

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
RELATÓRIO

Aprendizagens Socioemocionais: uma intervenção com alunos do Ensino Básico

Inês Maria Pinto Cardoso

M

2026



UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Aprendizagens Socioemocionais:
uma intervenção com alunos do Ensino Básico**

Inês Maria Pinto Cardoso

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes.

Resumo

O presente relatório reflete o percurso do estágio curricular realizado na EB 2/3 da Areosa, do Agrupamento de Escolas António Nobre, no contexto da ação educativa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. O estágio centrou-se na promoção de aprendizagens socioemocionais (ASE), enquanto vetores de base para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para esse efeito, foram envolvidos alunos de duas turmas, uma do 6.º ano e outra do 8.º ano, nas quais foram identificadas fragilidades ao nível das interações com os pares, desinteresse e apatia pelas dinâmicas letivas, baixa autoestima, dificuldades de regulação emocional e um sentido de pertença à comunidade educativa fragilizado. Neste sentido, a intervenção consistiu no desenvolvimento de atividades organizadas de acordo com o perfil específico de cada turma, com vista a aumentar a sua participação na vida escolar, promover a sua autonomia e o sentido de responsabilidade pessoal e de grupo. Com base nestes objetivos, e recorrendo a uma metodologia qualitativa e participativa, o trabalho caracterizou-se por uma dinâmica que procurou ajustar continuamente a ação às experiências diárias dos alunos. Através de estratégias de escuta ativa e de exploração socioemocional, procurou-se fortalecer os laços interpessoais e criar espaços de expressão emocional e de reflexão coletiva que contribuíssem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, melhorando a sua autonomia, o seu sentido de pertença à escola e ao grupo-turma, bem como o seu sentido de responsabilidade individual e social. O percurso desenvolvido permite inferir que as aprendizagens socioemocionais constituem um domínio essencial da formação escolar, com influência no aumento do interesse dos alunos pela escola e na melhoria dos seus resultados escolares.

Palavras-chave: Aprendizagens Socioemocionais; Desenvolvimento Pessoal e Social; Relações Interpessoais; Contexto Escolar; Prática Reflexiva.

Abstract

This report details the course of the curricular internship conducted at the Areosa Elementary and Middle School (EB 2/3), part of the Antônio Nobre School District, within the framework of the educational initiatives of the Student and Family Support Office. The internship focused on promoting social-emotional learning (SEL) as a foundation for students' personal and social development. To this end, students from two classes - one in 6th grade and the other in 8th grade - were involved. These classes presented challenges in peer interactions, disinterest and apathy toward classroom dynamics, low self-esteem, difficulties with emotional regulation, and a weakened sense of belonging to the educational community. In this regard, the intervention consisted of developing activities organised according to each class's specific profile, to increase their participation in school life and promote their autonomy and sense of personal and group responsibility. Based on these objectives, and using a qualitative and participatory methodology, the work was characterised by a dynamic that required continuous reworking of the intervention to the students' daily experiences. Through active listening and socio-emotional exploration strategies, the aim was to strengthen interpersonal bonds and create spaces for emotional expression and collective reflection that would contribute to students' personal and social development, enhancing their autonomy, their sense of belonging to the school and their class, as well as their sense of individual and social responsibility. The program's outcomes suggest that social-emotional learning is an essential component of school education, influencing students' increased interest in school and improving their academic performance.

Keywords: Social-Emotional Learning; Personal and Social Development; Interpersonal Relationships; School Context; Reflective Practice.

Résumée

Le présent rapport rend compte du déroulement du stage pédagogique effectué à l'école primaire et secondaire d'Areosa, au sein du groupement scolaire António Nobre, dans le cadre de l'action éducative du Bureau d'aide aux élèves et aux familles. Ce stage était axé sur la promotion des apprentissages socio-émotionnels (ASE), considérés comme des piliers fondamentaux du développement personnel et social des élèves. À cette fin, des élèves de deux classes, l'une de 6e année et l'autre de 8e année, ont été impliqués. Dans ces classes, des fragilités ont été identifiées au niveau des interactions avec les pairs, du désintérêt et de l'apathie face aux dynamiques scolaires, d'une faible estime de soi, de difficultés de régulation émotionnelle et d'un sentiment d'appartenance à la communauté éducative fragilisé. Dans cette optique, l'intervention a consisté à développer des activités adaptées au profil spécifique de chaque classe, afin d'accroître leur participation à la vie scolaire et de promouvoir leur autonomie ainsi que leur sens des responsabilités personnelles et collectives. Sur la base de ces objectifs, et en recourant à une méthodologie qualitative et participative, le travail s'est caractérisé par une dynamique visant à adapter en permanence l'action aux expériences quotidiennes des élèves. Grâce à des stratégies d'écoute active et d'exploration socio-émotionnelle, nous avons cherché à renforcer les liens interpersonnels et à créer des espaces d'expression émotionnelle et de réflexion collective susceptibles de contribuer au développement personnel et social des élèves, en améliorant leur autonomie, leur sentiment d'appartenance à l'école et à la classe, ainsi que leur sens des responsabilités individuelles et sociales. Le parcours mis en place permet de conclure que les apprentissages socio-émotionnels constituent un domaine essentiel de la formation scolaire, influant sur l'augmentation de l'intérêt des élèves pour l'école et sur l'amélioration de leurs résultats scolaires.

Mots-clés : Apprentissages socio-émotionnels ; Développement personnel et social ; Relations interpersonnelles ; Contexte scolaire ; Pratique réflexive.

Agradecimentos

À minha família,
À Professora Doutora Preciosa Fernandes,
À Doutora Alice,
À equipa do GAAF,
Aos professores e alunos da EB 2/3 Areosa,
Aos Professores da FPCEUP,
Aos amigos,
Ao meu padrinho.

Abreviaturas

AEAN - Agrupamento de Escolas António Nobre

ASE - Aprendizagens Socioemocionais

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EQAVET - Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

MedMSE – Mediação para a Melhoria Socioeducativa Escolar

NT - Notas de Terreno

PAAA - Plano Anual de Atividades

PADDE - Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Projeto Educativo

PLNM - Português Língua Não Materna

RI - Regulamento Interno

RSI - Rendimento Social de Inserção

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice

Resumo	3
Abstract.....	4
Résumé	5
Agradecimentos.....	6
Abreviaturas.....	7
Índice	8
Índice de apêndices.....	9
Índice de tabelas e figuras.....	10
Introdução.....	11
CAPÍTULO I: Apresentação e Caracterização da Instituição.....	13
1.1. O contexto de estágio.....	14
1.2. Escola Básica 2/3 da Areosa.....	18
1.2.1. Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.....	21
CAPÍTULO II – Enquadramento teórico e conceptual.....	24
2.1. Aprendizagens Socioemocionais: Conceitos e Perspetivas.....	25
2.2. Aprendizagens Socioemocionais em Contexto Escolar.....	28
2.2.1. O papel do professor no desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais.....	32
2.3. Orientações normativas para o desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar, em Portugal.....	36
2.3.1. Limites e desafios que têm sido associados ao desenvolvimento de práticas educativas promotoras de aprendizagens socioemocionais em contexto português.....	39
CAPÍTULO III - Metodologias de Intervenção e Considerações Éticas.....	42
3.1. Definição do foco/temática da Intervenção.....	43
3.2. Metodologias de Intervenção.....	44
3.3. Considerações Éticas.....	49
CAPÍTULO IV: A Intervenção: Do planeado ao acontecido.....	52
4.1. O percurso de integração e acompanhamento no âmbito do GAAF...53	
4.2. O percurso de intervenção com os grupos-turma.....	57
4.2.1. Turma do 6º ano.....	58
4.2.2. Turma do 8º ano.....	77
Considerações Finais.....	91
Referências bibliográficas.....	94
Documentação legal e outros documentos normativos.....	100

Índice de apêndices

Apêndice 1: Auscultação da percepção dos alunos do 8º ano sobre o desenvolvimento do projeto.....	102
Apêndice 2: Consentimento Informado Formal da Instituição.....	103
Apêndice 3: Consentimento Informado Formal aos Profissionais.....	104
Apêndice 4: Consentimento Informado Formal a Encarregados de Educação e Alunos.....	105
Apêndice 5: Consentimento Informado Formal a Encarregados de Educação e Alunos, em Inglês.....	106
Apêndice 6: Estrutura de Entrevista à Coordenação da Escola Básica 2/3 da Areosa.....	107
Apêndice 7: Questionário por inquérito aos diretores de turma da Escola Básica 2/3 da Areosa.....	108

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1: Processo Metodológico	49
Tabela 2: Eixos de Ação e atividades realizadas no GAAF	56
Tabela 3: " <i>Projeto - Projetado</i> " com a turma do 6º ano	61
Tabela 4: " <i>Projeto - Processo</i> " com a turma do 6º ano	62
Tabela 5: " <i>Projeto - Projetado</i> " com a turma do 8º ano	78
Tabela 6: " <i>Projeto Processo</i> " com a Turma do 8º ano	79

Figura 1: Produções desenvolvidas na sessão dedicada à construção dos autorretratos	68
Figura 2: Avaliação da turma à atividade dos autorretratos	69
Figura 3: Cartaz realizado pela turma do 6º ano com a participação dos diferentes professores	73
Figura 4: puzzle colaborativo construído pelos alunos a partir da identificação de elementos comuns entre pares.	74
Figura 5: Momento de trabalho colaborativo dedicado ao planeamento do convívio final.	75
Figura 8: A metáfora da “cebola” como dispositivo de mediação: exploração das camadas da identidade pessoal e estímulo à abertura relacional no início da intervenção com o 8.º ano	81
Figura 9: Carta assinada pelos alunos, com propostas de melhoria para o contexto escolar	85
Figura 10: Atividade de construção colaborativa de caixotes do lixo a partir de pneus reutilizados	89

Introdução

O presente relatório resulta do estágio curricular realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Intervenção e Mediação Socioeducativa, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O estágio decorreu na Escola Básica 2/3 da Areosa, integrada no Agrupamento de Escolas António Nobre, e foi desenvolvido no contexto da ação educativa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

A intervenção centrou-se na promoção das aprendizagens socioemocionais em contexto escolar, entendidas como uma dimensão relevante do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O foco do trabalho incidiu, em particular, sobre duas turmas do ensino básico, uma do 6.º ano e outra do 8.º ano, nas quais foram identificadas fragilidades ao nível das relações interpessoais entre pares, do sentido de pertença ao grupo e à escola e da participação na vida escolar. Neste quadro, a intervenção procurou criar oportunidades de escuta, reflexão, cooperação e envolvimento dos alunos, ajustadas às características e necessidades específicas de cada turma.

A pertinência deste trabalho decorre da crescente relevância atribuída às aprendizagens socioemocionais no campo educativo, bem como da necessidade de pensar a escola para além da sua função estritamente instrutiva. Num contexto escolar marcado por diversidade sociocultural, desigualdades de partida e desafios relacionais complexos, o desenvolvimento de aprendizagens como a empatia, a autorregulação, a cooperação e a participação assume particular importância na promoção do bem-estar, da inclusão e da qualidade das experiências educativas. Neste sentido, as aprendizagens socioemocionais são aqui entendidas não como um domínio isolado, mas como uma dimensão articulada com os processos de participação, convivência e desenvolvimento integral dos alunos em contexto escolar.

Este relatório tem, assim, como objetivo apresentar, fundamentar e analisar a intervenção desenvolvida ao longo do estágio, articulando os contributos teóricos mobilizados com o trabalho realizado no terreno. Simultaneamente, procura evidenciar o contributo dos profissionais das Ciências da Educação para a mediação socioeducativa em contexto escolar, particularmente no domínio da promoção do desenvolvimento pessoal e social, da participação dos alunos e da construção de ambientes educativos mais inclusivos e relacionais.

O relatório organiza-se em quatro capítulos. O primeiro apresenta o contexto institucional e caracteriza a escola e o GAAF enquanto espaço de intervenção. O segundo desenvolve o enquadramento teórico e conceptual relativo às aprendizagens socioemocionais em contexto escolar. O terceiro explicita as opções metodológicas e os procedimentos éticos que orientaram o trabalho desenvolvido. O quarto analisa reflexivamente a intervenção realizada com as turmas do 6.º e do 8.º ano, articulando o planeado com o efetivamente concretizado. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sistematizam as principais aprendizagens, potencialidades e limites do percurso realizado.

CAPÍTULO I: Apresentação e Caracterização da Instituição

O capítulo que se segue configura-se como elementar para o entendimento da envolvente organizacional e das condições sob as quais o estágio foi desenvolvido, sendo, assim, dedicado à caracterização do contexto. A contextualização permitirá não só situar as atividades realizadas no tempo e no espaço, como também fundamentar a relevância da problemática abordada.

1.1. O contexto de estágio.

O Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN)¹ constitui-se como uma unidade orgânica de ensino, resultado de um processo gradual de reordenamento da rede escolar, consolidado através das fusões ocorridas em 2010 e 2012 (Câmara Municipal do Porto, 2013). Esta configuração institucional permite a gestão integrada de sete estabelecimentos de ensino (Escola Básica das Antas, Escola Básica Monte Aventino, Escola Básica Montebello, Escola Básica de S. João de Deus, Escola Básica da Areosa, Escola Básica Nicolau Nasoni e a Escola Secundária António Nobre) e, por sua vez, assegurar uma resposta educativa que contempla diferentes ciclos de ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário (Regulamento Interno, 2023-2026).

Em termos geográficos, as escolas do AEAN situam-se entre as freguesias de Paranhos e de Campanhã. Segundo o Diagnóstico Social do Porto (2024), estas duas freguesias apresentam perfis sociodemográficos distintos: a freguesia de Campanhã é identificada como um território de vulnerabilidade social acentuada. De acordo com os dados dos Censos de 2021, 61,0% da sua população residente tem apenas o ensino básico como nível de escolaridade máximo, um valor significativamente superior à média do concelho. No que respeita ao mercado de trabalho, o Diagnóstico Social de 2024 aponta Campanhã como a freguesia com o maior número de desempregados inscritos no IEFP no concelho do Porto, registando também uma percentagem elevada de beneficiários de Rendimento Social de Inserção

¹ O nome do Agrupamento de Escolas António Nobre é aqui utilizado com a autorização expressa da sua Direção, sendo o não anonimato da instituição uma opção devidamente consentida.

(RSI) e de abonos de família do 1.º escalão (Diagnóstico Social do Porto, 2024)²

Por outro lado, a freguesia de Paranhos apresenta um perfil mais heterogéneo e qualificado. Os indicadores revelam que 38,2% da população tem o ensino superior, uma percentagem semelhante à dos residentes com apenas o ensino básico (38,9%). O Diagnóstico Social (2024) destaca Paranhos como um território com uma forte dinâmica de serviços e uma presença significativa de polos de ensino superior. No entanto, o estudo assinala a coexistência de zonas de habitação social com indicadores de carência económica e desemprego, ainda que com uma expressão estatística menor do que a registada em Campanhã. (Diagnostico Social do Porto, 2024).

Estas características sociodemográficas refletem-se diretamente na composição da população escolar do Agrupamento. De acordo com o Projeto Educativo (PE) do AEAN (2023-2026), num universo de 1498 alunos, cerca de 415 alunos beneficiam atualmente de medidas de Ação Social Escolar, um indicador que materializa as necessidades de apoio socioeconómico identificadas nos diagnósticos territoriais anteriormente referidos. Paralelamente à vulnerabilidade socioeconómica, o AEAN caracteriza-se por uma acentuada diversidade cultural, fruto dos recentes fluxos migratórios. Neste sentido, a comunidade escolar do agrupamento é composta, atualmente, por alunos de 31 nacionalidades distintas (Plano de Ação TEIP, 2024), o que reflete a pluralidade demográfica do território onde este se insere. (Projeto Educativo, 2026)

A integração do AEAN no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituiu uma resposta institucional à complexidade deste contexto. O Programa TEIP reflete uma estratégia de intervenção em territórios onde os indicadores de absentismo e de abandono escolar precoce exigem respostas educativas diferenciadas. Enquanto Agrupamento TEIP, o AEAN executa um plano de ação (2024-2027) orientado para a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem através do trabalho colaborativo. Este

² Município do Porto. (2024). *Diagnóstico Social do Porto 2024*. Pelouro da Coesão Social. https://acaosocial.cm-porto.pt/files/uploads/cms/Diagnostico_Social_Porto_2024.pdf

plano visa não só elevar os resultados escolares, mas também consolidar dinâmicas pedagógicas que previnam processos de exclusão, de forma a garantir que a escola se constitua como um espaço de pertença efetiva e de aquisição de competências adequadas aos desafios contemporâneos (Plano de Ação TEIP, 2024).

Ao serem reconhecidas as disparidades de *capital cultural* (Bourdieu & Passeron, 1983) e a vulnerabilidade económica que marcam as freguesias, valoriza-se o papel mediador da escola. Se o sucesso educativo está profundamente ligado à *primeira educação* (Bourdieu & Passeron, 1983), o AEAN assume o desafio de não tratar a história escolar como uma *história sem pré-história* (Bourdieu & Passeron, 1983), ao procurar, pelo contrário, reconhecer as narrativas de cada aluno através do lema "*Uma escola para todos*" (Projeto Educativo, 2023-2026). Esta orientação atravessa a ação educativa e organizacional, definindo uma missão focada no desenvolvimento pessoal, profissional e cívico, baseada em princípios como a inclusão, a equidade e a participação democrática.

Em coerência com esta missão, a visão institucional do AE centra-se na construção de uma comunidade educativa de referência, assente numa formação humanista e científica que respeite a individualidade de cada aluno (Projeto Educativo, 2023-2026). Tal posicionamento reflete a escola como um espaço de compensação das desigualdades, que procura respostas pedagógicas e organizacionais ajustadas às necessidades de cada indivíduo. Do ponto de vista organizacional, o funcionamento do AEAN é regulado pelo seu Regulamento Interno (RI), que define a estrutura de administração e gestão, bem como os direitos e deveres da comunidade educativa. (Projeto Educativo, 2023-2026).

Do ponto de vista da administração, do AE esta assenta nos órgãos legalmente previstos: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, sendo complementada por estruturas de coordenação pedagógica, departamentos curriculares, conselhos de turma e equipas multidisciplinares.

No âmbito da educação inclusiva e do acompanhamento psicossocial, destacam-se a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Estas respostas refletem uma lógica de intervenção sistémica e multidimensional, que reconhece que os processos educativos são indissociáveis das condições familiares e culturais que enquadram as trajetórias dos alunos. Esta visão é reforçada pela rede de parcerias externas com entidades académicas (como a FADEUP e as Faculdades de Letras e Ciências da Universidade do Porto), autárquicas e associações locais, que posiciona o agrupamento como um agente territorial de coesão social. (Projeto Educativo, 2023-2026).

A oferta educativa do AEAN é diversificada, uma vez que assegura percursos desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Além dos Cursos Científico-Humanísticos, a instituição investe no Ensino Profissional (áreas de Desporto, Gestão Desportiva e Informática) com certificação EQAVET, de forma a garantir a qualidade da formação profissionalizante. Esta oferta é enriquecida por projetos transversais, como o Eco-Escolas, Ciência Viva, Escola Azul e o Erasmus+, além da implementação do PADDE (Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital), que visa a modernização das práticas letivas. (Projeto Educativo, 2023-2026).

A análise SWOT que sustenta o Projeto Educativo identifica como principais potencialidades o trabalho colaborativo entre equipas e a solidez das estruturas de apoio ao aluno. No entanto, o agrupamento aponta como fragilidades o insucesso escolar em ciclos específicos e as dificuldades de assiduidade de alguns estratos da população. No campo das oportunidades, destaca-se a localização privilegiada e a vasta rede de cooperação institucional, enquanto a instabilidade socioeconómica familiar e as barreiras linguísticas sentidas pelos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) surgem como as principais ameaças ao sucesso pleno das metas educativas (Projeto Educativo, 2023-2026).

1.2. Escola Básica 2/3 da Areosa.

A Escola Básica 2/3 da Areosa integra o Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN) e está localizada na freguesia de Paranhos. Constitui uma das sete unidades educativas que compõem o agrupamento, assumindo particular relevância na sua organização por concentrar o maior número de alunos entre os estabelecimentos de ensino que o integram (Projeto Educativo, 2023-2026).

No ano de elaboração do Projeto Educativo para o triénio 2023-2026, a referida escola acolhia 363 alunos, distribuídos pelos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, dos quais 161 frequentavam o 2.º ciclo e 202 o 3.º ciclo (Projeto Educativo, 2023-2026). Contudo, segundo informação recolhida através de uma entrevista realizada com a coordenação da escola, a população escolar tem vindo a aumentar, contando atualmente com cerca de 415 alunos distribuídos por 21 turmas. Relativamente à sua organização, a coordenação refere o seguinte:

“Nós temos 21 turmas, que estão divididas em segundo ciclo e terceiro ciclo e temos, atualmente, nove turmas de segundo ciclo. Portanto, são quatro turmas de 5º ano; cinco turmas de 6º ano e depois, o 7º, 8º e 9º, com cada ano COM quatro turmas. Faz um total de 12. Portanto, 12 mais 9 dá estas 21 turmas. Temos, atualmente, cerca de 415 alunos.” (Entrevista à coordenação, 16 de outubro de 2026)

A Escola Básica 2/3 da Areosa funciona de acordo com a estrutura organizacional do AEAN. De acordo com o Regulamento Interno (2023-2026), cada estabelecimento é coordenado por um coordenador de escola designado pelo diretor do agrupamento, sendo da sua competência estruturar as atividades educativas, assegurar a articulação entre a direção e a comunidade escolar e promover a participação dos encarregados de educação na vida escolar. Neste contexto, a coordenação da escola realça a proximidade existente entre a coordenação e a direção ao afirmar:

“Todas as semanas eu vou ao António Nobre e, consoante as necessidades, fazemos mini reuniões para tratar de assuntos pontuais que requerem a atenção. Portanto, de resto, estamos sempre em contacto telefónico, não é? Se houver alguma situação, a disponibilidade é total. Portanto, é uma situação bem articulada.”
(Entrevista à coordenação, 16 de outubro de 2026)

A ação educativa desenvolvida na escola orienta-se pelos princípios de igualdade, inclusão, participação, transparência e democraticidade definidos pelo RI (2023-2026). Estes princípios articulam-se com a missão institucional de promover o desenvolvimento pessoal, académico, profissional e cívico dos alunos, ao contribuir para a construção de uma escola inclusiva e promotora de cidadania (Projeto Educativo 2023-2026).

No que se refere a recursos de apoio, a escola beneficia das diversas estruturas especializadas existentes no agrupamento, nomeadamente o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e a Biblioteca Escolar.

A análise do contexto escolar permitiu também identificar que os maiores desafios ao nível da integração e da convivência tendem a surgir nos anos de transição de ciclo. Segundo a coordenação:

“No quinto ano, porque os alunos chegam e vêm com hábitos, na minha perspectiva, vêm com hábitos diferentes da primária e a adaptação não é fácil. Passar de uma professora para dez professores, em que depois também não há tanta proteção e supervisão dos meninos e eles têm que lidar com a realidade e nem sempre lidam bem, portanto, às vezes traz conflitos. E no sétimo ano, quando é aquela passagem da puberdade, das hormonas, nota-se bastante que no sétimo ano são a maioria dos conflitos. Quinto e sétimo, acho que faz sentido que sejam inícios de ciclo, faz sentido esse tipo de abordagem. “ (Entrevista à coordenação, 16 de outubro de 2026)

Neste sentido, estes níveis de escolaridade constituíam públicos prioritários para intervenções de carácter preventivo e socioeducativo.

Ainda no âmbito da promoção de um clima escolar positivo, importa referir a implementação da medida nacional que restringe a utilização de telemóveis no recinto escolar pelos alunos do 5.º ao 9.º ano. Embora esta medida não tenha resultado de uma iniciativa específica do Agrupamento, a coordenação destacou os seus efeitos positivos no quotidiano escolar, considerando-a um fator relevante para a melhoria do ambiente educativo. Segundo a coordenação, a restrição do uso de telemóveis contribuiu para a diminuição de conflitos e para o aumento das interações presenciais entre os alunos: *“o facto de não haver acesso ao telemóvel torna as coisas muito mais saudáveis, tanto a nível físico, porque eles brincam mais; como a nível mental, porque não estão tão fixos a olhar tanto tempo para o telemóvel”* (Entrevista à coordenação, 16 de outubro de 2026).

De acordo com a coordenação, antes da aplicação desta medida, a exposição às redes sociais e a circulação de conteúdos digitais, nomeadamente filmagens realizadas fora do contexto escolar, eram frequentemente fatores que transportavam conflitos para dentro da escola e contribuíam para a sua perpetuação. Neste sentido, a restrição da utilização de telemóveis, ao favorecer a interação direta entre os alunos, tem contribuído para a construção de um ambiente que a coordenação caracteriza como *“seguro e feliz”*, condição que considera fundamental para a promoção do sucesso educativo.

Por fim, é importante salientar o papel ativo das famílias na vida escolar. Segundo a coordenação, a escola conta com uma associação de pais *“muito interventiva”* que colabora regularmente com a instituição, constituindo-se, assim, como uma parceira importante no desenvolvimento das atividades educativas e na promoção do sucesso dos alunos (Entrevista à coordenação, 16 de outubro de 2026).

A intervenção e observação foram desenvolvidas no âmbito do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que constitui um observatório privilegiado das dinâmicas de mediação e inclusão desta comunidade.

1.2.1. Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.

Enquanto pilar da estratégia TEIP, o GAAF caracteriza-se pela sua natureza interdisciplinar e por uma intervenção que, segundo o Regulamento Interno (art.º 91.º), visa promover o desenvolvimento psicossocial dos alunos e reforçar a articulação entre a escola, a família e a comunidade.

No contexto específico da EB 2/3 da Areosa, a ação do gabinete orienta-se pelos seguintes objetivos estratégicos: apoio psicopedagógico, combate à exclusão e ao insucesso escolar e promoção do envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos alunos (Regulamento Interno AEAN, 2023-2026). Estas ações têm como objetivo promover o bem-estar, a inclusão e o sucesso educativo dos alunos, através da criação de respostas de apoio e acompanhamento articuladas com as diferentes estruturas da escola. Embora uma parte significativa da intervenção se dirija a situações previamente sinalizadas, o gabinete procura também contribuir para a identificação precoce de necessidades educativas, sociais e emocionais que nem sempre são imediatamente visíveis nos percursos escolares dos alunos, em estreita articulação com o Plano Anual de Atividades (PAAA). (Regulamento Interno AEAN, 2023-2026)

No ano letivo em que decorreu o estágio, a equipa era composta por dois psicólogos efetivos, dois psicólogos a termo, um assistente social e um educador social. Estes dois últimos profissionais foram colocados no âmbito do programa TEIP, o que permitiu uma cobertura descentralizada em todas as escolas do agrupamento.

1.2.1.2. Turmas em que desenvolveu a intervenção.

A seleção das turmas onde decorreu o estágio resultou de um inquérito feito aos diretores de turma (DT), o qual revelou um conjunto de preocupações em contexto de sala de aula, relacionadas com dificuldades de autorregulação dos alunos, comportamentos de conflito entre os alunos, etc. A análise dessas

preocupações e a sua partilha com os DT conduziram à definição do foco da intervenção e à seleção das turmas onde realizei o estágio.

Foram, assim, identificadas duas turmas: Turma do 6.º ano e Turma do 8.º ano, cujas dinâmicas relacionais entre os pares se revelavam conflituosas e em que os respetivos DT, em articulação com o GAAF, manifestaram interesse em que se realizasse uma intervenção no domínio do desenvolvimento pessoal e social, particularmente, das aprendizagens socioemocionais

A turma do 6.º ano era constituída por 20 alunos, apresentando uma elevada heterogeneidade tanto ao nível das trajetórias escolares como ao nível dos contextos socioculturais de origem. A média de idades do grupo (12,1 anos) era superior à registada no mesmo ano de escolaridade no agrupamento (11,3 anos), o que indicava percursos escolares com retenções ou interrupções. A turma integrava sete alunos de nacionalidades diferentes (seis de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade russa), com percursos migratórios e níveis de proficiência linguística distintos. Neste sentido, um fator que o Projeto Educativo do AEAN (2023-2026) identifica explicitamente como uma fragilidade é a *"falta de recursos para apoio a alunos estrangeiros"* na comunicação oral e escrita em português, o que dificulta a sua plena integração.

Esta limitação linguística acaba, frequentemente, por se tornar uma barreira que impede a expressão emocional e a integração social, e que, ao mesmo tempo, pode potenciar situações de isolamento. Nesse sentido, a intervenção socioemocional revelava-se mais premente, com o intuito de fortalecer os laços entre pares e potenciar a expressão emocional dos alunos.

A observação realizada permitiu identificar dificuldades ao nível da gestão de conflitos, da empatia e da qualidade das interações entre pares, aspetos que haviam sido igualmente assinalados pelos docentes e pelos diretores de turma como áreas prioritárias de intervenção. Apesar disso, alguns alunos demonstravam uma forte ligação ao grupo de pares, revelando frequentemente comportamentos de entreaajuda e solidariedade. Estas características evidenciaram o potencial da turma para o desenvolvimento de atividades

centradas nas aprendizagens socioemocionais e na construção de relações interpessoais mais positivas.

Como referido, a intervenção estendeu-se também a uma turma do 8.º ano, composta por 18 alunos. Este grupo apresentava um percurso escolar globalmente estável e um desempenho académico próximo da média do agrupamento. No entanto, quer os resultados do questionário, quer a observação inicial permitiram identificar algumas fragilidades ao nível da coesão do grupo e da participação dos alunos na vida da escola, com sinais de afastamento relativamente a determinadas dinâmicas escolares, bem como uma perceção reduzida da capacidade de influência dos alunos nos processos de decisão que lhes dizem respeito. Neste caso, as dinâmicas relacionais caracterizavam-se pela existência de diferentes grupos de pares relativamente fechados e por uma interação reduzida entre alguns alunos, bem como por uma participação pouco expressiva nas atividades promovidas pela escola. Neste contexto, considerou-se pertinente desenvolver um trabalho orientado para o fortalecimento das relações interpessoais e para a valorização da participação dos alunos nas atividades da escola.

CAPÍTULO II – Enquadramento teórico e conceptual

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico e conceptual que sustenta cientificamente este trabalho. Ao partir da premissa de que as Aprendizagens SocioEmocionais (ASE) constituem um pilar basilar para o desenvolvimento integral do aluno, procura-se, aqui, explicitar conceitos e fundamentar as principais perspetivas epistemológicas, bem como mapear a matriz normativa e legal que legitima e orienta a sua integração no sistema educativo português.

2.1. Aprendizagens Socioemocionais: Conceitos e Perspetivas

Antes de ser explorada a dimensão socioemocional no campo da educação, é útil refletir sobre a relação entre emoção, sentimento e razão, pois uma premissa central da aprendizagem socioemocional é a de que pensar, sentir e agir são processos interdependentes. É neste contexto que António Damásio (1995) traz uma contribuição decisiva ao contestar a divisão cartesiana entre corpo e mente, razão e emoção. Segundo o próprio autor: *“As emoções e os sentimentos, juntamente com a maquinaria fisiológica oculta, que está por trás deles, ajudam-nos na difícil tarefa de fazer previsões sobre um futuro incerto e de planear as nossas ações em conformidade”* (Damásio, 1995, p. 15).

Desta forma, os sentimentos não são elementos perturbadores da racionalidade; pelo contrário, participam ativamente na orientação da ação, funcionando como referências internas que apoiam a tomada de decisão, a antecipação de consequências e a relação com o mundo. Goleman (1995) reforça esta perspetiva ao argumentar que: *“As emoções têm importância no que respeita à racionalidade. Na dança entre o sentimento e o pensamento, a faculdade emocional orienta as nossas decisões, momento a momento, trabalhando em conjunto com a mente racional”* (p. 50). Assim, segundo o autor, a inteligência emocional não é um domínio isolado da cognição, mas uma dimensão que interage continuamente com esta, que se baseia nos seguintes domínios: autoconsciência, autodomínio, motivação, empatia e aptidões sociais.

Steiner e Perry (2000) introduzem o conceito de literacia emocional, entendida como a capacidade de gerir as emoções a partir da sua compreensão, de expressar os sentimentos de forma pedagogicamente adequada e de desenvolver a empatia, assumindo a corresponsabilidade pelo modo como os afetos repercutem nos outros. Esta visão transcende a mera administração das reações internas, na medida em que integra dinâmicas de interpretação, regulação e comunicação emocional em contexto social. Deste modo, o constructo aproxima-se conceptualmente da noção de competência socioemocional, uma vez que requer a mobilização integrada de recursos intrapessoais e interpessoais em situações reais de interação.

Sob esta ótica, a literacia emocional configura-se não como um conjunto de capacidades estáticas ou puramente descritivas, mas como uma competência relacional em construção permanente, manifestada na forma como o indivíduo reconhece, descodifica e modula as suas emoções, em estrita articulação com o meio envolvente.

A ausência de literacia emocional manifesta-se, assim, em diferentes formas de dificuldade na relação com o mundo emocional. Steiner e Perry (2000) identificam, neste contexto, fenómenos como a surdez emocional, caracterizada pela incapacidade de reconhecer ou nomear estados afetivos, e o descontrolo emocional, associado à dificuldade em regular emoções intensas e em expressá-las de forma ajustada em contexto social. Estas dificuldades comprometem não apenas o bem-estar individual, mas também a qualidade das relações interpessoais, que evidenciam a importância da literacia emocional como competência que envolve reconhecimento, compreensão, regulação e comunicação dos afetos. Neste sentido, não se trata apenas de “*saber sentir*”, mas de saber quando, como e com que impacto as emoções são expressas ou contidas no plano relacional.

A literacia emocional e as suas formas de manifestação, positivas ou deficitárias, permitem assim estabelecer uma base conceptual para a sua sistematização em modelos de competência socioemocional. É neste sentido que se torna pertinente analisar propostas como a de Goleman, de organização das competências socioemocionais.

Assim, Goleman (1999) propõe uma organização conceptual que distingue competência pessoal e competência social. A *competência pessoal* integra a autoconsciência, que envolve a consciência emocional, a autoavaliação e a autoconfiança; a autorregulação, que abrange o autodomínio, a adaptabilidade e a capacidade de inovação; e a motivação, expressa na vontade de triunfar, no empenho, na iniciativa e no otimismo. A *competência social*, por sua vez, inclui a empatia, traduzida na capacidade de compreender os outros, na orientação para o serviço e na consciência política, bem como as competências sociais propriamente ditas, como a influência, a comunicação, a gestão de conflitos, a liderança e a colaboração. Nas palavras do autor, "*a competência emocional é uma capacidade apreendida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho*" (Goleman, 1999, p. 33). A inteligência emocional representa, assim, o potencial; a competência emocional traduz essa concretização em contextos reais.

Neste debate, é importante clarificar o conceito de aprendizagem socioemocional, segundo Elias *et al.* (1997), este define-se como o processo através do qual crianças e adultos desenvolvem as competências, atitudes e valores necessários para demonstrarem competência social e emocional.

Assim, a aprendizagem corresponde ao percurso, enquanto a competência traduz o resultado observável desse processo. Esta perspetiva afasta-se de abordagens mecanicistas, sublinhando a necessidade de significação e integração dos diferentes componentes do saber agir (Zabala e Arnau, 2010). Tal significa que a dimensão emocional se articula intimamente com a dimensão social (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Esta dimensão social articula-se com a dimensão emocional na medida em que a capacidade de compreender e regular as próprias emoções é condição para estabelecer relações interpessoais saudáveis. O modelo CASEL³ oferece

³ CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) é uma organização internacional fundada em 1994 e sediada na Universidade de Illinois, em Chicago (EUA), sendo uma das principais referências mundiais no campo das aprendizagens socioemocionais, através do desenvolvimento de investigação e orientações para a sua implementação em contexto educativo. (Álvares, 2022)

uma sistematização contemporânea desta articulação, identificando cinco domínios nucleares da aprendizagem socioemocional: a autoconsciência, que envolve integrar identidades pessoais e sociais, identificar emoções e examinar preconceitos; a auto-regulação, que implica gerir emoções, definir objetivos e demonstrar autodisciplina; a consciência social, traduzida na capacidade de tomar a perspetiva do outro e demonstrar empatia e compaixão; as competências relacionais, que abrangem comunicar eficazmente, resolver conflitos construtivamente e trabalhar em equipa; e a tomada de decisão responsável, que exige considerar padrões éticos, antecipar consequências e refletir sobre o bem-estar coletivo (CASEL, 2020).

Este debate tem vindo cada vez mais a ganhar centralidade no campo da educação formal, tal como foi sublinhado pelo relatório para a UNESCO sobre Educação para o Século XXI (Delors et al, 1996). A importância da educação ao longo da vida atende a quatro pilares essenciais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser, o que remete para uma visão integral e holística da formação. Situar a educação escolar neste entendimento pressupõe, pois, reconhecer a importância da escola atender ao desenvolvimento global dos alunos, no qual se inscrevem as aprendizagens socioemocionais

2.2. Aprendizagens Socioemocionais em Contexto Escolar

Numa visão sociológica, Émile Durkheim (2001) define a educação como o processo de socialização metódica através do qual a sociedade constrói o "*ser social*" no interior de cada indivíduo. Este "*ser social*" integra um sistema de valores, normas e disposições emocionais que não são herdados biologicamente, mas sim produzidos pela vida coletiva. Deste modo, a educação constitui o mecanismo central de incorporação da vida social, sendo as ASE uma expressão contemporânea desse processo de socialização emocional e relacional.

A integração das ASE na formação escolar encontra eco na pedagogia progressista de John Dewey (2007), ao conceber a escola como uma forma de vida social e uma comunidade em interação contínua com o meio envolvente. Nesta perspetiva, a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui-se, antes, como um processo de participação na vida democrática, onde o desenvolvimento da capacidade de convivência assume um carácter moral estruturante.

Com efeito, se autores como Steiner e Perry (2000) enfatizam a dimensão experiencial e relacional da consciência emocional, outros enquadramentos teóricos procuram organizar estas capacidades em dimensões estruturadas, passíveis de desenvolvimento educativo e observação em contexto.

Estudos recentes corroboram esta visão ao considerarem que a dimensão do afeto e a qualidade dos vínculos interpessoais no chão da escola funcionam como eixos protetores essenciais para mitigar as assimetrias socioculturais e promover a justiça social (Rodrigues, Amorim e Neves, 2022). Carmo (2023) alerta, contudo, que o desenvolvimento socioemocional e o sucesso educativo dos alunos dependem da forma como eles são integrados na comunidade escolar e de como se estabelece a sua vinculação afetiva no seio do ambiente escolar.

Nesta mesma linha, Azevedo (2024) argumenta que o sucesso educativo e o bem-estar dos alunos não se limitam ao desempenho estritamente cognitivo. Sublinha o autor que a compreensão desse sucesso educativo requer uma abordagem pedagógica que cada vez mais desfaça as fronteiras entre os fatores sociais e emocionais, considerando-os componentes integrais da trajetória de formação escolar dos alunos.

É na intersecção entre a necessidade pedagógica e a intervenção no terreno que o papel do educador social se torna central. Valente (2020) chama a atenção para o facto destes profissionais atuarem num campo de complexidade humana e emocional - sobretudo com crianças e jovens em contextos de risco - o que torna o vínculo efetivo e as competências socioemocionais do próprio profissional condições de possibilidade para a

eficácia da intervenção e para a inclusão escolar. A autora sustenta que as ASE devem ser estruturadas com base em matrizes de referências claras (como a proposta da CASEL) e trabalhadas de forma contínua. Por outro lado, insiste que a formação do educador social tende a negligenciar a educação emocional, ao diagnosticar, assim, uma lacuna a colmatar para que estes profissionais assumam, com intencionalidade, a mediação de processos de autorregulação, empatia, tomada de decisão responsável e competências relacionais no quotidiano escolar.

Por sua vez, Jesus, Margarido, Sánchez e Pocinho (2024) consideram que a educação social, ao centrar-se no desenvolvimento humano e na individualidade, encontra na escola um espaço privilegiado para promover ASE, desde as primeiras idades e com desenho multinível. Os autores mostram empiricamente, através do projeto Sentir@Ser, que o educador social pode estruturar percursos universais (rotinas semanais de atenção plena e vocabulário emocional no pré-escolar e 1.º CEB), sequências temáticas no 2.º/3.º CEB (atenção, emoções, preocupação, respiração consciente) e apoios indicados individuais, mantendo coerência vertical (pré-escolar–9.º ano) e horizontal (entre disciplinas, tempos e serviços). Ao sublinharem um espírito colaborativo e interdisciplinar, defendem que a capacitação de toda a comunidade educativa e a articulação escola-família são chaves para ganhos observáveis em autorregulação, atenção-concentração, clima relacional e bem-estar, inclusive quando a intervenção é alargada a docentes e não docentes. Esta demonstração aplicada reforça a ideia de que a ASE, quando traduzida em rotinas e práticas regulares, constitui um eixo de prevenção e de promoção do sucesso e da saúde mental.

Ainda no campo da educação social, Prada, Novo e Pedroso de Lima (2025) sustentam que o modelo CASEL é a matriz de referência para a organização curricular da ASE e defendem que a escola, enquanto espaço socioeducativo de excelência, requer o educador social como *“facilitador de pontes”* bioecológicas. Os autores argumentam que superar uma visão técnica/recreativa do papel do educador social implica reconhecê-lo como profissional que integra saberes e contextos, acolhe a diversidade e garante

ambientes positivos e equitativos; nesse enquadramento, atribuem à ASE evidência de impacto no desenvolvimento pessoal, na redução de problemas de internalização/externalização, na melhoria do rendimento académico e na diminuição do absentismo. Ao mesmo tempo, advogam a institucionalização da ASE nos dispositivos estruturantes da escola (projeto educativo, regulamentos, rotinas de turma), a formação contínua de adultos significativos e a avaliação sistemática de processos e resultados, condições organizacionais em que o educador social tem mandato e competência específicos para liderar articulações e monitorizar indicadores de clima, participação e bem-estar.

Contudo, a operacionalização desta visão socioeducativa não é isenta de tensões no contexto das políticas escolares vigentes. A este propósito, Carneiro & Lopes (2020) alertam que quando o sistema educativo privilegia exclusivamente o alinhamento institucional, negligenciando a dimensão identitária e experiencial do aluno, gera-se desidentificação e exclusão simbólica, de maneira a que se pode comprometer a saúde mental das crianças e dos adolescentes. Investigações nacionais evidenciam que a qualidade das relações pedagógicas e dos vínculos afetivos constitui um fator determinante na mitigação das desigualdades de partida e na promoção do sucesso educativo (Rodrigues *et al.*, 2022),

Também o estudo de Ferreira (2023) evidencia que a implementação de intervenções intencionais de base relacional e focadas em práticas de cidadania, em contextos socioculturais desfavorecidos, de que são exemplo os TEIP⁴, e, particularmente, a criação de espaços horizontais de debate

⁴ Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), instituídos em 1996, representam uma estratégia de política educativa que focaliza a ação do Estado em áreas geográficas marcadas por vulnerabilidades sociais e escolares acentuadas. Esta medida orienta-se pela lógica da discriminação positiva, procurando atenuar desigualdades através de uma intervenção que ultrapassa os muros da escola, exigindo a articulação entre múltiplos parceiros locais e o desenvolvimento de Projetos Educativos (PE) de carácter territorializado. Segundo Barbieri (2003), a implementação desta política reflete uma tentativa de mobilizar recursos e atores para combater o insucesso e a exclusão, conferindo um papel central à escola enquanto eixo estratégico de coesão comunitária.

capacita os alunos, enquanto autores cívicos, para a reconstrução substancial do seu autoconceito e para uma expansão das suas atitudes pró-sociais.

No plano nacional, revisões integrativas de literatura sustentam que estes modelos de intervenção, aplicados à infância e à adolescência, desencadeiam um declínio nítido nos reportes de comportamentos antissociais ao reorganizarem as contingências da interação pedagógica (Oliveira & Muszkat, 2021).

Estudos sobre a eficácia de currículos estruturados transversais universais em Portugal - como o programa “*Atitude Positiva*” ou o projeto “*Sentir@Ser*” - corroboram a mitigação da disrupção comportamental (Coelho et al., 2016; Jesus et al., 2024), ao passo que intervenções assentes em filosofias de pendor não formal e experiencial - como o modelo das Escolas Ubuntu - evidenciam a valorização da literacia relacional como âncora de resiliência e saúde mental pós-pandémica (Azevedo et al., 2023).

Para assegurar esta eficácia, contudo, a literatura adverte para a premência de redefinir de forma clara e rigorosa os objetivos específicos das ASE quando transpostas para o ensino secundário, de forma a precaver a perda de impacto das ações (Costa & Faria, 2013), bem como para a necessidade de comparar criticamente as lógicas de enquadramento estrutural dos programas (enfoque SEL vs. SEAL) através de abordagens de múltiplos informantes (Coelho et al., 2016). Em síntese, as Aprendizagens Socioemocionais em contexto escolar constituem um eixo estruturante da educação contemporânea.

2.2.1. O papel do professor no desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais

A investigação indica que as aprendizagens socioemocionais (ASE) em contexto escolar não se desenvolvem apenas por via instrucional, mas sobretudo através de processos de modelação quotidiana em contexto de sala de aula (CASEL, 2020). Neste sentido, o papel do professor assume grande centralidade, sendo que o domínio de competências socioemocionais integra

uma condição estruturante da sua ação pedagógica. A investigação tem também mostrado que professores com maior literacia emocional tendem a criar ambientes mais positivos, a gerir conflitos de forma mais eficaz e a promover relações pedagógicas mais seguras, recorrendo a estratégias como a escuta ativa e a comunicação empática (Talvio et al., 2016).

Esta ampliação das funções docentes coloca a formação de professores no centro do debate educativo contemporâneo, uma vez que o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos depende, em larga medida, da capacidade dos docentes para promover ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e favoráveis à interação. Neste sentido, Carvalho (2020) sustenta que *"a capacitação dos educadores deve incluir estratégias práticas para promover o desenvolvimento socioemocional, possibilitando que eles se sintam preparados para abordar essas questões no ambiente escolar"* (p. 26). Em consonância com esta perspetiva, Morais (2024) defende que *"programas de formação continuada devem ser implementados para que os educadores adquiram as competências necessárias para promover um ambiente socioemocionalmente saudável"* (p. 3070).

Todavia, a preparação dos docentes para a promoção das aprendizagens socioemocionais não se esgota na aquisição de conhecimentos técnicos e científicos. Implica, igualmente, o desenvolvimento de competências que lhes permitam conceber e organizar contextos pedagógicos potenciadores do desenvolvimento social e emocional dos alunos. Nesta linha de pensamento, Del Prette e Del Prette (2022) afirmam que *"a promoção de um ambiente de aprendizagem que priorize as habilidades sociais deve ser uma estratégia central na formação do professor, uma vez que a interação entre alunos é uma oportunidade para o desenvolvimento dessas competências"* (p. 50). É precisamente através da qualidade das interações e das experiências vividas no quotidiano escolar que as aprendizagens socioemocionais se constroem e consolidam.

Deste modo, a educação socioemocional não deve ser perspetivada como um conjunto de conteúdos isolados ou como uma área autónoma do currículo, mas antes como uma dimensão transversal da ação educativa, integrada nas

práticas pedagógicas e nas dinâmicas relacionais da escola. Como refere Vale (2009), "a educação socioemocional deve ser integrada ao currículo escolar, não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um processo contínuo que envolve a construção de relações interpessoais saudáveis" (p. 130). Nesta perspectiva, o professor afirma-se como um mediador das relações, promotor do diálogo e facilitador de experiências educativas orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos.

A literatura tem igualmente demonstrado que o investimento na formação dos professores para a implementação de intervenções socioemocionais produz efeitos positivos no desenvolvimento dos alunos. De acordo com Del Prette e Del Prette (2022), "a capacitação dos educadores para a aplicação de intervenções socioemocionais se correlaciona com a melhoria nas competências emocionais e sociais dos alunos, o que, por sua vez, reflete em um aumento do engajamento e da motivação nas atividades escolares" (p. 57). Estes resultados reforçam a necessidade de investir em processos contínuos de formação e acompanhamento profissional, reconhecendo os docentes como agentes centrais na promoção do desenvolvimento socioemocional e na construção de contextos educativos mais inclusivos, participativos e promotores do sucesso educativo.

Reconhece-se, paralelamente, que estas competências contribuem também para a proteção do próprio bem-estar docente, uma vez que contribuem para a redução dos níveis de *stress* e *burnout*. Esta será uma razão que justificará a implementação de políticas e de programas institucionais contínuos, orientados para desenvolvimento humano, para o trabalho pedagógico em equipa e para o trabalho colaborativo, tal como sustentam Jesus *et al.* (2024) e Leite & Pinho (2016), respetivamente.

Com efeito, e no quadro dos desafios que se colocam hoje à escola e aos professores, nomeadamente os que decorrem do fenómeno migratório e consequente diversidade sociocultural dos alunos, a ideia de profissionalismo colaborativo (Hargreaves, 2019) tem, cada vez mais, vindo a ser apontada como uma estratégia pedagógica essencial para responder a esses desafios. O desafio de atender à diversidade sociocultural dos alunos implica que os

professores superem uma cultura de isolamento docente, frequentemente associada à figura do professor enquanto “*combatente solitário*” (Perrenoud, 2004), posicionando-se como profissionais sensíveis a essa diversidade, capazes de atuar como tradutores e produtores culturais (Cortesão, 2012). Esse trabalho de mediação cultural e pedagógica, tal como argumenta Romão (2019), deve ser sustentado por uma postura ética e relacional, próxima da pedagogia do amor freiriana, entendida como uma ética de reconhecimento, respeito e abertura ao outro.

Percebe-se, pois, e retomando o foco em debate neste ponto, que trabalhar as competências socioemocionais em contexto escolar constitui um pilar de base à formação dos alunos e à melhoria dos resultados da sua aprendizagem, tal como já evidenciou o estudo Durlak et al. (2011). Os autores concluem que as intervenções em ASE produzem melhorias significativas no desempenho acadêmico, no comportamento social e na redução de problemas emocionais dos alunos.

Por outro lado, é importante reconhecer que a concretização deste papel enfrenta desafios. A falta de preparação específica constitui um dos principais obstáculos à implementação destas práticas. Como Júnior et al. (2023) referem, “*a resistência à mudança é um fator que limita a implementação de programas de desenvolvimento socioemocional, sobretudo quando os educadores não se sentem preparados para integrar essas práticas nas suas rotinas de ensino*” (p. 40). A este obstáculo acresce o facto de muitos professores enfrentarem constrangimentos institucionais que limitam a sua autonomia pedagógica. Neste sentido, Cunha & Oliveira (2023) salientam que os docentes continuam frequentemente condicionados por sistemas de avaliação centrados em metas e classificações, o que limita a sua capacidade de adaptação às necessidades específicas dos alunos.

Não obstante, importa sublinhar a importância de os professores manterem uma postura reflexiva e vigilante sobre o seu trabalho para evitar que as ações que desenvolvem no domínio da educação socioemocional degenerem para uma mera ferramenta de “*ortopedia social*” ou constituam um dispositivo de neoliberalização pedagógica, cujo único fito seja capturar a subjetividade da

classe trabalhadora e forçar a sua conformação psicológica individual às exigências de competitividade do mercado (Mordente & Portugal, 2025; Rodrigues et al., 2022).

Neste sentido, Boler (1999) alerta para o risco de os programas de educação emocional se transformarem em mecanismos de imposição de normas emocionais arbitrárias, dependentes das perceções individuais sobre os sentimentos considerados desejáveis. A autora observa que até professores experientes podem, ainda que involuntariamente, transmitir os seus próprios valores emocionais, ao influenciarem a forma como os alunos aprendem a interpretar e a exprimir sentimentos.

Num sentido semelhante, Ball (2003) critica os efeitos das lógicas de performatividade na educação ao argumentar que a crescente valorização de indicadores de desempenho tende a desvalorizar as relações humanas e o cuidado pedagógico. Segundo o autor, a primazia das relações de cuidado no trabalho com os alunos não tem espaço num sistema excessivamente orientado para o desempenho. Neste contexto, há risco de as relações educativas serem progressivamente substituídas por relações de avaliação e produtividade, empobrecendo, assim, a dimensão humana da ação docente.

2.3. Orientações normativas para o desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar, em Portugal.

O enquadramento legislativo do sistema educativo português tem vindo a incorporar, de forma progressiva, orientações que legitimam e estruturam o desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar. Ainda que a evolução destes referenciais normativos tenha sido associada, na literatura, a processos de intensificação e burocratização do trabalho docente (Fernandes & Oliveira, 2019), tais dispositivos têm igualmente contribuído para a emergência de novas dinâmicas de articulação curricular e colaboração profissional. Em termos gerais, esta reconfiguração legislativa procura ultrapassar modelos de ensino fragmentados, favorecendo lógicas de gestão curricular mais integradoras, capazes de articular as dimensões cognitiva, social e afetiva do processo de ensino-aprendizagem.

A base histórica e filosófica desta orientação encontra-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que consagra o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade como finalidade central da educação. Desde a sua formulação inicial, este diploma atribui à escola a responsabilidade de formar cidadãos autónomos, críticos, solidários e socialmente responsáveis. No que respeita ao ensino básico, a lei estabelece a importância de proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica e socioafetiva dos alunos, bem como a aquisição de atitudes e hábitos de cooperação, participação e relacionamento interpessoal. Do mesmo modo, prevê uma organização curricular orientada para o equilíbrio entre as dimensões física, cognitiva, afetiva, social e moral do desenvolvimento, incluindo a formação pessoal e social como componente relevante do percurso educativo.

Esta perspetiva humanista foi posteriormente densificada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que se constitui como referencial comum para todas as ofertas educativas. Neste documento, as aprendizagens essenciais à escolaridade obrigatória não se circunscrevem ao domínio cognitivo, sendo entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Entre as áreas de competências aí definidas, assumem particular relevância o Relacionamento Interpessoal, que inclui o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções, a empatia e o trabalho colaborativo, e o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, orientado para a integração entre pensamento, emoção e ação.

A operacionalização curricular desta visão é reforçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios da sua gestão. Ao consagrar a autonomia e flexibilidade curricular, este diploma permite às escolas gerir parte das matrizes curriculares de forma contextualizada, favorecendo práticas interdisciplinares e o desenvolvimento de projetos colaborativos, designadamente através dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Esta margem de flexibilidade cria condições para a conceção de percursos pedagógicos em que a aquisição de

conhecimentos disciplinares se articula com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e relacionais.

Este enquadramento é complementado pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que encontra na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento um dos seus principais mecanismos de concretização. Através dela, promove-se a participação ativa e democrática dos alunos, em articulação com domínios como os direitos humanos, a saúde, a igualdade, a interculturalidade ou o desenvolvimento sustentável. Em particular, o domínio da saúde convoca uma intervenção educativa orientada para o bem-estar físico e mental, para a literacia em saúde e para a construção de relações interpessoais baseadas no respeito, na responsabilidade e na convivência democrática. Neste sentido, o desenvolvimento socioemocional deixa de surgir como uma dimensão acessória da escolarização, passando a integrar de forma explícita os objetivos formativos da educação para a cidadania.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, reforça a articulação entre equidade, participação e apoio ao desenvolvimento global dos alunos. Este diploma desloca o foco de uma lógica centrada na categorização dos alunos para uma abordagem multinível orientada para a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, independentemente da sua natureza. Ao prever medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e ao valorizar uma avaliação que considera dimensões académicas, comportamentais, sociais e emocionais, o normativo reconhece que o sucesso educativo depende também das condições de pertença, bem-estar e participação efetiva dos alunos na vida escolar.

Em síntese, a legislação educativa portuguesa tem vindo a consolidar uma conceção de educação orientada para a formação integral do aluno, em que o desenvolvimento de competências socioemocionais se articula com a aprendizagem académica, a cidadania democrática e a inclusão. Longe de constituírem um domínio periférico, estas competências emergem, no plano

normativo, como elemento estruturante da ação pedagógica e da missão da escola contemporânea.

2.3.1. Limites e desafios que têm sido associados ao desenvolvimento de práticas educativas promotoras de aprendizagens socioemocionais em contexto português.

Como referimos, as aprendizagens socioemocionais (ASE) têm vindo a ser impulsionadas por políticas e a assumir centralidade na formação escolar dos alunos. Todavia, e também como salientámos, a complexa diversidade sociocultural dos alunos que hoje caracteriza os ambientes escolares, traz desafios maiores quer para a escola, quer para os professores.

Um dos mais prementes desafios reside na ausência de uma abordagem sistémica unificada e na carência de orientações formais centralizadas (Matos, 2026). Como aponta o autor, embora o sistema reconheça a pertinência de articular as dimensões cognitiva e emocional, o desenvolvimento de programas de ASE em Portugal tem sido marcado por uma fragmentação crónica. As escolas encontram-se frequentemente dependentes de projetos locais esporádicos, iniciativas municipais isoladas ou da dedicação voluntária e benemérita de determinados agentes pedagógicos, o que resulta numa volatilidade que impede a continuidade temporal necessária para a consolidação de competências reais a longo prazo (Matos, 2026).

Esta fragilidade operacional é amplificada pela escassez de recursos técnicos específicos e, fundamentalmente, pela gritante falta de formação contínua e especializada dirigida aos docentes, deixando-os muitas vezes sem as ferramentas didáticas requeridas para gerir e avaliar a esfera intrapessoal e interpessoal dos educandos (Amaral et al., 2024; Matos, 2026).

Um segundo limite prende-se com a sobrecarga de trabalho e as perceções de exaustão que assolam o corpo docente. Segundo Cunha et al. (2023), para que os enquadramentos de educação socioemocional e cívica não degenerem numa retórica moral abstrata, torna-se necessária uma alteração profunda na cultura das organizações escolares, impulsionando a cooperação

interdisciplinar e o envolvimento ativo de líderes, professores, funcionários e encarregados de educação.

Contudo, a literatura também aponta que a transposição para estas dinâmicas colaborativas esbarra nas limitações de tempo e de espaço letivo comum, bem como no facto de os docentes se sentirem asfixiados por pressões burocráticas e administrativas que reduzem a sua margem de agência pedagógica (Amaral et al., 2024; Cunha et al., 2023; Leite & Fernandes, 2010) .

Costa e Faria (2013) chamam a atenção para o facto de a estrutura curricular do ensino secundário se encontrar excessivamente focalizada na transmissão de saberes tradicionais e orientada para os resultados das disciplinas sujeitas a exame nacional, o que leva a que as ASE sejam frequentemente menosprezadas e encaradas como acessórias devido à falta de tempo e de preparação dos professores.

Por sua vez, Azevedo et al. (2023) consideram que, embora a pandemia tenha intensificado a urgência de intervir na saúde mental e na empatia, estas abordagens em Portugal surgiram historicamente de forma tardia e pouco estruturada, enfrentando o desafio da motivação dos alunos decrescer progressivamente com o afastamento temporal das intervenções, o que exige um esforço sistemático para colocar as ASE num patamar de igual valor e constância face ao domínio científico. Estes limites evidenciam que a aceitação e a operacionalização prática das ASE tornam-se consideravelmente mais complexas no ensino secundário, o que exige um esforço suplementar e urgente de redefinição conceptual e metodológica dos objetivos e estratégias dos programas, de modo a adaptá-los às reais necessidades de desenvolvimento de faixas etárias mais maduras.

Outras advertências são feitas, nomeadamente Lima (2010), quando chama a atenção para o facto de que as dinâmicas globais inscritas na designada *"sociedade da aprendizagem"* tendem a reduzir a educação e a formação ao longo da vida à aquisição de qualificações instrumentais voltadas estritamente para a empregabilidade, adaptabilidade funcional e competitividade económica exigidas pelo mercado de trabalho capitalista.

Sob este prisma utilitarista, as competências socioemocionais podem ser perversamente instrumentalizadas como um dispositivo de neoliberalização pedagógica (Mordente & Portugal, 2025). Nesta perspectiva, em vez de promoverem a emancipação e o pensamento crítico do aluno, correm o risco de atuar como ferramentas de *"ortopedia social"*, deslocando a culpa das fraturas estruturais, das desigualdades socioculturais e das injustiças socioeconómicas para o foro psicológico individual (Mordente & Portugal, 2025).

Azevedo (2024) chama a atenção para o facto de existir institucionalmente um *"modo de produção da exclusão escolar"*, no qual a escola, constrangida pelas pressões políticas a alcançar uma avaliação externa de excelência, se foca na produção e na publicitação de resultados estritamente cognitivos. Sob esta cultura de performatividade exibicionista, os alunos e as suas famílias acabam por ser perversamente culpabilizados pelo insucesso, enquanto a instituição se mantém camuflada num ângulo morto, ao tratar as práticas de exclusão e de marginalização como processos naturais e revestidos de suporte legal.

Por sua vez, Mordente e Portugal (2025) consideram que o discurso da educação socioemocional opera, na prática, como um sofisticado dispositivo de regulação subjetiva ligado à racionalidade neoliberal. Os autores demonstram que a incorporação de categorias como resiliência e autogestão emocional funciona como um instrumento de coerção que invisibiliza as desigualdades históricas e as violências estruturais do capital. Ao reduzir os sofrimentos coletivos a falhas ou competências estritamente individuais, este modelo pedagógico força o estudante à responsabilização meritocrática e ao apaziguamento silencioso do seu próprio desgaste psíquico, visando exclusivamente a sua conformação individual e adaptação psicológica às demandas de empregabilidade e competitividade do mercado.

Segundo Azevedo (2024), o grande desafio contemporâneo consiste, assim, em contornar estas armadilhas utilitaristas e resgatar as Aprendizagens Socioemocionais como uma práxis emancipatória assente no cuidado autêntico, na empatia e na construção cooperativa do bem comum.

CAPÍTULO III - Metodologias de Intervenção e Considerações Éticas

O presente capítulo detalha a metodologia de intervenção adotada, bem como os princípios éticos que nortearam todo o processo de estágio. Procura-se, aqui, explicitar os fundamentos que orientaram a prática, desde a definição do foco/temática até às opções metodológicas que conferiram sentido e rigor à intervenção realizada na Escola Básica 2/3 da Areosa.

3.1. Definição do foco/temática da Intervenção.

A definição do foco central desta intervenção resultou de um processo gradual de leitura reflexiva da realidade observada na Escola Básica 2/3 da Areosa, com base numa articulação entre observação participante, a análise documental das estruturas do agrupamento, uma entrevista semiestruturada com a coordenação da respetiva escola e o levantamento inicial de preocupações/necessidades, através de um questionário aos diretores de turma. Deste processo, identificaram-se como foco/temática de intervenção as *aprendizagens socioemocionais* como base ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Tendo por base a área de desenvolvimento pessoal e social, assim, este projeto de intervenção distancia-se de uma abordagem que se concentra apenas na gestão de conflitos ou na correção de comportamentos considerados inadequados, promovendo dinâmicas relacionais, que incentivam a cidadania ativa. Esta abordagem fundamenta-se na premissa epistemológica que considera o *pensar, sentir e agir* (Durkheim, 2001) como dimensões intrinsecamente interligadas, ao rejeitar, assim, qualquer tentativa de fragmentação do desenvolvimento humano. Neste sentido, as aprendizagens tendem a adquirir maior profundidade e relevância quando enraizadas em experiências caracterizadas pelo acolhimento e pela segurança emocional (Damásio, 1995; Immordino-Yang & Damásio, 2007).

No caso das aprendizagens escolares, estudos revelam que a introdução de dinâmicas intencionais e contextualizadas, promotoras de aprendizagens socioemocionais, atua diretamente sobre o autoconceito, o sentido de pertença e a sustentabilidade relacional dos alunos (Durlak et al., 2011; Oliveira & Muszkat, 2021).

3.2. Metodologias de Intervenção.

O quadro teórico desenvolvido no capítulo anterior constituiu o ponto de partida fundamental para a “interrogação do real” (Amado, 2017, p. 19) e para a escolha das técnicas de recolha de informação para conhecimento dessa mesma realidade. Esta opção permitiu ultrapassar a visão do senso comum sobre os fenómenos educativos, conferindo uma intencionalidade científica às ações desenvolvidas (Charlot, 2006).

Tendo em conta a natureza do fenómeno educativo, caracterizado pela sua complexidade, singularidade, historicidade e multidimensionalidade (Amado, 2017), a opção metodológica recaiu sobre uma abordagem qualitativa e participativa dos intervenientes. Esta escolha assenta numa perspetiva interpretativa da realidade social, segundo a qual os significados produzidos pelos sujeitos são elementos centrais para a compreensão dos processos educativos (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, procurou-se compreender as práticas, as relações e os discursos a partir das perspetivas dos próprios participantes, reconhecendo-os como atores sociais capazes de interpretar, negociar e atribuir significado às experiências vividas em contexto escolar.

Esta opção metodológica tem por base a ideia de que a realidade educativa não pode ser reduzida a variáveis isoladas nem explicada através de relações lineares de causa e efeito. Pelo contrário, os contextos educativos são espaços de interação permanente entre sujeitos, instituições, valores, normas e culturas, exigindo abordagens capazes de captar a complexidade dos processos em curso. Segundo Amado (2017), compreender a educação implica interpretar significados, relações e práticas, reconhecendo que os fenómenos educativos são simultaneamente individuais e coletivos, objetivos e subjetivos, estruturados e emergentes. Neste contexto, a participação dos vários intervenientes no processo educativo assume-se como um elemento central na construção do conhecimento, não apenas como fonte de informação, mas também como condição para uma compreensão mais aprofundada da realidade e como base para a intervenção.

A entrada no terreno assumiu-se como um momento fundamental de aproximação à realidade educativa. Mais do que uma simples recolha de informação, esta fase procurou promover uma compreensão profunda das dinâmicas de funcionamento, dos modos de relação e do potencial identificado pelos vários intervenientes. Como sublinha Lima (2011), a escola deve ser entendida como uma organização educativa complexa, onde coexistem normas formais, culturas profissionais, dinâmicas informais e múltiplos processos de negociação que influenciam quotidianamente a ação pedagógica.

Deste modo, o conhecimento e a compreensão do contexto exigiram um processo gradual de observação, escuta e interpretação, ao permitir construir um olhar informado sobre as necessidades, recursos e desafios presentes no agrupamento. Neste processo, a análise documental, nomeadamente o projeto educativo, os planos de ação do agrupamento TEIP e o regulamento interno, revelou-se essencial para a compreensão do contexto de intervenção. Este exercício permitiu que a intervenção não se restringisse ao que era imediatamente observável, visto que os documentos *escolares "não são apenas arquivos estáticos, mas sim registos que revelam a própria cultura organizacional da instituição"* (Vieira, 2022, p. 350).

Simultaneamente, a análise documental permitiu compreender a forma como a instituição define as suas prioridades, constrói mecanismos de resposta às problemáticas identificadas e procura promover condições de equidade educativa num contexto marcado por desafios sociais diversos.

Relativamente ao inquérito por questionário aplicado aos diretores de turma, este método permitiu mapear o clima relacional das turmas, identificar necessidades de apoio e recolher perceções sobre problemáticas emergentes

A observação participante mostrou-se fundamental para um conhecimento fidedigno de interações em contexto, abrangendo desde situações de mediação de conflitos realizadas pelo gabinete até às dinâmicas observadas em sala de aula e noutros espaços escolares. Estes registos contribuíram para compreender os fenómenos escolares *como "maneiras de agir, pensar e*

sentir” (Durkheim 2001, p. 30) que existem para além da consciência individual e exercem influência sobre os comportamentos dos sujeitos.

As notas de campo assumiram igualmente uma função reflexiva, permitindo registar não apenas acontecimentos mas também interpretações, dúvidas e questionamentos emergentes ao longo do processo (Alarcão, 2001)

A utilização de várias técnicas de recolha de informação permitiu uma compreensão mais sustentada da realidade onde realizei a intervenção, deste modo, a articulação entre a análise documental, as entrevistas iniciais, o questionário aos docentes e a observação participante permitiu captar os discursos institucionais, as práticas quotidianas, as perceções dos profissionais e as necessidades identificadas no terreno.

Dito de outro modo, permitiu compreender as tensões existentes entre as orientações institucionais e as exigências do quotidiano, oferecendo uma leitura mais abrangente sobre os desafios enfrentados pelo GAAF, ao mesmo tempo que possibilitou conhecer as prioridades de intervenção definidas pela equipa, os recursos disponíveis e as estratégias desenvolvidas para responder às problemáticas identificadas junto dos alunos e das famílias

Nesta perspetiva, o trabalho desenvolvido procurou criar oportunidades para que os alunos assumissem um papel ativo na construção das atividades, participando na identificação de problemas, na procura de soluções e na reflexão sobre as suas próprias experiências. Deste modo, a intervenção socioeducativa levada a cabo com os grupos-turma distanciou-se de visões meramente técnicas ou remediativas, uma vez que foi estruturada com base em dispositivos intencionais de escuta ativa e na valorização central da esfera dos afetos.

Ao assumir o compromisso com a escuta e o acolhimento, a prática pedagógica desenhou-se como um verdadeiro ato de natureza axiológica. Como defende Baptista (2005), pensar educativamente implica pensar eticamente, estruturando a intervenção a partir de uma *“ética da responsabilidade e da proximidade humana”* assente no reconhecimento mútuo, na confiança e na hospitalidade como gesto primordial. Longe de

reduzir os alunos a recetores passivos de conteúdos ou a utilizadores dos serviços escolares, a intervenção promoveu o encontro autêntico, ao reconhecer que o labor educativo pertence constitutivamente ao domínio do ser e não do ter. Foi através desta proximidade que se tornou possível escutar e interpretar de modo contextualizado as vozes dos participantes, ao aceitar os riscos da imprevisibilidade no desenvolvimento das suas autonomias. Longe de constituir uma limitação, esta imprevisibilidade foi entendida como uma característica própria dos processos socioeducativos, que exigem uma adaptação contínua das propostas de intervenção às necessidades, interesses e significados produzidos pelos alunos ao longo do percurso.

Ainda no contexto da proximidade, apresentamos também a pedagogia crítica de Bell Hooks (1994), que defende a educação como uma *"prática de liberdade"* (education as the practice of freedom), conceito que, de certa forma, se refletiu na intervenção realizada. Segundo a autora, o espaço educativo deve ser um local de possibilidades, transformação e abertura radical, exigindo-se ao profissional uma postura de integridade, na qual o seu próprio bem-estar e vulnerabilidade estão envolvidos. Ao pautar a ação pela partilha autêntica e pela pedagogia do cuidado, procurou-se criar um ambiente seguro em que os alunos pudessem transgredir as barreiras do silêncio e da apatia e reconhecer as suas emoções e as dos outros.

A centralidade conferida à voz dos estudantes está em conformidade com as reflexões de Fielding (2001) sobre o papel dos alunos como agentes de mudança. Conforme o autor alerta, há frequentemente o risco de a auscultação dos alunos nas escolas contemporâneas ser instrumentalizada e reduzida a meras lógicas formais de prestação de contas e controlo. Para contrariar esta tendência, procurou-se garantir que a *"voz"* dos alunos fosse validada como uma verdadeira agência. A escuta ativa funcionou, por conseguinte, como um vetor emancipatório, no qual os alunos se tornaram coprodutores da intervenção, tendo sido estabelecida uma parceria relacional que respeita as perspetivas e subjetividades das crianças e dos jovens.

A intervenção desenhada não operou sob um ponto de vista individualista, mas assumiu, em consonância com a perspetiva ecológica e psicológica de

Menezes (2010), que a ação humana se desenvolve inevitavelmente em contexto e ecossistemas complexos. Seguindo os pressupostos da autora, intervir em contexto escolar exige a ativação de um *"ofício da relação"*, em detrimento de um *"ofício da récita"* predefinido. Ao pautar a intervenção pela escuta dialogante e pela dimensão afetiva, reconheceu-se que os grupos e comunidades escolares são também autores no processo de produção de significados.

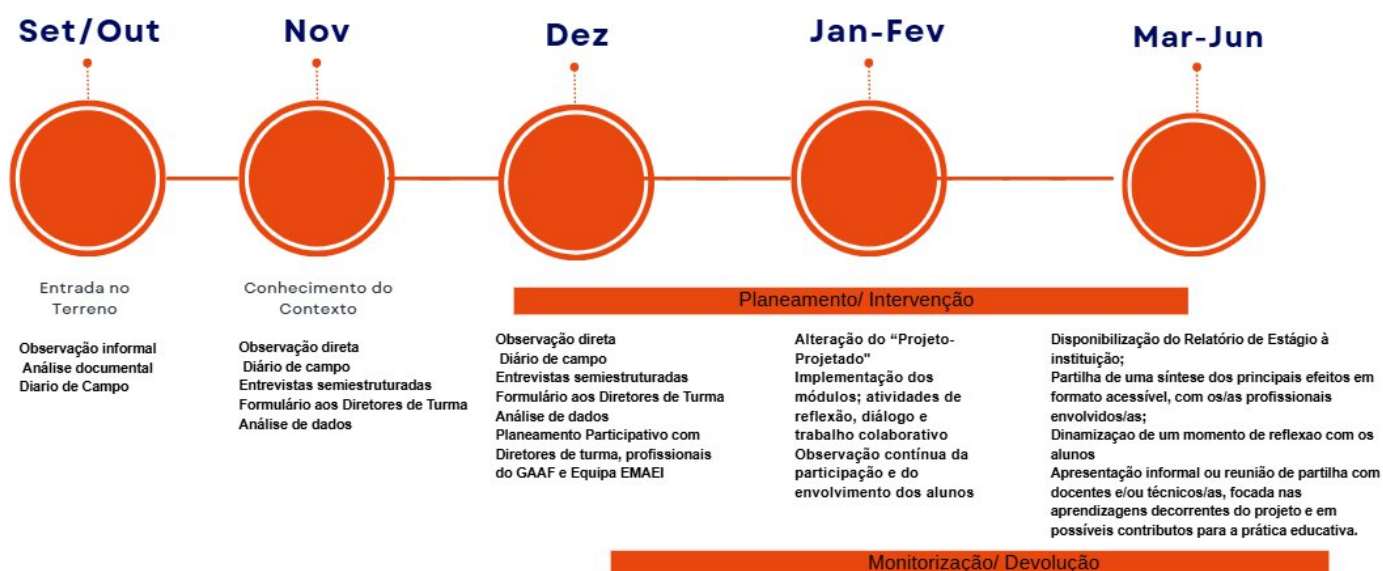
Este tipo de intervenção encontra estreita compatibilidade com o enquadramento teórico adotado e com aqueles que se assumem como pontos fulcrais para a construção das aprendizagens socioemocionais (ASE). Efetivamente, a literatura demonstra que o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais não ocorre no vácuo individual, mas que depende intrinsecamente da qualidade dos ambientes ecológicos e das interações que os sujeitos estabelecem no seu quotidiano.

A relevância metodológica de focar a ação nas dinâmicas relacionais e no clima do grupo justifica-se, ainda, pela *"necessidade de pertença"* (*need to belong*) teorizada por Baumeister e Leary (1995). Segundo estes autores, o desejo de estabelecer e manter ligações interpessoais estáveis, positivas e significativas constitui uma motivação humana fundamental e universal. A ausência de laços sociais seguros e de um sentido autêntico de pertença à comunidade escolar está diretamente correlacionada com impactos nocivos ao bem-estar dos indivíduos - dimensões estas que haviam sido identificadas como vulneráveis na análise inicial das turmas.

Ao operacionalizar uma metodologia verdadeiramente participativa e empoderante (ancorada na escuta dialógica, no afeto e no reforço do sentimento de pertença comunitária), a intervenção logrou afastar-se do *"ofício da récita"* técnico para consolidar, na prática, os alicerces da justiça, da equidade e do bem-estar educativo no agrupamento.

O processo metodológico seguido encontra-se sintetizado na Tabela 1

Tabela 1: Processo Metodológico



Como se observa na Figura 1, a partir de janeiro de 2026 e com base no conhecimento aprofundado da realidade, procedeu-se à reconfiguração do “projeto projetado” (Pacheco et al., 2002), isto é, de toda a planificação da intervenção. No capítulo IV dar-se-á conta deste “projeto projetado” e da intervenção efetivamente realizada (“projeto processo”).

3.3. Considerações Éticas.

A intervenção levada a cabo no Agrupamento de Escolas António Nobre e na Escola Básica 2/3 da Areosa consistiu num empreendimento ético de natureza deliberativa, no qual a prática educativa articulou-se de forma indissociável com uma reflexão sobre a ação.

Partindo do princípio de que o empreendimento ético exige que os sujeitos não herdem passivamente os valores, mas que os apropriem e reinscrevam à luz das suas experiências e vivências singulares (Trindade, 2012), a intervenção que desenvolvi orientou-se pelo princípio do cuidado entendido como gesto de reconhecimento, empoderamento e abertura à diferença do outro (Perdigão,

2003). Este entendimento materializou-se na valorização sistemática da escuta ativa e na consideração da singularidade de cada aluno, mesmo perante comportamentos desafiantes, acolhendo-os nas suas singularidades e respeitando a sua individualidade e identidade.

Quanto aos princípios da corresponsabilidade e da autenticidade (Ricoeur, 1990) em consonância com os valores do AEAN, as sessões foram concebidas e estruturadas de forma a promover a corresponsabilização dos participantes pelos processos em que se encontravam envolvidos.

Em termos formais, a intervenção pautou-se por um conjunto de procedimentos técnicos e éticos, em conformidade com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020). No que concerne à autorização e ao consentimento informado, a Direção do Agrupamento concedeu autorização formal para a realização do projeto de estágio mediante documento escrito. A participação dos alunos e profissionais envolvidos foi sustentada pela obtenção de consentimentos informados, assinados pelos técnicos do GAAF, pelos docentes, pelos encarregados de educação e pelos próprios educandos. Previamente à formalização das assinaturas, o conteúdo dos consentimentos foi explicado em linguagem acessível a todos os intervenientes.

Em todos os momentos da intervenção, os participantes foram informados de que a sua participação era livre e voluntária, podendo não participar nas atividades sem quaisquer consequências. O anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos foram rigorosamente garantidos, em cumprimento dos requisitos legais vigentes em matéria de proteção de dados pessoais.

Por fim, reconhecendo que a intervenção realizada se deve prolongar para além do tempo de estágio e também em nome da transparência do processo, assumimos o compromisso de disponibilizar o relatório final de estágio à direção do Agrupamento de Escolas António Nobre e à coordenação do GAAF.

Esta prática de partilha tem como objetivo dar a conhecer as reflexões sobre a intervenção realizada com as duas turmas envolvidas, oferecendo à instituição um contributo que possa contribuir para apoiar reflexões e

reconfigurações futuras sobre dinâmicas institucionais e estratégias de intervenção socioeducativa no domínio do desenvolvimento pessoal e social e das aprendizagens socioemocionais, em particular. Previam-se também momentos de partilha dos resultados com os diretores de turma, de modo a potenciar a continuidade do trabalho desenvolvido, bem como com os encarregados de educação e os alunos, permitindo que estes últimos, enquanto protagonistas, possam refletir sobre a experiência vivida. Entende-se que esta devolução constitui um gesto ético fundamental, que fecha o ciclo de colaboração com uma postura de reciprocidade e um contributo para o desenvolvimento da comunidade educativa que permitiu a realização deste estágio.

CAPÍTULO IV: A Intervenção: Do planeado ao acontecido

O presente capítulo foca a dimensão prática do estágio, explicitando o percurso desenvolvido no âmbito do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), bem como as atividades realizadas com os grupos-turma, direcionadas para a promoção de aprendizagens socioemocionais.

4.1. O percurso de integração e acompanhamento no âmbito do GAAF.

A integração no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) constituiu um processo gradual de aproximação à realidade educativa do Agrupamento de Escolas António Nobre. Embora os primeiros contactos com o agrupamento tenham ocorrido em setembro, o início formal do estágio curricular concretizou-se em outubro, através de uma reunião de acolhimento que contou com a presença da coordenadora do GAAF, de uma representante da direção do agrupamento, da mediadora escolar e da orientadora de estágio. Este momento revelou-se particularmente significativo, não apenas por formalizar o início do percurso, mas também pela forma como evidenciou a abertura e disponibilidade da equipa para me integrar nas diferentes dimensões da vida do GAAF. Ainda durante o primeiro dia de estágio, surgiu o convite para participar numa reunião de trabalho destinada à elaboração do Plano Anual de Atividades, oportunidade que permitiu um primeiro contacto com os processos de planeamento e organização da intervenção desenvolvida pelo gabinete.

Numa fase inicial, o papel assumido centrou-se sobretudo na observação participante. Esta posição privilegiada permitiu acompanhar o funcionamento quotidiano do GAAF, conhecer os diferentes profissionais que integravam a equipa e compreender a diversidade de funções desempenhadas no apoio aos alunos e às respetivas famílias. Paralelamente, procedeu-se à análise de documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, relatórios internos e documentação associada ao programa TEIP, possibilitando uma leitura mais abrangente das prioridades institucionais e das características do contexto educativo.

À medida que o processo de integração avançava, tornou-se evidente para mim que o GAAF assumia um papel de articulação particularmente relevante entre diferentes estruturas e agentes educativos. Acompanhando reuniões, momentos de trabalho colaborativo e situações de encaminhamento, foi possível compreender a relação estreita estabelecida entre o gabinete, a direção, os diretores de turma, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), os serviços especializados e diversas entidades externas. Esta articulação revelava-se essencial para a construção de respostas ajustadas às necessidades dos alunos, sobretudo em situações que exigiam uma intervenção multidisciplinar.

O contacto regular com o quotidiano escolar permitiu-me identificar algumas das problemáticas mais presentes no contexto observado. Questões relacionadas com a gestão de conflitos interpessoais, dificuldades de integração, fragilidades ao nível das competências relacionais, situações de absentismo, desmotivação escolar e necessidades de acompanhamento emocional surgiam frequentemente nas preocupações manifestadas pelos profissionais. Contudo, a experiência de observação permitiu também reconhecer que muitas necessidades permanecem invisíveis aos mecanismos formais de sinalização, sobretudo quando não se traduzem em dificuldades académicas evidentes ou em comportamentos disruptivos.⁵ Esta constatação contribuiu para uma compreensão mais crítica das múltiplas formas através das quais os alunos experienciam vulnerabilidades no contexto escolar.

Ao longo deste percurso, a participação em diferentes momentos de acompanhamento e intervenção permitiu conhecer as metodologias de trabalho utilizadas, as estratégias de mediação implementadas e os desafios inerentes à intervenção socioeducativa, no âmbito do GAAF. A observação de

⁵ Esta invisibilidade das vulnerabilidades em alunos com desempenho académico elevado reflete as limitações de uma abordagem escolar centrada predominantemente no modelo do défice, que tende a ignorar as necessidades de acompanhamento emocional na ausência de comportamentos disruptivos ou insucesso visível. Conforme aponta Menezes (2010), a intervenção psicológica deve superar o viés que restringe a atenção às situações de crise evidente, assumindo a promoção do bem-estar e do desenvolvimento humano integral como uma preocupação contínua para todos os alunos, independentemente do seu rendimento escolar. A ausência de sinalização formal pode, assim, mascarar a necessidade de processos de mediação que favoreçam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais para uma gestão saudável do quotidiano e das interações em contexto educativo.

atendimentos, reuniões e ações pontuais contribuiu para uma compreensão mais realista das potencialidades e dos limites da ação desenvolvida pelo GAAF, evidenciando a importância das relações de proximidade, da escuta ativa e da construção de vínculos de confiança com os alunos.

Paralelamente, foi se consolidando um processo de análise do contexto que viria a sustentar a definição da intervenção. Através do diálogo com a coordenação do gabinete, dos contactos estabelecidos com os diretores de turma e da observação das dinâmicas escolares, emergiram preocupações recorrentes relacionadas com as competências socioemocionais dos alunos. As dificuldades associadas à empatia, à gestão emocional, à comunicação interpessoal, à resolução de conflitos e ao sentimento de pertença surgiam de forma transversal nos discursos dos profissionais e nas situações observadas.

Com o intuito de aprofundar esta análise, foi realizado um levantamento de necessidades junto dos diretores de turma, cujos resultados reforçaram a pertinência de desenvolver uma intervenção centrada nas aprendizagens socioemocionais. Os docentes identificavam frequentemente dificuldades ao nível da cooperação, da autorregulação e da qualidade das relações entre pares, reconhecendo a necessidade de criar espaços educativos que promovessem o autoconhecimento, a reflexão e a participação dos alunos.

Foi neste contexto que se procedeu à seleção das duas turmas que viriam a constituir os grupos de intervenção, cujas atividades explicito ponto seguinte deste relatório. Esta escolha não resultou apenas de critérios organizacionais, mas sobretudo da identificação de necessidades distintas que justificavam abordagens diferenciadas. Progressivamente, o foco do estágio foi sendo redefinido e delimitado, passando de uma lógica inicial de exploração do contexto para a construção de um projeto de intervenção intencionalmente orientado para a promoção das aprendizagens socioemocionais e da participação dos alunos na vida escolar.

Em síntese, para mais fácil compreensão e leitura, as várias atividades desenvolvidas ao longo do percurso de acompanhamento do GAAF foram sistematizadas num conjunto de eixos de ação. Estes, para além de refletirem

a diversidade de tarefas, evidenciam também a amplitude de aprendizagens vivenciadas

Tabela 2: Eixos de Ação e atividades realizadas no GAAF⁶

Eixo de Atuação	Atividades e Tarefas Desenvolvidas	Contributo para o Perfil Profissional
Integração na Equipa e Planeamento	Participação em reuniões de equipa; colaboração na elaboração do Plano Anual de Atividades; acompanhamento de processos de transição (MedMSE ⁷)	Integração na cultura da organização; compreensão das lógicas de gestão institucional e articulação entre equipas (EMAEI/GAAF)
Comunicação Institucional	Conceção e criação de materiais digitais (flyers e conteúdos para redes sociais); apoio na divulgação de ofertas educativas.	Desenvolvimento de competências na comunicação estratégica com as famílias, alunos e comunidade.
Ação Itinerante e Observação	Visitas sistemáticas às várias unidades (Sede, Nasoni, Areosa); participação observante em aulas de diversas disciplinas (Geografia, Filosofia, Cidadania).	Leitura reflexiva do clima de sala de aula e da práxis docente; identificação de disparidades entre diferentes unidades escolares.
Articulação com a Comunidade	Acompanhamento informal do atendimento diário; facilitação de contactos entre diferentes agentes educativos.	Reforço da capacidade de escuta ativa e da importância da mediação informal no fluxo de comunicação entre alunos, docentes e técnicos.
Dinamização e Apoio Temático	Apoio logístico em atividades de átrio (ex: Dia Mundial da Saúde Mental, Dia do Amor); acompanhamento de sessões de autoestima dinamizadas pelo GAAF.	Capacidade de resposta operacional e criativa; vivência da importância do "cuidado" na organização escolar.
Reflexões e Partilha de	Conversas informais com docentes e técnicos; balanços	Construção de uma ética relacional; valorização do

⁶ Nota: Elaboração própria com base nas Notas de Campo.

⁷ O MedMSE é um projeto de intervenção sistémica promovido pelo Município do Porto, em parceria com a Universidade Lusófona, implementado em contexto escolar entre 2023 e 2025, que utiliza a mediação socioeducativa como ferramenta para a coesão social e a melhoria da convivência nas escolas do concelho.

Saberes	regulares sobre dinâmicas disciplinares e inclusivas; momentos de partilha (almoços de equipa).	trabalho colaborativo como base para a prática reflexiva.
---------	---	---

O percurso desenvolvido no âmbito do GAAF revelou-se fundamental para a construção do olhar profissional que sustentou toda a intervenção posterior. Mais do que um espaço de observação, o gabinete constituiu um lugar privilegiado de aprendizagem sobre a complexidade da ação educativa, ao permitir a compreensão relativa aos desafios da inclusão, da participação e do desenvolvimento integral dos alunos. Foi precisamente deste processo contínuo de observação, reflexão e diálogo com a comunidade educativa que emergiram as bases que orientaram o trabalho desenvolvido posteriormente com as turmas do 6.º e do 8.º ano.

4.2. O percurso de intervenção com os grupos-turma.

De forma a tornar explícita a articulação entre as dimensões do “*projeto projetado*”) e “*projeto-processo*” (Pacheco et al., 2002, p. 25), apresentar-se-á, a seguir, o mapeamento realizado *a priori*, em confronto com a sistematização das ações efetivamente desenvolvidas. Esta comparação permite evidenciar a evolução das estratégias de intervenção, sendo complementada por notas explicativas sobre a intencionalidade pedagógica de cada atividade, tanto na fase de planeamento como na fase de implementação.

Para fortalecer esta análise, integrar-se-ão registos das notas de campo, fundamentais para a validação reflexiva do processo. Mais do que documentar o que foi feito, procura-se compreender de que modo a intervenção foi sendo reconfigurada em função das respostas dos alunos, das dinâmicas emergentes e das condições concretas do contexto. Neste sentido, a análise do percurso desenvolvido com as turmas não incide apenas sobre a execução de atividades, mas sobre os efeitos pedagógicos, relacionais e participativos que

estas foram possibilitando. Segue-se, pois, a análise do trabalho realizado com as turmas do 6.º e do 8.º ano.

4.2.1. Turma do 6º ano

O projeto apresentado é o resultado de um processo progressivo de aprofundamento do conhecimento e de reflexão sobre a realidade, no âmbito do acompanhamento realizado no contexto do GAAF. Como já referenciado, a identificação da turma do 6.º ano como possível espaço de intervenção surgiu das várias conversas informais e dos momentos de partilha entre os diferentes profissionais do agrupamento, bem como das observações realizadas. Numa dessas ocasiões, um docente da EMAEI manifestou a sua preocupação com o grupo ao afirmar: *"Já não sei o que mais possa fazer por aqueles alunos: não têm autoestima nenhuma e é difícil os professores conseguirem a atenção deles nas aulas"* (NT, p. 16). Não obstante, a mesma preocupação era partilhada por um profissional do GAAF:

"Quando a professora saiu, partilhei com um dos profissionais do gabinete que via ali alguma credibilidade para o trabalho da intervenção. Confessou-me que tinha pensado no mesmo, uma vez que estava a par do histórico do grupo e de alguns contextos familiares realmente difíceis" (NT, p. 16).

Por fim, é também convocada uma partilha do diretor de turma aquando da apresentação da proposta de trabalho com o grupo, a qual vem solidificar a narrativa que está a ser construída relativamente à turma do 6.º ano:

"Aproveitámos também para conversar com o diretor de turma, que acolheu a proposta de intervenção com entusiasmo, uma vez que acreditava que todo o tipo de trabalho e ajuda com aquela turma era uma mais-valia, uma vez que sentia ser útil aproximar alunos e alunos-professores." (NT, p. 17).

Este conjunto de observações e partilhas informais foi confrontado com os resultados do inquérito por questionário realizado aos diretores de turma no início do estágio, que revelou fragilidades ao nível das relações interpessoais e um ambiente relacional complexo. Estes resultados consolidaram a pertinência desta área de intervenção.

A conveniência desta abordagem foi igualmente validada pela coordenação da escola, que reconheceu a necessidade de implementar ações que, embora já existissem no agrupamento, careciam de uma execução *"mais regular e consistente"* para surtirem efeito (Transcrição da Entrevista, p. 2). Neste contexto, ganhou consistência a possibilidade de implementar uma intervenção destinada a potenciar o desenvolvimento pessoal e social, bem como as aprendizagens socioemocionais, capacitando os alunos para a autorregulação e a construção de laços interpessoais mais sólidos e participativos. A equipa educativa acolheu com entusiasmo esta proposta e foi definida uma estratégia de articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, bem como com o respetivo diretor de turma, com o propósito de conferir o enquadramento pedagógico necessário à intervenção:

"O diretor de turma sugeriu que faria mais sentido integrar o projeto nas aulas de Cidadania, visto que estas oferecem um espaço privilegiado para o diálogo e porque acredita ser necessário fortalecer os laços entre a turma e a respetiva professora. Durante a conversa, discutimos várias ideias iniciais, tendo algumas sido aprovadas de imediato e outras exigido ajustes para se adequarem ao contexto da turma ou à duração das aulas.

Durante a reunião, percebi que podia contar com o apoio da equipa educativa. Tanto o professor da EMAEI quanto o diretor de turma mostraram-se disponíveis, motivados e interessados em colaborar."
(NT, p. 17)

A fase de planeamento do "projeto projetado" (Pacheco et al. 2002) foi formalizada numa reunião de trabalho com o docente da EMAEI, a 24 de novembro de 2026, durante a qual foram definidos os eixos estratégicos e

estruturada a sequência das sessões. Neste encontro, *foram "estruturados os módulos temáticos e os objetivos de cada momento, de forma a responder às necessidades socioemocionais dos alunos"* (NT, p. 17). Foram também discutidos os procedimentos éticos, nomeadamente a recolha de consentimentos informados, e aprovada a integração das atividades na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, escolhida como o espaço privilegiado para o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos alunos.

O plano de intervenção/ "projeto plano" foi, então, estruturado em quatro eixos fundamentais:

- Promoção da autoconsciência. Este eixo foi definido como a base da intervenção, com vista a dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam identificar e falar os/dos seus estados emocionais;
- Autorregulação emocional. Este eixo foi pensado como estratégia para apoiar os alunos nas suas dificuldades de autogestão da frustração através de atividades que lhes permitam transitar de respostas reativas para formas de ação mais reflexivas.
- Motivação escolar. Eixo intencionalmente concebido para estimular o sentido de agência e de persistência dos alunos perante os desafios do seu dia a dia.
- Aprendizagens sociais e empatia. Este eixo constituiu o pilar relacional do projeto de intervenção, estando presente em todas as sessões. O objetivo era desenvolver competências de escuta ativa, colaboração, autoconhecimento e reconhecimento do outro, bem como valorizar a alteridade. Desta forma, seria possível criar um ambiente de sala pautado por relações de convivialidade positiva e de respeito mútuo.

Esta matriz de intervenção não foi concebida de forma estanque, mas sim como um fluxo contínuo em que a participação e responsabilidade individual se articulam com a construção e responsabilidade coletiva, em conformidade com o que Durlak et al. (2011) propõem para a eficácia das intervenções universais no contexto escolar. Acresce que esta organização aproxima-se também do modelo ecológico do desenvolvimento humano, ao reconhecer

que as aprendizagens socioemocionais não se constroem isoladamente no indivíduo, mas na interação contínua entre sujeito, grupo e contexto (Bronfenbrenner, 1996).

A tabela 3 sistematiza os eixos de intervenção na turma do 6º ano e as atividades planejadas para cada eixo.

Tabela 3: "*Projeto - Projetado*" com a turma do 6º ano

Data	Eixos de intervenção no domínio das aprendizagens socioemocionais	Atividades/ Estratégias
de 5 a 09/01	Autoconsciência	Autorretrato: O que me define? Atividade de expressão criativa onde os alunos exploram as suas características, gostos e traços identitários, de forma a promover o reconhecimento da singularidade e a autopercepção.
de 12 a 16/01	Autoconsciência	Mapa das Emoções Exercício de mapeamento dos estados emocionais, permitindo que os alunos identifiquem, nomeiem e localizem as diferentes emoções que experienciam no quotidiano.
de 19 a 23/01	Autoconsciência	Carta para o Futuro Técnica narrativa que convida os alunos a projetarem metas, desejos e expectativas, fomentando a autoconsciência e o sentido de esperança.
de 26 a 30/01	Autorregulação	Super Poderes que Já Tenho Dinâmica de identificação de competências e virtudes pessoais, focada no reforço da autoestima e no reconhecimento de capacidades individuais de superação.

Data	Eixos de intervenção no domínio das aprendizagens socioemocionais	Atividades/ Estratégias
De 2 a 06/02	Autorregulação	Quando o Vulcão Acorda Estratégia de visualização e metáfora para a gestão da raiva e de emoções intensas, com o intuito de auxiliar os alunos a identificarem sinais corporais de desregulação
De 9 a 13/02	Autorregulação	Ferramentas de Sobrevivência Emocional Exploração prática de estratégias de <i>coping</i> e regulação, de forma a transmitir recursos concretos para enfrentar momentos de stress ou desconforto emocional.
De 16 a 20/02	Motivação	O Caminho que Quero Fazer Atividade de definição de objetivos a curto e médio prazo, focada na construção de percursos de aprendizagem e na gestão da motivação orientada para o sucesso.
De 23 a 27/01	Motivação	Não Desisto de Mim Trabalho de resiliência e foco na persistência, onde se reflete sobre obstáculos e se reforça a motivação intrínseca para a concretização de projetos pessoais e escolares.

Data	Eixos de intervenção no domínio das aprendizagens socioemocionais	Atividades/ Estratégias
De 2 a 06/03	Empatia	As Malas Invisíveis que Carregamos Atividade baseada na metáfora da empatia, onde se explora o conceito de que cada pessoa transporta "pesos" e experiências invisíveis, estimulando a sensibilidade para a realidade do "Outro"
De 9 a 13/03	Empatia	Ouvidos que Valem Ouro Oficina focada no desenvolvimento da escuta ativa e na validação da perspectiva do outro, essencial para a construção de relações interpessoais saudáveis
De 16 a 20/03	Competências Sociais	Somos Todos Responsáveis Dinâmica centrada na cidadania e na cooperação, onde se reflete sobre o papel de cada aluno no bem-estar coletivo e na construção de um ambiente de sala de aula positivo.
De 23 a 27/3	Tomada de Decisão Responsável	A Turma que Queremos Ser Processo de construção colaborativa de normas e valores de grupo, focada no reforço do sentido de pertença e na definição de metas comuns para a vida da turma.

Já as atividades efetivamente realizadas com a turma do 6º ano, e que correspondem ao “projeto processo”, estão sistematizadas na Tabela 4.

Tabela 4: "Projeto - Processo" com a turma do 6º ano

Data	Eixos de intervenção no domínio das aprendizagens socioemocionais	Atividades/ Estratégias
23 de janeiro de 2026	Autoconsciência	Apresentações, definição colaborativa de regras, dinâmicas de conhecimento interpessoal e reflexão sobre a identidade da turma Atividade Post-Its
30 de janeiro de 2026	Autoconsciência e autorregulação	Atividade "Um passo à frente se...", identificação de emoções, partilha de experiências emocionais e adaptações para alunos com necessidades específicas. ss
6 de fevereiro de 2026	Autoconsciência	Construção de autorretratos com utilização de espelhos, reflexão sobre identidade, autoimagem e características pessoais.
20 de fevereiro de 2026	Consciência Social	Leitura de excerto de <i>O Príncipezinho</i> , exploração da metáfora das "camadas pessoais" e dos bonecos de suporte. Sessão marcada por dificuldades de regulação coletiva, o que culminou na interrupção da atividade - será feita uma reflexão posterior sobre as dinâmicas de grupo

26 de fevereiro de 2026	Consciência Social	Sessão de reajuste realizada na aula do Diretor de Turma. Incluiu um espaço de reflexão sobre a sessão anterior e a elaboração colaborativa de um cartaz simbólico, focado na coesão do grupo e no reforço do compromisso relacional.
6 de março de 2026	Consciência Social	Dinâmica "Puzzle de Afinidades": exploração de elementos comuns entre pares
13 de março de 2026	Consciência Social	Conclusão do cartaz de turma e do puzzle coletivo. Avaliação da experiência pelos alunos e identificação de expectativas para futuras intervenções
20 de março de 2026	Tomada de Decisão Responsável	Coconstrução da atividade de encerramento: definição de um convívio culinário saudável. A atividade foi desenhada para promover a autonomia e a inclusão ativa, de forma a integrar especificamente os alunos com diabetes no planejamento e responsabilizar todo o grupo pela gestão dos ingredientes.
26 de março de 2026	Consciência Social	Convívio culinário e avaliação final: Realização da receita planejada, lanche compartilhado e conversa aberta. Repetição da dinâmica favorita dos alunos ("Um passo à frente se..."), distribuição de recordações e avaliação qualitativa das sessões realizadas ao longo do período.

Conforme anteriormente exposto, a planificação inicial do projeto de intervenção foi formalmente validada no dia 24 de novembro de 2026. Esta planificação inicial, contudo, revelou-se como um ponto de partida dinâmico, sujeito a reajustes à medida que o conhecimento sobre a turma se aprofundava. Apenas dois dias depois, a 26 de novembro, a observação direta em contexto de sala de aula impôs a necessidade de rever a proposta pedagógica. Durante uma visita a uma aula de Educação Visual, observou-se uma dinâmica de turma marcada por uma acentuada heterogeneidade comportamental. *“(...) enquanto alguns alunos estavam sentados junto do professor a fazer o que lhes era pedido, outros brincavam com o material na parte de trás da sala.” (NT, p. 18)*

Esta observação revelou-se determinante para a reconfiguração do plano de intervenção, uma vez que a agitação observada exigia estratégias mais ajustadas, sob pena de as sessões não atingirem o propósito pretendido. Concluiu-se que sessões que exigissem *“muito material, muito movimento ou,*

pelo oposto, muitos momentos de silêncio podiam sabotar os momentos planeados” (NT, p. 18).

Este movimento de reajustamento confirma a importância de uma intervenção entendida como prática situada e não como mera aplicação de um programa pré-definido, aproximando-se da ideia de profissional reflexivo proposta por Schön (2017), segundo a qual a ação competente constrói-se na capacidade de interpretar o inesperado e de reconfigurar a prática em contexto.

Esta reformulação ilustra aquilo que Amado (2017) designa por um processo contínuo de leitura e interpretação da realidade educativa, na medida em que o planeamento inicial não foi entendido como um instrumento rígido, mas como uma proposta suscetível de ser ajustada em função das evidências recolhidas no terreno.

A necessidade de reajuste conduziu a uma reorientação estratégica da primeira sessão. Perante um grupo marcado pela agitação e por fragilidades ao nível da autoestima e da autoimagem, compreendeu-se que uma abordagem direta, focada em atividades de autorretrato ou de exposição individual, poderia ser excessivamente invasiva ou, inclusive, atuar como um fator de bloqueio relacional.

Assim, a intervenção foi reconfigurada para privilegiar, num primeiro momento, a construção de um “espaço comum” de partilha. Optou-se por priorizar a definição colaborativa de normas de funcionamento e a criação de um clima de confiança, em detrimento de uma passagem imediata para tarefas de autorreflexão individual. Esta opção pode ser também compreendida à luz da necessidade de pertença formulada por Baumeister e Leary (1995), na medida em que o sentimento de segurança relacional constitui uma condição prévia para a participação e para a exposição de dimensões mais vulneráveis do eu. Antes de pedir aos alunos que falassem de si, tornou-se necessário criar condições para que sentissem que havia um grupo capaz de acolher essa fala.

Esta mudança de estratégia propôs-se a reduzir a resistência inicial dos alunos e promover um ambiente de segurança psicológica, condição essencial para que, em sessões subsequentes, fosse possível abordar dimensões mais

introspectivas. Ao envolver os alunos na coconstrução das regras de convivência, procurou-se não só regular a dinâmica do grupo, mas também conferir-lhes um papel ativo e responsável na vida da turma, alinhando a prática com os princípios de uma intervenção participativa e capacitadora. Esta opção encontra-se alinhada com os contributos de Durlak et al. (2011) que sublinham a importância das experiências relacionais significativas e da participação ativa dos alunos no desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais. Pode ainda ser lida à luz de Fielding (2001), na medida em que atribuir aos alunos um lugar na definição das regras de funcionamento implica reconhecê-los como sujeitos de voz e não apenas como recetores de normas produzidas pelos adultos.

É igualmente importante salientar que a reconfiguração da intervenção não resultou apenas do aprofundamento do conhecimento sobre a turma em questão, mas também da necessidade de adaptar o projeto às condições específicas da sua aplicação. Neste sentido, os prazos inicialmente previstos são um elemento relevante para a análise. Embora o projeto inicial previsse o início da intervenção a 5 de janeiro de 2026, as atividades apenas começaram a 23 de janeiro de 2026 no projeto em curso, devido à necessidade de reforçar as parcerias pedagógicas. Este atraso exigiu uma reorganização imediata do cronograma inicial, com a reformulação de atividades, a redefinição de prioridades e uma gestão mais rigorosa do tempo disponível, de modo a alcançar os objetivos propostos.

A centralidade que a consciência social veio a assumir na intervenção encontra igualmente justificação no episódio ocorrido a 20 de fevereiro, que será analisado mais detalhadamente adiante e encontra respaldo no modelo conceptual proposto pela CASEL (2020). Com efeito, este momento tornou particularmente evidente a necessidade de reforçar o trabalho ao nível da empatia, da cooperação, da compreensão das perspetivas dos outros e da qualidade das relações interpessoais. Embora este domínio não ocupasse, à partida, um lugar tão expressivo na distribuição temporal prevista no projeto projetado, a evolução da intervenção demonstrou que as necessidades da turma exigiam um investimento mais consistente nesta área.

No que respeita à integração do diretor de turma no desenvolvimento da intervenção, importa salientar que o espaço de implementação das atividades se circunscreveu, de forma geral, às aulas de Cidadania e Desenvolvimento, tendo existido apenas uma exceção significativa, correspondente à sessão do dia 20, na qual se revelou necessária a mediação do diretor de turma.

Neste sentido, e considerando os contributos do enquadramento teórico, reconhece-se a existência de uma fragilidade no trabalho desenvolvido, na medida em que as aprendizagens socioemocionais beneficiam de uma abordagem sistémica e contínua (Valente, 2020), envolvendo a articulação e o compromisso dos diferentes agentes educativos. Ao ter sido maioritariamente confinada a um único espaço curricular, a intervenção acabou por limitar a possibilidade de disseminação e partilha de práticas no domínio das aprendizagens socioemocionais entre os vários docentes envolvidos no processo educativo. Esta limitação ganha ainda maior relevo quando pensada à luz do profissionalismo colaborativo defendido por Hargreaves (2021), que sublinha a importância de culturas de trabalho partilhadas para a sustentabilidade da mudança educativa.

Ainda assim, importa sublinhar que o trabalho desenvolvido não se manteve completamente isolado, uma vez que foi sendo partilhado com o diretor de turma através de momentos de feedback, com particular destaque para a articulação realizada com o docente do EMAEI, que assumiu um papel relevante na mediação e circulação da informação entre os diferentes intervenientes.

No que diz respeito às dinâmicas dos alunos da turma, observou-se desde cedo a existência de relações relativamente positivas entre os pares, o que contrastava com a imagem negativa que os próprios alunos sentiam que lhes era atribuída pelos adultos da escola (Oliveira & Muszkat, 2021). Quando questionados sobre a forma como acreditavam ser vistos pelos professores, responderam que eram considerados *"a pior turma da escola"*, mas, quando convidados a descreverem-se enquanto pessoas, definiram-se como uma turma divertida e bem-disposta.

“Entre as apresentações, perguntei-lhes o que podia saber sobre a turma:

- Dizem que somos a pior turma da escola, que tiramos más notas e que fazemos muito barulho, responderam.

Reformulei:

- Mas o que eu quero saber é o que vocês acham de vocês enquanto pessoas.

A resposta veio diferente:

- “Ah, isso é outra coisa. Somos engraçados e gostamos de dizer piadas, mas somos amigos.” (NT, p.21)

Este contraste parece particularmente relevante, uma vez que evidencia a existência de identidades escolares frequentemente construídas a partir do desempenho acadêmico e dos comportamentos, que nem sempre refletem a forma como os próprios alunos percebem o seu valor pessoal. Esta clivagem entre identidade atribuída e identidade vivida pode ser lida à luz da problemática do reconhecimento, no sentido de Honneth (2003), na medida em que os sujeitos necessitam de experiências de valorização intersubjetiva para sustentarem uma relação positiva consigo próprios. Quando a escola os fixa predominantemente numa narrativa negativa, restringe as possibilidades de construção de uma autoimagem mais ampla e dignificante. Neste sentido, as primeiras sessões procuraram, precisamente, criar espaços de reconhecimento individual e coletivo, nos quais os alunos pudessem refletir sobre si próprios para além da condição de alunos.

A fase dedicada à autoconsciência revelou-se especialmente significativa. As atividades de apresentação, os exercícios de reflexão individual e a construção dos autorretratos permitiram trabalhar aspetos relacionados com a identidade, a autoimagem e o autoconhecimento. Durante a realização dos autorretratos, foi possível observar diferentes formas de relacionamento com a própria imagem. Enquanto alguns alunos realizaram a atividade com relativa facilidade, outros evidenciaram maior hesitação e insegurança. Um exemplo disso foi o aluno Z, que *“manifestava apreensão em relação à atividade e*

encarava a folha sem tocar nela" (NT, p.24) , tendo posteriormente identificado a experiência como frustrante.

Estes episódios sugerem que as tarefas de autoexpressão mobilizaram diferentes níveis de conforto e confiança (Damásio, 1995), evidenciando a diversidade de experiências presentes na turma. Estas diferenças parecem ilustrar aquilo que a literatura tem vindo a apontar relativamente à construção da identidade durante a pré-adolescência, período marcado por processos intensos de comparação social, procura de pertença e desenvolvimento do autoconceito (Erikson, 1968; Harter, 2012). Pode ainda acrescentar-se que, neste período do desenvolvimento, a imagem de si tende a ser particularmente sensível à validação externa e ao olhar do grupo, o que ajuda a compreender porque razão atividades aparentemente simples de autorrepresentação podem mobilizar insegurança, evitamento ou retraimento. Mais do que a qualidade estética dos trabalhos produzidos, o valor pedagógico da atividade residiu na possibilidade de os alunos refletirem sobre a forma como se veem a si próprios e sobre a legitimidade das diferentes formas de expressão pessoal.

Figura 1: Produções desenvolvidas na sessão dedicada à construção dos autorretratos

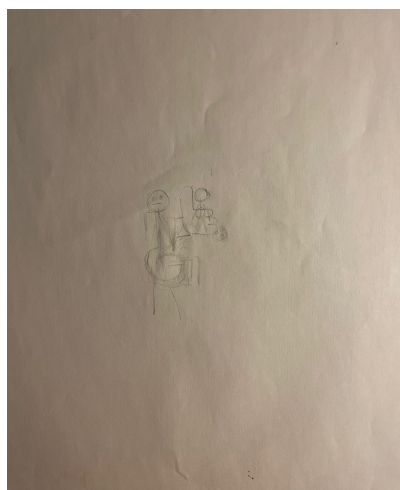
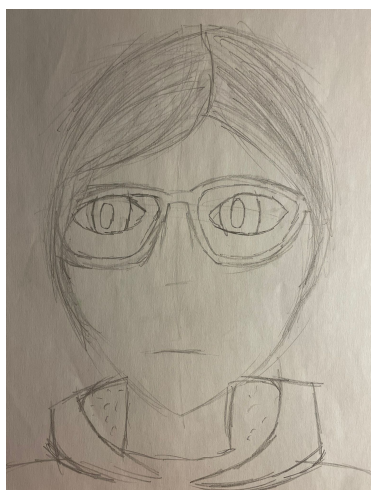


Figura 2: Avaliação da turma à atividade dos autorretratos⁸



Paralelamente, as atividades associadas à identificação emocional permitiram constatar que muitos alunos apresentavam ainda dificuldades na nomeação e diferenciação dos próprios estados emocionais. Em diversos momentos, tornou-se necessário apoiar os alunos na distinção entre emoções, sentimentos, características pessoais e comportamentos, sugerindo a existência de um vocabulário emocional relativamente reduzido e de oportunidades limitadas para a reflexão emocional estruturada. Os quadros teóricos relembram a importância da consciência emocional nos processos de aprendizagem (Immordino-Yang & Damásio, 2007). Esta constatação aproxima-se igualmente do que Steiner e Perry (2000) designam por literacia emocional, isto é, a capacidade de reconhecer, compreender e comunicar adequadamente os estados afetivos. A dificuldade observada na turma mostra que a expressão emocional não pode ser pressuposta como uma competência espontaneamente disponível, devendo antes ser pedagogicamente mediada.

Apesar destas dificuldades, observou-se uma participação crescente nas dinâmicas propostas. A atividade "*Um passo à frente se...*" constituiu um exemplo particularmente elucidativo. Para além do elevado envolvimento

⁸ Em todas as sessões foram previstos momentos de auscultação dos alunos, entendidos não apenas como oportunidades de participação e expressão das suas perceções, mas também como mecanismos de monitorização contínua da intervenção.

demonstrado pelos alunos, permitiu tornar visível a universalidade de determinadas experiências emocionais e favorecer processos de identificação entre pares. O comentário espontâneo de um aluno: *"ninguém pede ajuda"* revelou, simultaneamente, a consciência das dificuldades existentes e a importância de criar contextos onde a vulnerabilidade pudesse ser legitimada. Neste sentido, a atividade não apenas mobilizou a autoconsciência, mas também começou a construir um sentimento de reconhecimento mútuo, ao permitir que experiências antes vividas de forma mais isolada fossem percebidas como partilhadas.

A transição para o domínio da consciência social procurou ampliar o foco da intervenção, deslocando a atenção do "eu" para a relação com os outros. A utilização de excertos de *O Príncipezinho* funcionou como recurso mediador da reflexão, ao permitir abordar temas como a identidade, a pertença, as aparências e a complexidade das relações humanas. Nas sessões iniciais, esta estratégia revelou-se eficaz, uma vez que promoveu momentos de escuta e participação inesperadamente elevados para uma turma habitualmente descrita como agitada:

"Aconteceu algo inesperado. Enquanto lia O Príncipezinho e eles acompanhavam as imagens no PowerPoint, instalou-se um silêncio na sala. Pensei que não estariam a prestar atenção. No final, fiz duas perguntas de despiste: responderam rapidamente e mostraram-me que eu estava enganada. O Príncipezinho tinha resultado e a leitura em voz alta também." NT, p.21)

Contudo, o percurso não foi linear. A sessão de 20 de fevereiro constituiu um momento particularmente desafiante, marcado por elevados níveis de dispersão e dificuldades significativas de regulação coletiva. A impossibilidade de concretizar a atividade planeada obrigou à sua interrupção e originou um processo de reflexão crítica sobre as metodologias utilizadas, o momento do grupo e o papel da própria intervenção.

"A sessão começou com a leitura de um excerto de "O Príncipezinho", feita por um dos alunos que se prontificou a fazê-lo.

No entanto, a leitura em voz baixa levou à dispersão dos colegas, que rapidamente deixaram de prestar atenção. O rapaz, com o nariz entupido e alguma dificuldade em ler, pediu para ir à casa de banho e saiu. Enquanto não voltava, assumi a leitura e continuei. Ainda assim, a atenção não surgia e acabava por interromper novamente. Concluí o excerto e passei à atividade seguinte. Perguntei-lhes o que aquela figura poderia representar, mas a questão ficou suspensa no ar. Continuavam a conversar, sem me ouvirem. Recorri então ao gesto do silêncio que adotamos em grupo: levantar o dedo, à espera de que o grupo copiasse o gesto e fizesse silêncio. Era uma estratégia de regulação que costumava resultar. Desta vez, não.

Perdi a noção de quanto tempo fiquei com o braço no ar, enquanto cerca de metade da turma insistia em conversar. Quando finalmente se acalmaram, retomamos.

Repeti a pergunta. Surgiu, com hesitação, a resposta: "Somos nós?" Confirmei e avancei:

- *"Boa. E agora, quem são os bonecos que estão à nossa volta?"*

Instaurou-se um silêncio por breves segundos e, ao perceberem que não sabiam responder com exatidão, retomaram a conversa em grupo. Nesse momento, comecei a perceber que, naqueles 50 minutos, pouco conseguiria concretizar com o grupo.

Insisti. Com dificuldade, foram surgindo algumas respostas: *"o cão"*, *"os familiares"*, *"os colegas"*. Quando perguntei: *"E na escola, quem são os outros?"*, alguém respondeu: *"Os professores"*. Outro acrescentou: *"Os professores são demónios."* Desvalorizei o comentário e tentei continuar, mas sem sucesso. Não estava a conseguir regular o grupo. (NT, pp 28-29)

Longe de representar apenas um episódio de insucesso, esta experiência parece ter assumido um papel importante na evolução do projeto. A sessão seguinte foi dedicada à análise conjunta do sucedido, permitindo validar emoções, restaurar relações e reforçar compromissos coletivos. Esta decisão revelou-se particularmente relevante, uma vez que deslocou o foco da punição

para a reflexão, ao transformar uma dificuldade relacional numa oportunidade educativa.

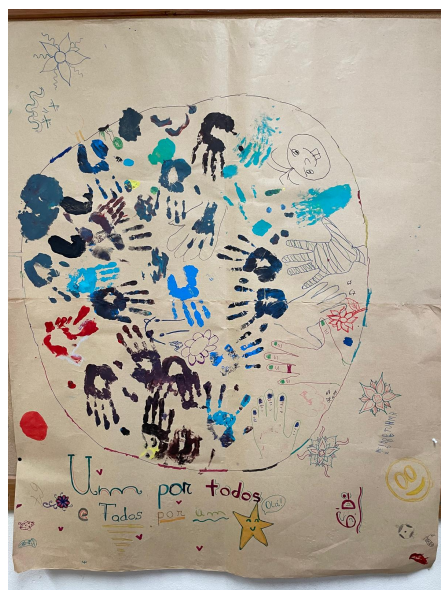
"Mal entrei na sala do 6.º ano e os abraços começavam à porta. Os alunos, entusiasmados por saber que os nossos encontros tinham regressado, entraram na sala. Iniciámos a sessão com uma conversa sobre a anterior. Tentei perceber o motivo de tanta agitação no último encontro e acabaram por dizer que não estavam a compreender exatamente a atividade. Nesse momento, consegui compreender o que tinha acontecido. Pedi-lhes que, da próxima vez, partilhassem comigo o que estivessem a pensar ou a sentir. Tentei transmitir-lhes que era válido não terem percebido e que tal incompreensão tinha sido responsabilidade minha, por não ter comunicado devidamente.

Partilhei também com eles a minha própria angústia em relação ao que tinha acontecido na sessão anterior, nomeadamente o sentimento de fracasso por não ter conseguido permanecer até ao fim da aula e a tristeza por, naquele momento, não ter sentido o respeito deles.

Quando terminei, alguns alunos interromperam-me e pediram desculpa pelo seu comportamento. Sentiam-se arrependidos e afirmaram gostar das sessões. As pazes estavam feitas. Voltámos a estabelecer um acordo e prometemos mutuamente que, desta vez, as sessões iriam decorrer de forma mais positiva. (NT, p. 34)

A partir deste momento, verificou-se uma maior valorização das atividades cooperativas e da construção coletiva de significados. O cartaz de turma surgiu precisamente neste contexto, ao assumir-se como um símbolo visual da identidade do grupo e do compromisso relacional que se procurava fortalecer.

Figura 3: Cartaz realizado pela turma do 6º ano com a participação dos diferentes professores



O desenvolvimento do cartaz permitiu observar processos interessantes de participação e inclusão. Particularmente significativo foi o envolvimento de alguns alunos que habitualmente assumiam posições mais periféricas ou reservadas no grupo. A possibilidade de contribuir através de formas alternativas de expressão revelou-se importante para ampliar os níveis de participação e reconhecimento entre pares.

“Durante toda a sessão, o C permaneceu sentado ao lado do cartaz, sem deixar a sua marca. Perguntei-lhe se não queria fazê-lo e ele respondeu que estava com vergonha. Perguntei-lhe então: "Se o fizermos ao mesmo tempo, fazes?" Ele disse que sim e começámos. Perguntei-lhe o que ia desenhar e ele respondeu que seria uma flor. Assim, o C incentivou-me a fazer o mesmo e assim foi. Eu, enquanto um falhado Picasso, fiz daquelas flores tortinhas, que surgem muito na pré-escolar, em azul. Quando terminei, olhei para a flor do C e sorri-lhe. O empenho, o cuidado no traço e o resultado final estavam muito bem conseguidos. Dois colegas que estavam ao lado elogiaram a flor e ele, envergonhado, agradeceu.

Este momento acabou por ser particularmente significativo, pois permitiu criar um espaço seguro que possibilitou ao C participar na atividade ao seu ritmo e superar a hesitação inicial. O reconhecimento espontâneo dos colegas reforçou ainda mais este momento, ao valorizar o seu contributo para o grupo. (NT, p.35)

Este episódio mostra, de forma particularmente nítida, a importância de criar dispositivos de participação flexíveis e sensíveis aos ritmos individuais. A participação não emergiu aqui por imposição, mas pela criação de um contexto relacional suficientemente seguro para que o aluno pudesse arriscar a sua presença. Tal situação sugere que a inclusão não se resume ao acesso formal à atividade, mas que implica, antes, a construção de condições para uma participação efetiva e subjetivamente habitável. Não obstante, a escolha coletiva do título *"Um por todos e todos por um"* parece sintetizar simbolicamente a mensagem construída ao longo deste processo.

A dinâmica do "Puzzle de Afinidades" aprofundou esta dimensão relacional ao centrar-se na identificação de características, interesses e experiências comuns entre os alunos. Ao promover o reconhecimento da diversidade existente dentro do próprio grupo e a construção de novos pontos de contacto, a atividade procurou contrariar perceções cristalizadas sobre os colegas.

Figura 4: puzzle colaborativo construído pelos alunos a partir da identificação de elementos comuns entre pares.



Embora tenham surgido constrangimentos ao nível da cooperação entre os alunos durante a realização da atividade, o próprio processo acabou por se tornar objeto de reflexão. O facto de o puzzle não ter sido concluído dentro do tempo previsto evidenciou fragilidades na articulação entre os diferentes elementos do grupo e na coordenação das tarefas, bem como dificuldades na construção de um trabalho verdadeiramente colaborativo. Esta situação permitiu identificar aspetos a desenvolver no domínio da consciência social e da cooperação, particularmente no que se refere à escuta ativa, à negociação de estratégias e à organização conjunta da tarefa.

Nas sessões finais, verificou-se uma evolução nas dinâmicas de intervenção, traduzida num aumento progressivo da autonomia dos alunos na organização das atividades e na tomada de decisões em grupo. Esta transição foi particularmente visível na proposta de organização de um convívio culinário saudável, que surgiu a partir do interesse dos alunos por atividades práticas, de carácter lúdico e de convívio, associadas à preparação e partilha de alimentos em contexto de grupo.

A atividade foi construída em articulação com estas preferências, tendo igualmente em consideração as características do grupo, nomeadamente a presença de dois alunos com diabetes, o que exigiu uma atenção específica na seleção dos alimentos e na adequação das propostas alimentares. Neste contexto, os alunos envolveram-se ativamente na pesquisa de diferentes receitas saudáveis, discutiram em pequeno grupo as opções encontradas e partilharam-nas posteriormente em grande grupo. A decisão final foi tomada de forma coletiva, através de um processo de votação, no qual escolheram a receita a realizar em contexto de sala de aula.

A distribuição de tarefas (incluindo a pesquisa de receitas, a organização dos materiais e a definição do que cada grupo deveria trazer) implicou processos de negociação entre pares e de coordenação conjunta, ao evidenciar uma crescente capacidade de organização coletiva. Estes momentos permitiram transformar a atividade num exercício concreto de participação, evidenciando aprendizagens ao nível da cooperação, da responsabilidade partilhada e da inclusão. Acresce que a consideração explícita das necessidades dos colegas

com diabetes conferiu à atividade uma dimensão ética particularmente relevante, ao deslocar a tomada de decisão do plano da preferência individual para o plano da responsabilidade pelo bem-estar comum.

Figura 5: Momento de trabalho colaborativo dedicado ao planeamento do convívio final.



Mais do que gerar alterações imediatas, o percurso desenvolvido com o 6.º ano tencionou proporcionar oportunidades de encontro, reconhecimento e reflexão sobre cada aluno em interação com os seus pares. As atividades realizadas permitiram criar espaços de pertença, diálogo e partilha, ajudando os alunos a compreenderem-se a si próprios e o seu lugar no grupo da turma. Ao valorizarem-se as suas histórias e emoções pessoais, os alunos sentiram-se reconhecidos, o que contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e social, bem como para uma melhoria da sua relação com a escola e com as situações de ensino-aprendizagem.

A prática revelou que o *projeto projetado* é apenas o ponto de partida; a sua concretização como *projeto-processo* dependeu da leitura do contexto e da negociação constante com os atores educativos, bem como do aprofundamento da reflexão sobre dimensões/atividades a desenvolver de acordo com as características da turma. Com efeito, entre o expectável (projeto projetado) e o realmente concretizado (projeto processo) houve um conjunto

de ajustes significativos a fazer, quer ao nível da proposta de atividades, quer das metodologias a utilizar.

Globalmente, o percurso desenvolvido com o 6.º ano permite identificar vários efeitos relevantes: um reforço do reconhecimento de si para além da identidade escolar negativa; uma maior legitimação da expressão emocional e da partilha de experiências; o fortalecimento de momentos de identificação e reconhecimento entre pares; a abertura de formas mais inclusivas de participação; uma melhoria gradual da capacidade de cooperação e corresponsabilização em atividades coletivas.

Importa, contudo, sublinhar que estes efeitos não devem ser lidos de forma maximalista. Não se trata de afirmar que a intervenção resolveu de forma duradoura as fragilidades da turma, nem que produziu transformações lineares e homogêneas em todos os alunos. O que se torna defensável é que criou experiências pedagógicas significativas que abriram espaço a deslocações importantes na forma como os alunos se viam, se relacionavam entre si e participavam no contexto da turma. Neste sentido, e retomando a perspetiva de Menezes (2010), a intervenção socioeducativa não se mede apenas por mudanças finais estabilizadas, mas também pela criação de contextos relacionais que possibilitam novos modos de estar, de significar a experiência e de agir no interior do grupo. No domínio das aprendizagens socioemocionais, estas pequenas deslocações têm frequentemente um valor formativo muito expressivo.

4.2.2. Turma do 8º ano

Relativamente à turma do 8.º ano, a intervenção foi estruturada sob uma lógica transversal ao currículo - na medida em que foi articulada com a maioria das disciplinas - e com uma frequência quinzenal. A intervenção foi desenhada para responder a uma dinâmica de grupo caracterizada pela fragmentação em microgrupos e por uma participação pouco expressiva, tal como se dá conta no capítulo I, no ponto relativo à caracterização das turmas. O plano de

ação/projeto projetado, que se apresenta abaixo, sistematiza as intenções pedagógicas iniciais, centradas na promoção da participação ativa, na valorização “da voz” dos alunos e no fortalecimento da coesão interpessoal, elementos cruciais para a construção de um sentido de pertença coletivo. À semelhança do que foi feito para a turma do 6º ano, também aqui a planificação da intervenção centrou-se em quatro eixos fundamentais: *Promoção da autoconsciência; Autorregulação emocional. Motivação escolar; Aprendizagens sociais e Empatia.*

Tabela 5: "Projeto - Projetado" com a turma do 8º ano

Data	Eixos de intervenção no domínio das aprendizagens socioemocionais	Atividades/ Estratégias
De 19 a 23/01	Autoconsciência	Carta para o Futuro Técnica narrativa que convida os alunos a projetarem metas, desejos e expectativas, fomentando a autoconsciência e o sentido de esperança
de 9 a 13/02	Autoregulação	Ferramentas de Sobrevivência Emocional Exploração prática de estratégias de <i>coping</i> e regulação, de forma a transmitir recursos concretos para enfrentar momentos de stress ou desconforto emocional.
De 23 a 27/02	Motivação	Não Desisto de Mim Trabalho de resiliência e foco na persistência, onde se reflete sobre obstáculos e se reforça a motivação intrínseca para a concretização de projetos pessoais e escolares.
de 2 a 6/03	Empatia	As Malas Invisíveis que Carregamos Atividade baseada na metáfora da empatia, onde se explora o conceito de que cada pessoa transporta "pesos" e experiências invisíveis, estimulando a sensibilidade para a realidade do "Outro"
De 16 a 20/03	Aprendizagens Sociais	Brincadeira ou Agressão? Um passo para a diferenciação Exploração de cenários relacionais; objetivo de diferenciar comportamentos inofensivos de condutas agressivas e estabelecer normas coletivas de respeito.
De 23 a 27/03	Aprendizagens Sociais	A Turma que Queremos Ser Processo de construção colaborativa de normas e valores de grupo, focada no reforço do sentido de pertença e na definição de metas comuns para a vida da turma.

Já as atividades efetivamente realizadas com a turma do 8.º ano, e que correspondem ao “projeto processo”, estão sistematizadas na Tabela 6.

Tabela 6: "Projeto Processo" com a Turma do 8º ano

Data	Eixos de intervenção no domínio das aprendizagens socioemocionais	Atividades/ Estratégias
19/01	Autoconsciência	Camadas das Cebolas e Pote de Partilhas Dinâmica de apresentação e conhecimento mútuo, centrada na exploração de características pessoais, interesses e experiências dos alunos. A atividade teve o objetivo de promover a criação de um clima de confiança e facilitar a identificação de necessidades e preocupações da turma. A atividade foi desenvolvida em articulação com o docente de Ciências/ Diretor de Turma .
10/2	Tomada de Decisão Responsável	Pensar na Escola que Queremos Reflexão coletiva sobre o contexto escolar, identificação de necessidades e construção de propostas de melhoria para a escola, de forma a promover o envolvimento dos alunos nos processos de participação democrática. A atividade foi desenvolvida em articulação com o docente de História
12/2, em horário não letivo da turma	Tomada de Decisão Responsável	A Carta do 8.º Ano Construção colaborativa de uma carta dirigida à direção da escola, onde ficaram registadas as propostas elaboradas pelos alunos. A atividade procurou desenvolver aprendizagens de cooperação, negociação, tomada de decisão e responsabilidade coletiva.
24/02	Autoconsciência e Consciência Social	Influência Social: Pensar por Mim Dinâmica de reflexão sobre a influência dos pares e os fenómenos de conformidade social. Discussão guiada sobre tomada de decisões autónomas. A atividade foi desenvolvida em articulação com o docente de Inglês
2/03	Autoconsciência e Consciência Social	Protege o Teu Sonho Cada aluno escreveu um sonho ou objetivo pessoal num papel que colocou dentro de um balão. Após o enchimento dos balões, foi distribuído um palito a cada participante com a instrução de proteger o seu sonho. A dinâmica evidenciou a tendência inicial para comprometer os objetivos dos colegas em detrimento da proteção dos próprios sonhos, ao constiur, assim, o ponto de partida para a reflexão sobre competição, cooperação, responsabilidade individual e impacto das ações no bem-estar dos pares. A atividade foi desenvolvida em articulação com o docente de Geografia
19/03	Consciência Social	Diálogo com a Direção Apresentação e discussão das propostas construídas pelos alunos com um elemento da direção, de forma a promover a participação ativa na vida escolar e o reconhecimento da voz dos estudantes. A atividade foi desenvolvida em articulação com o docente de Matemática

19/03	Autoconsciência	Balanço do Percurso Reflexão individual e coletiva sobre as aprendizagens realizadas, as experiências vividas e o contributo pessoal de cada aluno ao longo do projeto. A atividade foi desenvolvida em articulação com o docente de Português
26/3	Consciência Social	Da Ideia à Ação: Construção de Caixotes do Lixo para a Escola Concretização de uma das propostas previamente apresentadas à direção do agrupamento, através da construção colaborativa de caixotes do lixo para o espaço exterior utilizando pneus reutilizados. A atividade promoveu o trabalho em equipa, a corresponsabilização pelo espaço escolar, a cooperação e o exercício da cidadania ativa. A atividade foi desenvolvida em articulação com o docente de Ciências/ Diretor de Turma

O projeto desenvolvido com o 8.º D teve em conta o perfil da turma (ver caracterização do 8º D, capítulo I) e procurou responder a aspetos associados à participação, à autonomia, ao sentido de pertença e à qualidade das relações estabelecidas entre os alunos.

Do primeiro contacto tido com o diretor de turma, a ideia era repetir o que seria feito com a turma do 6.º ano, com especial enfoque na dimensão social:

“- Estava a ouvir a tua conversa com o docente G e acho que seria interessante replicar o programa na minha turma, com enfoque nas relações entre os alunos. Preocupa-me a forma como estão divididos e a apatia que o grupo transmite, algo que todos os professores também relatam. Neste ciclo, é comum acontecer, mas, nesta turma, não sei, é estranho. Isto, claro, se conseguires e fizer sentido para o teu estágio.”

No fim, partilhou comigo que considerava importante haver este tipo de tempo para os alunos: “- É tão importante contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos como é trabalhar estas questões mais emocionais e relacionais.” (NT, p.17)

Não tendo existido um contacto prévio direto com a turma, a atividade Carta para o Futuro encontrava-se prevista para a sessão inicial. No entanto, face às características identificadas no grupo, nomeadamente a reduzida interação entre os alunos e a fragilidade das relações interpessoais, procedeu-se a uma

reformulação do planeamento. Nesse sentido, a intervenção teve início com as atividades Camadas da Cebola e Pote de Partilhas, consideradas mais adequadas para promover o conhecimento interpessoal, estimular a participação e fortalecer os laços entre os elementos da turma.

A metáfora da “cebola” como dispositivo de mediação pedagógica foi utilizada na atividade “Camadas da Cebola”, com o objetivo de promover a exploração progressiva da identidade pessoal dos alunos e de facilitar o início da abertura relacional no grupo-turma. Ao partir desta metáfora, procurou-se simbolizar a existência de diferentes níveis de profundidade na apresentação de si, o que permitia que cada aluno partilhasse aspetos da sua identidade de forma gradual, voluntária e não expositiva. Esta opção metodológica revelou-se particularmente relevante no contexto de uma turma que evidenciava uma postura reservada e uma reduzida predisposição para a participação oral espontânea.

Neste sentido, o recurso ao objeto mediador funcionou como uma estratégia facilitadora da comunicação, ao reduzir a pressão associada à exposição direta perante o grupo e criando condições para uma maior segurança relacional. Tal como registado nas notas de campo, alguns alunos *“hesitavam em falar e olhavam para as mãos e para o chão, como se precisassem de fugir ao momento”* (NT, p.19), o que poderia marcar o desconforto inicial perante situações de autorrevelação. Esta opção metodológica encontra-se alinhada com a perspetiva de Menezes (2010), que concebe a intervenção socioeducativa como um “ofício da relação”, assente na criação de condições que favoreçam a escuta, a participação e a construção progressiva de vínculos de confiança

Contudo, à medida que a atividade foi decorrendo, observou-se uma progressiva abertura à participação, na qual os alunos começaram a partilhar diferentes aspetos da sua identidade, como interesses pessoais, práticas de lazer e experiências do quotidiano, nomeadamente *“a música que ouviam, os jogos que jogavam, os desportos que praticavam, os instrumentos que sabiam tocar”* (NT, p.19). Este movimento de abertura gradual sugere que a estrutura

da atividade, ao permitir uma exposição faseada, contribuiu para reduzir barreiras iniciais à participação.

Neste processo, a metáfora da cebola revelou-se particularmente significativa, na medida em que funcionou como *um “refúgio que, simultaneamente, facilitou a partilha”* (NT, p.19), criando um contexto intermédio entre a exposição individual e a segurança do grupo.

Globalmente, esta atividade permitiu identificar a importância da criação de espaços seguros e progressivos de autorrevelação como condição para o desenvolvimento da autoconsciência e da construção de relações interpessoais mais próximas, reforçando a pertinência do recurso a dispositivos simbólicos e mediadores em contextos educativos marcados por fragilidades relacionais iniciais. Esta constatação encontra respaldo nos contributos de Baumeister e Leary (1995), que defendem a necessidade de pertença como uma motivação humana fundamental. Nesta perspetiva, a possibilidade de partilhar experiências pessoais num contexto percebido como seguro e acolhedor pode favorecer o desenvolvimento de vínculos interpessoais positivos e o fortalecimento do sentimento de integração no grupo.

Figura 6: A metáfora da “cebola” como dispositivo de mediação: exploração das camadas da identidade pessoal e estímulo à abertura relacional no início da intervenção com o 8.º ano



No que diz respeito à atividade *"Pote de Partilhas"*, esta funcionou como um espaço seguro para a expressão das necessidades e preocupações dos alunos. A partir da sua implementação, o interesse dos participantes aumentou

significativamente assim que compreenderam que podiam contribuir sem a pressão da exposição direta perante a turma, validando o dispositivo como um *"sítio seguro de participação"* (NT, p. 18).

Ao longo da sessão, os alunos utilizaram este recurso para apresentar sugestões práticas relativas à melhoria do contexto escolar, tais como a instalação de abrigos, a colocação de caixotes do lixo e a promoção de estratégias que fomentassem a coesão da turma. A dinâmica revelou também uma vertente mais crítica, com alguns alunos a manifestarem ceticismo quanto à possibilidade de as suas propostas serem efetivamente atendidas, afirmando: *"Não vale muito a pena sugerirmos coisas novas, ninguém nos ouve"* (NT, p. 18). Contudo, a confrontação destas opiniões com mudanças já observáveis na escola - como a reorganização da cantina (os lugares eram todos virados para a parede) , que havia sido sugerida pelo DT à respetiva coordenação -, permitiu que os alunos reconhecessem o impacto de iniciativas concretas. Assim, o *"Pote de Partilhas"* serviu como um mecanismo que, ao conciliar a reflexão crítica com a possibilidade de ação, estimulou a participação e fomentou a perceção de que as vozes dos alunos possuem agência na transformação do meio escolar.

Esta perceção limitada da sua capacidade de influência na vida escolar constituiu um elemento relevante para a redefinição da intervenção. Procurou-se, assim, que os alunos não fossem apenas destinatários das atividades, mas participantes ativos na sua construção e desenvolvimento. Neste sentido, a intervenção foi progressivamente assumindo uma lógica centrada na valorização da voz dos alunos, na corresponsabilização pelas decisões tomadas e na experiência de formas efetivas de intervenção no contexto escolar. Esta evidência encontra eco na perspetiva de Menezes (2010), para quem a intervenção socioeducativa se constrói através da relação e da criação de contextos que possibilitem aos sujeitos participar na construção de significados sobre si próprios e sobre os outros.

A sessão dedicada à reflexão sobre a escola que os alunos gostariam de frequentar, intitulada: *"Pensar na Escola que queremos"*, permitiu dar continuidade às propostas recolhidas na sessão anterior, através de um

processo de exploração, aprofundamento e sistematização das ideias inicialmente apresentadas pelos alunos. Numa fase inicial, foi realizada uma dinâmica de grupo com caráter relacional, que contribuiu para reforçar a coesão entre os alunos e facilitar a integração de novos elementos na turma, tendo sido evidente a sua receptividade à atividade, nomeadamente quando *“a turma respondeu de forma positiva e aproveitou para me apresentar o colega novo que tinha acabado de chegar”* (NT, p.25).

Esta dinâmica permitiu ainda observar algumas dinâmicas internas do grupo, designadamente padrões de escolha entre colegas, uma vez que, durante o jogo, foi possível perceber *“quem era tendencialmente mais escolhido pela turma como bons colegas e responsáveis”*, apesar de estes dados não serem visíveis para os participantes, dado que a atividade decorria com os olhos fechados (NT, p.25).

Numa segunda fase, os alunos organizaram-se rapidamente em pequenos grupos e retomaram as propostas anteriormente recolhidas, procedendo à sua reformulação e clarificação. O trabalho decorreu de forma autónoma, ainda que com acompanhamento próximo da estagiária e da docente de História, sobretudo no sentido de apoiar a reflexão sobre a exequibilidade das ideias, procurando enquadrá-las dentro das limitações do contexto escolar. Conforme registado nas notas de campo, *“os alunos dividiram-se rapidamente e começaram o trabalho”*, surgindo dúvidas e novas sugestões ao longo do processo (NT, p.25).

A partir deste trabalho coletivo de construção e negociação de ideias, os alunos convergiram na proposta de reunir as sugestões numa carta dirigida ao coordenador da escola. Embora inicialmente manifestassem alguma urgência na sua implementação, optaram por adiar a sua redação para um momento posterior, demonstrando envolvimento e continuidade do processo, ao combinarem que *“o melhor seria fazê-lo dois dias depois, durante a pausa de almoço”* e que *“almoçaríamos todos juntos na cantina da escola e depois escreveríamos a carta”* (NT, p.25). Este momento evidenciou um elevado grau de adesão ao processo, bem como uma valorização da intervenção enquanto ação coletiva.

A elaboração da carta dirigida à direção da escola, designada como *"A Carta do 8.º Ano"*, afirmou-se como um momento central na experiência de participação ativa. O processo foi pautado por uma dinâmica de trabalho colaborativo na qual os alunos assumiram o protagonismo, desde a seleção das propostas até à redação final do texto. Enquanto um aluno assumiu o papel da escrita, os restantes membros da turma contribuíram ativamente com sugestões e debateram alternativas, demonstrando uma notável capacidade de negociação. Conforme registado nas notas de campo, os alunos *"conseguiram negociar ideias, chegar a consensos e lidar com divergências de forma construtiva"* (NT, p. 20), o que sugeria uma maturidade relacional que permitiu transpor a fase de discussão para a materialização de um documento formal.

Esta atividade revelou que o interesse da turma é substancialmente ativado quando os alunos percecionam a utilidade concreta da sua intervenção (Pacheco et al., 2002). A escolha pela redação de um documento que não se limitou a uma postura reivindicativa, mas que privilegiou a apresentação de sugestões estruturadas, reflete uma apropriação consciente do seu papel no meio escolar. O investimento pessoal na tarefa foi demonstrado pela dedicação dos alunos ao longo de toda a pausa de almoço, sendo significativo o facto de que, *"em momento algum, senti que aqueles alunos tivessem ficado aborrecidos por terem gasto os 50 minutos de intervalo a escrever uma carta para o coordenador da escola"* (NT, p. 20).

A formalização do documento, através da assinatura coletiva de todos os presentes, funcionou como um compromisso de responsabilidade pelo conteúdo ali exposto. A construção da carta permitiu, assim, observar competências relevantes ao nível da cooperação e da negociação.

Figura 7: Carta assinada pelos alunos, com propostas de melhoria para o contexto escolar

Vimos por este meio propor-lhe algumas ideias para melhorar o ambiente na qualidade e condições.

A primeira sugestão foca-se em o diminuição de tarefas nos períodos de hora, uma maior variedade, mais funcionária no local (para maior organização e redução de faltar).

A segunda sugestão consiste na organização e distribuição das salas atribuição de uma sala por turma nas disciplinas de português, francês, História, Inglês, geografia, matemática etc. e ver em salas físicas como ciências, físico-química e TIC; essa alteração evitaria atrasos, confusão entre salas e teria mais conforto para os alunos e professores/professores de substituição pelas máquinas. Ao mesmo tempo, o facto de cada turma ter a sua sala, iria permitir a exposição de trabalhos e visualização dos mesmos nas reuniões regulares também nessa sala. Atenção para máquinas nas balneários para evitar manipulação indevida nas pertences de cada aluno e melhorar a organização dos balneários. Posteriormente às casas de banho proporcionar Kits de Higiene nas casas de banho X entrar em colaboração com os DAs de forma a fornecer Kits de Higiene nas casas de banho.

A terceira sugestão é na: adec. de caixas de lixo prioritariamente na zona dos campos, uma vez que a sua falta leva à poluição do espaço.

A quarta sugestão tem também influência no bem estar dos alunos relativamente ao frio nas salas, a ideia é conceber os aquecedores/radiadores.

E por fim, A criação de uma zona coberta no espaço de fora devido as alterações climáticas, para não p. chuva, os alunos possam permanecer no espaço exterior e suportar os balneários exteriores.

Importa destacar que este processo de responsabilização coletiva dos alunos pela redação de uma carta dirigida à direção da escola permitiu observar uma discrepância interessante entre a imagem inicial da turma e as competências efetivamente demonstradas quando lhes eram atribuídos espaços de responsabilidade. Embora frequentemente descritos como pouco participativos ou desmotivados, os alunos revelaram capacidade de cooperação, sentido crítico e envolvimento quando perceberam que a sua participação poderia ter consequências concretas.

Neste enquadramento, assumiu particular relevância o encontro presencial com o representante da direção do Agrupamento. O agendamento desta sessão resultou de um processo de articulação institucional, que teve início com a formalização do envio da carta e a subsequente deslocação à escola-sede para apresentação do projeto e do respetivo email, bem como para o

convite formal à participação da direção. O respetivo membro da direção manifestou disponibilidade imediata, sugerindo uma data que coincidiu com o tempo letivo de Matemática. Após articulação com o diretor de turma e autorização do docente da disciplina, o encontro realizou-se no dia 6 de março de 2026, em contexto de sala de aula.

A presença da direção conferiu legitimidade institucional ao trabalho desenvolvido pelos alunos. Durante a sessão, o representante da direção respondeu aos diferentes pontos da carta, solicitando, em alguns casos, “*esclarecimentos*” que permitissem enquadrar as propostas no contexto global da escola, incentivando os alunos a refletirem sobre a sua viabilidade numa lógica que ultrapassa a realidade da turma. Neste sentido, a direção não se limitou a uma postura de escuta, tendo antes promovido um diálogo construtivo,

“O representante da direção fazia-se acompanhar de um pequeno caderno A5, onde tinha os seus apontamentos. Na minha ótica, aquele caderno simbolizava o cuidado e o compromisso que este demonstrava no desempenho das suas funções, bem como a atenção que dedicava à preparação para aquele momento com os alunos e para o trabalho desenvolvido com os colegas. TODOS os pontos da carta foram respondidos naquele momento.

No entanto, relativamente a alguns pontos, o professor acabou por solicitar “esclarecimentos” para poder trabalhar no sentido das propostas - por exemplo, no alerta feito pelos alunos relativo ao “manuseamento indevido dos pertences dos alunos no decorrer das aulas de ginástica” - tal levava-o a questionar se as caixas dos pertences estariam a ser devidamente utilizadas

Ao mesmo tempo, a resposta da professora incitava-os a refletir sobre as propostas num contexto macro (quando considerados todos os alunos da escola e não apenas o contexto da turma). Tal condução permitia um momento formativo para o grupo.” (NT, p.36)

Paralelamente, e em reconhecimento da qualidade da participação evidenciada, foi sugerida a possibilidade de dinamização de uma Assembleia Geral de Alunos no terceiro período, na qual um elemento da turma poderia assumir responsabilidades ao nível da dinamização do processo. Embora esta proposta não tenha sido concretizada no presente ano letivo, a sua formulação constitui um indicador relevante do reconhecimento institucional do potencial de participação do grupo. Ao mesmo tempo, no âmbito desta sessão, foi lançado um outro desafio à turma:

“ - Quanto à vossa proposta dos caixotes do lixo, a turma podia juntar-se e construir esses mesmos caixotes. Há escolas com projetos muito bem conseguidos e realizados pelos alunos; nós é que nunca tivemos a mesma sorte.” (*NT*, p.36)

Este momento assumiu, assim, um valor simbólico significativo, na medida em que os alunos passaram a ser reconhecidos não apenas como destinatários de decisões escolares, mas também como interlocutores válidos no processo de construção da vida escolar. Ao mesmo tempo, marcou aquele que seria o contributo da turma para a escola: a construção dos caixotes do lixo.

A construção de caixotes do lixo para o espaço exterior da escola, no âmbito da atividade “Da Ideia à Ação”, constituiu a expressão mais visível do percurso participativo desenvolvido. Ao transitar da identificação de uma necessidade para a implementação de uma resposta concreta no contexto escolar, os alunos experienciaram um ciclo completo de participação, ao envolver processos de diagnóstico, reflexão, planeamento, negociação e concretização da ação.

Esta passagem da formulação de propostas para a sua materialização permitiu evidenciar a dimensão prática da participação, ao reforçar o papel dos alunos enquanto agentes ativos na resolução de problemas identificados no seu próprio contexto escolar.

Figura 8: Atividade de construção colaborativa de caixotes do lixo a partir de pneus reutilizados



A construção dos caixotes permitiu mobilizar aprendizagens de trabalho em equipa, corresponsabilização pelo espaço comum e compromisso com o bem-estar coletivo. Mais do que um produto final, a atividade constituiu uma oportunidade para os alunos se reconhecerem como participantes ativos na melhoria do contexto escolar e como agentes capazes de contribuir para mudanças concretas na comunidade educativa.

Importa ainda referir que todas as sessões integraram momentos sistemáticos de auscultação dos alunos, os quais desempenharam simultaneamente uma função de monitorização contínua da intervenção e de recolha de feedback relativamente às atividades desenvolvidas, numa lógica de avaliação formativa (Fernandes, D. 2006). Estes momentos permitiram ajustar estratégias, compreender a forma como as propostas estavam a ser recebidas pelo grupo e promover uma participação mais ativa na construção do próprio percurso.

Globalmente, o percurso desenvolvido com o 8.º D e o modo como os alunos foram aderindo e participando nas atividades propostas levam-nos a considerar que a promoção de aprendizagens socioemocionais pode beneficiar significativamente quando articulada com experiências concretas de participação e cidadania (Oliveira & Muszkat, 2021) e (Durlak et al. 2011).

A seleção dos docentes envolvidos na intervenção resultou de um processo de articulação com o conselho de turma. Num primeiro momento, foi realizada uma apresentação do projeto ao conjunto de docentes que lecionavam à turma, na qual foram explicitados os objetivos da intervenção e a sua natureza

transversal, centrada na promoção das aprendizagens socioemocionais. A adesão dos professores decorreu, assim, de um reconhecimento partilhado da relevância pedagógica do projeto e da sua integração no trabalho curricular.

Os docentes envolvidos foram aqueles que manifestaram disponibilidade para acolher as atividades nas suas aulas e para as integrar no desenvolvimento regular do trabalho letivo, ao garantir a continuidade e sustentabilidade da intervenção em diferentes contextos disciplinares. As atividades foram desenvolvidas em diversos espaços da escola, nomeadamente nas salas de aula regulares, bem como em salas específicas, incluindo laboratórios, de acordo com as disciplinas envolvidas (Ciências Naturais, História, Inglês, Geografia, Matemática e Português). Adicionalmente, algumas atividades decorreram no espaço exterior da escola, designadamente no recreio, onde tiveram lugar a construção dos caixotes do lixo (*“Da Ideia à Ação”*) .

Em todos os momentos, os docentes estiveram presentes, assumindo não apenas funções de supervisão e gestão da turma, mas também um papel ativo de participação nas dinâmicas propostas. Para além do acompanhamento do grupo, intervieram no apoio à realização das tarefas, no enquadramento das atividades e na mediação das discussões, contribuindo para uma lógica de trabalho colaborativo e coconstruído. Esta dimensão constitui uma das forças da intervenção com o 8.º ano, na medida em que lhe conferiu uma natureza mais distribuída e mais próxima de uma abordagem ecológica e colaborativa. Ao contrário de intervenções confinadas a um único espaço ou a um único adulto, o trabalho com esta turma beneficiou de uma circulação mais alargada entre disciplinas, docentes e contextos, o que reforçou a sua legitimidade educativa e ampliou as possibilidades de continuidade.

Considerações Finais

O presente relatório procurou dar conta de um percurso de estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Intervenção e Mediação Socioeducativa, realizado na Escola Básica 2/3 da Areosa, integrada no Agrupamento de Escolas António Nobre. Este trabalho constituiu um exercício de articulação entre conhecimento científico, reflexão crítica e intervenção socioeducativa, permitindo compreender, de forma situada, algumas das potencialidades e dos desafios associados à promoção das aprendizagens socioemocionais em contexto escolar.

A intervenção desenvolvida com as turmas do 6.º e do 8.º ano reforçou a pertinência de criar espaços pedagógicos de escuta, participação, expressão e construção coletiva, capazes de responder a necessidades que nem sempre encontram lugar nos currículos formais ou nas rotinas escolares mais centradas no desempenho académico. O percurso realizado permitiu sustentar a ideia de que o desenvolvimento pessoal e social dos alunos não constitui uma dimensão periférica da experiência escolar, mas uma componente indissociável da sua formação integral. Neste sentido, as aprendizagens socioemocionais afirmam-se como um domínio relevante na promoção do bem-estar, da inclusão, da participação e da qualidade das relações interpessoais vividas na escola.

Embora não seja possível estabelecer relações causais entre a intervenção realizada e todas as dinâmicas observadas, a experiência desenvolvida permitiu identificar indícios consistentes da relevância de dispositivos educativos orientados para a escuta, a participação e a mediação relacional. Ao longo do processo, tornaram-se visíveis momentos de maior envolvimento dos alunos nas atividades, experiências de aproximação entre pares, oportunidades de expressão emocional, situações de corresponsabilização e formas mais ativas de participação na vida da turma e da escola. Estes elementos não autorizam generalizações amplas, mas permitem reconhecer o valor pedagógico de intervenções que criam condições para que os alunos

se reconheçam a si próprios e aos outros como sujeitos de relação, de palavra e de ação.

O trabalho realizado permitiu igualmente evidenciar que a promoção das aprendizagens socioemocionais ganha particular consistência quando assenta em abordagens contextualizadas, flexíveis e relacionalmente sustentadas. Mais do que a aplicação linear de atividades previamente definidas, a intervenção exigiu uma leitura contínua do contexto, atenção às dinâmicas emergentes dos grupos e capacidade de reajustar estratégias em função das necessidades concretas dos alunos. Este aspeto revelou-se especialmente claro no confronto entre o *projeto projetado* e o *projeto-processo*,

Do ponto de vista das Ciências da Educação, este estágio contribui para reforçar a relevância dos profissionais desta área no contexto das equipas multidisciplinares das escolas. Num sistema educativo confrontado com desafios associados à diversidade sociocultural, às desigualdades sociais, à fragilização dos vínculos escolares e à necessidade de promoção do bem-estar e da inclusão, os profissionais das Ciências da Educação assumem um papel importante na mediação entre alunos, famílias, professores e comunidade. O percurso desenvolvido mostrou que a sua ação não se limita à resolução de problemas pontuais ou à gestão de situações de risco, incluindo também a criação de condições para o desenvolvimento de aprendizagens pessoais, sociais e relacionais que favorecem a participação, a pertença e o sucesso educativo dos alunos.

O estágio permitiu ainda consolidar a importância de abordagens socioeducativas assentes na proximidade, na escuta ativa, na participação e na construção colaborativa das respostas educativas. Neste sentido, o trabalho desenvolvido reforça o contributo das Ciências da Educação para a construção de escolas inclusivas, dialógicas e atentas às múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno.

No plano das aprendizagens profissionais, este percurso constituiu um espaço privilegiado de formação e construção identitária. Ao longo do estágio, foram desenvolvidas competências de observação e análise dos contextos

educativos, de planeamento, implementação e avaliação de intervenções socioeducativas, bem como competências de trabalho colaborativo com diferentes profissionais da comunidade escolar. Simultaneamente, aprofundaram-se capacidades de escuta ativa, comunicação, mediação, gestão de grupos e adaptação da intervenção às características e necessidades dos participantes.

Estas aprendizagens foram sendo construídas em estreita articulação com os desafios inerentes à intervenção socioeducativa em contexto escolar. A heterogeneidade dos grupos, os diferentes percursos e ritmos dos alunos, os constrangimentos temporais das sessões, a necessidade de negociação permanente com os diferentes atores educativos e a gestão de resistências ou comportamentos disruptivos exigiram uma postura profissional flexível, atenta e reflexiva. Neste sentido, o estágio contribuiu também para consolidar uma compreensão mais realista da complexidade da ação educativa e da importância de sustentar a intervenção em relações de confiança, em leituras contextualizadas e em processos contínuos de ajustamento.

A experiência permitiu, por fim, fortalecer uma postura profissional reflexiva, ética e crítica, assente na capacidade de interrogar a prática, reconhecer os limites e possibilidades da intervenção e compreender que a ação educativa se constrói sempre na relação com os sujeitos e com os contextos. A passagem da reflexão teórica para a ação concreta tornou particularmente evidente que intervir em educação não significa apenas planear e executar atividades, mas criar condições para que os alunos possam ser reconhecidos, participar ativamente e encontrar na escola um espaço de pertença, desenvolvimento e dignidade.

Conclui-se, assim, que este estágio constituiu uma experiência formativa profundamente significativa, não apenas pelos conhecimentos mobilizados e pelas competências desenvolvidas, mas sobretudo pela possibilidade de compreender, na prática, o alcance da intervenção socioeducativa na promoção de contextos educativos humanizadores.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez editora.

Álvares, A. I. M. (2022). *Abrindo janelas: integração da promoção de competências socioemocionais nos contextos escolares: um estudo exploratório*.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

Amaral, P., Fronteira, I., Tomé, G., Amaral, R., & Pereira, T. (2024). Integração da educação socioemocional no ensino português: Opinião e percepção dos agentes educativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), 1–25.

Azevedo, A., Ramos, A., Sousa, A., Cunha, D., Teixeira, H., Oliveira, J., Monteiro, M., & Santos, P. (2023). UBUNTU: O desafio da promoção das competências socioemocionais em contexto escolar. *Sensos-e*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.34630/sensose.v10i1.4821>

Azevedo, J. (2024). *Modo de produção da exclusão escolar. Olhar a escola a partir dos excluídos*. Fundação Manuel Leão.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Profedições.

Baptista, I. (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3,83,E2>.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de Perfis de Território. *Educação, Sociedade & Culturas*, (20), 43-75. <https://doi.org/10.24840/esc.vi20.1914>

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1983). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editorial Vega: Lisboa.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano* (Vol. 80). Porto Alegre: Artes Médicas.

Carmo, W. B. (2023). Competências socioemocionais na escola: Incertezas e desafios. *Altus Ciência*, 17, 36–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7884061>

Carneiro, M. D. L., & Lopes, C. A. N. (2020). Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(53), 1–14. <https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2775>

CASEL. (2020). *CASEL's SEL Framework-11.2020*. Obtido de <https://casel.org/casel-selfframework-11-2020/>

Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, 11, 7-18.

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>

Cortesão, L. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação*

& *Realidade*, 37(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/19031>

Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407–424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>

Costa Júnior, J. F., Oliveira, C. C., Sousa, F. F., Santos, K. T., Silva, M. I., Gomes, N. C., Torres Júnior, J. H., & Amorim, T. F. (2023). Os novos papéis do professor na educação contemporânea. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 6, 124-149. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>

Cunha, D., Monteiro, G., & Oliveira, J. (2023). A aprendizagem socioemocional em contexto escolar: Alguns desafios e oportunidades. *Boletim do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto*, 1–3.

Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (15.^a ed.). Publicações Europa-América.

Delors, J., Al Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Liang, R., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2.^a ed.). Edições Asa.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.

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

Durkheim, É., & Lopes, N. G. (2001). *Educação e sociologia*. Edições 70.

Durkheim, E., & Nogueira, E. L. (1993). *As Regras do método sociológico* (5a ed). Editorial Presença.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Fernandes, P., & de Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 51–73.

Ferreira, S. V. P. (2023). *Práticas de cidadania: Programa de competências socioemocionais numa escola TEIP* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. 1.^a edição. Temas e Debates.

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. 1.^a edição. Temas e Debates.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching*, 103-121.

Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (L. Repa, Trad.). Editora 34.

Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.

Hubner, A. (2023). Agência na Sociologia: os diferentes usos do conceito de agência em Weber, Giddens e Latour. *Ponto-e-Vírgula*, 1(33).

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Jesus, A. S. de, Margarido, C., Sánchez, E. T., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 62, 55–71. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação, PUCRS*, 33(3), 198-204.

Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176>

Lima, L. C. (2001). A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. In *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (pp. 189-189).

Lima, L. C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41–54.

Matos, T. M. (2026). Do cognitivo ao emocional: A educação socioemocional nas escolas portuguesas. *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*, 29, 1–19. <https://doi.org/10.58041/aprender.258>

Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*.

Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2025). Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação. *Revista Sustinere*, 13(Suplemento 2), 67–88. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.92908>

Oliveira, P. V., & Muszkat, M. (2021). Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista*

Psicopedagogia, 38(115), 91–103. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>

Pacheco, C. L., Leite, C., & Cortesão, L. (2002). *Trabalhar por projetos em educação — uma inovação interessante*.

Perdigão, A. (2003). A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: os pressupostos filosóficos. *Análise Psicológica*, 21(4), 485-497.

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Artmed Editora.

Prada, A., Novo, R., & Lima, C. P. de. (2025). Construindo pontes: contributos do educador social para a aprendizagem socioemocional no contexto escolar. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (29), 1–14. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17532>

Ricoeur, P. (1990). *Ética e moral*. LUSOSOFIA.

Rodrigues, R., Amorim, J. P., & Neves, T. (2022). "The holiness of minute particulars": can the community compensate for the schools' shortfalls in affection? *Pastoral Care in Education*, 40(1), 41–60. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1855672>

Romão, J. E. (2019). Pedagogía del amor: Paulo Freire hoy. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 73–84. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.73-84>

Steiner, C., Perry, P. (co-aut.), & Sousa, A. R. de (trad.). (2000). *Educação emocional: literacia emocional ou a arte de ler emoções*. Editora Pergaminho.

Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T., & Lonka, K. (2016). The benefits of teachers' workshops on their social and emotional intelligence in four countries. *Creative Education*, 7(18), 2803–2819. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.718260>

Trindade, R. (2012). A ação educativa como um empreendimento ético: Uma reflexão que se quer mais urgente do que apressada. In *Ética e Educação: Questões e reflexões*.

Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(esp3), 2332-2349. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>

Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans) formações*. Porto: Profedições.

Vieira, C. C. (2022). *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed Editora.

Documentação legal e outros documentos normativos

Agrupamento de Escolas António Nobre (2023). Projeto Educativo AEAN 2023-2026

Agrupamento de Escolas António Nobre. (2025). Código de Ética e Conduta.

Agrupamento de Escolas António Nobre. (2023). Regulamento interno 2023 - 2026.

Agrupamento de Escolas António Nobre. (2024). Plano de ação TEIP 2024 - 2027.

Agrupamento de Escolas António Nobre (2025). Estratégia De Educação Para a Cidadania No Agrupamento AEAN 2025/2026

Câmara Municipal do Porto. (2013). Projeto Educativo Municipal do Porto. Pelouro da Educação, Organização e Planeamento; Departamento Municipal de Educação.

Câmara Municipal do Porto. (2024). Rede Social do Porto: Diagnóstico Social do Porto.

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República nº 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Despacho nº 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros da Educação (2016). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Diário da República, nº 90, 2ª Série 96 de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, nº 143, 2ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Lei nº 46/86 da Assembleia da República (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237, 1ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J, Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação

Apêndices:

Apêndice 1: Auscultação da percepção dos alunos do 8º ano sobre o desenvolvimento do projeto

Última Sessão - O nosso percurso

1. Participação e voz

Durante estas sessões, o que fizeste para participar nas atividades?

O que fez com que participasses mais ou menos?

2. Construção coletiva

De que forma o trabalho em grupo influenciou o resultado final (ex: carta, propostas)?

Sentiste que todos tiveram oportunidade de contribuir? Explica.

3. Pensamento crítico

Estas sessões fizeram-te pensar de forma diferente sobre a escola ou sobre o papel dos alunos? Sentes que foste ouvido?

4. Educação e Saúde

Quando pensas na tua saúde no dia a dia (corpo, hábitos, bem-estar e ambiente escolar), que temas achas que deviam ser mais trabalhados na escola?

Sentes que a escola ajuda os alunos a cuidarem melhor de si? Porquê?

5. Olhar para o futuro

Se pudesses criar uma sessão para outra turma, seria sobre:

6. Avaliação final

Estas sessões foram:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Muito úteis | ☐ Úteis |
| ☐ Normais | ☐ Pouco úteis |

Nome:

Uma palavra sobre o percurso: _____

Apêndice 2: Consentimento Informado Formal da Instituição

Declaração de Autorização Institucional

Exmo./a Sr./a Diretor/a,

No âmbito do estágio curricular em curso neste Agrupamento, pretende-se desenvolver um projeto com a turma X do 6º ano e a turma X do 8º ano, na área do Desenvolvimento Pessoal e Social e no domínio das Aprendizagens Socioemocionais.

O projeto envolve o/a professor/a da turma e os/as alunos/as que, mediante consentimento dos respetivos Encarregados de Educação, aceitarem participar. Trata-se de um conjunto de atividades que promovem a participação, o bem-estar e o desenvolvimento de aprendizagens sociais e emocionais, estimulando os alunos para a reflexão sobre valores e a sua participação ativa e responsável na vida escolar.

No âmbito deste projeto serão dinamizadas atividades em contexto escolar, respeitando todas as normas institucionais e os princípios éticos aplicáveis, garantindo-se a confidencialidade e anonimização dos dados eventualmente recolhidos.

Solicita-se, assim, a autorização formal desta Direção para a realização do referido projeto no Agrupamento.

Para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar-me através do email: up202009808@up.pt

Declaro que a Direção tomou conhecimento dos procedimentos acima descritos e autoriza a realização do projeto nas condições apresentadas.

Declaro que a Direção tomou conhecimento dos procedimentos acima descritos e **autoriza** a realização do projeto nas condições apresentadas.

☐

Declaro que a Direção tomou conhecimento dos procedimentos acima descritos e **não autoriza** a realização do projeto nas condições apresentadas.

☐

Assinatura: _____

Data:

Apêndice 3: Consentimento Informado Formal aos Profissionais

Formulário de Consentimento Informado

O meu nome é Inês Cardoso e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de "Intervenção e Mediação Socioeducativa" na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O estágio curricular que estou a desenvolver tem como objetivo realizar atividades com alunos da turma X do 8º ano, na área **do Desenvolvimento Pessoal e Social e do domínio das Aprendizagens Socioemocionais**.

O estudo não envolve qualquer risco nem prejuízos de ordem pessoal, social e financeira. É inteiramente **livre de participar ou não neste estudo**. Se se voluntariar para participar, é livre de desistir a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Serão garantidas todas as questões relacionadas com o anonimato e confidencialidade dos dados sendo, para efeito, utilizados nomes fictícios e retiradas todas as informações que ponham em risco a sua identificação

Se tiver mais alguma questão relacionada com este estudo, poderá contactar:

- Inês Cardoso, na condição de estudante, através do email up202009808@up.pt
- Professora Doutora Preciosa Fernandes, na condição de orientadora da estudante que realiza o estudo, através do email preciosa@fpce.up.pt;

Declaro que li e compreendi todos os procedimentos acima descritos. Foi-me dada uma cópia deste formulário de consentimento informado.

Concordo em participar voluntariamente.

☐

Não concordo participar

☐

Assinatura: _____

Data ____/____/____

Apêndice 4: Consentimento Informado Formal a Encarregados de Educação e Alunos

Consentimento Informado

Exmo/a. Sr/a. Encarregado/a de Educação e Caro Aluno:

O meu nome é Inês Cardoso e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O estágio curricular que estou a desenvolver tem como objetivo realizar atividades com alunos da turma X do 8º ano, na área **do Desenvolvimento Pessoal e Social e do domínio das Aprendizagens Socioemocionais**.

O projeto envolverá o/a professor/a e os/as alunos/as da turma do/a seu/sua educando/a que aceitarem participar. Trata-se de um projeto centrado no desenvolvimento de atividades que promovem a participação, o bem-estar, e a realização de aprendizagens sociais e emocionais estimulando os alunos para a reflexão sobre valores e a sua participação ativa e responsável na vida escolar.

No âmbito deste projeto dinamizarei algumas atividades, razão pela qual solicito a vossa autorização para que o/a vosso/a educando/a possa participar nessas mesmas atividades.

O/a seu/sua educando/a é livre de desistir a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Serão garantidas todas as questões relacionadas com o anonimato e confidencialidade dos dados sendo, para efeito, utilizados nomes fictícios e retiradas todas as informações que ponham em risco a sua identificação.

Se tiver mais alguma questão relacionada com o estágio, poderá contactar-me através do email: up202009808@up.pt

Declaro que li e compreendi todos os procedimentos acima descritos. Foi-me dada uma cópia deste formulário de consentimento informado.

Concordo em participar voluntariamente.

☐

Não concordo participar

☐

(Assinatura do Encarregado de Educação)

(Assinatura do Aluno)

Data: ____/____/____

Apêndice 5: Consentimento Informado Formal a Encarregados de Educação e Alunos, em Inglês

Informed Consent

Parent/Guardian

Dear Parent/Guardian and Dear Student:

My name is Inês Cardoso, and I am a 2nd-year student in the Master's Degree in Education Sciences at the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto (FPCEUP). My curricular internship aims to carry out activities with students in Year 8, Class X, around Personal and Social Development and Socio-Emotional Learning.

The project will involve the teacher and students in your child's class who agree to participate. This is a project focused on developing activities that promote participation, well-being, and social and emotional learning, encouraging students to reflect on values and their active and responsible participation in school life.

As part of this project, I will be organising some activities, which is why I am requesting your authorisation for your child to participate in these activities.

Your child is free to withdraw at any time without consequences of any kind. All issues related to anonymity and data confidentiality will be guaranteed. To this end, fictitious names will be used and any information that could compromise your child's identification will be removed.

If you have any further questions regarding the internship, please contact me by email at: up202009808@up.pt

I declare that I have read and understood all of the procedures described above. I have been given a copy of this informed consent form.

I agree to participate voluntarily.

☐

I do not agree to participate.

☐

(Name of the student)

(Signature of the Parent/Guardian)

(Signature of the Student)

Date: ____/____/____

Apêndice 6: Estrutura de Entrevista à Coordenação da Escola Básica 2/3 da Areosa

Data: 16 de outubro

Entrevista Coordenação, EB 2/3 da Areosa:

Guião de Entrevista – Estágio em Intervenção e Mediação Socioeducativa

Objetivo: Conhecer a estrutura e funcionamento da escola e identificar possibilidades de colaboração no âmbito do estágio.

1. Estrutura e Organização da Escola

1. **Como está organizada a escola (número de turmas, ciclos, equipas de coordenação)?**
(Para perceber a dimensão e a forma como se distribuem responsabilidades dentro da escola.)
2. **Que estruturas de apoio existem (Serviço de Psicologia e Orientação, Equipa EMAEI, Ação Social Escolar, técnicos especializados)?**
(Identificar os recursos humanos e técnicos com quem poderás articular o teu trabalho.)
3. **Como se articula o trabalho entre direção, coordenação, diretores de turma e técnicos de apoio?**
(Entender a dinâmica de comunicação interna e os canais de decisão.)
4. **Existem espaços ou momentos regulares de reflexão sobre o clima escolar e o bem-estar dos alunos?**
(Compreender as práticas institucionais que promovem a convivência positiva.)
/

2. Clima e Gestão de Conflitos

5. **Como descreveria o clima relacional entre alunos, professores e assistentes operacionais?**
(Obter uma visão geral sobre as relações e o ambiente da escola.)
6. **Que tipos de conflitos são mais frequentes (entre alunos, entre alunos e professores, outros)?**
(Identificar os principais focos de tensão ou situações recorrentes.)
7. **Há projetos ou atividades de promoção da convivência, cidadania ou prevenção da violência?**
(Identificar iniciativas já existentes que possas observar ou integrar.)

3. Espaço para o Estágio e Colaboração

8. **De que forma uma estagiária nesta área pode contribuir para a escola?**
(Clarificar expectativas e possibilidades de intervenção.)
9. **Que públicos-alvo seriam prioritários para observar ou apoiar (alunos, professores, assistentes)?**
(Ajudar a definir o foco do estágio.)

Levantamento de Necessidades - Escola Básica 2/3 Areosa

Este formulário teve como objetivo identificar os recursos relacionais, os interesses e as necessidades de desenvolvimento socioemocional das turmas, com o objetivo de co-construir um projeto de intervenção que promova o sentido de pertença, a participação cívica ativa e a qualidade das interações entre pares no ambiente escolar.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade!

Inês Maria Pinto Cardoso
Estagiária – GAAP / Escola Básica 2/3 da Areosa

* Indica uma pergunta obrigatória

Identificação da Turma.

1. Turma e Número de Alunos *

2. Há alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

3. Se a resposta à pergunta anterior foi "Sim", quantos alunos são e que tipo(s) de medida(s) têm?

Clima e Relações Interpessoais.

4. Os alunos, de forma geral, relacionam-se de forma positiva entre si. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

5. Existem subgrupos que afetam o ambiente da turma. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

6. A turma demonstra respeito pelos colegas e pelos adultos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

7. As relações entre alunos e professores são positivas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

☐ Discussões Verbais

☐ Difamação

☐ Roubo

☐ Danificação de bens

☐ Não se aplica

☐ Outra: _____

12. Em que contextos ocorrem mais frequentemente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Salas de Aula
- ☐ Recreio
- ☐ Corredores
- ☐ Redes Sociais
- ☐ Fora da Escola
- ☐ Balneário
- ☐ Biblioteca
- ☐ Refeitório/Bar
- ☐ Não se aplica

13. Quando surgem desentendimentos, os alunos tendem a: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Resolver entre si
- ☐ Pedir ajuda a adultos
- ☐ Ignorar / afastar-se
- ☐ Envolver outros colegas (positiva ou negativamente)
- ☐ Não se aplica

14. Os conflitos envolvem sempre os mesmos alunos ou variam conforme a situação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre os mesmos
- ☐ Variam
- ☐ Depende do contexto
- ☐ Não se aplica

15. Em situações de conflito, indique como é mais habitual, a turma lidar com esses desafios. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Capacidade de comunicação
- ☐ Auscultação da palavra do professor
- ☐ Respeito pela opinião dos outros
- ☐ Capacidade de escuta
- ☐ Capacidade de identificação de emoções
- ☐ Empatia
- ☐ Proposta de resolução positiva da situação
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outra: _____

16. Que estratégias costuma utilizar para lidar com estas situações? *

17. Há apoios ou intervenções anteriores que tenham sido úteis? Quais?

Recursos e Potencialidades da Turma

18. Quais são os principais pontos fortes desta turma? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Solidariedade
- ☐ Criatividade
- ☐ Humor
- ☐ Iniciativa
- ☐ Cooperação
- ☐ Outra: _____

19. Há alunos que se destacam pela capacidade de unir ou apoiar colegas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. Em que momentos a turma funciona melhor em conjunto? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Trabalhos de Grupo

☐ Projetos Práticos

☐ Atividades Extracurriculares

☐ Situações de apoio entre colegas

☐ Outra: _____

Necessidades e prioridades.

21. Quais considera serem as principais necessidades socioemocionais desta turma? *

22. Que temas ou competências considera mais importantes trabalhar com os alunos? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Empatia

☐ Comunicação

☐ Resolução de Conflitos

☐ Cooperação

☐ Autorregulação

☐ Outra: _____

23. Que tipo de apoio/intervenção considera mais adequado? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Intervenção em Turma, de acordo com as competências e temas identificadas
- ☐ Mediação com alunos identificados em situação de conflito
- ☐ Atividades de Tutoria
- ☐ Outra: _____

24. Numa escala de 1 a 5, quão receptiva considera esta turma a atividades de grupo/reflexão? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pou	☐	☐	☐	☐	☐	Muito receptiva

25. Existe algo mais que considere importante partilhar sobre a turma?

Muito obrigada pela sua colaboração! As informações recolhidas permitirão planear uma intervenção mais ajustada às necessidades das turmas e à realidade da escola.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

