lentes
- Referências

PARTE 2 | Antecedentes metodológicos

2.1 FATORES DETERMINANTES PARA AÇÕES EFICAZES: NORMAS, PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM 27

Driver 1: normas na aprendizagem socioemocional e construção futura

Driver 2: levando a diversidade ao contexto de aprendizagem

Driver 3: estratégias para uma Aprendizagem Eficaz

- Os princípios em ação
- As nossas lentes
- Referências

2.2 INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL 34
As raízes e principais estudos e ações de investigação
A aplicação móvel PSsmile
- As nossas lentes
- Referência

PARTE 3 | O Currículo

3.1 QUADRO CURRICULAR 39
Definindo os domínios com as nossas lentes
O Foco Inovador
Desenvolver objetivos
Princípios de implementação
Grelhas: ferramentas de orientação e apoio ao trabalho e implementação dos professores

3.2 O CURRÍCULO NA PRÁTICA 47
Introduzione
Introdução
Domínio 1 Smile to Myself
Conteúdo do domínio e objetivos
Atividades (grelhas)
Domínio 2 Smile to My Present and My Future
Conteúdo do domínio e objetivos
Atividades (grelhas)
Domínio 3 Smile to Society 4.0
Conteúdo do domínio e objetivos
Atividades (grelhas)
Domínio 4 Smile to Others
Conteúdo do domínio e objetivos
Atividades (grelhas)

3.3 NAVEGAR NO CURRÍCULO E ACOMPANHAR A APRENDIZAGEM 51
O Caminho da Aprendizagem
Conteúdo da avaliação com os Agentes Ativos da Mudança

3.4 EXEMPLOS COMPLETOS DE ATIVIDADES NOS QUATRO DOMÍNIOS 55
Smile to Myself Atividade 3 *Olhar para mim mesmo*
Smile to Myself Atividade 4 Os *meus pontos fortes, a minha singularidade*

Smile to My Present and My Future Atividade 1 *O Táxi das Emoções*
Smile to My Present and My Future Atividade 2 *A Tartaruga*

Smile to Society 4.0 Atividade 3 *A Roda da Minha Vida*
Smile to Society 4.0 Atividade 6 *Serviço*

Smile to Others Atividade 2 *Nos meus-teus sapatos*
Smile to Others Atividade 3 *Relações Positivas*

Lista Preliminar de Abreviaturas

CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CULPEER	Projeto de aprendizagem cultural peer-to-peer
EAP_SEL	Protocolo Europeu de Avaliação de Competências para a ASE Infantil
EBE-EUSMOSI	Educação baseada em provas: Modelo estratégico europeu para a inclusão escolar
EU	União Europeia
GPS	Sistema de Posicionamento Global
HOF	Como se sente
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
DPJ	Desenvolvimento Positivo da Juventude
RESCUR	Projeto Curriculum de Resiliência
CSE	Competências Sociais e Emocionais
ASE	Aprendizagem Socioemocional
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
FEM	Fórum Económico Mundial
OMS	Organização Mundial de Saúde
IE	Inteligência Emocional

Introdução

O guia metodológico aqui proposto é o principal output intelectual 1 (IO1) do projeto Erasmus+ PSsmile.
As fontes e motores inspiradores para o seu desenvolvimento são numerosos e de origens diferentes. Baseia-se nos relatórios nacionais e transnacionais entregues no output intelectual 1, onde a análise da situação atual nos países parceiros destacou a experiência, necessidades e desafios nos diferentes países. Baseia-se também nos principais resultados de programas recentes desenvolvidos nos países europeus sobre Aprendizagem Social e Emocional (ASE). Mas também considera desenvolvimentos teóricos e orientações recentes, tanto em estudos de investigação como em orientações internacionais
O projeto visa então desenvolver os conhecimentos e a capacidade dos professores para compreender e incorporar a educação socioemocional nos seus currículos escolares, para desenvolver as competências das crianças de que necessitam para se integrarem na sociedade e serem bem-sucedidas em qualquer área da sua vida futura.

Neste guia metodológico, os leitores encontram três partes principais. A primeira parte aborda os fundamentos teóricos tanto da psicologia positiva, inteligência socioemocional e desenvolvimento, como da educação baseada na comunidade inclusiva e em objetivos recentes propostos pela Agenda 2030.

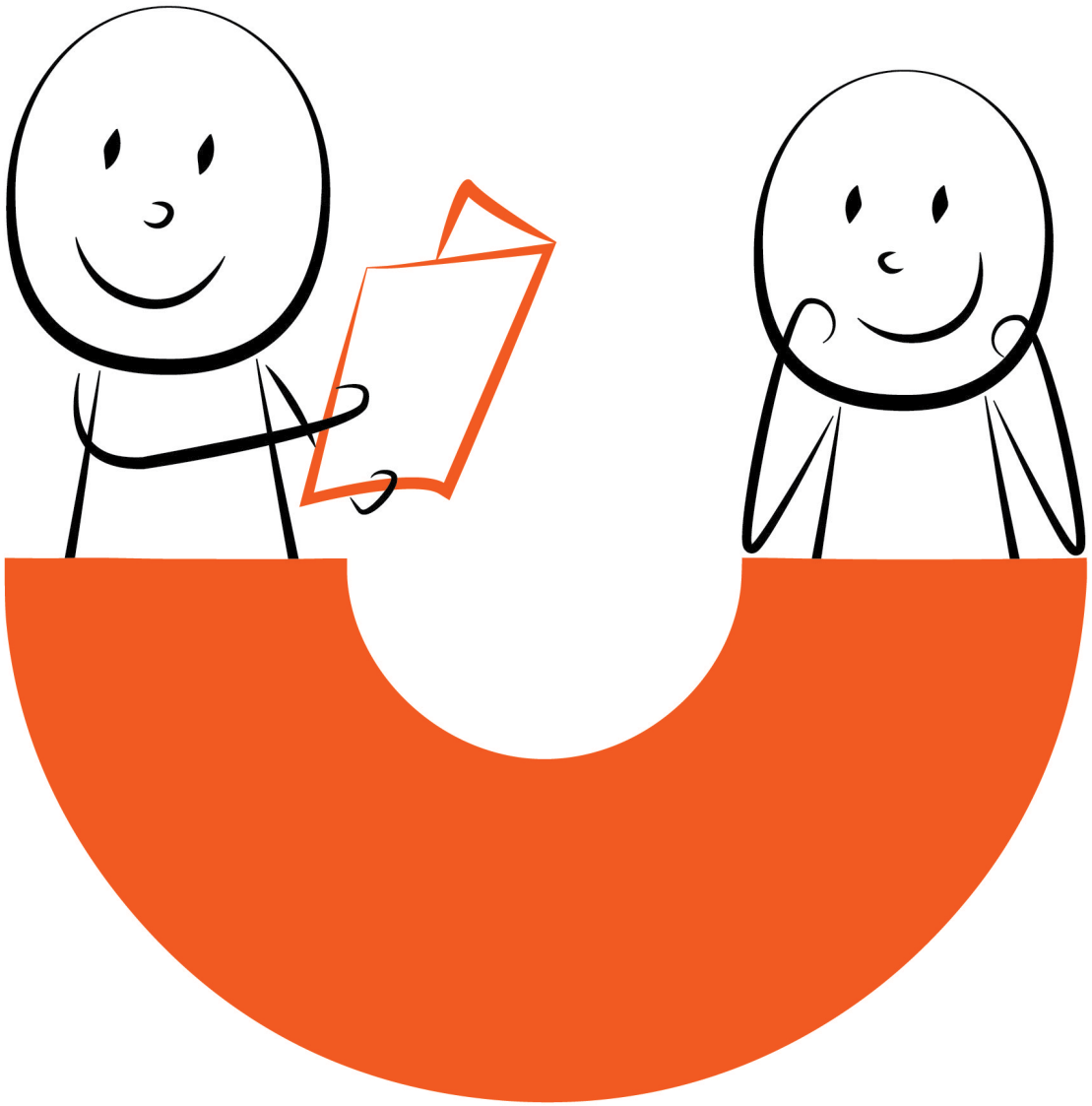
Na segunda parte, os motores (drivers) que orientam as ações são descritos tanto como padrões e estratégias de apoio ao desenvolvimento de escolhas de competências sociais e emocionais, mas também como estratégias de ensino e aprendizagem, com sugestões para uma prática eficaz. São também fornecidos fatores que orientam a inovação e a utilização da tecnologia no contexto educativo.

Em todos os tópicos abordados é feita uma referência específica a "As nossas lentes", ou seja, à forma como recusámos os princípios, as recomendações e as sugestões de fontes valiosas no nosso projeto. E nesta ação, tivemos em mente os principais utilizadores finais do nosso guia, ou seja, professores e educadores.

A terceira parte do guia descreve como os conhecimentos e os princípios descritos nas partes 1 e 2, informam o desenvolvimento do quadro curricular, os objetivos das atividades, as ferramentas desenvolvidas para apoiar os professores, e a avaliação da aprendizagem. Para apoiar e encorajar os professores a compreenderem profundamente a proposta e a implementarem no currículo, são fornecidos exemplos completos de atividades para os quatro domínios do quadro curricular proposto.
Finalmente, é dado um espaço a dicas sugeridas pelos pilotos que implementaram o projeto nos países parceiros.

PARTE I

ANTECEDENTES TEÓRICOS



1.1 LDESENVOLVIMENTO POSITIVO DA JUVENTUDE: um processo de crescimento de competências para a construção de um futuro brilhante

Tradicionalmente, as abordagens de desenvolvimento e a investigação concentram-se há anos em problemas que crianças e jovens podem encontrar enquanto crescem, como as dificuldades de aprendizagem, condutas antissociais e perturbações afetivas. O interesse por recursos e pontos fortes positivos é mais recente. Conhecida como Desenvolvimento Positivo da Juventude (DPJ), esta perspetiva introduz uma visão mais afirmativa e bem-vinda dos jovens (Damon, 2004) e do seu desenvolvimento. Consequentemente, embora reconhecendo a existência de adversidades e desafios de desenvolvimento que podem afetar as crianças de várias formas, resiste a conceber o processo de desenvolvimento principalmente como um esforço para ultrapassar défices e riscos. Ao adotar esta perspetiva, começamos com uma visão de uma criança plenamente capaz, ansiosa por explorar o mundo, ganhar competências e adquirir a capacidade de contribuir de forma importante para o mundo.

AS RAÍZES

A emergência do que veio a ser geralmente designado como DPJ tem muitas raízes: o potencial documentado de mudança sistemática, de plasticidade, no decurso do desenvolvimento demonstrado pela investigação em psicologia comparativa e biologia evolutiva (por exemplo, Gottlieb, 1997); a possibilidade de otimizar a mudança individual e grupal através da alteração das relações bidirecionais entre indivíduos e as suas ecologias para capitalizar esta plasticidade a partir da investigação em psicologia do desenvolvimento da vida (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998), psicologia do desenvolvimento bioecológico (Bronfenbrenner, 2005), e sociologia do curso de vida (Elder, 1998); o foco na prevenção primária (ex.: desenvolvimento de pontos fortes e construção de competências) em vez de tratar fases posteriores da patologia sugerida pela psicologia comunitária (Trickett, Barone, & Buchanan, 1996).

Os fundamentos da abordagem dependem de três mudanças básicas: a natureza da criança; a interação entre a criança e a comunidade e o crescimento moral (Damon, 2004).

A natureza da criança

Todas as crianças têm talentos, pontos fortes e interesses que oferecem potenciais para um futuro brilhante.

Uma perspetiva positiva de desenvolvimento reconhece que todas as crianças têm pontos fortes e que se desenvolverão de forma positiva quando esses pontos fortes estiverem alinhados com os recursos para um desenvolvimento saudável. Enfatiza as potencialidades manifestadas e não as supostas incapacidades dos jovens, incluindo aqueles com vulnerabilidade, os meios mais desfavorecidos, e histórias conturbadas. Visa compreender, educar e envolver as crianças em atividades produtivas, em vez de as corrigir, curar, ou tratar de tendências mal adaptadas ou das chamadas deficiências.

A interação com a comunidade

A criança é uma parceira de pleno direito na relação comunidade-criança, tendo uma quota-parte completa de direitos e responsabilidades.

Esta perspetiva é conscientemente holística, considerando toda a comunidade em relação a toda a criança, em vez de privilegiar qualquer interação ou capacidade.

Para que todas as crianças se dediquem à tarefa académica de adquirir competências intelectuais, as crianças precisam do encorajamento dos pais, de outros adultos, de pares, ou mesmo de todas as pessoas importantes na sua vida. São necessárias múltiplas influências sociais positivas para um ambiente de aprendizagem ótimo.

O crescimento moral

A perspetiva do DPJ vê a criança como um parceiro de pleno direito na relação comunidade-criança, tendo uma quota-parte completa de direitos e responsabilidades.

A visão retratada é a de uma criança capaz de explorar o mundo, ganhar competências e adquirir a capacidade de contribuir de forma importante para o mundo. Adquirir uma identidade positiva e responsável é visto como uma parte essencial do seu desenvolvimento positivo como futuros cidadãos.

Ao resumir a mensagem principal desta perspetiva, o DPJ é uma abordagem com fortes pressupostos definidores sobre o que é importante analisar se pretendemos captar com precisão todo o potencial de todos os jovens para aprender e prosperar nos diversos cenários onde vivem.

UM MODELO ORIENTADOR: A PRÁTICA DO DESENVOLVIMENTO POSITIVO DA JUVENTUDE

C'è un accordo generale sul fatto che il modello di PYD con il più ampio supporto empirico è il Five Cs Model (Figura 1).

Basato sulla Teoria del Sistema di Sviluppo (Lerner, 2004; Overton, 2013), questo modello identifica nella competenza, fiducia, connessione, cura/empatia e carattere, i cinque elementi fondamentali di uno sviluppo positivo (Heck & Subramaniam, 2009; Lerner et al., 2013).

FIDUCIA:
Autostima e autoefficacia positiva

CONNESSIONE:
legami positivi con persone e istituzion

COMPETENZA:
visione positiv a delle proprie competenze e delle capacità di utilizzarle efficacemente

CARATTERE:
valori e principi guida, rispetto delle regole sociali e culturali, responsabilità delle proprie azioni

CURA:
simpatia/empatia, tolleranza/accettazione

CONTRIBUTO:
partecipazione attiva, sviluppo e utilizzo delle capacità di leadership

Figura 1. Componentes de um desenvolvimento positivo (Learner, 2007)

Apesar das definições operacionais das principais construções do DPJ variarem (Lerner et al., 2009), partilham um foco comum na construção das competências pessoais positivas dos jovens, competências sociais e atitudes (isto é, desenvolvimento de competências) através do aumento de relações positivas, apoios sociais, e oportunidades que fortalecem as competências e ajudam os jovens a florescer nos seus ambientes.

De acordo com a perspetiva do DPJ, quando há alinhamento entre os pontos fortes individuais e os bens ecológicos que promovem um desenvolvimento saudável, os Cinco C's evoluem positivamente ao longo do desenvolvimento de um indivíduo. Além disso, quando estes 5C's são expressos em sinergia, é mais provável que os indivíduos desenvolvam trajetórias que contribuam para o crescimento da família, da comunidade, e da sociedade civil.

As trajetórias positivas ao longo da vida são o resultado das relações mútuas entre a pessoa e as características do contexto que apoiam e promovem o crescimento, e tudo isto inclui benefícios tanto para a pessoa como para o sistema social.

ESTUDOS E AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO

Estudos sobre o DPJ realizados por Lerner, Phelps e colegas fornecem provas de apoio a este modelo (Lerner et al., 2005; Phelps et al., 2007, 2009): Os pré-adolescentes que mostraram níveis elevados de DPJ ao longo do tempo também mostraram comportamentos de externalização e de internalização deficientes; aqueles que mostraram uma diminuição dos níveis de DPJ tinham mais probabilidades de manifestar comportamentos mais negativos.

Além disso, os dados longitudinais mostraram que aqueles que aumentaram os seus níveis de DPJ eram mais propensos a manifestar inicialmente comportamentos de internalização elevados que diminuíram ao longo do tempo e mantiveram um baixo nível de comportamento de externalização. Além disso, o trabalho de Schmid e colegas (2011) sugere que as atitudes em relação ao futuro são importantes para o desenvolvimento de resultados positivos. O futuro esperançoso, por exemplo, parece ser um forte preditor de pontuações mais elevadas no DPJ e de adesão às trajetórias mais favoráveis.

Estes resultados sugerem que a promoção do DPJ exige que se concentre no reforço dos pontos fortes dos jovens, estabelecendo contextos envolventes e de apoio, e proporcionando oportunidades para interações bidirecionais e construtivas entre a pessoa e o contexto (Larson, 2000; Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; Snyder & Flay, 2012). As intervenções que se baseiam no quadro do DPJ devem, portanto, ir além de uma focalização orientada para o problema e abordar fatores de proteção e de risco em ambientes familiares, de pares, escolares e comunitários que afetam a conclusão bem sucedida das tarefas de desenvolvimento dos jovens (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002).

A relevância de trabalhar com o contexto é testemunhada por uma revisão sistemática de 25 avaliações do programa DPJ que mostram que as intervenções DPJ que operam em contextos familiares, escolares e comunitários são eficazes na promoção do desenvolvimento positivo numa vasta gama de domínios de resultados (Catalano et al., 2002). Por exemplo, os autores constataram que as intervenções DPJ foram bem sucedidas na melhoria do autocontrolo dos jovens, das capacidades interpessoais, da resolução de problemas, da qualidade das suas relações com pares e adultos, do compromisso com a escolaridade, e da realização académica.

Embora estes exemplos de desenvolvimento de competências sejam os principais resultados de interesse para a DPJ, algumas intervenções também diminuíram o uso de substâncias, a tomada de riscos e os comportamentos problemáticos. As intervenções DPJ, portanto, parecem fomentar resultados positivos e ser capazes de proteger contra os negativos.

Uma variedade de estratégias de intervenção específicas são compatíveis com a ampla orientação de desenvolvimento de bens e melhoria ambiental do DPJ, tais como a aprendizagem de serviços, promoção da saúde mental, e a aprendizagem social e emocional (ASE) (Catalano et al., 2002; Tolan, Ross, Arkin, Godine, & Clark, 2016).

Tal como os objetivos do DPJ, a ASE baseada na escola envolve a implementação de práticas e políticas que ajudam estudantes e adultos a adquirir e aplicar conhecimentos, competências e atitudes que melhoram o desenvolvimento pessoal, as relações sociais, os comportamentos éticos e o trabalho eficaz e produtivo (Elias et al., 2015; Greenberg et al., 2003; Weissberg & O'Brien, 2004).

AS NOSSAS LENTES: progredir na construção de um futuro positivo

Os estudos DPJ acrescentaram tanto à nossa compreensão dos processos, como ao âmbito da mudança, e aos benefícios de desenvolvimento que os estudos de intervenção podem trazer à vida dos jovens (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, & Osher, 2020; Wiium & Dimitrova, 2019). Alguns pontos-chave emergem, relevantes para o nosso projeto:

> Necessidade de se concentrar em idades anteriores. O trabalho anterior centrou-se em mudanças positivas na adolescência, mas a exploração sobre como a abordagem DPJ está a mostrar benefícios entre as crianças mais novas (Leman, Smith, Petersen, et al., 2017; Lerner, 2017), nomeadamente as crianças do ensino primário.
>
> Relevância de uma abordagem integradora. Estudos recentes incorporam não só as respostas de crianças e jovens, mas também a sua identidade e cultura, tal como emergem em numerosos contextos culturais (Wiium & Dimitrova, 2019). Um desafio, dentro desta perspetiva mais ampla, é então conseguir uma consolidação e integração de abordagens para produzir e impulsionar o crescimento em diferentes contextos.
>
> Atenção à construção do futuro. Espera-se que os adultos do futuro confiem cada vez mais nos seus próprios recursos internos e redes sociais para entrar nos sistemas sociais maiores, incluindo os contextos de trabalho. É obrigatório agir para apoiar o desenvolvimento de atitudes e competências relevantes durante a infância e durante a faixa etária referente ao ensino primário (Darling-Hammond, et al., 2020).

REFERÊNCIAS

Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1998). of Book: Theoretical models of human development. Wiley.

Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future (1988).

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context1. Applied Developmental Science, 23(4), 307-337.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. Prevention & Treatment, 5(1), 15a.

Damon, W. (2004). What is positive youth development?.The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 13-24.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97-140.

Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning, research, and practice (pp. 33–49). The Guilford Press.

Elder Jr, G. H. (1998). The life course as developmental theory. Child development, 69(1), 1-12.

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., ... & Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. Journal of Research on Adolescence, 24(1), 163-176.

Gottlieb, G. (2002). Developmental-behavioral initiation of evolutionary change. Psychological Review, 109, 211-218.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. American Psychologist, 58(6-7), 466.

Heck, K., & Subramaniam, A. (2009). PYD: Youth development frameworks. 4-H Center for Youth Development. Davis, CA: University of California, Davis.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American psychologist, 55(1), 170.

Leman, P. J., Smith, E. P., Petersen, A. C., SRCD Ethnic–Racial Issues and International Committees, Seaton, E., Cabrera, N., ... & Zhou, N. (2017). Introduction to the special section of Child Development on positive youth development in diverse and global contexts. Child development, 88(4), 1039-1044.

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. John Wiley & Sons Inc.

Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and testing the positive youth development model: A tale of two approaches. Child development, 88(4), 1183-1185.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., P. Bowers, E., & John Geldhof, G. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. Handbook of child psychology and developmental science, 1-45.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. Journal of Youth Development, 6(3), 38-62.

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. John Wiley & Sons Inc.

Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawai'i. Journal of School Health, 82(1), 11-20.

Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. Applied Developmental Science, 20(3), 214-236.

Trickett, E. J. (1996). A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of contexts. American Journal of Community Psychology, 24(2), 209-234.

Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 86-97.

Wiium, N., & Dimitrova, R. (2019). Positive youth development across cultures: introduction to the special issue. In Child & Youth Care Forum (Vol. 48, No. 2, pp. 147-153). Springer US.

1.2 DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As emoções têm um papel fundamental a nível evolutivo, servem para nos proteger, para reconhecer perigos e para nos defender deles. É necessário que o professor e os pais construam alguns conhecimentos básicos sobre emoções e sentimentos, em primeiro lugar. Esta compreensão básica é necessária para ser capaz de comunicar e compreender melhor as crianças, para compreender o que desencadeia as suas respostas aos estímulos externos e internos e para ser capaz de as apoiar e orientar melhor no processo de compreender e gerir as suas próprias reações e interações sociais com outras pessoas à sua volta.

AS RAÍZES

Podemos referir a emoção como um termo multicomponente, incluindo sentimento subjetivo, avaliações, reações ao serviço da preparação e expressão da ação, tendências de ação e regulação (Scherer, 2005; Frijda, 2007). Por exemplo, uma avaliação da injustiça resultará em raiva, enquanto as avaliações da incerteza dos resultados e da incoerência dos motivos dos resultados combinar-se-ão para produzir um sentimento de medo (Elfenbein & MacCann, 2017).

Embora as emoções e sentimentos sejam bastante diferentes, estes termos são normalmente utilizados de forma intercambiável para explicar como algo, ou alguém nos faz sentir. No entanto, é melhor pensar nas emoções e sentimentos como estando intimamente relacionados, mas exemplos distintos - basicamente, são duas faces da mesma moeda.

Quando falamos de emoções devemos também considerar o seu lado fisiológico, as respostas de nível inferior que ocorrem nas regiões subcorticais do cérebro (por exemplo, a amígdala, que faz parte do sistema límbico) (LaBar & Cabeza, 2006) e o neocórtex (ventromedial prefrontal cortices, que lidam com pensamentos conscientes, raciocínio, e tomada de decisões) (Bechara, Damasio, & Damasio, 2000; Donoso, Collins, & Koechlin, 2014). Estas respostas criam reações bioquímicas e elétricas no corpo que alteram o seu estado físico. As emoções são físicas e instintivas, provocando instantaneamente reações corporais a ameaças, recompensas, e tudo o que se encontra entre elas. As reações corporais podem ser medidas objetivamente por medição fisiológica e tecnologia de neuroimagem, as mais comuns são a dilatação da pupila, condutância da pele, temperatura da pele, pressão sanguínea, vasomotor, atividade cerebral, frequência cardíaca e expressões faciais.

Enquanto as emoções estão associadas a reações corporais que são ativadas através de neurotransmissores e hormonas, os sentimentos são a experiência consciente de reações emocionais. Com origem nas regiões neocorticais do cérebro, os sentimentos são desencadeados por emoções e moldados por experiências pessoais, crenças, memórias e pensamentos que estão ligados a essa emoção em particular. Estritamente falando, um sentimento é o produto lateral do cérebro que percebe uma emoção e lhe atribui um certo significado (LeDoux, 2012).

UM MODELO DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Um dos primeiros e mais proeminentes investigadores é Paul Ekman (2011) que há muito apoia a opinião de que as emoções são discretas, mensuráveis, e fisiologicamente distintas. Durante muitos anos Ekman, na sua pesquisa sobre expressão facial, examinou seis emoções que teorizou serem universalmente reconhecidas: raiva, repugnância, medo, felicidade, tristeza e surpresa (Shiota & Michelle, 2016). As suas últimas pesquisas e os seus recentes estudos transculturais expandiram as emoções universais e forneceram provas para outras 22 emoções: divertimento, espanto, contentamento, desejo, embaraço, dor, alívio e simpatia tanto nas expressões faciais como vocais, tédio, confusão, interesse, orgulho e vergonha nas expressões faciais, bem como desprezo, interesse, alívio, e expressões vocais triunfantes (Cordaro, Sun, Keltner, Kamble, Huddar, McNeil, 2018).

Robert Plutchik, a partir da teoria de Ekman, desenvolveu a "Roda das Emoções" (Figura 1), sugerindo oito emoções primárias agrupadas numa base positiva ou negativa: alegria versus tristeza; raiva versus medo; confiança versus repugnância; e surpresa versus antecipação (Plutchick, 2001). De acordo com o autor, as emoções básicas podem mudar para formar emoções, com base em condicionamentos culturais ou associações combinadas. As emoções primárias podem combinar-se para formar todo o espetro da experiência emocional humana de uma forma semelhante à forma como as cores primárias se combinam. Por exemplo, a antecipação e a alegria podem combinar-se para formar o otimismo, a alegria e a confiança podem misturar-se para formar o amor, a raiva, e a aversão para formar o desprezo.

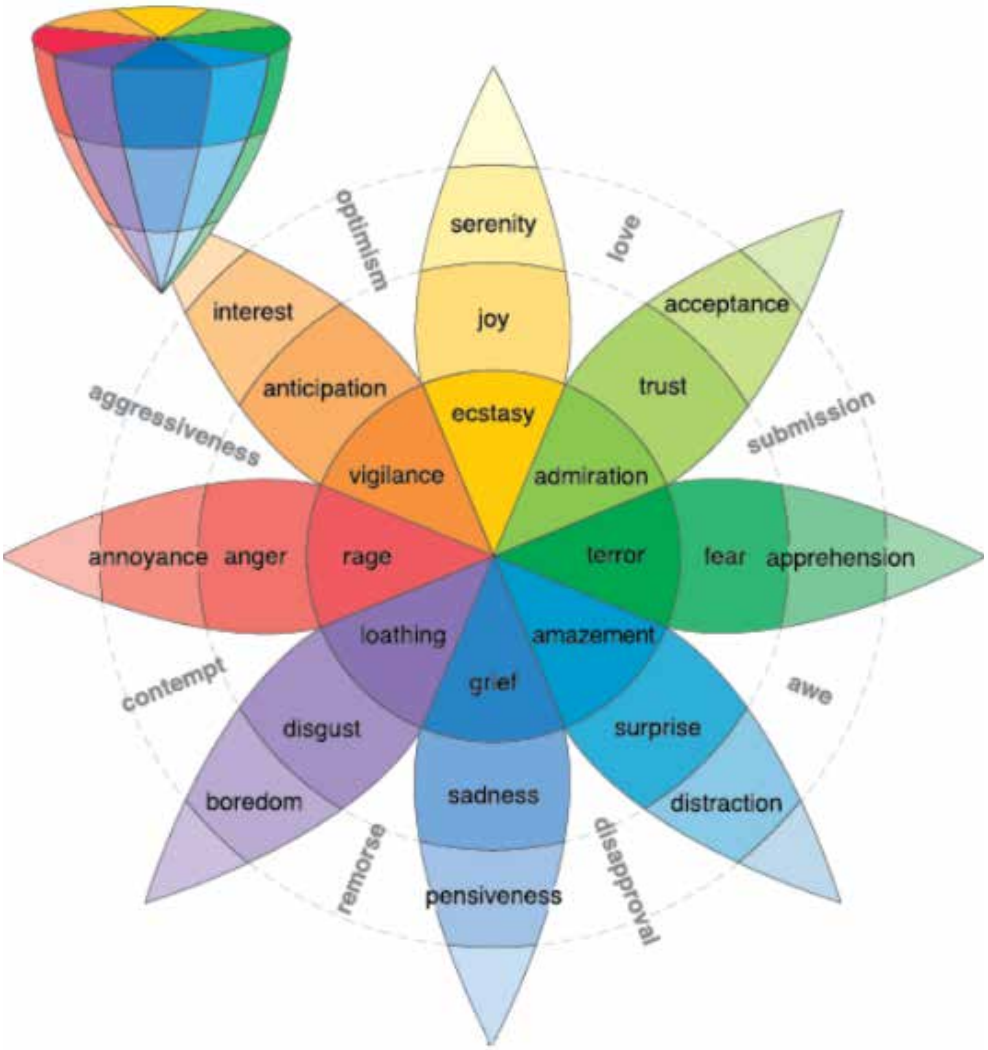


Figura 1. Roda das Emoções, Plutchik (2001)

DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ...

O conjunto das emoções está representado no conceito de Inteligência Emocional (IE). Tem sido apresentado como um conceito integrador complexo e ligado a traços de personalidade que contribuem para definir a própria IE. O modelo de Furnam e Petrides propõe 15 traços de personalidade específicos. Com este conceito alguns autores referem-se a uma capacidade ampla, equivalente à capacidade verbal ou numérica, exceto que o domínio do conteúdo são as emoções e não as palavras ou números (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016).

Já nos anos noventa, Salovey e Mayer (1990) expandiram o conceito de abertura da IE à motivação e a uma componente social. Propuseram uma conceptualização da IE como "a capacidade de controlar os próprios sentimentos e emoções, de discriminar entre eles e de utilizar esta informação para orientar o pensamento e as ações".

Estudos posteriores apresentaram uma descrição geral da IE (Elfenbein & MacCann, 2017; Mayer et al., 2016) que inclui:

- *Emoções percetivas: a capacidade de fazer julgamentos do estado emocional de outra pessoa com base em expressões verbais e não verbais (por exemplo, tom de voz, expressão facial e postura)*
- *Expressar emoções: a capacidade de transmitir ou expressar com precisão um estado emocional para que seja facilmente reconhecido por outros*
- *Compreender as emoções: conhecimento de como as emoções progridem ao longo do tempo, como se ligam a fatores situacionais, e como se misturam*

- *Regular as próprias emoções: a capacidade de regular as próprias emoções, aumentar a regulação das emoções positivas, e diminuir a regulação das emoções negativas (e por vezes vice-versa)*
- *Regular as emoções dos outros: a capacidade de regular as emoções dos outros, a capacidade de aumentar a regulação das emoções positivas e de diminuir a regulação das emoções negativas (e, ocasionalmente, vice-versa)*

Dentro de um quadro abrangente, orientado para a prática, baseado em literatura de investigação (Jones & Bailey, 2016; Jones & Bouffard, 2012), as competências sociais e emocionais estão agrupadas em três categorias conceptuais:

- *Os processos emocionais incluem conhecimento e expressão emocional, regulação emocional e comportamental, e empatia.*
- *As aptidões sociais/interpessoais incluem a compreensão dos sinais sociais, a interpretação dos comportamentos e perspetivas dos outros, a navegação em situações sociais, a interação positiva com pares e adultos, e o comportamento pró-social.*
- *A regulação cognitiva inclui funções executivas básicas tais como controlo de atenção, inibição de resposta, memória de trabalho, e flexibilidade cognitiva ou de mudança de configuração.*

Os autores aplicam uma lente de desenvolvimento a este tópico e sugerem que as competências são salientes em diferentes momentos de desenvolvimento, com as competências precoces a lançarem as bases para as que vêm mais tarde. Estes desenvolvimentos enfatizam o papel da componente comportamental e interpessoal no contexto da cultura, vizinhança e situação interpessoal onde a interação ocorre (Elfenbein & MacCann, 2017), reforçando a ligação entre a componente emocional e social do funcionamento humano e o seu desenvolvimento, e ao mesmo tempo, orientando a atenção para as 'competências'. E uma definição ampla de competências sociais e emocionais descreve-as como "o tipo de competências envolvidas na consecução de objetivos, no trabalho com outros, e na gestão das emoções" (OCDE, 2015).

...E COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

A competência emocional social refere-se à capacidade de usar as capacidades sociais e emocionais e o conhecimento para ser engenhoso, adaptar-se, respeitar e trabalhar bem com os outros, e assumir responsabilidade pessoal e coletiva. Além disso, a competência socioemocional envolve a capacidade de um indivíduo para expressar, receber e gerir emoções, bem como a sua eficácia na formação e manutenção de relações, e nas interações em geral.

Denham (2019) descreve a competência emocional nestes aspetos centrais:

- ***expressividade emocional:*** *refere-se a emoções específicas mostradas, com diferentes objetivos, por crianças (por exemplo, felicidade, tristeza, raiva, medo e empatia/amor), e a taxa global de tal expressividade, através das emoçõesi*

  por exemplo, os afetos positivos são importantes para iniciar e regular trocas sociais; partilhar afetos positivos pode facilitar a criação de amizades e torna-las mais agradáveis.
- ***compreensão das emoções:*** *refere-se ao conhecimento das crianças sobre as suas próprias emoções e as dos outros, incluindo a compreensão das emoções básicas, as suas expressões, situações, causas e consequências; e discernimento do uso de regras de exibição, emoções mistas e emoções mais complexas (por exemplo, culpa e vergonha)*

  por exemplo, se uma criança em idade pré-escolar vir um colega a discutir com outro e deduzir corretamente que o colega começa a sentir tristeza ou medo em vez de raiva intensificada, pode confortar o seu amigo em vez de recuar ou entrar na briga.
- ***regulação da emoção e do comportamento:*** *quando a experiência é muito elevada ou muito baixa para si própria, ou quando a sua expressão é muito elevada ou muito baixa para corresponder às expectativas dos outros, utilizando estratégias físicas, cognitivas e/ou comportamentais para amortecer ou ampliar a experiência emocional interna e/ou a expressão emocional externa.*

  por exemplo, o jogo com os pares está repleto de conflitos, este foco de desenvolvimento exige regulação das emoções; iniciar, manter e negociar jogos e ganhar aceitação, tudo isto exige que as crianças na idade pré-escolar se mantenham reguladas

Uma vez que é na interação contínua entre indivíduo e contexto que a criança aprende a regular melhor as suas emoções e a relacionar-se de forma competente (Denham, 2006), as referidas competências emocionais contribuem para a compet ência social (Denham, 1998; Saarni, 1999). Numerosos estudos de investigação mostram que uma relação com um adulto consistente e atencioso que promove ativamente o desenvolvimento destas dimensões é essencial para resultados socioemocionais saudáveis em crianças pequenas. Em geral, a emoção positiva na família está associada às emoções positivas das próprias crianças, com o inverso verdadeiro para a emoção negativa ou falta

de emoção (Denham, 2019). Por exemplo, a expressividade positiva da família também promove o conhecimento das emoções, talvez porque os sentimentos positivos tornam as crianças mais abertas à aprendizagem e à resolução de problemas (Denham, 2019).

As competências sociais e emocionais influenciam muitos resultados importantes na vida, mas também o desenvolvimento e a utilização de competências cognitivas nas pessoas.
O apoio social é essencial para facilitar o desenvolvimento de competências socioemocionais, motivações e comportamentos.
A competência socioemocional não reside na criança, ela baseia-se na capacidade do indivíduo de satisfazer as suas próprias necessidades, tal como as relações positivas (Krasnor & Denham, 2009).

AS NOSSAS LENTES

As componentes da competência socioemocional não evoluem naturalmente. O curso do desenvolvimento socioemocional - seja saudável ou não - depende da qualidade das relações que uma criança tem a possibilidade de experimentar.
A promoção ativa da competência socioemocional requer, portanto, escolhas e atividades que:

> Adotem uma perspetiva em que tanto o emocional como o social sejam considerados. Na interação contínua entre indivíduo e contexto é obrigatório encorajar e reforçar competências sociais tais como cumprimentar os outros, revezar-se, cooperar e resolver conflitos. Dedicar um espaço específico às emoções e comportamentos, ao nível do conhecimento e da ação, à sensibilização e às capacidades de gestão, significa criar as bases para que estes níveis interajam e permitam às crianças experimentar mais bem-estar e manter relações satisfatórias com os outros.
>
> Apresentem Cuidados para os adultos significativos, tanto professores como pais. Criar um ambiente onde os adultos cuidem do seu Bem-estar Social e Emocional e no qual as crianças se sintam seguras para expressar as suas emoções com a contribuição dos professores e da família é essencial para resultados socioemocionais saudáveis em crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. Cerebral cortex, 10(3), 295-307.

Cordaro, D. T., Sun, R., Keltner, D., Kamble, S., Huddar, N., & McNeil, G. (2018). Universals and cultural variations in 22 emotional expressions across five cultures. Emotion, 18(1), 75.

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early education and development, 17(1), 57-89.

Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In Handbook of emotional development (pp. 493-541). Springer, Cham.

Donoso, M., Collins, A. G., & Koechlin, E. (2014). Foundations of human reasoning in the prefrontal cortex. Science, 344(6191), 1481-1486.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic? Emotion review, 3(4), 364-370.

Elfenbein, H. A., & MacCann, C. (2017). A closer look at ability emotional intelligence (EI): What are its component parts, and how do they relate to each other? Social and Personality Psychology Compass, 11(7), e12324.

Frijda, N. H. (2007). What might emotions be? Comments on the Comments. Social Science Information, 46(3), 433-443.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. Social policy report, 26(4), 1-33.

LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. Nature Reviews Neuroscience, 7(1), 54-64.

LeDoux, J. (2012). Rethinking the emotional brain. Neuron, 73(4), 653-676.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion review, 8(4), 290-300.

Plutchik, R. (2001) The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice, American Scientist, 89, pp. 344–350.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Handbook of peer interactions, relationships, and groups, 162-179.

Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition, and personality, 9(3), 185-211.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? Social science information, 44(4), 695-729.

Shiota, Michelle N. (2016). “Ekman’s theory of basic emotions”. In Miller Jr, H. L. (Ed.). (2016). The Sage encyclopedia of theory in psychology. SAGE Publications.

1.3 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: *escolhas básicas*

A aprendizagem social e emocional é o processo através do qual aprendemos a reconhecer e gerir as emoções, a cuidar dos outros, a tomar boas decisões, a comportar-nos de forma ética e responsável, a desenvolver relações positivas e a evitar comportamentos negativos (Donoso, Collins, & Koechlin, 2014). É a aprendizagem que une todas as áreas da vida humana: social, emocional, académica, cognitiva, física, etc. Começa no primeiro ano de vida e dura uma vida inteira. A escola pode desempenhar um papel específico no seu desenvolvimento.

AS RAÍZES

Durante séculos, a aprendizagem social e emocional teve lugar em pequenos grupos tais como a família, a vizinhança e as turmas. Nestes pequenos grupos, as sociedades tiveram a oportunidade de transferir para as crianças as suas normas e valores sociais, competências e hábitos de comportamento pró-social com baixo nível de modificação.

As rápidas e muitas vezes imprevisíveis mudanças e complexidades das sociedades atuais tiveram um grande impacto no status quo. Os valores e a visão tradicionais são tão desafiantes que em alguns casos a modernidade líquida é descrita como uma crise de princípios sociais, valores éticos, orientações morais (LaBar & Cabeza, 2006). As dificuldades na vida adulta podem ter um impacto negativo na construção de uma relação de confiança e saudável com as crianças e reduzir a oportunidade de aprendizagem de competências sociais e emocionais adequadas. O desenvolvimento positivo da criança é, de facto, ameaçado por relações não apoiadas e não intencionais com os adultos. Em casos extremos, poderiam experimentar sentimentos e emoções tão negativas que poderiam chegar a pensar em não ter nada a perder e a tomar decisões dramáticas.

O que é destacado pelo alerta internacional é que estão a surgir problemas de saúde mental: ansiedade, depressão, propensão para o uso de substâncias viciantes, violação das regras, ou comportamento criminoso. A oferta de oportunidades de aprendizagem social e emocional é apontada como crucial para lidar com uma variedade de situações de vida, uma vez que as consequências da incompetência social e emocional limitam as vidas futuras dos jovens. Consequentemente, adultos e educadores precisam de tomar consciência da importância da aprendizagem social e emocional e fazer todos os esforços para proporcionar ambientes onde as crianças e adolescentes possam experimentar cuidados e adquirir competências sociais e emocionais.

A escola é, evidentemente, um lugar de destaque onde a aprendizagem social e emocional pode ser levada a cabo. Pede-se aos educadores que estejam conscientes dos desafios das crianças, que compreendam a complexidade do seu crescimento nas sociedades atuais e que se tornem um fator de proteção que ultrapasse todos estes riscos.

UM MODELO ORIENTADOR

O desenvolvimento social e emocional é um processo vitalício, e o seu sucesso é revelado pela expressão de competências sociais e emocionais. Esta competência poderia ser concetualizada como a capacidade de compreender, gerir e expressar os aspetos sociais e emocionais da vida de uma pessoa de forma a permitir a gestão bem-sucedida de tarefas da vida como a aprendizagem, a formação de relações, a resolução de problemas quotidianos, e a adaptação às complexas exigências do crescimento e desenvolvimento (LaBar & Cabeza, 2006).

O esforço realizado nos Estados Unidos pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), nos últimos vinte anos difundiu a investigação sobre a aprendizagem socioemocional (ASE) definida como um processo através do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender e gerir emoções, para estabelecer e alcançar objetivos, para tentar mostrar empatia para com os outros, para estabelecer e manter relações positivas e para tomar decisões de forma responsável (Schonert-Reichl, 2017). Mais especificamente, existem cinco competências que se espera que se tornem uma parte essencial - e não acessória - do currículo escolar, começando desde a mais tenra idade, para assegurar um crescimento positivo das novas gerações.

A disposição proposta pela CASEL é amplamente seguida:

- ***Autoconhecimento*** (Identificar e reconhecer emoções; Autoperceção exata; Reconhecer forças, necessidades e valores; Autoeficácia; Espiritualidade);
- ***Consciência social*** (Tomada de perspetiva; Empatia; Apreciar a diversidade; Respeito pelos outros);
- ***Tomada de decisão responsável*** (Identificação do problema e análise da situação; Resolução do problema; Avaliação e reflexão; Responsabilidade pessoal, moral e ética)

- ***Autogestione*** (Controllo degli impulsi e gestione dello stress; Auto-motivazione e disciplina; Definizione degli obiettivi e capacità organizzative);
- ***Autogestão*** (Controlo de impulsos e gestão do stress; Automotivação e disciplina; Definição de objetivos e competências organizacionais).
- ***Gestão de relações*** (Comunicação, envolvimento social e construção de relações; Trabalho cooperativo; Negociação, recusa e gestão de conflitos; Ajuda na procura e prestação de ajuda).
- Executar tarefas que exijam conhecimento do assunto, mas a conclusão bem-sucedida da tarefa exige a demonstração de competências sociais e emocionais.
- ***Um ambiente escolar positivo*** que permite ao aluno sentir um cuidado constante pelo seu bem-estar. Na atmosfera de cuidado e consideração, os estudantes são motivados a transferir os conhecimentos adquiridos no ambiente da sala de aula e a aplicá-los numa variedade de atividades e ambientes. Sem se sentirem stressados e emocionalmente vulneráveis, os estudantes sentem-se livres para demonstrar as suas competências sociais e emocionais. Apenas ao sentirem-se seguros, os alunos transferem as competências sociais e emocionais adquiridas durante as aulas fora da sala de aula e desenvolvem competências comportamentais adequadas.
- ***Escola - colaboração comunitária***. O nível de envolvimento na comunidade local, os líderes da comunidade, determina se o aluno aplicará competências sociais e emocionais após a escola. A aprendizagem social e emocional fora da escola só ocorre quando a escola, as famílias e os líderes informais da comunidade estão unidos pela mesma filosofia da importância da aprendizagem social e emocional.

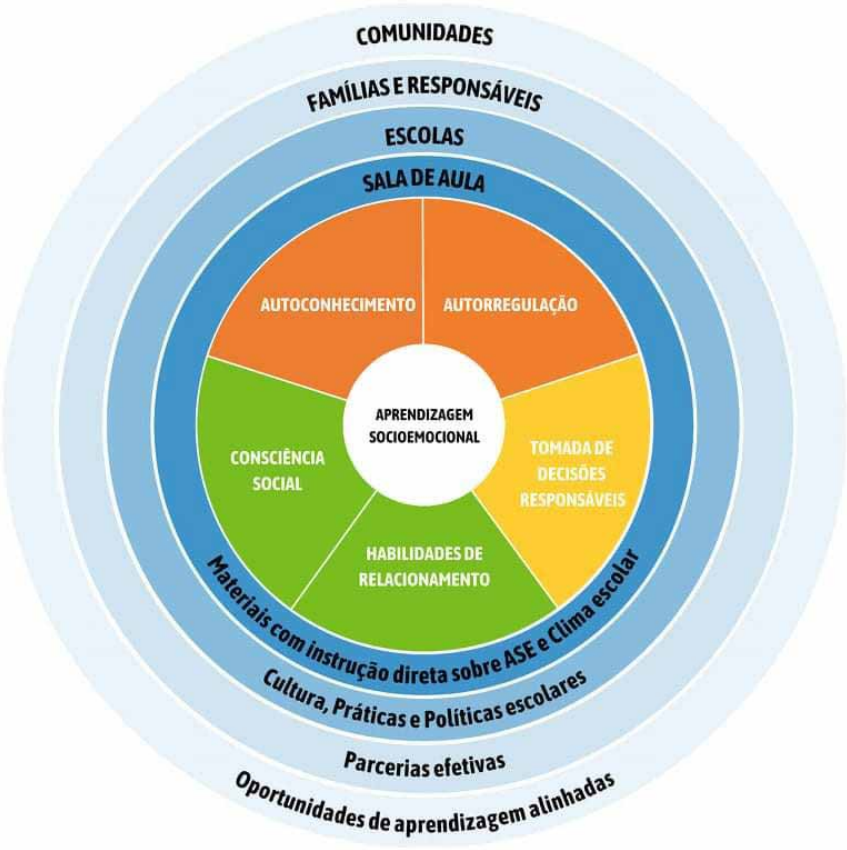


Figura 1. Quadro CASEL (casel.org)

O quadro CASEL promove uma série de competências que permitem o desenvolvimento de recursos e pontos fortes ao mesmo tempo que previne comportamentos contraproducentes e resultados insatisfatórios (Damon, Lerner, Renninger, Sigel, 2006).

A competência socioemocional é um fator fundamental a ser considerado nas intervenções realizadas nas escolas, porque nos permite construir na direção de diferentes aspetos:

- ***promove resultados positivos, comportamentais e académicos que são importantes para um desenvolvimento saudável;***
- ***prediz resultados importantes relacionados com o futuro;***
- ***pode ser melhorado com intervenções viáveis e rentáveis;***
- ***desempenha um papel crítico no processo de mudança de comportamento.***

(Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017)

ESTUDOS E AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO

Por iniciativa da CASEL e de outras organizações, muitos programas de educação social e emocional foram desenvolvidos para as escolas. O impacto destes programas no desenvolvimento estudantil e no sucesso académico foi analisado de acordo com as mais rigorosas metodologias de investigação. Décadas de investigação revelaram que programas de educação social e emocional eficazes cobrem três áreas:

Currículo específico de aprendizagem social e emocional desenvolvido em sala de aula. fSão desenvolvidos e utilizados métodos ASE específicos, utilizando metodologia de ensino centrada no aluno. Os alunos são envolvidos em atividades onde praticam o envolvimento, comunicação, colaboração, etc. Demonstram competências sociais e emocionais num ambiente de sala de aula. Estes métodos podem ser apresentados de duas formas. A primeira forma é dedicar uma aula ao tema do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. O tempo de aprendizagem é atribuído numa base regular todas as semanas, durante as quais os alunos aprofundam e praticam competências sociais e emocionais na sala de aula. A segunda forma é integrar o conteúdo da educação social e emocional e o conteúdo da disciplina. Neste caso, os alunos executam tarefas que requerem conhecimentos da matéria, mas a conclusão bem-sucedida da tarefa exige a demonstração de competências sociais e emocionais.

Um ambiente escolar positivo que permite ao aluno sentir um cuidado constante pelo seu bem-estar. Na atmosfera de cuidado e consideração, os alunos são motivados a transferir os conhecimentos adquiridos no ambiente da sala de aula e a aplicá-los numa variedade de atividades e ambientes. Sem se sentirem stressados e emocionalmente vulneráveis, os alunos sentem-se livres para demonstrar as suas competências sociais e emocionais. Apenas ao sentirem-se seguros, os alunos transferem as competências sociais e emocionais adquiridas durante as aulas fora da sala de aula e desenvolvem competências comportamentais adequadas.

Escola - colaboração comunitária. O nível de envolvimento na comunidade local, os líderes da comunidade, determina se o aluno aplicará competências sociais e emocionais após a escola. A aprendizagem social e emocional fora da escola só ocorre quando a escola, as famílias e os líderes informais da comunidade estão unidos pela mesma filosofia da importância da aprendizagem social e emocional.
A aprendizagem social e emocional para muitos alunos começa hoje em dia na sala de aula e fornece respostas a muitas preocupações. Para crianças e adolescentes, as relações são extremamente importantes, pelo que os currículos centrados em como construir relações respeitosas e significativas são também muito importantes. Por outro lado, os resultados finais da aprendizagem social e emocional são determinados pelo ambiente. A aprendizagem social e emocional eficaz ocorre quando o ambiente escolar e comunitário apoia e afirma a expressão das competências sociais e emocionais do aluno.

AS NOSSAS LENTES

A educação social e emocional inclui esforços coordenados para ensinar às crianças a autoconsciência, a cognição social, a capacidade de tomar decisões responsáveis, a autogestão, e a capacidade de gestão de relações. Está intimamente relacionada com a melhoria dos resultados académicos e, juntamente com a metodologia de ensino e a qualidade da gestão escolar, é um dos três fatores-chave que determinam o sucesso de uma escola.

Os pilares neste processo são então:

> Proporcionar oportunidades de aprendizagem e fomentar competências sociais e emocionais. Tem múltiplos benefícios para a vida real e futura das crianças e seus contextos de vida. O diálogo entre aspetos pessoais com aspetos sociais emerge como crucial na reflexão sobre programas de formação que visam fomentar um desenvolvimento positivo.
>
> Tornar-se mais hábil na tomada de boas decisões assume um significado preventivo. Mostra a sua relevância tanto na dimensão pessoal como social da vida atual e futura. De facto, devem ser oferecidas às crianças oportunidades de aprendizagem de competências que lhes permitam processar o presente com um olhar para o futuro, num esforço de co construção que une as escolas e as famílias.

REFERÊNCIAS

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.

Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2000). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex. Cerebral Cortex, 10(3), 295-307.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. Child development, 88(2), 408-416.

Donoso, M., Collins, A. G., & Koechlin, E. (2014). Foundations of human reasoning in the prefrontal cortex. Science, 344(6191), 1481-1486.

LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory, Wature Renieus, 7, 54-64.

Renninger, A. K., & Sigel, I. E. (2006). Handbook of Child Psychology. vol. 4. William Damon and Richard M. Lerner, editors-inchief. Hoboken.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. The Future of Children, 27(1), 137-155.

1.4 CONSTRUIR UMA COMUNIDADE EDUCATIVA POSITIVA

As crianças aprendem em muitos cenários diferentes, incluindo as suas famílias, escola e comunidades, com cada contexto a desempenhar um papel importante ao longo da infância e da adolescência.
O objetivo do projeto psSMILE é contribuir para a construção de comunidades emocionalmente estáveis, inclusivas e saudáveis onde adultos significativos, nomeadamente pais e professores, cuidam do seu próprio funcionamento socioemocional e apoiam o seu desenvolvimento nas crianças.

AS RAÍZES

A investigação mostra que as crianças têm um potencial considerável para desenvolver competências sociais e emocionais ao longo da vida pelo seu ambiente (Srivastava et al., 2003).

A maioria dos ambientes próximos como família, professores e escolas têm numerosas oportunidades de proporcionar ambientes de aprendizagem onde as competências podem ser desenvolvidas, melhoradas, e reforçadas através da prática e experiências diárias. Os pais moldam os primeiros valores da criança, familiarizam-na com as regras e normas de comportamento da sociedade, competências de comunicação e o mundo dos sentimentos.

Como Goleman argumenta (Goleman, 1996), a vida familiar é o primeiro ginásio onde as crianças brincam e desenvolvem as suas capacidades socioemocionais. Ele afirma que aqui as crianças aprendem como conhecer os seus sentimentos e o que fazer com eles, bem como como outras pessoas reagirão aos sentimentos e escolhas dos outros ao expressarem os seus sentimentos. As crianças chegam à escola com diferentes experiências e diferentes níveis de desenvolvimento de aptidões sociais e emocionais. Por conseguinte, para algumas crianças é mais fácil adaptar-se ao novo ambiente, satisfazer diferentes requisitos, comunicar com os colegas e aprender, e para outras crianças é mais difícil. Assim, para melhorar o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, os pais devem ser envolvidos no processo educativo.

Os investigadores têm vindo a revelar a importância do envolvimento parental na aprendizagem das crianças, as crianças que mostram formas relevantes de comportamento social (ou seja, o comportamento pró-social abstém-se de formas de comportamento disruptivo e antissocial) estão positivamente relacionadas com a aceitação pelos pares, a motivação para a realização e o sucesso académico (Wentzel, 2009) e a falta destas competências dificulta frequentemente o processo educativo dos alunos (Sheridan, Kim, Beretvas & Park, 2019).

Podemos ensinar ao aluno como gerir a raiva, como ouvir outra pessoa, ou como expressar o que não lhe agrada. Contudo, se a criança não tiver alguém com quem partilhar estas competências quando regressar a casa e ninguém o apoiar ou encorajar, utilizará métodos antigos e não necessariamente apropriados.

UM MODELO ORIENTADOR

Os fundamentos para as ligações família-escola-pais de apoio à aprendizagem e desenvolvimento das crianças podem ser encontradas na teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) e desenvolvimentos posteriores (Sheridan, Smith, Moorman, Beretvas & Park, 2019).

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são influenciados por eventos que ocorrem dentro e através de múltiplos sistemas e pelas interações entre eles.

Microssistemas tais como família e sala de aula são mais próximos da criança e têm um impacto imediato no desenvolvimento. As interações, experiências e relações entre microssistemas, tais como a comunicação entre pais e professores, representam o mesossistema.

A influência no desenvolvimento da criança provém também indiretamente do exossistema (por exemplo, eventos no local de trabalho dos pais) e do macrossistema (normas e valores culturais) e do efeito do cronossistema (interações e influências mudam com o tempo).

As influências diretas (os microssistemas doméstico e escolar) e as influências relacionais (o mesossistema doméstico e escolar) podem ser vistas como a base das intervenções família-escola (Sheridan et al., 2019).

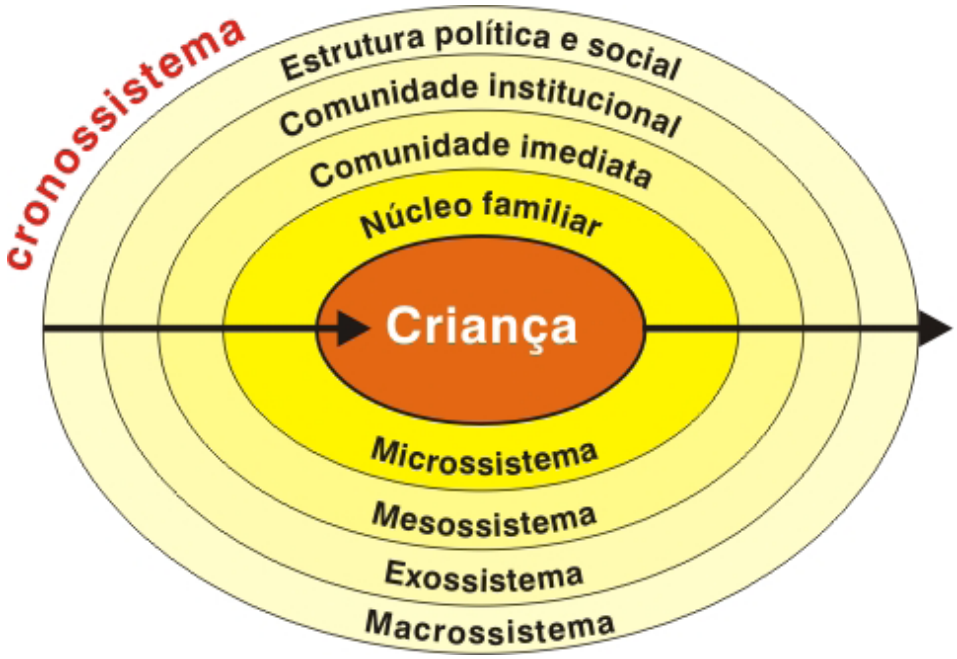


Figura 1. Modelo ecológico do Bronfenbrenner (1979)

...Participação como um conceito chave para uma comunidade educativa positiva

Dentro dos sistemas mencionados, a parceria família-escola visa promover a participação de prestadores de cuidados significativos (por exemplo, pais, avós) no processo educativo (Fishel & Ramirez, 2005). A participação pode ser caracterizada pela qualidade da experiência de aprendizagem na perspetiva do aprendente, e por isso deve incorporar as opiniões dos próprios aprendentes (Ainscow, 2016). Além disso, fatores de processo a nível escolar contribuem para facilitar ou dificultar um sentido de pertença e um sentido de autonomia ao aprendente, bem como um sentido de uma participação significativa com pares da mesma idade.

Para uma participação plena de todos no processo educativo, o envolvimento tanto dos níveis meso (família, escola ou sala de aula) como micro (aluno individual) deve então ser considerado (Ramberg & Watkins, 2020). De facto, existem provas de que papéis e práticas parentais positivas apoiam os esforços das crianças na escola e conduzem à realização académica e à melhoria das competências sociais (Sheridan, Witte, Holmes, Wu, Bhatia, Angell, 2017a; Smith, Reinke, Herman & Huang, 2019). Uma parceria escola-família eficaz demonstrou ser responsável pelo apoio e melhoria das oportunidades e experiências de aprendizagem das crianças: quando o desenvolvimento destas interações faz regularmente parte do processo educativo, os benefícios para as crianças, professores e famílias são alcançados através de mudanças positivas nas competências sociais e comportamentos adaptativos das crianças, através da utilização de estratégias eficazes para os professores e através das práticas positivas e eficazes dos pais para ajudar os seus filhos a ter sucesso na escola (Sheridan et al. 2019).

A participação para todos é também um conceito central da educação inclusiva, ou seja, a "luta para assegurar o acesso a uma educação significativa e equitativa". Para além de contextualizar a educação inclusiva no seio dos sistemas locais e variável em termos de contexto socio-histórico e organização escolar (Slee & Allan, 2001; Waitoller & Kozleski, 2013), estudos recentes sublinham outros fatores-chave responsáveis pela criação de um ambiente inclusivo. As atitudes e crenças dos professores, por exemplo, desempenham um papel fundamental (Oluremi, 2015). Vale a pena mencionar aqui, em particular, a sua autoeficácia e agência que é a sua capacidade de ser eficaz no impacto e mudança dos contextos onde trabalham (Ferrari & Sgaramella, 2020).

DIREÇÕES ATUAIS E FUTURAS

Trabalhar para assegurar a educação a todos, promover a participação, e fomentar a inclusão dos contextos de vida alinham-se com a recomendação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.
Publicado em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, inclui 17 objetivos globais e interligados (ODS), para ser um "modelo para alcançar um futuro melhor e mais sustentável para todos". O Objetivo 4 dos ODS da Educação promove a educação para o desenvolvimento sustentável (ODS).

ODS 4: Assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os Alvos são:

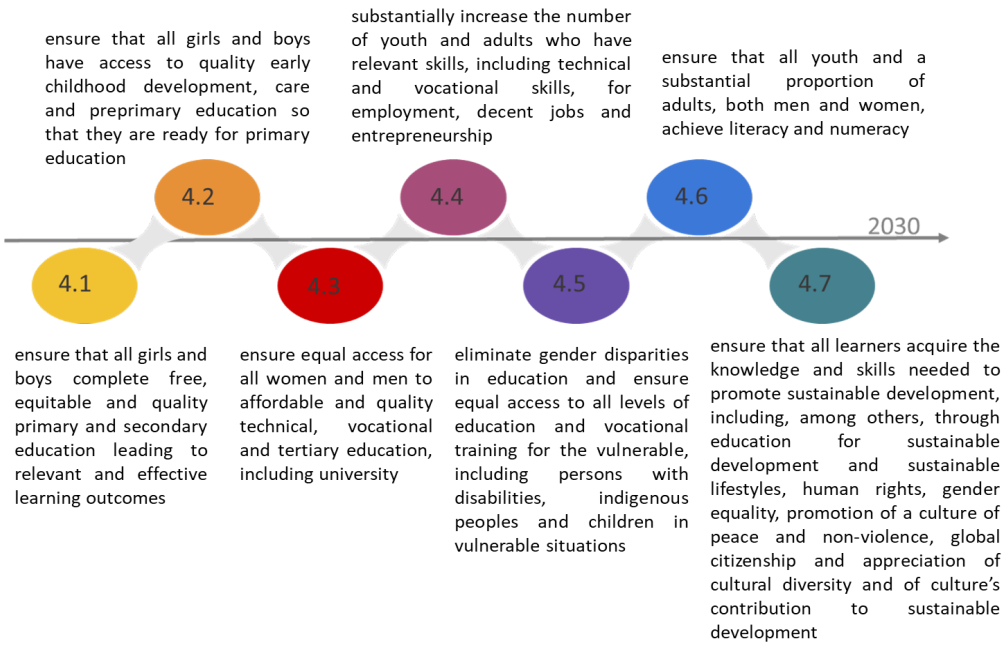


Figura 2: Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) 2030, Colglazier, (2015

A educação desempenha, então um papel fundamental na abordagem dos desafios de desenvolvimento promovidos pela Agenda 2030. Isto é particularmente relevante para os indivíduos mais marginalizados quando se trata do direito à educação básica de qualidade (Educate A Child October, EAC, 2016).

Competências sociais e emocionais e prioridades educativas. A promoção de competências sociais e emocionais está também ligada à igualdade para todos. A igualdade na educação significa que as circunstâncias pessoais ou sociais (género, origem étnica, ou origem familiar), mas também a falta de oportunidades para o desenvolvimento de aptidões sociais e emocionais, não devem impedir a realização do potencial educativo.

Estas competências, de facto, têm o potencial de compensar os efeitos das disparidades socioeconómicas no desempenho académico (Steinmayr, Dinger & Spinath, 2012; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso & Muñiz, 2014; Tucker-Drob & Harden, 2012). Ao assegurar que todos os estudantes, para além das competências cognitivas, desenvolvam competências sócio-emocionais, as escolas e os sistemas educativos possam estar na vanguarda da criação de comunidades mais inclusivas e sociedades justas.

Agência nas escolas/ sustentabilidade. A implementação do conceito de inclusão nas escolas sugere que as escolas podem aprender e empenhar-se na resolução colaborativa de problemas, desenvolver a capacidade dentro da organização para apoiar e aplicar estratégias genéricas de resolução de problemas. As escolas, sob esta lente, são organizações dinâmicas e fluidas com o objetivo comum de se sustentarem umas às outras, reunindo as pessoas para partilharem experiências e encontrarem um terreno comum como base de ação (Shaw, 2016). A ideia de trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns, construindo uma agência coletiva com maior força na reivindicação do direito à participação de pessoas marginalizadas (Burns et al. 2015) e na qual existe um maior sentido de pertença.

AS NOSSAS LENTES

Quando promovemos competências sociais e emocionais, construímos competências que podem compensar os efeitos das diferenças, promover a participação e a inclusão social. A Capacitação Social e Emocional contribui para a Inclusão Social, para o processo que se desenvolve "ao longo do domínio da participação, ligação e cidadania" (Cordier, 2017).

A Capacitação Social e Emocional contribui para a Inclusão Social através do apoio à:

- Participação concebida tanto como participação económica (educação, formação, emprego, desenvolvimento de empresas autónomas) como participação social e espiritual.
- Ligação, isto é, o sentimento de pertença e relações dentro de grupos sociais, sentimentos de apego à família, amigos, vizinhos, e à comunidade em geral.
- Cidadania, quando a inclusão se estende ao envolvimento da comunidade e ao acesso aos serviços comunitários.

A agência de professores apoia a participação efetiva. Dentro deste cenário leva-os a cultivar a aprendizagem dos alunos e a melhorar a educação (estratégias centradas no aluno, diferenciação, agrupamento flexível, apoios curriculares); colaborar com o pessoal escolar; fomentar as ligações família-escola-comunidade. Estas são ações concretas que representam um ponto de partida significativo a partir do qual os professores podem utilizar a sua agência para apoiar a participação efetiva de todos os alunos (Miller, Wilt, Allcock, Kurth, Morningstar & Ruppar, 2020).

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. New Zealand Journal of Educational Studies, 51(2), 143-155.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard university press.

Burns, D. (2015). How change happens: the implications of complexity and systems thinking for action research. The Sage Handbook of Action Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 434-445.

Colglazier, W. (2015). Sustainable development agenda: 2030. Science, 349(6252), 1048-1050.

Cordier, R., Milbourn, B., Martin, R., Buchanan, A., Chung, D., & Speyer, R. (2017). A systematic review evaluating the psychometric properties of measures of social inclusion. PLoS One, 12(6), e0179109.

Ferrari, L., & Sgaramella, T. M. (2020). Training Teachers to Become Effective Life Design 'Agents of Change'. Careers for Students with Special Educational Needs: Perspectives on Development and Transitions from the Asia-Pacific Region, 99.

Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. School psychology quarterly, 20(4), 371.

Goleman, J. (2014). Cultural factors affecting behavior guidance and family compliance. Pediatric dentistry, 36(2), 121-127.

Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppar, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. International Journal of Inclusive Education, 1-19.

Oluremi, F. D. (2015). Attitude of teachers to students with special needs in mainstreamed public secondary schools in southwestern nigeria: the need for a change. European Scientific Journal, 11(10).

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. Review of Educational Research, 89(2), 296-332.

Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family–school engagement across and within elementary-and middle-school contexts. School Psychology, 34(4), 363.

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Wu, C., Bhatia, S. A., & Angell, S. R. (2017a). The efficacy of conjoint behavioral consultation in the home setting: Outcomes and mechanisms in rural communities. Journal of School Psychology, 62, 81–101.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. International Studies in sociology of Education, 11(2), 173-192.

Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? Journal of personality and social psychology, 84(5), 1041.

Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. European Journal of Personality, 26(3), 335-349.

Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. Learning and Individual Differences, 30, 118-123.

Ramberg, J., & Watkins, A. (2020, January). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. In FIRE: Forum for International Research in Education (Vol. 6, No. 1).

Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2012). Intellectual interest mediates gene× socioeconomic status interaction on adolescent academic achievement. Child development, 83(2), 743-757.

Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. Teaching and Teacher Education, 31, 35-45.

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts.

PARTE II

ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

2.1 FATORES DETERMINANTES PARA AÇÕES EFICAZES:

Normas, Princípios e Estratégias de Aprendizagem

Para estabelecer objetivos adequados ao nosso grupo etário de alunos, culturalmente adequados aos nossos países e alinhados com o trabalho realizado internacionalmente sobre o nosso tema, decidimos ter em consideração as sugestões dos nossos relatórios nacionais e transnacionais e integrá-los em dois conjuntos de normas:
Os padrões de aprendizagem apresentam os objetivos e as referências para a aprendizagem dos alunos em cada área temática, criam uniformidade e coerência na educação, estabelecendo e comunicando prioridades e fornecendo uma língua e estrutura comum para o ensino dentro das áreas temáticas. Podem ser considerados como uma tentativa de elevar o nível educacional fornecendo exemplos de padrões de alta qualidade em diferentes áreas do currículo (Dusenbury, Zadrazil, Mart, Weissberg, 2011).

DRIVER 1: NORMAS NA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E CONSTRUÇÃO FUTURA

O modelo padrão da ASE de Illinois (Illinois State Board of Education, 2006) e o The Australian Blueprint for Career Development (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development, and Youth Affairs, 2010) são dois modelos que desenvolveram padrões autónomos e abrangentes para apoiar um desenvolvimento positivo uma prioridade clara.

Os princípios orientadores: O modelo padrão da ASE de Illinois.

É sabido que a CASEL oferece um modelo geral de competências ASE a ser implementado. O trabalho realizado até agora no âmbito da iniciativa Common Core State Standards em 42 estados não produziu um modelo padrão único de ASE. Como Dusenbury e colegas salientam na sua análise da norma ASE dos estados (Dusenbury, Calin, Domitrovich, Weissberg, 2015), o Illinois é o primeiro estado que começou a desenvolver um modelo, e este é agora considerado um dos mais abrangentes para o K-12 (Illinois State Board of Education, 2006).

O modelo padrão da ASE de Illinois é organizado para cada ano escolar, desde a pré-escola até ao liceu, em 3 objetivos principais. Para o ensino básico superior, cada objetivo inclui três a quatro padrões para um total de 10 e dois descritores de desempenho para cada padrão para um total de 20 (Figura 1).

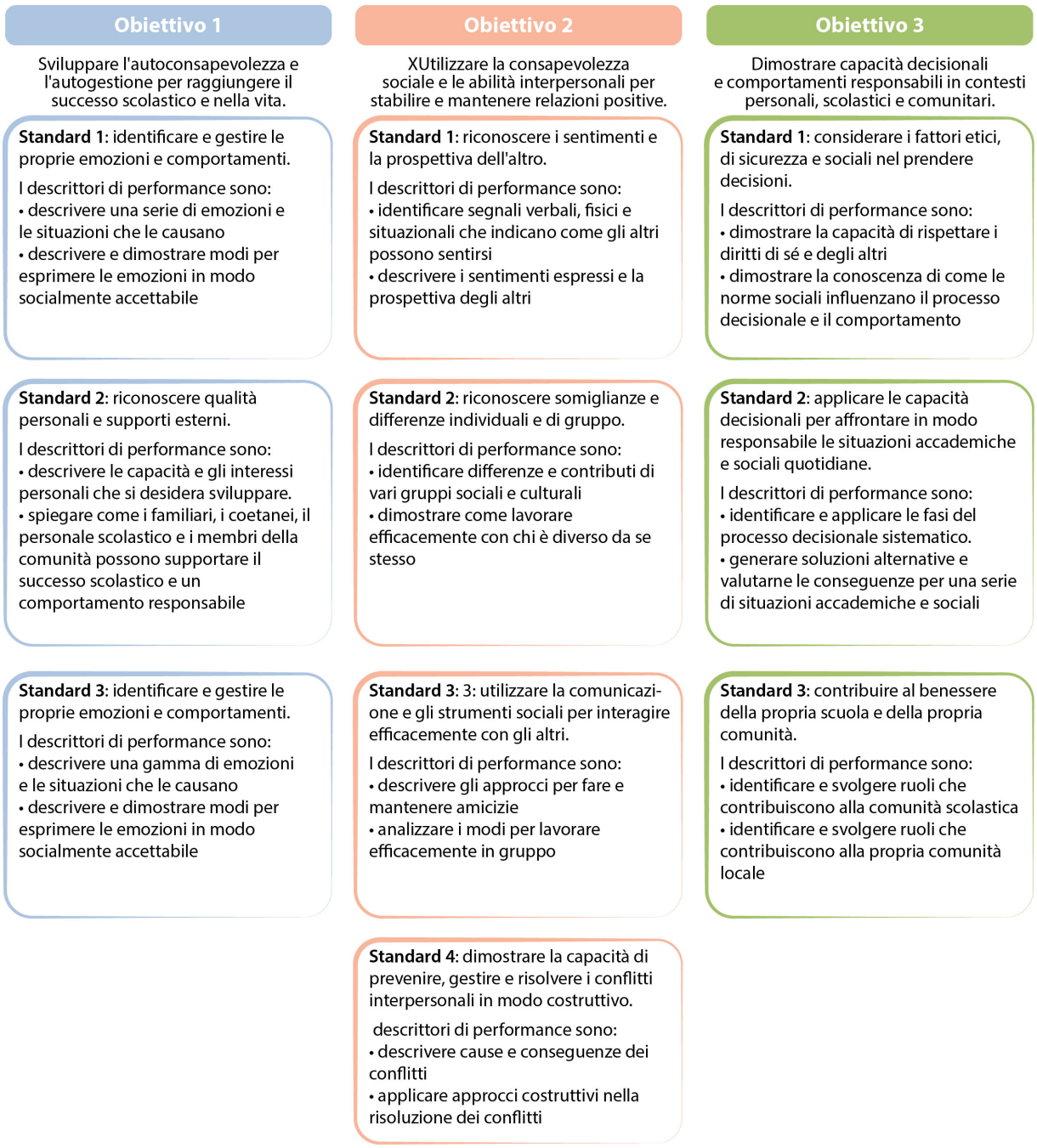


Figura 1. Objetivos do ensino básico superior, Conselho Estadual de Educação de Illinois (2006)

Os princípios orientadores: Australian BluePrint para o Desenvolvimento da Carreira

Um segundo conjunto de normas a que decidimos fazer referência vem do projeto Australian Blueprint, um documento que inclui um conjunto de competências úteis para apoiar um desenvolvimento positivo e prontidão para o trabalho e a vida adulta.
As competências estão organizadas em três áreas principais

Gestão Pessoa

Aprendizagem e Exploração do Trabalho

Construção Vida-Trabalho/ Construção de Carreira

As competências apropriadas para crianças do ensino básico são descritas no Nível 1 (Figura 2). As competências atribuídas à Gestão Pessoal são particularmente apropriadas para os objetivos PSsmile. De facto, concentram-se no desenvolvimento da autoconsciencialização e incluem atributos e atitudes de compreensão, construção de relações interpessoais positivas e compreensão de que o crescimento e a mudança são parte da vida humana.

COMPETENZE	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Area A: Gestione personale				
1 **costruire e mantenere una concezione positiva di sé**	**1.1** costruire una concezione positiva di sè mentre si riscopre la propria influenza su sé stessi e sugli altri	**1.2** costruire un concetto di sé positivo e comprenderne l'influenza sulla vita, sull'apprendimento e sul lavoro	**1.3** sviluppare le abilità per mantenere una positiva concezione di sé	**1.4** migliorare le abilità nel mantenere un positivo concetto di sè
2 **interagire positivamente ed efficacemente con gli altri**	**2.1** sviluppare abilità per la costruzione di positive relazioni nella vita	**2.2** sviluppare abilità aggiuntive per la costruzione di positive relazioni nella vita	**2.3** sviluppare abilità per la costruzione di positive relazioni nella vita e nel lavoro	**2.4** migliorare le abilità per la costruzione di positive relazioni nella vita e nel lavoro
3 **cambiare e crescere durante la vita**	**3.1** scoprire che il cambiamento e la crescita fanno parte della vita	**3.2** imparare a rispondere al cambiamento e alla crescita	**3.3** imparare a rispondere al cambiamento che colpisce il tuo benessere	**3.4** sviluppare strategie per una risposta positiva ai cambiamenti della vita e del lavoro

Figure 2. Level 1, Australian Blue Print for Career Development, Ministerial Council for Education (2010)

Os padrões de aprendizagem são declarações sobre o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer por causa do percurso educativo. Ambos os modelos padrão desenvolvem um quadro importante de ensino e prática, com o objetivo de "integrar o pensamento e o sentimento para viver mais eficazmente" (Australian Blue Print for Career Development,2010) sublinhando como a integração entre os diferentes domínios apoia a abertura para objetivos e escolhas futuras.

DRIVER 2: LEVANDO A DIVERSIDADE AO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser definido como uma abordagem educacional ou filosofia com o objetivo de satisfazer as necessidades da diversidade nos ambientes de aprendizagem, sugerindo materiais, técnicas e estratégias de instrução flexíveis que capacitam os educadores. Ao utilizar o DUA, os educadores estão a conceber proativamente um currículo que responde às necessidades da maior variedade de utilizadores desde o início, reduzindo a necessidade de mudanças e adaptações dispendiosas, demoradas e posteriores (Rose & Gravel, 2010).

Os princípios orientadores: Desenho Universal para Aprendizagem

Para especificar os três princípios principais, a CAST (2018a) publicou a versão 2.2 das diretrizes do Desenho Universal par a Aprendizagem (DUA). O esquema apresentado abaixo, fornece uma representação visual das diretrizes, e explora cada tópico com detalhes adicionais.

Figura 3: CAST (2018a). Diretrizes para o Desenho universal para a aprendizagem versão 2.2. Wakefield, MA

Os princípios orientadores:

De acordo com a definição da abordagem CAST (2018b), três princípios gerais orientam a implementação do DUA:

O PORQUÊ da Aprendizagem ***Proporciona Múltiplos Meios de Envolvimento***

Uma vez que os alunos diferem marcadamente nas formas em que podem ser envolvidos ou motivados a aprender, é necessário fornecer múltiplas opções de envolvimento; alguns alunos podem ser atraídos pela novidade, enquanto outros podem preferir uma rotina e estrutura previsíveis. A garantia de múltiplos meios de envolvimento irá ativar neurologicamente redes afetivas que podem melhorar o resultado da experiência de aprendizagem.

No nosso programa...

utilizar situações da vida real para refletir e entrar no diálogo é uma das estratégias para incrementar o envolvimento. O envolvimento de cuidadores de diferentes contextos é outro elemento-chave para o envolvimento da diversidade no programa PS SMILE.

O QUÊ da Aprendizagem ***Proporciona Múltiplos Meios de Representação***

Os alunos podem divergir nas formas como percebem e compreendem a informação apresentada; alguns alunos podem ter alguma deficiência sensorial ou preferências (por exemplo, cegueira ou surdez), outros podem apresentar algum défice na aprendizagem (por exemplo, dislexia), diferenças linguísticas ou culturais. Nenhum tipo de representação é ótimo para um determinado tipo de conteúdo e não existe um meio ideal de representação que se adapte a todos os alunos ou a todos os tipos de aprendizagem. É essencial fornecer opções para a representação de conteúdos, uma vez que isto ativará neurologicamente redes de reconhecimento que levarão a experiência da aprendizagem mais longe.

No nosso programa...

textos, bandas desenhadas, vídeos e música são algumas das múltiplas formas utilizadas para representar e apresentar os conteúdos mais relevantes, de modo que diferentes necessidades, de diferentes crianças, sejam abordadas.

O COMO da Aprendizagem ***Proporciona Múltiplos Meios de Expressão e Ação***

Muito provavelmente, diferentes alunos na sala de aula irão diferir nas formas como podem navegar num ambiente e experiência de aprendizagem e expressar o que sabem. Por exemplo, alguns indivíduos podem ter dificuldades em expressar-se falando (por exemplo, alguém com um problema motor de fala), enquanto outros podem ter dificuldades de expressão escrita (por exemplo, uma pessoa com uma perturbação linguística). Não existe um meio de expressão que seja ótimo para todos os alunos. Fornecer diversas opções de ação e expressão é essencial e irá ativar redes estratégicas neurológicas com impacto positivo na aprendizagem.

No nosso programa...

as crianças podem expressar a sua aprendizagem em diálogos, com textos escritos e mesmo criando diversos projectos artísticos. Todas estas opções de envolvimento facilitam a participação da diversidade dos alunos na sala de aula.

Ao refletir sobre os três princípios da abordagem DUA, pode ser interessante pensar neles como um GPS (ou seja, o Sistema de Posicionamento Global do automóvel) que apoia o educador a compreender onde está o aprendente e como conduzi-lo de forma flexível para o destino pretendido. Rose e Gravel (2010) utilizam esta analogia e comparam o processo de aprendizagem com uma viagem; no final da viagem, o narrador do GPS anunciará: "Chegou ao seu destino". Talvez não tenha percorrido exatamente a rota que esperava... Talvez tenha tido de vaguear durante algum tempo até encontrar o caminho certo... Mas no final, chegou ao destino que pretendia, com a quantidade certa de apoio.

Os princípios do DUA devem ser utilizados desta forma flexível e dinâmica, apoiando cada aluno com as estratégias apropriadas para que encontre o seu caminho e co-criar a sua aprendizagem.

... Contudo, a utilização da abordagem DUA não significa que as adaptações individuais e a diferenciação pedagógica deixarão de ser necessárias ou aceitáveis para responder melhor às múltiplas necessidades dos diversos alunos; como será explorado mais adiante no capítulo, as orientações DUA são uma forma flexível de implementar princípios que conduzirão a uma experiência de aprendizagem mais universal.

DRIVER 3: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM EFICAZ

Ao planear uma experiência de aprendizagem, a utilização das diretrizes do DUA "desde o início" será útil para responder mais eficazmente às necessidades dos diversos alunos no grupo; nenhum grupo é homogéneo ou tem um método de aprendizagem ótimo, pelo que é irrealista planear o processo de aprendizagem pensando num aluno médio ou tendo como referência uma norma.

Os princípios orientadores:

Ao implementar as atividades de aprendizagem, pensar mais especificamente sobre as estratégias que serão utilizadas pode ser importante. Weinstein e Sumeracki (2018) sugerem seis estratégias para uma aprendizagem eficaz, apoiadas pela Psicologia Cognitiva.

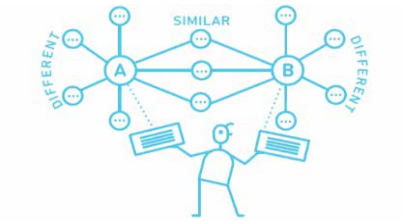
Todas as estratégias abaixo podem ser consideradas altamente relevantes porque têm provas de apoio da psicologia cognitiva e da ciência da aprendizagem, além disso, têm provas convergentes de estudos laboratoriais controlados, estudos em sala de aula e utilização prática das estratégias na educação (Pomerance, Greenberg & Walsh, 2016.

OS PRINCÍPIOS EM AÇÃO

Como definido pelos autores do The Learning Scientists Project (Weinstein & Sumeracki, 2018), estas estratégias são:

ELABORAÇÃO

Descrever e explicar ideias com detalhe, estabelecer relações entre diferentes ideias, e ligá-las às próprias experiências e memórias.



Ao utilizar as atividades PSsmile, pode ...
... descrever as competências e tópicos que estão a ser explorados a fundo, fazendo a ligação a situações específicas a partir das experiências do aluno ou grupo.

PRÁTICA DE RECUPERAÇÃO

Fazendo o esforço de trazer à mente as ideias e conteúdos aprendidos, evocando informações e detalhes específicos, e verificando posteriormente a sua exatidão.

Ao utilizar as atividades PSsmile, pode ...
... utilizar os cartões flash sugeridos com o grupo, tentando recordar informações detalhadas obtidas de uma atividade anterior e verificando posteriormente a exatidão das suas notas.

PRÁTICA ESPAÇADA

Planear o trabalho espalhado ao longo do tempo; é melhor trabalhar sobre um tema durante cinco horas ao longo de uma semana, do que estudá-lo durante cinco horas no mesmo dia.

Ao utilizar as atividades PSsmile, pode ...
... difundir a exploração de um conteúdo específico (por exemplo, identificar as próprias emoções) no tempo, em vez de percorrer intensamente todo o conteúdo numa longa sessão.

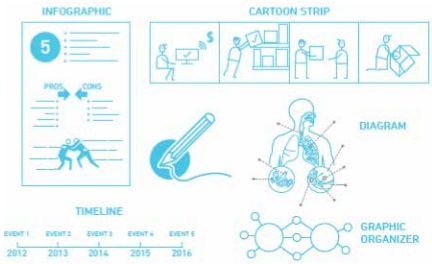
EXEMPLOS CONCRETOS

Usando exemplos específicos e concretos para explicar as ideias mais abstratas e complexas, fazendo ligações entre ideias e exemplos, e pedindo aos alunos que partilhem os seus próprios exemplos.

Ao utilizar as atividades PSsmile, pode ...
... Utilizar os exemplos sugeridos no manual, peça aos alunos que pensem em exemplos, procure mais exemplos na Internet ...

CÓDIGO DUAL

Combinar palavras (informação verbal) com visuais, tais como infografias, diagramas, organizadores gráficos, ou linhas de tempo. Também pode ser feito de forma inversa; olhar para um visual e explicar o conteúdo em palavras próprias.



Ao utilizar as atividades PSsmile, pode ...
... desenhar uma expressão facial para facilitar a aprendizagem dos nomes de diferentes emoções.

INTERLEAVING

Alternar entre tópicos enquanto se explora o conteúdo, não estudar a mesma ideia durante muito tempo e rever as ideias para consolidar a aprendizagem e para fazer ligações.

Ao utilizar as atividades PSsmile, pode ...
... utilizar atividades de diferentes domínios quando implementa o programa, alternando entre tópicos.

As seis estratégias-chave são muito flexíveis, o que significa que podem ser utilizadas de diferentes formas e em diversas situações de aprendizagem....
No entanto, isto também significa que não são prescritivos, e não é garantido que "funcionem sempre". Uma compreensão clara das estratégias e de como elas funcionam pode ajudar educadores e alunos; o primeiro, será capaz de utilizar as estratégias eficazmente nas suas aulas e o segundo poderá aprender a infundi-las nas suas próprias sessões de estudo e aprendizagem autónoma (Weinstein & Sumeracki, 2018)

OS NOSSAS LENTES

As abordagens recentes mostram uma visão abrangente do sucesso escolar e da vida que engloba múltiplos domínios do desenvolvimento dos alunos, incluindo o desenvolvimento social e emocional (Pomerance, Greenberg & Walsh, 2016), e como os objetivos e as escolhas podem mudar quando tomamos em consideração diferentes dimensões.

> *A importância de uma abordagem integrada e orientada para o futuro* é proposta nos modelos Padrão apresentados, sublinhando a relevância de olhar para os objetivos presentes e futuros e empreender uma abordagem positiva, enfatizando o papel da tomada de decisões nos domínios e em todas as atividades propostas.
>
> *As escolas podem ser vistas como um lugar ideal para proporcionar a todos atividades de aprendizagem* destinadas a ajudá-los a alcançar as suas melhores oportunidades de liderança, vidas felizes, saudáveis e independentes, a alcançar o seu potencial profissional único. (Patton & McMahon, 2015)
>
> *As normas* são um elemento de uma abordagem coordenada para uma educação eficaz que inclui: objetivos e padrões de referência educacionais claros e apropriados, currículos baseados em provas, e instrução para alcançar esses objetivos e desenvolvimento profissional para professores para apoiar uma instrução de alta qualidade (Dusenbury, Zadrazil, Mart, Weissberg, 2011).

O que é interessante e relevante para trazer o PSsmile, é que cada competência é descrita em termos de: conhecimentos a adquirir, competências a aplicar em numerosas situações, personalização e reflexão, bem como agir e praticar novos conhecimentos e competências.

REFERÊNCIAS

CAST (2018b). Universal design for learning guidelines version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., & Mart, A. K. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. Handbook of social and emotional learning: Research and practice, 532-548.

Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. P. (2015). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning. CASEL, Chicago. https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/ 57d06aaef7e0ab4e5fecc437/ 1473276590323/Retrieval+Practice.pdf

Illinois State Board of Education (2006). Social emotional learning standards: Goals 1, 2, and 3. Chicago: Author.

Patton, W., & McMahon, M. (2015). The systems theory framework of career development: 20 years of contribution to theory and practice. Australian Journal of Career Development, 24(3), 141-147.

Pomerance, L., Greenberg, J., & Walsh, K. (2016). Learning about Learning: What Every New Teacher Needs to Know. National Council on Teacher Quality.

Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2009). Getting from here to there: UDL, global positioning systems, and lessons for improving education. A policy reader in universal design for learning, 5-18.

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using… concrete examples. Use specific examples to understand concrete ideas. Retrieved on 16, June 2020. https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/ 57d06af1f7e0ab4e5fecc89c/ 1473276657495/Concrete+Examples.pdf

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using… dual coding. Combine words with visuals. Retrieved on 16, June, 2020 https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06b02f7e0ab4e5fecc96e/14732 7667 4780/ Dual+Coding.pdf

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using… elaboration. Explain and describe ideas with many details. Retrieved on 16, June 2020. https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06abff7e0ab4e5fecc563/ 1473276607928/Elaboration.pdf

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using… interleaving. Switch between ideas while you study. Retrieved on 16, June 2020. https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06ad3f7 e0ab4e5fecc63a/1473276627898/ Interleaving.pdf

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using… retrieval practice. Practice bringing information to mind. Retrieved on 16, June 2020 from

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using… spaced practice. Space out you are studying over time. Retrieved on 16, June 2020. https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06a99f7e0ab 4e5fecc328/ 1473276 569668/ Spaced +Practice.pdf

Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). Understanding how we learn: A visual guide. Routledge.

Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), Handbook of Social and Emotional Learning. New York: Guilford Press

2.2 INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Os numerosos benefícios da ASE (por exemplo, maior probabilidade de sucesso académico e profissional, menor stress emocional, menor risco de problemas comportamentais, melhoria do ambiente escolar, etc.) começam a ser reconhecidos por cada vez mais professores (Fischer & Stacy, 2017; Bhalla, 2019). Pode começar na escola, mas certamente não termina aí!

Uma vez que envolve um campo de ação tão vasto, os currículos da ASE precisam de ferramentas novas e específicas para os ajudar a ultrapassar essas e outras lacunas. Se aplicada sabiamente, a tecnologia pode ser um aliado útil na conceção dessas ferramentas. Neste capítulo, serão mostrados alguns dos benefícios que a tecnologia pode proporcionar à ASE, serão apresentados alguns exemplos e algumas soluções inovadoras atualmente investigadas, e será também brevemente introduzida a aplicação móvel PSsmile, o seu objetivo, funções e componentes.

AS RAÍZES E PRINCIPAIS ESTUDOS E AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO

Fruto do recente interesse e reconhecimento do importante papel desempenhado pelas competências não cognitivas no processo de aprendizagem dos alunos de todas as idades (desde o pré-escolar até ao ensino superior), os currículos de Aprendizagem Socioemocional (ASE) estão agora em plena expansão, uma vez que cada vez mais países incluem competências sociais e emocionais (CSE) nas suas estratégias nacionais de educação (Cefai, Bartolo, Cavioni, Downes, 2018), e organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Fórum Económico Mundial (FEM), estão a promover a sua difusão (OCDE, 2015); FEM, 2016).

Embora numa fase inicial, não falte investigação que aborde a relação entre a ASE e as tecnologias, isto manifesta uma nova tendência na utilização de tecnologias educativas (ed-tech), visando alargar o seu campo de ação, dar mais apoio aos professores e inovar a experiência escolar.

Relativamente à ASE, uma imagem lúcida do atual estado da arte é fornecida por Stern e colegas que, após apresentarem um relato histórico das reflexões que acompanharam o desenvolvimento tecnológico e a emergência dos estudos ASE, dividiram as tecnologias adotadas para a ASE em três categorias: Established, Emerging, Future (Stern, Harding, Holzer, Elbertson, 2015).

Tecnologias Estabelecidas	Tecnologias Emergentes	Tecnologias do Futuro
Ormações suplementares online: - Webinars - Podcasts - Videoconferências	Desenvolvimento profissional online: - Certificação/Acreditação Presencial/Online	Jogos de vídeo e aplicações móveis com o foco da ASE
Materiais de apoio suplementar online: - Bibliotecas online - Software de apoio - Fóruns de discussão online - Blogs/microblogs - Meios de comunicação social	Comunidades de aprendizagem online para professore: - Sistemas móveis de gestão da aprendizagem ou plataformas de colaboração - Formação de vídeo remoto - Videotecas ou podcasts (apresentando as práticas recomendadas) - Manuais digitais para professores	Centros de simulação (para professores e alunos): - Avatares - Agentes incorporados - Sensores multimodais - Biofeedback
	Comunidades de aprendizagem online para alunos: - Sistemas móveis de gestão da aprendizagem ou plataformas de colaboração - Videotecas ou podcasts (mostrando a ASE em ação)	Materiais suplementares de apoio online: - Bibliotecas online - Software de apoio - Fóruns de discussão online - Blogs/microblogs - Meios de comunicação social
	Tecnologia de aprendizagem adaptativa	
	Jogos online e aplicações móveis com foco na ASE	

Figura 1. Tecnologias estabelecidas, emergentes e futuras para aplicações ASE. Tabela adaptada de Stern et al. (2015)

Morganti e colegas desenvolveram mais esta divisão tripartida centrando-se no campo real de aplicações destas tecnologias (Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2016). Encontraram 4 aplicações possíveis para o domínio ASE:

• Formação de professores

Os professores lutam frequentemente para encontrar espaço em currículos sobrelotados, planos de aulas e tempo escasso, pois a introdução de formação específica e a inclusão da ASE nas suas aulas pode tornar-se um verdadeiro desafio. A gestão de competências sociais e emocionais para um professor desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aula seguro e de apoio, estabelecendo o tom da sala de aula através do desenvolvimento de relações com e entre alunos, proporcionando expectativas claras de comportamento e objetivos de aprendizagem, encorajando comportamentos pró-sociais e sendo um bom modelo de comunicação respeitosa e positiva (Jennings & Greenberg, 2009). Por esta razão, as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) de hoje podem fornecer uma grande ajuda na realização de cursos rápidos e facilmente acessíveis. Há numerosos exemplos de cursos ASE fornecidos através de webinars, formação em vídeo, aulas síncronas/assíncronas, recursos online e muitas outras ferramentas. O curso de e-learning do PSsmile pode ser considerado como um exemplo das possibilidades acima citadas.

• Apoio à implementação didática das atividades da ASE na escola AQUI

Segundo Morganti e colegas, o currículo da abordagem RULER constitui um exemplo interessante de apoio tecnológico para a implementação das atividades da ASE na escola, uma vez que oferece uma plataforma de aprendizagem baseada na web destinada a apoiar e estabelecer uma comunidade de professores interessados na adoção da ASE (Morganti et al., 2016). Passando pelo portal da abordagem RULER, os professores começam por frequentar uma

formação introdutória e, depois disso, são continuamente apoiados pelos seus formadores durante a implementação das atividades da ASE, fornecendo um feedback valioso tanto aos professores como aos próprios formadores. Desta forma, a tecnologia pode também ajudar a ultrapassar os desafios partilhados nos currículos existentes, tais como o apoio à aprendizagem fora da sessão, o envolvimento dos pais e o feedback para os elaboradores dos currículos (Slovak, Bahrach, Fitzpatrick, 2015). Outra forma interessante de as tecnologias poderem promover a inclusão da ASE nas atividades escolares é através da incorporação na mesma ferramenta do ensino de "competências fundamentais" (por exemplo, literacia, ciências, matemática, etc.) e CSE (WEF, 2016). Um bom exemplo poderia ser o Inquiry Science Environment (WISE -https://wiseeducation.org/), um quadro multidisciplinar online que fornece currículos personalizáveis e inclui o desenvolvimento de CSE, ao mesmo tempo que permite aos alunos conduzir experiências científicas.

- **Promoção de CSE de alunos (e pais) fora das escolas**

Outros desafios por vezes evidenciados nos currículos da ASE são a sua sólida aplicabilidade em contextos reais (Slovak et al., 2015). O que se percebe é que os programas da ASE estão mais centrados na transferência de conhecimentos em vez do desenvolvimento de competências. Os exercícios socioemocionais fora do horário escolar poderiam ser de grande ajuda e poderiam ser fornecidos por videojogos e aplicações móveis. Por exemplo, nas lojas móveis, há vários exemplos de aplicações e jogos concebidos para ensinar exercícios de autogestão (Gillespie, 2018). No entanto, a maioria destas aplicações não cobre toda a gama de categorias da ASE (autoconsciencialização, consciência social, autogestão, competências de relacionamento, tomada de decisões responsáveis) e deixa de fora os pais, que, como vimos anteriormente, precisam de ser mais incluídos nas atividades e educados sobre a ASE e CSE juntamente com alunos e professores. O PSsmile Mobile App visa exatamente enfrentar esta questão.

- **Avaliação das CSE**

O último campo de aplicação diz respeito à avaliação das competências adquiridas pelos alunos ou outros formandos. Já existem alguns exemplos de protocolos e orientações sobre como avaliar as competências socioemocionais (EAP-SEL e How one Feel [HOF]) e a sua transferência do formato físico para o digital tem o potencial de os difundir ainda mais e acelerar o mesmo processo de avaliação através da sua automatização.

O relatório do Fórum Económico Mundial (FEM), em 2016, incluiu as tecnologias de ponta que podem desempenhar um papel importante para a ASE no futuro próximo. São as seguintes: Dispositivos utilizáveis, Aplicações de ponta, Realidade virtual, Análise avançada e aprendizagem de máquinas, Computação afetiva.

APLICAÇÃO MÓVEL PSSMILE

Tendo em conta as lacunas acima mencionadas e as possibilidades oferecidas pela enorme versatilidade dos dispositivos tecnológicos, no âmbito do projeto europeu Capacitação Socioemocional no Ensino Básico (PSsmile - 2019-1-LT01-KA201-060710)

A aplicação está disponível gratuitamente no website do projeto (www.PSsmile.emundus.eu) e oferece um programa de 5 semanas destinado a desenvolver as competências socioemocionais alvo.

www.Pssmile.emundus.eu

A aplicação foi concebida para proporcionar formação de adultos, tanto para pais como para professores, que têm as suas próprias secções e atividades dedicadas, uma vez que desempenham papéis diferentes e específicos no desenvolvimento socioemocional das crianças. A aplicação inclui uma grande quantidade de exercícios diários, uma explicação completa e precisa dos antecedentes teóricos em que se baseia a ASE, infografias mostrando os progressos feitos pelos utilizadores, e um questionário para feedback, fornecendo dados relevantes para a investigação e a oportunidade de melhorar a aplicação, tornando-a mais adequada para os utilizadores. As atividades incluídas na aplicação estão divididas em duas categorias: básica e avançada. Esta divisão foi adotada para acompanhar o formando durante todo o curso, construindo as suas competências socioemocionais de forma incremental, uma que se adapta às necessidades do formando.

AS NOSSAS LENTES

A tecnologia pode fornecer um apoio substancial para a implementação e melhoria da ASE, tanto dentro como fora da escola.

> A Aplicação Móvel como uma oportunidade de aplicar as tecnologias mais utilizadas dentro da ASE, retratando uma solução viável para os problemas que têm sido frequentemente indicados nos currículos da ASE. Em conclusão, o que emerge é um quadro vívido de numerosas oportunidades para ultrapassar as questões que têm impedido a implementação e difusão adequadas da ASE, proporcionando vislumbres das próximas mudanças que poderão moldar a educação no futuro próximo.

O impacto da Aplicação Móvel PSsmile na sensibilização dos adultos para a importância da ASE. Divulgando o conhecimento teórico da ASE e desenvolvendo a CSE entre pais e professores, estes dois importantes grupos não serão mais negligenciados como no passado em projetos internacionais e iniciativas (inter)nacionais (Ferrari, Sgaramella, Drąsutė, 2020).

REFERÊNCIAS

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing.

World Economic Forum. (2016, March). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. Geneva: World Economic Forum.

Fischer, S. N. (2017). Teacher perceptions of the social emotional learning standards.

Lemieux, R. M. (2020). Teacher Perceived Social-Emotional Teaching Practices in Eighth Grade ELA Classrooms: A Descriptive Study (Doctoral dissertation, Tarleton State University).

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. The future of children, 137-155.

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century, 133-143.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of educational research, 79(1), 491-525.

Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Aca demic Achievement: Global Perspectives. School Community Journal, 28(2), 29-46.

Slovák, P., Gilad-Bachrach, R., & Fitzpatrick, G. (2015, April). Designing social and emotional skills training: The challenges and opportunities for technology support. In Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 2797-2800).

Stern, R. S., Harding, T. B., Holzer, A. A., & Elbertson, N. A. (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL: what is now and what's next. Handbook of social and emotional learning: Research and practice, 516-531.

Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2016). For an inclusive education: the innovative challenge of technologies for social emotional learning. Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 16(3), 52-66.

Main, K. (2018). Walking the talk: Enhancing future teachers' capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. Education Sciences, 8(3), 143.

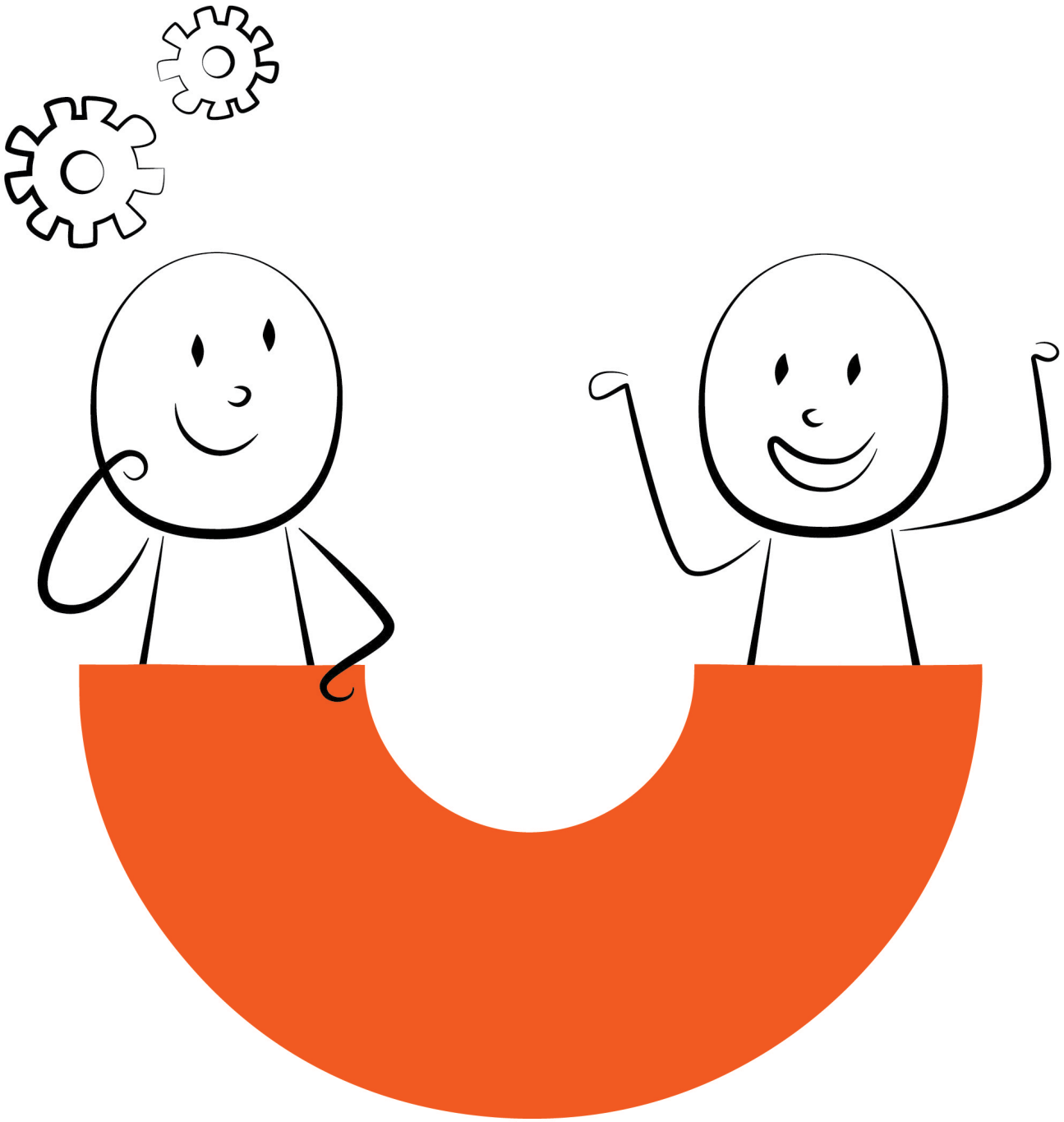
Gillespie, C. (2018). 10 apps to help kids control their emotions, Mashable. https://mashable.com/article/apps-kids-mindfulness-control-emotions/?europe=true

Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology.ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI), 22(4), 1-34.

Ferrari, L., Sgaramella, T.M., Drąsutė, V. (2020). Challenges and opportunities for Social and Emotional Capacity Building: suggestions for educational contexts from Pssmile Erasmus+ project. The Future of Education 10th Edition, online. June 19th 2020.

PARTE III

IL CURRÍCULO



3.1 QUADRO CURRICULAR

DEFININDO OS DOMÍNIOS COM AS NOSSAS LENTES

Os objetivos curriculares foram desenvolvidos tendo em conta as principais sugestões provenientes de estudos de investigação internacionais e abordagens teóricas tanto em conteúdos como em métodos adotados. A figura 1 fornece uma representação visual sumária dos domínios considerados.
Em mais detalhes, para cada domínio podemos identificar o foco nas atividades:

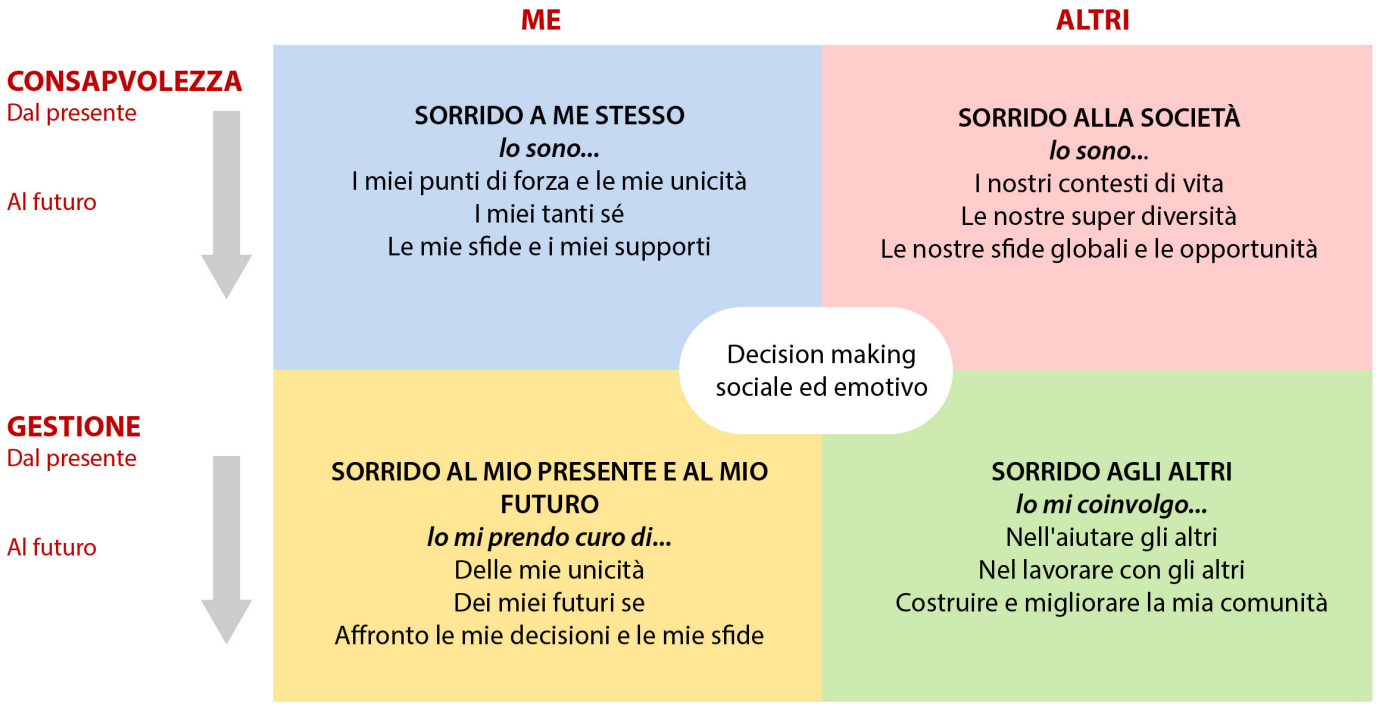


Figure 1: Gli obiettive del Curriculum

CONSCIÊNCIA - PRÓPRIO: SMILE TO MYSELF

Objetivos das atividades didáticas: promover o conhecimento das características e pontos fortes de cada criança como aspetos físicos, preferências, interesses, sonhos, esperança, otimismo e coragem que estão incluídos numa mentalidade positiva e o papel que desempenham na vida das pessoas.
Foco: explorar e desenvolver múltiplas ideias e perceção de componentes multidimensionais (sociais e emocionais) de Eus e focar as possíveis consequências e caminhos para o autodesenvolvimento, bem como recursos contextuais como pais, professores e amigos.

GESTÃO - PRÓPRIO: SMILE TO MY PRESENT AND MY FUTURE

Objetivos das atividades didáticas: promover o desenvolvimento de estratégias sociais e emocionais que cada criança poderia utilizar para se apresentar e descrever aspetos positivos aos outros.
Foco: aprendizagem de estratégias sobre como encontrar novas formas de pensar e sentir sobre si próprio; estratégias de planeamento para alcançar objetivos e tomada de decisões que melhorem o crescimento pessoal e as capacidades.

CONSCIÊNCIA - SOCIEDADE: SMILE TO SOCIETY 4.0

Objetivos das atividades didáticas:promover um maior conhecimento tanto dos aspetos sociais como emocionais nos contextos e ambientes atuais que as crianças frequentam e que poderiam ser relevantes na sua vida adulta.
Foco: conhecer múltiplos aspetos, tanto emocionais como cognitivos, que contribuem para definir as pessoas no contexto e nos ambientes e como todo este pensamento e sentimentos de influência; identificar mudanças e oportunidades que o nosso tempo global considera relevantes para se tornar cidadão do mundo.

GESTÃO DOS OUTROS: SMILE TO OTHERS

Objetivo das atividades didáticas: desenvolver competências sociais e emocionais para promover relações positivas com outros em múltiplos contextos para participar ativamente nas comunidades inclusivas atuais e futuras; desenvolver o conhecimento sobre objetivos sustentáveis.

Foco: explorar e desenvolver a reciprocidade de formas de pensar, sentir e interagir, encontrando estratégias produtivas para estar e contribuir ativamente para o crescimento de diversos contextos.

A escolha do PSsmile

Como se mostra na representação visual, tanto a componente emocional como a social são consideradas em cada domínio. A tomada de decisões e a perspetiva temporal são propostas como componentes abrangentes, envolvidas tanto no desenvolvimento da consciência como na gestão da situação da vida quotidiana, tanto no domínio do Self como no dos Outros.

O FOCO INOVADOR

É sabido que as complexidades dos tempos atuais representam ameaças ao bem-estar e à participação e exigem a assunção e integração de múltiplas visões, bem como o envolvimento das pessoas em contextos de vida (Fernandez, 2020). Nos currículos e atividades desenvolvidos, a atenção continua fortemente orientada para a gestão da vida atual, enquanto se dá uma atenção limitada ao futuro, para dirigir as capacidades da ASE para a construção do futuro, para enfrentar os desafios que as crianças quase certamente encontrarão.

Em todas as atividades propostas nos quatro domínios é dada uma atenção específica à introdução de atividades em que é adotada uma perspetiva temporal, mais especificamente uma perspetiva temporal orientada para o futuro, orientando o processo de tomada de decisão.

A Perspetiva Temporal refere-se à forma como cada pessoa percebe e interpreta a experiência, de acordo com diferentes prazos (Zimbardo & Boyd, 1999), e um sentido de continuidade entre os prazos: passado, presente e futuro (Savickas, 1997).

Quanto à Perspetiva do Tempo Futuro, as definições na literatura descrevem-na como a capacidade de imaginar o próprio futuro, a antecipação dos objetivos futuros, incluindo a aprendizagem e as realizações académicas (Peetsma, 2000; Peetsma, & van der Veen, 2011).

A *Perspetiva do Tempo Futuro* engloba cognições pessoais, sentimentos e intenções comportamentais com respeito ao futuro: as cognições referem-se a pensamentos sobre resultados e objetivos futuros que são valorizados; os sentimentos correspondem às emoções (por exemplo, esperança e medo) que estão associadas ao futuro; finalmente, as intenções comportamentais relacionam-se com os planos individuais de se envolverem em comportamentos para realizar objetivos futuros

Perspetiva de Tempo Futuro e Vida Escolar. A Orientação de Tempo Futuro Superior está associada a vários comportamentos que promovem o sucesso na escola, tais como dedicação e empenho em tarefas académicas; atraso de gratificação ou resistência à distração e utilização de estratégias de autorregulação (Bembenutty & Karabenick, 2004; de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011; Eccles & Wigfield, 2002; Gutierrez-Braojos et al.., 2014; Peetsma, Hascher, & van der Veen, 2005; Peetsma & van der Veen, 2011; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004).

Perspetiva de Tempo Futuro e Tomada de Decisão. A capacidade de pensar sobre o futuro tem sido associada a muitos comportamentos de saúde, enquanto que não pensar sobre o futuro tem sido considerado um preditor de uma variedade de comportamentos mal-adaptados (Chen & Vazsonyi, 2011; Joireman et al., 2012). Tendo uma mentalidade prospetiva e uma orientação futura, parece apoiar o desenvolvimento de uma tomada de decisão segura, desde as primeiras idades e durante a adolescência (Daniel et al., 2013; Cheng, et al., 2012; Lin & Epstein, 2014). Além disso, a Perspetiva de Tempo Futuro é central não só para a educação e a saúde: no domínio do trabalho, os investigadores associaram a Perspetiva de Tempo Futuro à tomada de decisões e planeamento efetivos da carreira, e à satisfação na escolha da carreira.

A escolha do PSsmile

Ao orientar-se para o futuro e ao estabelecer objetivos específicos em diferentes domínios da vida, ao antecipar atitudes e comportamentos a assumir em situações futuras, indivíduos de diferentes idades desenvolvem motivação e capacidades de tomada de decisão e são levados a atingir esses objetivos.

Estar orientado para o futuro é, portanto, um conceito fundamental a considerar em contexto educativo para apoiar a forma como as crianças constroem as suas vidas, especialmente em tempos complexos como os que estamos a viver atualmente e os que os futuros adolescentes e adultos atravessarão.

DESENVOLVIMENTO DE OBJETIVOS

***A.* Foco:**

SMILE TO MYSELF

Lo sono... ▌ I miei punti di forza e le mie unicità ▌ I miei Sè multipli ▌ Le mie sfide e miei supporti

Objetivos gerais

Desenvolver o conhecimento e a consciência sobre os pontos fortes (sentimentos, emoções, recursos pessoais) que promovem o cuidado com os eus positivos do futuro.

Foco nas possíveis consequências e caminhos, bem como nos recursos contextuais, para o desenvolvimento do Self.

Conhecer e explorar a natureza das emoções e sentimentos e como eles me caracterizam nas situações da minha vida diária (na escola, em casa, etc.)

- saber o que são emoções e sentimentos (ou seja, ser capaz de descrever as suas características, diferenciá-las) e reconhecer as minhas emoções e sentimentos (ou seja, nomeá-las)
- conhecer as emoções e sentimentos com impacto no raciocínio e comportamentos, explorar as minhas emoções e sentimentos e como os expresso (ou seja, descrever o que sinto, como me comporto)
- saber o que gera emoções e sentimentos de uma perspetiva biológica e reconhecer o que me acontece (ou seja, a adrenalina, medo, tremor)
- saber que os meus pensamentos e os meus comportamentos impactam as minhas emoções e sentimentos e explorar como eles influenciam as minhas emoções e sentimentos (isto é, quando tenho pensamentos negativos, experimento emoções negativas)
- descobrir a minha singularidade na interpretação e expressão de emoções e sentimentos (ou seja, cada pessoa é única e tem uma forma específica de os interpretar) como componentes da minha mentalidade positiva.

Explorar e compreender os meus recursos pessoais positivos:

- conhecer os meus recursos pessoais positivos (ou seja, otimismo, esperança, resiliência, perspetiva temporal) e reconhecer os meus recursos pessoais (ou seja, descrever as suas características, diferenciá-los, nomeá-los)
- saber que os recursos pessoais positivos têm impacto no raciocínio e comportamentos, explorar os meus recursos pessoais positivos, o que me acontece e como os expresso (ou seja, descrever o meu otimismo, o que me acontece biologicamente, como me comporto)
- descobrir a minha singularidade na interpretação e expressão dos meus recursos pessoais positivos como componentes da minha mentalidade positiva (ex., descrevê-los)

Descobrir que a mentalidade positiva desempenha um papel no meu desenvolvimento:

- conhecer componentes de mentalidade positiva (emoções, sentimentos e recursos pessoais) que caracterizam o conceito de Mim (ou seja, uma imagem de Mim)
- reconhecer que uma mentalidade positiva reflete os meus pontos fortes e recursos com que posso contar nas situações da minha vida diária (ou seja, uma imagem dos meus pontos fortes em diversas situações, aquilo que uso e não uso)
- identificar componentes de uma mentalidade positiva que tenham impacto no desenvolvimento das minhas forças (ou seja, emoções e sentimentos positivos contribuem para desenvolver os meus interesses, os meus gostos e aversões).

Progresso na exploração dos meus possíveis futuros Eus:

- saber que uma mentalidade positiva desempenha um papel na abertura da minha mente e no desenvolvimento dos meus possíveis futuros eus (ou seja, o otimismo ajuda a encontrar novas oportunidades)
- identificar componentes de uma mentalidade positiva que eu deveria cuidar para construir o meu futuro
- Identificar apoios com os quais eu poderia contar para fortalecer o meu futuro

***B*. Foco:**

SMILE TO MY PRESENT AND MY FUTURE

Mi interessano... ▌ Mi interessano le mia unicita ▌ Mi interessano i miei futuri Sè ▌ Affrontare le sfide e le decisioni

Objetivos gerais

Promover conhecimentos sobre formas de gerir emoções e sentimentos que cada criança poderia experimentar; Aprender e utilizar estratégias sobre como encontrar novas formas de pensar e sentir sobre si própria; Planear a tomada de decisões e ações para alcançar objetivos que melhorem as capacidades pessoais e o autodesenvolvimento.

Explorar como gerir as emoções e sentimentos

- Conhecer a importância de regular as emoções e as estratégias para a sua gestão.
- Identificar e explorar formas de gerir as minhas emoções e sentimentos nas situações da minha vida diária (o que posso fazer quando estou triste, feliz, etc.)
- Praticar e refletir sobre estratégias para reagir positivamente às minhas emoções desafiantes nas situações da minha vida diária.

Descobrir e praticar formas de fomentar os meus recursos positivos

- Conhecer a importância de cuidar dos meus recursos positivos.
- Identificar e praticar estratégias para promover os meus recursos positivos em situações desafiantes e de insucesso (isto é, pedir ajuda, levar tempo a pensar)
- Refletir e avaliar estratégias úteis na promoção dos meus recursos positivos.

Explorar e compreender como cuidar das minhas forças pessoais (isto é, na escola, em casa, etc.):

- Identificar quais são os pontos fortes (interesses, gostos) que desejo fomentar e cultivar e explorar os benefício.
- Explorar e praticar estratégias para cuidar dos meus pontos fortes e lidar com possíveis desafios (isto é, objetivos de curto prazo, transições escolares, etc.)
- Refletir e avaliar sobre estratégias e práticas para cuidar dos meus pontos fortes.

Progresso na construção de possíveis futuros Eus

- Explorar os conceitos de mudança e crescimento como parte da vida e prever os meus possíveis futuros eus.
- Descobrir que a mudança e o crescimento podem ter um impacto negativo e positivo na realização e felicidade dos meus objetivos (ou seja, preocupações, stress, excitação) e explorar formas de os gerir (ou seja, lidar com eles)
- Aprender a definir os meus objetivos pessoais e educacionais e monitorizar o progresso na realização de objetivos pessoais de curto prazo e possíveis eus.
- Identificar recursos e apoios com os quais poderia contar para reforçar os meus objetivos futuros.

C. **Foco:**

SMILE TO SOCIETY 4.0

Lo sono... ▌ I miei contesti di vita ▌ Le nostre diversità ▌ I nostri cambiamenti globali e le nostre opportunità

Objetivos gerais

Promover um maior conhecimento dos aspetos sociais e emocionais e dos recursos pessoais em contextos e ambientes a que as crianças atendem;

Identificar mudanças e oportunidades que ocorrem em pequenas e grandes comunidades e concentrar-se na contribuição pessoal para a construção de uma comunidade positiva.

Explorar a natureza das emoções e sentimentos como mentalidade positiva nas pessoas que conheço no contexto da minha vida:

- identificar os contextos da minha vida e as pessoas com quem passo o meu tempo (pessoas com quem me encontro, a quem peço coisas, o que fazemos juntos, etc.).
- identificar atitudes e emoções que as pessoas que eu conheço possam experimentar nos nossos contextos de vida.
- reconhecer que cada um de nós sente e responde de formas diferentes.
- compreender como as emoções são influenciadas pelo comportamento pessoal e por outros comportamentos.

Explorar e compreender os recursos pessoais como uma mentalidade social positiva no contexto da minha vida

- conhecer recursos positivos relevantes na relação com os outros (ou seja, curiosidade, empatia, solidariedade, flexibilidade, etc...), descrevê-los e diferenciá-los
- saber como os recursos pessoais positivos influenciam o raciocínio e os comportamentos (ou seja, analisar histórias positivas e negativas)
- explorar as diversidades culturais para expressar emoções, sentimentos e mentalidade positiva em contextos sociais
- reconhecer e apreciar que cada pessoa tem múltiplas identidades e singularidade

Descobrir mudanças e desafios que ocorrem em pequenas e grandes comunidades e compreender o impacto de uma mentalidade positiva

- reconhecer as mudanças que ocorrem em pequenas e grandes comunidades, emoções e sentimentos que podem ativar em pessoas que experimentam a diversidade (desigualdades sociais, mudanças climáticas, questões de saúde inesperadas)
- identificar os potenciais desafios e oportunidades escondidos nestas mudanças de mentalidade e relações positivas (ou seja, descobrir competências inesperadas),
- identificar e reconhecer que o meu comportamento pode mudar a mentalidade das pessoas (isto é, como as pessoas se sentem) e contribuir para o bem-estar das pessoas que vivem na minha comunidade.

Progresso na exploração de futuras comunidades positivas

- compreender e reconhecer o valor da diversidade e as oportunidades ocultas na diversidade cultural para nos enriquecermos e crescermos
- descobrir e refletir sobre situações em que as pessoas que utilizam a sua mentalidade positiva transformaram um desafio numa oportunidade
- identificar diferentes lentes para olhar para possíveis desafios futuros na minha comunidade
- identificar possíveis recursos e apoios, bem como pessoas, com as quais poderia contar para atingir estes objetivos.

***D*. Focus:**

SMILE TO OTHERS

Mi impegno a... ▮ Aiutare gli altri ▮ Lavorare con gli altri ▮ Costruire e migliorare la mia comunità con gli altri

Objetivos gerais

Promover relações positivas com os outros e comportamentos pró-sociais em diversos contextos de vida.
Encontrar e praticar estratégias eficazes no apoio ao crescimento e desenvolvimento em diversos contextos; Planear decisões e ações para alcançar objetivos que promovam a participação ativa nas comunidades positivas atuais e futuras

Explorar e compreender as relações positivas com os outros em diversas situações

- Reconhecer e valorizar as relações positivas e as necessidades pessoais que estas satisfazem.
- Identificar as emoções e sentimentos que contribuem para um ambiente positivo nas atividades de grupo
- examinar e praticar comportamentos que promovam um ambiente amigável e cooperativo em atividades de grupo (isto é, na sala de aula, em casa ou noutros contextos de vida).
- Identificar os desafios às relações positivas nos contextos da vida quotidiana.

Conhecer os comportamentos pró-sociais e explorar formas de trabalhar com outros

- Explorar formas de reagir positivamente em situações interpessoais desafiantes na sala de aula, em casa e noutros contextos de vida
- Explorar estratégias de mentalidade positiva a adotar em situações desafiantes
- Saber o que são comportamentos pró-sociais e praticá-los em situações da vida real
- Reconhecer o papel da mentalidade positiva nos comportamentos pró-sociais

Explorar e compreender como cuidar das minhas forças sociais (isto é, na escola, em casa, etc.):

- Identificar quais são os comportamentos pró-sociais que desejo fomentar e cultivar, e explorar os ganhos agora e no futuro (ou seja, o que faz hoje tem impacto no seu futuro).
- Explorar estratégias úteis para cuidar das minhas capacidades pró-sociais e lidar com possíveis desafios (isto é, objetivos de curto prazo, transições escolares, etc.).
- Aprender a usar comportamentos pró-sociais na minha vida quotidiana.
- Partilhar e praticar estratégias eficazes com os meus pares para aprender uns com os outros.

Progresso na construção de futuras comunidades positivas

- Explorar objetivos comuns e as suas características,
- Identificar o impacto dos objetivos comuns em mim e no meu futuro como membro da comunidade e prever o seu valor.
- Aprender como estabelecer e contribuir para objetivos comuns e acompanhar os progressos na sua consecução.
- Reconhecer recursos e apoios, assim como pessoas, com os quais poderia contar para alcançar estes objetivos e planear ações para os reforçar no futuro.

PRINCÍPIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A análise realizada pelos parceiros sublinhou a relevância de fazer algumas escolhas a diferentes níveis no desenvolvimento quer das atividades, quer dos materiais metodológicos quer dos recursos inovadores.

Escolhas de procedimento:

- Foco tanto nas competências sociais como emocionais com uma ênfase semelhante
- Foco não só no desenvolvimento da consciência, mas também na gestão de situações da vida quotidiana na escola e noutros contextos de vida
- Dedicar uma atenção específica às diversidades, vulnerabilidades e dificuldades de aprendizagem
- Utilizar uma linguagem de acordo com as recentes abordagens teóricas e reforçar os pontos fortes e a singularidade
- Adotar uma abordagem ecologicamente relevante, juntamente com metodologias inovadoras, com atenção à sua utilização flexível e personalizada

- Dedicar espaço ao desenvolvimento de competências de ASE em professores e pais
- Formar os formadores para tornar o envolvimento dos professores mais eficaz
- Considerar os recursos já desenvolvidos e em conformidade com as escolhas do projeto PSsmile

Escolhas teóricas e metodológicas

- Assumindo uma abordagem centrada na pessoa. Isto significa que nos processos de reflexão ativados com as atividades propostas, centrar-nos-emos primeiro nas pessoas (eu, os outros) do que nas competências em si mesmas e no papel do agente que uma pessoa (criança ou adulto) pode desempenhar nos seus contextos de vida.
- Adotando uma abordagem de lentes duplas. Isto significa que, tal como sugerido pelas abordagens recentes, dedicaremos a nossa atenção a um desenvolvimento positivo do indivíduo e, ao mesmo tempo, a um desenvolvimento comunitário positivo e sustentável (Flanagan & Levine, 2010; Hart et al., 2014).

a. ***Orientação para a vida atual e futura***. Isto significa que orientaremos as atividades propostas tanto para a vida quotidiana atual, como para intervalos de tempo futuros de médio e longo prazo (objetivos pessoais, laborais e sociais futuros).

b. ***Um binário de autocomunidade.*** Isto significa que consideraremos que um cidadão informado e empenhado é vital tanto para o desenvolvimento positivo individual e para o bem-estar como para a saúde das sociedades.

GRELHAS: ferramentas de orientação e apoio ao trabalho e implementação dos professores

Para orientar e apoiar os professores na implementação das atividades, foram desenvolvidas duas grelhas. A primeira (Grelha A) centra-se no conteúdo, na estrutura da atividade; fornece informações sobre as instruções e sobre as escolhas subjacentes; sugere estratégias e questões para orientar e monitorizar a aprendizagem.

A. Como desenvolver uma atividade em detalhe

DOMÍNIO	
Nome da atividade	
Objetivos	
Duração e frequência	
Idade dos participantes	
Pessoas envolvidas	
Contextos (onde: na escola ou em casa)	
Estrutura da atividade	
Breve descrição e instruções	
Manipulações DUA meios de representação, de expressão...	
Ferramenta de atividade/ descrição do exercício	
Materiais utilizados	

Fichas técnicas (grelhas, fichas de atividade ...)	
Atividades a partilhar com os pais ou membros da família	
Estratégias_de_aprendizagem	
Descritores de desempenho de aprendizagem	
Avaliação da aprendizagem_ perguntas reflexivas	
Ferramentas de avaliação_de_aprendizagem	
Atividade Ligada à disciplina escolar	

A segunda grelha (Grelha B) destina-se a apoiar o professor na verificação da atividade desenvolvida e verificar especificamente como os princípios orientadores guiaram o desenvolvimento da atividade. Com algumas questões finais, a grelha também pode apoiar os professores na maior personalização das ações propostas.

B. Como verificar a implementação dos princípios orientadores

DOMÍNIO	Nome da atividade
Objetivos	
Onde e como a atividade	
Mostra Orientação para objetivos futuros	
Presta atenção às diversidades (culturais, vulnerabilidades e dificuldades de aprendizagem)	
Aumenta os pontos fortes e a singularidade	
Concentra-se mais no papel do agente (eu, outros) do que nas competências	
Considerar a diversidade cultural na codificação e na expressão de emoções e comportamentos positivos.	
Abraça uma etapa de 'tomada de decisão'	
Inclui Meios Múltiplos de Envolvimento, de Representação, de Ação e de Expressão (ver utilização das TIC)	

Existem ligações com outras atividades e domínios?	
Existem manipulações possíveis da atividade para se deslocar com a mesma atividade para outro domínio?	
Que tipo de manipulações podem ser introduzidas para tornar a atividade adequada aos alunos mais velhos?	
Que tipo de manipulações podem ser introduzidas para tornar a atividade adequada aos alunos mais jovens?	

3.2 O CURRÍCULO NA PRÁTICA

Para cada domínio, o nome de todas as atividades é fornecido juntamente com os objetivos

Domínio 1 SMILE TO MYSELF

Nº	NOME DA ATIVIDADE	Objetivos
1.	**Escreve sobre os teus sentimentos**	**Conhecer e explorar a natureza das emoções e sentimentos e como eles me caracterizam nas situações da minha vida quotidiana:** • Para rotular corretamente as minhas próprias emoções e reconhecer o que me acontece • Para explorar as minhas emoções e sentimentos e a forma como os expresso • Reconhecer que as emoções são temporárias e podem e vão mudar.
2.	**Árvore das Emoções**	**Conhecer e explorar a natureza das emoções e sentimentos e como eles me caracterizam nas situações da minha vida quotidiana:** • Reconhecer que as emoções têm efeitos físicos • Rotular e descrever um conjunto de emoções em termos de mudanças físicas, sentimentos, pensamentos, comportamento • Explorar como os meus pensamentos e comportamentos influenciam as minhas emoções e sentimentos na minha vida quotidiana
3.	**Olhar para mim mesmo**	**Conhecer e explorar como a emoção e os sentimentos me caracterizam e impactam o raciocínio e os comportamentos nas situações da minha vida diária:** • Promover a compreensão das crianças de como as emoções surgem a partir de situações contextuais • Reconhecer que as pessoas exibem a mesma emoção de forma diferente
4.	**Os meus pontos fortes, a minha singularidade**	**Descobrir a singularidade na interpretação e expressão das emoções e sentimentos como componentes da minha mentalidade positiva:** • Reconhecer as minhas forças pessoais positivas e a minha singularidade • Para dar uma definição de singularidade e pontos fortes • Para reconhecer a vantagem da heterogeneidade
5.	**Correntes de Força**	**Descobrir os meus recursos e pontos fortes pessoais positivos** • Para explorar as minhas forças e recursos com que posso contar nas situações da minha vida diária • Para construir uma imagem dos meus pontos fortes em diversas situações
6.	**Deixa-te sair!**	**Progredir na exploração da minha mentalidade positiva e cuidar dos meus pontos fortes:** • Identificar componentes de uma mentalidade positiva e como pode desempenhar um papel na procura de novas oportunidades • Explorar os pontos fortes de que eu poderia cuidar para desenvolver o meu futuro eu
7.	**Foto do futuro eu!**	**Identificar componentes de mentalidade positiva que caracterizam o conceito de mim agora e de mim no meu futuro:** • Para identificar emoções positivas, sentimentos e recursos pessoais que caracterizam o meu presente • Para explorar os meus possíveis futuros "eus".
8.	**Sentir orgulho**	**Descobrir que a mentalidade positiva desempenha um papel no meu desenvolvimento:** • Compreender a emoção de sentir orgulho, ser otimista, ser esperançoso e ser resiliente sobre as próprias realizações através da experiência de alguém • Refletir sobre como as experiências dos outros me podem orientar para explorar novos aspetos ou formas

Domínio 2 SMILE TO MY PRESENT AND MY FUTURE

Nº	NOME DA ATIVIDADE	Objetivos
1.	**O Táxi das Emoções**	**Identificar e explorar a importância de regular as emoções e sentimentos nas situações da minha vida diária:** • Para reconhecer a emoção • Para compreender a ligação entre emoção e comportamento • Descobrir que a mesma emoção pode corresponder a comportamentos diferentes e que o mesmo comportamento pode corresponder a emoções diferentes
2.	**A tartaruga**	**Descobrir, praticar, e refletir sobre estratégias para reagir positivamente às minhas emoções desafiantes nas situações da minha vida diária:** • Para reconhecer que podemos decidir como nos comportar • Para aprender uma estratégia a utilizar quando as emoções prevalecem • Identificar muitas formas positivas de agir em situações difíceis
3.	**Monstros do Pensamento**	**Refletir e praticar estratégias para cuidar dos meus pontos fortes e lidar com possíveis desafios:** • Para identificar padrões de pensamento e comportamentos negativos • Para aprender como posso passar do pensamento negativo para o pensamento positivo e padrões de comportamento
4.	**A Arca do Tesouro!**	**Descobrir e praticar formas de fomentar os meus recursos positivos em situações desafiantes e de fracasso:** • Identificar e praticar estratégias úteis na promoção dos meus recursos positivos • Para descobrir formas de lidar melhor com uma situação desafiante que me acontece
5.	**Caracol, cobra ou tubarão?**	**Explorar os conceitos de mudança e crescimento e o seu impacto na realização dos meus objetivos e na construção de possíveis futuros "eus":** • Para explorar diferentes situações desafiantes, posso enfrentar (mudanças, preocupações, stress, excitação) • Descobrir que diferentes formas de atuação me levam a resultados diferentes
6.	**Super Soluções!**	**Lidar com os meus desafios e progressos na construção de estratégias para reagir positivamente aos meus futuros desafios:** • Para aprender a analisar as causas, colocar a hipótese de porque a situação se torna problemática para mim, como posso manipulá-la para produzir emoções positivas • Para descobrir os passos que eu posso dar quando resolvo um problema. • Para identificar recursos e apoios com os quais posso contar para reforçar os meus objetivos futuros
7.	**Metas**	**Explorar como progredir na realização de objetivos pessoais de curto prazo e possíveis eus** • Praticar como estabelecer os meus objetivos pessoais e educacionais • Para identificar passos, recursos e apoios com os quais posso contar para reforçar os meus objetivos futuros
8.	**Gráfico de recompensas Super Estrelas**	**Aprender e praticar como monitorizar o progresso na realização dos objetivos pessoais e cultivar os meus pontos fortes** • Reconhecer e praticar estratégias • Para monitorizar as minhas estratégias de sobrevivência • Identificar um objetivo a curto prazo para melhorar os meus possíveis "eus".

Domínio 3 SMILE TO SOCIETY 4.0

Nº	NOME DA ATIVIDADE	Objetivos
1.	**Como os outros sorriem**	**Explorar as emoções, atitudes e sentimentos que as pessoas que conheço possam experimentar nos nossos contextos de vida** • Para compreender como as emoções são influenciadas pelo comportamento pessoal e por outros comportamentos • Reconhecer como os outros se sentem em determinados contextos sociais e compreender que cada um de nós sente e responde de formas diferentes
2.	**Teatro dos Animais**	**Explorar as diversidades culturais na expressão de emoções, sentimentos, e mentalidade positiva em contextos sociais:** • Descobrir atitudes e emoções que as pessoas que conheço possam experimentar nos nossos contextos de vida • Reconhecer e apreciar que cada pessoa tem múltiplas identidades e singularidade
3.	**A Roda da Minha Vida**	**Explorar o contexto da minha vida e as minhas atitudes e sentimentos que as caracterizam** • Para descrever os contextos de vida em que passamos o nosso tempo • Para compreender como cada contexto de vida tem um impacto diferente na nossa vida
4.	**Onde e com Quem no Mundo...?**	**Identificar os aspetos sociais e emocionais em todos os contextos da minha vida:** • Explorar os contextos em que vivemos, em termos de pessoas com as quais passamos o nosso tempo • Reconhecer e apreciar que cada pessoa tem múltiplas identidades e singularidade
5.	**Ajudar-me, Ajudar-te!**	**Descobrir mudanças e desafios que ocorrem em pequenas e grandes comunidades e compreender o impacto de uma mentalidade positiva** • Para identificar emoções e sentimentos que podem ativar em pessoas que experimentam a diversidade • Para explorar que podemos descobrir competências inesperadas e potenciais oportunidades escondidas nestas mudanças • Para compreender que o meu comportamento pode mudar a mentalidade das pessoas e contribuir para o bem-estar das pessoas que vivem na minha comunidade
6.	**Serviço**	**Descobrir mudanças e desafios que ocorrem na minha comunidade e compreender o impacto da mentalidade positiva:** • Desenvolver ideias e ações que possam ser úteis aos outros e também que a ajuda se pode manifestar de muitas formas diferentes apesar das diferenças • Colocar-se no lugar de outra pessoa e imaginar como alguém se pode sentir • Compreender como estar ao serviço dos outros pode contribuir para o bem comum
7.	**Sala de Fuga**	**Explorar recursos positivos e uma mentalidade social positiva no nosso contexto de vida:** • Explorar e compreender os recursos pessoais como uma mentalidade social positiva no nosso contexto • Identificar recursos positivos e relevantes (curiosidade, flexibilidade, criatividade). • Saber como os recursos pessoais positivos influenciam o raciocínio e os comportamentos
8.	**Metas para todos nós!**	**Explorar comunidades futuras positivas e uma mentalidade social positiva no nosso contexto de vida:** • Explorar diferentes lentes para olhar para possíveis desafios futuros na nossa comunidade • Usar a sua mentalidade positiva e transformar um desafio numa oportunidade • Para saber como os recursos pessoais positivos têm impacto nos nossos contextos sociais

Domínio 4 SMILE TO OTHERS

Nº	NOME DA ATIVIDADE	Objetivos
1.	**Passear a Conversa!**	**Identificar e explorar formas de reagir em situações interpessoais desafiantes com outros:** • Explorar e compreender que pessoas diferentes têm opiniões, emoções e sentimentos diferentes • Aprender uma forma de melhor expressar as nossas opiniões através de uma melhor compreensão das dos outros • Explorar formas de reagir positivamente em situações interpessoais desafiantes na sala de aula, em casa e noutros ambientes de vida.
2.	**Nos Meus/Teus Sapatos**	**Identificar e praticar comportamentos que promovam um clima empático e positivo nas atividades de grupo:** • Explorar e identificar emoções, sentimentos, pensamentos e experiências que ajudam a compreender as dos outros e a criar um ambiente positivo nos contextos da vida quotidiana • Praticar a partilha das mesmas experiências e discutir os nossos pensamentos, emoções e sentimentos • Para aprender como a partilha de sentimentos, pensamentos e experiências pode facilitar um ambiente positivo no nosso grupo;
3.	**Relações Positivos**	**Explorar e compreender como cuidar das minhas forças sociais e progressos na construção de futuras relações positivas:** • Para identificar os componentes das nossas relações positivas • Reconhecer que as pessoas podem ser recursos e apoios na nossa vida diária, • Explorar formas de comportamento pró-social para promover e cultivar as nossas relações
4.	**Dar é Receber**	**Aprender uma forma de cuidar das minhas forças sociais e praticar comportamentos pró-sociais na nossa vida quotidiana:** • Propor ações pró-sociais para criar uma mentalidade positiva no nosso ambiente • Explorar relações positivas com os outros através de necessidades pessoais que possamos satisfazer • Praticar comportamentos pró-sociais na nossa vida quotidiana
5.	**Liderança Vendada**	**Explorar e praticar comportamentos que promovam um ambiente de cooperação em atividades de grupo:** • Para explorar formas, podemos colaborar numa situação de solução de problemas • Reconhecer estratégias que promovam um ambiente empático, amigável e cooperativo em atividades de grupo • Identificar formas de melhorar a nossa cooperação e contribuir para objetivos comuns
6.	**Desafio da Memória**	**Identificar e explorar estratégias de uma mentalidade positiva a adotar em situações desafiantes:** • Para explorar os benefícios que temos quando trabalhamos em conjunto • Identificar objetivos e estratégias comuns no trabalho de equipa • Para saber como podemos contribuir para objetivos comuns
7.	**Por quatro cantitos de nada!**	**Aprender a estabelecer e a contribuir para objetivos comuns, identificar como estes afetam o nosso futuro na comunidade e prever o seu valor:** • Explorar estratégias mentais positivas que podemos adotar em situações difíceis. • Aprender a colaborar com os outros e encontrar uma solução para um problema • Para aprender a encontrar soluções em conjunto, experimentá-las e monitorizar o resultado
8.	**O que faz um bom amigo?**	**Explorar estratégias úteis para cuidar das minhas capacidades pró-sociais e explorar o ganho agora e no futuro:** • Para explorar as relações positivas que temos com os outros • Para identificar os pontos fortes que temos nas nossas amizades e tomar conta delas • Para reconhecer os aspetos que gostaríamos de melhorar para nos tornarmos um "bom amigo".

3.3 NAVEGAR NO CURRÍCULO E ACOMPANHAR A APRENDIZAGEM

A avaliação dos resultados dos alunos é uma parte inseparável da educação que influencia a sua motivação, confiança, mais opções académicas e de carreira bem como o seu bem-estar. Para melhorar o desempenho dos alunos, que é um objetivo final dos sistemas educativos, deve ser aplicado um sistema de avaliação integrado e dinâmico. Tanto a observação do comportamento dos alunos como o seu envolvimento direto, refletem a experiência escolar e outros contextos da vida quotidiana.

Com uma importância semelhante, para fazer a avaliação do progresso individual e da turma, iremos envolver professores que lhes proponham ferramentas que abordem a aprendizagem das crianças e se envolvam como participantes ativos no processo de avaliação.

Finalmente, os pais serão também envolvidos para promover a participação no processo e avaliar a qualidade da experiência de aprendizagem do ponto de vista dos prestadores de cuidados significativos.
Todas as ferramentas são propostas para abordar o foco de competências SE do projeto, seguindo os objetivos específicos de aprendizagem associados às atividades e aos princípios orientadores do projeto, ou seja, atenção tanto à tomada de decisões como ao futuro e adoção dos princípios DUA.

O CAMINHO DE APRENDIZAGEM

Várias ações, envolvendo ativamente os diversos agentes de mudança com medidas qualitativas e quantitativas, são propostas em diferentes etapas do percurso de aprendizagem.

Antes de começarmos a aprender, a avaliação envolverá tanto alunos e professores, como membros da família. O SES será abordado em conjunto com os pontos fortes individuais e em consonância com os projetos, serão também medidas as atitudes em relação ao futuro e as capacidades de decisão.

Para cada atividade será adotado um enfoque específico relacionado com a atividade, envolvendo:
- *alunos* com participação ativa e perguntas reflexiva
- *professores* com questionários, perguntas reflexivas e atividades para casa
- *familiares* que apoiam as atividades de casa com as crianças.

Antes de passarmos ao domínio seguinte, serão propostas notas de autoavaliação aos professores, pedindo-lhes que reflitam sobre as suas atividades implementadas e que ajustem os seus novos planos em conformidade. Os alunos serão envolvidos respondendo a perguntas de uma ferramenta qualitativa centrada no futuro (Uma mensagem para o meu futuro; A bússola do futuro, A lanterna mágica).

Antes de avançarmos. No final da avaliação curricular a aprendizagem envolverá novamente tanto alunos e professores como membros da família. As competências SE serão abordadas como na fase Antes de Começarmos.

A avaliação nas fases preliminares do projeto e no final do currículo visa descrever o nível inicial de conhecimento e experiência e fornecer feedback geral sobre o nível de realização dos alunos com referência às normas curriculares definidas e aos critérios específicos de avaliação. A avaliação e monitorização intermédias ajudarão a acompanhar o seu próprio progresso, receberão feedback sobre o seu progresso. Isto também ajudará os professores a monitorizar os progressos na aprendizagem e eventualmente ajustá-la para melhorar a aprendizagem e estimular o progresso dos alunos.

CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO COM OS AGENTES ATIVOS DA MUDANÇA

Os instrumentos de avaliação são então organizados em secções separadas

AUTOAVALIAÇÃO PARA ALUNOS

Os instrumentos propostos destinam-se à autoavaliação dos alunos e são recomendados para serem utilizados regularmente. Os cartões de autoavaliação dos alunos ajudarão a monitorizar e a avaliar o progresso da sua aprendizagem individual no desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais.

Tarefas de Autoavaliação "O Meu Diário Pessoal de Aprendizagem" (do projeto Aprender a Ser)

A versão modificada desta ferramenta de autoavaliação para crianças do ensino básico extraída do projeto Aprender a Ser é um conjunto menos formal de fichas de tarefas que as crianças são convidadas a preencher.

As questões e tarefas incluídas em ambos os instrumentos baseiam-se nos 3 objetivos principais da ASE:

- Desenvolver a autoconsciencialização e a capacidade de autogestão para alcançar o sucesso escolar e de vida
- Utilizar a consciência social e as capacidades interpessoais para estabelecer e manter relações positivas.
- Demonstrar capacidade de decisão e comportamentos responsáveis em contextos pessoais, escolares e comunitários
- Utilizar a experiência atual para se orientar para o futuro e construir um eu e comunidades inclusivas e sustentáveis no futuro

As tarefas são estruturadas de acordo com os objetivos educativos descritos nas normas ASE para alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Estes cartões de autoavaliação são concebidos não só para encorajar os alunos a avaliar a sua aprendizagem individualmente, mas também para apoiar os professores na implementação de estratégias de avaliação formativa.

Cada aluno recebe um novo cartão de avaliação no início do domínio.

Os alunos são convidados a preencher os seus cartões de avaliação. Isto pode ser feito no final de uma aula ou durante uma reunião especial da turma durante a semana.

No final de cada domínio, o professor da turma responsável recolhe todos os cartões de avaliação dos seus alunos e escreve os comentários nas secções dedicadas. Depois disto, o professor devolve estas folhas juntamente com as notas de feedback aos alunos.

No final do programa, os alunos são convidados a rever todas as suas fichas e a identificar as suas principais áreas de progresso e principais necessidades para a aprendizagem futura.

A minha orientação futura

Este instrumento adaptado de Saigh (1997) examina a orientação do indivíduo para o seu futuro. É composto por 8 itens de reflexão:

- *Futuras relações interpessoais,* como por exemplo: "No futuro, terei amigos,"

- *Expectativas para o futuro,* tais como: "Eu gosto de fazer planos para coisas que gosto de fazer".

Pede-se ao participante que avalie até que ponto concorda com cada item numa escala do tipo Likert-5 pontos, variando de 1 (discordar totalmente) a 5 (concordar totalmente).

As minhas Experiências Positivas na Escola

A Escala de Experiências Positivas na Escola (PEASS; Furlong, You, Renshaw, O'Malley & Rebelez; 2013) é uma avaliação breve, autorrelatada, apropriada para o desenvolvimento, com subscritores que medem quatro traços psicológicos positivos-escolares que estão ligados ao bem-estar dos jovens e ao envolvimento escolar: gratidão, entusiasmo, otimismo, persistência, e comportamento pró-social. A pontuação composta das quatro subescalas PEASS foi hipotética para representar a covitalidade dos alunos.

São propostas perguntas que questionam os alunos sobre o que pensam, o que sentem e o que fazem na escola. É-lhes pedido que leiam cada frase e escolham a resposta que lhes diz quão verdadeira a frase é para eles. Os professores assegurarão o anonimato e a confidencialidade das respostas dos alunos. Os professores são também encorajados a apresentar os resultados à turma e a discutir como tornar as atividades mais eficazes.

"A sua opinião importa"

O inquérito, extraído do projeto Aprender a Ser, é utilizado para perguntar aos alunos sobre os seus sentimentos na aula; envolvimento ativo; motivação; expectativas do professor.

Pede-se às crianças que leiam as perguntas e expressem o nível de concordância que experimentam.

PROFESSORES

Dois níveis de análise são considerados para a avaliação da aprendizagem que envolve professores:

- ***Ao nível de sala de aula*** Instrumentos de avaliação e práticas simples são utilizados pelos professores para avaliar o desempenho dos alunos e as mudanças de comportamento e atitudes.
- ***Ao nível do professor*** As ferramentas são para a autoavaliação das suas práticas de ensino, bem como do seu comportamento e atitudes pessoais. As ferramentas visam ajudar os professores a refletir sobre o seu ensino e encorajar o desenvolvimento profissional.

Ferramenta de observação de aulas para professores (do projeto Aprender a Ser)

Esta ferramenta foi concebida para os professores poderem observar e avaliar cada aluno na sala de aula. Esta ferramenta baseia-se nas cinco Competências Principais da ASE e nos principais objetivos de aprendizagem social e emocional.

A folha de observação da turma é composta por 3 partes:

1. **Tabela de Observação de Competências Sociais e Emocionais dos Alunos.** Esta tabela inclui uma lista de categorias

ASE a serem observadas no comportamento dos alunos durante a aula. Uma vez por semana o professor é solicitado a fazer pequenas notas para cada aluno de acordo com as diferentes categorias da ASE.

2. **Registo de Situações de Sala de Aula.** Nesta tabela, o professor assinala experiências ou situações específicas em que os alunos podem estar envolvidos durante a semana e que afetam o seu comportamento (por exemplo, experiências/situações negativas: conflitos, intimidação, comportamento perturbador; ou experiências/situações positivas: elevado envolvimento dos alunos, conquistas, êxitos da turma). A observação de tais experiências/situações ajudará o professor a tornar-se mais consciente do que está a acontecer na aula e a planear como responder a estas situações.
3. **Reflexão sobre a Prática do Professor.** Esta parte destina-se ao professor para avaliar as suas práticas de ensino e o seu impacto nos alunos, com o objetivo de desenvolver competências profissionais relacionadas com um domínio específico

Pertença emocional da escola

O envolvimento emocional dos alunos, tal como indicado pelos seus sentimentos sobre a sua escola e sobre as suas relações com professores e pares, foi medido usando itens do Psychological Sense of School Membership (PSSM; Goodenow, 1993; You, Ritchey, Furlong, Shochet, e Boman, 2011), explorando as relações de Cuidado e Aceitação.

Os itens são pontuados numa escala de quatro pontos desde o discordar totalmente (1) ao concordar totalmente (4) e depois somados para formar uma pontuação total.

FAMÍLIA

No início e no final da implementação do programa, espera-se o envolvimento de um membro da família.

Competência Social e Emocional

Será utilizada uma versão adaptada do SSIS SEL Brief-Parent (Elliott et al., 2020). É utilizada uma estrutura baseada na competência centrada na força, consistente com os cinco domínios de competência CASEL. As competências sociais e emocionais representam as cinco competências: Autoconhecimento, Autogestão, Sensibilização Social, Aptidões de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável. A versão adaptada inclui também uma secção dedicada ao futuro.

Os pais respondem às perguntas numa escala de 4 pontos desde o 0 (Nunca) a 3 (Quase sempre) medindo a competência ASE dos alunos.

Quadro resumo da avaliação da aprendizagem

		Before we start	**Passar para o próximo domínio**				***Antes de avançarmos***
			smile to myself	**Smile to my present and my future**	**Smile to society 4.0**	**Smile to others**	
ALUNOS							
Autoavaliação Social Emocional	O meu diário pessoal de aprendizagem "Tarefas de Autoavaliação"	x	*Cartões específicos de domínio*	*Cartões específicos de domínio*	*Cartões específicos de domínio*	*Cartões específicos de domínio*	x
Experiência subjetiva dos participantes	A tua opinião é importante	x					x
Experiência escolar	As minhas Experiências Positivas na Escola	x					x
PROFESSORES							
Observação de turma	Observação SES do aluno Situação na sala de aula	x	x	x	x	x	x
Envolvimento e pertença à escola	Pertença emocional à escola	x					x
FAMÍLIA							
Relatório dos pais sobre as mudanças	Competência Socioemocional	x					x

3.4 FIDELIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO

O acompanhamento da fidelidade durante a conceção, desenvolvimento e avaliação de uma intervenção é um aspeto fundamental que nos permite obter informações e formular interpretações precisas relativamente ao facto de os efeitos atribuídos à intervenção serem devido à própria intervenção, e não à variabilidade na implementação da intervenção (Borrelli et al., 2005).

Fidelidade ao tratamento foi definida como o grau em que os principais componentes de uma intervenção são mantidos, como previsto no protocolo de intervenção (Gearing et al., 2011; Allen, Linnan & Emmons, 2012).
Como já demonstrado nas intervenções ASE, uma implementação de alta qualidade pode ser associada a resultados positivos, se um programa não for implementado com fidelidade, as hipóteses de produzir resultados significativos e positivos são grandemente reduzidas (Durlak, 2015).

Na literatura, os principais componentes considerados na implementação da fidelidade focam-se em:

- ***a adesão ao programa***, ou seja, a implementação do programa tal como foi originalmente concebido e incluindo os elementos-chave do programa.
- ***quantidade***, referindo-se ao calendário do programa fornecido.
- ***qualidade***, ou seja, a forma como os educadores implementam o programa, a forma como atuam como facilitadores, o nível de conhecimento e compreensão do programa, a sua atitude, preparação e entusiasmo.
- ***características e grau de envolvimento dos participantes***, incluindo qualquer adaptação do programa como o grau de modificação dos métodos e conteúdos (Borrelli, 2011; Sutherland, Conroy, McLeod, Algina e Kunemund, 2018).

Adicionalmente, as interpretações eficazes dos resultados positivos dependem do processo de verificação da validade interna, ou seja, assegurar que os fundamentos teóricos e os componentes essenciais foram implementados eficazmente (Allen, Shelton, Emmons, & Linnan, 2018).

Além disso, a monitorização da implementação e a recolha de dados é necessária para determinar o que influencia os resultados e leva à possível replicabilidade da intervenção, ajudando a determinar a validade externa. Uma alteração significativa, por exemplo, pode ser notada na avaliação final, mas se a intervenção não foi implementada como esperado, os resultados podem ser explicados pela maturação típica, educação no ambiente educativo geral, uma versão substancialmente modificada da intervenção ou de qualquer outro elemento da escolaridade (Durlak & DuPre, 2008).

São muitas vezes necessárias **adaptações** em ambientes do mundo real que podem tornar difícil avaliar se um programa é adequado para implementação em grande escala (Wright, Lamont, Wandersman, Osher e Gordon, 2015). Particularmente em ambientes escolares, algumas mudanças podem ser necessárias para alcançar os melhores resultados possíveis, para assegurar que o programa é apropriado, e pode servir para melhorar a adaptação e o impacto entre o programa, as crianças e a escola (Durlak, 2015). Na educação, as intervenções são frequentemente multidimensionais, tornando necessário prestar atenção não só ao que e quanto tempo uma prática é ensinada, mas também ao quão bem e ao contexto em que é treinada (Lynas, & Hawkins, 2017).

ASSEGURAR A FIDELIDADE EM PSSMILE

Seguindo as principais diretrizes da literatura internacional e para assegurar a fidelidade ao longo do projeto, várias escolhas e estratégias foram adotadas e fortemente recomendadas aos professores envolvidos na implementação do currículo.

Os professores estão envolvidos num curso de formação sobre a implementação do programa onde se promovem estratégias, bem como fundamentos teóricos, conhecimentos essenciais e compreensão do programa, juntamente com uma atitude comum e entusiasmo do trabalho em rede com colegas envolvidos na mesma proposta.

São fornecidas aos professores grelhas detalhadas para as atividades em cada domínio, a fim de garantir que abordam os diversos objetivos para cada domínio e implementam o programa tal como foi originalmente concebido, com os elementos-chave que o caracterizam (ver, por exemplo, a perspetiva de orientação futura).

Oito atividades foram plenamente desenvolvidas e propostas para cada domínio a fim de reforçar o calendário do programa.

As adaptações, muitas vezes necessárias em contextos educativos, são orientadas por sugestões para cada atividade sobre as diversas formas de personalização de acordo com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

A monitorização e a recolha de dados são asseguradas a vários níveis:
a. Para cada atividade, os professores preenchem a grelha B e a sua ficha de perguntas reflexivas
b. Para cada atividade as respostas fornecidas pelos participantes são recolhidas num repositório online
c. Semanalmente, os professores preenchem um pequeno questionário, como um Journey LogBook, relatando quem orientou a atividade, os alunos envolvidos, as atividades implementadas, a sua duração, as manipulações feitas e as razões para as fazer, o número de pais que participam ativamente nas atividades da vida quotidiana.
Os professores são informados sobre estes procedimentos, sobre a sua relevância e sobre a forma de recolher dados durante o curso de formação.

REFERÊNCIAS

Allen, J. D., Linnan, L. A., Emmons, K. M., Brownson, R., Colditz, G., & Proctor, E. (2012). Fidelity and its relationship to implementation effectiveness, adaptation, and dissemination. Dissemination and implementation research in health: Translating science to practice, 281-304.Borrelli, B. (2011). The assessment, monitoring, and enhancement of treatment fidelity in public health clinical trials. Journal of public health dentistry, 71, S52-S63.

Borrelli, B., Sepinwall, D., Ernst, D., Bellg, A. J., Czajkowski, S., Breger, R., ... & Orwig, D. (2005). A new tool to assess treatment fidelity and evaluation of treatment fidelity across 10 years of health behavior research. Journal of consulting and clinical psychology, 73(5), 852.

Breitenstein, S. M., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B., & Gross, D. (2010). Measuring implementation fidelity in a community-based parenting intervention. Nursing research, 59(3), 158.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. American journal of community psychology, 41(3), 327-350.

Durlak, J. A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. Prevention Science, 16(8), 1123-1127.

Gearing, R. E., El-Bassel, N., Ghesquiere, A., Baldwin, S., Gillies, J., & Ngeow, E. (2011). Major ingredients of fidelity: a review and scientific guide to improving quality of intervention research implementation. Clinical psychology review, 31(1), 79-88.

Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What does we really know about fidelity of implementation in schools? Exceptional Children, 79(2), 181-193.

Lynas, J., & Hawkins, R. (2017). Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: A systematic review. Child Abuse & Neglect, 72, 10-21.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Algina, J., & Kunemund, R. L. (2018). Factors associated with teacher delivery of a classroom-based Tier 2 prevention program. Prevention Science, 19(2), 186-196.

Vroom, E. B., Massey, O. T., Yampolskaya, S., & Levin, B. L. (2020). The impact of implementation fidelity on student outcomes in the Life Skills Training program. School Mental Health, 12(1), 113-123.

William McKenna, J., & Parenti, M. (2017). Fidelity assessment to improve teacher instruction and school decision making. Journal of Applied School Psychology, 33(4), 331-346.

Wright, A., Lamont, A., Wandersman, A., Osher, D., & Gordon, E. (2015). Accountability and social and emotional learning: The Getting to Outcomes approach. Handbook of social and emotional learning: Research and practice, 500-515