



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**A Inteligência Emocional nas Organizações Escolares:  
uma Visão Inclusiva**

Relatório de Actividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Maria Raquel Ramos de Aguiar Lombardi**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

DEZEMBRO 2019



**CATÓLICA**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

## **A Inteligência Emocional nas Organizações Escolares: uma Visão Inclusiva**

Relatório de Actividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Maria Raquel Ramos de Aguiar Lombardi**

Sob a Orientação do  
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

## O Desafio de Aristóteles

*Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa – isso não é fácil.*

ARISTÓTELES, *Ética a Nicómano*

## Agradecimento

---

Acordar e poder respirar, ver a luz do sol, a natureza e estar com os que mais amamos, é sempre um motivo de gratidão. Viver intensamente e concretizar alguns dos nossos sonhos, faz de nós seres mais felizes e realizados, facilitando a nossa caminhada da vida. Este sonho devo a todos os que me acompanham e apoiam em todas as minhas opções e decisões.

À minha querida mãe, que me deu a vida, o bem mais precioso, aliado ao seu amor e exemplo de vida, fez de mim, uma pessoa com valores e força para vencer.

À minha irmã Cláudia, sempre pronta a colaborar, incentivando e apoiando na concretização deste projeto de vida.

À minha irmã Nancy, pela orientação e ajuda prestada, que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

À minha família, minha filha e o meu marido, pela força e incentivo em todos os sonhos que pretendo concretizar.

À minha amiga Elisabete Silva por todo o apoio e força na concretização deste projeto.

Ao meu querido professor Doutor Carlos Estevão, sempre disponível e pronto a ajudar. Obrigada pelas suas orientações e partilha de conhecimentos.

Ao meu médico Dr. Fernando Fernandes, por ajudar-me a superar e continuar neste meu maior projeto: a vida.

## Resumo

---

Uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aquela instituição que se limita em abrir as portas a todos. É sim, uma escola, que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito e que ambicionam para a sua vida. Uma escola com um perfil de base humanista, cimentado no desenvolvimento de valores e de competências, que torna os alunos aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade proporcionadora de bem-estar. Uma escola onde são valorizadas as múltiplas inteligências, onde todos são capazes de desenvolver o seu talento e de serem respeitados pelas suas diferenças e particularidades. É nesta linha de pensamento que organizei todo este meu documento reflexivo.

O presente trabalho resulta do exercício de reflexão sobre o meu papel como docente de Educação Especial na Escola BIPE do Covão-Estreito de Câmara de Lobos, numa vertente humanista e organizacional. A exposição do seu conteúdo divide-se em duas partes fundamentais: a primeira incide sobre a fundamentação teórica que suporta a temática da escola como organização e, por outro lado, a importância da inteligência emocional, tanto na liderança, como na dinâmica escolar, num contexto inclusivo. A segunda parte, reflete toda a minha atuação como agente educativo centrada nas potencialidades dos alunos, valorizando os seus talentos e promovendo aprendizagem significativas numa educação democrática.

Esta reflexão teórica serviu de suporte à minha ação pedagógica e sustentou as minhas escolhas, metodologias de intervenção promovendo a minha realização pessoal e dos alunos. Esta reflexão, fez-me também, analisar a escola como um lugar de vários mundos compreendendo melhor a escola e todos os seus autores.

“Numa palavra, a escola é, de facto, uma organização ambígua, anárquica, “multidiscursiva” apresentando várias faces e várias vozes” (Estêvão, 2004,p.53).

Palavras Chave: Escola; Educação Inclusiva; Organização; Inteligência Emocional; Reflexão Crítica

## Abstrat

---

A truly inclusive school is not just that institution that is limited to opening the doors to everyone. It is a school, which opens the entrance doors and ensures that, at the exit, everyone has achieved what they are entitled to and who aspire to their lives. A school with a humanistic base profile, cemented in the development of values and competencies, which makes students able to exercise an active citizenship exercised in freedom providing welfare. A school where multiple intelligences are valued, where everyone is able to develop their talents and to be respected for their differences and particularities. It's in this line of thought that I've organized this whole reflective document.

The present work results from the exercise of reflection on my role as a teacher of special education at Escola BIPE of the Covão-Strait of Câmara de Lobos, in a humanistic and organizational aspect. The exposition of its content is divided into two fundamental parts: the first focuses on the theoretical foundation that supports the theme of the school as an organization and, on the other hand, the importance of emotional intelligence, both in leadership and in the dynamic In an inclusive context. The second part reflects all my work as an educational agent centered on the potentialities of the students, valuing their talents and promoting meaningful learning in a democratic education.

This theoretical reflection served as support for my pedagogical action and supported my choices, intervention methodologies promoting my personal and student achievement. This reflection, also made me, analyze the school as a place of various worlds better understanding the school and all its authors.

"In a word, the school is, in fact, an ambiguous organization, anarchic," multidiscursive "presenting various faces and various voices" (Estêvão, 2004, p. 53).

**Key words:** School, Inclusive Education; Organization; Emotional Intelligence; Critic Reflection

## Índice de Figuras

<b>Figura 1-</b> Principais abordagens.....	17
<b>Figura 2-</b> Atividades do gestor.....	18
<b>Figura 3-</b> 8 Competências (Skills) emocionais.....	36
<b>Figura 4 –</b> Enquadramento territorial do Concelho de Câmara de Lobos.....	51
<b>Figura 5-</b> Planta da escola.....	54
<b>Figura 6-</b> Medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão.....	61

## Índice de Tabelas

<b>Tabela I-</b> Diferentes mundos.....	24
<b>Tabela II-</b> Mundos escolares em organização e relação de poder.....	25
<b>Tabela III-</b> Indicadores demográficos 2011- relativos ao concelho de Câmara de Lobos.....	51
<b>Tabela IV-</b> Taxas de analfabetização (%)2001 e 2011.....	52
<b>Tabela V-</b> Tipo de vínculo.....	53
<b>Tabela VI-</b> Número de anos de serviço e no estabelecimento de ensino-----	53
<b>Tabela VII-</b> Trabalhadores por carreira, idades e género do corpo não docente.....	54
<b>Tabela VIII-</b> Atividades por área artística.....	77

## Índice Geral

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Índice de Figuras.....	6
Índice de Tabelas.....	6
Índice Geral.....	7
Introdução.....	9
Sumário Executivo.....	11
Parte I- Enquadramento Teórico.....	13
1. A escola como organização: análise organizacional.....	13
1.1.Modelo Burocrático.....	16
1.2. Modelo Político.....	20
1.3.Escola como lugar de vários mundos .....	22
2. A inteligência emocional nas organizações inclusivas.....	27
2.1. Inteligência Emocional.....	27
2.1.1. Capacidades da inteligência emocional.....	28
2.1.2. Competência Emocional.....	35
2.2. A inteligência emocional como fator protetor do stress docente.....	38
2.3. O docente como modelo e promotor da inteligência emocional nos alunos.....	43
2.4. Educação inclusiva e emocional.....	47
Parte II – Análise reflexiva.....	50
1. Contextualização da escola.....	50
1.1. Localização.....	50
1.2. Território e população.....	51
1.3.Caracterização do meio.....	52
1.4. Alunos.....	52
1.5.Recursos humanos.....	53
1.6.Recursos materiais e físicos.....	54
1.7.Projeto Educativo de Escola.....	55
2. Educação inclusiva.....	57

2.1.	Medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão.....	59
2.2.	Autismo.....	62
2.3.	Atraso Global de desenvolvimento.....	65
2.4.	Perturbação emocional e comportamental.....	66
2.5.	Dificuldades de aprendizagem específica.....	67
2.6.	Problemas de comunicação.....	68
2.7.	Défi ce de atenção com ou sem hiperatividade.....	69
3.	Educação emocional: Projeto Art´Emoções.....	71
3.1.	Diagnóstico.....	75
3.2.	Objetivos Gerais.....	76
3.3.	Parcerias.....	76
3.4.	Atividades.....	77
3.5.	Metodologias pedagógicas adotadas.....	78
3.5.1.	Metodologia Montessori.....	78
3.5.2.	Metodologia Waldorf.....	81
3.5.3.	Metodologia de Projeto.....	82
3.6.	Avaliação.....	83
3.7.	Impacto esperado.....	83
4.	Reflexões Finais e Conclusões.....	85
5.	Bibliografia.....	89

## Introdução

---

Organização é a forma como se dispõe um sistema para atingir os resultados pretendidos. Normalmente é formada por uma ou mais pessoas que executam funções de modo controlado e coordenado com a missão de atingir um objetivo em comum com eficácia. O sentido da organização se baseia na forma como as pessoas se interrelacionam entre si e na disposição e distribuição dos diferentes elementos envolvidos, com vista a uma finalidade. As organizações surgem desde os tempos mais remotos como expressão de ideologias, tendências e necessidades sociais. A escola sendo uma organização sofreu também estas tendências e necessidades. Qualquer que seja o paradigma, as organizações apresentam-se como realidades sociais complexas, o que se identifica no perfil das instituições de ensino. Também estas, conferem às suas atuações, ambiguidade e complexidade, diariamente. Surgem ao longo deste relatório abordagens organizacionais diversas, tanto no seu conceito como características. Faz-se referência neste relatório às principais abordagens iniciais desde a Gestão Científica de Taylor, à Teoria Clássica de Fayol e à Teoria Burocrática de Weber, passando também pelo Modelo político e o da Escola como “lugar de vários mundos”.

Por outro lado, o conceito de educação inclusiva goza de um estatuto elevado em todo o mundo em virtude da sua incorporação nos documentos referentes à política de inúmeras organizações internacionais, com destaque para as Nações Unidas. Os padrões das políticas da ONU, como as corporizadas na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (1989), as Regras Padrão da ONU sobre a igualdade de oportunidades para indivíduos com deficiências (1993) e os Relatório da UNESCO em 1994, sobre a educação das crianças com deficiências (Declaração de Salamanca) são unânimes em afirmar os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação, dentro do sistema educativo de escolaridade obrigatória. Neste contexto, ao longo deste relatório, refere-se a escola como uma organização inclusiva

Refere-se ainda neste relatório a importância da promoção da inteligência emocional na escola, tanto na sua gestão e organização, como também, na educação. Na educação emocional, as competências emocionais são muito específicas. A aprendizagem que designamos como emocional é diferente da aprendizagem cognitiva clássica. Se as diferentes áreas do cérebro se encontram em interação, o mesmo acontece com a

aprendizagem cognitiva e emocional. “A aprendizagem, a principal atividade do cérebro, é um processo que permite conservar informações, estados afetivos e impressões capazes de influenciar o nosso comportamento” (Kotsou, 2012, p.46).

Na esfera profissional (incluindo as organizações escolares) as emoções foram durante muito tempo os ingredientes esquecidos nas receitas para uma gestão eficiente. Contudo, hoje a inteligência emocional é apresentada como útil ou até mesmo necessária e associadas à gestão e liderança das organizações escolares.

São essencialmente as descobertas recentes no âmbito da psicologia das emoções e das neurociências afetivas que alteraram este panorama e tornaram este antagonismo obsoleto. As emoções são fundamentais, indispensáveis e não podem ser dissociadas da razão. Na realidade, o corpo e a mente funcionam como uma unidade que interage plenamente com o ambiente físico e social. Tratando-se da organização escolar, gerir um conjunto de pessoas, “a importância da gestão pessoal das emoções não deve ofuscar a importância de se realizar o exercício da mesma forma, numa escala mais alargada, envolvendo a equipa e toda a organização” (Kotsou, 2012, p.18).

O presente relatório de reflexão encontra-se dividido em duas partes: Parte I- Enquadramento Teórico e Parte II – Análise Reflexiva. No primeiro capítulo é apresentado, com base na literatura e autores, distintas conceções de organização e, mais concretamente, de organização educativa. Neste capítulo também é apresentado o conceito de inteligência emocional e sua importância nas organizações escolares inclusivas. Na segunda parte deste relatório, procede-se a uma análise reflexiva da minha experiência profissional e da educação emocional na escola, através do projeto Art´Emoções.

## Sumário Executivo

---

Foi em 1995, que ingressei na função pública como docente. Mas, foi em 2007, que a minha vida profissional tomou aquilo que considero ser o rumo certo. Um caminho onde me sinto-me plenamente realizada e motivada na minha profissão. Fiz a especialização em Educação Especial e especializei-me em Pedagogia em sala snoezelen para crianças com paralisia cerebral. Posteriormente, conclui com sucesso uma pós-graduação em proteção de menores: entre o risco e a justiça. Esta pós-graduação contribuiu muito para aumentar a minha compreensão e melhoria da minha intervenção no ensino de crianças em risco e suas famílias.

Relativamente à duração do meu percurso profissional, fui durante 18 anos, docente contratada, e, hoje, pertenço ao quadro de zona 1 da Região Autónoma da Madeira, no quadro 100 EE, Educação Especial.

Durante todo o meu trajeto profissional, trabalhei em várias escolas da Ilha da Madeira, ficando o máximo de 6 anos numa mesma escola, não por ser a minha escolha, mas, por colocação da Secretaria Regional de Educação.

Segundo a minha experiência, é benéfico para a nossa profissão, mudar de escola, conhecer novas realidades e metodologias de trabalho diversas. Há quem defenda que trabalhar na mesma escola, é benéfico tanto para o professor como para os alunos. Nesta linha de pensamento se, por um lado, concordo que o professor do 1º ano deverá acompanhar o grupo até o 4º ano, por outro, após este tempo, parece-me benéfico para o professor mudar de escola ou se especializar cada vez mais numa determinada área de atuação que lhe motive a novas experiências. Claro, que uma das maiores preocupações, como docente, quando pretendo mudar de escola é a distância desta à minha residência. Como não temos regalias, nem ajudas de transporte, trabalhar muito longe da área de residência resulta numa maior despesa, maior perda de tempo no percurso e, muito cansaço. Porém, não tenho qualquer medo da mudança. No entanto, noto que os docentes que permanecem sempre na mesma escola, estão mais apreensivos á mudança. O ser humano, por defeito ou excelência, acomoda-se ao que conhece ou adapta-se aos novos contextos. Com esta mudança de escolas, aprendi muito e cresci tanto pedagogicamente como a nível pessoal. Ao longo destes anos, trabalhei com profissionais que utilizavam

várias metodologias de trabalho, e, hoje utilizo um misto destas metodologias, resultante desta partilha, sendo aquelas que mais me identifico a Pedagogia de Projeto, Montessori, Escola Moderna e Walsdorf.

Durante o meu percurso profissional, tive alguns cargos, nomeadamente, Diretora Pedagógica no Infantário Atelier Infantil (6 anos), Subdiretora na Escola B1 PE Lombada- Ponta do Sol (6 anos), Coordenadora do Pré-escolar na Escola B1PE Covão e Coordenadora Erasmus+ KA101 e Erasmus + KA229 na Escola B1 PE Covão.

Neste momento, desenvolvo o Projeto Art´Emoções, um projeto artístico inclusivo, onde as artes são as ferramentas para trabalhar os sentimentos e emoções numa visão de múltiplas inteligências. Neste projeto, as crianças demonstram os seus talentos, e o professor tem um papel de orientador e incentivador dessas capacidades.

Este projeto, criado e implementado por mim, na Escola B1PE Covão, em Câmara de Lobos, tomou uma dimensão europeia devido à criatividade e aos resultados obtidos pelos alunos com NEE. Algumas escolas europeias ficaram interessadas em implementar este projeto nas suas instituições, e, em junho de 2019, a Escola CRA Benavites Quart de les Valls, deslocou dois professores para conhecerem a dinâmica do projeto em loco, para aplicar no seu estabelecimento de ensino, no ano letivo 2019/2020.

Considero que os meus conhecimentos científicos e pedagógicos são adequados ao exercício da minha função docente, no entanto, estou consciente que estes devem estar em constante remodelação, no sentido de aperfeiçoar as minhas práticas educativas e perspetivar uma formação contínua, cada vez mais sólida e ajustadas às crianças, e aos contextos onde estas se inserem.

## PARTE I – Enquadramento Teórico

---

### 1. A escola como organização: análise organizacional

De um modo geral, uma organização “é um conjunto de duas ou mais pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objetivos comuns que, geralmente, envolvem a produção e/ou oferta de bens e serviços” (Meneses, 2016, p.35). Obrigam uma “coordenação formal das suas ações, pressupõem a definição de metas e a sua execução, a diferenciação de funções, uma estrutura hierárquica e a existência de fronteiras face ao seu meio envolvente” (*ibidem*, 2016, p.35).

No que concerne ao conceito de gestão, “trata-se, portanto, do processo de coordenação das atividades necessárias à transformação de um conjunto de recursos escassos (tangíveis ou intangíveis) em resultados (económicos ou sociais), os quais seria difícil atingir pela ação de uma única pessoa, num contexto de interação permanente com o meio envolvente” (*ibidem*, 2016, p.35).

Devido ao fenómeno da globalização, que transformou o mundo num ambiente cada vez mais dinâmico e interligado devido, sobretudo, ao avanço tecnológico, administrar organizações não é uma tarefa simples. Gerir qualquer organização hoje em dia, é um desafio que requer habilidades e estratégias, não só eficientes, como principalmente, eficazes. Em consequência destes aspetos, a necessidade de investigação e produção científica acerca das organizações, aumentou consideravelmente, sendo objeto de estudo transversal a várias áreas como a psicologia, sociologia, matemática, filosofia, antropologia, economia, finanças, entre outras.

A abordagem sociológica dos autores Burrell e Morgan (1979), no seu livro “Paradigmas sociológicos e análise organizacional”, estabelece as bases teóricas referenciais da análise organizacional, onde o debate das teorias sociais de análise, ocorre em espaço definido por quatro paradigmas sociológicos. Cada paradigma representa uma visão de mundo e um conjunto teórico próprio. Burrell e Morgan (1979) agruparam, assim, os diversos pressupostos em quatro grandes grupos (paradigmas): funcionalismo,

interpretativo, humanismo radical e estruturalismo radical.

O paradigma funcionalista é o preponderante no estudo das organizações e confere ênfase à relevância da ordem, do equilíbrio e da estabilidade na sociedade, buscando o controlo efetivo dos assuntos sociais. Comte, Spencer, Durkheim e Pareto foram os principais autores que deram forma a esse paradigma cuja preocupação é a manutenção atual das coisas, através da ordem social, do equilíbrio e da estabilidade na sociedade. Assume a racionalidade da sociedade.

O paradigma interpretativo, contrário ao positivismo sociológico, percebe a realidade final do universo no espírito ou na ideia. Weber tenta construir aqui uma ponte entre o positivismo e o idealismo, adotando a ideia que a objetividade nas ciências sociais só é possível através da utilização de tipos ideais, que permitam a ordenação de elementos da realidade. Nesta linha, o mundo social é fundamentalmente processual, decorrente de intenção humana onde os indivíduos concebem o mundo no qual vivem.

Já no paradigma humanismo radical, a consciência e mundo externo são vistos como dois lados da mesma realidade. O trabalho é o elemento predominante dentro da sociedade industrializada capitalista e o mundo é visto como pós-moderno, interativo e com igualdade de oportunidades. As pessoas devem viver em liberdade e buscar formas alternativas de vida, numa total liberdade individual, desimpedida de qualquer forma de regulação interna ou externa (liberdade do espírito humano). O seu compromisso passa por proporcionar a oportunidade de mudanças revolucionárias na sociedade e, por isso, surge como oposição fundamental ao paradigma funcionalista, onde as pessoas são alienadas pelo sistema.

O paradigma estruturalismo radical baseia-se numa visão materialista do mundo natural e social, que procura entendê-lo, mas também, transformá-lo. O maior interesse parece residir nos efeitos das contradições que os elementos da sociedade apresentam uns para com os outros, particularmente em relação aos impactos geradores de crises económicas e políticas. Por conseguinte, assume que o mundo apresenta conflitos de interesses entre os que detém poder e os que não o têm, o que resulta em mudanças radicais.

Mas é importante salvaguardar a ideia que uma imagem organizacional pode partilhar várias teorias (e uma teoria pode dar origem a várias imagens), pois tal permite perceber melhor a realidade em geral e a realidade organizacional em particular,

além de desenvolver um melhor diagnóstico e compreensão das situações organizacionais.

Qualquer que seja o paradigma, as organizações apresentam-se como realidades sociais complexas, o que se identifica no perfil das instituições de ensino. Também estas conferem às suas atuações ambiguidade e complexidade, diariamente.

Não obstante, a obra de Morgan direciona-se de certa forma para as organizações de âmbito empresarial; por sua teorização generalista e amplitude das reflexões do conjunto de imagens, ela também contempla as organizações públicas em termos teóricos e conceptuais. Neste aspeto, reside a sua capacidade para interpretar e redesenhar as estruturas, as ações interpessoais e sociais, os procedimentos individuais e coletivos, as decisões e o poder na organização, o que permite ao investigador a existência de instrumentos para escolher as abordagens de maior interesse, conforme sua base teórica de análise.

As respostas dadas pelo autor não oferecem respostas definitivas e conduzem a um entendimento parcial das organizações. Contudo, possibilitam a ampliação dos sentidos e do pensar a organização, estimulam a reflexão sob pontos de vista diversos, e conferem oportunidade de cenários de ação, que não se limitam ao campo das interpretações.

Se focarmos o funcionamento complexo e ambíguo das instituições de educação, com apontamentos de predominância na ação e os comparamos metaforicamente (como faz Morgan nas suas investigações, com as conceções modelares de máquina e sistemas políticos), constataremos que as condições organizacionais de referência são semelhantes nos estabelecimentos de ensino por todo o país.

Devido à complexidade das organizações escolares, estas podem ser abordadas segundo diferentes pontos de vista, fazendo apelo a vários modelos organizacionais: modelo burocrático racional, modelo político, modelo comunitário /colegial, modelo de ambiguidade, modelo (neo) institucional, modelo simbólico/cultural, modelo de mercado e como última proposta, escola como lugar de vários mundos (Estêvão, 2018, p.15).

Entende-se que a organização educativa pode ser vista de várias formas, por exemplo: como uma empresa que sustenta os seus pressupostos teóricos numa visão economicista e mecanicista da pessoa humana (onde o aluno é visto como a matéria-

prima da empresa); como assente em modelos burocráticos; a escola como arena política; a escola como democracia baseada em abordagens democráticas dos modelos e teorias colegiais; a escola como anarquia (que rompe com os modelos políticos e a escola como cultura) (*ibidem*, 2018, p.15).

### 1.1.Modelo Burocrático

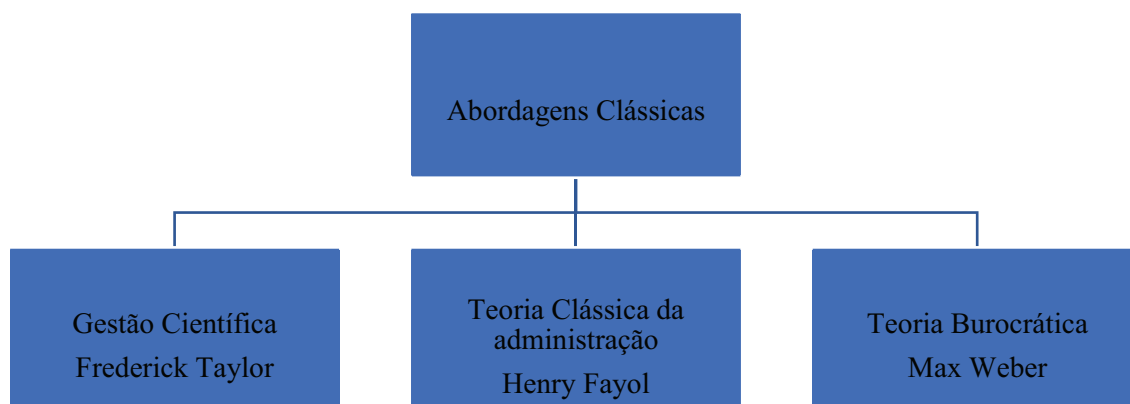
Tendo em atenção os diferentes modelos de organizações, o modelo burocrático racional possibilita-nos a compreensão geral dos aspetos fundamentais do funcionamento das organizações, incluindo as organizações educativas.

Apesar de ser muito criticado, este modelo continua a manter-se no pensamento organizacional. Este modelo foi desenvolvido por Weber (1964) e caracteriza-se pela centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comandos formais entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado; processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo; e o exercício profissionalizado de funções (Hall, 1978).

Sendo assim, o modelo burocrático mostra uma organização que tem como objetivo assegurar a previsibilidade e a padronização de desempenho dos membros da organização. Pretende uma maior eficiência onde as pessoas são submetidas a rígidos controlos de obediência e formalismos.

Uma organização que segue este modelo tem uma estrutura construtiva muito precisa. Estas teorias denominadas de teorias práticas predominaram até o final dos anos 30 e nascem num ambiente de desenvolvimentos das grandes empresas após a primeira guerra mundial, numa época em que era necessário produzir mais, devido ao crescimento dos mercados e a um défice tecnológico. Dava-se maior importância ao operário, pois era ele que produzia. A preocupação dos grandes teóricos organizacionais clássicos como Taylor (1856-1932), Fayol (1841-1952) e Max Weber (1864-1920), foi compreender o trabalho e a melhor forma de gerir as organizações, servindo como normas orientadoras e absolutas quando aplicadas nas empresas.

**Figura 1- Abordagens iniciais**

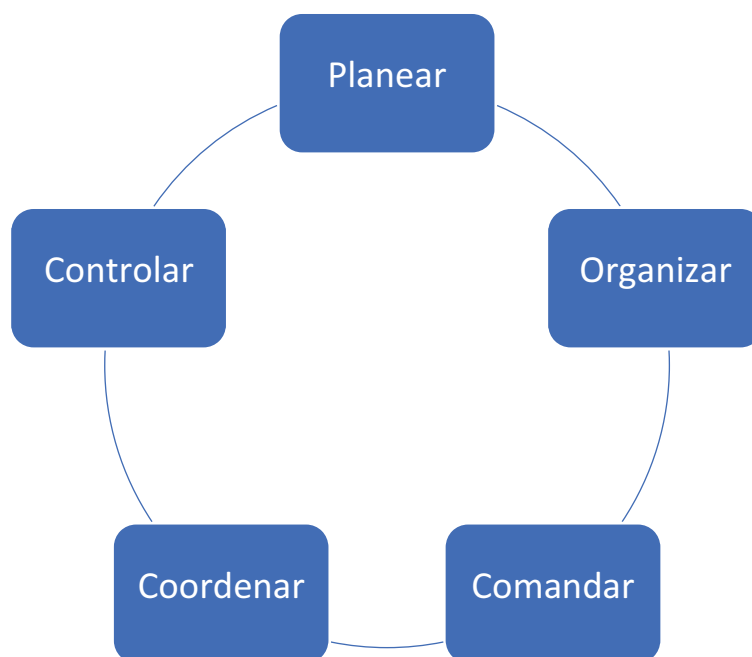


Para Taylor, defensor da gestão científica, o principal objetivo da administração é assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado, ou seja, assegurar a aquisição de avultados lucros e elevado desenvolvimento de negócios. Também se pretende melhores salários para os empregados e a possibilidade de execução do trabalho em atividades para as quais demonstrem mais aptidão. Desta forma, os executantes ou o operário devem ajustar-se aos casos descritos e às normas de desempenho, colocando em segundo lugar a especialização extrema do operário, ou seja, a sua qualificação. Para Taylor, o processo de trabalho passava a ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores – e inteiramente dependente das políticas gerenciais. Taylor separa a conceção (cérebro, patrão) da execução (mãos, operário). Nega ao trabalhador qualquer manifestação criativa ou participação.

Opuseram-se a esta metodologia de Taylor, por inúmeras vezes, os trabalhadores e sindicatos, por temerem sobretudo uma redução dos postos de trabalho, pois, “a rapidez e intensidade com que trabalhavam poderia levar à redução no número de funcionários” (Carvalho; Sousa, 2016, p.55). p.53).

Posteriormente, a teoria clássica da administração surge da necessidade de encontrar formas de gerir empresas mais complexas, como as unidades fabris, sendo pioneiro dessa abordagem Henry Fayol, engenheiro de minas francês. Fayol foi dos primeiros a analisar a natureza da atividade empresarial e a definir as cinco principais atividades do gestor:

**Figura 2 – Atividades do gestor**



Adicionalmente, Fayol estabeleceu a ligação entre estratégia e a teoria da gestão e salientou a necessidade de cultivar as qualidades de liderança (*Ibidem*, 2016, p.55).

Importante salientar que, Fayol veio introduzir um importante contributo na teoria da administração ao concluir que, “os gestores têm de ser formados, sendo possível aprender a ser gestor” (*ibidem*, 2016, p.55). A sua preocupação com a melhoria da qualidade na função da gestão foi essencial e, “este vínculo chega aos nossos dias assumindo a importância da profissionalização da gestão e na assunção da existência de um processo científico inerente à gestão das organizações” (*ibidem*, 2016, p.55).

Por sua vez, Max Weber desenvolveu a denominada teoria burocrática da administração. Esta teoria tem por base a autoridade legal, racional ou burocrática, onde os subordinados aceitam as ordens dos superiores, pois concordam com um conjunto de procedimentos e normas que considera legítimos e dos quais deriva o comando.

A burocracia pode ser definida como “um conjunto de regras impessoais e escritas, que delineiam de forma racional a hierarquia, os direitos e deveres inerentes a cada

posição, os métodos de recrutamento e seleção, etc” (*ibidem*, 2016, p.57). Nessa época, Max Weber constatou existir um grande número de organizações de grande dimensão, que adotaram o modelo burocrático de organização, concentrando os seus meios de administração no topo da hierarquia e, utilizando regras racionais e impessoais, que visavam a maximização da eficiência. Segundo Estêvão (2018) a teoria da burocracia desenvolvida por Weber “é, na sua dimensão sociológica, ou seja, enquanto teoria que destaca as questões da racionalidade e da dominação, uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematização meramente como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência” (*ibidem*, p.15).

Neste contexto “não surpreenderá que a noção da racionalidade burocrática emerja, assumindo os contornos de uma racionalidade funcional intrinsecamente ligada à eficiência instrumental, isto é, à adequação de meios aos fins” (*ibidem*, 2018, p.18).

No que concerne às organizações educativas, o modelo burocrático racional tem merecido a atenção de alguns autores. Este tipo de modelo favorece as organizações privadas visto que, estas são orientadas para o valor de mercado, competitividade e responsabilização perante a clientela.

O modelo organizacional levantou algumas questões relativamente à sua aplicação quer no contexto privado quer no público, apesar das suas características serem mais adequadas ao privado. Alguns autores como Mayntz (1989) consideram “ que o modelo burocrático se aplica primacialmente às organizações públicas. Outros autores, porém, refutam este posicionamento, considerando que a burocratização aparece por todo o lado, independentemente dos governos públicos ou privados das organizações, sendo, consequentemente, alheia em grande medida, à natureza das organizações, ou seja, independentemente de estas sempre públicas ou privadas” (*ibidem*, 2018, p.19).

Apesar destas distinções entre organizações privadas e públicas, normalmente, são as organizações educativas privadas que se orientam nos moldes do estatuto de organização burocrática “nomeadamente se tivermos em consideração as características de concentração do poder de decisão e da autoridade nos seus órgãos de governo. Do mesmo modo, a centralização do controlo das políticas internas pode tornar-se mais patente nas organizações educativas privadas devido, entre outras razões, a uma maior preocupação pela eficiência institucional” (*ibidem*, 2018, p.19).

As críticas ao modelo burocrático surgem principalmente na área da educação. Um dos críticos mais conhecidos deste modelo é o autor francês Crozier (1963) que afirma que este possui “regras impessoais, centralização de decisões e hierarquização de categorias, resistência à mudança, entre outros aspetos, que o assemelhariam a uma “pesada máquina” imobilista”( *ibidem*, 2018, p.20).

Apesar das suas características analíticas “ este modelo pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos atores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos autores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios” (*ibidem*, 2018, p.21).

Desta forma, tendo em atenção a complexidade das organizações educativas, o modelo é analiticamente insuficiente para o funcionamento destas organizações.

## 1.2.Modelo Político

O modelo político é um modelo complementar ao modelo burocrático racional.

Este modelo dá ênfase a outros problemas importantes na explicação da estrutura organizacional “ (...) este modelo considera que a atividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em fatores significantes da promoção de mudanças” (*ibidem*, 2018, p.21).

Devidas às suas características particulares, as escolas são um campo privilegiado para a aplicação deste modelo político, isto porque “ a participação dos atores pode ser intensa mas, simultaneamente inconstante” com metas organizacionais ambíguas e “sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação, de barganha, de pactos e de lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes”( *ibidem*, 2018, p.21).

As organizações escolares segundo este modelo são vistas como “arenas políticas” onde existem “coligações de interesses” e luta pelo poder. A importância dada aos conflitos, nas escolas, é resumida da seguinte forma por Ball (1989), que compreende as

escolas como campos de luta “as escolas do mesmo modo que todas as outras organizações sociais, campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas. Julgo essencial, se queremos compreender a natureza das escolas como organizações conseguir uma compreensão de tais conflitos” (Ball, 1989, p.35 cit in Costa, 1996, p.83).

O que caracteriza o modelo político é a resolução destes conflitos. Devemos ter atenção que a sua resolução entre grupos diferentes não é fácil de conseguir.

Na perspetiva de Eugénio Silva (2011), um ambiente organizacional que se identifique com as conceções do sistema político são as instituições de educação superior devido à naturalidade da existência de conflitos entre indivíduos e grupos na luta pelo poder e pelas tensões e contradições decorrentes da estruturação académica. Segundo Baldrige (1971), as universidades são “sistemas políticos em miniatura” ou configurações de “grupos sociais com estilos de vida e interesses políticos basicamente diferentes”, vindo a considerar posteriormente, que os grupos de interesse com diferentes metas e valores vivem normalmente “num estado de coexistência armada” (Baldrige, 1983, p.51). Numa conjuntura de recursos abundantes mantêm-se num estado mínimo de conflito, no caso desses mesmos recursos se tornarem escassos, tendem a desconjurar-se.

As escolas, por seu lado, também são lugares de disputas ideológicas, onde se confrontam influências interpessoais, compromissos e negociações “onde os mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos atores numa “micropolítica” singular que, conceptualmente, se opõe a, ou não é captável por conceitos da “ciência da organização” tradicional.” (Estêvão, 2018, p.24)

Tendo em atenção, o que foi referido anteriormente, podemos caracterizar o modelo político da seguinte forma: 1) Meio ambiente negociado e construído; 2) existência económica negociada, não correspondendo necessariamente, à eficiência social a curto prazo (aceitação de conflitos, buscando-se no entanto absorvê-los através da negociação política); 3) avaliação dos resultados feita pelos grupos organizacionais envolvidos no processo de decisão; 4) decisões racionais e éticas referindo a resolução de conflitos, a obtenção do consenso e as questões de poder; a empresa construída socialmente através da ação política dos diversos grupos organizacionais; e os indivíduos vistos como atores políticos válidos com potencial de desenvolvimento positivo (buscando concretizar

ativamente os seus próprios interesses).

À luz deste modelo organizacional as decisões escolares resultam de normas complexas de negociação que tem como base o poder e a influência dos diferentes indivíduos e grupos; por isso, as palavras-chave deste modelo organizacional são: interesses, conflitos, poder e negociação. À semelhança de outros modelos, o modelo político apresenta debilidades ao salientar em demasia o sentido estratégico dos autores, não atendendo “aos interesses gerados na organização” (*ibidem*, p. 190), colocando o poder e o conflito como características centrais das organizações. No entanto, este modelo também traz alguns contributos relevantes para a compreensão do funcionamento das organizações nomeadamente das organizações escolares.

### 1.3. Escola como Lugar de Vários Mundos

A Escola como lugar de vários mundos é uma nova imagem organizacional da escola proposta por Carlos Estêvão, onde a escola é vista como uma mundividência ou seja como uma organização da vida social em “mundos” assentes na diversidade de lógicas, de valores, de justiça, de justificações de ação concreta” (*ibidem*, 2018, p.58). Consideramos que esta visão organizacional da escola acaba com a racionalidade burocrática, olhando para a escola como uma organização ambígua e complexa., irregular e descontínua, devido às várias lógicas de ação. Os mundos propostos por Estêvão, dentro de um leque de mundos (propostos pelos autores que lhe serviram de inspiração) são: mundo doméstico; mundo industrial, mundo cívico; mundo mercantil e mundo mundial ou transnacional. Segundo Estêvão estes são os que obedecem com maior rigor aos critérios “de pertinência atual e da capacidade explicativa das questões com que se confrontam particularmente as organizações educativas” (*ibidem*, p.58).

Esta diversidade de mundos que constituem a escola fazem dela uma “verdadeira arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de conceções plurais de cidadania e também de justiça” (Estêvão, 2004, p. 55), o que implica que os diversos atores mantenham permanentemente o diálogo, procura de consensos e sabedoria, uma vez que é preciso ‘saber estar’ em todos e cada um desses mundos com “coerência e equilíbrios aceitáveis” (*ibidem*, p.55).

Cada um destes mundos realça um conjunto de valores predominantes como, por exemplo: o mundo industrial que realça os valores da eficiência, da modernização, da qualidade, do mérito da excelência, da vontade de resultados, da qualificação; o mundo doméstico, que sublinha os valores da intimidade da proximidade, da hierarquia, da tradição, de respeito pelo lugar na rede de relações ordenada segundo a idade, o estatuto e a tradição, a grandeza da subordinação aos mais velhos e da honra. Tendo em atenção os valores dominantes deste mundo doméstico, comportar-se dignamente significa respeitar as hierarquias naturais e as tradições. A figura exemplar será a família e as suas virtudes; o mundo cívico que valoriza a solidariedade, o coletivo, a cidadania, a justiça a igualdade, a emancipação, o interesse geral, a democracia, a dignidade associada à liberdade, o altruísmo. A figura harmoniosa neste caso, é a lei, a democracia, a declaração dos direitos humanos; o mundo mercantil, com algumas semelhanças ao mundo industrial acentua o individualismo, a concorrência, a competição, a troca de bens com objetivo de lucro. A escola neste mundo é visto como uma empresa, sendo os comportamentos dignos aqueles que conduzem a empresa ao êxito nos negócios que geram concorrência e captam clientela. O ganhador é aquele que consiga construir mais riqueza e valor financeiro. A figura harmoniosa neste mundo é o mercado, a riqueza, o êxito financeiro; e por último, o mundo mundial, que aponta para valores da articulação, da conexão, do laço, exigindo para o seu destaque estar em rede, promover laços, investir em projetos multipolares, possuir uma visão geocêntrica. A figura harmoniosa neste mundo é o nómada, não sedentário, aquele que é capaz de assumir riscos, de ser flexível, de estabelecer pontes, de animar redes.

Cada um destes mundos pode justificar e fazer compreender as várias realidades das escolas. O mundo doméstico faz-nos compreender a comunidade educativa; o mundo industrial a empresa educativa/escola eficaz, o mundo cívica a escola cidadã, a escola socio-critica; mundo mercantil Escola SA, escola sociedade anónima; o mundo Mundial escola polifónica (igual a várias vozes). Esta pluralidade de mundos transforma a escola numa verdadeira arena, num verdadeiro palco de sociabilidade, de plurinacionalidades, de princípios argumentativos, de justificações, de conceções plurais de cidadania e de “esferas de justiça” diferentes. (*ibidem*, p.61)

Em caso de desacordo ou de conflito (devido a divergências de opinião e de argumentações provocadas por princípios diferentes) os atores escolares têm de agir e aprender a identificar os valores de referência assim como ter a capacidade de mudar de

quadro de referência, isto é, “passar de um mundo a outro mantendo alguma estabilidade, apesar de os sistemas de referência mudarem” (*ibidem*, p.63).

A escola vista desta perspectiva obriga os professores e outros atores educativos a saberem agir em todos estes mundos (a serem abertos à mudança), a coordenarem a sua atividade, resolvendo os seus conflitos sempre que passam de um mundo para outro, ou seja, obriga-os a adaptar-se a outras realidades, a formar novas alianças, para que a escola funcione dentro de “uma civilidade mínima” e de forma equilibrada (*ibidem*, p.62).

Segundo Estêvão, “os desacordos ou os conflitos que ocorrem nas escolas são resultado não tanto de divergências de opiniões mas sobretudo de argumentações que derivam de princípios diferentes” (*ibidem*, p. 63).

Um dos exemplos dado por este autor é a disciplina nas escolas. Quando este problema existe os professores tentam encontrar a solução, tendo em atenção os valores defendidos por cada um destes mundos, nomeadamente, aplicar-lhes castigos paternais dentro da lógica doméstica ou podem promover reuniões disciplinares com a presença dos alunos e dos Encarregados de Educação (lógica cívica). Podem obrigar o aluno a sair da sala de aula (lógica industrial) ou expulsar o aluno da escola (lógica mercantil).

Para além disto, Estêvão vai ainda mais longe e refere que a multiplicidade e os princípios valorativos e argumentativos dos diferentes mundos escolares (que organizam as relações de poder) podem também aplicar-se a questões mais complexas como a autonomia das escolas, gestão das escolas, formação, profissional idade, etc. No que concerne à autonomia das escolas, a sua construção e implementação, em nome de várias lógicas, o autor torna isto visível no quadro seguinte (*ibidem*, p.67):

**Tabela I- Diferentes Mundos**

<b>Mundo</b>	<b>Imagens</b>	<b>Autonomia</b>
Doméstico	Comunidade educativa	Maior proximidade às famílias
Industrial	Empresa educativa	Máxima racionalização, eficiência e eficácia
Cívica	Escola Cidadã	Potenciação democrática e

		participativa
Mercantil	McEscola	Maior concorrência e satisfação dos clientes
Mundial	Escola Polifônica	Maior conexão a projetos que ultrapassam a localidade e nacionalidade.

Do mesmo modo, no campo de gestão das escolas, o mesmo autor mostra o quadro seguinte que demonstra onde estes diferentes mundos escolares podem ser aplicados e quais as suas vantagens (se assim fosse) dando uma imagem de riqueza desta perspectiva teórica (*ibidem*, p.68):

**Tabela II - Mundos escolares em organização e relação de poder**

<b>Mundo</b>	<b>Imagens</b>	<b>Gestão</b>
Doméstico	Comunidade educativa	Familiar, tutorial
Industrial	Empresa educativa	Profissional, técnica
Cívico	Escola Cidadã	Democrática, participativa
Mercantil	McEscola	Competitiva
Mundial	Escola Polifônica	Geocentrada

Segundo o autor, “esta perspectiva se enquadra perfeitamente nas novas tendências da sociologia das organizações e dá uma visão mais atual, aberta e dinâmica dos processos internos das organizações, possibilitando um outro modo de analisar e compreender a realidade organizacional e, sobretudo, as lógicas argumentativas da justificação da ação dos diversos intervenientes na organização educativa” (*ibidem*, p.68).

A análise da escola enquanto lugar de vários mundos acentua, por outro lado, a necessidade de uma ética da justiça, capaz de afirmar a individualidade de cada “eu” no respeito máximo pelo “outro”, na construção de uma cidadania escolar “assente em direitos e deveres capazes de reorganizar a experiência escolar, a luta pelo

reconhecimento da alteridade, a clarificação de valores, na resolução negociada de conflitos, na prevalência da razão comunicativa, nos processos de tomada de decisão...” (Estêvão, 2002, p.129).

Em resumo, podemos concluir que a escola devido à sua complexidade é um palco de múltiplas mundividências, o que possibilita a existência de injustiças, exigindo que a justiça seja um alicerce da escola enquanto organização e que esta se construa como organização criadora de liberdade, de cidadania, de respeito pela diferença, do reconhecimento da pessoa humana enquanto pessoa, ou seja, enquanto “eu” único e irrepetível.

## 2 - A Inteligência Emocional nas Organizações Inclusivas

### 2.1. Inteligência Emocional

*(...) Às vezes fico tão paralisado com as emoções, fico um caos por dentro...um caos frio, não é um vazio, é um caos frio...uma coisa que me paralisa o pensamento...Quando estou sozinho comigo, volto a ficar aflito, porque não sou capaz de pensar e é nesses momentos que tenho mais medo, tremo, é caos, qualquer coisa que não consigo pensar, chamo-lhe medo, um terror! Trabalho, mas no que se refere á minha vida emocional é o caos. Aqui hoje consegui pensar e já não tremo” (Fleming, 2008, p.113.).*

As emoções são muito mais antigas do que o intelecto. Nossos ancestrais pré-históricos usavam a suas emoções: o medo para sobreviver; a alegria para criar laços afetivos, o amor para procriar; a raiva para defender seus territórios. As nossas emoções são importantes para a nossa sobrevivência, pois servem de alerta e de orientação quando as nossas necessidades humanas não são encontradas, por exemplo, quando nos sentimos sós sentimos necessidade em encontrar outras pessoas. São uma fonte valiosa de informação, pois ajudam-nos a tomar decisões (quando as conexões emocionais de uma pessoa estão danificadas no cérebro, ela não pode tomar nem mesmo as decisões simples porque não sentirá nada sobre suas escolhas); ajudam-nos também a comunicar com os outros, são a maior fonte potencial de união entre os seres humanos. E numa organização tal como é a escola, onde as relações humanas estão em ênfase, não podemos de maneira alguma descurar a importância da inteligência emocional.

“A inteligência emocional surge como a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações”, diz Goleman (1996, p.323). A inteligência emocional é entendida como a melhor maneira de usar a nossa percepção e sensibilidade para identificar os sentimentos que estão por trás da comunicação interpessoal e resistir à tentação de reagir de maneira impulsiva e impensada, sendo recetivos, autênticos e sinceros.

A inteligência emocional é, na verdade, a síntese de uma mente em sintonia com os sentimentos e emoções, que não precisam ser socialmente reprimidos ou considerados expressões inferiores.

O conceito de inteligência emocional desencadeou nos leitores de senso comum uma apazibilidade de expansão mundial. Do ponto de vista científico, o conceito de inteligência emocional foi definido originalmente por Salovey & Mayer (1990), como uma habilidade mental, mais especificamente como uma subforma de inteligência social. Viria a sofrer definições e redefinições (Mayer & Salovey, 1997) até que se chegou ao seguinte conceito “ a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer, 2004, p.15).

### 2.1.1. Capacidades da Inteligência Emocional

Posteriormente, Salovey & Mayer (1990), ao redefinirem as inteligências pessoais de Gardner, criaram e definiram o conceito de Inteligência Emocional, num modelo misto. Estes autores definem o modelo com quatro níveis, (tal como Mayer, 2002) e definem cada nível da seguinte forma:

- Percepção emocional significa reconhecer diferentes emoções em si e nos outros, de maneira acurada, e expressá-las socialmente. Os autores defenderam que a percepção emocional poderia estar associada a um sentimento de competência para lidar com as diferentes situações e pessoas, na medida em que o componente emocional poderia agir como um importante recurso de informação;
- A emoção como facilitadora do pensamento é a capacidade de o pensamento gerar emoções e a possibilidade de estas influenciarem o processo cognitivo. Defendem que as pessoas competentes em integrar emoções com a cognição tenderiam a usar emoções de tonalidade positiva para desenvolver criatividade e processar a informação de forma integrada e necessitariam de menor esforço

cognitivo no processamento de informação e na resolução de problemas de ordem emocional;

- Compreensão emocional diz respeito a três habilidades: (a) a capacidade de identificar emoções e codificá-las; (b) entender os seus significados, o seu curso e a maneira como se constituem e se correlacionam; e (c) conhecer as suas respectivas causas e consequências. A habilidade, a compreensão emocional seria uma variável moderadora da capacidade de entender significados e situações emocionais, através da utilização de processos de memória e codificação emocional (Mayer et al., 2002, 2004). Lyons & Schneider (2005) referiram que a capacidade de entender e prever novas emoções será associada a sentimentos de previsão e controlo de contextos emocionais no quotidiano;
- A gestão emocional é a regulação de emoções em si e nos outros, e é a capacidade de gerar emoções positivas e reduzir a negativas, conforme o caso (Mayer & Salovey, 1997).

Em geral, a bibliografia científica vem progressivamente expondo que pessoas capazes de modificar as emoções de forma a modelar respostas afetivas de acordo com os seus objetivos e contextos poderiam obter benefícios em variadas situações, como na gestão do stress (Lyons, & Schneider, 2005).

A capacidade de reduzir a intensidade das suas emoções e de gerar experiências emocionais poderia ocasionar sentimentos de autocontrolo. A habilidade de regular as emoções nos outros, poderia ocasionar sentimentos de controlo situacional, sendo referente à satisfação com a qualidade das interações sociais e à obtenção de suporte dessa interações (Lopes, *et al.*, 2003). O controlo emocional traduziria a habilidade de regular emoções com o objetivo de promover o bem-estar e crescimento emocional e intelectual.

Os estudos destas habilidades apareceram nas publicações que as relacionavam com a eficiência e a eficácia em contexto do empreendedorismo, nomeadamente em líderes ou pessoas com responsabilidades de gestão de recursos humanos.

Não é fácil quantificar as emoções e, muitas vezes, elas parecem opressivas e fora do controle; é exatamente por isso que as pessoas que têm medo das emoções no local

de trabalho frequentemente sentem-se tão stressadas. O desconforto emocional é um dos principais sintomas dos transtornos mentais. As emoções destrutivas quando não suscetíveis de ser contidas podem provocar descontrole emocional doentio e gerador de sofrimento.

O descontrole emocional gera conflitos e depressões. O controle emocional adequado num ambiente como é a escola (gerir adequadamente as emoções tanto dos alunos como dos professores) é, com certeza, o modo mais eficaz de estabelecer o equilíbrio relacional, que favorecerá as aprendizagens num ambiente harmonioso e feliz. Um controle emocional adequado é considerado como um precursor necessário para a saúde psicológica e bem-estar ao longo da vida do indivíduo.

Segundo Goleman, no seu livro *Emoções destrutivas e como dominá-las*, refere que Dalai Lama diz o seguinte: “Grande parte do sofrimento humano tem origem nas emoções destrutivas, uma vez que o ódio gera violência e o desejo incontrolável incentiva à dependência. Uma das nossas responsabilidades fundamentais enquanto pessoas que se preocupam com os outros é aliviar os custos humanos de tais emoções descontroladas. No âmbito dessa missão, sinto que tanto o Budismo quanto a ciência têm um grande contributo a dar” (Goleman, 2005, p.11).

O Budismo, no que diz respeito ao funcionamento da mente, dispõe de uma ciência interior centenária que tem tido interesse prático para os investigadores das ciências cognitivas e das neurociências e no estudo das emoções. Quando se trata de problemas humanos resultado das nossas emoções destrutivas, o Budismo tem muito a dizer.

“Um dos objetivos principais da prática budista, é reduzir o poder das emoções destrutivas nas nossas vidas. Com esse objetivo em mente, o Budismo oferece uma vasta gama de conhecimentos profundos teóricos e de métodos práticos” (*ibidem*, p.12).

Para os budistas, as emoções destrutivas sempre foram um problema central, pois estas não provocam apenas danos como também distorcem as nossas perceções da realidade.

Com uma emoção destrutiva, haverá sempre um hiato entre aquilo que as coisas parecem ser e aquilo que são. O desejo, por exemplo, não nos deixa ver as qualidades agradáveis ou desagradáveis de algo ou de alguém, nem as suas características construtivas e destrutivas, o que leva a ver esse objeto ou indivíduo, durante algum tempo, como sendo atraente e desejando possuí-lo. O sentimento de medo pode fazer-nos

ver coisas que realmente não existem. Tais estados emocionais toldam o nosso discernimento, a nossa capacidade de avaliarmos corretamente a natureza das coisas (*ibidem*, p.109).

Os avanços significativos na área das neurociências e os estudos do cérebro através de novas tecnologias para obter imagens deste órgão vieram dar a saber que as emoções e os sentimentos podem ser mais importantes para o sucesso pessoal do que propriamente o Q.I de uma pessoa, o que veio a desafiar aqueles que defendem que o Q.I. é um dado genético que não se pode mudar pelas experiências da vida e que o nosso destino é determinado por essas aptidões (*ibidem*, p.11)

O facto de existirem pessoas com um alto Q.I que fracassam quando outros com menos quociente intelectual triunfam, tem a ver com o domínio das emoções ou, se quisermos, com a inteligência emocional, que inclui autocontrolo, zelo e persistência e a capacidade de nos motivar a nos mesmos

Daniel Goleman, autor de *Inteligência Emocional*, alertou para a importância das emoções e das técnicas de controlo para o bom relacionamento das pessoas a nível laboral, assim como na sua vida diária. Peter Salovey e John Mayer foram os primeiros psicólogos a utilizar este termo, fornecendo as bases para os estudos posteriores sobre este assunto; no entanto, foi Goleman quem teve mais popularidade a tal ponto que sempre que se fala em Inteligência emocional associa-se sempre a temática a este autor.

Para Goleman, os que estão à mercê dos impulsos (veículo da emoção), os que não tem autocontrolo “sofrem de uma deficiência moral” (1996, p.11). A capacidade de controlar estes impulsos é a base da força de vontade e do carácter.

A inteligência emocional não se concentra tanto na manifestação das emoções como na capacidade de percebê-las e ter sensibilidade para detetá-las.

O livro de Daniel Goleman demonstra como a inteligência emocional pode ser fomentada e fortalecida em todas as pessoas, e como a sua falta pode influenciar o intelecto e destruir uma carreira profissional.

As vantagens da inteligência emocional tanto em casa como no trabalho, são múltiplas. O fato de estarmos permanentemente conscientes dos nossos sentimentos torna-nos mais sensíveis aos sentimentos dos outros; a consciência de nós mesmos faz-nos lidar com as emoções negativas, como a raiva, o rancor, a sensação de fracasso, com

mais eficácia e voltar ao eu confiante e bem-sucedido com mais rapidez.

Ajuda-nos a compreender de forma mais profunda a família e os amigos, reduzir as emoções stressantes, evitar preocupações, ter maior capacidade de ouvir, são todos benefícios de um estilo de vida emocionalmente inteligente

Devido aos importantes avanços que as neurociências têm tido no conhecimento do cérebro já é possível identificar como as emoções podem perturbar o cérebro. Os cientistas estão fazendo progressos no desvendamento da estrutura e química do cérebro levando-nos a melhor compreender como funciona a nossa mente.

Estes cientistas, onde se inclui António Damásio e colaboradores, em obras como *O Sentimento de Si: Corpo, Emoção e Consciência* (2000) e *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (2003), têm demonstrado o valor das emoções mostrando que estas fazem parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão para o pior como para o melhor. As emoções não podem ser um substituto para a razão, os resultados neurológicos sugerem simplesmente que a ausência seletiva da emoção constitui um problema. O seu contributo, neste sentido, foi afirmar que não é produtivo separar a razão da emoção. As emoções são uma parte indispensável da nossa vida racional. Assim, ao contrário do que disseram grandes filósofos como Descartes ou Kant, que afirmavam que o raciocínio deveria ser feito de uma forma pura dissociada das emoções, na verdade são as emoções que permitem o equilíbrio das nossas decisões.

Estudos feitos em doentes com lesões neurológicas vieram pôr em evidência que “a redução seletiva da emoção é tão prejudicial para a racionalidade como a emoção excessiva. Não parece que a razão tenha qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção. Pelo contrário, é provável que a emoção ajude a razão, sobretudo no que diz respeito aos assuntos pessoais e sociais que envolvem risco e conflito” (Damásio, 2004, p.62)

Trata-se de dois tipos de inteligência a intelectual e a emocional que exprimem a atividade de diferentes regiões do cérebro.

O intelecto baseia-se apenas no funcionamento do neocórtex, as regiões de evolução mais recentes situadas na camada exterior do cérebro. Os centros emocionais situam-se no interior do cérebro, no sub- cortex, mais antigo; a inteligência emocional está associada ao funcionamento destes centros emocionais, em concerto com os centros intelectuais (Goleman, 1996, p.323).

A inteligência emocional exprime-se da melhor maneira quando os dois sistemas do cérebro, o cortical e o límbico (cérebro emocional), cooperam a cada instante.

Esta harmonia perfeita entre o cérebro emocional (que fornece a energia e a direção) e o cérebro cognitivo (que organiza a execução) proporciona o estado de bem-estar que todos ambicionamos.

“Curiosamente, há uma marca fisiológica muito simples desta harmonia cerebral, cujos fundamentos biológicos Darwin estudou a mais de um século: o sorriso” (Shreiber, 2005, p. 43).

Um sorriso caloroso, que mobiliza os músculos à volta dos olhos, faz-nos compreender que o nosso interlocutor está nesse preciso momento num estado de harmonia entre o que pensa e sente, entre cognição e emoção. Completamente diferente do riso social que não provém das regiões límbicas, primitivas e profundas (o cérebro límbico é constituído pelas camadas mais profundas do cérebro humano. É de facto um “cérebro dentro do cérebro”, controla as funções fisiológicas do corpo: o ritmo cardíaco, a tensão arterial, o apetite, o sono, a libido, e mesmo o sistema imunitário). O resultado é um sorriso falso cujo franzir dos olhos atesta a sua inautenticidade.

Assim sendo, “a emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão (o cérebro) não pode funcionar eficazmente.” (Damásio, 2004, p.62).

É precisamente esta forma de inteligência que parece explicar, melhor do que qualquer outra, o êxito na vida. E ela é largamente independente do quociente intelectual.

Quando o cérebro cognitivo controla a atenção consciente e a capacidade de moderar as reações emocionais, são as regiões corticais que começam a dominar no cérebro, bloqueando a atividade do cérebro emocional. O controlo cognitivo das nossas emoções se for demasiado excessivo pode acabar com o contacto de pedido de socorro do cérebro emocional. Podemos ver frequentes os efeitos dessa supressão naquelas pessoas em que desde a infância lhes foi ensinado que não deveriam manifestar as suas emoções por não serem aceitáveis. Normalmente estas pessoas, mesmo com o cérebro intacto, tomam decisões que não querem muitas vezes tomar; para além disso, esta asfíxia emocional pode trazer problemas graves para a saúde, como, por exemplo, a obesidade, stress, cansaço inexplicável, doenças cardíacas, problemas intestinais, entre outras.

As investigações neste campo têm sugerido que “é a supressão das emoções negativas por parte do cérebro cognitivo e não as próprias emoções negativas, que pesa mais no nosso coração e nas nossas artérias” (Damásio, 2005, p.42).

Vivemos numa sociedade onde o *stress* emocional cresce. O homem moderno vive enganado procurando nos fármacos, no álcool e psicotrópicos a solução para as tensões diárias, consumos estes que apelam à violência, ao vício e ao crime, quando bastaria apenas agir sobre o cérebro emocional para curar o stress, a ansiedade e a depressão.

Mas a inteligência emocional pode ser cultivada em qualquer idade. “Nunca é tarde para apreendermos a gerir as nossas emoções e as nossas relações com os outros” (*ibidem*, p.44).

Devido à importância que este assunto assume no mundo moderno, têm surgido no mercado vários livros, entre eles, o de Daniel Goleman, que apresentam uma série de técnicas e procedimentos para treinar as nossas emoções, principalmente aquelas que nos agredem mais como: a ira, o desespero, a frustração, a angústia. Alguns “vendem”, contudo, uma ideia inadequada do que é ser feliz.

O treino da emoção, a capacidade de reconhecer, compreender, regular e usar as emoções eficazmente, deveriam ser ensinados desde tenra idade, tanto pelos pais, como pelos professores, uma vez que as crianças estão atualmente muito tempo do seu dia nas escolas.

Os responsáveis pelas crianças devem, pois, oferecer-lhes oportunidades para desenvolverem uma boa autoestima, uma maior segurança e espírito de equipa, para que estas atinjam maior sucesso. Evitariam assim, alterações anormais e distúrbios na vida futura.

A pouca confiança em si próprios leva a uma atitude pessimista. Os fracassos são atribuídos à sua própria incapacidade: eles próprios justificam a falta de boas notas na escola com a sua falta de talento. Não vêem nenhuma possibilidade de melhorar os resultados, por exemplo, mediante uma participação mais activa na aula ou pondo mais empenho na disciplina. Os fracassos repetem-se, a imagem negativa de si próprios vê-se confirmada constantemente, cria-se um círculo vicioso (Martin, Doris, Boek & Karin, 1999, p.195).

Educar os filhos emocionalmente deve ser a primeira tarefa dos pais hoje em dia,

isto é, prepará-los para enfrentar os desafios impostos pela vida com inteligência emocional. Ensiná-los como agir nas diversas situações que possam vir a acontecer.

Devem ensinar-lhes estratégias para lidar com os altos e baixos da vida, uma vez que o processo de socialização começa muito mais cedo. Porém, o que acontece hoje é, na minha opinião, uma atitude demasiadamente liberal por parte dos progenitores que comprometem a educação e a própria aprendizagem. O receio de criar crianças oprimidas e traumatizadas está sendo levado ao extremo gerando crianças mal-educadas e emocionalmente menos aptas.

Impor limites e criar regras deve ser uma prioridade de todos educadores: pais e professores. Saber ouvir com empatia os sentimentos das crianças e ajudá-las a verbalizar as suas emoções. Aos professores compete também ensinar a respeitar, a ser responsável, a partilhar.

Para isso, devem-se promover os trabalhos em equipa onde todos trabalhem equitativamente e com a mesma responsabilidade. Os professores devem ser treinados para o princípio da educação emocional, pois o papel do professor é formar pessoas, não só a nível cognitivo, como também pessoal. Na escola como organização, gerida/organizada pelo diretor, este será o líder que pode conduzir o seu grupo para uma educação emocional efetiva.

### 2.1.2- Competência Emocional

Fala-se do conceito de competência emocional de forma semelhante ao de inteligência emocional. A literatura revela que, com frequência, são aplicados descuidadamente como sinónimos, o que origina confusões teóricas e metodológicas acerca dos mesmos. Numa análise mais cuidada, a literatura mostra que cada um dos conceitos, embora diferentes, tem uma perspetiva própria sobre as capacidades relacionadas com a emoção, utilizando contudo diferentes metodologias de desenvolvimento e aplicação, bem como diferentes instrumentos de recolha de dados e análise de resultados.

A competência emocional, como conceito autônomo, parece ter emergido com os modelos mistos de inteligência emocional, como os de Goleman e Bar-On. Segundo Goleman, a expressão “competência emocional” inclui tanto competências sociais como emocionais, esclarecendo que “uma competência emocional é uma capacidade apreendida, (...) que resulta de um desempenho extraordinário no trabalho” (*ibidem*, 1999, p.33). Pontua que

“ a nossa inteligência emocional determina o nosso potencial, para aprender as aptidões praticas que se baseiam em 5 elementos: autoconsciência, motivação, autodomínio, empatia e talento nas relações. A nossa competência emocional mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais” (Jardim & Franco, 2019, p.133.)

Mas, de fato, o conceito de “competência emocional” não se desenvolveu apenas segundo estes aspetos e estes autores. Dois autores em diferentes países – Saarni (1990, 1995, 1997) nos Estados Unidos e Bisquerra (2000, 2003) em Espanha; desenvolveram o constructo de Competências Emocionais (no plural) mais focados nos contextos de educação e formação infantojuvenil. Posteriormente, em Portugal surgem os estudos de Veiga-Branco (2000 a, 2000b) em professores, que apresentam o conceito de Competência emocional, a partir do modelo misto de inteligência emocional de Goleman (1995).

Saarni (1990, 2000), que admite não se identificar com o constructo de inteligência emocional, porque, na sua opinião, não são muito importantes as habilidades que um indivíduo tem (mas sim, as suas capacidades de as por em ação (*skills*), define o conceito de competência emocional (1990, 1995, 1997) como: “a demonstração de autoeficácia na emoção incentiva as transições sociais”.

### **Figura 3 - 8 competências (skills) emocionais**

1) Ter consciência do nosso estado emocional e da possibilidade de viver múltiplas emoções

2) Discernir e atribuir significado as emoções

3) Usar o vocabulário das emoções e os termos expressivos disponíveis na (sub) cultura

4) Envolver-se de forma empática e simpática em experiências emocionais

5) Ter consciência de que um estado emocional interior pode não traduzir a expressão exterior e o comportamento expressivo-emocional tem impacto nos outros

6) Adaptar-se a emoções adversas ou angustiantes, com estratégias de autoregulação

7) Notar que a estrutura ou natureza das relações é definida pela comunicação emocional

8) Usar autoeficácia emocional ou seja, o indivíduo ver-se a si próprio como sentindo da maneira como se quer sentir

Já Jardim, citando Bisquerra (2002), define as competências emocionais como “um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais” incluindo, entre outras dimensões: consciência emocional, controlo da impulsividade, trabalho em equipa, cuidado de si e dos outros (Jardim & Franco, 2019, p.133).

Outros autores, como Veiga Branco (2004), estudam a competência emocional no contexto de professores e das necessidades ensino-aprendizagem. Veiga Branco inicia os trabalhos a partir de uma modificação do conceito de inteligência emocional de Goleman (1995, 1999). Distingue este conceito de inteligência emocional, defendendo que “a competência emocional existe quando alguém atinge um nível desejado de realização (2004, p.108), e diz respeito ao pós-facto. Só pode ser apreciada simultaneamente ou após a exibição de comportamentos e atitudes, através da observação, ou das memórias expressas, pelos sujeitos executores ou pelos observadores.

Efetivamente, Veiga-Branco (2005) nos seus trabalhos, que revelam um modelo misto de competência emocional, assume que devem ser consideradas as variáveis de

unicidade (que dizem respeito apenas a cada sujeito, como indivíduo) tal como as memórias emocionais e percepções, que servem de leme valorativo emocional, à exibição de um comportamento de resposta a nível cognitivo (ou não) com diferentes níveis de consciência (no momento ou após) inseridos no seu contexto.

Tendo como objeto de estudo a exploração, identificação ou reconhecimento de um perfil de competência emocional, estudos posteriores desta mesma autora (Veiga- Branco (2012, 2015)) concluem que a competência emocional (como variável dependente), apresenta uma alteração substancial relativamente ao modelo teórico proposto a partir do modelo inicial de Goleman. A diferença reside na apresentação das cinco capacidades: autoconsciência; gestão de emoções; auto motivação; empatia; e gestão emocional em grupos e que podem apresentar-se diferentemente correlacionadas entre si, com a competência emocional dependendo da área científica ou laboral das amostras. Segundo Veiga-Branco (2015), “estas evidências na alteração do modelo, conforme os grupos profissionais e/ou sociais, indicam que devem continuar os estudos, para reconhecer progressivamente uma análise comparativa de perfis e poder compreender as variáveis moderadoras da competência emocional”( p.103).

## 2.2.A Inteligência Emocional como Fator Protetor do Stress

### Docente

As emoções “cumprem um papel destacado em nosso viver diário, por isso a autoconsciência, é o ponto essencial para a compreensão dessas emoções. Esta percepção de si, do que está a sentir, traduzido a nível neurológico por “um estado neural que mantém ativa a autorreflexão” (Goleman, 1995, p.65), o que significa “ter consciência tanto do nosso estado de espírito como dos nossos pensamentos a respeito desse estado de espírito”( *ibidem*, 1999, p.81). E acrescenta:

“O mais importante para se obter êxito não é somente a especialização técnica, nem mesmo a preparação intelectual, mas a inteligência emocional” (*ibidem*, p.324).

A profissão docente exige de quem a exerce determinadas competências emocionais

que irão determinar o fracasso ou êxito das relações interpessoais, na organização educativa “O modo como o professor lida com as turmas, grupos de trabalho, com alunos em privado, é em si mesmo um modelo, uma lição do real, que traduz na competência ou falta dela” (Veiga -Branco, 2005, p.77).

O autocontrolo (capacidade de conduzir adequadamente as emoções e os impulsos conflituosos); a empatia (consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações alheias); a motivação (tendências emocionais que guiam ou facilitam a obtenção dos nossos objetivos); o conhecimento de si (consciência dos nossos próprios estados internos, recursos e intuições, ter consciência das nossas emoções e afetos, debilidades e fortalezas, autoestima, etc.); a capacidade de relacionamento (competência social, isto é, o modo como nos relacionamos com os outros); são as competências mais importantes da inteligência emocional.

O facto de nos relacionarmos com pessoas de forma prestativa faz-nos sentir mais motivados no trabalho. Administrar recursos humanos com êxito significa ser capaz de compreender as suas emoções, e isto fará com que as outras pessoas (colegas, alunos) ganhem a sua confiança e devoção. Compreender as emoções dos outros é, claramente, uma vantagem para quem está numa posição de gestão. E o professor é, também, um gestor.

Todos os dias, os professores tomam decisões baseadas na emoção e fazem escolhas baseadas nessas mesmas emoções. Quando se compreende a origem e a fonte destas emoções, especialmente quando trabalhamos em equipa, estamos em harmonia com os outros. Segundo Goleman, estes professores conseguem em geral ler os canais não-verbais e os sentimentos dos outros, por muito frequentemente sentirem a sintonização, considerada essencial na internacionalização e reforço da relação interpessoal e educativa (2006, p.328).

Com a globalização, a inteligência emocional passa a ter uma importância fulcral, uma vez que as equipas são multiculturais e globais, aumentando assim, a complexidade da interação das emoções, bem como a forma como as mesmas são expressas.

Torna-se extremamente importante que os professores tomem em atenção as opiniões daqueles que estão a trabalhar em conjunto consigo, que os ouçam e os compreendam, tornando-se assim, em pessoas empáticas. Ao colocar-se no lugar do

outro, a compreensão é fácil e natural. Segundo Goleman, “a empatia nasce da autoconsciência e quanto mais conscientes estivermos das nossas próprias ações, mais destros seremos em ler os sentimentos dos outros” (Goleman, 1999, p.323).

No que diz respeito à cooperação, “a ideia de gestão participativa aponta para uma identificação dos empregados com a empresa em que trabalham: os empregados participam nas decisões da empresa” (Martin & Boeck, 1997, p.111). Esta ideia de gestão participativa, em que todos os funcionários que trabalham para uma empresa são informados com o máximo de detalhes sobre os problemas e objetivos da empresa, assim como são ouvidos nas suas ideias e desejos, ainda não foi conseguido em ambiente escolar. Muitos professores nunca são ouvidos e as suas opiniões raramente são consideradas. Alguns participam ativamente nas decisões que dizem respeito à escola, enquanto outros apenas se limitam a aceitar as ideias dos outros, gerando deste modo, um ambiente propício às emoções negativas. “Quando dizemos que uma emoção é negativa, não é tanto por uma questão de estarmos a repudiar alguma coisa, mas sim no sentido de trazer menos felicidade, menos bem-estar, menos lucidez e liberdade e mais distorção (Goleman, 2003, p.110).

Para além disto, um ambiente de trabalho emocionalmente inteligente apela a uma maior comunicação entre colegas e a direção, maior apoio e uma maior expressão de sentimentos autênticos, desta forma, existem menos motivos para se sentir stressado e com raiva, reduzindo o stress e a frustração.

O trabalhador muito stressado poderá faltar mais ao trabalho, seja por razões de doença, seja apenas para escapar da pressão. O stress cobra o seu preço a nível fisiológico, através da secreção excessiva de hormonas, como a adrenalina, a prolactina e o cortisol, provocando um enfraquecimento do sistema imunológico e/ou diminuindo a energia de trabalho ou a sua total ausência.

Além disso, uma má comunicação no local de trabalho pode levar a frustrações e uma raiva crónica. Se esta raiva crónica persistir por muito tempo pode provocar não apenas uma doença no coração como a morte prematura. Por outras palavras, a raiva constante pode não apenas aumentar as faltas ao trabalho como pode provocar várias doenças e até a morte. Com efeito, a saúde e as emoções estão estreitamente ligadas. “As doenças do baço e do estômago, por exemplo, são relacionadas com a timidez, as preocupações e as apreensões; as doenças dos pulmões e do intestino grosso com tristeza

e a resignação” (Martin & Boeck, 1997, p. 111).

As doenças cardíacas, as doenças da coluna vertebral (cujas verticalidades parecem estar associadas a problemas da psique), doenças odontológicas (problemas associados aos dentes), podem provocar graves transtornos psíquicos. Cada vez mais a relação entre a mente e o corpo é tida em conta. Cada vez mais aumentam os médicos e doentes que exigem uma medicina holística que não considere o organismo como uma simples “máquina” ou “peças da mesma”. Luta-se cada vez mais, e comprovadamente, para que os fatores psicológicos do doente sejam tidos em conta no diagnóstico, no tratamento e na prevenção da doença” (*ibidem*, p.137).

As emoções negativas supõem o mesmo risco para a saúde que um elevado nível de colesterol, o consumo do álcool, do tabaco ou uma alimentação pouco saudável. Isso não quer dizer que os funcionários necessitem de apoio constante. O importante é que tenham a sensação de poder contar com alguém sempre que é preciso, e não necessariamente a presença física de outras pessoas.

A necessidade de reduzir a raiva, a preocupação e a ansiedade no trabalho parece ser uma conclusão evidente. Se sentimos prazer em estar no nosso posto de trabalho, porque os nossos companheiros nos são agradáveis, o nosso rendimento será maior. Pelo contrário, as emoções negativas cerceiam-nos: quando nos aborrecemos por causa do chefe, temos dificuldade em nos concentrarmos no trabalho. Se temos medo de perder o emprego, sem nos darmos conta cometemos mais erros no dia de trabalho (*ibidem*, p.109).

Quando os trabalhadores não se sentem seguros no seu posto de trabalho, a sua capacidade de rendimento resente-se. Portanto, os ingredientes essenciais para o êxito laboral, seja no trabalho docente ou de outra área são: a segurança laboral; a confiança; o reconhecimento daqueles com quem se trabalha diariamente; a autoestima; a cooperação; o bom humor e o otimismo.

Assim, atualmente, os professores necessitam desenvolver competências emocionais básicas, ou seja, um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes, procedimentos e comportamentos que permitem compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais.

Esta aprendizagem (que não se faz de um dia para outro) irá permitir-lhes relacionar-

se de forma positiva com os seus alunos, com os colegas e com as famílias. Isto ajudará a aumentar a eficiência da educação. Por outro lado, os professores formados em educação emocional, podem contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais dos seus alunos, ensinando-os a combater as emoções negativas através de antídotos “Há um antídoto específico para cada emoção (...) Assim, o amor é antídoto direto do ódio. No caso do ciúme, podemos tentar regozijarmo-nos com as qualidades dos outros. Este processo implica ter tantos antídotos quantas as emoções negativas que existem”(Goleman, 1995, p.116).

A formação dos professores em matéria de educação emocional surge também como indispensável, uma vez que uma parte importante dos professores sofre de ansiedade, *stress*, depressão, síndrome de *burnout*, aspetos que se poderiam aliviar com maiores competências emocionais. Quando o mal-estar nas escolas se torna incomportável, o absentismo é uma das modalidades de defesa. Contudo, as licenças médicas e a tomada de medicamentos apenas afastam os profissionais temporariamente da tensão, mas não cura o sofrimento psíquico.

A profissão docente é muito desgastante a nível emocional porque o professor está em contacto permanente com os alunos e com os problemas que deles transbordam, tornando-se difícil não se envolver. Alguns docentes sofrem com a identificação excessiva que têm com os seus alunos; outros desenvolvem sintomas reativos, como forma de negar e afastar-se das reais necessidades dos alunos; tornam-se insensíveis, rígidos, inflexíveis, intolerantes, principalmente, quando o aluno mobiliza no professor componentes inconscientes que foram um dia recalcados. Nestes casos, a formação em inteligência emocional seria favorável, assim como a aquisição de estratégias para ultrapassar eficazmente o preconceito contra os professores, a violência verbal e física que, algumas vezes, se gera dentro das salas de aula, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o sentimento de insegurança, os sintomas de *stress* e a depressão.

## 2.3.O Docente como Modelo e Promotor da Inteligência Emocional dos Alunos

De acordo com estudos recentes, a inteligência influencia cerca de 20% do sucesso profissional e financeiro, enquanto a inteligência emocional – isto é, a capacidade de lidar bem com os próprios sentimentos e os das outras pessoas – produz cerca de 80%. A inteligência emocional está na raiz da nossa efetividade enquanto pessoas; daí a necessidade de dar maior importância ao desenvolvimento emocional das crianças nos primeiros anos de vida, do que a sua inteligência.

“O investimento desse tempo contribui para facilitar a vida, já que, na infância e na adolescência, a pessoa será mais sociável, mais calma e mais fácil de se lidar se sua primeira infância tiver sido boa”(Biddulph, 2007, p.99).

Muitas crianças – em maior ou menor grau – chegam à escola com carências emocionais e sociais. O facto de os pais trabalharem, serem muitas vezes filhos únicos, o consumismo, a competitividade, os horários planificados, são condicionalismos sociais que não permitem às crianças, em idade escolar, o equilíbrio emocional adequado.

Como podem os professores ensinar aos alunos as regras básicas que regem as emoções?

Primeiro que tudo, o professor deve saber técnicas de gestão de conflitos, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade.

Nos primeiros anos de idade, o professor representa para os alunos uma figura importante, que imitam com muita facilidade, aumentando o repertório de comportamentos consoante aquilo que o professor fizer. Nas crianças do primeiro ano, por exemplo, há sempre pequenas discussões entre as mesmas, e o estabelecer de normas justas para minorar o conflito entre crianças é essencial, por permitir aprender a adaptar-se às normas.

Nestes casos de conflitos, o professor deve saber aprender a ouvir ambas as partes sem qualquer comentário, nem avaliações, tentando, desta forma, decifrar as mensagens emocionais que se encontram por detrás das palavras. Quando se permite às crianças

demonstrar as suas emoções, estamos a permitir que elas próprias encontrem soluções para os seus conflitos.

Se tivermos em atenção o método socrático compreendemos melhor esta ideia.

O método socrático, também conhecido como maiêutica (método que consiste em gerar ideias complexas a partir de perguntas simples e articuladas dentro de um contexto), é o método adequado quando se aplica à formulação de verdades éticas, isto é, quando se pretende determinar se um ato ou conduta é reta ou injusta. Fazer as pessoas compreender as suas próprias opiniões através do diálogo, da conversa, foi o que caracterizou a filosofia de Sócrates, defendida e divulgada pelo seu discípulo Platão. A célebre frase “conhece-te a ti mesmo”, exprime a importância da introspeção para acabar com a ignorância da nossa vida psíquica (no conhecimento de nós próprios).

Através do diálogo e com a ajuda do professor, as crianças acabam por descobrir as suas próprias emoções e as dos seus colegas ajudando-as a resolver os seus conflitos com maior facilidade. A filosofia de Sócrates aplicada ao ensino pode dar bons frutos, uma vez que mostra aos professores que ninguém é detentor do saber, que o saber não se impõe como algo objetivo, nem deve ser transmitido de forma rígida e obrigatória. Há outras formas de ensinar os alunos a aprender. Aprender coisas que, também, lhes serão úteis na sua vida futura, tanto a nível social como profissional. Saber entrar dentro de si, conhecer as suas limitações, saber agir com justiça e honestidade, são ensinamentos que nenhum ensinamento teórico ou científico pode suplantar. São estes os que tornam as crianças, pessoas futuras, dignas de viver numa sociedade que se pretende também ela digna e responsável.

As crianças são o futuro de uma sociedade. E ensinar-lhes técnicas que os ajudem a resolver os seus conflitos de forma justa e responsável é essencial. Esse ensino é dos pais em primeiro lugar e em segundo lugar dos professores.

Mas este tipo de ensino só poderá ser administrado por um professor equilibrado nas suas emoções. Não se pode ensinar algo que não se pratica, e que, muitas vezes, não se conhece. Ensinar respeito e a justiça, quando se fazem comentários depreciativos e violentos, de forma muitas vezes injusta, ferindo o amor-próprio e autoestima dos alunos não surte qualquer efeito. Professores sem valores não devem surpreender-se quando os seus discípulos humilhem as emoções de alguns dos seus colegas mais fracos.

Os professores que se sabem por no lugar dos alunos, e que lhes falam com respeito, contribuem para que os dias na escola decorram mais agradavelmente, com menos raivas, medos e frustrações. O ambiente torna-se, em geral, menos agressivo. Os professores empáticos contagiam os alunos com a sua atitude perante a vida: o tom de voz e o trato fá-los mais humanos (Martin & Boeck, 1997).

Assim, a empatia e o respeito que os professores transmitem aos alunos, permitem que estes tenham mais prazer em estar na escola, com menos medo, construindo um amor-próprio sadio.

A gestão construtiva das situações problemáticas exige dos professores um grande número de qualidades emocionais, tais como:

- a) Respeito pelos alunos, que os impeça de ser indevidamente agressivos, mesmo quando estão irritados ou a lidar com alunos difíceis.
- b) Um sentimento de amor-próprio estável que lhe permita evitar converter cada provocação dos alunos num ataque pessoal.
- c) A capacidade de se pôr no lugar dos alunos e compreender os seus motivos.
- d) O conhecimento de que o tom de voz que empregam no trato com os alunos atua sobre o desenvolvimento emocional dos mesmos.
- e) Capacidade de controlar a sua própria indignação.
- f) Saber estimular nos alunos a exposição dialogada. “A arte da pergunta gera a arte da dúvida, e a arte da dúvida estimula a arte de pensar. Quem pergunta pouco duvida pouco, pensa pouco e reprime muito a sua emoção” (Cury, 2004, p.74) . A arte de perguntar promove a educação da emoção.
- g) Saber transmitir os conhecimentos com tempero, com cores, com emoção. “Os alunos serão sempre reprodutores de conhecimentos e não pensadores, se não compreenderem que o conhecimento exposto nas aulas e contido nos livros foi produzido com arte, aventura, paixão”(ibidem, 2004, p.74). Para isto, o professor terá de apreender a ser inventivo, a libertar a sua imaginação, a rir-se de si próprio e da sua seriedade.
- h) Saber elogiar e restaurar a autoestima dos alunos. O professor antes de criticar

deve primeiro elogiar, pois este estimula a emoção, estimulando a memória e a reflexão. O professor dentro da sala de aula, nunca deve permitir que um aluno chame o outro de “ baleia”, “ elefante”, ou coisas parecidas, só pelo facto de ser gordo, pois, estas ofensas ficam registadas na memória da criança e já não podem ser apagadas. O elogio é indispensável, principalmente para as crianças. Tem sempre um toque mágico. Até os alunos mais agressivos se forem elogiados, em vez de criticados, ficam menos ansiosos.

i) Os professores não devem ter medo de falar de si, de cruzar o seu mundo com os dos alunos, deixando também os alunos falarem sobre as suas histórias de vida.

j) Ensinar técnicas do treino da emoção e da gestão do pensamento. Desta forma, aprendem que uma pequena rejeição não é uma infelicidade.

Se quisermos produzir homens que pensam, que trabalham em equipa, que saibam navegar nos meandros das emoções, temos que repensar e rever a política educacional do armazenamento e utilização de informações. A educação clássica que ainda está bastante enraizada, teima em ensinar os jovens a governar minimamente o seu mundo exterior esquecendo-se do mundo interior. É, por isso, que o ser humano está cada vez mais propenso a contrair doenças psíquicas, psicossociais e psicossomáticas.

Parece-nos, pois, necessária uma mudança de atitude pela procura de uma melhor qualidade de vida. Neste aspeto, os professores têm hoje uma responsabilidade acrescida que não podem de forma alguma descurar, uma vez que devem propor e procurar estratégias, como as que já foram referidas, que possibilitem controlar o nível de tensão existente dentro do contexto de escolar, sendo razoável a aquisição de habilidades sociais, de interação e de autocontrolo emocional. Esta mudança de atitude que deveria abranger todos os professores e funcionários da escola, proporcionaria uma melhoria da saúde psicológica dos participantes, assim como, no autocontrolo do *stress* laboral.

## 2.4. Educação Inclusiva e Emocional

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea, que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Uma educação inclusiva, vai mais além de um espaço comum. Significa “partir do princípio que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.” (Silva, 2011, p17). Neste sentido, todos os alunos frequentam a escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, mesmo que alguns tenham dificuldades mais complexas, as quais, cabe a escola adaptar-se.

Por sua vez, a educação emocional é uma abordagem pedagógica que considera essencial cuidar do campo emocional que acompanha os processos de crescimento e aprendizagem dos alunos e crianças. Ela define como objetivo prioritário ajudar as crianças a reconhecer suas emoções e as dos outros, para ser capaz de gerenciá-los, para nutrir neles uma autoestima saudável e apoiá-los na construção de relacionamentos sociais significativos. O conceito de educação emocional emerge como proposta alternativa ao paradigma clássico de educação e formação, que incide mais no que se conhece como primado da razão, através das metodologias e dos currículos dos programas acadêmicos e não traz à consciência de professores e alunos, as competências sociais nomeadamente a autoconsciência e gestão emocionais a nível intra e interpessoal. Segundo o Decreto-lei 55/2018 sobre a flexibilidade curricular, prevê-se a inclusão da educação emocional no currículo escolar. Este documento criado como suporte ao Decreto-lei 54/2018, da educação inclusiva, mostra-nos uma escola mais humanista, baseada numa visão igualitária, onde cada individuo é um ser único, emotivo, com interesses e capacidades distintas.

Partindo de Gardner e da sua teoria sobre a pluralidade das inteligências, a

comunidade científica nos últimos vinte anos oferece uma leitura original das diferentes formas da cognição humana. Reconhece na dimensão corporal não só a mesma dignidade das outras formas intelectuais que caracterizam o homem, mas também, como a dimensão graças à qual as mesmas podem ter lugar e possibilidade de expressão. Muda, desta feita, a relação entre pessoa e aprendizagem e a contextual revisão da relação entre corporeidade e mecanismos cognitivos. Constrói uma nova perspectiva educativa-formativa (Gardner, 1999). O modelo de Gardner tem muitas implicações para a educação inclusiva. De fato, não há apenas um programa ou rotina de aplicação da teoria que consiga consubstanciar as inúmeras maneiras de os professores levarem em conta as inteligências múltiplas em contextos educativos para ajudarem os alunos a aprenderem e promover, assim, o sucesso escolar. Boas práticas de ensino por parte dos docentes “tiveram em conta as inteligências múltiplas para dar respostas aos diferentes alunos e diversificar as suas experiências de aprendizagem.” (Silver & Strong & Perini, 2010, p.15).

Além disso, outros estudos neurofisiológicos (Berthoz, 2003; Damásio, 1994; Edelman, 1993; Le Doux 1996; Goleman, 1995) destacam o quanto as emoções podem influenciar e modificar os processos de aprendizagem. Pode inclusive modificar o mapa neural tornando-se elemento fundamental para facilitar ou dificultar a memória, seja essa de valência positiva ou negativa.

A exploração e aplicação do constructo de educação emocional surge essencialmente nos anos 90 do Séc. XX. Um dos exemplos é a proposta de educação presente no relatório para a UNESCO, coordenado por Jaques Delors, que defendeu quatro pilares fundamentais para o ensino: aprender a conhecer e aprender a fazer (que investe no conhecimento e nas habilidades executórias); aprender a ser (que foca não só o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, mas também a responsabilidade pessoal para explorar talentos interiores ao sujeito, algo inovador ao tempo); aprender a conviver (assumido pela Comissão Internacional para a Educação do Séc. XXI como o pilar mais relevante para obrigar a “compreender melhor o outro e o mundo. A exigência de compreensão mútua, de ajuda pacífica e de harmonia, valores de que nosso mundo é tão carente”) (UNESCO, 1996).

Levar à prática esta perspectiva paradigmática de mudança, na finalidade da educação, é acreditar na formação e no crescimento dos alunos, independentemente da sua condição física e cognitiva, valorizando assim uma educação inclusiva de qualidade.

A educação inclusiva é um processo que minora a exclusão e visa responder à multiplicidade das necessidades de todos os alunos, através do fomento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. Arroga-se que, neste processo, é obrigação do sistema de ensino educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e adaptar o currículo às características específicas de todos e cada um dos alunos.

### 1. Contextualização da Escola

A Escola Básica com Pré-escolar do Covão pertence à Freguesia do Estreito de Câmara de Lobos e encontra-se inserida num meio onde predomina uma população com carências socioeconómicas. Os alunos provêm maioritariamente de bairros sociais e possuem baixas expectativas escolares. Por outro lado, há um grupo de alunos (bem mais restrito) oriundos de zonas próximas à escola, que pertencem à classe média e média baixa, cuja perspectiva da escola é mais elevada. Para uma melhor compreensão do meio em que a escola se encontra inserida recorreu-se à leitura de documentos elaborados recentemente pela Câmara Municipal de Câmara de Lobos, nomeadamente o “Estudo e Diagnóstico das Necessidades Educativas (Carta Educativa - 2016)” e o “Diagnóstico Social Participado de Câmara de Lobos (2016)”.

A Escola do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar do Covão funciona desde o ano letivo de 2000/01. Contando com dezanove anos de existência mantém uma estrutura física agradável e em bom estado de conservação.

#### 1.1. Localização

O Concelho de Câmara de Lobos localiza-se na vertente sul da Ilha da Madeira, sendo limitado a este pelo concelho do Funchal, a oeste pelo concelho da Ribeira Brava, a norte pelos concelhos de Santana e São Vicente e banhado a sul pelo Oceano Atlântico (*Figura 2*). A sede do concelho, Câmara de Lobos, tem o estatuto de Cidade e o Estreito de Câmara de Lobos, onde fica situada a escola, a categoria de Vila.

**Figura 4 - Enquadramento territorial do  
Concelho de Câmara de Lobos FONTE: CMCL**



## 1.2. Território e População

A Freguesia em que a escola encontra se localizada é a segunda com maior número de habitantes, neste Município.

**Tabela III- Indicadores Demográficos 2011 – relativos ao Concelho de Câmara de Lobos**

Unidades Territoriais	Taxa de Natalidade	Taxa de Mortalidade	Taxa de Nupcialidade	Taxa de Divorcialidade
	%			
Portugal	8,5	10,2	3,3	2,4
Região Autónoma da Madeira	7,8	9,8	3,1	2,3
<b>Concelho de Câmara de Lobos</b>	<b>8,6</b>	<b>7,7</b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>

FONTE: INE, Censos 2011

A média de natalidade, indicador com maior relevância para a realidade escolar, é superior à média nacional, em 2011. Uma vez que o número de nascimento diminuiu consideravelmente, induziu a diminuição de procura pelo estabelecimento de ensino e o número de alunos por turma.

### 1.3.Caracterização do Meio

Em 2011, o concelho de Câmara de Lobos possuía 35.666 habitantes. A distribuição desta população por nível de escolaridade atingido, demonstra que 65% da população possuía o ensino básico, discriminando-se da seguinte forma: 36% possuía o 1.º ciclo, 14% o 2.º ciclo e 15% o 3.º ciclo.

**Tabela IV. Taxas de analfabetismo (%) 2001 e 2011**

	2001	2011	Diferença
RAM	12,71	6,97	-5,74
Câmara de Lobos	15,81	9,80	-6,01

FONTE: INE, Censos 2011 / CMCL

A percentagem de população com nível de escolaridade superior ao básico é muito mais reduzida, sendo que 13% possuía o ensino secundário e 6% o ensino superior. Prevalece a população com apenas o ensino básico. A taxa de analfabetismo retrata a população residente com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever. Daí haver um investimento na formação de adultos no Ensino Recorrente. No ano letivo 2018/2019 inscreveram-se 23 adultos, quer para melhoria de conhecimentos, quer para certificação no 1º Ciclo.

### 1.4.Alunos

A Escola B1 PE do Covão, tem 30 alunos no pré- escolar, 58 alunos no primeiro ciclo e 23 alunos no Ensino Recorrente, totalizando 108 alunos.

## 1.5. Recursos humanos

O pessoal docente distribui-se da seguinte forma:

**Tabela V- Tipo de Vínculo**

	Contrato a termo	Professor Quadro Escola	Educador Quadro Escola	Professor Q.V. RAM 1	Educador Q.V. RAM 1	Total
Nº	1	11	2	4	2	20

**Tabela VI- Numero de anos de serviço e no estabelecimento de ensino**

	até 4	5-9	10-19	20-29	30 ou+	Total
Nº de anos de serviço	1	0	12	7	0	20
Nº anos na escola	5	0	15	0	0	20

O pessoal não docente é constituído por 11 funcionários distribuídos conforme os quadros que se seguem.

**Tabela VII – Trabalhadores por carreira , idades e género do corpo não docente**

	Téc.		Assist.				Total	M	F	Total
	Superior	Enc. Pessoal	Assist. Tec.	Oper.	ASEPE	Outra				
Nº	1	0	1	7	2	0	11			
	21-30	31-40	41-50	51-60	+61	Total		M	F	Total
Nº	0	4	3	4	0	11	Nº	2	9	11

**1.6. Recursos materiais e físicos**

**Figura 5. Planta da Escola**



FONTE: CMCL –Carta Educativa de Câmara de Lobos

## 1.7. Projeto Educativo de Escola

Segundo o Decreto-lei nº43/89, “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e as solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. O projeto educativo de escola traduz-se designadamente na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares. Este projeto educativo, que é criado a partir das necessidades educativas dos alunos, e do meio onde estão inseridos, é o documento orientador de toda a prática pedagógica. O projeto curricular de grupo, o projeto docente, o plano anual de atividades tem de estar em consonância com as metas deste projeto.

O Projeto Educativo é avaliado através do Plano Anual de atividades da escola, isto é, na prática, os objetivos e metas do PEE, são concretizadas a partir das atividades realizadas no PAA. A responsabilidade pela elaboração do P.E.E. ficou a cargo da equipa operacional, que tem como função a preparação, acompanhamento e monitorização dos documentos estruturantes da escola.

Para um levantamento acurado da realidade escolar, recorreu-se à análise documental de atas, relatórios de atividades, guias de seguro escolar, planos de atividades, registos dos planos anuais de turmas, sumários docentes e de reuniões pedagógicas. Foram, ainda, usados como fonte de informação os resultados obtidos no Relatório de Autoavaliação da Escola, nos Relatórios de autoavaliação docente e na avaliação do P.E.E. que findou.

O Projeto Educativo de Escola e os objetivos / metas que o norteiam são alvo de aprovação pelo Conselho Escolar, ficando registado em ata para um horizonte de quatro anos. Este documento estruturante foi elaborado pela equipa operacional da escola, com a colaboração da Comunidade Escolar, constando nele as sugestões para a melhoria do ambiente de aprendizagem da EB1/PE do Covão. Para uma melhoria do ambiente escolar e conseqüentemente maior sucesso educacional, recorreu-se a um inquérito. As respostas

ao pequeno inquérito anónimo realizado à comunidade educativa, foram outra forma de apuramento da realidade escolar. Este inquérito foi realizado pela escola. Um inquérito simples, com poucas perguntas, mas que daria a informação necessária para o ponto de partida. Este inquérito baseava-se em saber a opinião dos pontos fortes e das fragilidades da escola. Foram referidos, que os pontos forte são a excelente gestão e organização por parte da direção, escola limpa e organizada; bom relacionamento/colaboração e boas condições de trabalho. Os pontos fracos, referiam-se aos espaços físicos e melhoria das relações interpessoais. Surgiu ainda, como ponto fraco, a participação dos pais na escola ser pouco ativa.

De igual modo, consideramos pertinente efetuar uma análise/avaliação de pontos fortes e fracos existentes (Análise SWOT), de forma a criar as condições organizacionais de qualidade que ajudem e facilitem o trabalho de todos. A análise SWOT implementada permitiu-nos criar uma linha orientadora focada na Educação Emocional, implementando valores de Cidadania, constante do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Quanto à sua divulgação (PEE), os Encarregados de Educação recebem um folheto com a informação considerada mais pertinente e está disponível para consulta na plataforma digital da escola (em formato digital) e no gabinete da Direção (em formato impresso). Assim, pretende-se que todos conheçam este documento e possam partilhar as melhorias que considerarem pertinentes para o horizonte de quatro anos letivos. Neste sentido de participação ativa, a escola é uma instituição aberta a participação dos Pais e Encarregados de Educação dos alunos, valorizando a inclusão das famílias em todo o processo educativo dos educandos.

O projeto educativo de escola debruça-se no educar para a cidadania. Esta promoção da cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade, que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia ,justiça social , empatia e inclusão.

Enquanto processo educativo, educar para a cidadania é contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias e empáticas, que conhecem e exercem os seus direitos/ deveres em diálogo e, no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade.

Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção no projeto educativo de escola requer uma abordagem transversal e com uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere. Neste sentido, os Encarregados de educação têm um papel ativo no acompanhamento dos seus educandos, nas atividades intraescolares e em casa.

O Plano Anual de Atividades coloca na prática toda esta intencionalidade do Projeto Educativo de Escola(PEE), programando e realizando as atividades que irão ao encontro da intencionalidade educativa deste documento pedagógico, que será avaliado anualmente, em cada final de ano lectivo. O plano anual de atividades para além de ter em conta atividades festivas e tradicionais do meio envolvente e regional, também engloba atividades de educação para a cidadania e valorização pessoal.

## 2. Educação inclusiva

Educar para a inclusão não se refere apenas em integrar os alunos com necessidades educativas especiais, numa sala de aula regular, mas sim uma verdadeira inclusão, com pedagogias diferenciadas, um ambiente propício às aprendizagens centrando-se na criança como ser único, criando oportunidades de aprendizagens para todos.

“A inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagens nas escolas e salas de aula comum faz parte de um vasto movimento em prol dos direitos humanos, à escala mundial, que reclama a inclusão total de todos os indivíduos com deficiências em todos os aspetos da vida” (Florian, 2003, p.33)

Na minha qualidade como docente da educação inclusiva, procuro gerir o processo

de ensino-aprendizagem, procurando adotar mecanismos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos. Através do reforço positivo, centro-me nas potencialidades de cada criança, de forma a promover a autoestima e segurança, formando alicerces para novas aprendizagens, num ambiente de confiança. Neste sentido, crio um ambiente seguro, de autoconfiança fomentando a participação, iniciativa, criatividade autoestima numa metodologia de projeto e interação social. O papel como docente de educação especial, no processo de flexibilidade curricular contribui para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo o aluno na construção da sua aprendizagem. O docente intervém ainda, nos processos de gestão do ambiente da sala de aula, na adaptação de recursos materiais, na construção dos grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades.

Centra-se numa escola inclusiva, onde todos são capazes de aprender (demostrando que são capazes), no combate ao estigma que circunda a educação inclusiva desenvolvendo competências e processos de socialização numa escola de qualidade. Segundo Nielsen (1999), o meio educativo tem um enorme impacto, tanto para os alunos da educação inclusiva como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão no ensino regular, “o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como também deve revelar-lhes afeto” (Nielsen, 1999, p.23).

A criação de um ambiente positivo e confortável é fundamental para que a experiência educativa seja gratificante para todos os alunos. Toda a minha ação rege-se segundo os documentos orientadores para uma prática pedagógica adequada nomeadamente o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, Decreto Legislativo Regional n.º 54/2018/M, Decreto Legislativo Regional nº55/2018/M, a Lei de Bases do sistema educativo, Portaria 223/A/2018, ofícios circulares, documentos científicos e documentos oficiais cedidos pela Secretaria Regional da Educação-Educação Inclusiva e pelo Centro de Recursos Educativos Especiais (CREE), com o intuito de desenvolver ao máximo as competências dos alunos num ambiente verdadeiramente inclusivo

Na Região autónoma da Madeira, a educação inclusiva ainda segue diretrizes do Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M mas começa a adaptar-se ao novo Decreto-Lei 54/2018. Tem havido muita formação por parte dos coordenadores da educação inclusiva na Região Autónoma da Madeira, mas difere ainda do modelo adotado ao nível nacional.

O Decreto- Lei 54/2018 da educação inclusiva enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula. Apesar de ainda, não estar implementado na íntegra na Região Autónoma da Madeira, começa-se a mudar a nossa ação e a nossa abordagem. Temos na escola uma equipa multidisciplinar que semanalmente faz uma reflexão sobre os alunos e as suas dificuldades, solicitando observações/avaliações dos profissionais técnicos do Centro de Recursos Educativos Especiais de Câmara de Lobos. A intervenção do docente especializado é feita a todos os alunos que apresentam casos de risco, esteja ou não inscrito na educação inclusiva.

Os pais participam ativamente em todo este processo, muitos deles necessitando de uma intervenção tanto pelo departamento de psicologia da escola como também ações de formação que os ajude a compreender a situação do seu educando.

No meu entender, o mais importante deste documento orientador (Decreto-lei 54/2018), foi a liberdade do docente especializado de intervir precocemente. O docente especializado pode seguir e intervir pedagogicamente com um aluno( sem este necessitar de estar escrito na educação inclusiva) e intervir até este superar aquela dificuldade. Neste sentido, a burocracia diminui e o interesse dos alunos e as suas necessidades, tomam um papel de destaque.

## 2.1. Medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão

Segundo este decreto, a abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.

O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção que

responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planejamento e ação em sala de aula.

Uma das características deste modelo é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas.

O primeiro nível (as medidas universais) refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas. As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente as provas de aferição, podem também responder a estes objetivos.

No segundo nível encontram-se as medidas seletivas, incluindo práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração.

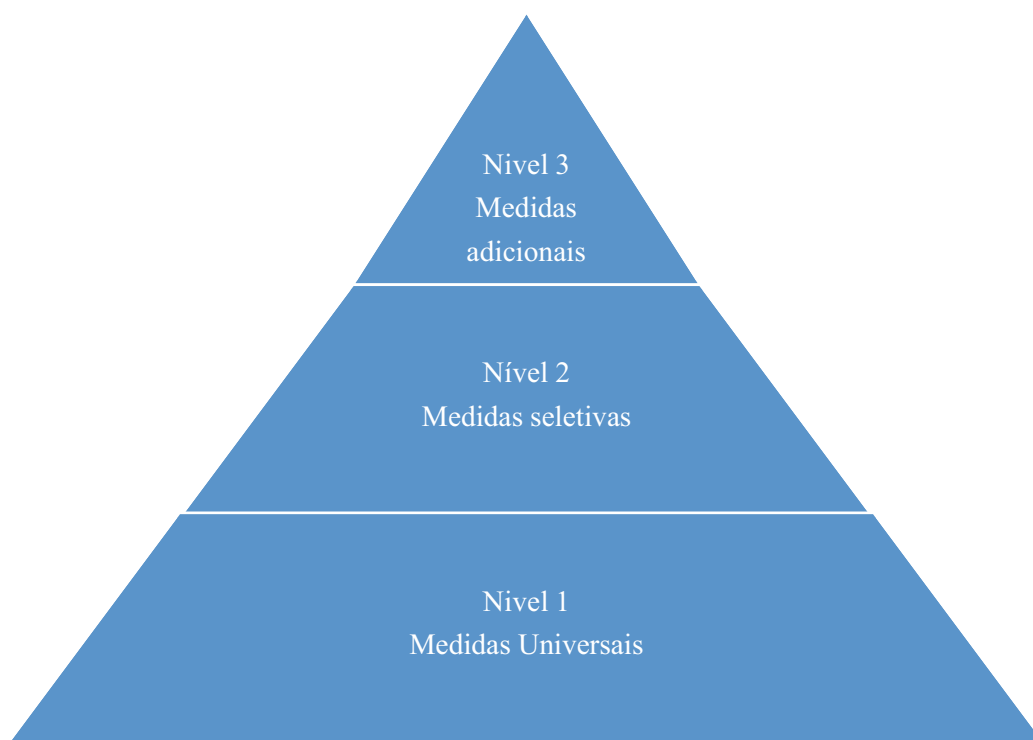
São exemplos de medidas seletivas: práticas de intervenção em pequenos grupos homogêneos; dinâmicas de grupo; dinâmica de pares; tutorias; adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico, antecipação e o reforço das aprendizagens; percursos curriculares diferenciados. Neste nível da pirâmide, na nossa escola, encontram-se 10 alunos dos inscritos na educação especial, aplicando estas medidas.

No terceiro nível, encontram-se as medidas adicionais que referem-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno (implementadas individualmente ou em grupos pequenos) e que são geralmente mais prolongadas. Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de

avaliações especializadas. Neste nível, na nossa escola, estão inscritos 8 alunos.

O enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem, mas na avaliação para a aprendizagem. Com efeito, a avaliação formativa assume um carácter central nesta abordagem, na medida em que constitui uma modalidade de avaliação centrada na aprendizagem. Os dados da avaliação formativa constituem evidências relevantes acerca das ações e estratégias pedagógicas, dos progressos dos alunos e dos processos educativos da escola. É em função da análise compreensiva e integrada destes dados que se determinam intervenções ou medidas de suporte.

**Figura 6.-Medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão**



A equipa multidisciplinar na nossa escola é constituída pelo Diretor, um docente da educação inclusiva, um educador de infância, um professor do primeiro ciclo e um psicólogo. Estes profissionais reúnem-se periodicamente para avaliar e refletir o trabalho realizado no âmbito da escola inclusiva e sinalizam os casos que requerem uma intervenção no 2º ou no 1º nível.

Neste momento, quando um aluno está inscrito na educação inclusiva, este encontra-se no segundo ou terceiro nível, com as respetivas medidas seletivas ou adicionais.

Na escola encontram-se inscritos na educação inclusiva 18 alunos (16%), de idades compreendidas entre 4 a 12 anos. Destes alunos inscritos, depara-se com os seguintes diagnósticos: autismo, dificuldades de aprendizagem específicas, perturbação emocional e comportamental, atraso global de desenvolvimento e défice de atenção com ou sem hiperatividade.

## 2.2. Autismo

O autismo é uma desordem que se manifesta entre os zero e três anos de idade, com comprometimento do desenvolvimento social, da habilidade de comunicação e carência de interesse em atividades (*American Psychiatry Association, 1994*). Durante os primeiros meses de vida, uma criança autista não apresenta sintomas visíveis. Estes emergem à medida que a criança se desenvolve e que o défice em causa progride. Trata-se assim, de um transtorno do neurodesenvolvimento que, compromete a aquisição de algumas das habilidades mais importantes para a vida humana, definido sobre um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e diversos graus de severidade e de apresentações clínicas.

As características clínicas centrais deste transtorno incluem prejuízos nas interações sociais, deficiências na comunicação verbal e não-verbal, limitação das atividades e interesses e padrões de comportamentos estereotipados.

Segundo Nielsen (1999), a causa exata do autismo é desconhecida. Segundo o autor “a determinada altura, pensou-se que, na origem desta desordem, estaria uma falta de ternura e de calor humano por parte dos progenitores. Sabe-se agora, que tal não corresponde à verdade, uma vez que, o autismo não é causado por fatores de ordem psicológica” (Nielsen, 1999,p.38). Todos os dados existentes apontam para uma origem biológica do autismo relacionada com a disfunção metabólica a nível do cérebro.

O diagnóstico do autismo é empírico e descritivo: tem a ver com a presença de

sintomas em três áreas (interação social, comunicação verbal e atividades repetitivas) desde os três anos de idade. Existem crianças com autismo leve ou menos leve, e só pode ser diagnosticado por um neuropediatra.

Em termos de educação, a ênfase devia ser posta em ajudar crianças autistas a aprender meios de comunicar e formas de estruturar o seu meio, de modo a que este seja consistente e previsível. “O professor pode ajudar facultando calendários e tabelas, assim como fotos ou imagens de atividades e eventos, antes destes terem lugar (Nielsen, 1999, p.41).

O ensino eficaz implica que seja prestada atenção a planos de comportamento, ao controlo positivo do comportamento, bem como, às expectativas claras e às regras.

O aluno autista necessita saber quais são as expectativas que o professor tem e quais as consequências que advém de não conseguir atingir essas mesmas expectativas.

Na sua maioria, o processo de aprendizagem tem uma base visual. Por este motivo, é essencial o recurso a materiais de apoio visual, tais como, imagens, mapas, gráficos ou tabelas.

Alguns destes alunos revelam competências na área do desenho, da música e da matemática, as quais frequentemente, ou estão em conformidade com a média, ou se encontram acima desta. O professor deve encorajar o desenvolvimento destas capacidades e proporcionar oportunidades de aprendizagens suplementares nestas áreas e ao recorrer ao reforço positivo.

Na nossa escola existem 6 casos de autismo, 3 deles alunos do primeiro ano, 1 do quarto ano e 2 do pré-escolar, todos eles diagnosticados pelo neuro pediatra. Estes alunos, provém de famílias de baixos recursos financeiros e académicos, à exceção de um que pertence a um nível médio (e um dos pais possui ensino superior).

Todos são acompanhados desde o pré-escolar, mais propriamente a partir dos 4/ 5 anos de idade.

Devido à eficiente intervenção precoce, no pré-escolar, os Encarregados de Educação foram devidamente informados e orientados pela equipa da sala a fim de melhorar a intervenção educativa, e as aprendizagens dos alunos. Torna-se importante

salientar que todos estes casos foram sinalizados na nossa escola, apesar destes alunos já terem frequentado o pré-escolar (até os 3 anos de idade), em outros estabelecimentos de ensino.

Os discentes apresentavam muitas lacunas, no âmbito da motricidade fina, interação social, linguagem e movimentos estereotipados, mas todos estes alunos demonstram uma memória visual acima da média e uma apetência para a área da matemática pouco questionável.

Revelam também um défice de concentração e atenção, o que mereceu uma maior atenção por parte dos agentes educativos, procurando criar um ambiente com poucos estímulos, de modo a prender a atenção numa simples ação.

Os alunos têm apoio da educação inclusiva de 5 horas semanais. Para estes alunos, as docentes da educação inclusiva programaram as atividades em conjunto, com troca de ideias e reflexões na sua hora de componente não letiva. Foram programadas atividades que promovem a destreza fina, socialização, linguagem e concentração.

No âmbito da linguagem, todas estas crianças beneficiam de sessões de Terapia da fala, por parte do SESARAM. No Centro de Recursos Educativos Especiais de Câmara de Lobos, colabora apenas uma Terapeuta da Fala, o que não é suficiente para tantos casos de défice linguístico nesta área.

Outros profissionais de saúde da área da Psicologia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade colaboram e orientam a escola, dando apoio ou orientando os docentes para os diversos casos que existem na instituição escolar, incluindo as crianças com autismo.

A equipa pedagógica promove espaços de reflexão e de partilha, por forma a tornar mais efetivo o trabalho cooperativo e a articulação entre o docente e os demais profissionais.

### 2.3. Atraso Global de Desenvolvimento

Conhecido como Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), esta condição pode ser considerada como um atraso significativo em duas ou mais áreas voltadas para o aspeto progressivo da criança: linguagem, cognição, competências sociais e comportamentais (incluindo a motricidade fina e grossa). Deve-se ressaltar que o TGD, é um diagnóstico restrito às crianças com idade igual ou inferior a 5 anos de idade.

Na nossa escola, existem 3 casos desta patologia, todos eles do pré-escolar. Duas destas crianças apresentam défice significativo, no âmbito da linguagem, motricidade fina e, competências sociais /comportamentais. Outra criança apresenta as mesmas lacunas que as anteriores com exceção da motricidade fina.

Nestes casos, para trabalhar e promover a interação social e comportamental, recorre-se a histórias, canções e jogos. Aqui, como noutras situações, é muito importante a equipa de intervenção precoce e a rapidez com que esta atua.

Existe uma equipa de intervenção precoce na escola, que integro como Educadora especializada, uma Psicóloga, uma Psicomotricista, uma Terapeuta da Fala e uma Terapeuta Ocupacional. Mas o trabalho multidisciplinar engloba também o trabalho de equipa com as docentes do pré-escolar. O contacto é permanente a fim de promover uma educação inclusiva efetiva e mais eficiente uma vez que existem muitos casos de défice linguístico nas salas de pré- escolar. Com efeito, existem crianças de 3 anos que ainda não verbalizam. Muitos, já maiores, também não falam corretamente, omitindo algumas sílabas. Efetivamente, nesta área geográfica, é usual encontrar crianças com estes défices linguísticos apesar de não terem necessidade de educação especial. Pensa-se que estas crianças apresentam estes défices linguísticos por motivos muito usuais na zona. Com efeito, alguns alunos que frequentam o primeiro ano, à noite ainda bebem leite de biberão. Existe inclusive, casos de crianças que, aos 3 anos, ainda não tinham introduzido na alimentação arroz ou massa, apenas líquidos. A escola fomenta a formação dos pais, neste e vários sentidos, para que com maior conhecimento também se diminuam situações como esta. Para tal, concretizamos ao longo do ano, algumas ações de formação com técnicos de saúde especializados, que informam aos pais e fornecem técnicas para colmatar estas situações (ou outras).

A concepção de uma cultura de inclusão e o desenvolvimento de respostas educativas no campo de ação da educação inclusiva passa, entre outras iniciativas, pela difusão e reflexão de atuações e projetos em que, no dia-a-dia, educadores, professores e outros profissionais procuram desenvolver o potencial existente em cada criança ou jovem com carências educativas especiais.

## 2.4. Perturbação Emocional e Comportamental

Perturbação emocional e comportamental refere-se aos alunos que apresentam dificuldades de ordem emocional. Como causas possíveis desta perturbação, tem sido sugerido vários fatores, entre eles contam-se deficiências genéticas, problemas neurológicos, lesões cerebrais, desequilíbrio químico, deficiências nutricionais e o uso de álcool ou de drogas por parte dos pais. O divórcio, a morte ou nascimento de familiares, as mudanças, a frequência de uma escola diferente da anterior e a pressão exercida por companheiros, são só alguns dos muitos fatores externos que podem levar a que a criança apresente perturbações emocionais.

Quando se suspeita que uma criança possa ser considerada emocionalmente perturbada, é importante analisar a perceção pessoal que se tem dessa criança.

A tolerância do professor a comportamentos inadequados deve ser, também, examinada. Para se diagnosticar com precisão este tipo de perturbação, é necessário que a criança seja observada por profissionais de saúde, como por exemplo, médicos ou psicólogos.

Na realidade, estes alunos apresentam características e comportamentos básicos, mas muito específicos, nomeadamente hiperatividade, défice de atenção, impulsividade, agressividade, comportamento autodestrutivo, isolamento, imaturidade, inaceitabilidade das frustrações (dificuldade em se controlar perante situações de conflito ou de insucesso) e problemas de aprendizagem.

Existem na nossa escola, inscritos na educação inclusiva, 4 casos de crianças com este diagnóstico. São alunos do primeiro ciclo. Estes alunos, a nível familiar, enfrentam problemas de alcoolismo e drogas. Alguns deles, no seio familiar, tem parentes diretos (e

próximos) com historial criminal (inclusive alguns presidiários ou ex. presidiários). Outros enfrentam situações em que as famílias estão desestruturadas, pais separados, historial de muitos parceiros e filhos de pais diferentes. Para além destes aspetos, temos ainda de considerar que na maioria das vezes existe descuido e desinteresse pelo educando.

Como tal, estas crianças são muito inseguras, apresentam várias mudanças de humor repentino e comportamentos impulsivos e violentos (à exceção de um que não aparenta revelar qualquer comportamento desviante, apesar das suas, muitas, fobias e medos

## 2.5. Dificuldades de Aprendizagem Específica

A designação “dificuldades de aprendizagem específicas” compreende um grupo de perturbações. As crianças podem apresentar problemas em apenas uma área da aprendizagem, ou em várias, e revelam pouca capacidade de guardar, reter, processar ou produzir a informação.

Algumas destas crianças apresentam resultados académicos não satisfatórios e como tal, podem aparentar preguiçosas, ou, emocionalmente perturbadas. No entanto, os problemas que registam podem ter origem em dificuldades de aprendizagem e necessitar de recorrer a uma intervenção especializada. É essencial que estes alunos sejam identificados o mais precocemente possível para evitar ou suavizar a frustração e a sensação de insucesso. Uma abordagem realizada por uma equipa multidisciplinar ajudará a potenciar o desenvolvimento global da criança.

Na escola existem duas crianças, inscritas na Educação inclusiva, com este diagnóstico. Estas crianças têm adequações no processo de avaliação e uma delas tem curriculum adaptado. No nosso ambiente escolar, os alunos com estas dificuldades não conseguem reter a informação. O nosso trabalho consiste em proporcionar aprendizagens que recorrem ao concreto. O seu poder de abstração é muito reduzido, por isso as atividades pedagógicas incidem em criar situações práticas e concretas que os levem a compreender na prática, a matéria dada na sala de aula.

Estes alunos tem 4 a 5 horas semanais de apoio da educação especial, sendo 2 horas em apoio cooperativo (na sala de aula) e 2 a 3 horas de apoio individualizado.

## 2.6. Problemas de Comunicação

Considera-se que existem problemas no campo da comunicação “quando esta se desvia tanto dos outros indivíduos que se torna notório quando interfere ou quando perturba o (s) recetor (es)” (Van Ripper, 1978, p.43).

Não obstante, as desordens a nível da comunicação envolvem défices tanto a nível da linguagem, como da fala. Uma criança que apresenta problemas a nível da fala, regista dificuldades unicamente em termos de competências comunicativas, enquanto aquela criança que tem problemas no campo da linguagem regista dificuldades não só em termos de expressão de ideias, mas também, no que diz respeito à descodificação dos discursos produzidos por outros.

As quatro componentes básicas da fala são: articulação, fonética, ressonância e ritmo.

É frequente, por isso, que o aluno com um défice ao nível da fala tenha dificuldade em ordenar sons quando comunica. Este aspeto faz com que o aluno se autocorrija e hesite quando tenta transmitir os seus pensamentos (ficando calado). Os problemas a nível de competências de comunicação podem, assim, causar uma intensa sensação de frustração, de isolamento e de desencorajamento, podendo resultar em súbitas manifestações de fúria.

Existem várias técnicas que o Professor pode utilizar para estimular a linguagem. Com o apoio do Terapeuta da Fala e da equipa multidisciplinar, o Professor elabora um plano de ação que estimula as competências linguísticas, nomeadamente jogos silábicos, canções e apresentações teatrais, recorrendo constantemente ao reforço positivo. O reforço positivo é fundamental na medida em que a lacuna de comunicação causa frustração e vergonha, tornando a criança muito reservada e pouco social.

Estes alunos, em geral, beneficiam do apoio técnico da Terapia da Fala e da Psicologia. Necessitam de incentivo constante do adulto e reforço do apoio à participação

ativa, uma vez que, por ter medo de errar e ser posto de parte pelos colegas, a participação na aula pode ser diminuta. Por vezes, surgem sentimentos de revolta que são demonstrados através de comportamentos desadequados, de modo a captar atenção.

Para colmatar os comportamentos agressivos, a escola através da equipa multidisciplinar tem dinamizado sessões de yoga e meditação, na sala da calma. A nível comportamental o aluno sinalizado com estas alterações tem vindo a melhorar progressivamente.

## 2.7. Défice de Atenção com ou sem Hiperatividade

DDAH é um dos distúrbios neuro-comportamentais mais frequentemente diagnosticados na infância, afetando crianças desde a primeira infância, passando pelo período escolar e chegando à vida adulta. Ingersoll e Goldstein (1993) relatam que estimativas conservadoras sugerem a ocorrência em 3% a 5% de todas as crianças em idade escolar. Historicamente o diagnóstico de DDAH tem sido dificultado devido às discordâncias sobre sua natureza: um distúrbio cerebral biológico ou uma resposta comportamental a certos ambientes, tais como a escola ou outras situações onde foram colocadas demandas sobre a criança. A falta de concordância sobre a definição do DDAH também contribuiu para a controvérsia. Termos tais como lesão cerebral mínima e disfunção cerebral mínima são apenas alguns dos termos que foram utilizados para categorizar crianças que manifestaram o distúrbio. Não existem testes simples (tipo sangue ou urina) que permitam determinar se um indivíduo apresenta DDAH. Os resultados científicos indicam que a avaliação diagnóstica do TDAH é clínica (Knapp P. Beck AT.,2008). É uma avaliação criteriosa que depende da contextualização dos sintomas baseados na história de vida da criança. O tratamento envolve a combinação entre psicofármacos e intervenções psicossociais. No que se refere às intervenções cognitivo-comportamentais para o tratamento do TDAH, dá-se preponderância ao uso de técnicas diversificadas e a participação ativa da família e da escola o que favorece a melhora nos relacionamentos interpessoais, na autoestima e qualidade de vida.

O professor, em casos desta natureza e com o apoio da equipa multidisciplinar, terá de identificar as dificuldades e criar oportunidades, com base nos pontos fortes do aluno

e ajudar a desenvolver e melhorar a sua imagem. Também é importante criar expectativas realistas em relação a estes alunos.

Devido ao facto da maioria destas crianças terem a autoestima abalada e revelar uma certa tendência para a ocorrência de quadros depressivos, é essencial a compreensão, o encorajamento e o elogio.

Na escola onde leciono, existem casos de TDAH. Os alunos demonstram muitos comportamentos desadequados, com sinais de violência. Os ambientes familiares na sua maioria são desajustados e demonstram carências elevadas no campo da afetividade. Estes alunos são casos de risco elevado de abandono escolar e maus resultados. Nesta medida, necessitam de acompanhamento especial, de ambientes de trabalho calmos (uma vez que o défice de atenção não lhes permite a concentração em largos períodos de tempo). A desorganização e desestruturação dos seus atos e pensamentos, a confusão, o défice de memória, a introspeção e não assimilação da informação são aspetos determinantes nas dificuldades em obter sucesso escolar com estes alunos, apesar de serem acompanhados por docente especializada durante a semana. O facto de não terem consciência das suas dificuldades, torna ainda mais difícil a intervenção dos docentes e o cumprir dos objetivos pedagógicos propostos.

Não obstante, por vezes conseguem surpreender e resolver tarefas propostas sem qualquer ajuda.

Torna-se fulcral a articulação do contacto trabalho escola-casa para que a intervenção seja facilitada. Porém, os progressos são lentos e as crianças necessitam de apoio constante de outras áreas de intervenção nomeadamente o acompanhamento na área da psicologia.

### 3. Educação Emocional: Projeto Art´Emoções

Diariamente, os docentes desenvolvem soluções novas e criativas, que são integradas na escola, e que produzem efeitos estáveis com um impacto positivo e palpável, no que se refere à melhoria das condições curriculares. O projecto Art´ Emoções enquadra-se neste âmbito por pretender eliminar qualquer barreiras, que impeçam um aluno de aceder ao respetivo currículo e criar oportunidades para a sua aprendizagem e especificidade.

Por ser um projeto educativo emocional, recorre às artes como ferramenta expressiva das emoções dos alunos. Através de várias áreas artísticas, pretende-se que aos alunos adquiram competências emocionais que promovam o sucesso escolar. Este projeto inserido no projeto educativo de escola, tem a duração de 4 anos e vem ao encontro das prioridades da educação inclusiva assentes no Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho. O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva, onde todos e cada um, dos alunos (independentemente da sua situação pessoal e social) encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

Segundo o mesmo Decreto -Lei, esta prioridade política “vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social”.

Este projeto mereceu o apreço de alguns parceiros europeus nomeadamente a Escola CRA Benavites Quart de les Valls, de Valência -Espanha, que esteve na ilha da Madeira, para conhecer o projeto e implementá-lo na sua escola.

O projeto Art´emoções, procura com as suas atividades trabalhar os pontos fortes dos alunos através das artes e incidir no talento dos mesmos realizando atividades que sejam criativas, motivadoras e com estratégias inovadoras. Ao trabalhar o seu talento, o aluno tem consciência do que é capaz, aumenta a sua autoestima e promove a sua participação.

Um exemplo de sucesso deste projeto e sua importância no revelar do talento nos

alunos alvo será o caso de um aluno desta escola, inscrito na educação inclusiva, que a nível das aprendizagens académicas não tinha qualquer sucesso. Somente frustração. O aluno encontrava-se desmotivado, enfurecido e depressivo. Numa aula de música improvisada, foi-lhe entregue um instrumento de cordas. Rapidamente, conseguiu tocar o refrão de uma música conhecida, que aprendeu sozinho em casa. Não tinha instrumento. Por esse motivo, adquirimos uma guitarra e oferecemo-la ao aluno, com a concordância que a guitarra seria sua propriedade desde que participasse de forma continuamente assídua, a todas as aulas de instrumento. Aqui iniciou o seu percurso de sucesso. Assiduidade e motivação aumentaram. Hoje, é aluno do Conservatório de Música da Madeira no grupo de guitarras. Este é apenas um exemplo, do que se pretendem ser muitos mais.

Este conceito de projeto educativo emocional vai ao encontro de Goleman que defende que a tenacidade com que as pessoas treinam e insistem nas respetivas áreas em que são excelentes “depende acima de tudo de traços emocionais como o entusiasmo e a persistência face aos contratempos – uma vantagem emocional extraordinária, tanto mais evidente quanto mais treinada e mais precocemente potenciada” (Goleman, 1995, p.101). Efetivamente, este tipo de trabalho com o aluno fomenta a auto motivação e combate as emoções negativas.

Educar para as emoções é capacitar os alunos de ferramentas emocionais importantes para a sua vida. Segundo Goleman “a inteligência académica tem muito pouco a ver com a vida emocional; pessoas com QI elevado podem revelar-se péssimos pilotos das suas vidas pessoais” (Goleman, 1995,p.53). Este tipo de afirmações nos levam a refletir, como docentes e profissionais de educação. Conduz a uma mudança de atitude e escolha pedagógica. A inteligência emocional na escola ganha um lugar de destaque, e, cada vez mais, os docentes procuram inserir a educação emocional nos seus projetos educativos. Tal como acontece no projeto Art´Emoções, educar para as emoções tornou-se um desafio para o sucesso dos alunos. E existem cada vez mais casos de sucesso neste nosso curto caminho de experiência no campo.

À semelhança do que referido anteriormente, não posso deixar de referir o caso de um aluno que se tornou uma experiência reconfortante e motivadora. O aluno diagnosticado com perturbação emocional e comportamental vivenciava frequentemente ataques de pânico. O medo exacerbado do erro, da participação em eventos sociais, da

utilização de máscaras, da solidão, aumentava o seu absentismo escolar. O seu sofrimento diário era visível. O abandono parental (mãe), revolta e refúgio em fantasias muito próprias fez com que fosse sinalizado e inserido no projeto. A intervenção educativa adotada recorreu constantemente às artes, desde a pintura expressiva, teatro, literatura, dança. A nível complementar, aulas de yoga e meditação. Começou a ganhar autoconfiança, motivação, a participar nos eventos da escola, nas peças de teatro, nas pinturas e exposições. Hoje, tem abstenção às aulas de zero por cento, participa com entusiasmo nas atividades escolares e nos cortejos, dá ideias e tem consciência do que gosta de fazer. Irá ser direcionado para o teatro amador, pois, apesar das suas dificuldades de compreensão esta é a área que se sente realizado.

Com efeito, também este exemplo de vida vai ao encontro do que se encontra referido na literatura. Efetivamente, segundo Damásio (1995) as emoções, longe de atrapalharem a inteligência, são um elemento de interação fundamental neste processo. Assim, já não é significativo que se olhe para a escola como solução do processo, mas sim, para os condutores da ação educativa, seus processos e atitudes, na relação que estabelecem com os alunos.

Não obstante os curtos passos, e com muito a trabalhar, este projecto envolve crianças e promove a sua evolução como alunos e pessoas. Nas crianças com autismo, através de atividades com diferentes texturas e várias técnicas expressivas (como o barro, a digitinta, os pincéis, lápis de cera, desenho) conseguiu-se um grande progresso na área da motricidade fina e na aceitação de novos materiais. Estas crianças, que no início do projeto apresentavam fortes dificuldades na manipulação do lápis (não possuíam o movimento de pinça), hoje conseguem escrever as primeiras letras e realizar grafismos com sucesso.

Com a pintura expressiva, pintura esta a quatro mãos (participação de 2 crianças), conseguiu-se progressos significativos no que concerne à interação social. Inicialmente, não havia partilha. Nem de pincéis ou paleta de cores. Cada um pintava na sua tela, com a sua paleta de cores. Passado algum tempo, já pintaram livremente uma tela, a quatro mãos, com orientação do adulto. Usando Kandinsky como referência, foram realizadas algumas telas, com 2 dos alunos a pintar em simultâneo e em conjunto. Hoje, aceitam dividir o espaço e até alguns objetos com os colegas.

Também a pintura expressiva foi usada para expressão das emoções. Quando estavam tristes ou zangados exprimiam esse sentimento no papel. Quando estavam mais agressivos, estavam mais tempo nas sessões de pintura. Pintura livre com pincéis grossos e guaches. O professor somente orientava perguntando se estava triste ou irritado, feliz ou calmo. Perguntas eram realizadas nomeadamente qual a cor daquele sentimento. A associação das cores ao sentimento foi gradual e posteriormente expressa em desenho. Após as sessões, notou-se uma melhoria na aceitação das frustrações.

Similarmente, foram utilizadas outras estratégias dentro do projeto. A utilização de histórias e música para desenvolver a linguagem foram algumas delas. Apesar das lacunas linguísticas serem diferentes umas das outras, todas apresentam déficit na linguagem expressiva e articulação das palavras. Para trabalhar estes aspetos, utilizamos instrumentos musicais para labutar as sílabas e músicas para contar histórias. Como estas crianças apresentam uma capacidade de concentração muito restrita, as histórias não são tarefa fácil de terminar. Quando estão predispostos para ouvir, ficam atentos, caso não estejam interessados, não prestam a mínima atenção. Por esta razão, as histórias tem de ser do seu interesse. Estas sessões de histórias são realizadas em grupo. Apesar de não participarem no reconto, nem responderem as questões colocadas, conseguem ouvir até o fim, pois, a maior parte delas tem formato vídeo. O objetivo assenta em as crianças conseguirem estar sentadas mais tempo. Até hoje têm dificuldade em estar um período longo na mesma atividade, porém, já estão sentadas na sala de aula durante a curricular. Existem exceções.

Estes alunos apresentam, muitas vezes, movimentos estereotipados o que dificulta ainda mais a sua concentração e a dos outros há volta.

Através da dança, da música e do teatro e do trabalho articulado com os Encarregados de Educação, consegue-se trabalhar na aceitação natural e global dos movimentos associados e involuntários, tornando a criança e o grupo mais confiante. Estes aspetos são trabalhados através de coreografias improvisadas na turma, onde cada um expressa-se consoante o efeito que a música lhe produz. Inicialmente a participação é de curta duração. Depois, gradualmente, aumenta o que diminui o efeito da intimidação que as atividades expositivas provocam. Já não se dá tanta importância aos movimentos estereotipados.

Em suma, neste projeto deu-se ênfase às artes e sua promoção nas aprendizagens dos alunos. Igualmente, trabalhou-se na exploração de sentimentos, no autoconhecimento, com uma participação ativa que se pretendeu e revelou motivadora. Mas, também, se tornou uma forma de nos conduzir como docentes a novas áreas de atuação, que apesar de referidas em várias referências teóricas, tem uma difícil implementação no campo real escolar.

### 3.1. Diagnóstico

Neste concelho, as crianças em idade escolar, apresentam muitas dificuldades nas disciplinas que requerem maior concentração, atenção, abstração, métodos de estudo e cultura geral.

Provindas de famílias, com problemas de ordem emocional e afetivo, financeiros, violência doméstica e de estupefacientes, estes alunos, *a priori*, não vivem num ambiente estimulante às aprendizagens e, por vezes, as suas expectativas futuras são muito baixas e limitadas.

Por sua vez, os alunos inscritos na educação inclusiva, são discentes que apresentam lacunas de aceitação das frustrações, descontrole emocional, baixa autoestima, ausência de afetos, défice nas relações interpessoais e défices da linguagem e da fala.

No entanto, existe um ponto forte nestas crianças/alunos: uma apetência inata pelas artes, desde a música, dança, teatro/representação.

Partindo do ponto forte passando também pelas suas necessidades, nasce assim, o projeto “Art’Emoções”, promotor da educação emocional, que através de atividades ligadas as artes, promoverá aprendizagens significativas nestas crianças/alunos num contexto interdisciplinar, flexível e transversal entre os vários intervenientes.

### 3.2. Objetivos Gerais

Uma vez que a educação inclusiva emerge como um constructo multidimensional que engloba o combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno e uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades dos alunos, são objetivos gerais deste projeto: a promoção da inteligência emocional nos alunos e valorização dessas mesmas emoções num contexto educativo, cultural e social; o fomentar o ensino das artes como ferramenta para trabalhar as emoções; o sensibilizar para importância das artes como instrumento de aprendizagens transversais e significativas num ambiente inclusivo; potenciar os alunos de ferramentas artísticas que os transforme em indivíduos críticos e criativos. Pretende-se assim combater o abandono escolar; promover a autonomia e autoestima; conhecer os costumes e tradições da nossa ilha; potenciar o desenvolvimento de atitudes de respeito e convívio no espaço escolar e proporcionar um ambiente harmonioso na escola, de modo a colmatar algumas carências afetivas.

Estas pressuposições visam tornar realidade os direitos universais alunos, potencializar uma o desenvolvimento integral e plural do potencial de cada um deles e combater a discriminação.

### 3.3. Parcerias

Hoje a escola é uma organização aberta à comunidade, que trabalha com diversos parceiros e estabelece protocolos com diversas entidades, sejam elas públicas ou privadas.

Neste projeto colaboram as seguintes instituições: Câmara Municipal de Câmara de Lobos, Juntas de Freguesia do concelho; Centro de recursos educativos especializados de Câmara Lobos, Bibliotecas Municipais, Divisão Acessibilidade e Ajudas Técnicas, Câmara Municipal do Funchal, Associação dos Técnicos Superiores de Diagnóstico e Terapêutica da RAM, Associação Cultural S.S. Raquel Lombardi, outras entidades públicas e privadas (de forma pontual).

Esta forma de interagir com o meio envolvente é primordial pois, enquanto que, as respostas educativas para alguns alunos situam-se ao nível do Plano Educativo Individual

ou de Turma ou do Projeto Educativo de escola, para muitas crianças e alunos com necessidades educativas especiais é desejável que as respostas estejam enquadradas no meio social envolvente ( com adaptações curriculares distintas e com apoios técnicos especializados).

### 3.4. Atividades

**Tabela VIII - Atividades por área artística**

<b>Atividades</b>	
<b>Música</b>	<p>Exploração de instrumentos musicais, exercícios de expressão das emoções através do som</p> <p>Música improvisada exprimindo a sua emoção momentânea</p> <p>Músicas da natureza como recurso a trabalhar o “eu” e encontrar equilíbrio espiritual</p> <p>Músicas felizes: músicas escolhidas pelos alunos que lhe despertem as mais variadas emoções (alegria, tristeza, euforia, saudade. etc)</p> <p>Músicas de relaxamento e concentração.</p>
<b>Dança</b>	<p>Dança expressiva: os sentimentos e a dança</p> <p>Exprimir-se através da dança e libertar emoções destrutivas</p>
<b>Teatro/expressão</b>	<p>Interpretação de textos/situações quotidianas</p> <p>Entoação /voseamento</p> <p>Expressão corporal e facial: Conhecer as emoções a partir das expressões faciais (em si e no outro)</p> <p>Promover a empatia através de jogos de interação</p>
<b>Literatura</b>	<p>Conhecer obras literárias e os sentimentos dos seus autores</p>

	<p>Promover a empatia através da literatura infantil</p> <p>Histórias com amor: histórias inclusivas que sensibilizem para valores da igualdade e direitos humanos</p>
<b>Expressão Plástica</b>	<p>Pintura intuitiva: expressão dos seus sentimentos através da pintura</p> <p>Cromoterapia</p> <p>As cores do nosso corpo (chacras)</p> <p>As texturas e as emoções</p>

### 3.5. Metodologias Pedagógicas Adotadas pelo Projeto

O projeto Art Emoções procura adotar um misto de metodologias que estimulem as aprendizagens significativas e o aluno seja o construtor dessa mesma aprendizagem. Para tal, baseou-se em três metodologias base que servem de fio condutor para o sucesso do projeto.

#### 3.5.1. Metodologia Montessori

No projeto Art Emoções utiliza-se como base a metodologia de Montessori por considerar que este é o ponto de partida deste projeto. O método de Montessori assenta em 3 pilares: o professor preparado, o ambiente preparado e a criança equilibrada.

O professor preparado é o adulto que conhece como a criança se desenvolve, conhece muito bem o ambiente em que a criança se desenvolverá, e conhece muito bem a si mesmo. Conhecer-se a si mesmo é a maior dificuldade de um adulto preparado. Segundo Susan Feez, Montessori dizia que aquele que quisesse tornar-se um professor montessoriano precisava expelir de si a ira e o orgulho, revestir-se de humildade e que o amor era a mais potente das coisas. Deste modo, temos de ter em conta que o professor para além de possuir aptidões académicas para exercer a profissão docente, precisa

conhecer muito bem o desenvolvimento da criança e admirar as possibilidades de desenvolvimento que através do qual constrói a humanidade futura. Refere Montessori “ a criança é a construtora do homem por isso merece todo o nosso respeito e toda a nossa reverência” (*ibidem*,p.96). Para além desta observação e conhecimento do desenvolvimento da criança o professor deve também estar preparado interiormente através de competências emocionais. Esta observação da criança é feita através de um diário, e como refere a palavra é uma observação diária registada, em que o professor começa a conhecer a criança, as suas aptidões e dificuldades. Estes diários fornecem-nos pistas do estágio de desenvolvimento que a criança / aluno se encontra. Por sua vez o professor deve também fazer uma reflexão diária sobre si mesmo, sobre o que faz. Assim poderá analisar e refletir sobre si mesmo e sobre a sua ação na busca ou direção de um aperfeiçoamento. Seguindo esta base, antes do projeto iniciar realizaram-se observações dos alunos tanto em contexto de sala como no exterior da escola. As suas vivências, o seu meio familiar e social foi também analisado com cuidado. A criança é um todo, e para desenvolver as aprendizagens não basta somente os conhecimentos académicos do professor; também é necessário uma observação prévia e um diagnóstico sério. Este projeto é flexível e pode a qualquer momento mudar a sua ação, consoante o desempenho dos alunos, os progressos ou retrocessos apresentados.

Outro pilar a ter em conta é o ambiente preparado, aquele que tem aquilo que é necessário, o material necessário para ser usado no momento presente. Nas estantes ficam somente os materiais que vão ser utilizados a curto prazo, os outros são guardados nos armários. O grande desafio do professor montessoriano é retirar do caminho da criança obstáculos intransponíveis e colocar no caminho dela pequenos desafios, pequenos obstáculos que ela possa superar. Neste sentido, o material necessário deverá ficar ao alcance dela acessível à criança para que ela consiga aceder com relativa facilidade. Quando não é possível colocar o ambiente educativo todo ao dispor da criança, damos então o banquinho. Este banquinho como refere Montessori , citada por Feez,“é o caminho para o mundo adulto, é a entrada para um universo que ela não alcança” (*Ibidem*,p.105). O ambiente terá de ser seguro, ao alcance da criança e organizado de modo que ajude a compreender o mundo que a rodeia.

Neste sentido, foi criado um ambiente acessível aos alunos, com pistas visuais (objetos concretos, fotos) cuja imagem explica o seu uso e finalidade. Poucos objetos na sala, poucos armários e paredes sem cartazes. As imagens colocadas nos recipientes

coincidem com a realidade e nos armários onde estão os recipientes também utiliza-se a mesma imagem. Isso é muito reconfortante e acolhedor para uma criança, por exemplo com autismo. Apesar de haver imagens na sala, elas são poucas, pois criamos um ambiente simples, com luz natural, acolhedor, mas com poucos incentivos visuais. Essas pistas visuais, são importantes para que a criança possa prever os efeitos do seu ambiente e remover o medo do desconhecido e ao mesmo tempo não abstrair-se. Este ambiente previsível transmite segurança a criança. Nas crianças com autismo, a previsibilidade ajuda para que esta aprenda naturalmente sem medo ou *stress*. Quanto mais a criança com autismo conhece o seu ambiente mais disponível está para novas aprendizagens.

Do mesmo modo, os alunos com déficit de atenção e perturbação emocional e comportamental necessitam de um ambiente calmo e previsível. Este ambiente calmo, tem de ser confortável e acolhedor. Neste sentido, existe um sofá, um puf e um colchão, para as horas de relaxamento. Também existe uma mesa, com cadeiras e um computador.

O restante material encontra-se dentro dos armários, prontos a usar.

Temos também um espelho, este muito importante para as suas aprendizagens. Conhecer-se a si mesmo, olhar para si, conhecer o seu físico e as suas expressões faciais e corporais é fundamental. Conhecer-se a si mesmo não é uma aprendizagem tão fácil. É preciso olhar-se de fora, como os outros olham para ti.

Por fim, o espaço tem de estar arrumado e harmonioso. O aluno deve participar nesta tarefa e ajudar a manter o espaço ordenado.

O terceiro pilar refere-se a própria criança. Segundo Montessori, existem substâncias liberadas pelo cérebro, nos primeiros 4 a 6 meses de vida, que mostram à criança o que é importante que esta aprenda para a sua sobrevivência. Para o autor, a criança nasce com um embrião espiritual, o que nos dias de hoje, a neurociência já conseguiu demonstrar a existência no cérebro humano. No fundo este terceiro pilar, é uma espécie de guia para que a criança possa escolher aquilo que ela deve dar atenção, aquilo que ela deve de fato absorver. Um exemplo dessas necessidades de sobrevivência é a aquisição da linguagem. A maioria das crianças (independentemente do lugar onde vivem, independente das estruturas sintáticas da língua, do número de vocábulos, do som) desenvolvem a linguagem mais ou menos na mesma faixa etária. Para Montessori este é o desabrochar do embrião espiritual no que respeita a este aspecto. Sabendo destas particularidades da

criança, temos de ter sempre em conta os interesses das mesmas para continuar a aplicar o projeto. Na escola, teve-se sempre como prioridade a resposta da criança perante uma ou outra atividade. Para uns, o ambiente com música clássica acalmava e conseguiam relaxar, outros, como por exemplo, um dos alunos com autismo, a música o perturbava e tornava-o mais nervoso. Nesta criança, retiramos a música e fomos introduzindo sons aos poucos. Hoje consegue assistir e participar nas aulas de música, mas, precisou de um ano para habituar-se.

### 3.5.2. Metodologia Waldorf

O projeto Art Emoções procura nesta pedagogia integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. O objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. A partir desta pedagogia incentiva e encoraja a criatividade, nutre a imaginação e conduz os alunos a um pensamento livre e autónomo. Uma das características marcantes da pedagogia Waldorf é o fato de não se exigir, do aluno, o cultivo precoce do pensamento abstrato. Ambiciona-se que as aulas sejam um preparo para a vida.

Procura-se desenvolver as qualidades necessárias para que os jovens floresçam e saibam lidar com as constantes mudanças que se apresentam no mundo com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade interagir. Neste projeto artístico a promoção da criatividade e autonomia dos alunos é fundamental, numa procura pelo talento e vocação. A base de competência curricular, é coexistente com uma base criativa e mais motivadora.

Seguindo esta metodologia, preparamos os alunos com aprendizagens do dia-a-dia. Ouvir os sons da natureza, apreciar a beleza de um dia de sol, observar uma flor, vivenciar e aprender com tarefas do dia-a-dia. Pretende-se assim, que a criança aprenda e se desenvolva com novas experiências diárias, como por exemplo, a pintura. A improvisação é muito importante para desenvolver a criatividade, espírito crítico e competências auditivas. A nível musical, por exemplo, estimula-se a tocar sem a pressão constante de conhecer as pautas e notas musicais. Incentiva-se a exploração e a expressão através da

música livre.

Noutros contextos, e similarmente, esta metodologia está bem assente no projeto ao se recorrer de forma continuada aos contos de fadas, criação de histórias, musicoterapia, yoga, meditação e jogos. Nesta linha, para aqueles alunos que, seja qual a razão de base, não consigam adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, elabora-se um currículo adaptado às necessidades e competências dos mesmos.

### 3.5.3. Metodologia de Projeto

O projeto Art emoções utiliza a metodologia de projeto, visto que se trata de uma metodologia que parte do interesse dos alunos. A partir de uma situação desencandadora, surgem as questões de interesse dos alunos. Aqui começa o trabalho projeto e o início do portefólio. Deste portefólio fazem parte um conjunto de atividades que são programadas pelo professor e os seus alunos. Traçam a direção do trabalho e partem para a ação.

Os pais planeiam com os filhos atividades e englobam também no portefólio. No âmbito da flexibilidade curricular, os professores criam um espaço na sala para trabalhar o trabalhar. No fim da semana, os alunos e professor realizam a autoavaliação das atividades realizadas e registam no diário. A avaliação do projeto é realizada gradualmente e mantem-se ou mudam-se as atividades propostas, segundo essa mesmas avaliação. O projeto Art Emoções, através deste método pedagógico, encontra-se em constante remodelação consoante a reflexão dos alunos, os seus interesses, autorreflexão do professor e da sua intervenção. Com esta metodologia criamos os nossos portefólios de trabalho. Numa primeira fase, definimos quem participa e o que os alunos consideram ser importante aprender. Depois começamos a traçar as diretrizes onde os alunos são livres para pesquisar temas de interesse com os pais, bairro, cidade, escola, internet. O registo realizado é semanal. A decisão da continuidade no projeto é igualmente da responsabilidade e querer do próprio aluno. O processo é dinâmico onde podem livremente dar sugestões e planificar com o professor as atividades a trabalhar. O docente é somente um orientador. Desta forma, metodologia participativa responsabiliza o aluno a ser o construtor das suas aprendizagens. No fim de cada ano, e para avaliação do projeto, os alunos participantes reúnem-se com os professores e refletem sobre o portfolio e o

quais as atividades que mais gostaram de realizar. Este método de projeto é fundamental para a avaliação e credibilidade de todo o trabalho realizado.

Neste alinhamento, importa valorar e fomentar aspetos e fatores que sejam manifestamente estratégicos para a promoção de uma escola efetivamente inclusiva, difundam a efetiva diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo em rede com as famílias e a comunidade, visando metas e objetivos comuns.

### 3.6. Avaliação do Projeto

Estando a criança/aluno no centro das aprendizagens, a avaliação do projeto será efetivada através da participação ativa dos alunos, autonomia nas atividades, poder de liderança, participação das famílias, trabalho em equipa, portefólio e disseminação do projeto em outras escolas e comunidade. Esta avaliação será realizada a partir do plano anual de atividades que, desta forma, poderá dar continuidade às atividades programadas (consoante os resultados), ou reformular atividades/ estratégias (sempre tendo como prioridade, o aluno como sujeito emocional e ativo dessa mesma aprendizagem). A adoção de práticas de avaliação formativa de forma contínua, a segurança e a qualidade dos docentes, o empenho e a qualidade das lideranças de topo e intermédias, o trabalho por projetos e a existência de uma cultura contínua de autoavaliação e aperfeiçoamento, surgem como fatores essenciais para a construção de uma escola inclusiva.

### 3.7. Impacto Esperado

Com este projeto, espera-se melhorar a visão global da educação inclusiva, respeitando as diferenças e capacidades intelectuais de cada indivíduo, numa vertente artística e cultural que incida na flexibilidade curricular e mudança de intervenção pedagógica.

Pretende-se atingir também um maior rendimento e menor abandono escolar, bem como aumentar a sua efetividade e escolha na orientação académica dos alunos em fase aos seus gostos e aptidões. A falta de informação relativa às diferentes problemáticas que afetam os alunos com necessidades educativas especiais, a falta de estratégias para aumentar a efectividade da aprendizagem destes alunos e o *empowerment* das suas famílias, poderá ser colmatada através de um maior conhecimento acerca das principais causas que afetam a sua aprendizagem nas aulas, mas também através da criação de alternativas que possam contribuir para um ambiente e uma escola mais inclusiva. O conhecer as disposições legais respeitante aos alunos com necessidades educativas especiais, (consagradas na legislação portuguesa);o refletir sobre a forma como se deve gerir o processo de aprendizagem nestes casos; o adquirir estratégias com pedagogia diferenciada para cada caso, com base na assimilação da importância de recorrer a cada uma delas e criar um ambiente de aprendizagem motivador aos alunos, suportado por abordagens recentes no campo das diversas artes como apoio ao ensino, permitem que este projeto seja não só aliciante e motivador, como igualmente estimule o debate em torno do tema da escola inclusiva na contemporaneidade.

## 4. Reflexões Finais e Conclusões

---

O presente relatório serviu de reflexão sobre a ação desenvolvida no meu percurso como docente, sobre a escola como organização inclusiva e sobre a valorização da inteligência emocional (tanto na liderança e gestão escolar, como também, nas aprendizagens dos alunos) no contexto educacional.

Efetivamente, conforme referido no enquadramento teórico deste relatório reflexivo, é possível encontrar diferentes estilos de governação (autoritária, democrática participativa) no seio das organizações educativas. A escola de hoje pode-se posicioná-la como uma organização globalizante protagonizando-se como um “lugar de vários mundos”. Nota-se que hoje a escola é uma escola aberta a vários mundos, desde o mundo doméstico, aquele que se refere as tradições, onde ainda, educamos na ideia hierárquica de respeitar os mais velhos evitando qualquer conflito. Depara-se nas instituições escolares, o mundo industrial, onde valoriza-se o mérito, a excelência e a qualificação. Também são valorizados os métodos formais e as avaliações.

Valorizamos na nossa escola o mundo cívico, pois é imprescindível o trabalho em equipa, valores de solidariedade e justiça, liberdade e o altruísmo. A escola desenvolve muitos projetos, tanto na comunidade escolar como no âmbito do programa Erasmus+, tantos de defesa dos direitos humanos como também para uma conduta cívica e social

O mundo mercantil e o industrial é muito valorizado quando falamos dos *rankings* nas escolas. O mundo mercantil dá ênfase ao individualismo, a concorrência e à competição, tendo como objetivo o lucro. Neste sentido, incentiva-se a importância nos resultados obtidos, tanto nos projetos internos da escola como também em projetos de cariz europeu.

No que concerne ao mundo Mundial, que aponta para valores como apostar em projetos multipolares, que aposta na mobilidade e na captação de novas experiências. O facto de vivermos numa sociedade globalizante é necessário sermos nómadas e adquirir competências internacionais e assumir riscos. Temos apostas no Erasmus e o Ensino à distância, que hoje é o futuro da educação. Na nossa escola, temos casos de alunos que,

hoje, estão inscritos no ensino à distancia e, têm obtido resultados muito positivos.

Para uma escola ter sucesso tem de haver equilíbrio entre estes vários mundos.

A escola que se abre a múltiplos mundos é uma escola mais participativa e integrativa, que combate a racionalidade burocrática. Esta escola surge como uma organização ambígua e complexa, irregular e descontínua, devido às várias lógicas de ação. A partir da componente teórica deste relatório, pode-se concluir que na escola onde leciono (de acordo com a experiência ao longo deste ano letivo), encontramos um estilo de governação democrática, participativa, globalizante e emocional. Nesta escola valoriza-se a parte humanista e, conseqüentemente, a sua gestão assenta em aspetos de grande cariz emocional. O nosso líder tem um perfil humanista, solidário e democrático, criando um ambiente positivo entre os intervenientes, aberto ao diálogo e às emoções positivas. A cultura de escola assenta na empatia e nas competências emocionais, gera maior responsabilidade a cada um dos intervenientes, não somente à gestão e liderança desta, mas a todos, por ser um objetivo de todos como equipa.

Valorizar as emoções como base das relações sociais é fundamental nas organizações escolares, pois estas são compostas por pessoas regidas não só pela racionalidade mas também pelas emoções. Atualmente, as regras do trabalho encontram-se em mutação e a escola tem um papel fundamental na formação emocional e integral dos seus alunos. Independentemente da área que estivermos a trabalhar, hoje sabe-se que não basta as habilitações académicas (apesar de serem importantes) para atingir os objetivos. É necessário um conjunto de competências centradas nas qualidades pessoais como a empatia, a adaptabilidade, poder de iniciativa, argumentação e persuasão. É indiscutível que a escola não se restringe somente à sala de aula, nem somente às aprendizagens curriculares, mas sim no facultar ao aluno um conjunto de experiências extracurriculares, que o estimulem à pesquisa, criatividade e ao autoconhecimento.

Com esta reflexão constatei através de novas estratégias assentes na competência emocional (que, através das dimensões dos valores da compreensão, da solidariedade, da igualdade, da empatia) que foi possível criar um ambiente sadio, de emoções positivas e interação social.

No que concerne à minha prática docente, esta rege-se na valorização e criação de laços afetivos, numa atuação empática e humanista, que apela à cooperação da

comunidade educativa, promovendo o bem-estar e aprendizagens á longo prazo.

Como docente de educação inclusiva, procuro uma prática, com metodologia de projeto, onde o ponto de partida, parte de cada criança, cada uma com as suas características, necessidades e capacidades cognitivas. Os laços afetivos e valorização das emoções são uma prioridade e a união entre comunidade educativa, famílias e meio envolvente, formam sinergias pedagógicas geradoras de aprendizagens significativas.

Neste contexto, olhar a escola como organização inclusiva não se trata apenas de uma visão integrada e contínua da abordagem educativa. Trata-se de contribuir decisivamente para um processo de avaliação de apoio à aprendizagem (que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais do aluno), uma vez que desse processo resulta toda uma sequência e dinâmica da intervenção.

Nesta visão holística, a escola toma uma posição mais humanista e emocional, não só para os alunos, mas também para a toda a comunidade educativa.

No âmbito do Decreto- lei 54/2018, redefinem- se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória. Estas medidas vêm otimizar a educação inclusiva e as suas organizações escolares, tanto no combate aos rótulos dos alunos, um estigma ligado à educação especial, como também na redução de procedimentos burocráticos, fundamentados numa intervenção precoce muito mais eficaz.

Atualmente, e até se proceder à adaptação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho à Região Autónoma da Madeira (RAM), está em vigor o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro; porém já temos consciência do caminho a seguir.

Deste relatório, e da reflexão sobre a literatura de todos os autores estudados, não restam dúvidas que as organizações escolares podem ter uma gestão emocional e uma

liderança empática, criando redes de conexão entre as famílias, alunos e docentes, desenvolvendo um ambiente empático, motivador e promotor de aprendizagens efetivas.

Uma escola será realmente inclusiva quando os currículos acadêmicos tomem um papel de orientação de competências e que abram caminhos efetivos, para outras realidades, de modo a que todos possam ter as mesmas oportunidades.

## 5. Bibliografia

---

- ALMEIDA, A.; VEIGA-BRANCO, A. (2012). Educação emocional como ferramenta propiciadora de emoções positivas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. ISSN 0214-9877. 4:1, p. 53-61
- ATTWOOD, Tony. (2006). *A Síndrome de Asperger. Um Guia para Pais e Profissionais*. Lisboa: Editora Verbo.
- BIDDULPH, Steve. (2007). *Criando Bebés Felizes*. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: Edição de Prestígio.
- CALDAS, Alexandre Castro. (1999). *A herança de Franz Joseph Gall : o cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hil, [12], 280 p. ISBN 9727730418
- CARVALHO, B. ; SOUSA, N. ; CAGICA, L.; MATOS, M. do Rosário; DIAS, I .; CARRILHO, Mário. (2014). *Gestão das organizações: Uma abordagem integrada e prospetiva*. Lisboa: Edições sílabo.
- CLEONILDA, de Paula; JOCEMARA, Ferreira M. (2017). Aplicabilidade da terapia cognitivo-comportamental (tcc) no tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (tdah) na infância: revisão integrativa tcc e tdha: revisão integrativa. *Cad. da Esc. de Saúde*. Curitiba, V.17 N.1: p.76-88.
- COSTA, Adriana Cajado. (2002). *Psicanálise e Saúde Mental: A Análise do Sujeito Psicótico na Instituição Psiquiátrica*. São Paulo: Edição Edufma.
- CURY, Augusto. (2004). *Treinando a Emoção para Ser Feliz*. Prior Velho: Edições Paulinas
- DAMÁSIO, António, R. (1994). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (25ªed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DAMÁSIO, António, R. (2003). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia. das Letras
- DAMÁSIO, António. (2004). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. 15ª Edição. Mem Martins: Publicações Europa – América.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2002). *Globalização, Metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA.

- ESTÊVÃO, Carlos V. (2004). *Educação, justiça e democracia*. S. Paulo: Cortez.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2018). *Repensar a escola como organização. A escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Editora Laboro.
- FLEMING, Manuela. (2003). *Dor sem Nome. Pensar o Sofrimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. (1994). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- GOLEMAN, Daniel. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Actividades Editoriais Lda. Temas e Debates.
- GOLEMAN, Daniel. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculos de Autores.
- GOLEMAN, Daniel. (1996). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GOLEMAN, Daniel. (1996). *La Inteligência Emocional. Por que és Más Importante que el Cociente Intelectual*. Barcelona: Editorial Vergara.
- GOLEMAN, Daniel. (1998). *Trabalhar com a inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, Daniel. (2004). *Daniel Goleman na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- GOLEMAN, Daniel. (2005). *Emoções Destrutivas e como Dominá-las. Um Diálogo Científico com o Dalai Lama*. Lisboa: Temas e debates Actividades Editoriais, Lda.
- GOLEMAN, Daniel. (1999). *A Arte da Meditação*. 4ª Edição. Rio: Editora Sextante.
- HERMAN, M.; KLOET, Van Praag; OS, Jim Van-Stress. (2005). *O Cérebro e a Depressão*. Lisboa: Climepsi Editores.
- HUMPHREY, Neil; CURRAN, Andrew; MORRIS, Elisabeth; FARRELL, Peter & Woods, Kevin (Abril de 2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, vol. 27, nº2, pp.235-254, Routledge, part of the Taylor & Francis Group. Acedido em 23 de outubro de 2015 em:

[https://www.researchgate.net/profile/Neil\\_Humphrey/publication/233473746\\_Emotional\\_Intelligence\\_and\\_Education\\_A\\_critical\\_review/links/00b7d53c69eaf94100000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Neil_Humphrey/publication/233473746_Emotional_Intelligence_and_Education_A_critical_review/links/00b7d53c69eaf94100000000.pdf).

KEITH, Jenkins; OATLEY, Jenifer M, (2006). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

KNAPP P.; BECK AT. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 30 (2): 54-64.

LEAL, Maria Rita Mendes; AMORIM, Ana Isabel; GUERRA, Ana Isabel; PIÇARRA, Ana Maria; CARDOSO, Ana Teresa; TAVARES, Maria da Graça; NUNES, Maria da Graça; PINTO, Ester Maria Adão; CESAR, Maria João da Silva; GAVINHO, Maria João. (2005). *Inclusão e Escola Ativa – Investigar e refletir a educação*. Lisboa: Europress, Editores de Publicações Lda. - (Ministério da Educação).

MAYNTZ, Renate. (1989). *Sociología de la administración pública*. Madrid: Alianza Universidad.

MARTIN, D. & BOECK, K. (1999). *QE - O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.

MENESES, João Wengorovius. (2016). *Gestão de Organizações e criação de valor partilhado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

MONTESSORI, Maria. (2008). *The Absorbent Mind*, Editora Wilders Publications.

NIELSEN, Lee Brattland. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula – um guia de professores*. Porto: Porto Editora.

PIAGET. (2012). *Inteligência emocional e gestão. Compreender e utilizar a força das emoções*. Lisboa: Edições Piaget. Publicações online.

SILVA, Maria Odete Emygdio. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

TEIXEIRA, Sebastião. (2014). *Gestão das organizações*. Forte da Casa: Escolar Editora.

TILSTONE, Christina; FLORIAN, Lari; ROSE, Richard. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

VEIGA-BRANCO, Augusta. (2005). *Competência Emocional em Professores. Um estudo em discurso do campo educativo*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação orientada pelos Professor Doutor José Alberto Correia e Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira. Acedido a 12 de Setembro de 2019 em <http://hdl.handle.net/10216/22892>.

VEIGA-BRANCO, Augusta. (2011). Auto-motivación como factor de la competencia emocional. *In: XVII Congreso Internacional Infad*: Roma.p. 2-14.

WEBSTER – STRATTON, Carolyn. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Lisboa: Psiquilibrios Edições.