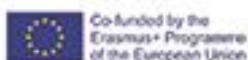




Envolvimento Parental e Comunitário na Escola

*Curso de Formação
Para
Coordenadores de Mentores
- Currículo de Formação -
(Versão em Português)*

Número do Projeto: 2018-1-R001-KA201-049200



Parceiros

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare - CCF
Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca
Scoala Gimnaziala Simion Barnutiu
Associação Internacional de Pais
BAGázs BAGázs
Amadora Inova
Aproximar, CRL
Igaxes Igaxes

Autores

Joana Portugal
Tiago Leitão
APROXIMAR, Cooperativa de Solidariedade Social

Coordenador do projeto

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare - CCF
Pessoa de contacto: Mihaela Pinteș-Traian (Gestor de Projeto) E-mail:
accfunbm@yahoo.com Morada: str. Dr. Victor Babeș, nr.1, Maramureș Dr. Victor
Babeș, nr.1, Maramureș

Data de publicação

Dezembro de 2019

www.parentrus.eu

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia, no âmbito do Programa E+. Esta publicação reflete as opiniões apenas do autor, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nele contidas.

Índice

1. Sobre o projeto PARENT'R'US.....	5
2. INTRODUÇÃO	7
3. CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES DE MENTORES	8
MÓDULO I - INTRODUÇÃO AO PARENT'R'US.....	15
Plano de Sessão.....	15
Atividades.....	16
MÓDULO II – COMUNICAÇÃO	24
Plano de Sessão.....	24
Atividades.....	25
MÓDULO III - RESILIÊNCIA	43
Plano de Sessão.....	43
Atividades.....	45
MÓDULO IV – GESTÃO DE GRUPOS.....	67
Plano de Sessão.....	67
Atividades.....	68
MÓDULO V - GESTÃO DE CONFLITOS	81
Plano de Sessão.....	81
Atividades.....	82
MÓDULO VI – COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	89
Plano de Sessão.....	89
Atividades.....	138
MÓDULO VII – ENVOLVIMENTO PARENTAL	150
Plano de Sessão.....	150
Atividades.....	152
MÓDULO VIII – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	191
Plano de Sessão.....	191
Atividades.....	192
MÓDULO IX – O PROCESSO DE MENTORIA	207
Plano de Sessão.....	207
Atividades.....	214

MÓDULO X – CONSCIENCIALIZAÇÃO SISTEMÁTICA	219
Plano de Sessão.....	219
Atividades.....	220

1. SOBRE O PROJETO PARENT'R'US

O projeto *School Parent Involvement to Increase Student Achievement - PARENT'R'US* (em português: *Envolvimento dos pais na escola para aumentar o sucesso do aluno - PARENT'R'US*) é um projeto de 3 anos financiado pelo Programa Erasmus+ da União Europeia e estabelece uma parceria com 8 organizações sem fins lucrativos de toda a Europa. O projeto PARENT'R'US tem como objetivo utilizar um modelo/abordagem holístico que relacione fatores relacionados com família, a escola e a comunidade. A população-alvo do projeto são famílias e crianças em situação de vulnerabilidade.

O projeto prevê o desenvolvimento de uma formação de mentoria para pais, professores, e educadores-chave da comunidade.

Existem três principais funções no modelo PARENT'R'US:

- Coordenadores de Mentores (que serão sobretudo professores, assistentes sociais, psicólogos, etc);
- Mentores (que serão os pais mais envolvidos no bem-estar e desempenho escolar dos seus filhos, assim como educadores da comunidade) e outras figuras de referência para a criança);
- Mentorandos (pais em situação de vulnerabilidade, pouco ou nada envolvidos no bem-estar e desempenho escolar dos seus filhos).

A parceria vai implementar as atividades previstas tendo por base o conceito de mentoria enquanto uma relação orientada para o desenvolvimento entre uma pessoa menos experiente (mentorando) e outra mais experiente - o mentor (Jacobi, 1991; Kram, 1985; Rhodes, 2005). É uma relação única e idiossincrática marcada por um vínculo emocional entre o mentor e o mentorando, onde o mentor dá orientação e novas oportunidades de aprendizagem ao mentorando (DuBois e Karcher, 2005; Eby, Rhodes, e Allen, 2007). Uma relação de mentoria também é uma forma de proporcionar um ambiente seguro para o autoconhecimento, autoreflexão e para a expressão de todos os intervenientes no processo.

Os objetivos do projeto PARENT'R'US são:

- a. Desenvolver abordagens inovadoras e multidisciplinares para reforçar o envolvimento dos pais, tendo em consideração os contributos dos projetos MOMIE, MEGAN e MPATH que são da área da mentoria, e dos projetos Includ-ED, FamilyEduNet & ELICIT + que estão mais relacionados com o envolvimento dos pais, a participação dos alunos e com aspetos da cidadania ativa;

- b. Identificar o perfil e as competências adequadas e necessárias para apoiar ou realizar programas de mentoria nas escolas, associações de pais e/ou associações locais;
- c. Elaborar um modelo de mentoria para melhorar as competências parentais dos progenitores pouco ou nada envolvidos na vida escolar dos seus filhos;
- d. Elaborar um modelo de mentoria para melhorar as competências dos professores relativamente ao envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos seus filhos;
- e. Disponibilizar um conjunto de ferramentas de sensibilização para a mentoria para pais e que são destinadas a pais, escolas, organização da supervisão/financiamento das escolas e organizações comunitárias.

2. INTRODUÇÃO

O projeto PARENT'R'US foca-se em:

I. Reforçar pais em situação de vulnerabilidade, de forma a facilitar o envolvimento parental na educação das suas crianças.

II. Fortalecer a relação entre famílias que se encontram em situação de maior vulnerabilidade com a escola e stakeholders da comunidade.

Foi realizada uma revisão de literatura sobre estudos relacionados com o envolvimento parental na educação dos seus filhos, que nos permitiu concluir que as lacunas e problemas existentes surgem tanto dos lados dos pais, como da escola.

De acordo com as conclusões do Relatório Final do Produto Intelectual 1 (IO1), os programas de mentoria demonstraram ser uma ferramenta muito eficaz para envolver os pais, uma vez que vão de encontro às necessidades individuais de cada família, sendo que cada uma delas tem diferentes necessidades. Esta mentoria é feita num formato entre pares, que têm um objetivo comum: o bem-estar da criança.

Neste sentido, a parceria desenvolveu um programa de formação para Coordenadores de Mentores, de forma a capacitá-los e desenvolver as suas competências (incluídas no Questionário de Autoavaliação para Coordenadores de Mentores – IO2), de forma a desempenharem eficazmente o seu papel na gestão de um processo de mentoria. O presente manual – um Currículo de Formação para Coordenadores de Mentores – foi desenvolvido após a elaboração do perfil de competências dos Coordenadores de Mentores.

Tendo por base o currículo, o curso foi desenvolvido de forma a ser uma formação online mista. Engloba, ainda, uma comunidade de práticas, formação presencial e simulações. A comunidade de práticas pretende enfatizar e focar-se nas atividades de aprendizagem entre pares, assim como reforçar a capacidade dos Coordenadores de Mentores para gerirem processos e atividades.

3. CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES DE MENTORES

De acordo com os resultados dos projetos MOMIE, MEGAN e MPATH, existem várias competências que o coordenador de mentores necessita de ter para ser bem-sucedido e alcançar os objetivos desejados, tanto para os mentorandos como para o programa de mentoria, como um todo. Neste sentido, o foco foram as competências identificadas nestes projetos e que, conseqüentemente, foram validadas ao longo de dois processos de avaliação distintos. Além disso, foi considerada a experiência prévia de formação da Stichting IPA, no que diz respeito a temáticas especificamente relacionadas com parentalidade, envolvimento dos pais na escola e envolvimento na aprendizagem das crianças para melhores resultados de aprendizagem.

O Currículo teve, ainda, em consideração as informações recolhidas no relatório IO1 – uma revisão de literatura sobre modelos de mentoria e envolvimento de pais em situação de vulnerabilidade na educação dos seus filhos.

3.1. Público-Alvo

Esta formação destina-se a profissionais com formação em educação/pedagogia, mas não necessitam obrigatoriamente de ter a profissão de professores.

3.2. Palavras-chave e Glossário

Coordenador de mentores; Mentor; Mentorando; Compromisso; Aprendizagem ao longo da vida; Apoio entre pares; Competência.

Coordenador de mentores: desempenha um papel administrativo, de forma a supervisionar e a dar apoio a mentores. Também podem ser mentores de apoio para os mentorandos (<http://isep.due.uci.edu/wp-content/uploads/sites/23/2017/03/2017-2018-ISEP-Mentor-Coordinator-Job-Descriptions.pdf>).

Mentor: orienta uma pessoa menos experiente, com base na construção de uma relação de confiança e na modelagem de comportamentos positivos. De acordo com o Dicionário de Oxford, o mentor é um "orientador experiente e de confiança" (https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Mentoring_Guidelines.pdf; <https://www.oypc.com/MentorTraining/3/m3.html>).

Mentorando: apoiada por um mentor (definição de dicionário: dá apoio a uma pessoa mais jovem ou inexperiente, durante um período de tempo, sobretudo ao nível

académico e profissional).
(<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/mentee>).

Compromisso: ser convidado a co-construir algo, para encontrar novas formas que sejam mais adequadas a todos os intervenientes (definição do Dicionário: estar envolvido com algo)
(<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/engagement>).

Apoio entre pares: intervenções que se baseiam na capacidade de indivíduos que tenham vivido uma situação desafiante, conseguirem apoiar adequadamente outras pessoas na resolução de uma situação semelhante. Estas pessoas são particularmente capazes de ajudar os outros numa situação semelhante, pois conseguem ouvir de forma empática, partilham as suas experiências e dão sugestões com base na sua experiência pessoal.

Aprendizagem ao longo da vida: traduz-se por uma "busca contínua, voluntária e auto-motivada de conhecimento, quer seja por motivos pessoais ou profissionais. O principal objetivo da aprendizagem é reforçar conhecimentos, capacidades e competências"
(https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning).

Competência: capacidade comprovada de utilizar conhecimentos, competências e capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em contexto de trabalho ou estudo e no desenvolvimento profissional e pessoal. (European Qualification Framework, EQF).

3.3. Língua de instrução

Inglês; Húngaro; Português; Romeno e espanhol (a formação também estará disponível em holandês, mas não foi implementada nesta língua).

3.4. Execução

A formação foca-se numa aprendizagem experiencial, pelo que pode ser adaptada às necessidades de cada país e do grupo de formados – com base nos resultados do questionário de autoavaliação – ao oferecer um portfólio de materiais de aprendizagem, planos de sessão e atividades de formação, que podem ser utilizados de forma flexível. Assim, os formadores podem, facilmente, planear a formação em termos de extensão/duração de sessões presenciais/online, ou ao nível dos materiais de aprendizagem a utilizar, de acordo com a informação prévia dos formandos ou com as competências que já possuem.

- As sessões presenciais pretendem estabelecer compromissos e focam-se na clarificação de conhecimentos teóricos, debates e partilha de experiências, sobretudo através da concretização de exercícios práticos, como “role-play” e dinâmicas de grupo (situação real/situação não esperada). Prevê-se, ainda, que os Coordenadores tenham contacto com possíveis mentores/mentorandos, pelo que as sessões presenciais irão proporcionar uma oportunidade para partilhar preocupações entre professores, pais e alunos. Estas sessões pretendem, também, realçar quais os participantes, aspirantes a Coordenadores de Mentores, que não respeitam nem aceitam, suficientemente, a mentoria entre pares, de forma a evitar que a coordenação de mentoria não seja adequada.
- As sessões online pretendem dar oportunidade para aprofundar os conteúdos e ainda proporcionarem conferências online.

3.5. Objetivos

- Fornecer conhecimentos práticos na área dos processos de mentoria, especialmente com os pais enquanto mentores, de forma a facilitar um maior envolvimento e colaboração dos mentorandos com a escola;
- Desenvolver ou melhorar as competências necessárias para conduzir/facilitar um processo de mentoria, atender às necessidades e questões dos mentorandos;
- Fornecer conhecimento sobre boas práticas, aplicável ao processo de mentoria.

3.6. Resultados de Aprendizagem

As competências definidas no Perfil de Competências dos Coordenadores de Mentores PARENT'R'US fornecem um quadro para a identificação dos resultados da aprendizagem para o curso de formação. Assim, a formação oferecerá a possibilidade de desenvolver as competências enumeradas no Perfil de Competência. Assim, até ao final dos módulos de formação, os alunos terão conhecimentos e competências base relacionados com os seguintes aspetos:

- Compreensão do impacto das diferenças culturais na comunicação.
- Reconhecimento da importância da comunicação verbal e não verbal e dos diferentes estilos de comunicação.
- Consciência do seu próprio potencial e recursos, formas de superar ativamente uma situação traumática, sendo persistentes, flexíveis e motivadas, com níveis mais elevados de autoestima e autoconfiança.
- Diagnosticar as origens de possíveis conflitos e geri-los/negociá-los de forma construtiva, ouvindo ativamente os outros, prestando atenção não só aos conteúdos, mas também aos sentimentos e emoções envolvidos.

- Compreender e ter consciência do desenvolvimento cerebral e cognitivo, necessidades relacionadas e o impacto do stress e do trauma no desenvolvimento infantil.
- Compreender e implementar a diferença entre o envolvimento dos pais e o comprometimento dos pais.
- Reforçar a importância da colaboração entre pais e escola; apoiar a formação, capacitação, orientação de todas as partes envolvidas (especialmente pais e professores) para um melhor envolvimento dos pais.
- Compreender a importância das dimensões da inteligência emocional na mentoria e no bem-estar do indivíduo de uma forma holística.
- Reconhecer e estar atento aos estilos parentais.
- Assegurar a confidencialidade e prestar apoio autêntico aos mentorandos e colaborar com outros mentores.
- Reconhecer o âmbito e limitações do papel do mentor, ajudando a estabelecer barreiras e limites claros na relação mentor-mentorando.
- Compreender a abordagem ecológica/sistémica do desenvolvimento individual e a importância do contexto educativo, promovendo-o como uma influência positiva na vida dos mentorandos e das suas famílias.

3.7. Conteúdo da Formação

Módulo	Conteúdos
I. Introdução ao PARENT'R'US	O que é o projeto PARENT'R'US - lógica O que o modelo PARENT'R'US procura: resultados e impactos Quem são os grupos-alvo: Coordenadores de mentores, mentores e mentorandos
II. Comunicação	Comunicação verbal e não verbal (tom de voz, expressões faciais, gestos, linguagem corporal, contacto visual, indumentária) Comunicação oral e escrita Barreiras de comunicação Consciência da diversidade cultural
III. Resiliência	Sensibilização para as potencialidades e recursos pessoais Foco de controlo interno e externo A importância do autocuidado e das estratégias de <i>coping</i> positivas Estratégias para ajudar os outros a encontrar pensamentos alternativos/positivos
IV. Gestão de Grupo	O papel do coordenador de mentores no grupo Benefícios e desafios de trabalhar com grupos

	<p>Como manter um grupo motivado: estratégias e dinâmicas de grupo</p> <p>Trabalhar efetivamente com um grupo: regras e condições</p>
V. Gestão de conflitos	<p>Origens e níveis nos quais pode ocorrer um conflito</p> <p>Conflito positivo vs. negativo</p> <p>Competências/técnicas de gestão de stress e negociação</p> <p>Estratégias para lidar com conflitos</p>
VI. Consciência do desenvolvimento infantil	<p>Noções básicas do desenvolvimento infantil: desenvolvimento cerebral, cognitivo e sociocultural</p> <p>Estágios de desenvolvimento de uma criança</p> <p>Necessidades de desenvolvimento e a ligação com o apoio à aprendizagem</p> <p>O que é trauma, o seu impacto e como lidar com este</p>
VII. Envolvimento parental	<p>O que é o envolvimento parental vs. compromisso parental</p> <p>Estilos parentais (autoritários, autoritativos, permissivos e negligentes)</p> <p>Trabalhar em conjunto: responsabilidades domésticas vs responsabilidades escolares</p> <p>Processos participativos e democráticos</p> <p>Ligações inovadoras casa-escola: reforço da colaboração entre pais e escola</p>
VIII. Inteligência emocional	<p>O que é inteligência emocional</p> <p>Domínios da IE: auto-consciência, auto-gestão, consciência social e gestão social/relacional</p>
IX. Implementação da mentoria	<p>Conceito de mentoria e o papel/responsabilidade dos Coordenadores de Mentores</p> <p>Esquema de mentoria do Parent'R'Us</p> <p>Limites e barreiras</p> <p>“Fazer e não fazer”</p> <p>Métodos e ferramentas de avaliação</p>
X. Consciência sistémica	<p>Abordagem ecológica/sistémica: interações entre pessoas e diferentes contextos</p> <p>Conceito de educação e sua promoção como uma influência positiva na vida do mentorando</p>

3.8. Período de Formação

A quantidade mínima de período de aprendizagem é de 35 horas, incluindo o acesso online à teoria, sessões presenciais/práticas e avaliação final.

A distribuição de horas presenciais e online pode ser adaptada ao perfil e às necessidades de aprendizagem (e.g. nível de experiência ou conhecimento profissional). Esta é a proposta de cronograma:

Módulos / Conteúdos	Tipo de sessão	Horas		
		Presencial	Online	Total
I. INTRODUÇÃO AO PARENT'R'US		-	0,5h	0,5h
II. COMUNICAÇÃO		2h	1h	3h
III. RESILIÊNCIA		2h	1h	3h
IV. GESTÃO DE GRUPOS		2h	1h	3h
V. GESTÃO DE CONFLITOS		3h	1h	4h
VI. CONSCIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL		2h	1,5h	3,5h
VII. ENVOLVIMENTO PARENTAL		4h	1,5h	5,5h
VIII. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL		3h	1h	4h
IX. IMPLEMENTAÇÃO DA MENTORIA		4h	1,5h	5,5h
X. CONSCIÊNCIA SISTÉMICA		2h	1h	3h
	Total	24h	11h	35h

3.9. Métodos de aprendizagem

Durante as sessões presenciais, será estabelecido o compromisso com o programa, os conceitos relevantes, introduzidos online, serão reforçados através de exemplos práticos, e os formandos são desafiados a partilhar as suas experiências. Também vai existir discussões com base em exemplos práticos, através de estudos de caso, “role play” e outras ferramentas dinâmicas.

A plataforma e-learning Parent'R'Us permite que os formandos sejam capazes de localizar materiais de aprendizagem, tais como apresentações, atividades, questionários, trabalhos de investigação e outros documentos relevantes. Os formandos podem ser convidados a realizar tarefas escritas para avaliar a sua compreensão sobre conceitos-chave.

3.10. Método de Avaliação

O processo de avaliação baseia-se em três atividades que avaliam os resultados globais das atividades (sessões online e presenciais):

- Autoavaliação de competências (pré e pós-formação), de acordo com o Perfil dos Coordenadores de Mentores e a sua perceção das competências adquiridas, antes, imediatamente após, e 6 (seis) meses após o treino (para medir o impacto) – com base no Produto Intelectual 2;
- Avaliação do curso de formação do ponto de vista dos formandos e do formador, no que diz respeito à logística, conteúdos, apoio administrativo e ao processo de aprendizagem global;
- Avaliação de impacto para identificar os benefícios do curso de formação na forma de gestão de um processo de mentoria dos formandos, não só com base na sua autoavaliação das competências, mas também tendo em conta o que os formandos entendem como conquistas derivadas da formação.

O certificado de formação será emitido aos participantes que assistirem a pelo menos a 80% das sessões de formação e que completem as tarefas online propostas, como parte do plano de aprendizagem acordado.

Será, ainda, feita uma avaliação da implementação dos processos de mentoria, de acordo com o que está previsto no esquema de mentoria proposto no projeto PARENT'R'US.

3.11. Referências

PARENT'R'US (2018). Candidatura do Projeto.

PARENT'R'US (2019). Evidence review on mentoring models to engage disadvantaged parents in their children's schooling.

PARENT'R'US (2019). Self-assessment Tool for Mentor Managers.

3.12. Código de Conduta

É solicitado que os formandos, bem como os formadores, compareçam regularmente às sessões e sejam pontuais. A participação nas sessões presenciais é obrigatória para alcançar os resultados da aprendizagem.

MÓDULO I - INTRODUÇÃO AO PARENT'R'US

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: Introdução ao PARENT'R'US		Formador:
Sessão nº: 1	Duração: 30 min	Data:
Objetivos gerais:	<p>Este é o primeiro módulo da formação (1 sessão online), onde pretendemos fazer uma descrição geral da iniciativa PARENT'R'US.</p> <p>Este módulo representa um primeiro passo importante na formação, pois os participantes serão capazes de compreender a importância de um modelo de mentoria no envolvimento parental.</p>	
Resultados da aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o objetivo e os produtos que foram desenvolvidos no projeto PARENT'R'US. Compreender o papel de um coordenador de mentores no modelo PARENT'R'US no projeto. 	
Métodos:	Online	
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> O que é o projeto PARENT'R'US, O que pretende o modelo PARENT'R'US: resultados e impacto, Grupos-alvo: Coordenadores de Mentores, Mentores e Mentorandos 	
Duração	Atividades:	Recursos e materiais:
30'	Módulo online "Introdução ao PARENT'R'US"	<ul style="list-style-type: none"> Computador Ligação à internet Apresentação Power Point "Introdução ao Parent'r'Us"

Atividades

Não existem atividades previstas para este Módulo.

Conteúdo (Power Point)

Slide 1:

Introdução ao Parent'r'Us

Slide 2:

Resultados de aprendizagem deste módulo

Objetivo: Este é um módulo introdutório, onde pretendemos apresentar uma descrição geral da iniciativa Parent'r'Us. Acreditamos que este é um passo importante da formação, para estarmos em concordância e compreendermos a importância de um modelo de mentoria para o envolvimento parental na escola.

Resultados de aprendizagem – No final deste modulo, acreditamos que será capaz de:

1. Compreender o propósito e os produtos desenvolvidos no Projeto Parent'r'Us
2. Compreender o seu papel e o processo, daqui para a frente, neste projeto

Slide 3:

Neste módulo, iremos falar sobre:

O que é o projeto PARENT'R'US

O que pretende o modelo PARENT'R'US: resultados e impacto

Grupo-alvo: coordenadores, Mentores e mentorandos

Slide 4:

O que é o projeto PARENT'R'US

Slide 5:

O que é o projeto PARENT'R'US

Cronograma

- Início: setembro de 2018
- Fim: agosto de 2021

Âmbito

- Programa: Erasmus+
- Ação-Chave: “Cooperação para a inovação e intercâmbio de boas práticas: Parcerias estratégicas para a educação escolar”

Slide 6:

PARENT'R'US: Propósito

Promover e reforçar competências parentais/representantes legais na educação, de forma a haver um maior compromisso parental que irá gerar um percurso académico de sucesso e o bem-estar das crianças e jovens

Desenvolvimento de uma abordagem holística através de um Programa de Mentoria

Slide 7:

Parceria PARENT'R'US

Roménia

- Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare (Promotor)

- Scoala Gimnaziala Simion Barnutiu
- Universitatea Tehnica Cluj-Napoca

Portugal

- Aproximar
- Amadora Inova

Hungria

- BAGázs
- AKG

Espanha

- Igaxes

Países Baixos

- Stichting InterNational Parents Alliance

Slide 8:

O que pretende o modelo PARENT'R'US: resultados e impacto

Slide 9:

Objetivos

Capacitação de pais multi-desafiados, para se envolverem na educação dos filhos

Fortalecer o diálogo entre crianças, famílias e escolas, assim como com outras organizações da comunidade

Slide 10:

Objetivos específicos

Consciencializar os pais/representantes legais do impacto do seu envolvimento no percurso escolar dos filhos

Suscitar um ambiente escolar que promova o sucesso escolar e o bem-estar das crianças e jovens

Reforçar a comunicação e a partilha entre os pais/representantes legais com menos oportunidades e professores e organizações

Mobilizar pais/representantes legais altamente envolvidos e comprometidos nas atividades escolares para a inclusão social

Slide 11:

Produtos Intelectuais

De seguida, poderá encontrar os produtos a serem desenvolvidos pela iniciativa Parent'r'Us:

IO1: Revisão sistemática em Modelos de Mentoria para envolver pais em situação de vulnerabilidade na escolaridade dos seus filhos

IO2 + IO3: Questionário de autoavaliação para Coordenadores de Mentores e para Mentores

IO4 + IO5: Mentoria para comprometer os pais: formação para Coordenadores e para Mentores

IO6: Modelo de mentoria para o compromisso parental na vida académica das crianças

IO7: Toolkit para consciencialização do comprometimento parental nas escolas

Slide 12:

IO1 - Revisão sistemática em Modelos de Mentoria para envolver pais em situação de vulnerabilidade na escolaridade dos seus filhos

Tem como objetivo identificar evidência científica sobre a influência da família na aprendizagem das crianças (foco em pais em situação de desfavorecimento), fazendo uma revisão em projetos existentes que abordam o envolvimento parental no desempenho académico.

Pretende dar informações sobre:

O que é desconhecido ou difícil de implementar

A evidência disponível sobre Mentoria para pais multi-desafiados e sobre a influência da família na aprendizagem dos alunos

Slide 13:

IO2 e IO3 - Ferramenta de Autoavaliação para Gestores de Mentores e para Mentores

Elaboração de uma Ferramenta de Autoavaliação, tanto para Coordenadores de Mentores como para Mentores

Que serve de auxílio para que os intervenientes no processo de mentoria – mentores e coordenadores de mentores – tenham uma maior consciencialização relativamente às suas competências e conhecimentos no processo de mentoria

A ferramenta de autoavaliação terá por base

Experiência prévia de outros projetos (projetos MOMIE, MEGAN e MPATH)

Experiência em formação de pedagogia

Conclusões do relatório do 1º Produto Intelectual

Slide 14:

IO4 e IO5 - Mentoria para o envolvimento parental: formação para Coordenadores & Mentores

Formação presencial

Formação online (apenas para coordenadores)

Comunidade de práticas

Simulações

Formação presencial

"Pensar fora da caixa"

Situações reais / situações imprevistas

Contacto com possíveis mentores/mentorandos

Partilha de preocupações: professores, pais e alunos

Formação online

Aprofundamento dos conteúdos

Teleconferência

Apenas para Coordenadores de Mentores

Slide 15:

IO6 - Modelo de Mentoria para envolver os pais na vida escolar dos seus filhos

Pais

Professores

Comunidade

Modelo que vai contribuir para o aumento da cooperação casa-escola e para o envolvimento ativo dos pais

Conteúdos previstos no Modelo

Introdução ao Projeto e ao Modelo de Mentoria

Pilares e fundamentos do modelo

Teoria da Mudança

Metodologia e estrutura do modelo

Modelo de fidelidade para o piloto

Guia de implementação

O projeto enquanto estudo de caso

Suporte, formação e supervisão de mentores

Metodologia e estrutura do modo I

Avaliação

Ferramentas de mentoria

FAQ's

Slide 16:

IO7 - Kit de ferramentas de sensibilização para o envolvimento parental na escola

O Kit pretende dar um apoio consistente a quem queira replicar o modelo, mas que necessita de sensibilizar, numa primeira fase, a comunidade para esta problemática.

Estará disponível:

- Decisores políticos
- Diretores de escolas/agrupamentos
- Professores
- Pais
- Serviços / Organizações da comunidade

Através de um conjunto de dicas, recursos e estudos de caso desenvolvidos para reforçar o envolvimento dos pais na escola

Slide 17:

Grupo-alvo: coordenadores, mentores e mentorandos

Slide 18:

Grupo-alvo

Mentorando: Pais/representantes legais de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade (e.g. migrantes, baixas qualificações, fracos recursos económicos)

Mentor: Pais/representantes legais mais comprometidos na escola (e.g. ONGs, associações, grupos de voluntariado)

Coordenadores de Mentores: Profissionais com formação em pedagogia

Slide 19:

Grupo-alvo

Profissionais com formação/formação em pedagogia

É POR ISTO QUE AQUI ESTÁ!

Mas iremos abordar melhor o seu papel no processo de mentoria, mais tarde. Verifique, por favor, o Módulo 9 – Implementação da Mentoria.

Slide 20:

Website PARENT'R'US

Este é o link para o site Parent'R'US:

Este é o link para o website do Parent'r'Us: <https://www.parentrus.eu/>

Aqui, poderá encontrar informações sobre a iniciativa e descarregar os produtos que são desenvolvidos!

MÓDULO II – COMUNICAÇÃO

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: Comunicação		Formador:
Sessão nº:	Duração: 120min (presencial), 60min (online)	Data:
Objetivos gerais:	Compreender a importância da comunicação, através da aprendizagem de novos métodos.	
Resultados da aprendizagem:	Os participantes terão oportunidade de adquirir conhecimentos ao nível de diversos métodos de comunicação	
Métodos:	Jogos; Discussão de grupo	
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação verbal e não verbal (tom de voz, expressões faciais, gestos, linguagem corporal, contacto visual, vestuário), • Comunicação oral e escrita, • Barreiras de comunicação, • Consciencialização para a diversidade cultural 	

Duração	Atividades:	Recursos e materiais:
5'	Check-In	-
10'	Escuta Ativa	-
15'	Quem sou eu?	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com palavras • Cabides
15'	Role play	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com situações
15'	Imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens
20'	Mapeamento Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas grandes de papel • Marcadores
15'	Linha de opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Frases
10'	Floresta Mágica	-

15'	Colheita	<ul style="list-style-type: none">• Flipchart• Caixa de fósforos• Copo de água
35'	Meios de Comunicação Casa-Escola	-
25'	Afastar-se do Défice	-

Atividades

Este módulo é composto por 120 minutos de formação presencial e 60 minutos de formação online.

O principal foco está nos seguintes conteúdos:

- Comunicação verbal e não verbal (tom de voz, expressões faciais, gestos, linguagem corporal, contacto visual, vestuário)
- Comunicação oral e escrita,
- Barreiras de comunicação,
- Consciencialização para a diversidade cultural

As atividades da formação presencial estão numeradas, uma vez que a formação foi planeada de forma sequencial. É, então, recomendado seguir esta sequência. Contudo, o formador pode fazer certas alterações, adaptando a formação às necessidades dos participantes.

Se, por exemplo, certas atividades demorarem mais tempo do que o previsto, o formador pode saltar uma ou mais das seguintes atividades:

3) “Quem sou eu?” (15 minutos)

6) “Mapeamento pessoal” (20 minutos)

8) “Floresta mágica” (10 minutos)

O formador necessita de fazer estas escolhas durante a formação, de forma a se ajustar à situação, mas é fundamental reservar tempo suficiente para o último exercício: “A colheita”. Além disso, a formação deve iniciar com uma breve atividade de quebra de gelo que seja estimulante. É, ainda, recomendável fazer uma atividade semelhante após o intervalo.

Compete, ao formador, reconhecer se algum dos participantes tem uma opinião questionável sobre os valores básicos do projeto ou se não é adequado para o papel

que vai desempenhar. Neste caso, o formador deve anotar e investigar mais aprofundadamente (e.g. durante uma entrevista pessoal).

O formador deve, ainda, ler os materiais fornecidos na sessão online, de forma a estar preparado para possíveis perguntas.

ATIVIDADE: Check-In (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>5'</p> <p>Todos os participantes estão num grande círculo, apresentam-se dizendo o primeiro nome e um adjetivo que faz aliteração com o seu nome e que é verdadeiro para eles naquele momento.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender os nomes dos restantes participantes 2. Promover um ambiente descontraído
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Criar espaço suficiente para que todos os participantes formem um grande círculo.</p> <p>Passo 2: Explicar a atividade, dando um exemplo.</p> <p>Passo 3: Incentivar os participantes a pensarem previamente num adjetivo, com a maior rapidez possível.</p> <p>Passo 4: Os participantes com o mesmo nome devem pensar em adjetivos diferentes.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>—</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>

Promoção de um ambiente amigável e de confiança, onde todos se podem expressar livremente, são tratados de igual forma, e onde não existem entraves em confessar que nem sempre está com disposição para participar.

ATIVIDADE: Escuta Ativa (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
10' Os participantes trabalham em pares: um é ouvinte e outro é transmissor da mensagem, e, posteriormente, trocam de papéis.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Consciencializar para a importância de estar atento ao que é dito.2. Aprender a decifrar mensagens transmitidas subjacentemente pela linguagem corporal.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Os participantes formam pares e decidem quem será o ouvinte/transmissor da mensagem, em primeiro lugar. Passo 2: O transmissor da mensagem tem 2 minutos para falar sobre um conflito que não conseguiu resolver. A tarefa do ouvinte é pôr em prática o método da escuta ativa, pelo que não deve fazer perguntas e falar o mínimo possível, mas consentir o que está a ser transmitido, acenando. Passo 3: Os pares trocam de papéis. Passo 4: No fim do exercício, o formador deve pedir algum <i>feedback</i> e discutir por que motivo a escuta ativa é importante neste projeto.
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)
O tópico da mensagem a transmitir pode ser algo mais definido.
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes vão reforçar a sua competência de ouvir atentamente, incentivando, assim, uma comunicação com base na confiança. Podem refletir sobre o que podem, possivelmente, melhorar, para prestarem mais atenção. Podem experienciar a sensação de serem ouvidos atentamente.

ATIVIDADE: Quem sou eu? (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
15' Os participantes têm de descobrir qual a palavra que têm “colada” nas costas, questionando os restantes elementos do grupo.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Questionar para obter informações.2. Recolher e sistematizar informação.3. Responder assertivamente.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: O formador utiliza fita cola (ou outro material) para fixar uma palavra nas costas de cada participante. As palavras podem ser objetos, animais, plantas, alimentos, etc. Passo 2: Os participantes têm de descobrir qual é a sua palavra, questionando os outros elementos do grupo. Os participantes só podem fazer uma pergunta a cada pessoa, e a resposta só pode ser “sim/não/não sei”. Passo 3: A atividade desenrola-se até que todos descubram a sua palavra. Passo 4: O formador deve rodar todos os participantes e dar dicas caso alguém esteja com dificuldades em descobrir a sua palavra.
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)
As palavras podem ser conceitos a serem utilizados durante o projeto.
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes terão oportunidade de aprender a recolher e sistematizar informações credíveis. Além disso, irão reforçar a sua consciencialização sobre a responsabilidade de transmitir informações.

ATIVIDADE: “Role Play” (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
15' Os participantes trabalham em pares para simularem situações.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Desenvolver empatia pelo outro.2. Aprender a olhar para situações com outro ponto de vista.3. Sensibilizar para os diferentes interesses dos pais/filhos/professores.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Os participantes trabalham em pares. Dependendo da situação que lhes é dada, têm de decidir qual o papel que desempenham, tendo este de diferir daquele que têm na sua profissão. Se forem professores, vão desempenhar o papel de pais, se forem assistentes sociais ou organizadores, podem optar por desempenhar o papel de criança.
Passo 2: O formador distribui as situações pelos pares. Situações: <ul style="list-style-type: none">• a criança tem uma má nota na escola;• o progenitor não mandou dinheiro suficiente para a visita de estudo;• a criança não tem o equipamento necessário para a aula de Educação Física;• a enfermeira da escola descobre que a turma tem piolhos (novamente);• a criança é apanhada a fumar depois das aulas;• a criança faz <i>bullying</i> com um colega de turma;• a criança roubou doces de um colega;• o pai bate num colega por este ter intimidado o seu filho• desaparece um telemóvel caro da sala de aula;• a janela da sala de aula foi partida;• os pais fazem confusão na escola porque a criança teve uma má nota;• o psicólogo da escola tem provas de que algumas crianças se auto-mutilam depois das aulas;• o professor é repreendido por não usar o livro da escola;

<ul style="list-style-type: none"> o professor recebe mensagens ameaçadoras de um pai; os pais argumentam sobre presentes de Natal para o diretor de turma. <p>Passo 3: Os pares treinam a encenação da situação. Passo 4: Após o exercício, o formador convida 2/3 pares para encenarem a sua situação perante o resto do grupo e pedirem <i>feedback</i> sobre a mesma. Passo 5: O formador incentiva os participantes a discutirem como podem aplicar estas situações no projeto.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>O formador pode incluir uma situação específica que considere pertinente para ser discutida.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Os participantes terão oportunidade de mudar a sua perspetiva e, conseqüentemente, mudar a compreensão que têm sobre as pessoas.</p>

ATIVIDADE: Imagens (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>15' Os participantes trabalham em grupos de 4 e discutem duas fotos.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Ter capacidade para identificar comunicação violenta. Discutir possíveis formas de intervenção e comunicação não violenta
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes trabalham em grupos de 4. Cada grupo recebe as duas fotos.</p>



Passo 2: O grupo discute a primeira imagem, respondendo às seguintes perguntas: “O que poderia ter acontecido? Como poderiam intervir? Qual a forma de comunicar mais adequada?”

Passo 3: O formador convida os participantes a darem a sua opinião.

Passo 4: A segunda fotografia é discutida, e devem ser feitas as mesmas questões.

Passo 5: O formador convida os participantes a darem a sua opinião.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Podem ser utilizadas imagens diferentes, que demonstram uma comunicação violenta.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes irão aprender a identificar situações em que a comunicação é violenta. Aprendem a identificar o agressor, a vítima, o espectador. Partilham o seu conhecimento sobre métodos de comunicação não violentos.

ATIVIDADE: Mapeamento Pessoal (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
20' Os participantes trabalham em grupos de 4 e têm de criar uma imagem que demonstre algumas das suas características.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçar a cooperação por consenso. 2. Experienciar valores individuais em equipa. 3. Reforçar a capacidade de formar equipas.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Os participantes formam grupos de 4. Passo 2: O formador distribui folhas grandes de papel e marcadores. Passo 3: Os participantes discutem que tipo de imagem querem criar em conjunto. Pode ser um retrato, uma paisagem ou até uma imagem abstrata, mas todos os participantes devem identificar-se com a mesma. Passo 4: Os grupos apresentam os seus trabalhos e partilham as dificuldades que enfrentaram ao trabalhar em equipa, além de refletirem sobre a relevância desta atividade no projeto.
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)
--
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)
Reforçar a importância do trabalho em equipa, tendo em consideração as necessidades individuais de cada elemento do grupo.

ATIVIDADE: Linha de Opinião (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>Os participantes devem dar a sua opinião sobre diversas afirmações, posicionando-se ao longo de uma linha imaginária.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçar a capacidade de formar e expressar uma opinião. 2. Aprender a aceitar opiniões distintas. 3. Identificar possíveis problemas nas atitudes dos participantes.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes são convidados a imaginar uma linha reta, que se estende por toda a sala de formação. Uma das extremidades da linha significa 0%, a outra extremidade é 100%.</p> <p>Passo 2: O formador lê afirmações e os participantes têm de decidir em que medida concordam com a mesma. Se concordarem totalmente, estão no fim da linha a 100%; se discordarem totalmente, estão na outra extremidade dos 0%. Se tiverem contra-argumentos, podem optar por ficar entre 0 e 100.</p> <p>Afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A resolução de problemas começa com a comunicação; • Quando comunicamos com alguém, devemos estar focados no que nos é dito; • Se queremos uma solução para o nosso problema, devemos comunicá-lo de forma clara. <p>Passo 3: Após cada afirmação, o formador convida alguns participantes a partilharem a sua escolha. Todos têm oportunidade de mudar de lugar. No entanto, a ideia não deve ser gerar debate mas sim promover a expressão de diferentes argumentos.</p> <p>Passo 4: Os participantes discutem a importância de ouvir as opiniões dos outros.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>Podem ser utilizadas diferentes declarações.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Reforçar a importância de aceitar a opinião dos outros, mesmo que seja diferente da nossa.</p>

ATIVIDADE: Floresta Mágica (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>10' Os participantes devem estar em círculo, havendo duas pessoas que formam um “portão secreto”. Um dos participantes voluntaria-se e tem de encontrar uma “saída” apenas através da comunicação ocular.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçar a comunicação não verbal. 2. “Team building”.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes formam um círculo – a floresta mágica. Passo 2: O formador solicita um voluntário, que deverá sair da sala. Passo 3: São definidos dois participantes que estão lado a lado, os quais irão formar um “portão secreto”, que irá servir para o voluntário atravessar a floresta mágica. Passo 4: O voluntário regressa à sala, entra no círculo e tenta encontrar o portão, olhando nos olhos dos participantes. Ninguém pode falar ou pronunciar qualquer som. Os participantes devem evitar usar qualquer mímica ou linguagem corporal. Só podem usar os olhos para transmitir a mensagem que querem passar. Os dois participantes, que formam o “portão”, tentam convidar o voluntário com os olhos; os restantes participantes devem recusá-lo, olhando-o de uma forma pouco convidativa. Passo 5: Se o voluntário tentar passar por algum lado que não seja o “portão”, os elementos do grupo devem bloquear a saída. Se o voluntário descobrir o portão e conseguir sair, deve ser substituído por outra pessoa e a atividade retoma ao início. Passo 6: O formador pede <i>feedback</i> sobre a forma como os participantes se sentiram durante a atividade.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>--</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>

Os participantes poderão ter uma maior consciencialização sobre a eficácia que a linguagem corporal (contacto visual) pode ter.

ATIVIDADE: Colheita (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
15' Os participantes dão <i>feedback</i> criativo e rápido sobre a formação.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Recolher <i>feedback</i>.2. Incentivar a criatividade dos participantes.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: O formador coloca as letras do alfabeto no flipchart. Passo 2: Os participantes podem enumerar a sua opinião relativamente à formação através das letras do abecedário, enquanto iniciadores de palavras, mas só podem usar cada letra uma vez. Passo 3: Os participantes sentam-se num grande círculo. Irá circular uma caixa de fósforos e um copo de água. Cada participante acende um fósforo e pode falar sobre como se sentiu durante a formação, até que a chama se apague.
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)
Os participantes podem ajudar-se mutuamente, fazendo sugestões caso algum participante tenha dificuldade em encontrar uma palavra que comece por qualquer uma das letras.
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)
Os participantes aprendem a pensar criativamente durante cada passo do projeto.

ATIVIDADE: Meios de Comunicação Casa-Escola (Online)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>35'</p> <p>Com esta atividade, os participantes irão reforçar o seu conhecimento relativamente a métodos e ferramentas de comunicação entre escola e casa. Note-se que, alguns destes métodos e ferramentas, podem não fazer parte da cultura escolar do país. Isto vai ajudá-los a entender o quê, como, e porquê que as escolas e os pais devem comunicar.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçar o conhecimento sobre diferentes ferramentas de comunicação entre casa e escola. 2. Compreender a importância destas ferramentas. 3. Refletir e discutir sobre novos métodos de comunicação utilizados nas escolas.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes devem listar as ferramentas que conhecem/utilizam para comunicar com os pais/casa.</p> <p>Passo 2: Os participantes devem ler um conjunto de declarações verdadeiras/falsas, de forma a validar o seu conhecimento sobre várias ferramentas de comunicação entre escola-casa. Devem, depois, confirmar as respostas.</p> <p>Passo 3: Os participantes devem verificar quais as ferramentas mencionadas, tanto nas declarações, como na lista de ferramentas que construíram, e indicar: a) quais as ferramentas mais viáveis para o seu ambiente (escola), mas que não são utilizadas; e b) quais as ferramentas que, na sua opinião, não seriam nada viáveis.</p> <p>Passo 4: Os participantes devem escolher uma das ferramentas incluídas no “Grupo a) – ferramentas mais viáveis) e simular como escreveriam um e-mail à Direção da escola a explicar o motivo de considerar importante incluir essa ferramenta na escola; e devem, ainda, escolher uma das ferramentas incluídas no “Grupo b) – ferramentas menos viáveis) e simular como escreveriam um e-mail à Direção da escola a explicar o motivo de aquela ferramenta não ser útil, na sua opinião.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>O Passo 2 pode deixar de ser realizado.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>

Os formandos serão capazes de identificar diversas formas de comunicação entre escola-casa, e refletir sobre estas formas e ferramentas, tendo em consideração as necessidades tanto dos pais, como dos professores.

Que ferramentas de comunicação entre escola-casa existem? Quão bem as conhece? Responda às seguintes afirmações com Verdadeiro (V) ou Falso (F).

Afirmação 1: As reuniões entre pais/professores/alunos incentivam a participação das três partes envolvidas, para discutir questões relevantes sobre o desenvolvimento das crianças e o progresso escolar.	V	F
Afirmação 2: As cadernetas escolares incluem artigos escritos por diretores, professores, pais, alunos e, se possível, outros convidados com conhecimento relacionado com a educação, a escola, notícias, etc.		
Afirmação 3: Os “Happy-Grams” são blocos de notas que as escolas podem fornecer aos professores e aos pais, com o objetivo de comunicarem entre si e elogiarem os alunos quando realizam ações ou comportamentos específicos.		
Afirmação 4: Newsletters escolares, blogs e e-mails baseiam-se em entrevistas presenciais entre pais e professores, sobre temas relacionados com a aprendizagem académica ou problemas comportamentais.		
Afirmação 5: Quadro de Boletim dos Pais. É um espaço dedicado aos pais, na entrada principal da escola, para que possam consultar notas das reuniões de pais, sugestões para ajudar as crianças com os trabalhos de casa, avisos sobre atividades familiares e datas de eventos importantes.		
Afirmação 6: Cadernos de atribuições. Um caderno onde os alunos registam as tarefas diárias (e as notas que tiveram), pelo que se traduz numa ferramenta útil para manter o foco dos alunos. É estabelecida uma boa ligação comunicativa entre alunos/pais/professores quando, tanto os pais como os professores, analisam frequentemente o Caderno.		
Afirmação 7: Resumo semanal da sala de aula, para levar para casa. Os pais gostam de saber o que os filhos estão a aprender na escola. Neste sentido, pode ser útil fazer um resumo semanal que lista alguns tópicos abordados na escola naquela semana. O resumo também pode incluir exemplos de atividades a serem		

desenvolvidas entre pais e filhos, em casa, e que estariam relacionadas com o que as crianças estão a aprender na escola.		
Afirmção 8: Geralmente, o Quadro de Boletim dos Pais é utilizado pelos professores para informar os pais sobre o progresso da criança na escola. Contudo, pode ser uma ferramenta bidirecional, e incluir um relatório feito pelos pais, com informação sobre o progresso da criança em casa, no que diz respeito a temas relacionados com a escola, tais como: motivação para fazer os trabalhos de casa; iniciativa para ler; moderação no que diz respeito a ver televisão e jogos online; e atitudes em relação à aprendizagem. O boletim pode, ainda, incentivar os pais a registarem preocupações específicas ou solicitarem reuniões.		
Afirmção 9: Comunicação Informal: Conversas presenciais espontâneas e, sobretudo, não planeadas entre pais e professores, na escola ou fora da mesma.		

Respostas:

Afirmção 1: As reuniões entre pais/professores/alunos incentivam a participação das três partes envolvidas, para discutir questões relevantes sobre o desenvolvimento das crianças e o progresso escolar – (V) , contudo, normalmente só está na teoria e não é colocado em prática.
Afirmção 2: As cadernetas escolares incluem artigos escritos por diretores, professores, pais, alunos e, se possível, outros convidados com conhecimento relacionado com a educação, a escola, notícias, etc. – (F) , esta frase diz respeito às <i>Newsletter</i> escolares.
Afirmção 3: Os “ Happy-Grams ” são blocos de notas que as escolas podem fornecer aos professores e aos pais, com o objetivo de comunicarem entre si e elogiarem os alunos quando realizam ações ou comportamentos específicos. (V)
Afirmção 4: <i>Newsletters</i> escolares, blogs e e-mails baseiam-se em entrevistas presenciais entre pais e professores, sobre temas relacionados com a aprendizagem académica ou problemas comportamentais. (F)
Afirmção 5: Quadro de Boletim dos Pais. É um espaço dedicado aos pais, na entrada principal da escola, para que possam consultar notas das reuniões de pais, sugestões para ajudar as crianças com os trabalhos de casa, avisos sobre atividades familiares e datas de eventos importantes. (V)



<p>Afirmação 6: Cadernos de atribuições. Um caderno onde os alunos registam as tarefas diárias (e as notas que tiveram), pelo que se traduz por uma ferramenta útil para manter o foco dos alunos. É estabelecida uma boa ligação comunicativa entre alunos/pais/professores quando, tanto os pais como os professores, analisam frequentemente o Caderno. (V)</p>
<p>Afirmação 7: Resumo semanal da sala de aula, para levar para casa. Os pais gostam de saber o que os filhos estão a aprender na escola. Neste sentido, pode ser útil fazer um resumo semanal que lista alguns tópicos abordados na escola naquela semana. O resumo também pode incluir exemplos de atividades a serem desenvolvidas entre pais e filhos, em casa, e que estariam relacionadas com o que as crianças estão a aprender na escola. (V)</p>
<p>Afirmação 8: Geralmente, o Quadro de Boletim dos Pais é utilizado pelos professores para informar os pais sobre o progresso da criança na escola. Contudo, pode ser uma ferramenta bidirecional, e incluir um relatório feito pelos pais, com informação sobre o progresso da criança em casa, no que diz respeito a temas relacionados com a escola, tais como: motivação para fazer os trabalhos de casa; iniciativa para ler; moderação no que diz respeito a ver televisão e jogos online; e atitudes em relação à aprendizagem. O boletim pode, ainda, incentivar os pais a registarem preocupações específicas ou solicitarem reuniões. (F), esta frase corresponde às Cadernetas escolares.</p>
<p>Afirmação 9: Comunicação Informal: Conversas presenciais espontâneas e, sobretudo, não planeadas entre pais e professores, na escola ou fora da mesma. (V)</p>

ATIVIDADE: Afastar-se do Défice (Online)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>25' Com esta atividade, os participantes vão reforçar o seu conhecimento sobre estilos de comunicação, formas eficazes de comunicar entre pais e professores, e como mudar uma comunicação problemática para positiva.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçar o conhecimento sobre diferentes estilos de comunicação e as suas características. 2. Compreender o efeito das mensagens negativas no ouvinte. 3. Reforçar a capacidade de formular mensagens assertivas.

<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p> <p>Passo 1: Os participantes devem aceder ao link (https://www.youtube.com/watch?v=4JaPUDa1ck4) e anotar a forma como o professor deixa o progenitor confortável, perante a situação.</p> <p>Passo 2: Os participantes devem ler a descrição dos quatro estilos de comunicação, e agrupar as frases abaixo em categorias (pode haver frases que se enquadrem em mais do que uma categoria).</p> <p>Passo 3: Os participantes devem refletir sobre a lista de afirmações, relacionadas com a comunicação casa-escola, e descrever como se sentiria, enquanto pai/mãe, ao ouvir essas afirmações.</p> <p>Passo 4: Os participantes devem reconstruir as frases, de forma a torná-las em mensagens positivas.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p> <p>Leitura recomendada:</p> <p>Janet Goodall: <i>Parental engagement and deficit discourses: absolving the system and solving parents</i> – Educational Review 2019</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p> <p>A informação mais importante a reter desta atividade é que, a iniciativa de mudar de um discurso com défices para um discurso positivo, deve vir dos profissionais. Os participantes irão compreender, ainda, que sentimentos estão associados a declarações negativas e como torná-las em afirmações positivas.</p>

Estilos de Comunicação:

<p>Afirmção 1: Comunicação Passiva </p> <p>Pessoa com dificuldade em comunicar eficazmente o que pensa, sente, precisa ou deseja, relativamente a alguma coisa. É frequente dar prioridade às necessidades dos outros acima das suas próprias necessidades, o que pode despoletar sentimentos de derrota. Além disso, este estilo de comunicação pode fazer com que a outra parte se sinta vencedora.</p>
<p>Afirmção 2: Comunicação Assertiva </p> <p>Pessoa com capacidade para comunicar de forma clara e direta o que pensa, sente, precisa ou deseja, relativamente a alguma coisa. Fá-lo de forma a respeitar as opiniões, sentimentos, necessidades e desejos do outro. Assim, ambas as</p>

partes se sentem satisfeitas consigo próprias e com os outros. Não há vencedores ou vencidos.

Afirmção 3: Comunicação Passivo-agressiva 😏

Pessoa que se esforça para que os outros compreendam o que pensa, sente, precisa ou deseja, relativamente a alguma coisa, mas que não comunica de forma clara e direta. Não dá grande importância ao que a outra parte deseja. É frequente que as pessoas com uma comunicação passivo-agressiva se sintam vencedoras, enquanto a outra parte tende a sentir-se vencida.

Afirmção 4: Comunicação Agressiva 🤪

Pessoa que comunica de forma clara e direta o que pensa, sente, precisa ou deseja, relativamente a alguma coisa, mas que não respeita as opiniões, sentimentos, necessidades e desejos dos outros. Assim, é frequente que as pessoas com uma comunicação agressiva se sintam vencedoras, enquanto a outra parte tende a sentir-se vencida.

Lista de palavras:

1. Baixa autoestima
2. Manipulação subtil
3. Respeitado
4. Dominante
5. Autossuficiente
6. Impotente
7. Poderoso
8. Arrogante
9. Vergonha
10. Mensagens claras
11. Limites bem definidos
12. Hostilidade
13. Tirano
14. Contente
15. Conformado
16. Ataque
17. Com necessidade de aceitação
18. Impotente
19. Dominante
20. Com necessidade de energia
21. Culpa
22. Manipulação subtil

Passivo:

Assertivo:

- 23. Confortável
- 24. Explosivo
- 25. Autoaceitação
- 26. Com necessidade de aceitação
- 27. Hostilidade
- 28. Passividade
- 29. Atuação
- 30. Manipulação

Agressivo:

Passivo-agressivo:

Correspondência entre a lista de palavras e os estilos de comunicação:

Passivo: vergonha, baixa autoestima, culpa, hostilidade latente, impotente, limites mal definidos, necessidade de aceitação, conformado, manipulação subtil, impotente, passividade.

Assertivo: mensagens claras, respeitado, autoaceitação, poderoso, atuantes, contente, autossuficiente, confortável.

Passivo-agressivo: hostilidade latente, contente, manipulação subtil, dominante, necessidade de aceitação.

Agressivo: explosivo, manipulação, arrogante, tirano, ataque, dominante, necessidade de aceitação, hostilidade.

1) Afirmação: A sua filha é má aluna a matemática.
Sentimento face à afirmação:
Reconstrução da frase:
2) Afirmação: O seu filho vai ter muita dificuldade em aprender a conjugar verbos.
Sentimento face à afirmação:
Reconstrução da frase:
3) Afirmação: A sua filha é, simplesmente, preguiçosa.

Sentimento face à afirmação:
Reconstrução da frase:
4) Afirmação: Esta criança não tem educação.
Sentimento face à afirmação:
Reconstrução da frase:
5) Afirmação: Vocês são todos assim, nunca serão integrados nesta comunidade.
Sentimento face à afirmação:
Reconstrução da frase:
6) Afirmação: Não é capaz de fazer, pelo menos, este esforço pelo seu filho?
Sentimento face à afirmação:
Reconstrução da frase:
7) Afirmação: O seu filho não está interessado em nada do que eu esteja a tentar ensinar.
Sentimento face à afirmação:
Reconstrução da frase:

MÓDULO III - RESILIÊNCIA

Plano de Sessão

Formação: RESILIÊNCIA PARA MENTORES

Módulo: RESILIÊNCIA		Formador:
Sessão nr.:	Duração: 120'	Data:


Objetivos gerais:	Compreender o que significa resiliência e aplicar estratégias para se tornar resiliente
Resultados da aprendizagem:	Os participantes aprenderão que têm recursos pessoais para superar as adversidades e mudar de perspetiva para verem o potencial do futuro. Também aprenderão algumas estratégias para gerir o stress, para controlar os seus pensamentos negativos.
Métodos:	Jogos e discussão.
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização para as potencialidades e recursos pessoais; - Foco de controlo interno e externo; - A importância do autocuidado e das estratégias de <i> coping </i> positivas; - Estratégias para ajudar os outros a formar pensamentos alternativos/positivos.

Duração	Atividades:	Recursos e Materiais
10'	Atividade inicial: <i>M&M - Marvellous Me</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Uma embalagem de M&m's
5'	Puzzle Jigsaw	<ul style="list-style-type: none"> • Peças de puzzles Jigsaw (Anexo 1)
25'	Portas fechadas, portas abertas	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas de trabalho (Anexo 2) • Post-its • Canetas • Folha flipchart
10'	Bolas de stress	<ul style="list-style-type: none"> • Bolas de stress / bolas de plástico / bolas de esponja (dependendo do número dos participantes)
25'	A história da Borboleta Azul	<ul style="list-style-type: none"> • O guião da história "A Borboleta Azul" (Anexo 3) • Folhas de papel coloridas
15'	Cartões de pensamento positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Formulário de cartões (Anexo 4) • Canetas
20'	O meu lugar feliz	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos de lugares felizes • Pos-its • Canetas, marcadores • Folhas flipchart
30'	Teoria e Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 5
20'	O Plano de Resiliência (Os quatro S's)	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 6

10'	Quiz	• Anexo 7
-----	------	-----------

Atividades

ATIVIDADE: Atividade inicial: *M&M – Marvellous me* (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>	
10'	<p>Esta atividade destina-se a ajudar a aliviar a tensão e a incentivar os participantes a sentirem-se confortáveis durante as próximas atividades.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ativar o pensamento positivo. 2. Fazer com que os participantes se sintam confortáveis. 3. <i>Team building.</i> 	
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>	
<p>Passo 1: Apresentar os objetivos da atividade. Passo 2: Pedir aos participantes que tirem um M&M da embalagem e o mantenham nas mãos sem o comerem. O formador também tem de tirar um. Passo 3: Mostrar aos participantes (no slide da apresentação do PPT ou numa folha de quadro) o código das cores da seguinte forma:</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Verde – partilhe 2 coisas em que é muito bom 2. Vermelho – partilhe 2 coisas das quais se orgulha 3. Amarelo – partilhe 2 coisas pelas quais está grato 4. Castanho – partilhe 2 coisas que gosta de fazer 5. Azul – partilhe 2 das suas qualidades 6. Laranja – BOMBOM SELVAGEM – partilhe qualquer coisa 	 <p>The chart shows six M&M candies with their corresponding prompts:</p> <ul style="list-style-type: none"> Green: share 2 things you are very good at Red: share 2 things you are proud of Yellow: share 2 things you are grateful for Brown: share 2 things you love doing Blue: share 2 of your qualities Orange: WILD CANDY- share about anything
<p>Passo 4: Pedir aos participantes respostas curtas, tendo em conta a cor dos seus bombons M&M.</p>	

<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)</p>
<p>Se o grupo for muito pequeno, cada participante pode tirar mais do que um bombom. Os formadores podem usar outro tipo de doces ou qualquer outra coisa desde que seja colorida, ou se houver participantes que tenham diabetes ou estejam em dieta, podem ser usados, por ex., pedaços de LEGO.</p>
<p>5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Os participantes conhecerem-se melhor e sentirem-se confortáveis.</p>

NOME DA ATIVIDADE: Puzzle Jigsaw (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>5' Esta atividade pretende reforçar a consciencialização dos participantes relativamente à resiliência. O objetivo é aprenderem com a descoberta.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduzir o conceito de resiliência. 2. Team building.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Apresentar o nome e os objetivos da atividade. Passo 2: Formar grupos de 4 elementos, numerando os participantes de 1 a 4. Passo 3: Cada grupo deve receber as peças de um puzzle (Anexo 1) e juntar as peças. Passo 4: Cada grupo apresenta a definição resultante da junção das peças dos puzzles. Passo 5: Explicar os conceitos, se necessário.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>As peças dos puzzles podem ser coladas e exibidas nas paredes da sala de formação.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>

Os participantes vão reforçar o seu conhecimento acerca do conceito de resiliência.

Anexo 1 - Textos do puzzle

Resiliência é a capacidade ou o resultado de uma adaptação bem-sucedida, apesar das circunstâncias desafiantes.

Resiliência significa que as pessoas são capazes de "recuperar" das adversidades, traumas, tragédias, ameaças ou fontes significativas de stress.

A resiliência é o processo e o resultado de uma adaptação bem-sucedida, relativamente a experiências de vida difíceis ou desafiantes, sobretudo através da flexibilidade mental, emocional e comportamental e da adaptação às exigências externas e internas.

Ser resiliente não significa que uma pessoa não tenha dificuldades ou receios. Na verdade, a construção da resiliência pode envolver um cansaço emocional considerável.

ATIVIDADE: Portas Abertas, Portas Fechadas (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

25'

Uma forma de expressar a sensação de perda é uma porta fechada. No entanto, o fim de uma coisa é sempre o início de algo novo. Temos a opção de nos mantermos focados no que já não existe (as portas que foram fechadas), ou de ganharmos consciência de outras alternativas. Devemos aprender a ver as portas que estão abertas, mantendo uma visão favorável sobre o futuro.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Perceber que o fim de algo positivo não é apenas negativo, mas pode também criar espaço para algo positivo novamente.
2. Desenvolver uma perspetiva positiva para futuras experiências negativas.
3. Identificar os pontos fortes pessoais que podem ser usados para aumentar

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Apresentar os objetivos da atividade.

Passo 2: Explicar a metáfora das "portas fechadas" e "portas abertas".

Passo 3: Distribuir a folha de trabalho (Anexo 1) a cada participante.

Passo 4: Explicar que se alguém precisar de ajuda com a folha de trabalho, o formador pode guiá-los fornecendo exemplos.

Passo 5: Os participantes trabalham individualmente durante 15 minutos.

Passo 6: Dois ou três (ou mais) participantes são convidados a partilhar as suas experiências.

Passo 7: Todos os participantes partilham os seus pontos fortes pessoais, escrevendo-os em post-its e colocando-os numa folha de quadro.

Passo 8: Concluir ligando os objetivos da atividade com a experiência pessoal dos participantes.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Se alguns dos participantes não se lembrarem de uma experiência negativa, o formador pode fornecer ideias ou exemplos ou propor para o participante imaginar uma situação difícil.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

A partir desta atividade, os participantes constataam que têm recursos pessoais para superar adversidades e que é possível mudar as perspetivas: deixar de olhar para algo que terminou e passar a olhar para que permite ver o potencial do futuro.

Anexo 2

PORTAS ABERTAS PORTAS FECHADAS

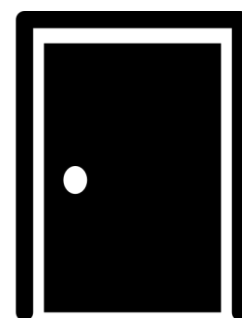
(Adaptado de exercícios de Resiliência para ajudar profissionais, Psicologia Positiva, Seph Fontane Pennock; Hugo Alberts, Ph.D.)

Tarefa: Pense num momento da sua vida em que enfrentou uma situação negativa significativa (que pode imaginar como uma porta fechada). Tendo por base esse evento, responda às seguintes perguntas:

1. Como se sentiu em frente à porta fechada?

2. Em que pensou? Que pensamentos passaram pela sua cabeça?

3. O que é que fez?



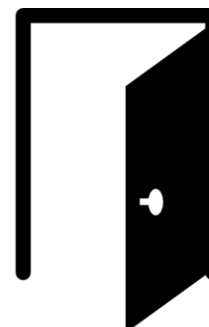
Tarefa: Tendo por base a mesma situação negativa, responda às seguintes perguntas:

1. Viu alguma porta aberta (oportunidades para superar a situação negativa)?
 - a) Se sim, como escolheu a porta pela qual entrou?
 - b) Se não, o que o impediu de ver a nova porta aberta?

Imagine o que poderia ter feito.

2. Quais os pontos fortes da sua personalidade que usou para entrar na porta?

3. O que uma porta fechada representa para si agora e o que aprendeu com essas experiências?



ATIVIDADE: Bolas de stress (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

15'

Esta atividade ativa os participantes e oferece a oportunidade única de perceber o stress como uma forma de diversão. Por outro lado, centra-se no desenvolvimento da capacidade de estar atento.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Desenvolver a capacidade de estar atento.
1. Aprender a gerir situações de stress.
2. *Team-building.*

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Apresentar os objetivos da atividade.

Passo 2: Formar grupos de 5 a 8 pessoas (dependendo do número total de participantes) e pedir aos participantes para formarem círculos.

Passo 3: Dar uma bola a cada grupo e pedir-lhes que passem a bola entre si dentro do seu próprio grupo, estando atentos para não passarem a bola à pessoa que já a recebeu. Cada participante deve ter em mente a quem passou a bola.

Passo 4: O grupo tem de repetir o padrão de atirar a bola de forma cada vez mais alerta até que os participantes se habituem a ela.

Passo 5: Introduzir mais uma bola de cada vez até que cada grupo tenha 5 ou 6 bolas. Explicar aos participantes que têm de seguir o mesmo padrão de atirar a bola. Se uma bola cair ao chão, devem pegar nesta e continuar.

Passo 6: Após cinco minutos, pedir aos participantes que se sentem. Fazer-lhes as seguintes perguntas:

1. O que aprendeu com esta atividade?
2. Quantos de vocês pensaram noutra coisa durante esta atividade?

3. O que tinham de fazer para conseguir continuar esta atividade?
Passo 7: Fazer ligações entre o jogo e as situações da vida real – as bolas representam coisas diárias que temos de gerir, se não estivermos focados, as coisas podem ficar fora do nosso controlo. Isto significa que temos de estar atentos.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Se os grupos não compreenderem o padrão do jogo, o formador deve mostrá-lo. As bolas podem ser bolas de stress/bolas de plástico/bolas de esponja ou qualquer outro tipo de bolas que não magoem os participantes.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

O objetivo desta atividade é fazer com que os participantes compreendam que para gerir múltiplas situações que aparecem na sua vida é importante estar atento.

ATIVIDADE: A História da Borboleta Azul (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

25'

Esta atividade pretende fazer com que os participantes distingam entre o foco de controlo interno e externo. O formador vai usar uma história para promover a ideia de que, na maior parte do tempo, temos de estar no controlo das nossas vidas. Após um curto role-play, os participantes serão orientados a analisar o seu tipo pessoal de foco de controlo. Também refletirão sobre a importância do controlo externo.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Aprender a identificar o foco de controlo interno e externo.
2. Analisar o seu tipo pessoal de foco de controlo.
3. Criar consciência sobre a importância do foco de controlo interno.

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

- Passo 1: Apresentar os objetivos da atividade.
- Passo 2: Encontrar 4 voluntários para interpretar uma história.
- Passo 3: Os voluntários são retirados da sala, recebem o roteiro de "A História da Borboleta Azul" (Anexo 2).
- Passo 4: Os voluntários têm 5' para preparar o role-play.
- Passo 5: Os restantes participantes recebem folhas coloridas de papel e são convidados a fazer uma borboleta assistindo a um tutorial do YouTube(https://www.youtube.com/watch?time_continue=240&v=qmPTMNBiz0o&feature=emb_logo)
- Passo 6: Os voluntários regressam à sala e interpretam a história em frente aos outros participantes.
- Passo 7: O formador explica o que significa o foco de controlo interno e externo. Tens o poder de controlar a tua vida vs. outras coisas (acaso, destino, sorte) controlam a tua vida.
- Passo 8: Acompanhamento guiado pelo formador.
- Perguntas dirigidas aos voluntários:
- Como se sentiram?
 - Que pensamentos vos passaram pela cabeça?
- Perguntas dirigidas a todos os participantes:
- O que teria respondido se tivesse sido o homem sábio? Explique a sua escolha.
 - Que tipo de foco de controlo o sábio promove?
 - Quais são as características de uma pessoa que tem foco de controlo interno/externo? (o formador usa uma folha de quadro para escrever todas as ideias dentro das asas de uma borboleta: o foco de controlo interno do lado esquerdo, o foco de controlo externo do lado direito). O formador pede aos participantes que identifiquem as suas características pessoais utilizando a informação na folha do quadro.
- Passo 9: O formador pede aos participantes que pensem numa situação real pela qual já passaram e identifiquem qual era o seu foco de controlo. A discussão será guiada fazendo as seguintes perguntas:
- Quais foram as coisas que podia controlar?
 - Quais foram as coisas que não conseguia controlar?
- Passo 10 Feedback - o formador pede aos participantes que coloquem as suas borboletas "artesaniais" na folha do quadro. Devem escolher entre a asa esquerda (foco de controlo interno) ou a asa direita (foco de controlo externo) como resposta à pergunta: Que tipo de foco de controlo é melhor ter?

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Se os participantes não conseguirem pensar em situações reais, o formador pode dar alguns exemplos.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes compreenderão o que significa o foco de controlo e serão capazes de identificar se têm foco de controlo interno ou externo. Compreendem também que ter um foco de controlo interno os torna mais resistentes.

Anexo 3 A Borboleta Azul

Existe uma lenda oriental que fala de um homem que se tornou viúvo há muitos anos e foi deixado com a responsabilidade de tomar conta das suas duas filhas.

As duas raparigas eram muito curiosas, inteligentes e estavam sempre ansiosas para aprender. Estas esmagavam constantemente o pai com perguntas para satisfazer a sua fome de aprendizagem. Às vezes, o pai conseguia responder-lhes de forma sábia. No entanto, às vezes tinha dificuldades para encontrar uma resposta adequada para parar as suas filhas.

Vendo a inquietação dentro das suas duas meninas, decidiu mandá-las de férias para viver e aprender com um sábio, que vivia no topo de uma colina. O sábio era capaz de responder a todas as perguntas que as meninas tivessem, sem sequer hesitar.

No entanto, as duas irmãs decidiram montar uma armadilha para o sábio, para avaliar verdadeiramente a sua sabedoria. Uma noite, ambas começaram a elaborar um plano: fazer uma pergunta ao sábio que ele era incapaz de responder.

"Como podemos enganar o sábio? Que pergunta lhe podemos fazer para que ele não possa responder?", perguntou a irmã mais nova à sua irmã mais velha.

"Espera aqui, vou mostrar-te agora" respondeu a mais velha das duas.

A irmã mais velha foi para a floresta e voltou passado uma hora. Ela tinha o avental fechado como se fosse um saco, escondendo algo.

"O que tens aí dentro?", perguntou a irmã mais nova.

A irmã mais velha pôs a mão no avental e mostrou à menina uma bela borboleta azul.

"É tão bonita! O que vai fazer com ela?"

"Esta será a nossa ferramenta para fazer a nossa pergunta difícil ao sábio. Vamos à procura dele, eu estarei a segurar esta borboleta na minha mão. Depois, vou perguntar ao sábio se a borboleta na minha mão está viva ou morta. Se ele responder que está viva, aperto a mão e mato-a. Se disser que está morta, liberto-a. Portanto, não importa o que ele responder, a sua resposta será sempre incorreta".

Aceitando o pedido da irmã mais velha, ambas as raparigas foram à procura do sábio.

"Oh, sábio" disse a irmã mais velha, "Pode dizer-nos se a borboleta que tenho na mão está viva ou morta?"

Ao que o sábio, com um sorriso, respondeu: "Isso depende de ti, está nas tuas mãos."

O nosso presente e futuro está apenas nas nossas mãos. Nunca devemos culpar outra pessoa quando algo corre mal nas nossas vidas. Se perdermos algo ou se o encontrarmos, somos os únicos responsáveis. A borboleta azul é a nossa vida. Cabe-nos a nós o que queremos fazer com esta.

ATIVIDADE: Cartões de Pensamento Positivo (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>15'</p> <p>O pensamento positivo é o discurso autodirigido que encoraja e promove um processo de pensamento saudável. Esta atividade destina-se a fazer com que os participantes desenhem cartões de pensamentos positivos, de modo a encorajá-los a articular as suas qualidades e ajudá-los a promover a sua autoconfiança.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as diferenças entre discurso autodirigido positivo e negativo. 2. Ajudar os participantes a identificar qualidades positivas. 3. Criar declarações de pensamento positivas.
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Apresentar os objetivos da atividade.</p> <p>Passo 2: Iniciar uma discussão sobre a diferença entre discurso autodirigido positivo e negativo.</p> <p>Passo 3: Pedir a cada pessoa para falar sobre uma situação em que alcançou algo de que se orgulha. Depois de todos terem tido a oportunidade de falar, encorajar a refletir sobre as suas qualidades individuais que os ajudaram a alcançar o que referiram. Encorajar todos a partilhar de forma breve as suas conclusões.</p> <p>Passo 4: Falar acerca do pensamento positivo e explicar as três formas diferentes de ser usado por estes. EU SOU (uma afirmação sobre quem sou), EU CONSIGO (uma afirmação sobre o que posso alcançar) e EU VOU (uma afirmação de autoconfiança). Dar exemplos de cada uma das afirmações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu sou inteligente, um grande cozinheiro, engraçado e um grande amigo.

2. Eu consigo ultrapassar momentos difíceis, ajudar os meus amigos, controlar a minha raiva e acreditar em mim mesmo.
3. Eu vou gostar mais de mim, ser mais útil aos meus colegas de trabalho, voluntariar-me mais e ter um bom emprego que adoro.

Passo 5: Dar a cada pessoa um formulário de Cartões se Pensamento Positivo (Anexo 3) com cada uma das três categorias e encoraje-os a escrever uma afirmação de pensamento positivo em cada quadrado.

Passo 6: Quando todos terminarem, convidar todos a partilhar as suas poderosas afirmações positivas com o grupo.

Passo 7: Lembrar os participantes de repetir frequentemente as suas afirmações de pensamento positivo!

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Se alguém tiver dificuldades com as afirmações, encorajar os outros a ajudar.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes aprendem que podem controlar os seus pensamentos negativos substituindo-os por positivos.

Anexo 4

SOU (uma afirmação sobre quem sou)

EU CONSIGO (uma afirmação sobre o que posso alcançar)

EU VOU (uma afirmação de autoconfiança)

ATIVIDADE: O meu lugar feliz (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

20'

O stress pode causar danos. Uma das formas mais fáceis de reduzir o stress e estar feliz, é visitar o seu "lugar feliz". Esta atividade destina-se a ajudar os participantes a gerir o stress e experienciar um impulso de felicidade instantâneo.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Identificar o lugar feliz de cada pessoa.

2. Desenvolver uma estratégia de *coping* positiva.
3. *Team building*.

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Apresentar os objetivos da atividade.

Passo 2: Colocar as fotos nas paredes da sala.

Passo 3: Dar a cada participante um post-it e pedir-lhes que escrevam os seus nomes no post-it, dar a volta à sala, olhar para as fotos e colocar o post-it debaixo da foto que melhor representar um lugar feliz para cada pessoa.

Passo 4: Pedir aos participantes que formem grupos de acordo com a foto escolhida. Dar a cada grupo uma folha de papel branco.

Passo 5: Pedir aos participantes que imaginem que estão naquele lugar e que o descrevam referindo-se aos cinco sentidos (ver, ouvir, cheirar, saborear, tocar) nas folhas brancas.

Passo 6: Os grupos apresentam as suas descrições.

Passo 7: Depois das apresentações dos grupos, o formador explica que, independentemente do que se passa no seu ambiente externo, alguns minutos no seu lugar feliz podem ajudá-los a revitalizar o cérebro e o corpo para que possam lidar com situações de stress de forma mais eficaz. O formador pode destacar o facto de ao incorporar os cinco sentidos no processo de visualização, este se tornar mais real.



<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)</p>
<p>Os formadores podem escolher outras fotos.</p> <p>Se houver uma diferença considerável no número de membros do grupo, o formador pode pedir a alguns participantes que façam parte de outro grupo.</p>
<p>5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Os participantes aprenderão uma estratégia para gerir o stress, cooperar, partilhar ideias e sentimentos positivos ligados ao seu "lugar feliz".</p>

ATIVIDADE: Teoria e Vídeo (Online)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>30'</p> <p>Esta atividade pretende que os coordenadores de mentores se familiarizem com a parte teórica deste módulo. Consiste na visualização de algumas informações escritas e um vídeo do programa TED sobre resiliência.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Resumir a informação do módulo. 2. Dar uma perspetiva diferente sobre a resiliência.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes devem ler a parte teórica (Anexo 5). Passo 2: Os participantes devem visualizar o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=NWH8N-BvhAwandt=33s)</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>--</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>

Os formandos terão oportunidade de consultar informações adicionais e úteis sobre resiliência.

Anexo 5 – Leitura sobre a resiliência

Hoje em dia, encontramos diferentes desafios e obstáculos. Desemprego, baixos salários, gestores pouco empáticos, problemas com os nossos filhos, divórcio, doenças, são algumas das situações adversas que nos podem fazer sentir vulneráveis. A vida tem os seus "altos" e "baixos". Temos de recuperar.

O que é resiliência?

De acordo com a APA (Associação Americana de Psicologia), a resiliência é "o processo de adaptação favorável face às adversidades, traumas, tragédias, ameaças ou fontes significativas de stress".

Além do termo "recuperar", há muitos outros conceitos semelhantes, com os quais a resiliência está frequentemente associada. Por exemplo, é frequente a resiliência estar associada à dureza mental, à coragem, à resistência mental, à força.

Fatores que contribuem para a resiliência:

- A capacidade de fazer planos realistas e tomar medidas para os executar.
- Uma autoimagem positiva e confiança nos próprios pontos fortes e competências.
- Ter competências de comunicação e resolução de problemas.
- Ter capacidade para gerir emoções fortes e impulsos.

Em suma, se uma pessoa é resiliente e tem consciência (tanto de si como do ambiente que os rodeia), é capaz de gerir os seus sentimentos de forma eficaz, controlar os seus pensamentos, emoções e comportamentos, e compreender que a vida, inevitavelmente, tem altos e baixos.

Características das pessoas resilientes:

1. Autonomia (separação ou independência adequadas da disfunção familiar; ser autossuficiente; determinação para ser; ser auto-protetor; definir objetivos para construir uma vida melhor).
2. Mantém a calma sob pressão (serenidade, capacidade de regular os níveis de stress).
3. Processo de pensamento racional.
4. Autoestima.

5. Otimismo.
6. Felicidade e inteligência emocional.
7. Significado e propósito (acreditar que a vida tem sentido).
8. Humor.
9. Altruísmo, amor e compaixão.

Por que motivo é importante ser resiliente?

- Uma maior resiliência leva a uma melhor aprendizagem e sucesso académico.
- A resiliência está associada a menos faltas ou baixas, no trabalho ou na escola, devido a doenças.
- Contribui para a redução de comportamentos de risco, como o consumo excessivo de álcool, tabaco e drogas.
- Pessoas mais resilientes tendem a envolver-se mais na comunidade e/ou atividades familiares.
- Níveis elevados de resiliências estão associados a taxas de mortalidade mais baixas e aumento da saúde física.

Como posso reforçar a minha resiliência?

- Mesmo que o ambiente em que crescemos não tenha sido o ideal para desenvolver resiliência, nunca é tarde demais. Ser resiliente não é um traço de personalidade: é um processo de aprendizagem dinâmico.
- Um dos principais pontos de aprendizagem da resiliência é perspetivar as coisas. Em momentos de *stress*, pode ser útil colocar uma situação isolada num contexto maior e compreender a sua verdadeira gravidade, ou a falta dela.
- É importante encontrar um sentido de propósito para conseguir ser resiliente. Assim, poderá ser necessário envolver-se na comunidade, cultivar a espiritualidade, ou participar em atividades que sejam significativas para a própria pessoa.
- A investigação demonstrou que a autoestima desempenha um papel importante na diminuição dos níveis de *stress* e na recuperação de episódios adversos. É importante focarmo-nos nos pontos fortes e conquistas.
- Pode ser útil identificar pontos fortes de uma experiência adversa passada.
- É importante ter pessoas em quem possamos confiar. As pessoas que nos rodeiam agem como um fator de proteção em momentos de crise.
- Ao irmos de encontro às nossas próprias necessidades, podemos melhorar a nossa saúde, em geral.
- Uma forma de sentirmos que temos mais controlo sobre as situações é trabalharmos ativamente em soluções. Em vez de esperarmos que as coisas aconteçam, devemos ser pró-ativos, o que nos irá ajudar a tornar os nossos objetivos uma realidade e estarmos totalmente preparados para enfrentar os desafios da vida.

- As pessoas resilientes tendem a explicar as suas situações de uma forma mais positiva, além de aceitarem melhor a realidade.
- É importante identificarmos o que podemos controlar. Os otimistas são pessoas mais resistentes, e são assim porque têm capacidade para concentrar a sua atenção em estratégias para melhorar as suas situações.

Mensagem a reter:

Possivelmente, já sabia que a resiliência é uma competência importante a desenvolver, mas este exercício realçou outra ideia importante: cada pessoa tem o poder de construir a sua própria resiliência.

Visualização do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NWH8N-BvhAw>.

ATIVIDADE: O Plano de Resiliência (os quatro S's) (Online)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
20' Esta atividade destina-se a desenvolver resiliência, tendo em consideração que este processo envolve comportamentos, pensamentos e ações que podem ser aprendidos e desenvolvidos por qualquer pessoa. Além disso, ajuda o formando a utilizar os seus próprios recursos de resiliência para desenvolver um plano de resiliência pessoal, que pode utilizado para ultrapassar quaisquer desafios que possam surgir.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Encontrar os recursos existentes para desenvolver a resiliência.2. Elaborar um plano de resiliência pessoal.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Listar ou fazer upload da ficha "As minhas fontes passadas de resiliência e o meu plano de resiliência" (Anexo 6). Passo 2: Ler as tarefas e utilizar o tempo necessário para completar cada uma delas. Passo 3: Refletir sobre outras situações que possam ser utilizadas no plano de resiliência.
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

--
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)
Esta atividade permite que os formandos reflitam sobre os seus recursos pessoais para a resiliência, dando-lhes uma estrutura (Os 4 S's) para realçar o que melhor funciona para si próprios.

Anexo 6 – As minhas fontes passadas de resiliência

(Adaptado de: Resilience exercises for helping professionals, Positive Psychology, Seph Fontane Pennock –Hugo Alberts, Ph.D).

1. Pense numa situação adversa que tenha ultrapassado recentemente (e.g. recebeu *feedback* negativo no trabalho, teve uma discussão com alguém da família, esteve doente, etc).
2. Pense em "pessoas solidárias" que se cruzaram na sua vida e o mantiveram erguido quando teria sido mais fácil cair (e.g. telefonou a um velho amigo, pediu conselhos a um professor, ao pai ou a um neto?). Liste as pessoas a quem pediu apoio no canto superior direito da tabela abaixo.
3. Que "estratégias" utilizou para lidar com quaisquer pensamentos e sentimentos negativos face a uma dificuldade? (e.g. dar um passeio, ouvir uma determinada música ou tipo de música, etc.). Liste as estratégias utilizadas no canto inferior esquerdo da tabela abaixo.
4. Que "perspicácia" o ajudou a ultrapassar essa dificuldade? A perspicácia traduz-se pela sabedoria a que nos agarramos. Pode manifestar-se através de letras de músicas, romances, poesia, contos espirituais, citações de autores reconhecidos, ditados dos avós, ou até mesmo aprender com a própria experiência. Liste a sua perspicácia no canto inferior direito da tabela abaixo.
5. Que comportamentos manifestou ter para encontrar soluções e que o ajudaram a lidar, eficazmente, com o problema? (e.g. encontrou uma solução sem precisar de ajuda, analisou novas informações, planeou com antecedência, negociou, falou e expressou a sua opinião, pediu ajuda aos outros). Liste os comportamentos que manifestou ter em busca de soluções no canto superior esquerdo da tabela abaixo.

Suporte
que o manteve erguido

Estratégias
que o manteve em movimento

<p>Sagacidade que lhe proporcionou conforto e esperança</p>	<p>Comportamentos orientados para a procura de soluções</p>
--	--

O Meu Plano de Resiliência:

1. Pense numa situação adversa atual.
2. Dado o apoio social, estratégias, perspicácia e comportamentos para encontrar soluções que identificou anteriormente, utilize os mesmos recursos ou recursos semelhantes para o ajudar a ultrapassar esta situação atual pela qual está a passar (identificado no plano anterior). Leia o seu plano completo e escreva as competências, apoios, estratégias e perspicácia que podem ser uma mais-valia, para si, na tabela abaixo.
3. O passo seguinte é colocar o seu plano de resiliência em prática. Para tal, considere a ordem para utilizar os diferentes apoios, estratégias, perspicácia e comportamentos em busca de soluções: qual o recurso mais viável para começar? Muitas vezes, o recurso mais viável é o primeiro passo.

<p>Suporte que o manteve erguido</p>	<p>Estratégias que o manteve em movimento</p>
<p>Sagacidade que lhe proporcionou conforto e esperança</p>	<p>Comportamentos orientados para a procura de soluções</p>

ATIVIDADE: Quizz (Online)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>10' Este questionário resume a maior parte do conhecimento adquirido durante o módulo de resiliência. Consiste em 10 afirmações verdadeiras ou falsas.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>1. Sistematizar a informação. 2. Feedback.</p>
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Listar/fazer download do documento "Questionário de Resiliência" (Anexo 6). Passo 2: Preencher o documento. Passo 3: Verificar as respostas.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>--</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Os participantes terão oportunidade de recordar, refletir e sistematizar a informação deste módulo.</p>

Anexo 6 – Questionário de Resiliência

Queira, por favor, ler as seguintes afirmações. Considere se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F), assinalando na coluna correspondente.

Afirmações	V	F
1. Resiliência é "o processo de adaptação bem-sucedida face às adversidades, traumas, tragédias, ameaças ou a fontes significativas de <i>stress</i> ".		

2. A resiliência é uma característica que as pessoas possuem de forma inata, ou não. Não envolve comportamentos, pensamentos e ações que podem ser aprendidos e desenvolvidos ao longo da vida.		
3. Estes são alguns dos fatores que contribuem para a resiliência: uma autoimagem positiva, confiança nos pontos fortes e capacidades, assim como competências de comunicação e resolução de problemas.		
4. Há uma certa idade em que se pode desenvolver resiliência.		
5. Aproveitar a aprendizagem prévia com desafios semelhantes é uma das formas de desenvolver resiliência, para uma vez que nos lembramos de como aconteceu.		
6. Um dos aspetos a ter em consideração, na aprendizagem da resiliência, é ter uma perspetiva sobre as coisas, saber colocar uma situação individual num contexto maior e compreender a sua gravidade real, ou a falta dela.		
7. Entre as características das pessoas resilientes, podemos encontrar: baixa autonomia, processo de pensamento irracional, stress sob pressão, acreditar que a vida não faz sentido, egocentrismo.		
8. O pensamento poderosamente negativo traduz-se por uma auto-conversa que incentiva e promove um processo de pensamento saudável.		
9. Para sermos resilientes, temos de nos focar, apenas, no que já não existe.		
10. Pessoas com maior resiliência tendem a estar mais envolvidos na comunidade e/ou atividades familiares.		

Respostas

Afirmações	V	F
1. Resiliência é "o processo de adaptação bem-sucedida face às adversidades, traumas, tragédias, ameaças ou a fontes significativas de stress".	X	

<p>2. A resiliência é uma característica que as pessoas possuem de forma inata, ou não. Não envolve comportamentos, pensamentos e ações que podem ser aprendidos e desenvolvidos ao longo da vida.</p> <p>A resiliência não é uma característica que as pessoas possuem de forma inata, ou não. Envolve comportamentos, pensamentos e ações que podem ser aprendidos e desenvolvidos ao longo da vida.</p>		X
<p>3. Estes são alguns dos fatores que contribuem para a resiliência: uma autoimagem positiva, confiança nos pontos fortes e capacidades, assim como competências de comunicação e resolução de problemas.</p>	X	
<p>4. Há uma certa idade em que se pode desenvolver resiliência.</p> <p>Não há uma idade certa para desenvolver resiliência.</p>		X
<p>5. Aproveitar a aprendizagem prévia com desafios semelhantes é uma das formas de desenvolver resiliência, para uma vez que nos lembramos de como aconteceu.</p>	X	
<p>6. Um dos aspetos a ter em consideração, na aprendizagem da resiliência, é ter uma perspetiva sobre as coisas, saber colocar uma situação individual num contexto maior e compreender a sua gravidade real, ou a falta dela.</p>	X	
<p>7. Entre as características das pessoas resilientes, podemos encontrar: baixa autonomia, processo de pensamento irracional, stress sob pressão, acreditar que a vida não faz sentido, egocentrismo.</p> <p>Entre as características das pessoas resilientes, podemos encontrar: elevada autonomia, processo de pensamento racional, calma sob pressão, acreditar que a vida faz sentido, altruísmo.</p>		X
<p>8. O pensamento poderosamente negativo traduz-se por uma auto-conversa que incentiva e promove um processo de pensamento saudável.</p> <p>O pensamento poderosamente positivo traduz-se por uma auto-conversa que incentiva e promove um processo de pensamento saudável.</p>		X

9. Para sermos resilientes, temos de nos focar, apenas, no que já não existe. Para sermos resilientes, não temos de nos focar no que já não existe.		X
10. Pessoas com maior resiliência tendem a estar mais envolvidos na comunidade e/ou atividades familiares.	X	

MÓDULO IV – GESTÃO DE GRUPOS

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: Gestão de Grupos		Formador:
Sessão nº:	Duração: 3 horas (2h presenciais + 1h online)	Data:
Objetivos gerais:	Este módulo pretende ajudar os coordenadores de mentores a compreenderem o seu papel num grupo (de mentores), os benefícios e desafios de trabalhar com grupos e ajudá-los a encontrar formas de manter um grupo de mentores motivados e eficazes: estratégias e dinâmicas de grupo, limites e regras.	
Resultados da aprendizagem:	Com este módulo, os participantes serão capazes de reforçar a sua capacidade de gerir diferentes pessoas, atitudes e opções, em simultâneo, de forma a manter um grupo motivado e confortável para se expressar.	
Métodos:	Informação teórica; atividades em grupo	
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> • O Gestor de Mentores como líder do grupo; • O conceito do grupo e as suas características (processo de desenvolvimento de grupo, normas do grupo, ambiente de grupo, funções de coordenador). 	
Duração	Atividades:	Recursos e materiais:
15'	O problema complexo	
20'	Tipos de Grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Canetas
40'	Abordagem de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Canetas • Quadro branco
20'	Posicionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens

25'	A minha etiqueta	<ul style="list-style-type: none"> • Post-it • Canetas
25' (online)	Compreender o funcionamento dos grupos e a sua gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Ligação à internet • Folha de exercício
35' (online)	Ação Educativa bem-sucedida	<ul style="list-style-type: none"> • Plano e Modelo SEA

Atividades

ATIVIDADE: O problema complexo (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>15' O objetivo da atividade é demonstrar que grupos com capacidade para resolver os seus próprios problemas, são muito mais bem-sucedidos do que se forem orientados por estranhos.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade de estimulação do grupo. 2. Motivação do grupo.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Um participante voluntaria-se para assumir o papel de coordenador e é convidado a sair da sala por um curto período de tempo.</p> <p>Passo 2: Os restantes membros do grupo dão as mãos num círculo e rodam sobre si próprios até formar um “nó”, o mais apertado possível. Os formandos não devem largar as mãos, de forma alguma. Deverão seguir as orientações do coordenador, de forma literal, e não lhe facilitar o trabalho, ao fazerem algo que não tenha sido solicitado.</p> <p>Passo 3: Uma vez falhada a tentativa, o coordenador é convidado a tentar, novamente, desvendar o mistério num prazo de 3 minutos, usando apenas instruções verbais. O coordenador não pode tocar no grupo, apenas instruí-lo verbalmente.</p> <p>Passo 4: Normalmente, a primeira tentativa não é bem-sucedida e, por vezes, até gera um nó mais complexo. Repetir o exercício com os coordenadores que</p>

participam no nó - quando o nó estiver feito, basta pedir aos participantes que saiam do mesmo.

Passo 5: O formador deve iniciar uma discussão sobre a experiência, convidando os participantes a fazerem comentários.

Pontos de discussão:

- Qual a relevância deste exercício, em situações reais?
- O que nos diz o exercício sobre o papel dos "outsiders/coordenadores" e 'insiders' (as pessoas que formam o nó)?
- O que nos diz o exercício sobre a eficácia dos "outsiders" e dos "coordenadores" na gestão de pessoas?
- O que nos diz o exercício sobre a resolução de problemas?
- De que forma o exercício facilita a participação no desenvolvimento comunitário?

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Se o grupo tiver muitos formandos, poderão ser nomeados dois ou três coordenadores.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes sentirão a diferença entre um grupo que é instruído e um grupo que está capacitado para encontrar as suas próprias soluções.

ATIVIDADE: Tipo de Grupos (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

20'

O objetivo da atividade é que os formandos discutam o seu envolvimento pessoal em diversos grupos.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Sensibilizar para diversas ligações.
2. Comparar diferentes grupos.
3. Olhar para a família enquanto grupo.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador divide os participantes em pequenos grupos.
Passo 2: O formador pede aos participantes que identifiquem e listem os tipos de grupos existentes nas suas vidas. Não devem ser dadas mais instruções para não reduzirem o seu foco.
Passo 3: Os grupos analisam as listas em conjunto, comparando os resultados, de forma a encontrarem diferenças e pontos em comum, possíveis semelhanças entre os tipos de grupo, o papel/finalidade que têm (e.g. prestação de serviços, autoajuda, etc).
Passo 4: Se a família não for mencionada nas listas, o formador deve promover uma discussão sobre essa questão.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes terão oportunidade de reforçar a sua consciencialização relativamente aos vários tipos de grupos.

ATIVIDADE: Abordagem de Grupo (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

40'

O objetivo da atividade é fazer com que os participantes tenham capacidade de identificar as características que os trabalhos de grupo devem ter para serem bem-sucedidos.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Discutir vários métodos de trabalho em conjunto.
2. Identificar possíveis problemas e respetivas soluções.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador questiona os participantes sobre quais as tarefas, no seu contexto de trabalho, que poderiam ser mais bem resolvidas através de uma abordagem de grupo.

Passo 2: O formador faz uma lista no quadro.

Passo 3: O formador solicita que os participantes partilhem experiências positivas de trabalho em equipa, assim como características específicas que consideram ter influenciado positivamente a experiência.

Passo 4: O formador faz outra lista no quadro.

Passo 5: Os participantes são convidados a incluir novas condições e características de trabalho em equipa bem-sucedidas.

Passo 6: O formador deve promover uma discussão sobre a lista, verificando as competências que todos os participantes consideram importantes.

Passo 7: O grupo discute se as características que todos acordaram são reais ou ideais (ainda por alcançar). O formador deve sublinhar as que ainda estão por alcançar.

Passo 8: Os participantes são divididos em tantos grupos quantas as características sublinhadas, sendo que cada grupo vai trabalhar numa delas. Têm 5 minutos para apresentar uma possível estratégia sobre como alcançar a característica atribuída.

Passo 9: Cada grupo apresenta as suas estratégias, enquanto o formador tira notas no quadro.

Passo 10: O formador termina com um resumo, pedindo comentários aos participantes.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

ATIVIDADE: Posicionamento (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

20'

Discussão de várias dinâmicas de grupo.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilizar para a importância do posicionamento. 2. Refletir sobre o que torna os participantes confortáveis.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES
(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
<p>Passo 1: Os participantes reúnem-se em pequenos grupos, sendo que cada grupo tem diferentes imagens (Anexo 1). Os grupos devem escolher uma situação com a qual se sentiriam confortáveis, e uma em que se sentiriam incomodados.</p> <p>Passo 2: Cada grupo apresenta as suas escolhas e justifica.</p> <p>Passo 3: O formador promove uma discussão sobre as diferenças de posicionamento que podem ser vistas nas imagens (e.g. o orador lida com uma multidão de ouvintes, colegas de trabalho sentam-se em círculo, soldados e polícias a trabalhar em equipa).</p> <p>Passo 4: Os participantes devem refletir em que medida estas diferenças afetam a cooperação no trabalho em equipa, na escola e na vida familiar.</p>
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS
(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)
Podem ser utilizadas diferentes imagens.
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE
(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)
Os participantes compreenderão a importância de definir o cenário certo para trabalhar em grupo.

Anexo 1





ATIVIDADE: O meu rótulo (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>25' Nesta atividade, os participantes recolhem uma lista dos valores comuns, independentemente da sua origem, capacidade ou situação.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>1. Conscienciar para o facto de que, independentemente de qualquer origem, capacidade ou situação, existem valores comuns que devem ser respeitados para o bem-estar das crianças e dos adultos.</p>
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>

Passo 1: O formador cola um *post it* na testa de cada participante, de forma a que não o consiga visualizar. O formador deve deixar claro que estes *post-its* são atribuídos aleatoriamente, e que não estão relacionados com características reais dos formandos. Os rótulos possíveis incluem: menina muçulmana, menino muçulmano, menino cigano, menina cigana, criança obesa, criança cega, criança atleta/com competências ao nível do desporto, criança com bom desempenho a matemática, menina esquecida, menina bonita, criança preguiçosa, criança de um país diferente, filho gay, filha lésbica, etc. É fundamental haver um equilíbrio entre rótulos "positivos" e "negativos".

Passo 2: Os participantes são convidados a falar com pelo menos duas outras pessoas sobre "objetivos futuros para o meu filho". Os participantes devem falar uns com os outros, de acordo com o atributo rotulado, sendo uma descrição dos seus filhos. Por exemplo, se alguém falar com uma pessoa rotulada de "esquecida" pode estar a falar dos objetivos de uma criança esquecida.

Passo 3: Os participantes são convidados a remover os *post-its*, olhar para eles e segurá-los nas mãos. Seguidamente, voltam a mover-se e falam com outras duas pessoas sobre os objetivos para os seus filhos, de acordo com os rótulos que têm nas mãos.

Passo 4: Os participantes devem reunir-se em pequenos grupos e discutir quais os objetivos ou diferenças comuns.

Passo 5: Os grupos apresentam as suas conclusões. O formador deve ter por base os pontos de discussão para resumir a atividade.

Temas para discussão:

- As pessoas têm valores comuns e desejos e perspetivas de vida, para os filhos, muito semelhantes, independentemente do contexto, características ou situação.
- O preconceito e os estereótipos, assim como o contexto cultural, podem afetar estes valores e objetivos.
- Neste projeto, os participantes devem trabalhar em conjunto para permitir o cumprimento dos objetivos para todas as crianças.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Pode ser escolhido outro tema para discussão (e.g. "Como gostaria que o meu filho vivesse quando crescer").

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes compreenderão que, independentemente das diversas diferenças, todos os pais partilham valores em comum.

ATIVIDADE: Compreender as características e gestão de grupos (Online)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
25' Esta atividade visa estabelecer uma compreensão mais profunda sobre o significado e funcionamento de um grupo. Após a visualização de um vídeo, os participantes vão refletir sobre os grupos a que pertencem.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Compreender como funcionam diferentes tipos de grupos.2. Compreender a importância dos limites e da liderança de grupos.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Os formandos devem visualizar o vídeo “Social Groups: Crash Course Sociology # 16 https://youtu.be/wFZ5Dbj8DA ” (a tradução automática é viável). Passo 2: Devem utilizar a ficha (Anexo 1) para identificar alguns grupos a que pertencem. Passo 3: Os formandos devem tentar identificar a que grupos sociais um dos seus colegas, que já conhece relativamente bem, pertence.
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)
Esta atividade também pode ser feita numa modalidade presencial, em pequenos grupos: primeiro, todos listam 5 grupos a que pensam que outra pessoa no grupo pertence; posteriormente, discutem as suas escolhas em pequenos grupos.
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Capacitar os coordenadores de mentores enquanto futuros líderes de um grupo de mentores:

- Compreensão básica do conceito e funcionamento de diferentes grupos,
- Compreensão da sua própria ligação a grupos, assim como do seu papel,
- Capacidade de identificar grupos a que os seus mentores pertencem e, posteriormente, organizar o seu grupo de forma eficaz.

Anexo 1 – Ficha

Identificação de um grupo:	Quando é me tornei membro?	Ainda sou membro?	Tenho uma posição de liderança no grupo?	Quantos elementos tem o grupo?
O primeiro grupo que tive na infância				
O grupo que teve mais impacto na minha vida				
O grupo que mais me ajudou na minha aprendizagem				
O grupo mais divertido				
O grupo que me arrependo de fazer/ter feito parte				
O grupo onde ajudei/ajudo pessoas				
O grupo a que mais me dediquei				

ATIVIDADE: Ação Educativa bem-sucedida (Online)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

<p>35'</p> <p>Esta atividade pretende servir de recurso para os coordenadores de mentores planearem atividades e intervirem no seu grupo, através da identificação de uma necessidade e estabelecimento de um plano de trabalho, com avaliação, para ir de encontro a essa necessidade.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar necessidades num grupo. 2. Desenvolver um plano de ação de gestão de grupos.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes devem ler o Plano de Ação Educativa Bem Sucedida (SEA):Anexo2.</p> <p>Passo 2: Identificação de uma necessidade pertinente para ser abordada no grupo que gere, relacionado com o envolvimento dos pais.</p> <p>Passo 3: Planear o próprio SEA através do modelo – Anexo 3.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>Esta atividade também pode ser feita numa modalidade presencial, em pequenos grupos: primeiro, todos criam o seu Plano SEA e, posteriormente, discutem os seus planos em pequenos grupos.</p> <p>Os formandos podem, ainda, ler o seguinte livro, para obterem mais informações: https://library.parenthelp.eu/successful-educational-action/.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Capacitar os coordenadores de mentores enquanto futuros líderes de um grupo de mentores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão básica do conceito e funcionamento de diferentes grupos, - Compreensão da sua própria ligação a grupos, assim como do seu papel, - Capacidade de identificar grupos a que os seus mentores pertencem e, posteriormente, organizar o seu grupo de forma eficaz.

Anexo 2 – Plano de Ação Educativa Bem Sucedida (SEA) da Edu

De acordo com a investigação realizada no âmbito do projeto Includ-ED, foi possível concluir que os seguintes tipos de ações são considerados fundamentais para apoiar o sucesso educativo das crianças, além de se traduzirem em oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para adultos, pelo que são denominados de Ações Educativas Bem-Sucedidas (SEA):

- Ações que melhorem o sucesso escolar de todas as crianças de uma escola: estas ações devem assegurar que todas as crianças beneficiam das mesmas, independentemente das suas condições.
- Ações planeadas, organizadas e implementadas por famílias de uma escola: as famílias devem desempenhar o papel de liderança nas ações, embora outros intervenientes, como professores ou alunos, possam ser convidados a participar.
- Ações que inserem parte de um plano mais vasto de envolvimento das famílias na escola: as famílias da escola devem ter um plano para desenvolver vários SEA's num quadro organizado.
- Ações com base nos recursos existentes da comunidade que as organiza: todas estas ações devem ser desenvolvidas com os recursos que existem na comunidade, pois é a única forma de se traduzirem em ações reais.

O Plano Educativo bem-sucedido (SEP): como o desenvolvemos.

Ponto 1 | Pensar

1. Definir os objetivos a atingir.

Refletir sobre o que é necessário fazer para melhorar o sucesso escolar na nossa comunidade educativa, assim como os objetivos que devem ser definidos para ir ao encontro dessas necessidades.

2. Lembrarmo-nos que temos experiência e competência.

Sabemos o que fazer, quem pode trabalhar connosco e ajudar-nos.

3. Refletir sobre o que é necessário.

Recursos, pessoas, competências, tempo, etc. E que mais? Devemos aprender algo antes de começar? Como fazemos isto?

Ponto 2 | Organizar

1. Como vamos divulgar os serviços para chegar a todas as famílias?

É importante explicar o que queremos alcançar. O que dizemos às famílias? O que queremos pedir-lhes?

2. Como é feita a distribuição de trabalho?

Formamos um subgrupo? A que horas temos disponibilidade? E competências? Temos aliados na comunidade?

3. Que horário propomos?

Tanto para nós próprios, como para as atividades que vamos realizar. Quantas vezes deve haver reuniões: semanalmente, mensalmente? Quando começamos?

Ponto 3 | Agir

1. Comunicar

Manter a comunicação e a coordenação com o resto da comunidade educativa, embora o início possa ser difícil.

2. Partilhar experiências

Comunicar resultados a outras famílias, fortalecendo os laços da comunidade educativa e motivando pessoas ainda não envolvidas, etc.

3. Aprender

Aprendemos com a prática e com a partilha de tudo o que descobrimos. Se algo não correr bem da primeira vez, temos de nos lembrar que estamos a aprender por tentativa e erro. Não devemos ter medo de mudar ou falhar.

Ponto 4 | Valorizar

1. Resultados

O que conseguimos e o que não conseguimos? Porquê? Como nos sentimos?

2. Lições aprendidas

O que aprendemos com toda esta experiência? O que nos enriqueceu a nível individual e coletivo, enquanto grupo?

3. Futuro

As nossas ações educativas continuam a ser bem-sucedidas? Queremos acrescentar mais áreas, modificar alguns aspetos e continuar esta primeira experiência de sucesso educativo?

Exemplo de um Plano SEA

1. Necessidade detetada	Os hábitos de leitura das famílias não colaboram para uma melhoria das competências literárias das crianças
2. Objetivos específicos	Melhorar as competências literárias dos alunos através da aprendizagem familiar
3. SEA/s	Organizar um café literário para os pais, onde as famílias possam trazer as suas preocupações e propostas sobre a

	leitura (propor livros, mostrar resumos, discutir livros obrigatórios, etc.) e discutir hábitos de leitura (leitura na cama, ler entre deslocações, ler nos tempos livres, biblioteca escolar, atividades extracurriculares, troca de livros, clube de leitura, competições literárias, etc.)
4. Recursos necessários	Espaço adequado Voluntários para implementar Livros para serem exibidos Livros para serem emprestados Ferramentas digitais para navegação de livros e visualização de <i>trailers</i> de filmes
5. Participantes e grupos-alvo	Participantes: professores, pais mais noivos, mentores Grupos-alvo: pais, filhos, professores (uma vez que é frequente os professores não lerem o suficiente)
6. Divulgação	As atividades devem ser divulgadas antes e após a sua realização, através do website das escolas, Facebook, WhatsApp, cartazes à porta da escola, panfletos que os alunos levam para casa.
7. Horário	No início do ano letivo, será criada uma comissão organizadora e agendadas as reuniões do café literário. Será um evento mensal ou trimestral (dependendo da disponibilidade dos voluntários): o primeiro poderá ser em outubro. Durante o ano, pode ser feita uma reavaliação da frequência. Será feito um resumo das sessões (leitura de materiais, partilha de preocupações/soluções; incluir fotos, etc.) para futuras referências e avaliações, e, possivelmente, partilhá-las com quem não teve oportunidade para participar.
8. Resultados esperados	O tempo de leitura dos pais e das crianças, mas, também, que os pais leiam mais para os filhos. Fazer da leitura um tema de discussão e criar o hábito de partilhar livros.
9. Avaliação	Trimestralmente: os organizadores farão uma avaliação do seu trabalho. No final de cada sessão do café literário, há uma avaliação imediata do evento (dinâmica, pontos fortes e pontos a melhorar), de forma a motivar o planeamento de novas atividades. No final do ano: questionário aos participantes com uma avaliação da iniciativa e respetiva implementação.

Anexo 3 – Modelo para um Plano SEA

1. Necessidades detetadas	
2. Objetivos específicos	
3. SEA/s	
4. Recursos necessários	
5. Participantes e grupos-alvo	
6. Divulgação	
7. Horário	
8. Resultados esperados	
9. Avaliação	

MÓDULO V - GESTÃO DE CONFLITOS

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: Gestão de Conflitos		Formador:
Sessão nº:	Duração: 1 hora	Data:
Objetivos gerais:	Aprender as definições e conceitos de conflito e tipos de conflitos, assim como identificar estratégias de aprendizagem para superá-los.	
Resultados da aprendizagem:	Compreender as estratégias básicas para a resolução de um possível conflito; saber lidar com conflitos de diferentes formas; compreender a necessidade de uma comunicação assertiva na gestão de conflitos.	
Métodos:	Apresentação de conceitos; atividades em grupo	
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> Definição de conflito; tipos de conflitos; principais fontes de conflito; 	

		<ul style="list-style-type: none"> • vantagens/desvantagens dos conflitos; • efeitos positivos e negativos dos conflitos e das principais percepções dos conflitos.
Duração	Atividades:	Recursos e materiais:
40'	Como vejo isto?	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Canetas
40'	Efeito positiva	<ul style="list-style-type: none"> • Flipchart • Canetas • Marcadores • Cópia da folha de perguntas para discussão de relatórios de equipa
30'	Hula Hoop	<ul style="list-style-type: none"> • 1 aro de Hula leve para cada grupo
20'	Passo a Passo	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Marcadores • Fita cola
30'	Enganar o grupo	-

Atividades

ATIVIDADE: Qual é a tua perspetiva? (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>30' Esta atividade explora a percepção acerca do conflito de cada participante.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>1. Compreender a nossa percepção do conflito. 2. Considerar uma perspetiva diferente sobre o conflito. 3. Técnicas de aprendizagem para lidar melhor com o conflito. 1. Construir confiança.</p>
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>

Passo 1: Organizar os participantes em pares.

Passo 2: Fornecer a cada pessoa uma cópia da ficha (Anexo 1). Dar 10 a 15 minutos para os pares se entrevistarem uns aos outros.

Passo 3: Promover uma discussão em grupo sobre as entrevistas.

Passo 4: Analisar as questões discutidas.

Questões de discussão

1. A perspetiva do seu parceiro foi diferente da sua perspetiva?
2. O que aprendeu considerando a perspetiva de outro?
3. Discutir conflitos desta forma torna-os "menos intimidantes"? De que forma?
4. O conflito é bom ou mau?
5. Quais são as formas de conflito que são prejudiciais para a equipa?
6. Quais são as formas de conflito que podem enriquecer a equipa?

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

—

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Esta atividade ajudará os participantes a sentirem-se mais confortáveis com o conflito, considerar os aspetos positivos do conflito e compreender os possíveis benefícios para si e para a equipa.

Anexo 1

Ficha - Conflito – Qual é a tua perspetiva?

1. Como define conflito?

2. Qual é a sua resposta típica ao conflito?

-
3. Qual é a sua maior força quando lida com conflitos?
-
4. Se pudesses mudar uma coisa sobre a forma como lida com os conflitos, o que seria? Porquê?
-
5. Qual é o resultado mais importante do conflito?
-

ATIVIDADE: Efeito Positivo (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)
30' Esta atividade explora os aspetos positivos do conflito.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
1. Mudar a nossa perspetiva sobre o conflito na relação de mentoria. 2. Considerar os aspetos positivos do conflito.
3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Dividir o grupo em equipas menores de quatro a sete (é necessário ter pelo menos três equipas). Passo 2: Pedir a cada equipa que envie um membro para recolher os seus materiais de uma folha de papel, alguns marcadores, canetas e a ficha (Anexo 2). Passo 3: Dizer às equipas que devem escrever a sua definição de conflito. O desafio é definir o conflito sem usar termos negativos. Assim que os membros da equipa concordarem com uma definição, pedir que escrevam no seu papel juntamente com uma ilustração. Passo 4 Antes das apresentações e discussões do grupo, cada equipa deve responder às perguntas da ficha de trabalho. Passo 5: Depois de todas as equipas finalizarem a tarefa, pedir que apresentem as suas ideias ao grupo. Pendure as páginas de flipchart na parede da sala durante o dia de formação.
<u>Questões para discussão</u>

1. Como é que a definição de conflito afeta a forma como pensamos sobre os conflitos?
2. Quais são as consequências negativas do conflito?
3. Quais são os resultados positivos do conflito?
4. Enumere quatro potenciais resultados positivos do conflito numa organização.

1) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

–

4) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Esta atividade ajudará os participantes a sentirem-se mais confortáveis com diferentes aspetos do conflito.

Anexo 2

Ficha - Questões de discussão em equipa

1. Como é que a definição de conflito afeta a forma como pensamos sobre os conflitos?

2. Quais são algumas consequências negativas do conflito?

3. Quais são alguns resultados positivos do conflito?

4. Enumere quatro potenciais resultados positivos de conflitos numa organização.

ATIVIDADE: Arco Hula Hoop (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

30'

Esta atividade explora a oportunidade de trabalhar os conflitos.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Experimentar um conflito.

2. Trabalhar os conflitos para alcançar um objetivo de equipa.

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

<p>Passo 1: Dividir um grupo grande em grupos menores de cerca de sete (que normalmente é o máximo que se pode obter em torno de um arco hula hoop). Cada equipa recebe um arco.</p> <p>Passo 2: Pedir aos membros das equipas que estiquem as mãos à sua frente, com as palmas viradas para baixo.</p> <p>Passo 3: Pedir que apontem para a pessoa do outro lado do aro com o dedo indicador. Esta posição deve ser mantida durante a duração da atividade. Isto impede-os de agarrar o aro.</p> <p>Passo 4: Colocar o aro em cima dos dedos indicadores da equipa para começar. O objetivo da atividade é simplesmente baixar o arco até ao chão.</p> <p>Passo 5: Todos os dedos dos membros da equipa devem estar sempre em contacto com o arco. Se alguém perder o contacto ou os seus dedos escorregarem do arco, a equipa deve assumir a posição inicial e recomeçar.</p> <p>Passo 6: Assim que a equipa entender qual é o objetivo da equipa e as regras, colocar o arco na posição inicial e comece.</p> <p>Passo 7: Os participantes notarão que, em vez de descer, o arco vai subir (isto porque todos se esforçam para estar em contacto com este e, assim, inadvertidamente elevam-no mais alto). O conflito acontece quando os membros da equipa que estão convencidos de que estão a fazê-lo corretamente, começam a acusar os outros membros da equipa de levantar o arco, fazendo comentários como: "Quem está a levantar o arco?" e "Parem com isso!". A maioria das equipas tem de recomeçar algumas vezes antes de começar a enfrentar os desafios e tomar medidas para resolver o conflito e alcançar o sucesso.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)</p>
<p>Quando colocar o arco nos dedos da equipa, aplique uma ligeira pressão para baixo antes de os deixar começar. Isto ajuda a criar a pressão inicial para cima que cria o "efeito hélio".</p>
<p>5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Os participantes aprenderão a encontrar formas de ultrapassar conflitos e alcançar um objetivo comum.</p>

ATIVIDADE: Passo a passo (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
--

<p>20'</p> <p>Esta atividade explora o processo de resolução de conflitos.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>1. Descobrir os passos para uma resolução eficaz dos conflitos. 2. Criar um processo de resolução de conflitos que possa ser utilizado em qualquer conflito.</p>
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Dividir o grupo em equipas de quatro a sete participantes. Colocar as equipas em diferentes áreas em toda a sala. Passo 2: Pedir a cada equipa que escreva a palavra Conflito numa folha de papel e a palavra Resolução noutra. Os formandos têm de colar as folhas de papel a cerca de 1,80m de distância numa parede próxima. Passo 3: Convidar as equipas a pensar nos passos específicos necessários para passar de "Conflito" a "Resolução". Os participantes devem concordar com os passos. Se o formador observar grandes lacunas no processo, deve fazer perguntas para ajudar. Conforme os passos são acordados, pedir aos membros da equipa que os escrevam em pedaços de papel (metade de uma folha A5, o formador terá estas folhas disponíveis) e que os coloquem entre as folhas de "Conflito" e "Resolução".</p> <p><u>Questões de discussão</u></p> <p>1. O que deve acontecer antes da "Resolução"? 2. Existe um passo adicional após a "Resolução"? O que poderia ser adicionado? 3. De que forma seria benéfico ter uma abordagem passo a passo do conflito? 4. Como podemos lembrar-nos destes passos em situações de conflito?</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)</p> <p>—</p>
<p>5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Esta atividade ajudará os participantes a encontrar resoluções para situações de conflito e formar um processo de resolução de conflitos que pode ser usado em qualquer conflito.</p>

ATIVIDADE: Enganar o grupo (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>30' Esta atividade demonstra como a confiança e a desconfiança, assim como a honestidade e a mentira, podem ser medidas defensivas nas relações interpessoais.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>1. Reforçar a importância que a confiança e a desconfiança, assim como a honestidade e a mentira têm, pois podem tornar-se medidas defensivas nas relações interpessoais.</p>
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: O formador seleciona quatro ou cinco voluntários para relatar três incidentes ocorridos durante a infância. Estes incidentes podem ser verdadeiros ou não, ou um verdadeiro e dois falsos, ou dois verdadeiros e um falso. Cabe aos relatores tomarem essa decisão, bem como a sequência que vão utilizar. É importante que os voluntários não revelem quais os episódios verdadeiros e os falsos.</p> <p>Passo 2: Os restantes membros devem tentar adivinhar quais os incidentes reais e quais os fictícios.</p> <p>Passo 3: Depois de os incidentes serem relatados, e for revelado quais eram verdadeiros e quais eram falsos, cada participante vai mencionar quantas vezes foi induzido em erro pelos relatores. Pode ser feito um resumo do grupo.</p> <p>Passo 4: Devem ser feitas as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque me importei em tentar enganar o grupo? • Que estratégias foram adotadas? • Como se sentiram os participantes do grupo, sabendo que poderiam ser enganados pelos relatores? • Por que motivo alguns participantes são mais facilmente enganados do que outros? • Lembre-se de situações em que foi enganado ou enganaram os outros. Qual foi o sentimento? <p>Passo 5: No final da atividade, o formador pode solicitar a opinião dos participantes.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>-</p>

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes poderão reforçar o seu conhecimento de que é importante estar consciente de que algumas informações fornecidas por outros são manipuladas. Deste modo, podemos concluir que é fundamental compreender e confirmar os factos de cada situação, de forma a gerir eficazmente os conflitos.

MÓDULO VI – COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: VI. Compreender o Desenvolvimento da Criança		Formador:
Sessão nº:	Duração: 90min (online) + 120 (presencial)	Data:
Objetivos gerais:	Reforçar a consciencialização relativamente às fases de desenvolvimento da criança e evidenciar a importância da estimulação adequada.	
Resultados da aprendizagem:	Os participantes serão capazes de compreender o desenvolvimento das crianças e como apoiá-las nas suas necessidades.	
Métodos:	Apresentação de conceitos; atividades em grupo	
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos do desenvolvimento da criança: desenvolvimento cerebral, cognitivo e sociocultural; Fases do desenvolvimento da criança; Necessidades de desenvolvimento e a relação com o apoio à aprendizagem; Conceito de trauma, impacto e como lidar com o mesmo. 	
Duração	Atividades:	Recursos e materiais:
30'	Com que idade posso...?	• Caixa

		<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores • Flipchart/Quadro branco
20'	Como aprendemos?	
30'	Ser um modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor
40'	A mochila invisível	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Canetas • Cadeiras • Anexo 1, 1ª parte e Anexo 1, 2ª parte
30'	A mochila invisível II (Opcional)	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 1 • Papel • Canetas

Conteúdo (PowerPoint)

Slide 1:

COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Slide 2:

Resultados de aprendizagem deste módulo

Objetivo: Neste modulo, pretendemos reforçar a importância do desenvolvimento na vida e no futuro das crianças, e como podemos contribuir para apoiar este processo numa perspetiva abrangente.

Resultados de aprendizagem – No final, será capaz de:

1. Compreender a base do desenvolvimento das crianças e a sua importância.
2. Identificar as diferentes necessidades de desenvolvimento vinculadas ao apoio da aprendizagem.
3. Refletir sobre o trauma. O que é, e como lidar com isso?

Slide 3:

Noções básicas do desenvolvimento da criança: cérebro, cognitivo e socioemocional

O desenvolvimento deve ser entendido como um processo contínuo ao longo do ciclo da vida, que se inicia desde o momento da fecundação até a morte. Assim, é importante destacar a sua importância, bem como a sua influência para crescermos como seres humanos numa perspetiva abrangente.

- ✓ HISTÓRIA E CONTEXTO
- ✓ NEUROPLASTICIDADE
- ✓ MULTIDIMENSIONAL E MULTIDIRECIONAL
- ✓ DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Slide 4:

Noções básicas do desenvolvimento da criança: cérebro, cognitivo e socioemocional

DIMENSÕES PRINCIPAIS

mudanças na natureza física do indivíduo: reflexos, mudanças de peso e altura, competências motoras, desenvolvimento do cérebro e de outros órgãos do corpo, mudanças hormonais da puberdade, etc.

Slide 5:

Noções básicas do desenvolvimento da criança: autores principais

AUTORES-CHAVE NAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO

Slide 6:

Fases do desenvolvimento da criança

FASES/ PERÍODOS GERAIS

Período pré-natal

Período neonatal

Período de amamentação

Primeira infância

Metade da Infância

Adolescência

IDADE

Desde a concepção até ao nascimento

Desde o nascimento até 1 mês

De 1 mês a 2 anos

Dos 2 aos 6 anos

Dos 6 aos 11 anos

Dos 11 aos 20 anos

Slide 7:

Fases do desenvolvimento da criança

ATENÇÃO

VINCULAÇÃO

Bowlby definiu a vinculação como uma “ligação psicológica duradoura entre os seres humanos” (1969, p. 194) e propôs que a vinculação fosse entendida dentro de um contexto de evolução em que o cuidador fornece segurança e proteção ao bebé. A vinculação é adaptativa pois aumenta a probabilidade de sobrevivência do bebé.

SEGURA

EVITANTE

AMBIVALENTE

DESORGANIZADA

Slide 8:

Fases do desenvolvimento da criança

MARCOS

COGNITIVO

SOCIOEMOCIONAL

COMPETÊNCIAS MOTORAS

BANDEIRAS VERMELHAS

Slide 9:

Necessidades de desenvolvimento e a ligação com o apoio na aprendizagem

Primeiro nível: equivalente a segurança física, através da satisfação das necessidades básicas (comida, sono, higiene).

Segundo nível: desenvolvimento num ambiente Seguro, sem situações de abuso ou maus-tratos.

Terceiro nível: afeto dos pais/cuidadores, que protegem e educam emocionalmente a criança, para uma boa auto-estima.

Quarto nível: a criança necessita de liberdade e confiança dos pais para que possa explorar o meio envolvente.

Quinto nível: o cérebro da criança procura estímulos para explorar, brincar, experimentar e descobrir os objetos e as pessoas ao seu redor.

Slide 10:

Necessidades de desenvolvimento e a ligação com o apoio na aprendizagem

TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL

Também chamada de aprendizagem por modelagem ou aprendizagem vicariante, é uma forma de aprendizagem social que ocorre quando observamos o comportamento dos outros, sem a necessidade de reforço direto, mas apenas através da observação das consequências do comportamento da pessoa. Este tipo de aprendizagem influencia-nos desde o nascimento e constitui a base da aprendizagem social que explica porque as crianças fazem o que vêem e não o que lhes dizem para fazer (identificado por Albert Bandura em 1961.)

Este psicólogo ecoou a importância do contexto para os indivíduos e como o ambiente pode moldar o nosso comportamento. Existem 4 etapas necessárias para aprender por observação ou modelagem:

- ✓ **ATENÇÃO** (o modelo deve ser semelhante, quanto mais características ele partilha com o modelo positivo e atrativo, é importante não ter distratores e estar relaxado)
- ✓ **RETENÇÃO** (capacidade de codificar e armazenar eventos modelados na memória, pode ocorrer em dois formatos—> imagens ou representações verbais)
- ✓ **REPRODUÇÃO MOTORA** (transformando observação lembrada em ação)
- ✓ **MOTIVAÇÃO** (as consequências do comportamento serão o que nos motiva ou não a realizar a aprendizagem)

Slide 11:

Necessidades de desenvolvimento e a ligação com o apoio na aprendizagem

EFEITO DE PYGMALION (profecia auto-confirmatória)

REFORÇO POSITIVO

Motivação

Slide 12:

Conceito de trauma, o seu impacto e como lidar com o mesmo

Removido

por Nathanael Matanick

O trauma envolve uma situação stressante, grave ou crónica, que tem consequências negativas e que pode carregar um significado simbólico que determina as consequências dela.

O núcleo fundamental do trauma psicológico é uma sensação de medo imenso, impotência, perda de controle e a ameaça de desaparecimento que destrói os sistemas normais de proteção que dão às pessoas uma sensação de controle, conexão e significado.

Slide 13:

Conceito e causas do trauma

Processos mentais envolvidos no estabelecimento de traumas

Stress

É acionado quando uma situação é ambígua, excessiva, exige a mobilização de recursos psicológicos adicionais e é até ameaçadora ou prejudicial.

Processo emocional

Ativa a reação à situação, incorporando todos os recursos do organismo numa rápida preparação para a ação mais adequada a essas exigências.

Memória

Nessas reações de stress após eventos traumáticos, a pessoa irá oscilar entre a re-experiência desses eventos e a evitação de memórias.

Perturbação Stress Pós-traumático (PTSD)

Slide 14:

Sinais e indicadores de trauma infantil

O trauma pode resultar de um evento isolado ou pode ser o resultado de uma série de eventos ao longo do tempo. Eventos potencialmente traumáticos podem ocorrer em qualquer área de convivência da criança:

Família

Escola

Desporto

Acidentes e doenças

Migração

E pode ser acionado em qualquer um dos níveis da criança:

Físico

Mental

Emocional

Social

Comportamental

O comportamento problemático da criança pode ser uma resposta aprendida ao stress e pode até mesmo ser o que a manteve viva numa situação altamente insegura. É necessário tempo e cuidado para que o corpo e o cérebro das crianças aprendam a responder de maneira mais apropriada ao ambiente atual e seguro.

Slide 15:

Impacto do trauma

Quando uma pessoa se comporta de maneira inesperada, que parece irracional ou extrema, pode estar perante uma situação que despoleta o trauma. Algum aspeto de um evento traumático que ocorre numa situação completamente diferente, mas evoca o evento original e, portanto, revive a experiência traumática.

Sintomas mais graves de trauma ou que alteram profundamente a capacidade de a criança ter um bom funcionamento em casa ou na escola, podem corresponder ao diagnóstico de uma doença mental específica. Por isso, é importante pedir ajuda profissional e fazer um bom diagnóstico diferencial.

Estas condições podem ter de ser tratadas com métodos tradicionalmente utilizados para distúrbios mentais (que podem incluir o uso de medicação a curto prazo). No entanto, o impacto a longo prazo será mais eficaz se a criança enfrentar o evento traumático vivido por si, de forma a ser encontrada a causa subjacente.

Slide 16:

Abordagem ao trauma

Algumas questões a serem consideradas ao viver com crianças que sofreram traumas seriam:

Identificar o que poderá despoletar o trauma.

Estar física e emocionalmente disponível.

Responder, não reagir.

Evitar o castigo físico.

Não levar o comportamento delas a título pessoal.

Ouvir.

Mostrar-lhes como relaxar.

Promover a sua autoestima.

Deixar a criança ter algum controlo.

Ser coerente e mostrar que podem confiar em si.

O recurso a um profissional para reconhecer e tratar traumas em crianças pode ajudar a abordar as causas do comportamento e promover a recuperação. O terapeuta pode ajudar a criança a compreender-se e responder de forma mais eficaz.

Slide 18:

Resiliência

Garmezy (1991) define como a "capacidade de recuperar e manter um comportamento adaptativo após o abandono ou incapacidade inicial quando um evento gerador de stress se inicia".

Fatores que promovem a resiliência:

individual

resiliência constitucional, sociável, inteligência, competências de comunicação e atributos pessoais

familiar

famílias que dão apoio (cordialidade, incentivo e apoio parental, coesão e cuidado dentro da família, relação próxima com um adulto que cuida, crença na criança, não culpar, apoio conjugal e talento ou hobby valorizado por outros)

comunidade

recursos sociais e ambientais, experiências escolares e comunidades que fornecem suporte

Slide 18:

SAIBA MAIS ...!!!

Leitura complementar

IV. COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A) Noções básicas do desenvolvimento da criança: cérebro, cognitivo e socioemocional

O desenvolvimento deve ser visto como um processo contínuo ao longo da vida, que começa desde o momento da concepção, até à nossa morte. Assim, importa destacar a sua importância e influência no desenvolvimento das crianças, enquanto seres humanos, numa perspetiva abrangente.

Diversos autores apresentam diferentes perspetivas teóricas, ao longo do tempo, sobre o desenvolvimento e sobre as suas características. No quadro seguinte, podemos analisar um breve resumo das influências mais relevantes:

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO		
Perspetiva	Teorias	Principais ideias
Teorias psicanalíticas	Psicossexual (S. Freud)	Ênfase no inconsciente e nas primeiras experiências, enquanto fatores determinantes do desenvolvimento.
	Psicossocial (E. Erikson)	
Teorias da Aprendizagem	Teorias behavioristas/comportamentalistas (J. Paulov, J.B. Watson, B. F. Skinner)	O desenvolvimento tem por base o estudo do comportamento observável e do estímulo em ambiente externo.

	Teoria da aprendizagem cognitivo-social (A. Bandura)	
Teorias cognitivas	Teoria do desenvolvimento cognitivo (J. Piaget)	Ênfase no pensamento consciente e na forma como o pensamento influencia o comportamento.
	Teoria do desenvolvimento sociocultural (Vygotsky)	Foca-se, não só na forma como adultos e pares influenciam a aprendizagem individual, mas também na forma como as crenças e atitudes culturais influenciam a forma como o ensino e a aprendizagem se desenvolvem.
	Teoria do Desenvolvimento Moral (L. Kohlberg)	De acordo com esta teoria, existem seis fases de desenvolvimento moral, cada uma adequada para responder a dilemas morais, em forma crescente.
Teorias humanistas	Pirâmide das necessidades (A. Maslow)	Cada pessoa é única, com capacidade para tomar decisões e controlar o seu comportamento, de forma a atingir o seu potencial.
	Teoria do crescimento pessoal (C. Rogers)	
Teorias etnológicas	Teoria da vinculação (J. Bowlby)	O comportamento do indivíduo é um produto da evolução e é influenciado pela herança genética.

Outros autores, como Paul B. Baltes, consideram que há uma série de princípios que têm influência direta no desenvolvimento, tais como:

- **História e contexto:** Cada pessoa desenvolve-se dentro de um conjunto específico de circunstâncias ou condições definidas pelo tempo e espaço. Isto significa que os seres humanos influenciam e são influenciados pelo seu contexto histórico e social.
- **O desenvolvimento é multidimensional e multidirecional.** O desenvolvimento e o envelhecimento envolvem conquistas e perdas; cada competência comportamental ou categoria apresenta ritmos diferentes. O conceito

multidimensional refere-se ao facto de o desenvolvimento ocorrer em várias dimensões (biológicas, psicológicas e sociais); é, também, multidirecional, uma vez que cada uma destas dimensões tem um percurso evolutivo diferente, isto é, as pessoas podem desenvolver uma competência numa área, ao mesmo tempo que perdem competências noutra área.

- **Plasticidade no desenvolvimento:** o desenvolvimento pode ser influenciado de forma externa. Muitas competências podem ser significativamente reforçadas, com empenho e prática, mesmo no final da vida.
- **Importância das diferenças individuais:** aumento da variabilidade inter-individual, em relação à idade. O desenvolvimento não é igual para todos, e estas diferenças aumentam à medida que a idade aumenta.

Por outro lado, de acordo com María Luisa Delgado Losada (Fundamentos de la psicología, 2015) "*O desenvolvimento é composto por dimensões biológicas, cognitivas e socioemocionais complexas e interligadas:*

- *Na perspetiva do **desenvolvimento biológico**, considera as mudanças na natureza física da pessoa: reflexos, alterações no peso e altura, competências motoras, desenvolvimento do cérebro e outros órgãos do corpo, alterações hormonais da puberdade, etc.*
- *Do ponto de vista do **desenvolvimento cognitivo**, considera mudanças em processos cognitivos como a linguagem, memória, atenção ou pensamento.*
- *Do ponto de vista **socioemocional**, considera mudanças nas relações com outras pessoas, mudanças de personalidade e mudanças nas emoções.*

As alterações, nestas três áreas, são quantitativas (quantidade e nível de competências que a pessoa adquiriu, ou tem a possibilidade de adquirir, num determinado período de desenvolvimento) e qualitativa (qualidade das competências adquiridas). As alterações quantitativas são mais fáceis de observar e medir do que as qualitativas, e existem múltiplas escalas e testes para a sua avaliação, que nos permitem saber se o nível de desempenho da pessoa, numa determinada área de desenvolvimento, corresponde ou não ao desenvolvimento "normativo" para a sua idade cronológica; por exemplo, as Escalas de Competências e Psicomotricidade Infantil McCarthy (MSCA), as Escalas de Desenvolvimento Infantil de Bayley (BSID-III), o Inventário de Desenvolvimento de Battelle (BDI-2), ou o Questionário de Maturidade Neuropsicológica (CUMANES).

Existe uma idade média em que as crianças adquirem competências e capacidades, mas algumas são mais precoces, e outras precisam de mais tempo para as dominar. Cada pessoa tem um ritmo de crescimento e desenvolvimento próprio e diferente dos outros. Todos começamos o percurso de desenvolvimento da mesma forma, mas cada um de nós fá-lo por diferentes caminhos, eventos e experiências eventos, de diferentes maneiras, pelo que cada indivíduo é único (Fodor, García-Castellón e Morán, 2003).

Conforme supramencionado, estas alterações atuam como indicadores de que o desenvolvimento está a ocorrer de forma correta, pelo que, a menos que exista uma condição genética ou médica, este desenvolvimento vai acontecer de forma natural, se o ambiente for adequado, sendo que cada criança é diferente e depende da estimulação, do contexto, das experiências e de todos os outros fatores já referidos.

B) FASES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Vamos, então, apresentar um exemplo de classificação das fases gerais de desenvolvimento das crianças, com base em grupos etários (idade próxima):

ESTÁGIOS/FASES GERAIS	IDADE
Período pré-natal	Desde a concepção até ao nascimento
Período neonatal	Desde o nascimento até 1 mês
Período de amamentação	De 1 mês a 2 anos
Primeira infância	Dos 2 aos 6 anos
Metade da Infância	Dos 6 aos 11 anos
Adolescência	Dos 11 aos 20 anos

PERÍODO PRÉ-NATAL (Desde a concepção até ao nascimento)

Embora a infância seja tida em consideração a partir do nascimento, é possível assumir que pode começar mais cedo, especialmente nos casos de partos prematuros. Esta fase inclui e envolve processos de formação rápida e reforço dos sentidos.

É necessário ter em consideração que, embora nesta fase a criança esteja totalmente dependente, já está em processo de grande aprendizagem. No entanto, estes estão sujeitos a um tipo de memorização muito simples e básico.

A saúde materna e os hábitos de vida saudáveis são particularmente importantes nesta fase. O embrião está em desenvolvimento e este é o período em que é mais sensível a possíveis danos, devido a diversos fatores, como o consumo de álcool e/ou drogas, certos medicamentos, doenças/infeções, lacunas ao nível da alimentação, etc.

PERÍODO NEONATAL (Desde o nascimento até 1 mês)

A fase neonatal começa à nascença e termina, aproximadamente, no final do primeiro mês. Os bebés aprendem os principais estímulos do mundo à sua volta e é estabelecida uma comunicação mais direta com outras pessoas.

Desde os primeiros dias, os bebés são capazes de distinguir fonemas e diferentes línguas, pela forma como soam.

No que diz respeito às mudanças físicas, esta fase caracteriza-se por um crescimento de todo o corpo, com exceção da cabeça. Além disso, nesta fase o bebé é muito vulnerável, e a morte súbita é muito frequente.

O choro é uma forma natural e primária de comunicar que sente desconforto, aos cuidadores. Os bebés choram para expressar as suas necessidades básicas, como a fome, a sede ou o conforto, assim como a raiva e a dor. À medida que os pais estabelecem uma relação com os bebés, tornam-se capazes de reconhecer diferentes tipos de choro, com base no padrão, intensidade e ritmo do mesmo. Por exemplo, o choro que aumenta de intensidade e ritmo diz respeito à fome, enquanto o choro zangado e o choro pela dor são caracterizados por um longo grito seguido por um período de silêncio e rápida inalação, que, por norma, começa de forma repentina, em resposta ao desconforto físico (Hetherington et al, 2006).

PERÍODO DE AMAMENTAÇÃO (De 1 mês a 2 anos)

Esta ainda é uma das fases mais precoces da infância, mas, ao contrário da fase anterior, as mudanças físicas e psicológicas são mais notórias, uma vez que há mudanças mais qualitativas no comportamento. As mudanças, nestas fases iniciais, são muito rápidas, especialmente se compararmos uma criança totalmente dependente à nascença, com um menino de dois anos que é capaz de juntar palavras, andar sozinho, e explorar o seu contexto social, com base num objetivo.

Desde o nascimento até aos 2 anos, as interações e padrões de relações entre a criança e o cuidador primário são catalisadores importantes para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional e comportamental, pelo que devemos atribuir grande importância à estimulação e aos cuidados adequados à criança.

O desenvolvimento motor é elevado no primeiro ano de vida. Ao nascer, o bebé tem uma série de reflexos básicos e uma cabeça grande que se move de forma descontrolada; aos 12 meses a criança é capaz de sentar-se sozinha, levantar-se, dobrar-se, agarrar objetos com as mãos e começar a andar. No segundo ano de vida,

a taxa de crescimento diminui, mas a precisão em atividades, como subir escadas, correr e saltar, aumenta. Esta progressão no desenvolvimento motor segue dois princípios fundamentais:

Princípio cefalocaudal. Estabelece que o crescimento segue uma direção descendente; começa na cabeça e nas partes superiores e evolui para a parte de baixo do corpo. De acordo com este princípio, as capacidades de visão e o controlo da cabeça são desenvolvidos muito antes da capacidade de sentar ou andar.

Princípio proximodistal. Segundo este princípio, o desenvolvimento começa no centro do corpo e evolui para as extremidades. Assim, o controlo muscular do tronco e dos braços desenvolve-se mais cedo do que a precisão na utilização das mãos.

Desde o nascimento e durante as primeiras semanas de vida, existe uma série de reflexos que são desencadeados (respostas organizadas, não aprendidas e involuntárias que ocorrem automaticamente na presença de certos estímulos). O exame neurológico dos reflexos em bebés e crianças permite avaliar o seu sistema nervoso central; os reflexos são sinais flexíveis de maturação do neuro desenvolvimento. É possível identificar quando aparecem e desaparecem, o que ajuda no estudo da presença de possíveis danos neurológicos.

Reflexo	Aparece	Desaparece
Moro	Nascimento	2 meses
Andar/Caminhar	Nascimento	2 meses
Enraizamento	Nascimento	4 meses
Reflexo tônico-cervical assimétrico	Nascimento	5 a 7 meses
Reflexo de preensão (agarrar com as mãos)	Nascimento	5 a 6 meses
Reflexo de Babinski (planta do pé)	Nascimento	9-12 meses

Por volta dos 24 meses, a criança desenvolve uma linguagem adequada, que pode atuar como critério para avaliar a sua aquisição e a existência de um possível atraso no desenvolvimento. Além disso, relativamente ao desenvolvimento social e emocional, a criança torna-se consciente do mundo enquanto pessoa independente. Começa a manipular objetos e mostra interesse em explorar as coisas, ao mesmo tempo que surgem os primeiros medos (ansiedade de separação). Começa a ter capacidade para compreender o significado das expressões emocionais dos outros (e.g. aprovação ou frustração da mãe). Desenvolvem uma relação de vinculação com os seus cuidadores. À medida que os meses passam, o seu interesse em relacionar-se e brincar com os

outros aumenta. Observam e imitam as outras pessoas. Nesta fase, as crianças brincam, primeiramente, sozinhas (brincadeiras solitárias) mas, entre os 18 e os 24 meses, começam a brincar de forma paralela (uma criança brinca lado a lado com as outras, mas sem interagir).

A ansiedade de separação refere-se medo excessivo ou preocupação com a separação de casa ou de uma figura de referência. A ansiedade da separação traduz-se por uma fase normal no desenvolvimento de uma criança, entre os 15-18 meses e os 2 anos, e reforça a capacidade das crianças compreenderem as relações do seu contexto. Termina quando a criança começa a explorar o mundo pela primeira vez, também conhecida como "a crise dos dois anos".

IMPORTÂNCIA DA VINCULAÇÃO

Esta secção está particularmente dirigida à Teoria da Vinculação de J. Bowlby:

A vinculação é uma ligação emocional profunda e duradoura que liga duas pessoas, através do tempo e do espaço (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1969). A vinculação não tem de ser recíproca. Uma pessoa pode estar vinculada a alguém que não se sente vinculada a si. A vinculação caracteriza-se por comportamentos específicos em crianças, tais como procurar proximidade com a figura de vinculação, quando se sente perturbada ou ameaçada (Bowlby, 1969).

O comportamento de vinculação dos adultos para com a criança implica responder de forma sensível e adequada às necessidades da mesma. Este é um comportamento universal de todas as culturas. A teoria da vinculação explica como a relação pai-filho é desenvolvida e como influencia o desenvolvimento subsequente.

Na psicologia, a teoria da vinculação tem por base o trabalho desenvolvido por John Bowlby (1958). Na década de 1930, John Bowlby trabalhou enquanto psiquiatra, numa Clínica de Orientação de Crianças, em Londres, onde se cruzou com muitas crianças emocionalmente perturbadas.

Esta experiência levou Bowlby a considerar a importância da relação da criança com a sua mãe, em termos do seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Moldou a sua crença sobre a ligação entre as primeiras separações das crianças com a mãe, e um desajuste posterior, levando-o a formular a teoria da vinculação. Observou que as crianças sofriam de ansiedade quando se separavam das suas mães. Mesmo quando estas crianças eram bem cuidadas por outras pessoas, não diminui a sua ansiedade.

Bowlby definiu a vinculação como uma "ligação psicológica duradoura entre seres humanos" (1969, p. 194) e propôs que a vinculação deve ser entendida num contexto evolutivo, na medida em que o cuidador proporciona segurança e cuidados ao bebé. A vinculação é ajustada às hipóteses de sobrevivência da criança.

Tipos de vinculação (Mary Ainsworth, 1978):

<p>VINCULAÇÃO SEGURA Caracteriza-se por uma exploração ativa na presença da figura de vinculação, ansiedade nos episódios de separação (não necessariamente intensos), e o reencontro com a mãe é caracterizado pela procura de contacto e proximidade, sendo facilmente confortada por ela.</p>	<p>VINCULAÇÃO EVITANTE Pouca ou nenhuma ansiedade relativamente à separação, ausência de uma clara preferência pela mãe na presença de estranhos, além de evitá-la quando se reencontram.</p>
<p>VINCULAÇÃO AMBIVALENTE Exploração mínima ou nula na presença da mãe, reação muito tensa de ansiedade de separação, comportamentos ambivalentes no reencontro (busca de proximidade aliada a resistência e frustração) e grande dificuldade em ser confortada pela figura de vinculação.</p>	<p>VINCULAÇÃO DESORGANIZADA Comportamentos inconsistentes e contraditórios, confusos ou ameaçadores. Aproximam-se da figura de vinculação, mas evitam contacto visual, no reencontro, podem mostrar interesse em se aproximarem, mas podem, repentinamente, fugir e evitar interações. Este é o tipo de vinculação menos seguro.</p>

Para mais informações consulte "A situação estranha" (experiência de Mary Ainsworth) - https://www.youtube.com/watch?v=m_6rQk7jIrc.

Infância (dos 2 aos 6 anos)

A partir dos 2 anos de idade, o crescimento é mais lento e gradual do que na fase anterior, mas as mudanças são evidentes em termos de constituição física (altura e peso, que dependerá da alimentação e de fatores genéticos). As capacidades motoras inatas são aperfeiçoadas: a criança ganha a competência de andar cada vez mais sozinha, subir e descer escadas, trepar, correr, saltar, etc., de forma mais rápida e precisa. A execução de pequenos movimentos é mais difícil de dominar, mas, aos poucos, as crianças adquirem a capacidade de construir torres, comer com uma colher, vestir-se, cortar com tesouras, desenhar ou escrever.

O processo de maleinização do cérebro e o aumento das relações sociais e interações, promovem a capacidade relacionada com o pensamento abstrato, pelo que

conseguem conjugar diferentes ideias e, a nível cognitivo, conseguem realizar tarefas mais complexas.

Os laços afetivos que as crianças estabelecem com pais, irmãos e pares traduzem-se pelas bases mais sólidas do desenvolvimento social. A socialização implica, também, a aquisição de comportamentos considerados socialmente desejáveis. O papel que a criança desempenha traduz-se num aspeto de grande importância no desenvolvimento social-afetivo da mesma. Nesta fase, as brincadeiras tendem a ser associativas (brincadeiras em grupos de 3 a 6 crianças), e fazem encenações (brincam aos médicos, pais e filhos, escola, etc.), um dos motores mais conhecidos de socialização nos primeiros anos. As crianças começam a compreender regras e normas sociais, o seu papel num grupo social e constroem a sua identidade pessoal e de género (María Luísa Delgado Losada, 2015).

MEIA INFÂNCIA (dos 6 aos 11 anos)

Esta fase é mais calma que as restantes. Muitos dos conflitos das fases anteriores foram ultrapassados e a criança ainda não lida com as mudanças biológicas e psicológicas da adolescência. Esta fase caracteriza-se pela sua abertura ao mundo externo e pela aquisição acelerada de competências de interação. Entre os 3 e os 5 anos, as crianças adquirem competências para serem autónomas em casa, e começam a estabelecer relações importantes com os seus pares e outros adultos, normalmente coincidindo com a fase em que iniciam a educação formal. A identificação e vinculação à família é forte. Há uma tendência para o pensamento egocêntrico. As alterações físicas mais relevantes estão relacionadas com proporções corporais. As crianças ganham a capacidade de controlar o seu corpo e dominam novas competências à medida que crescem. Há, também um aumento do controlo sobre o seu tempo de atenção e os processos de memória. O desenvolvimento da linguagem caracteriza-se por melhorias no vocabulário, sintaxe e pragmática. A autoestima desenvolve-se de uma forma importante. No final do período escolar, o corpo começa a mostrar os sinais da puberdade.

ADOLESCÊNCIA

A adolescência é considerada uma fase de mudança em vários domínios, particularmente a nível físico e socioemocional. Na maioria dos casos, há uma série de mudanças, como as alterações da puberdade, a partir dos 11-12 anos e acompanhadas por alterações hormonais, as quais têm um efeito no funcionamento e realização de marcos do desenvolvimento adolescente, em áreas da cognição e da linguagem, bem como as suas capacidades socioemocionais e comportamentais.

A adolescência é um período em que os jovens podem aumentar os seus comportamentos de risco e é uma fase que experienciam muita coisa (Guerra e Bradshaw, 2008). Em geral, a adolescência prepara os jovens para a transição para a idade adulta e para a formação da sua identidade adulta (Erikson, 1968).

É necessário refletirmos para compreendermos que as crianças, sobretudo nas idades mais precoces, fazem parte do sistema que alimenta todas as suas fases de desenvolvimento, os progenitores funcionam como o motor do sistema e este motor, por sua vez, tem diversas funções. O pai ou a mãe, ou ambos, também vão passar por um período crítico se não souberem controlar os seus sentimentos. Se chegarem a casa aborrecidos com problemas no trabalho, esses sentimentos serão transmitidos à criança, assim como as alegrias e a felicidade. Desta forma, e compreendendo que são o motor do desenvolvimento dos seus filhos, devem estar, ambos, sensibilizados para os aspetos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

É necessário destacar duas ferramentas básicas que promovem um desenvolvimento adequado das crianças. Estas ferramentas devem ser "trabalhadas" de forma transversal através das diferentes fases:

AUTO-CONHECIMENTO DOS PAIS:

Quando uma criança nasce, há uma tendência para criarmos expectativas em relação à forma como vamos tratá-la, que planos temos para ela, como serão os seus próximos dias e anos... As crianças despertam amplas e profundas emoções, como alegria, segurança, felicidade, mas também preocupação, culpa ou dúvida. Da mesma forma, é normal os pais sentirem cansaço e frustração. Contudo, uma criança dificilmente consegue diferenciar os nossos diferentes estados de espírito: um dia falamos com carinho, proximidade e amor e no dia seguinte só dizemos "não", estamos ocupados ao telefone ou zangados com o caos ou a pressão do trabalho, ou por não sermos capazes de desempenhar todas as funções que o dia-a-dia requer. É importante estarmos conscientes de que tentamos o nosso melhor todos os dias, investindo grande tempo, energia e dinheiro nos nossos filhos, sendo, então, necessário aprendermos a gerir esses esforços, para que sejam efetivamente eficazes.

O primeiro foco de atenção recai sobre nós mesmos, as emoções com que lidamos com picos dos nossos filhos marcarão a nossa relação e, além disso, funcionarão, sob o princípio da modelação, como um espelho em que devemos olhar uns para os outros. Isto significa que se estivermos nervosos numa pequena crise, as crianças vão aprender que, em situações críticas, têm de mostrar nervosismo. Não podemos esquecer que os pais são a primeira fonte de aprendizagem. Da mesma forma, se aprenderem que, perante as adversidades, temos de trabalhar mais para que as coisas corram bem, vão ter em consideração, esta lição, para o resto das suas vidas. Por conseguinte, a primeira

tarefa que temos de fazer é autoanalisar e responder a questões muito básicas sempre que nos aproximamos de uma criança; O que lhe quero transmitir? Com que emoção vou falar com elas? Cabe a si, enquanto pai, refletir sobre estas perguntas e escolher como as responder. É importante ter sempre em conta o respeito sólido por si próprio.

Autoestima

À medida que os problemas crescem, as preocupações crescem com eles. Muitas preocupações vêm das taxas de criminalidade nos nossos ambientes, toxicodependências, abandono da escola, *bullying*..., no entanto, há uma fator que merece ser trabalhado, para ativar todos os mecanismos de desenvolvimento das crianças, e que depende do trabalho que os pais podem fazer: trabalhar a autoestima das crianças. A resposta futura das crianças dependerá da sua autoconfiança; o autoconceito vai influenciar a maioria das suas escolhas: dos seus amigos, dos jogos – jogos que influenciam o desenvolvimento subsequente da criança, a todos os níveis – e vai influenciar, também, a relação com o ambiente, ao estabelecer uma relação positiva ou negativa, através dos medos. Uma criança com elevada autoestima sabe liderar brincadeiras, ao mesmo tempo que aprende com colegas, noutras brincadeiras; não perdem tempo a impressionar os outros, sabem que têm valor e que o mesmo constitui o núcleo da sua personalidade, determina a forma como utilizam as suas competências e capacidades, determinam a atitude que têm em relação a si próprias, sendo estes fatores que pesam em todas as suas fases de vida. Em suma, a autoestima é o fator que decide o sucesso ou o fracasso de cada criança, como ser humano.

Como podemos reforçar a autoestima? Stanley Coopersmith afirma que este fator não está relacionado com as condições económicas familiares, nem com a área geográfica de residência, educação, classes sociais, profissão dos progenitores, nem com o facto de a mãe estar sempre em casa. Depende da qualidade das relações que existem entre a criança e aqueles que desempenham papéis importantes na sua vida. Estas relações baseiam-se nas seguintes convicções:

Sou digno de ser amado.

Eu importo e tenho valor porque existo

Sou valioso.

Consigo autogerir-me e gerir o meu ambiente de forma eficaz.

Sei que tenho algo a ensinar aos outros.

Em suma, cuidar de uma criança implica refletirmos sobre a relação que temos connosco mesmos, que quanto mais saudável e melhor for, mais saudável será a relação com o resto da comunidade e, conseqüentemente, com os nossos filhos, quanto mais nos respeitarmos, mais respeitosos seremos na nossa relação com os nossos filhos.

No próximo capítulo, será apresentada uma classificação com pequenos indicadores que nos ajudam a analisar a forma como as crianças se desenvolvem, a partir de diferentes perspetivas. Perspetiva **cognitiva**: de acordo com a teoria de Piaget, a cognição está relacionada com o conhecimento; é o processo pelo qual vamos aprender a usar a memória, a linguagem, a percepção, as competências de resolução de problemas e a capacidade de planeamento. Envolve funções sofisticadas e únicas em cada ser humano, e é desenvolvida através da aprendizagem e da experimentação.

Há, também, a perspetiva **socioemocional**; esta perspetiva analisa aspetos da vida das crianças relacionados com a capacidade de desenvolver e manter relações com adultos e pares, estar consciente relativamente ao seu estado emocional e das emoções dos outros, capacidade de sentir empatia e simpatia, equilíbrio entre emoção interna e a sua ligação com a expressão externa, autoeficácia emocional.

Também se relaciona com o desenvolvimento da **linguagem**, com a competência linguística inata, e com a aprendizagem da comunicação verbal, através da utilização de linguagem comum ao seu ambiente social, desde o nascimento, durante a sua infância, e até à puberdade.

Por último, traduz-se por um **desenvolvimento físico e motor**, sendo essencial nos primeiros anos de vida, uma vez que o movimento influencia um crescimento saudável e é um fator chave do desenvolvimento geral das crianças. Através do movimento, as crianças experienciam a capacidade de pensar e comunicar quando interagem com o mundo. Este movimento também promove a autoconfiança e maior autoestima. As crianças usam o corpo para comunicar e resolver problemas. Mais importante, o movimento permite uma ligação mais próxima com o adulto.

Conforme supramencionado, apesar de o desenvolvimento das crianças não ser linear e não corresponder a um padrão rígido, existem alguns indicadores que devem ser tidos em consideração, pois identificam um desenvolvimento dentro dos parâmetros normativos e, até, antecipar fatores que possam afetar o desenvolvimento subsequente da criança.

O objetivo da seguinte tabela de classificação é identificar as fases básicas de desenvolvimento de crianças, consoante a sua faixa etária, nos diferentes contextos de vida, permitindo, assim, o seu desenvolvimento cognitivo, físico, comunicativo e

socioemocional. Permite analisar alguns dos marcos mais importantes no desenvolvimento das crianças, reforçando, novamente, que este desenvolvimento não é linear, não é uma linha temporal ou um plano que a criança deve cumprir. Trata-se de analisar o progresso das crianças, como podemos ajudá-las a ultrapassar as diversas fases e, se necessário, intervir para evitar futuros problemas de desenvolvimento.

Nascimento até aos 18 meses

	1-3 meses	4-6 meses	5-9 meses	9-12 meses	12-18 meses
Cognitivo	Mostra interesse em objetos e rostos humanos Pode ficar aborrecida com a repetição de atividades	Reconhece rostos familiares Fica atenta à música Responde a sinais de amor e afeto	Leva as mãos à boca Passa as coisas de uma mão para a outra	Acompanha as coisas a cair Procura coisas escondidas	Aprende a usar algumas coisas básicas, como colheres Pode apontar para partes do corpo que são mencionadas por alguém
Socio emocional	Tenta olhar para as pessoas Começa a sorrir para as pessoas	Responde a expressões faciais Gosta de brincar com as pessoas Responde de forma diferente a diferentes tons de voz	Gosta de espelhos Sabe identificar a presença de uma pessoa estranha	Pode ser apegado ou preferir pessoas da família	Pode envolver-se em jogos simples de “faz de conta” Pode fazer birras Pode chorar na presença de estranhos

Linguagem	<p>Começa a fazer sons de vogais</p> <p>Fica calma quando falam com ela</p> <p>Chora de forma diferente para diferentes necessidades</p>	<p>Começa a falar ou imitar sons</p> <p>Risos</p>	<p>Responde quando ouve o seu nome</p> <p>Além de vogais, pode fazer sons de consoantes</p> <p>Começa a comunicar com gestos</p>	<p>Aponta</p> <p>Sabe o significado de "não"</p> <p>Imita sons e gestos</p>	<p>Sabe dizer várias palavras</p> <p>Diz "não"</p> <p>Gesticula "adeus"</p>
Movimento /Físico	<p>Vira-se para os sons</p> <p>Segue objetos com o olhar</p> <p>Agarra objetos</p> <p>Começa, gradualmente, a levantar a cabeça por períodos mais longos</p>	<p>Vê e alcança as coisas</p> <p>Consegue meter-se de bruços</p> <p>Pode ser capaz de rolar</p>	<p>Começa a sentar-se sem apoio</p> <p>Consegue saltar quando está de pé</p> <p>Rola em ambas as direções</p>	<p>Faz movimentos para cima quando está de pé</p> <p>Rasteja</p>	<p>Caminha segurada a superfícies</p> <p>Consegue ficar de pé sozinha</p> <p>Pode dar um ou dois passos</p> <p>Consegue beber de um copo</p>

18 meses a 2 anos

	18 meses+	24 meses
Cognitivo	<p>Consegue identificar coisas familiares em álbuns de fotografias</p> <p>Sabe a utilidade de objetos básicos</p> <p>Rabisca</p> <p>Consegue compreender pedidos de uma vez só ("Por favor, levanta-te")</p>	<p>Constrói torres de blocos</p> <p>Consegue seguir instruções simples, repartidas em duas partes</p> <p>Agrupa peças por formas e cores</p> <p>Brinca às escondidas</p>

Socio emocional	<p>Consegue ajudar em tarefas, como guardar brinquedos</p> <p>Orgulha-se do que consegue fazer.</p> <p>Reconhece-se no espelho; pode fazer caretas</p> <p>Consegue explorar o ambiente se os pais ficarem por perto</p>	<p>Gosta de brincadeiras</p> <p>Brinca junto de outras crianças; pode começar a brincar com elas</p> <p>Pode desafiar pedidos como "senta-te" ou "volta aqui"</p>
Linguagem	<p>Conhece várias palavras</p> <p>Consegue cumprir simples</p> <p>Gosta de ouvir histórias ou música</p>	<p>Pode fazer perguntas simples</p> <p>Pode nomear diversas coisas</p> <p>Usa frases simples, de duas palavras, como "mais leite"</p> <p>Diz os nomes de familiares</p>
Movimento /Físico	<p>Consegue ajudar a vestir-se</p> <p>Começa a correr</p> <p>Bebe bem de um copo</p> <p>Come com uma colher</p> <p>Pode andar enquanto puxa um brinquedo</p> <p>Dança</p> <p>Senta-se numa cadeira</p>	<p>Corre</p> <p>Salta para cima e para baixo</p> <p>Fica em bicos de pés</p> <p>Consegue desenhar linhas e formas redondas</p> <p>Atira bolas</p> <p>Consegue subir escadas, usando o corrimão para se segurar</p>

3 a 5 anos:

	3 anos	4 anos	5 anos
--	---------------	---------------	---------------

Cognitivo	<p>Consegue fazer um puzzle de 3-4 peças</p> <p>Usa brinquedos que têm peças amovíveis, como botões e alavancas</p> <p>Consegue virar maçanetas das portas</p> <p>Folheia livros</p>	<p>Consegue contar</p> <p>Consegue desenhar bonecos</p> <p>Pode ser capaz de prever o que vai acontecer numa história</p> <p>Joga jogos de tabuleiro simples</p> <p>Consegue nomear algumas cores, números e letras maiúsculas</p>	<p>Desenha "pessoas" mais complexas</p> <p>Conta até 10</p> <p>Pode copiar o desenho de letras, números e formas simples</p> <p>Compreende a ordem dos processos simples</p> <p>Consegue dizer o nome e morada</p> <p>Nomeia diversas cores</p>
Socio emocional	<p>Mostra empatia por crianças que se magoam ou estão a chorar</p> <p>Mostra afetos</p> <p>Entende o significado de "meu" e "teu"</p> <p>Pode ficar aborrecida se as rotinas forem alteradas</p> <p>Consegue vestir-se</p> <p>Sabe fazer pausas</p>	<p>Envolve-se em brincadeiras, como desempenhar o papel de "pai" ou "bebé"</p> <p>Não só estão junto de outras crianças, como brincam com elas</p> <p>Fala sobre o que gosta e o que não gosta</p> <p>Finge; pode ter dificuldade em saber o que é real e o que é fictício</p>	<p>Consegue diferenciar um rapaz de uma rapariga</p> <p>Gosta de brincar com os pares</p> <p>Canta, dança, e pode fazer jogos de representação</p> <p>Intercala entre ser acessível e ser desafiante</p> <p>Consegue distinguir se uma pessoa tem maquilhagem ou não</p>
Linguagem	<p>Faz conversas com 2-3 frases de cada vez</p> <p>Conhece palavras para nomear diversas coisas usadas diariamente</p> <p>É compreendida pela família</p>	<p>Consegue dizer o que aconteceu na creche ou na escola</p> <p>Constrói várias frases</p> <p>Pode reconhecer ou dizer rimas</p> <p>Consegue dizer primeiro e último nome</p>	<p>Consegue contar histórias mantêm uma coerência</p> <p>Recita contos infantis ou canta canções inteiras</p> <p>Consegue nomear letras e números</p>

	Entende termos como "em cima", "dentro" e "em baixo"		Pode responder a perguntas simples relacionadas com histórias
Movimento /Físico	<p>Consegue subir e descer escadas com um pé em cada degrau</p> <p>Corre e salta com facilidade</p> <p>Apanha bolas</p> <p>Sabe usar um escorrega</p>	<p>Consegue martelar um pino num buraco</p> <p>Anda para trás</p> <p>Sobe escadas com confiança</p> <p>Consegue saltar com facilidade</p> <p>Despeja líquidos com alguma ajuda</p>	<p>Pode ser capaz de dar cambalhotas</p> <p>Consegue usar uma tesoura</p> <p>Consegue saltar só sobre um pé cerca de 10 segundos</p> <p>Sabe andar de baloiço</p> <p>É autónoma nas idas à casa de banho.</p>

	6-8 anos	9-11 anos	12-14 anos	15-17 anos
Cognitivo	<p>Consegue completar desafios com 3 ou mais etapas</p> <p>Consegue contar de forma inversa</p> <p>Distingue a esquerda e a direita</p> <p>Diz as horas</p>	<p>É capaz de usar aparelhos, como telefones, tablets e consolas de jogos</p> <p>Escreve histórias e cartas</p> <p>Mantém um maior período de atenção</p>	<p>Desenvolve pontos de vista e opiniões que podem diferir das ideias dos pais</p> <p>Reforça a consciencialização de que os pais nem sempre estão corretos</p> <p>Consegue compreender linguagem figurativa</p> <p>A capacidade de pensar logicamente está a ser desenvolvida, mas o córtex pré-frontal ainda não está maduro.</p>	<p>Internaliza hábitos de trabalho e estudo</p> <p>Consegue explicar as suas posições e escolhas</p> <p>Continua a diferenciar-se dos pais</p>

<p>Socio emocional</p>	<p>Coopera e brinca com os pares</p> <p>Brinca com crianças de diferentes sexos</p> <p>Imita comportamentos de adultos</p> <p>Sente ciúmes</p> <p>Pode ser tímida em relação ao corpo</p>	<p>Pode ter um melhor amigo</p> <p>Consegue perceber o ponto de vista de outra pessoa</p> <p>Experiencia uma maior pressão entre pares</p>	<p>Pode tornar-se mais independente dos pais</p> <p>Exibe humor</p> <p>Necessita de mais privacidade</p>	<p>Maior interesse em namoro e sexualidade</p> <p>Passa mais tempo com amigos do que com a família.</p> <p>Reforça a sua capacidade de empatia pelos outros</p>
<p>Linguagem</p>	<p>Pode ler livros ao nível da sua escolaridade</p> <p>Compreende e comunica bem</p>	<p>Presta atenção por razões específicas (e.g. prazer ou aprendizagem)</p> <p>Formula opiniões com base no que é ouvido</p> <p>Pode tirar breves notas</p> <p>Consegue seguir orientações escritas</p> <p>Pensa em conclusões lógicas com base na leitura</p> <p>Consegue descrever uma ideia principal</p> <p>Consegue planear e fazer um discurso</p>	<p>Consegue usar o discurso não literal</p> <p>Pode usar o tom de voz para comunicar intenções; ou seja, o sarcasmo</p>	<p>Consegue falar, ler, ouvir e escrever fluentemente e facilmente</p> <p>Consegue ter conversas complexas</p> <p>Pode falar de forma diferente em diferentes grupos</p> <p>Pode escrever persuasivamente</p> <p>Consegue entender provérbios, linguagem figurativa e analogias</p>

<p>Movimento /Físico</p>	<p>Consegue saltar à corda ou andar de bicicleta</p> <p>Consegue desenhar ou pintar</p> <p>Consegue escovar dentes, pentear o cabelo e completar tarefas básicas de preparação</p> <p>Consegue praticar capacidades físicas para melhorá-las</p>	<p>Pode experienciar os sinais de puberdade precoce, como o desenvolvimento mamário e o crescimento de pelos faciais</p> <p>Aumento dos níveis de competências ao nível do desporto e atividades físicas</p>	<p>As raparigas podem iniciar a menstruação</p> <p>Continuam a surgir características sexuais secundárias, como os pelos nas axilas e as mudanças de voz</p> <p>A altura ou o peso podem sofrer alterações bruscas</p>	<p>Continua a desenvolver-se fisicamente, sobretudo os rapazes.</p>
---------------------------------	--	--	--	---

Fonte: <https://www.healthline.com/health/childrens-health/stages-of-child-development>

C) NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO E A LIGAÇÃO COM O O APOIO À APRENDIZAGEM

Para que as crianças cresçam adequadamente e se desenvolvam de forma integral, necessitam de estabilidade e continuidade nas suas famílias e no seu ambiente, sendo esta estabilidade física e emocional, que promove uma maior firmeza e segurança. Oferecer segurança implica, por um lado, que a criança se sinta protegida de algo inesperado e situações desconhecidas.

De acordo com Abraham Maslow, uma figura notável da psicologia humanista, o ser humano tem uma tendência natural para se desenvolver na totalidade. O cérebro humano mostra uma tendência natural para se sentir bem consigo próprio e com outras pessoas, para procurar a sua felicidade e encontrar sentido na sua existência. Desta forma, há conjunto de necessidades básicas que têm de ser satisfeitas para chegar a este estado. Através da metáfora da imagem de Álvaro Bilbao, podemos fazer um diagrama semelhante e definir as fases de desenvolvimento da pirâmide, em termos das necessidades das crianças:

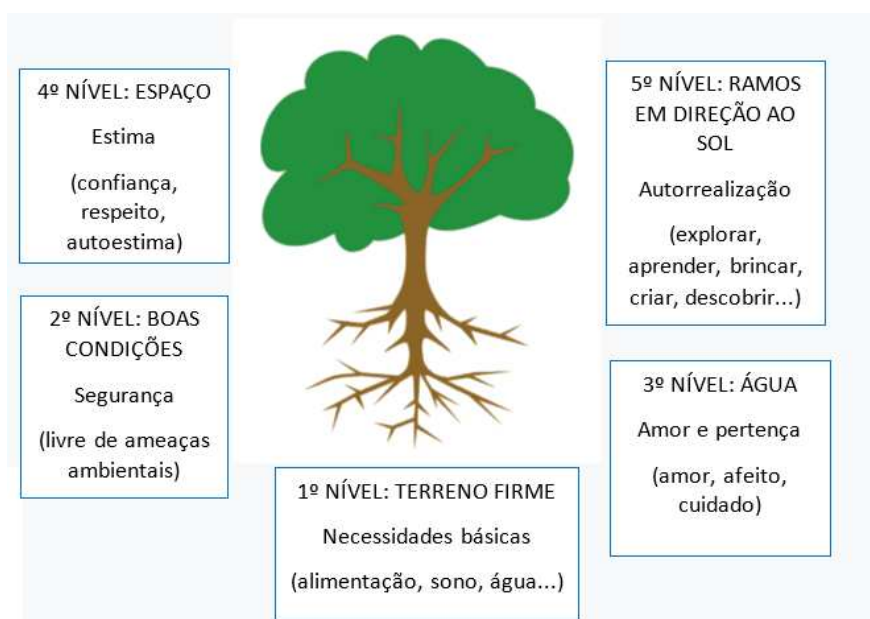
Primeiro nível: equivale a uma segurança física, derivada do facto de crescer com as necessidades básicas de alimentação, sono e higiene satisfeitas.

Segundo nível: viver num ambiente seguro, numa casa sem ameaças ou comportamentos abusivos.

Terceiro nível: afeção de pais cuidadosos que protegem e alimentam emocionalmente a criança, para que tenha uma boa autoestima.

Quarto nível: as crianças precisam de confiança e liberdade dos pais, caso contrário, a sua motivação e desejo para explorar as coisas podem ser negativamente influenciados pela insegurança e pelo espaço que os seus pais lhes transmitem.

Quinto nível: o cérebro das crianças procura, de forma natural, estímulos que lhes permitam explorar, brincar, experimentar e descobrir o mundo dos objetos e das pessoas à sua volta, procurando sempre um desenvolvimento completo.



O papel da família é essencial para promover o desenvolvimento integral da criança como pessoa e cobrir, eficazmente, as suas necessidades, contudo a escola também desempenha um papel fundamental, nestes primeiros anos, enquanto agente de socialização. Em ambos os contextos, é fundamental haver um estímulo adequado para favorecer a realização destes objetivos/necessidades, pelo que é importante haver uma ação coordenada entre ambas as partes, de forma a beneficiar a criança; no entanto, é comum atuarem como agentes independentes.

Exemplos de autogestão e de competências motoras:

- ✓ **AUTO-CUIDADO:** lavar as mãos, escovar os dentes, escovar o cabelo, assoar o nariz, abotoar e desabotoar, vestir, calçar sapatos, calçar luvas, fazer a cama, sapatos de limpeza,
- ✓ **CUIDAR DO AMBIENTE EXTERIOR:** jardinagem; varrer folhas ou pedras, cuidar de plantas usando um regador, cuidar de um animal.
- ✓ **CUIDAR DO AMBIENTE INTERIOR:** varrer, limpar, secar a loiça, lavar roupa, abrir e fechar a torneira, pendurar roupas, limpar um copo.
- ✓ **PARTICIPAR EM ATIVIDADES RELACIONADAS COM A COZINHA:** colocar os talheres, levantar a mesa, lavar frutas ou legumes, fazer uma salada, lavar os pratos, secar os pratos, encher e esvaziar a máquina de lavar louça, fazer cereais.
- ✓ **CONTROLAR OS MOVIMENTOS:** mover-se com calma, competências motoras, expressão corporal, retenção, transporte e posicionamento de objetos; andar na borda de uma calçada, caminhar em cima de uma linha, abrir e fechar uma porta ou janela, pendurar ou pregar um objeto, fazer atividades criativas (modelação, desenho, dedo ou pintura de pincel), jogar jogos que promovam o desenvolvimento motor (jogos de construção, puzzles).
- ✓ **INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS:** onda, adeus, por favor, obrigado; atender o telefone, não interromper alguém que está a falar, saber esperar, pedir desculpa, pedir ajuda, olhar nos olhos, ajudar alguém, etc.

Exemplos de atividades sensoriais:

- ✓ **JOGOS DE CORES:** combinar ou juntar objetos com as mesmas cores.
- ✓ **ATIVIDADES COM SENSAÇÕES:** Ser capaz de diferenciar texturas suaves e ásperas, duras e macias, quentes e frias, leves e pesadas, isolando os conceitos.
- ✓ **ATIVIDADES DE ESCOLHA:** classificar objetos por cores, tamanhos, temas, etc.
- ✓ **RECONHECER CHEIROS E SONS:** juntar objetos consoante o seu cheiro ou som.
- ✓ **RECONHECER SONS:** de animais, ruídos, familiares, etc.

- ✓ FAZER CONSTRUÇÕES: envolvendo gradações do maior ao menor, mais curto a mais longo, etc.

Exemplos de atividades linguísticas:

- ✓ Enriquecer o vocabulário ao nomear o que rodeia a criança. Não ter receio de palavras complexas.
- ✓ Escolher objetos pequenos de um baú e falar sobre os mesmos.
- ✓ Ler livros.
- ✓ Contar ou criar histórias.
- ✓ Desenvolver canções ou textos.
- ✓ Imaginar histórias em conjunto.
- ✓ Contar o início de uma história e pedir à criança que imagine como termina.
- ✓ Convidar a criança a ilustrar/desenhar uma história.
- ✓ Ver fotografias em conjunto e comentá-las.
- ✓ Fazer um álbum de fotografias do filho, com a sua história pessoal ou do seu primeiro ano de vida, a entrada na escola ou das férias.
- ✓ Fazer a criança adivinhar o nome de um objeto escondido, descrevendo-o.
- ✓ Reconhecer frutas ou vegetais, ou outros tipos de objetos, falar sobre eles, descrevê-los, comentá-los, etc.
- ✓ Convidar a criança a nomear todas as partes do corpo ou todos os animais que quiserem.
- ✓ Jogar o jogo do silêncio: convidar a criança a estar o mais calma possível, a fazer o menor ruído possível, a focar-se em ruídos distantes, ruídos interiores como respirar,

mover-se sem barulho... A criança vai ficar familiarizada com o silêncio e os seus benefícios.

- ✓ Fazer jogos de interpretação/imitação.
- ✓ Descobrir objetos com nomes que começam com um determinado som.
- ✓ Ouvir discos de música.

Exemplos de atividades de escrita:

- ✓ Escrever sílabas ou palavras do alfabeto.
- ✓ Desenhar ou escrever o alfabeto, com o dedo, na areia.
- ✓ Deixar vestígios de letras num quadro.
- ✓ Associar cartões a imagens.
- ✓ Fazer uma lotaria das letras e imagens.
- ✓ Combinar letras minúsculas com maiúsculas.

Exemplos de atividades:

- ✓ Reconhecer o seu nome.
- ✓ Ler palavras quando compostas espontaneamente com uma letra do alfabeto
- ✓ Tentar decifrar palavras.
- ✓ Reconhecer palavras familiares.
- ✓ Fazer um livro e lê-lo para a família e amigos.
- ✓ Ler livros em conjunto.

Esta lista de atividades está longe de estar completa. O número de possibilidades é vasto. Nesta mesma linha, e apesar de não ser uma atividade educativa no sentido académico, é necessário fazer dar atenção especial ao brincar, especificamente no que diz respeito a jogos livres e a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento.

Huizinga (1995) define o conceito de brincar como "Uma ação livre, sentida como fictícia e semelhante ao dia-a-dia, capaz, no entanto, de absorver totalmente o jogador." Há dois tipos de jogo: espontâneo e dirigido. O jogo espontâneo é aquele que surge por iniciativa da criança, ou seja, não há adultos que influenciam a decisão da mesma. Ao contrário do jogo espontâneo, o jogo dirigido exige a presença de um adulto. O próprio jogo tem objetivos predefinidos, normalmente para ocupação de lazer e recreativos, ou que funcionem como uma terapia. Se nos perguntarmos por que as crianças brincam, a resposta é porque sentem vontade. Brincar é (e deve ser) uma atividade agradável por si só. Não o fazem porque é necessário, ou porque esperam uma recompensa, mas porque desejam fazê-lo.

Brincar deve ser a única preocupação das crianças nos primeiros anos de vida, uma vez que, desta forma, aprendem e sentem-se como um ser humano. Mas para haver uma aprendizagem genuína, a brincadeira deve ser livre e espontânea, permitindo que as crianças observem, experimentem e vivam o mundo que as rodeia. A brincadeira livre pode ser individual, na qual a criança opta, livremente, por fazer algo de acordo com as suas necessidades internas, sem receber qualquer tipo de orientação do adulto, ou podem querer brincar com outras crianças, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos sociais positivos, ao mesmo tempo que reforça a identidade pessoal e a autoestima. Há muitos benefícios do jogo livre:

- Satisfaz as necessidades básicas de exercício físico, desenvolvendo, assim, a psicomotricidade.
- É uma excelente forma de expressar e realizar os seus desejos. Podem, inclusive, criar instrumentos através da imaginação, se não os tiverem.
- A imaginação da brincadeira facilita o posicionamento moral e a maturação das ideias.
- É um canal de expressão e descarga de sentimentos, positivos e negativos, contribuindo para o equilíbrio emocional.
- Os jogos de imitação permitem uma preparação para a vida adulta.

- Ao brincar com outras crianças, socializa e desenvolve as suas futuras competências sociais.

Na brincadeira livre, o adulto pode desempenhar um papel de observador, ou seja, regista as ações e reações da criança; ou pode ser um elemento acessório nas brincadeiras, acompanhando-os na aprendizagem. Outro aspeto a ser considerado pelo adulto é a necessidade de permitir o tédio. São as crianças que devem fazer um esforço mental para criar as suas formas de brincar. O tédio precede os processos de criação e descoberta de ideias. É aprender a fazer algo, por iniciativa própria, sem que os adultos estejam sempre a resolvê-lo.

As crianças podem fazer brincadeiras livres em diversos sítios. Os lugares ao ar livre são mais aliciantes para aproveitar um dia de brincadeiras, como o campo, a praia ou um parque, mas também é possível fazer brincadeiras livres em casa.

Para influenciar positivamente, os adultos que participam em brincadeiras livres terão de considerar certos aspetos, para que exista uma influência positiva:

- Não se esquecer que o protagonista principal do jogo é a criança.
- Se possível, criar um espaço para brincar, facilitando um ambiente calmo, acolhedor e seguro, onde não há perigo.
- Utilizar linguagem simples e clara, mas não infantil.
- Dar a criança agir de forma independente para que se torne mais autónoma, considerando a sua idade e competências. Respeitar as preferências de brincadeiras de cada criança, evitando impor um jogo ou atividade.
- Facilitar o contacto com outras crianças para brincarem juntas.
- Observar o comportamento da criança a brincar, para a conhecer melhor e saber o que mais a motiva.

D) Conceito de trauma, o seu impacto e como lidar com o mesmo.

Conceito e causas do trauma

Pierre Janet (1894, 1919) define o trauma como "o resultado da exposição a um evento stressante inevitável, que vai além dos mecanismos de resolução da pessoa". O trauma

envolve uma situação stressante, grave ou crónica, com impacto negativo e que pode ter um significado simbólico que determina as consequências do mesmo. Assim, podemos considerar que todos os eventos de vida adversos são suscetíveis de ter um impacto traumático.

O núcleo fundamental do trauma psicológico é um sentimento de imenso medo, desamparo, perda de controlo e a ameaça de desaparecimento, que destrói os sistemas normais de proteção, os quais dão às pessoas uma sensação de controlo, ligação e significado. Importa perceber como o evento traumático muda a visão que a pessoa tem sobre si e sobre o mundo. Este evento vai delinear um antes e um depois, que nos permite se podemos defini-lo como traumático. A forma como a pessoa é afetada dependerá da sua história pessoal, do tipo de situação traumática, das circunstâncias à sua volta, e dos padrões cognitivos que são identificados.

Durante a infância, muitas das ameaças percebidas relacionam-se mais com a falta de sinais afetivos e acessibilidade do cuidador, do que com o nível real de perigo físico ou risco de sobrevivência. O *stress* está na base de eventos traumáticos, uma vez que é ativado na presença de uma mudança no ambiente da pessoa. Quando uma situação é ambígua, excessiva, ameaçadora ou prejudicial, requer a mobilização de recursos psicológicos adicionais.

O *stress* psicológico é definido como "uma relação particular entre o ambiente, avaliada como ameaçadora ou excessiva, ou que coloca em perigo o seu bem-estar" (Lázaro e Folkman, 1986). Desta forma, não está exclusivamente relacionado com as características individuais ou do ambiente, mas representa um tipo de relação, e mais especificamente um tipo de avaliação: estabelecida pela pessoa, relativamente a cada situação. A teoria de Lázaro e Folkman identifica dois tipos de processos que nos permitem analisar o porquê de certos eventos serem stressantes para algumas pessoas, enquanto para outras não. Os processos passam por:

- A avaliação cognitiva desses eventos e os recursos pessoais disponíveis para os abordar.
- As estratégias para lidar com estes eventos.

O *stress* está intimamente relacionado com as emoções, embora não seja uma delas. Carece de um tom afetivo, embora possa ser fornecido por uma emoção e é ativado pelo próprio stress, quando necessário. Um dos seus principais impactos é prevenir as consequências negativas das emoções, atenuando memórias conscientes, mas mantendo o seu registo para situações futuras. O processo emocional é o principal mecanismo de adaptação, uma vez que se trata de um sistema de processamento de

informação de especial importância para a sobrevivência, a realização de objetivos e para a vida social. Trata-se, também, de um sistema de reação às exigências ambientais, pelo que utiliza todos os recursos individuais, de forma a preparar-se adequadamente a essas exigências. É, ainda, um sistema de proatividade, uma vez que permite prever possíveis situações relacionadas com exigências emocionais, e antecipá-las, ao escolher a ação adequada.

Outra qualidade humana que nos protege e nos ajuda a adaptar-nos às mudanças e superar as adversidades, é a memória. Podemos defini-la como "o processo psicológico para codificar informação, armazenar a informação codificada no nosso cérebro e recuperar essa informação, quando for necessário." (Ballesteros, 2012).

As emoções, cognições, comportamentos e sensações físicas que são provocadas pelas experiências que vivemos, são gravadas na memória autobiográfica, juntamente com os detalhes dos eventos que as desenvolveram, permitindo-nos ter memórias integradas desta experiência, que podemos relembrar, de forma eficaz e inclusiva, através de relatos de vida. Nas experiências traumáticas, as reações emocionais, cognições, comportamentos e sensações são separados da narrativa dos acontecimentos e, posteriormente, gravadas, mantendo memórias fragmentadas e, conseqüentemente, tornam-se difíceis de recordar. Ao recordarmos estas memórias, ficamos com a sensação que estamos a vivenciar novamente a experiência traumática. Nestas reações de stress após eventos traumáticos, é comum haver uma oscilação entre reviver estes eventos, e evitar memórias.

Nas situações difíceis de gerir, como situações que nos causam desconforto, podemos recorrer a vários sistemas que nos protegem e impedem que nos liguemos às suas sensações ou emoções. Algumas sensações são toleráveis, em torno das quais se desenvolvem "camadas protetoras", podem incluir a sensação de vulnerabilidade, culpa, insignificância ou não estar protegido. Os sintomas dissociativos manifestam-se sob a forma de fenómenos psicológicos como pesadelos, alucinações, amnésia ou perda de afetos ou, ou através de fenómenos corporais como tiques, dor, comportamentos mutilantes, perdas perceptuais ou motoras, sintomas dissociativos ou problemas com a alimentação.

Sinais e indicadores de trauma infantil.

Quando falamos de traumas de infância, os danos podem ser igualmente físicos ou emocionais, reais ou percebidos, e podem representar uma ameaça para a criança ou para uma pessoa que lhe é próxima. O trauma pode ser o resultado de um evento isolado ou pode ser o resultado de uma série de eventos ao longo do tempo. Eventos potencialmente traumáticos podem ocorrer em qualquer contexto de vida da criança:

Família:

- ✓ Dinâmica familiar disfuncional
- ✓ Violência familiar (negligência, exigências, isolamento, maus-tratos físicos, psicológicos e sexuais)
- ✓ Doença da criança ou de um familiar próximo
- ✓ Morte de um membro da família
- ✓ Distúrbios mentais de um membro da família
- ✓ Trauma precoce dos pais
- ✓ Divórcio
- ✓ Adoção ou colocação em acolhimento residencial

Escola:

- ✓ Maus-tratos
- ✓ Negligência
- ✓ Assédio
- ✓ *Bullying*
- ✓ Violência escolar

Desporto:

- ✓ Desporto de alta competição
- ✓ Maus-tratos físicos, psicológicos e emocionais nas atividades desportivas.

- ✓ Violência desportiva

Acidentes e doenças:

- ✓ Acidente da criança ou de um familiar
- ✓ Tratamento médico da criança ou de um familiar
- ✓ Internamentos hospitalares
- ✓ Negligência médica

Migração:

- ✓ Mudar de país por razões que estão fora do seu controlo (países em guerra, tráfico humano, pobreza extrema)

Num estado inicial, é difícil detetar que uma criança sofre de trauma psicológico e emocional, tanto para a família como para o seu contexto social, mas há consequências que são mais visíveis a curto, médio ou longo prazo. Uma das suas características é que podem aparecer logo após o evento traumático, ou anos depois, dificultando a ligação entre os sintomas e as situações stressantes. Estes sintomas podem ser desencadeados em qualquer uma das fases de desenvolvimento da criança:

Físicos:

- ✓ Incapacidade de controlar as respostas físicas ao stress
- ✓ Doenças crónicas, mesmo na idade adulta (por exemplo, doenças cardíacas e obesidade)

Mental:

- ✓ Dificuldade em pensar, aprender e concentrar-se
- ✓ Problemas de memória
- ✓ Dificuldade em mudar de atividade ou pensar noutra.

Emocional:

- ✓ Baixa autoestima
- ✓ Sentimento de insegurança
- ✓ Incapacidade de regular as emoções
- ✓ Dificuldade em estabelecer vinculação ou uma relação com os principais cuidadores

Social:

- ✓ Dificuldades em desenvolver amizades
- ✓ Dificuldade em confiar nos outros
- ✓ Depressão, ansiedade

Comportamental:

- ✓ Lacunas ao nível do controlo de impulsos
- ✓ Fugas, comportamentos agressivos
- ✓ Abuso de substâncias
- ✓ Suicídio

Quando as crianças sofrem traumas ou vários eventos traumáticos durante um longo período de tempo, o seu corpo, cérebro e sistema nervoso adapta-se, de forma a protegê-las. Como consequências, as crianças podem apresentar comportamentos caracterizados por agressividade e desconfiança em relação aos adultos, ou até mesmo dissociação (sensação de estar desligado da realidade). Quando as crianças estão em perigo, estes comportamentos podem ajudá-las a sobreviver. No entanto, se estão num ambiente seguro, o seu cérebro e corpo podem não reconhecer que o perigo. Estes comportamentos ou fatores de proteção são reforçados à medida que se repetem (assim como um músculo cresce e se fortalece, se for exercitado).

regularmente). O processo para que os "músculos de sobrevivência" aprendam que não são necessários neste novo ambiente (casa) e possam relaxar, leva tempo e treino.

Importa reforçar que o comportamento problemático da criança pode ser uma resposta aprendida ao stress, e que pode até ser o que as manteve vivas, numa situação altamente insegura. É necessário tempo e cuidado para que o corpo e o cérebro da criança aprendam a responder de forma mais adequada ao seu atual ambiente, que é seguro.

Fatores que determinam o impacto dos eventos traumáticos:

- ✓ Idade. As crianças mais novas são mais vulneráveis. Mesmo os bebés e crianças até aos 2 anos de idade, que não conseguem falar sobre o que aconteceu, retêm "memórias sensoriais" de eventos traumáticos, que podem afetar o seu bem-estar quando forem adultos.
- ✓ Frequência. Experimentar o mesmo tipo de evento traumático várias vezes, ou vários tipos de eventos, vai causar mais impacto do que um evento isolado.
- ✓ Relações. As crianças com relações positivas com os prestadores de cuidados de saúde são mais propensas a recuperar.
- ✓ Competências para lidar com uma situação. Inteligência, saúde física e autoestima ajudam a criança a lidar com uma situação traumática.

Impacto do trauma

Quando a pessoa se comporta de uma forma inesperada, que parece irracional ou extrema, pode estar a passar por um desencadeador de uma situação traumática. Os desencadeadores são um aspeto de um evento traumático, que ocorre numa situação completamente diferente, mas relembra o evento original e, conseqüentemente, reaviva a experiência traumática. Alguns exemplos passam por sons, cheiros, sensações, lugares, imagens, tons de voz, ou até mesmo emoções.

É possível que os jovens que tenham experienciado eventos traumáticos possam recriar padrões anteriores, quando não se sentem seguros ou quando estão na presença de um desencadeador. Se desencadear uma reação de "luta, "fuga" ou "congelamento", vai dar a sensação que a criança está a fazer uma birra, a ignorar-nos ou a desafiar-nos. No entanto, as reações a um desencadeador são um reflexo não deliberado ou planeado. Quando o corpo e o cérebro da criança são invadidos por uma

memória traumática, torna-se incapaz de avaliar as consequências do seu comportamento ou o impacto que tem nos outros. É comum as crianças que sofreram traumas terem um atraso no seu desenvolvimento, comparativamente à sua idade cronológica. É frequente exibirem comportamentos típicos de uma criança mais nova.

Sintomas e comportamentos que as crianças que sofreram um trauma podem exibir, em todas as fases do desenvolvimento (embora a faixa etária deva ser tida em consideração apenas enquanto linha orientadora):

Crianças entre os 0 e os 5 anos:

- ✓ São crianças irritáveis, "exigentes"
- ✓ Assustam-se facilmente ou têm dificuldade em acalmar-se.
- ✓ Fazem birras frequentes
- ✓ Agarram-se às pessoas ou às coisas, ficam relutantes a explorar o mundo
- ✓ Têm níveis de atividade muito mais elevados ou mais baixos do que outras crianças com a mesma idade.
- ✓ Revivem eventos traumáticos diversas vezes, em encenações ou conversas
- ✓ Têm atrasos no desenvolvimento físico e linguístico, entre outros

Crianças entre os 6 e os 12 anos:

- ✓ Têm dificuldades de concentração.
- ✓ São muito silenciosas ou afastadas
- ✓ Choram ou gritam com facilidade
- ✓ Falam, frequentemente, sobre sentimentos e ideias alarmantes
- ✓ Têm dificuldade em mudar de atividade

- ✓ Batem em crianças com a mesma idade, ou em adultos
- ✓ Mudam os seus objetivos académicos
- ✓ Gostam de estar sossegadas
- ✓ Comem muito mais ou muito menos do que outras crianças com a mesma idade
- ✓ Metem-se em problemas na escola ou em casa
- ✓ Têm dores de cabeça ou de estômago frequentes e inexplicáveis
- ✓ Exibem comportamentos de uma criança mais nova (chucham no dedo, fazem xixi na cama, têm medo do escuro)

Adolescentes entre os 13 e os 18 anos:

- ✓ Falam constantemente sobre o evento traumático, ou negam que o mesmo aconteceu.
- ✓ Recusam-se a obedecer às regras ou são, frequentemente, desrespeitadores
- ✓ Sentem-se cansados constantemente, dormem muito mais (ou menos) do que outros adolescentes com a mesma idade, têm pesadelos.
- ✓ Exibem comportamentos de risco
- ✓ Batem nas pessoas
- ✓ Não querem passar tempo com os amigos.
- ✓ Consomem drogas ou álcool, saem de casa ou envolvem-se em problemas legais

Estes sinais não indicam, necessariamente, que a criança tenha sofrido uma situação traumática. No entanto, se os sintomas agravarem-se ou durarem mais do que o

normal para uma pessoa da sua idade, ou interfiram com a sua capacidade de se sentir bem, em casa ou na escola, é importante procurar ajuda.

Os sintomas mais graves do trauma, ou sintomas que alteram a capacidade de desenvolvimento da criança, em casa ou na escola, podem levar a um diagnóstico de um distúrbio mental específico.

As crianças com dificuldades de concentração podem ser diagnosticadas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

As crianças que parecem ansiosas, ou que facilmente se sentem sobrecarregadas com emoções, podem ser diagnosticadas com ansiedade ou depressão.

As crianças que têm dificuldade em lidar com eventos inesperados podem tentar controlar a situação ou reagir de forma excessiva a uma mudança. Por vezes, estes comportamentos podem ser confundidos com uma Perturbação de Desafio e Oposição.

A dissociação, em resposta a um desencadeador de trauma, pode ser vista como um desafio à autoridade, ou pode ser diagnosticada como depressão, PHDA, ou até mesmo como um atraso no desenvolvimento.

Estas condições podem ter de ser aliviadas com métodos tradicionalmente utilizados para tratar distúrbios mentais (que podem incluir o uso de medicamentos, a curto prazo). No entanto, tratar a causa subjacente ao experienciar o evento traumático da criança, terá um efeito muito mais eficaz a longo prazo.

Abordagem ao trauma

Apesar de o trauma das crianças poder ter impactos graves e duradouros, há sempre esperança. Com a ajuda de adultos que compreendem e apoiam, as crianças podem recuperar.

Questões a considerar ao conviver com estas crianças:

- ✓ Identificar os desencadeadores do trauma.

Algo que dizemos ou fazemos, ou um elemento inofensivo em casa, pode estar a causar reações na criança, sem que nos apercebamos. É importante analisar padrões de comportamento e reações que não parecem ser "ajustados" à situação. O que causa

distração, deixa-os ansiosos, ou provoca uma birra ou explosão emocional. É importante ajudá-los a evitar situações que desencadeiem memórias traumáticas, pelo menos até recuperarem.

- ✓ Estar física e emocionalmente disponível.

Algumas crianças com traumas mantêm distanciamento dos (seja intencional ou não). É importante encontrar uma forma de lhes prestar cuidados, conforto e apoio, sem se sentirem desconfortáveis. As crianças podem querer ser abraçadas; os jovens podem querer passar mais tempo com a família. É importante ter por base a iniciativa da criança e ser paciente caso pareça precisar dela.

- ✓ Responder, não reagir.

As reações adultas podem desencadear determinadas respostas numa criança ou jovem que já se sente sobrecarregado (Alguns sentem-se desconfortáveis só por alguém estar a olhar para eles durante muito tempo). Quando a criança está chateada, devemos fazer os possíveis para manter a calma: tom de voz baixo, reconhecer os sentimentos da criança, tentar confortá-la e ser honesto.

- ✓ Evitar a punição física.

Pode reforçar o sentimento de stress ou pânico de uma criança com um trauma. Os adultos precisam de estabelecer limites e expectativas razoáveis e consistentes, e devem elogiar o comportamento esperado.

- ✓ Não leve o comportamento da criança a título pessoal

Temos de permitir que as crianças reconheçam os seus sentimentos sem julgamentos. É importante ajudá-las a encontrar as palavras certas e formas aceitáveis de expressar os seus sentimentos, e elogiá-las sempre que as colocarem em prática.

- ✓ Ouvir

Não evite problemas complexos ou conversas difíceis (Mas não obrigue a criança a falar de algo, se não estiver pronta para). Devemos ajudar a criança a perceber que é normal experienciar diversos sentimentos após uma experiência traumática. Temos de levar as suas reações em consideração, corrigir quaisquer equívocos relacionados com o evento traumático e ajudá-las a compreender que não foram a causa do que aconteceu.

- ✓ Mostrar-lhes como relaxar.

Motivar a criança a respirar de forma lenta, a ouvir música relaxante, ou dizer-lhe coisas positivas.

- ✓ Ser coerente e previsível.

Desenvolver uma rotina diária para refeições, horários para brincar e hora de dormir. Preparar as crianças, com antecedência, para uma mudança ou para uma nova experiência. Ser paciente. Cada pessoa recupera do trauma de forma diferente, e a confiança nos outros não se desenvolve de um dia para o outro. É importante respeitar o tempo de recuperação de cada criança.

- ✓ Deixar a criança ter algum controlo.

Permitir que as crianças façam escolhas razoáveis e adequadas à idade, motiva-as a sentirem que têm controlo sobre a sua própria vida.

- ✓ Promover a sua autoestima.

Experiências positivas podem ajudar as crianças a recuperar do trauma e aumentar a sua resiliência. Exemplos disso incluem a aquisição de uma nova competência; sentir-se parte de uma comunidade, grupo ou causa; estabelecer e atingir objetivos; ser útil para outras pessoas.

Se a criança revelar os sintomas supramencionados, durante um longo período de tempo, ou se se agravarem em vez de melhorarem, é necessário procurar ajuda. A terapia feita por um profissional com formação para reconhecer e tratar o trauma nas crianças, pode ajudar a resolver as causas do seu comportamento e promover a sua recuperação. Um terapeuta pode ajudar a criança a conhecer-se a si própria e a responder de forma mais eficaz. Por vezes, podem ser necessários medicamentos para gerir os sintomas e melhorar a capacidade de aquisição de competências da criança.

Este tipo de trabalho profissional aumenta a segurança da criança e promove a gestão das suas emoções, sobretudo na presença de desencadeadores de trauma. Vão ajudá-las a desenvolver uma autoimagem positiva, que lhes dá uma maior sensação de controlo da sua vida. Além disso, ajuda a reforçar as relações da criança com familiares e pares.

O autocuidado para a família é um outro aspeto a ter em consideração. Viver com uma criança que tenha sofrido traumas pode ser desafiante. As famílias podem sentir-se isoladas, como se ninguém entendesse a sua situação, e isso pode prejudicar a relação com a criança, mas também com outros membros da família (incluindo a relação entre o casal). O conhecimento sobre a experiência traumática da criança pode atuar como um desencadeador em nós próprios, se também passámos por uma situação traumática que ainda não foi completamente resolvida. Ser afetado pelo trauma de outra pessoa denomina-se por "vitimização secundária". Sinais que podem indicar que estamos perante uma situação de vitimização secundária:

Sintomas físicos:

- ✓ Dores de cabeça
- ✓ Problemas de estômago
- ✓ Problemas de sono
- ✓ Ganho ou perda de peso

Sintomas comportamentais:

- ✓ Aumento do consumo de drogas
- ✓ Isolamento

Sintomas emocionais:

- ✓ Ansiedade
- ✓ Choro frequente
- ✓ Irritabilidade
- ✓ Solidão
- ✓ Depressão

Sintomas cognitivos:

- ✓ Ausência de capacidade de concentração
- ✓ Lacunas ao nível da memória
- ✓ Perda do sentido de humor
- ✓ Incapacidade para tomar decisões
- ✓ Falta de energia

A prevenção é a melhor forma de intervir na vitimização secundária:

- Ser realista sobre as expectativas em relação aos filhos e à sua relação. Ter expectativas realistas em relação à educação de uma criança que sofreu trauma aumenta as hipóteses de uma relação saudável.
- Celebrar pequenas vitórias. Anotar as melhorias que o seu filho fez.
- Não levar a título pessoal as dificuldades do seu filho. Estes são os resultados do evento traumático que ele experienciou, não um sinal de fracasso enquanto pai/mãe.
- Auto-cuidado. É importante dedicar tempo em atividades que lhe dão prazer e o alimentam física, emocional e espiritualmente.
- Concentração na própria recuperação. Se sofreu um trauma, é importante iniciar o seu próprio processo de recuperação, independentemente do processo do seu filho.
- Procurar apoio. O seu círculo de apoio pode incluir amigos, familiares e apoio profissional, se necessário.

Resiliência

Garmezy (1991) defini-o como a "capacidade de recuperar e manter comportamentos de adaptação após um evento stressante".

A pessoa é exposta a adversidades graves e, ao mesmo tempo, faz uma adaptação positiva, apesar das agressões significativas no processo de desenvolvimento. Envolve, não tanto uma vulnerabilidade ao *stress*, mas a capacidade de recuperar de eventos negativos.

Existem três grupos de fatores envolvidos no desenvolvimento da resiliência:

- Características das próprias crianças.
- Características da sua família.
- Características do seu contexto social alargado.

Não há uma certeza absoluta se se trata de um traço de personalidade ou de um padrão comportamental. Tem uma grande relevância para identificar uma eventual intervenção, com base nesta construção, para evitar comportamentos problemáticos em pessoas com um baixo nível de resiliência.

Fatores que promovem a resiliência, Olsson et al. (2003):

- A nível individual: resiliência constitucional, socialização, inteligência, competências de comunicação e características pessoais.
- Ao nível familiar: famílias que dão apoio (afeto, motivação parental, coesão e cuidados da família, relação próxima com um adulto que presta cuidados, confiança na criança)
- A nível comunitário: recursos sociais e ambientais, experiências na escola e comunidades que dão apoio.

Algumas crianças em perigo exibem comportamentos de competição em algumas dimensões, mas apresentam problemas noutras. Por exemplo, podem ter um bom desempenho académico, mas fracas competências sociais. Desta forma, começámos a adicionar um adjetivo à resiliência e a falar sobre resiliência educacional, emocional, comportamental...

Em todos os casos, a ideia de resiliência é que o indivíduo passa por uma situação que o expõe a um risco significativo, perda ou trama, durante a sua infância ou adolescência, e implementa mecanismos de adaptação para ultrapassar essa situação e poder ter uma vida adulta normal.

Masten (2001) argumenta que a resiliência é muito mais comum nos seres humanos do que pensamos, e, em muitas ocasiões, é um processo de adaptação "normativo". Contudo, só funciona quando os grupos desempenham as suas funções: relação de cuidados dos adultos (sejam os progenitores, ou não) para com a criança, competências intelectuais, competências de autorregulação, autocuidado positivo, motivação intrínseca para o sucesso. Quando estes sistemas básicos de proteção para a criança falham, não é possível terem uma vida normal, pelo que se inicia o processo de desenvolvimento da resiliência.

Desta forma, os programas para reforçar a resiliência começam por detetar estes défices parentais nas crianças, e conseqüentemente, corrigi-los para evitar problemas a curto, médio e longo prazo.

Atividades

ATIVIDADE: Com que idade posso? (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>25'</p> <p>Os mentores irão aprofundar as necessidades e características do desenvolvimento de crianças de várias idades. A procura de realização pessoal e de tomada de responsabilidades são partes muito importantes do crescimento de todas as crianças. Estes irão refletir sobre como assumir ou delegar responsabilidades favorecem ou prejudicam o sucesso escolar.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Conhecer a idade mais comum em que as crianças realizam ou podem realizar determinadas ações. 2) Compreender como as crianças se desenvolvem e, desta forma, promover a autoaprendizagem e a realização pessoal. 3) Promover o sucesso escolar, conhecendo mais sobre o desenvolvimento da criança e os possíveis atrasos no mesmo.
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>

Passo 1: O formador tem uma caixa com tarefas e ações (Anexo 1).
Passo 2: Cada pessoa pega num pedaço de papel e lê-o em voz alta.
Passo 3: O participante deve colocar o seu papel sobre a mesa, na que considera ser a faixa etária corresponde (Anexo 2).
Passo 4: À medida que cada pessoa coloca a ação na mesa, o formador cria um debate através de perguntas: o que acha (para o resto dos participantes)? Mais velho ou mais jovem? Que tipo de necessidade é esta? Pode a falta desta capacidade influenciar o seu futuro? Isso afetará a sua vida académica e social na escola?

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Se existirem muitos participantes, podem pegar num papel em pares e seguir a mesma dinâmica explicada. Também poderia ser feito através da formação de dois grupos. Desta forma, cada grupo colocaria as ações na faixa etária que consideram adequadas (promovendo assim o trabalho em equipa) e, posteriormente, seriam reunidos num grande grupo para o formador corrigir e para fazer um debate. A lista de tarefas que são apresentadas é bastante extensa para que cada mentor possa escolher (entre 10 e 15) as que são mais convenientes e podem ser melhor adaptadas à realidade sociocultural.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes terão mais conhecimento sobre os marcos do desenvolvimento de uma forma prática e verão como o facto de as crianças assumirem certas responsabilidades, de acordo com a sua idade, lhes dará maior autonomia na sua vida académica. Também identificarão possíveis atrasos se a criança não desenvolver as capacidades de acordo com a sua idade.

Anexo 1

LISTA DE TAREFAS / AÇÕES PARA CLASSIFICAÇÃO POR IDADE

Dependendo do número de participantes, escolha entre 10 a 15 itens adaptados à realidade sociocultural.

2-3 anos

- Guarda os seus brinquedos em caixas e na prateleira
- Estica o cobertor na sua cama
- Rega as plantas
- Come sozinho
- Guarda os seus livros
- Tira os sapatos e as meias
- Bebe sem ajuda

- Procura a independência, mas precisa de ajuda
- Gosta de estar perto da família, porque lhe dá segurança
- Faz projetos e trabalha sozinho, mas começa a brincar com outras crianças

4-5 anos

- Arruma o seu quarto
- Limpa e guarda bem os pratos
- Arruma os talheres
- Põe a mesa
- Veste-se sozinho
- Lava-se
- Usa a faca para barrar
- Pergunta porquê? Constantemente
- Faz muitas perguntas porque quer aprender
- Abotoa
- Está atento ao tempo e duração de uma atividade
- É obediente em tarefas e rotinas

6-7 anos

- Apanha o lixo
- Prepara a sua mochila
- O grupo (amigos) começa a ter mais influência
- Gosta de ganhar, desfrutar da competição e mudar regras de acordo com a sua própria conveniência
- Consegue prestar atenção quando necessário
- Gosta de ter mais responsabilidade e independência e estar constantemente empenhado em fazer tudo certo
- Mostra menos tomada de decisão e não gosta de críticas

8-9 anos

- Lava os pratos
- Joga jogos organizados
- Interesse em jogos de equipa e competição

10-11 anos

- Limpa bem a casa de banho
- Começa a engomar roupas
- Verifica o horário das aulas e pergunta aos colegas se se esqueceram de escrever algo importante

A partir dos 12 anos

- Faz reparações simples em casa
- Interesse em questões sociais (14-15 anos)

ANEXO 2

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO

Tabela para desenhar ou imprimir (A3)

2-3 anos	4-5 anos	6-7 anos	8-9 anos	10-11 anos	>12 anos

ATIVIDADE: Como aprendemos? (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>25'</p> <p>Crie um momento de diálogo e discussão sobre as oportunidades das crianças para conhecer e desenvolver as suas preferências, atitudes e capacidades através de uma banda desenhada de Francesco Tonucci (também conhecido como Frato). É um pensador italiano, psicólogo educacional e cartoonista.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o desenvolvimento da autonomia. 2. Aprender como as crianças aprendem. 3. Promover a escuta ativa dos interesses das crianças para que possam expressar-se na escola e com as suas famílias.
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>

Passo 1: Apresentação da banda desenhada: perguntar aos participantes o que vêm na imagem (Anexo 3)

Passo 2: Para ligar ao conteúdo teórico: Que valores podem influenciar o desenvolvimento? O contexto histórico importa? Será que realmente os deixamos escolher e melhorar as suas diferenças individuais? Quem oferece segurança e estabilidade às crianças?

Passo 3: Na prática quotidiana, como é possível promover o desenvolvimento da autonomia.

Passo 4: Pergunte aos participantes como podemos encontrar equilíbrio entre liberdade e segurança.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Explique a realidade social e cultural mostrada no trabalho de Francesco Tonucci: o valor que ele indica no jogo educativo no progresso da aprendizagem, criança na cidade...

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Pensar sobre o atual modelo de aprendizagem e nas suas consequências no desenvolvimento das crianças. Deixamos mesmo que estes escolham??

Anexo 3



ATIVIDADE: Ser um Modelo! (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)
45' Através da apresentação do vídeo da "experiência de boneca bobo de Bandura" queremos alcançar um espaço de reflexão sobre como e em que medida pode influenciar a aprendizagem dos seus filhos, mesmo que indiretamente. https://www.youtube.com/watch?v=128Ts5r9NRE
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Compreender que existem diferentes tipos de aprendizagem: direta e indireta.2. Compreender como influenciamos a aprendizagem das crianças com a nossa atitude e comportamentos.3. Compreender como pode modificar o seu comportamento para servirem de exemplos positivos para os seus filhos.
3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Os participantes assistem a um vídeo. Passo 2: O formador pede aos participantes que reflitam sobre o que acabam de ver e que conclusões tiram do vídeo em questão. No vídeo podem ver que as crianças expostas a um modelo que ataca a boneca podem relacionar-se com esta da mesma forma. O formador explica a importância da modelagem e as características que este modelo deve apresentar (ser semelhante, ser atraente, se não houver motivação ou tiver consequências negativas, tal comportamento não será reproduzido). O formador deve relacioná-lo com o contexto escolar. Perguntas para ajudar na reflexão (relacionada com os seus filhos): <ol style="list-style-type: none">1. Qual é o seu nível de compromisso e participação com a escola?2. Como pode a sua visão e participação na escola influenciar a dos seus filhos?3. Valoriza as capacidades dos seus filhos?4. Que expectativas tem sobre o desempenho académico dos seus filhos?

5. Acha que as atividades familiares diárias podem ser boas oportunidades de aprendizagem?
6. Como acha que estas estão a influenciar a aprendizagem dos teus filhos?

Passo 3: O formador explica a importância de não ser contraditório nas nossas mensagens, se queremos que a criança faça alguma coisa, não podemos fazer o contrário porque somos o seu modelo (Por exemplo, se lhes pedirmos para arrumarem os seus livros depois de lerem, temos de fazer o mesmo.)

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

–

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Pensar em como os pais influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos indiretamente. Tendo em conta que estes aprendem com as ordens diretas e a importância da aprendizagem através da observação.

ATIVIDADE: A Mochila Invisível (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

40'

Esta atividade pretende mostrar algumas situações problemáticas de alunos em sala de aula e que passam, também, a fazer parte da vida destas crianças, fora da escola.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Identificar os problemas dos alunos de uma forma abrangente, e relacioná-los com a importância de satisfazer as necessidades básicas de desenvolvimento.
2. Promover o sucesso académico trabalhando na equidade educativa em sala de aula.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Dividir os participantes em grupos. Cada grupo recebe 2 histórias sobre o comportamento de 4 alunos na sala de aula. Os grupos devem trabalhar as seguintes questões:

- Qual a causa do comportamento?
- Que sentimentos esse comportamento gera?
- O que podia ser feito para impedir/parar este comportamento?
- Pode haver causas que justifiquem? Se sim, são internas ou externas ao ambiente escolar?

Os grupos têm 10 minutos para ler as situações e responder às perguntas.

Passo 2: Cada grupo partilha os seus casos e as suas respostas às perguntas.

Passo 3: Posteriormente, é apresentada a história completa, a cada grupo, e são colocadas as seguintes questões:

- Depois de conhecer a história completa, muda alguma coisa na sua perspetiva?
- Consegue imaginar uma solução diferente?
- Os sentimentos gerados pelo comportamento da criança, são agora diferentes?

Os grupos têm, novamente, 10 minutos para refletir.

Passo 4: Cada grupo apresenta as respostas a estas perguntas e a sua reflexão.

Passo 5: O formador promove uma discussão a necessidade de os professores terem conhecimento sobre o trauma e os motivos que desencadeiam problemas comportamentais. Existem diversas necessidades básicas que têm de ser satisfeitas para que os alunos tenham um bom desempenho escolar, mas nem todas as crianças enfrentam as mesmas situações.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Com base no funcionamento do grupo de formandos, esta atividade pode ser realizada em grupos ou individualmente, sendo que, nesta segunda hipótese, todos trabalham um caso específico. Se o grupo de coordenadores tiver uma metodologia de trabalho muito diferente, esta seria a melhor solução para a atividade ser bem-sucedida.

Se houver um pequeno grupo de coordenadores a operar, os casos podem ser reduzidos.

Se o formador tiver mais tempo, alguns coordenadores poderão ter a oportunidade de contar uma situação semelhante que lhes tenha acontecido.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes conhecerão a importância do desenvolvimento normativo dos alunos e a relevância de ter as necessidades de desenvolvimento satisfeitas. Poderão reforçar o seu conhecimento relativamente ao significado de trabalhar em sala de aula com base na equidade educativa, tratando cada aluno de acordo com as suas necessidades, potenciando as suas capacidades e utilizando a motivação e comunicação como base fundamental em sala de aula.

Anexo 1, 1ª parte

JÚLIA, uma menina com 11 anos de idade

- Adormece nas aulas
- Não se empenha nas disciplinas que não gosta (quase todas)
- Tem uma boa relação com os pais. Não arranja conflitos
- Usa o telemóvel durante as aulas e fica chateada se é repreendida

MARCOS, um menino com 7 anos de idade

- Tem boas notas e é empenhado
- Não se quer integrar com os colegas. Não tem interesse em inserir-se em grupos de pares
- Incomoda, constantemente, os colegas
- Usa todas as oportunidades para expressar o seu descontentamento com a escola e com a sua família
- Demonstra ansiedade, não justificável, pelas atividades a realizar em sala de aula

ANITA, uma menina com 9 anos de idade

- Fraco desempenho académico. É empenhada, mas não consegue acompanhar o ritmo da turma
- Tem dificuldade em integrar-se com os colegas. É rude e desconfiada
- Não fala durante as aulas
- Mostra sempre uma expressão triste e desagradável
- Vive com o pai, a madrasta e 4 irmãos mais novos

JACOB, um menino com 10 anos de idade

- Nunca teve negativas nem chumbou um ano letivo

- Não há nada a destacar no seu historial académico
- O aluno letivo começou bem, mas à medida que os meses foram passando, começou a ter uma quebras nas notas. Não demonstra a mesma atitude positiva, com que iniciou o ano letivo (feliz, ansioso, motivado)
- Sempre que os pais são chamados, comparecem e mostram-se colaborantes. Não sabem o que se passa com o filho

Anexo 1, 2ª parte

A HISTÓRIA DE VIDA DE JULIA

- Os pais vivem juntos, mas não estão numa relação
- Fracas condições económicas
- A mãe tem problemas cardiovasculares devido a obesidade mórbida
- O pai é ex-recluso por tráfico de droga. A Júlia culpa-se por isso porque acha que o pai fez isso para ter condições de a sustentar
- A irmã tem centro de educação
- É uma das melhores atletas da sua equipa de basquetebol, havendo a possibilidade de competir na liga nacional
- Os pais estão mais preocupados com o desporto do que com o sucesso escolar, pelo que não exigem nada a esse respeito. Acreditam que isto lhes trará benefícios económicos no futuro
- Em casa, toda a comunicação é baseada em gritos, mas o bom comportamento nunca é recompensado ou reconhecido

A HISTÓRIA DE VIDA DE MARCOS

- Os pais divorciaram-se e obrigam-no a viver com o pai e a sua namorada
- A mãe vive longe, vê-o um fim de semana por mês. Mas comunicam por telefone. O Marcos quer viver com a mãe
- acredita que precisa de provar ao juiz que se comporta mal na escola, e que em casa tenta provocar situações que o confirmam. Esta é a única forma de voltar a viver com a mãe
- A relação com o pai era boa até ter de viver com ele. Culpa o pai pelo divórcio e por tê-lo separado da mãe
- A mãe manipula-o para que tenha um mau comportamento, de forma a voltar a viver com ela. Ainda assim, preocupa-se que a criança esteja bem e o pai não
- Tem um irmão e uma irmã mais novos que vivem com o pai, mas que não apresentam comportamentos semelhantes

A HISTÓRIA DE VIDA DA ANITA

- A mãe morreu de overdose quando era pequena. Quando vivia com a mãe, usou-a para roubar. O pai, viciado em drogas, cumpriu uma pena de 3 anos de prisão
- Vive na casa dos avós paternos, com o pai, a madrasta e todos os seus irmãos
- Tem um irmão mais velho, do lado da mãe, com quem mal tem uma relação, e um irmão mais novo (filho de ambos os pais). Também tem dois irmãos mais novos do lado do pai, nascidos após a morte da mãe
- O pai teve várias companheiras. A última perdeu um bebé quando estava grávida de 4 meses. Enquanto esteve nesta relação, viveu uma vida paralela com a mãe dos seus dois filhos mais novos, que estão quase sempre na casa da Anita
- Os dois irmãos mais novos têm problemas de comportamento e um deles foi diagnosticado com autismo
- O pai tenta agir "como pai", mas a sua falta de competências sociais e a sua deterioração devido ao consumo de drogas, fez com que não saiba e/ou não possa exercer, eficazmente, o seu papel parental
- A Anita costuma dizer que o pai grita muito com os filhos, admitindo que já chegou a empurrar e bater
- A Anita tinha distúrbios alimentares e, possivelmente, consumiu álcool
- O caso da Anita está no tribunal de família, para que o pai deixe de ter qualquer poder sobre as suas responsabilidades parentais

A HISTÓRIA DE VIDA DE JACOB

- É novo na escola pois um dos pais fez uma transferência de trabalho, o que também implicou uma mudança no local onde viviam
- Não conhece ninguém na cidade e não tem família por perto
- Não teve problemas académicos ou sociais na escola anterior
- Os pais estão muito interessados na educação dos seus filhos
- Jogou futebol e fez parte de uma associação de estudantes, mas na nova escola não consegue fazer amigos e não existem atividades do seu interesse e que o motivem

ATIVIDADE: A Mochila Invisível II (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

20-30'

Atividade que complementa a atividade anterior "A mochila invisível". Os participantes serão convidados a trabalhar no caso de Marcos e a formular uma intervenção a longo prazo, a ser trabalhada com os pais. O formador deve avaliar as intervenções para identificar que aspetos estão em falta, se existirem.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Projetar uma intervenção, o mais real possível, de um caso específico, tendo em conta as necessidades do aluno e a sua posição em relação à intervenção que será realizada.
2. Compreender a importância de ser empático com os alunos, tendo em conta a sua situação pessoal.
3. Relacionar as necessidades em sala de aula, com as necessidades básicas de desenvolvimento dos alunos, de forma a ajudar os professores a promover um desenvolvimento adequado dos alunos.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: É necessário realizar, em primeiro lugar, a atividade "A mochila invisível", porque é uma continuação da mesma.

Passo 2: O formador cria novos grupos com diferentes participantes. Os grupos vão refletir sobre o caso do Marcos (aparece na dinâmica "a mochila invisível").

Passo 3: Cada grupo pensa numa intervenção a médio prazo para trabalhar com Marcos e com os seus pais. Deve ser uma intervenção o mais real possível, tendo em consideração as circunstâncias de vida do Marcos, empatia pela sua situação, e realistas relativamente aos limites que devem ser estabelecidos para influenciar o seu desenvolvimento pessoal. Os grupos têm 15 a 20 minutos para pensar sobre esta intervenção (as principais ideias).

Passo 4: As intervenções serão apresentadas aos restantes elementos. O formador sugere que seja feita uma apresentação das intervenções planeadas, e, posteriormente, sejam consideradas as opiniões dos restantes participantes da formação. O formador pode fazer comentários sobre ser uma intervenção realista, factível, ou uma intervenção não viável.

Passo 5: a atividade termina com uma reflexão do formador. O grupo deve refletir sobre a importância do envolvimento dos professores com os alunos, para ajudá-los no seu desenvolvimento, assim como a importância de ser feita uma intervenção eficaz, para melhorar a qualidade de vida em termos académicos e familiares. É, ainda, necessário refletir sobre a importância do reforço positivo para motivar os alunos em sala de aula, além de também ajudar a desenvolver uma relação de confiança, e, desta forma, poder comunicar com o professor.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)
<p>A atividade pode ser desenvolvida em grande grupo, e não em pequenos grupos, ressalvando, sempre, que todos os formandos participam. Desta forma, seria possível encurtar o tempo da atividade, apesar de não ter o mesmo impacto.</p>
5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)
<p>Os participantes vão reforçar o seu conhecimento, ao trabalhar num caso prático e refletirem sobre uma intervenção abrangente com alunos que apresentem problemas em sala de aula.</p> <p>Estarão mais conscientes de que os problemas em sala de aula podem dever-se à falta de interesse na escola, mas também a outros fatores externos, pelo que é necessário conhecer a causa destes problemas, de forma a trabalhá-los e evitá-los.</p> <p>Os participantes vão ter, ainda, a oportunidade de refletir sobre uma intervenção motivadora.</p>

MÓDULO VII – ENVOLVIMENTO PARENTAL

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: Envolvimento parental		Formador:
Sessão nr.:	Duração: 240'	Data:
Objetivos gerais:	Compreensão e aplicação do envolvimento parental	
Resultados da aprendizagem:	Os participantes compreenderão a necessidade de envolvimento parental e aprenderão métodos de envolvimento.	
Métodos:	Jogos e discussão.	
Conteúdos:	– O que é o envolvimento parental vs compromisso parental;	

	<ul style="list-style-type: none"> – Estilos de parentalidade (autoritários, autoritativos, permissivos e negligentes); – Trabalhar em conjunto: responsabilidades domiciliárias vs responsabilidades escolares; – Processos participativos e democráticos; – Ligações inovadoras em casa: reforço da colaboração entre pais e escola.
--	--

Duração	Atividades:	Recursos e materiais:
10	Check-in	–
10	Bingo	Tabelas em folhas
10	Onde me posiciono?	–
30	Envolvimento e compromisso	papéis, marcadores, quadro-branco
30	Brainstorming	Quadro
20	Mudar de perspetiva	cartões situacionais
10	Moléculas	–
45	World café	grandes folhas de papel, marcadores
15	Formigueiro	cadeiras
20	Zonas de conforto	cordas ou giz
10	Escuta significativa	–
25	Herança de família	tesoura, fita, fios coloridos, papel adesivo, marcadores
25	Colheita	fotos, cartões de imagem, quadro-branco

As atividades da formação presencial estão numeradas, uma vez que a formação foi planeada com uma determinada sequência em mente. É importante seguir a sequência, no entanto, o formador poderá fazer algumas alterações, adaptando a formação às necessidades dos participantes.

Se, por exemplo, certas atividades demorarem mais tempo do que o previsto, o formador pode saltar uma ou mais das seguintes atividades:

3. Onde me posiciono (10 minutos)

8. Formigueiro (15 minutos)

11. Herança de Família (25 minutos)

O formador deve fazer estas escolhas durante a formação, adaptando-se à situação, mas é muito importante deixar tempo suficiente para o último exercício da colheita. Além disso, a formação deve começar com um curto jogo de quebra de gelo e energizante, e também é recomendado fazer um jogo semelhante após o intervalo do módulo.

Compete ao formador reconhecer se algum dos participantes tem crenças questionáveis sobre os valores básicos do projeto ou se não é adequado para a sua tarefa. Neste caso, o formador tem de tomar nota e investigar mais a fundo (por exemplo, durante uma entrevista pessoal).

O formador também deve ler os materiais online para estar preparado para possíveis perguntas.

Atividades

ATIVIDADE: Check-in (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>10' Todos os participantes estão num grande círculo, apresentam-se pelo primeiro nome e algum tipo de movimento</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>1. Conhecer os nomes dos outros participantes. 2. <i>Team building.</i></p>
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1 Todos os participantes estão num grande círculo. Passo 2 Apresentam-se pelo primeiro nome e algum tipo de movimento. Passo 3 Os outros cumprimentam cada pessoa dizendo “Olá”, repetindo o seu nome e o movimento.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)</p>
<p>Qualquer outro quebra-gelo que não tenha mais de 10 minutos pode ser aplicado.</p>

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os coordenadores de mentores experienciam o efeito relaxante de um quebra-gelo.

ATIVIDADE: Bingo (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

10'

Cada participante circula a fazer perguntas.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. *Team building.*
2. Reconhecer diferentes talentos e histórias de vida.

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Cada participante recebe uma tabela num pedaço de papel (Anexo 1)

Passo 2: Estes circulam a fazer perguntas até poderem preencher pelo menos três células seguidas.

Passo 3: O formador pede comentários sobre a informação:

interessante/engraçada/surpreendente que aprenderam sobre os outros.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

O conteúdo da tabela pode ser alterado.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes conhecem-se melhor.

Anexo 1

Encontre alguém que:

1. SABE COSTURAR! Nome:	2. TEM MAIS DE DOIS FILHOS! Nome:	3. LEMBRO-ME DA EQUAÇÃO DE PITÁGORAS! Nome:
4. SEMPRE FOI UM EXCELENTE ALUNO! Nome:	5. PODE CANTAR UMA CANÇÃO FOLCLÓRICA! Nome:	6. JÁ ACALMOU UM PAI ZANGADO! Nome:
7. JÁ SE BALDOU À ESCOLA! Nome:	8. SABE CULTIVAR TOMATES! Nome:	9. SABE REMOVER UMA MANCHA DE VINHO TINTO! Nome:

ATIVIDADE: Onde me posiciono? (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p> <p>10' Os participantes podem decidir entre duas opções.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p> <p>1. Aceitar diferentes opiniões/métodos de <i>coping</i>. 2. Conhecerem-se melhor.</p>
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>

Passo 1: Os participantes são convidados a imaginar uma linha que divide a sala em dois.

Passo 2: Usando a mão esquerda e a direita, o formador aponta para as duas áreas perguntando: Qual é a sua posição? O lado direito é X e o lado esquerdo é Y. A primeira ronda é apenas para ter a certeza que estes entendem a tarefa:

Qual prefere?

X: gelado de chocolate –

Y: gelado de baunilha

Passo 3: Os participantes vão para o seu lugar de acordo com as suas opiniões, o formador pede a alguns deles que expliquem as suas escolhas.

Passo 4: Se os participantes parecerem ter comentários problemáticos (por exemplo, racistas), o formador deve tomar nota e pede para justificar as suas opções.

Outros pares possíveis:

O que faz quando está stressado? comer – beber

O que faz quando está zangado? grita – fica em silêncio

Como ajuda os outros? escuta – fala

O que faz se vir um adulto a gritar com uma criança? fica longe – intervém

Como se resolvem problemas? pedindo ajuda – resolvendo os problemas sozinho

O que fazes se alguém começar a gritar contigo? responder calmamente - gritar de volta

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Outros pares também podem ser usados.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes aprendem a aceitar diferentes mecanismos de *coping*.

ATIVIDADE: Envolvimento e compromisso (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

30'

Os participantes trabalham em grupos para definir envolvimento e compromisso.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Compreender os termos básicos.
2. Partilhar ideias.

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Os participantes sentam-se em grupos de 4-5.

Passo 2: É-lhes pedido que enumerem todas as formas pelas quais os pais podem participar na vida escolar.

Passo 3: O formador aponta os itens das listas num quadro branco (sem as possíveis duplicações).

Passo 4: Os participantes são convidados a imaginar a escola ideal e a enumerar outras formas de participação que não são possíveis por alguma razão, mas que seriam úteis.

Passo 5: O formador faz uma nova lista das mesmas e discute as razões pelas quais seriam úteis, por que não são possíveis neste momento e o que poderiam fazer para torná-las possíveis.

Passo 6: Durante esta discussão, o formador explica as diferenças práticas e teóricas entre o envolvimento dos pais e o compromisso dos pais, por exemplo, "os pais são convidados a levar bolo para o baile da escola" contra "os pais são convidados a participar no planeamento do baile escolar".

Envolvimento e compromisso parental



Envolvimento Parental

- Participação dos pais em atividades que visam um melhor funcionamento da escola;
- Esforço superficial ou simbólico (informação e consulta sobre o que é feito na escola)

Compromisso Parental

- Parceria para o estabelecimento de práticas e procedimentos com base na iniciativa;
- Níveis de poder da parceria estabelecida entre as diferentes partes envolvidas

(Salamon, 2017)



Envolvimento – Compromisso

Quem?

Pais – Pais e filhos + família e comunidade

Responsabilidade

Escola com o ensino no centro – Escola, pais, aluno com aprendizagem no centro

Como

Iniciativa escolar, reuniões formais – Flexibilidade de estrutura e de calendário Comunicação Unidirecional escola para com a casa– Bidirecional, uso de tecnologia
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)
–
5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)
Clarificação de termos básicos, novas ideias sobre possíveis métodos, compreensão das razões pelas quais alguns métodos não são viáveis.

ATIVIDADE: Mudança de perspectiva (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
20' Através da encenação, os participantes poderão ficar mais sensibilizados para a questão de mudança de perspectiva.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
1. Reforçar competências de empatia pelo outro. 2. Reforçar a necessidade de questionar, em vez de julgar.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Os participantes devem formar grupos de três: um é o progenitor, um é a criança, e um é o professor. Passo 2: O formador pede para os participantes imaginarem a seguinte situação: <i>A criança vai para casa à tarde. O progenitor está à espera da criança e está muito chateado, porque a professora ligou a dizer que a criança não ia à escola naquele dia.</i> Passo 3: Os participantes devem encenar sobre a forma como iam agir nesta situação. Cada personagem pode dizer e perguntar o que pensa. Passo 4: Depois, os participantes de cada grupo devem alterar os papéis. O progenitor passa a ser a criança, o professor torna-se o pai, e a criança passa a ser

o professor. Devem encenar a mesma situação, perguntando e dizendo o que pensam (pode ser uma história completamente nova, com novas explicações.)
Passo 5: O formador deve questionar os grupos: "Como é que a mudança de papel/perspetiva mudou os vossos sentimentos, atos, justificações?".
Passo 6: A atividade termina com a partilha de experiências entre os grupos.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Os grupos podem ser formados por 4 elementos, havendo um outro papel (e.g. diretor da escola, presidente da Câmara, assistente social).

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Com esta atividade, os formandos serão capazes de refletir melhor sobre a necessidade de questionar as situações aos intervenientes.

ATIVIDADE: Moléculas (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

10'

Nesta atividade, é pretendido que os participantes formem vários tamanhos de grupos, de acordo com o número dado pelo formador.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Team Building.
2. Atividade para estimular a motivação dos participantes.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador deve pedir aos participantes para se levantarem.

Passo 2: O formador deve contar os participantes em silêncio e sem chamar a atenção.

Passo 3: Quando o formador disser um número, as pessoas devem juntar-se em grupos de x (número dito pelo formador) elementos e dar as mãos (e.g. o formador diz "2", os formandos devem juntar-se em pares – grupos de dois).

Passo 4: O formador, numa das rondas, deve dizer o número total de participantes (e.g. se forem 10 formandos, o formador deve dizer "10")

<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>O formador pode tentar enganar os participantes ao dizer um número maior do que o número total de formandos na sala.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Os participantes vão perceber a necessidade de incluir este tipo de atividades (<i>energizing</i>) para manter a atenção do grupo.</p>

ATIVIDADE: *World Café* (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>45' Nesta atividade, é pretendido que os participantes discutam diversos tópicos, em pequenos grupos.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Team Building. 2. Partilha de ideias. 3. Resolução de problemas
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: O formador pede aos participantes para formarem grupos de 4 a 5 elementos e que se sentem em diferentes mesas.</p> <p>Passo 2: Cada grupo deve eleger um porta-voz, cuja finalidade é permanecer na mesma mesa durante toda a atividade, e transmitir o que já foi discutido anteriormente, quando os grupos trocarem de mesa. Cada mesa deve ter uma folha de quadro branca/cartolina grande e marcadores, para que os grupos consigam escrever e desenhar.</p> <p>Passo 3: O formador coloca uma série de questões, os grupos devem discuti-las em cada mesa, e depois alternam pelas diversas mesas para refletirem sobre cada uma das questões.</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que significa uma família estruturada? • Que receios e preocupações sente em relação à sua família? • Qual o seu contributo para que tenha uma família feliz?

- Partilhe um momento familiar importante com os restantes elementos.

Passo 4: Quando os grupos trocam de mesa, o porta-voz deve fazer um breve resumo do que foi referido anteriormente.

Passo 5: Na última ronda, cada porta-voz faz um resumo do que foi dito na sua mesa, durante toda a atividade.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

O formador pode fazer questões diferentes.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Com esta atividade, os participantes terão oportunidade de partilhar ideias e pensar em soluções para os seus próprios problemas.

ATIVIDADE: Formigueiro (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

15'

Nesta atividade, os participantes devem movimentar-se pelo espaço como se fossem formigas num formigueiro.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Team Building.
2. Concentração.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador faz um grande círculo fora das cadeiras.
Passo 2: Os participantes devem imaginar que são formigas num formigueiro, dentro do círculo. Têm de continuar a mover-se continuamente, mas não se podem tocar, à semelhança das formigas, que nunca se tocam.
Passo 3: O formador movimenta-se pelo círculo, e ao mexer nas cadeiras, torna-cada vez menor, dificultando o exercício.
Passo 4: No final da atividade, o formador deve refletir, com os participantes, sobre as semelhanças entre um formigueiro e uma família bem estruturada.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

A atividade pode ser ainda mais desafiante se forem colocados obstáculos (cadeiras) no espaço, os quais também devem ser evitados.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes vão ter oportunidade para refletir sobre responsabilidade e cooperação.

ATIVIDADE: Zonas de Conforto (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

20'

Nesta atividade, os participantes vão refletir sobre o que os faz sentir confortáveis/inquietos.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Reforçar o autoconhecimento.
2. Reforçar o conhecimento sobre zonas de conforto/desafio/de pânico.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador deve delinear dois círculos, com cordas ou a giz, no chão.
Passo 2: O formador deve explicar que o círculo interno é a zona de conforto, onde as pessoas se sentem seguras e confortáveis. Este círculo deve ser suficientemente grande, para que caibam todos os participantes. A zona entre os dois círculos é a zona de desafio, onde é necessário fazer um esforço para que as pessoas se possam desenvolver. A linha externa é o limite da zona de pânico, que se traduz por

situações em que as pessoas ficam sem reação, com medo, ou agem de forma agressiva e impulsiva.

Passo 3: O formador deve listar atividades, e cada participante deve decidir em que zona estaria, se tivesse que realizar essa atividade.

Atividades:

- Falar para uma multidão.
- Fazer o curativo a uma ferida com hemorragia.
- Falar com um pai chateado.
- Ter uma aranha como animal de estimação.
- Dar conforto a uma criança que está a chorar.
- Planear um casamento para uma centena de pessoas.
- Ir ao escritório do diretor.
- Fazer uma queixa oficial.
- Cantar publicamente.

Passo 4: O formador deve pedir voluntários para as suas escolhas e sentimentos. Se alguém foi para a zona de pânico, o formador questiona o que pode ser feito, nestas situações, para aliviar o pânico.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Podem ser listadas outras atividades (e.g. tarefas relacionadas com o projeto).

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes vão ter oportunidade para refletir sobre as suas próprias zonas de conforto/desafio/pânico.

ATIVIDADE: Escuta significativa (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

10'

Nesta atividade, os participantes juntam-se em pares, para se ouvirem mutuamente.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Experimentar ambos os lados de uma escuta significativa.
2. Refletir sobre os “PODE” e “NÃO PODE”.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador deve ter metade do número de atacadores, em comparação com o número de participantes.

Passo 2: Cada formando agarra a ponta de um atacador, e o formador deve soltá-lo da sua mão. Os pares ficam atribuídos conforme os participantes que agarraram as pontas do mesmo par de atacadores.

Passo 3: Os participantes devem reunir-se nos pares que foram atribuídos. Cada elemento do par tem 2 minutos para partilhar um problema pessoal. Podem escolher um problema complexo e íntimo, ou algo menos complexo, têm liberdade de escolha. Enquanto um dos elementos fala por dois minutos, o outro ouve atentamente.

Passo 4: O formador deve explicar que não devem ser feitas perguntas, pois o ouvinte deve respeitar as escolhas que o transmissor da mensagem fez. Para tal, o ouvinte deve manter contacto visual, acenar, consentir e utilizar outras formas não verbais para motivar e confirmar. O ouvinte pode, ainda, fazer um breve resumo com as suas próprias palavras, como, por exemplo, “está a dizer que se sente só”. O transmissor da mensagem pode confirmar esta interpretação ou contradizê-la, dando mais explicações.

Passo 5: Após dois minutos, os elementos de cada par trocam de papéis.

Passo 6: No final da atividade, o formador deve pedir comentários sobre a atividade (O que consideraram mais fácil/mais interessante/desafiante/confortável: falar ou ouvir?)

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

--

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes vão ter oportunidade, não só de se conhecerem melhor, como também reforçar as suas competências de escuta ativa.

ATIVIDADE: Herança de Família (Presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>25' Nesta atividade, os participantes formam grupos para trabalhar a criatividade, em equipa.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Team Building. 2. Consciencializar para os benefícios dos jogos e da criatividade.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes juntam-se em grupos de 4-5 elementos. É-lhes pedido que imaginem que são uma família.</p> <p>Passo 2: O formador explica que foi encontrado um documento muito antigo, o qual menciona que cada família tem uma herança muito valiosa. Os grupos têm 5 minutos para decidir o que é, qual o seu aspeto e quais as suas propriedades mágicas.</p> <p>Passo 3: Este objeto mágico está numa terra distante. Se as famílias querem recuperá-lo, têm de criar um tapete mágico que as leve até lá. Quanto mais elaborado e bonito for o tapete, melhor voará, por isso os participantes têm de trabalhar em conjunto para o executarem da melhor forma possível. Cada grupo vai ter uma folha grande ou cartolina (1x1 m), tesoura, fita cola, fios de lã coloridos, papel autocolante e marcadores.</p> <p>Passo 4: Quando os tapetes estiverem prontos, cada grupo deve fechar os olhos e imaginar que está a voar.</p> <p>Passo 5: O formador deve explicar que todos os grupos chegaram, com sucesso, ao castelo do maléfico, que roubou a sua herança. Conseguiram encontrar os seus objetos mágicos, e estavam prestes a fugir, mas apareceram guardas! Estes guardas são cegos, mas muito sensíveis ao movimento, então todos têm de ficar estáticos.</p> <p>Passo 6: Depois de todos os grupos conseguirem transformar-se numa estátua, o formador continua a história: Felizmente, os guardas foram embora. Os grupos podem regressar a casa. Mas durante o voo, os tapetes voadores mágicos ficaram verdadeiramente desgastados, pelo que deixaram de ser seguros e, conseqüentemente, os participantes devem virar os tapetes ao contrário. Enquanto voam, ninguém pode cair ao chão, pelo que têm de virar os tapetes enquanto estão em cima deles. Se alguém tocar no chão, morre, pelo que é fundamental que os participantes se ajudem mutuamente.</p>

Passo 7: Quando todos os grupos completarem a tarefa, o formador termina a história: Os grupos chegaram a casa. As famílias têm de discutir onde vão manter a sua herança e como vão utilizá-la.

Passo 8: Cada grupo apresenta as suas ideias.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Podem ser utilizados outros materiais para criar os tapetes ornamentais.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes vão ter oportunidade de reforçar as suas competências de cooperação.

ATIVIDADE: Colheita (Presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

25'

Nesta atividade, os participantes vão reunir o conteúdo que poderão aplicar, após concluírem o módulo.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Reforçar as competências para listar e sistematizar informação
2. Reforçar o autoconhecimento.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Fotos de famílias devem ser cortadas em 4-5 peças. Cada participante recebe uma peça e encontra o seu grupo, encaixando as peças da mesma imagem.

Passo 2: Os grupos são convidados a fazer uma lista dos conteúdos e ideias que aprenderam durante este módulo. De seguida, devem selecionar os três mais importantes.

Passo 3: O formador coloca as ideias no quadro (não é necessário repetir informação).

Passo 4: Os grupos devem refletir sobre as competências que consideravam necessárias e que, com as atividades, foram reforçadas. Devem, ainda, considerar ideias sobre como as atividades podem ser implementadas no envolvimento dos pais.

Passo 5: O formador coloca as competências e as ideias no quadro (não é necessário repetir informação).

Passo 6: Os participantes são convidados a sentarem-se num grande círculo. São colocadas diversas imagens no chão. Os formandos têm de escolher uma que, de certa forma, represente o que sentem. Os formandos devem refletir sobre a formação, mostrando a imagem e justificando a sua escolha.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

--

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Com esta atividade, os participantes serão capazes de rever, refletir e sistematizar os conteúdos que aprenderam durante o módulo.

ATIVIDADE: Como reforçar a colaboração casa-escola (Online)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

90'

Tendo por base um vídeo, os participantes devem refletir sobre um conjunto de potenciais atividades que promovam o apoio à aprendizagem das crianças, sobre os seus sentimentos e preocupações relacionadas o apoio aos pais que vão ser mentores e aos seus mentorandos, mais tarde.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Construir uma compreensão mais profunda do papel dos pais e dos professores
2. Compreender que atividades podem apoiar a aprendizagem.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Ver o Vídeo do YouTube de uma “Ted Talk” de Cecile Carroll sobre as relações entre pais e professores, com foco na forma como os pais podem apoiar a aprendizagem dos seus filhos – colocar a tradução automática nas legendas - <https://youtu.be/FxJIsZsYKQQ>.
Passo 2: Usar a primeira página da ficha para criar uma lista.
Passo 3: Tentar identificar sentimentos relativos a estas práticas e tentar pedir a uma criança que faça o mesmo.
Passo 4: Formular as preocupações relativas a estas práticas, em famílias vulneráveis, e com quem pode partilhar estas preocupações.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

É recomendado fazer a atividade desta forma. Pode complementar com alguns artigos. Sugestões:

Eszter Salamon: Parental engagement as active citizenship - European and global inspirations to address major (Anexo 1)

Eszter Salamon: Parents: Primary Educators, Caregivers, Gatekeepers, Scaffolders in Italian Journal of Educational Psychology, January 2020 (Anexo 2).

Janet Goodall: Narrowing the Achievement Gap, Routledge 2017.

Janet Goodall: Learning-centred parental engagement – Freire reimaged, Educational Review 2017.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Com esta atividade, os participantes serão capazes de rever, refletir e sistematizar os conteúdos que aprenderam durante o módulo.

Comportamentos, atividades e práticas, numa família, que contribuem para o desenvolvimento e capacidade de aprendizagem de uma criança em casa e na escola:

<p>Relação com o meu filho</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversas frequentes sobre o dia-a-dia. • Expressão de afetos. • Discussão familiar de livros, jornais, revistas, programas de televisão. • Visitas familiares a bibliotecas, museus, sítios históricos, atividades culturais. • Incentivar a enriquecer o vocabulário. <p>Indique as suas ideias:</p>
--------------------------------	---

Rotina familiar	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo dedicado ao estudo, em casa. • Rotina diária que inclui tempo para comer, dormir, brincar, trabalhar, estudar e ler; Um lugar tranquilo para estudar e ler. • Interesse familiar em passatempos, jogos, atividades de valor educativo. <p>Indique as suas ideias:</p>
Expectativas e supervisão familiares	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridade dada ao trabalho escolar e à leitura, comparativamente ao tempo passado a ver televisão ou jogar. • Expectativas em relação à pontualidade. • Expectativa parental de que as crianças façam o seu melhor. • Preocupação com uma utilização correta e eficaz da linguagem. • Acompanhamento parental dos grupos de pares das crianças. • Monitorização e análise conjunta relativamente a ver televisão e jogar no computador. • Conhecimento parental sobre o progresso da criança na escola e no crescimento pessoal. <p>Indique as suas ideias:</p>
União	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar as refeições em conjunto. • Tempo dedicado a brincar juntos. • Trabalho em equipa. • Ajudar os filhos com trabalhos de casa. <p>Indique as suas ideias:</p>

Anexo 1 - Artigo 1.

Parental engagement as active citizenship - European and global inspirations to address major

Eszter Salamon, Director, Parents International director@parentinternational.org.

Abstract

The current article is attempting to summarise challenges and solution in parental engagement for equitable, quality education to successfully address general educational challenges as well as challenges around meaningfully engaging all parents for the benefit of their children and themselves. It is based on the active citizenship and participation aspect of parental engagement for the benefit of not only one's own child, but for the benefit of school as a community the parent belongs to. The paper combines desk research on educational challenges, trends and practices in the field of working with parents and current issues around active citizenship and citizenship education with an analysis of our own research on parental involvement and engagement in Europe partly in view of school costs that parents need to cover. Desk research was done using primary and secondary research resources, legislation, policy papers as well as position papers and guidance by international institutions such as the World Bank, UNESCO and the Council of Europe. Our own research was carried out in 23 countries (22 EU Member States and Norway) using a detailed online research questionnaire filled by invited parent leaders and policy makers with a 100% response rate. Outcomes show that meaningful participation of parents is only possible in some fields and in maximum 2/3 of all countries examined. While according to our research there is a long way to go for school leaders, teachers and parents to collaborate on transforming school and education in general for the 21st century, there are inspiring, successful practices to build on.

Challenges in education that require parental engagement

The world is facing a global learning crisis (World Bank, 2018) that has a number of surprising, but shocking characteristics. It is not only about children with no access to school anymore, but about those who do attend formal education, even receive some kind of school leaving certification, but do not acquire basic literacy and numeracy skills, not to mention other skills necessary for the 21st century. School has little to do with real life which is a multifaceted phenomenon. First of all, school curricula are often overcrowded with skills and academic content that is outdated and without consensus on why they are necessary to teach and learn. School is also often sheltered from the outside world meaning that it provides little support and skills development in the field of everyday life situations – present and future – especially for those whose parents are less able to provide such necessary education at home struggling with aspects of everyday life themselves.

At the same time, there is a consensus that there is a need to change as quality, inclusive education is one of the keys to sustainable development all over the world. This is defined in the United Nations' Sustainable Development Goals (SDG), and education has a highlighted position being given number 4 as an SDG. (United Nations, 2015) There is also a growing consensus on the changing role of school and education

that necessitates a change of approach from educating obedient workers for the assembly line to educating creative, critical thinkers for a robotised world.

By now there is a full consensus about the fact that meaningful learning is not confined to schools (rather real learning often only happens outside of school), while nearly all countries are still trying to find ways to acknowledge, build on, evaluate and certify learning happening in non-formal and informal settings. In 2015 the UNESCO published Rethinking Education calling for the world to change its approach to the organisation and governance of education based on treating it as a common good rather than a public one. It is a major move towards not only re-thinking, but also co-thinking about education. Education as a common good implies that the state is still responsible for offering adequate financial provisions for education as all countries are obliged to do so by the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), but the organisation and evaluation of education is based on an active citizenship approach, understanding that quality education is the responsibility of all, but it also makes a lifelong learning mindset necessary as everybody in this framework is a learner and an educator at the same time.

Role of schools in engaging parents and children in finding the solutions

The above global demands make it necessary for the teaching profession to change and for teachers to see themselves as facilitators of learning and not as sources of knowledge anymore. This change also means that teachers should understand and prepare for their role in supporting parenting and supporting parents in general to become better educators of their children as well as more active citizens, starting from school contexts. This also requires a lifelong learning mindset on the teachers' side, an urge to constantly develop their professional knowledge and skills.

It is of crucial importance that school should open up on the one hand allowing education provisions to be linked with real life challenges – not restricting it to immediate labour market needs, but the necessity to educate responsible 21st century citizens who understand how to navigate in current and future realities – that means inviting external players into the classroom and the school in general. On the other hand, 'school' needs to leave the building and provide guided learning opportunities for their students as well as the community in venues like parks, community centres, businesses or even homes. A high number of inspiring practices have been collected on open school practices in the Open Schools for Open Societies Horizon2020 project that Israel participates in. Its little sister is Open School Doors that provides teacher training and methodology support for teachers in engaging parents, especially disadvantaged ones. An open school approach looks at parents as resource, a key to find the right solution to the above-mentioned challenges. Considering parents as a resource must not be limited to highly educated parents, this is why teachers need

training in working with parents below their own socio-economic status level. Research done in the Open School Doors project (Kendall et al., 2018) clearly shows that teachers lack skills and knowledge in this field. At the same time teacher training provisions in the field - be it initial teacher education or continuous professional development (CPD) - are scarce in nearly all school systems. School systems with Anglo-Saxon traditions, such as the UK and Ireland, are clearly in the lead in this field.

There is a need to mention two factors beyond teachers in establishing parental engagement practices and finding solutions for the need to change schools. Legislative frameworks should be in place that makes it necessary for schools to engage parents and also the students themselves in all procedures. There are countries that regulate student and parent representation in main decision-making bodies, such as school boards. Other systems oblige the school to seek the opinion of parents (and students) and in certain topics (e.g. choice of school books, time of holidays, election of school head) the school's decision is not valid without such an opinion. Some countries give parents (and students) veto rights in certain areas. This in itself will not ensure meaningful participation. An extensive research done in 23 European countries on participation (Salamon – Haider, 2015) clearly uncovered a pattern that it only provides for structures and thus participation is often restricted to formalities. This is a dangerous trend as schools that only wish to tick the boxes will find ways to involve 'tame' parents, resulting in representation of white middle class only in decision-making structures.

This is the reason why the other important factor is the school leader / principal in implementing inclusive participatory structures at school level. Research (Salamon – Haider, 2015) shows that there is no school system in Europe that forbids school leaders to engage parents and students, so inclusive participatory practices can be implemented even in systems where there is no legislative requirement for that. An equally important task for school leaders is to change existing practices in school boards, parent committees and similar structures to provide engagement opportunities for all students and teachers. It depends on the school leader most of all if existing formal structures become meaningful or not. For a short period of time the driving force behind such changes can be a small group of committed parents, but for lasting changes the school leader needs to take a lead in this field, too. According to very recent research (Kelly, 2019 and Salamon, 2019) school heads understand the importance of collaborating with parents and engaging students, but they have little professional help in doing so. Ken Robinson in his 2018 book *You, Your Child and School* provides inspiring practices, mostly from the United States, but he also makes it clear that there are no recipes, local solutions must be found understanding the context of that given school, and thus it is the task of the school leader.

Parental engagement and student participation are practical examples of active citizenship, and a perfect training field for present and future active national or global citizens, where they can experience and experiment at a low-risk environment. Teachers also need to look at engagement as active citizenship practice and support their students and their parents in it. Often, teachers need to approach their own active citizenship as a field where they need more conscious approaches and even training. In short, teachers also need to be active citizens of their school. Parent-teacher-student collaboration is also a good opportunity to experience the impact of non-participation, opting out, but also to learn that active citizenship includes active bystandership. Thus, parent engagement and student participation are very closely linked with citizenship education – and this link needs to be made clearly for all.

Current approaches to citizenship education

Citizenship education is one of the areas identified as important by all critiques of current education systems. However, there is no consensus on how provisions are to be organised and how to identify learners and educators in this domain. Recent developments in the world clearly show that even in countries with a long-standing democratic tradition have serious knowledge and competence benefits in this field in the general population (Harari, 2018, Snyder, 2018) So far, the prevalent approach to citizenship education has been the inclusion of the domain in the curriculum, and thus creating the framework for learning ABOUT citizenship and democracy.

Parents organisations in Europe have demanded a learning by doing approach (EPA, 2015), to make it part of school culture. In an ideal case citizenship education starts at a very early age, at home, but given the general levels of democratic practices schools need to play an important role here. As it is not only students who need to embrace this culture of democracy, school has a responsibility to educate parents and teachers in this field (Robinson, 2018.). Meaningful engagement in decision making is an important tool for this. Becoming responsible citizens can be a natural process that can be systemised and structured as a knowledge and skills set later in school life for all students. Israel has a well-established tradition of democratic schools, but in most cases these schools only engage students themselves in school decision-making. While it is a major achievement, the engagement of parents is also an imperative.

For definition's sake, let us identify the most important features of democracy. Contrary to general belief and colloquial discussions about it, democracy is primarily not about freedom, but trust and responsibility (Harari, 2018) The general discourse usually focuses on active citizenship, and when it comes to day-to-day practices it discourages many that they do not wish to become candidates in elections, they don't generally take action in most situation. In citizenship education we have two major tasks that need to be highlighted as often neglected areas, but ones that schools can

easily offer experience in for students, but also for teachers and parents. One is that school is a safe environment to experience citizenship, including experiencing the consequences of opting out of decision-making. Another field is the education towards and appreciation of active bystanders. Active bystanders are aware of news, trends, event, their active citizenship may not exceed exercising the right to vote, but they are conscious that there might be instances when they need to become active, e.g. by participating in a demonstration or boycotting a product.

In an ideal case both parents and teachers act as trainers, counsel for students in becoming active citizens. The key is to trust in children from an early age, but not overburdening them with decisions and helping them making informed choices the consequences of which they have to live with. My personal favourite example of early citizenship education is when your 2-year-old insists on having lemon ice cream. You know he does not like it, you advise him to opt for chocolate, his favourite, but if he insists on lemon, you buy it and – this is the key for citizenship education – make him eat it regardless the tantrum thrown.

In the past decade or so citizenship education started to focus on citizenship in the digital age or active digital citizenship. It is the Council of Europe that has done substantial work in the field with recommendation for promoting the development of digital citizenship education being developed by a working group I am a member of. It is expected to be adopted by the Council of Ministers at the beginning of 2020 latest.

It builds on the work of academic experts such as Janice Richardson, Sonia Livingstone and Brian O'Neill and tackles the need for education un 10 digital citizenship domains. The 10 domains are grouped into 3 areas: Being online (related domains: access and inclusion, learning and creativity, and media and information literacy), Well-being online (related domains: ethics and empathy, health and well-being, and e-presence and communication) and Rights online (related domains: active participation, rights and responsibilities, privacy and security, and consumer awareness) Our Council of Europe expert group also defined the necessary competences for democratic culture in order to safely navigate the 10 domains. This is represented in the butterfly below. It should be obvious for the reader that on the one hand these competences need to be developed in and outside of school, but also that the overwhelming majority of both parents and teachers need competence development for becoming active digital citizens of the 21st century.

The benefits and types of parental engagement with schooling

The role parents in developed countries are expected to play in their children's schooling has changed significantly over the past 20-30 years expecting parents to be engaged acting as "...quasi-consumer and chooser in educational 'marketplaces'" and

“monitor and guarantor of their children’s engagement with schooling” (Selwyn, 2011). Research evidence (Harris and Goodall, 2008, Desforges and Abouchaar, 2003) also shows it clearly that parental involvement results in better learning outcomes and school achievements for young people. This makes it imperative to involve parents in schooling and this approach has gained widespread political traction in many European countries.

However, defining what is meant by parental involvement/engagement in schooling, the kind of interactions and methods most likely to benefit children, the role and responsibility of players, especially that of parents, teachers and school leaders, remain somewhat complicated. Politicians, researchers, schools, teachers and parents’ groups and children are yet to settle on shared definitions or priorities that sometimes lead to confusion. Although often presented as a “unified concept” parental involvement/engagement “has a range of interpretations, which are variously acceptable or unacceptable by different constituents” (Crozier, 1999). Different stakeholders often use this fact in a way that leads to power struggles and tensions between different stakeholders, and sometimes also lead to some kind of a ‘blame game’. As Harris and Goodall’s 2008 study of parental interaction in schools illustrates, whilst parents were more likely to understand their involvement as support for their children and children, in turn, saw their parents as ‘moral support’, teachers viewed it as a “means to ‘improved behaviour and support for the school’” (Harris and Goodall, 2008). This may lead to a void between expectations of schools towards parents and vice versa.

Epstein’s (2002) classification has been widely used in establishing a typography for parental involvement with school. It is important to take note of the fact that Epstein goes beyond the notion of involvement or engagement in learning of the individual child, but rather introduces the notion of partnership schools that are governed based on a mutual, balanced appreciation of home and school that has a major impact on establishing participatory leadership structures. This definition is the fully in line with our approach to tackle parental engagement as active citizenship. Epstein’s Framework defines six types of involvement, parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making, collaborating with the community. It is important to state that these types have no hierarchy whatsoever, although they are often seen by some schools and teachers as levels of different value and formulating unfounded expectations towards parents whose need for engagement is different (Hamilton, 2011)

Goodall and Montgomery (2013) have argued for an approach that moves interest away from parents’ interactions with school generally and back to a more specific focus on children’s learning. They make a key distinction between involvement and engagement suggesting that the latter invokes a “feeling of ownership of that activity

which is greater than is present with simple involvement” and propose a continuum that moves from parental involvement with schooling to parental engagement with children’s learning. This approach includes the recognition that learning is not confined to school and the importance of supporting the learning of children inside and outside school. This approach can be particularly important in the case of parents (and of course children) from ethnic minorities, with low levels of education (and bad experiences with their own schooling) or those facing economic difficulty who, research has shown, are more likely to find involvement in school difficult but who nevertheless have strong commitments to their children’s learning.

Goodall (2017) urges for a paradigm shift towards a partnership that is based on the following principles formulated on the basis of reimagining Freire’s banking model of education for the 21st century’s reality:

1. School staff and parents participate in supporting the learning of the child.
2. School staff and parents value the knowledge that each brings to the partnership.
3. School staff and parents engage in dialogue around and with the learning of the child.
4. School staff and parents act in partnership to support the learning of the child and each other.
5. School staff and parents respect the legitimate authority of each other’s roles and contributions to supporting learning.

This approach is also in line with the distinction made between involvement and engagement with regards to school in general, especially with regards to ownership. In the classification traditionally used by parents’ association (Salamon, 2017), based on Epstein, parental involvement in school means that the school and teachers initiate that parents join certain activities that are mostly aiming at the better working of current structures of school, while engagement is based on the partnership principles and implies that the school leader, teachers, parents, students and, if necessary, other stakeholders jointly take action for establishing practices and procedures based on the initiative of any of them. In this framework of definition parental involvement in school corresponds to the tokenism levels (informing, consultation and maximum placation) while parental engagement with school corresponds to citizen power levels (partnership, delegated power or citizen control) on the Ladder of Participation (Arnstein, 1969).

The two approaches, engagement with children’s learning and engagement with school has the common feature of ownership, and with time parents should become active bystanders even if only focusing on children’s learning, having enough insight to act as active citizens if a situation making intervention necessary arises.

According to Kendall et al. (2018) these frameworks acknowledge the complex, dynamic nature of relationships between parents, school and children and offer open meaningful opportunities for dialogue and re-negotiation of roles and responsibilities, but they may not go beyond questioning traditional paradigm of home-school relations. Re-imagining home-school relations need to be based on reflection on the purpose of learning, of school and going beyond the immediate and often narrow priorities based on testing and other policy accountabilities (Grant, 2009). Grant goes on to suggest, many parents may choose, quite reasonably, to invest in insulating the boundaries between school and home life seeing “part of their role as protecting children from school’s incursions into the home and ensuring that children socialise, play and relax as well as learn”, and this is the underlying thinking in home-schooling and unschooling movements gaining momentum (Robinson, 2018). This also gives us reasons to explore reasons of non-involvement or low levels of involvement with schooling when designing any intervention on parental empowerment and reimagining parental engagement as active citizenship. This is a result of the above-mentioned phenomena in the global learning crisis (World Bank, 2018) that requires a paradigm shift engaging parents in the rethinking process. The only way to ensure equity and inclusion in school is to co-create an offer that answer correspond to and reflect on the needs of each individual child.

Working with ‘hard-to-reach’ parents

The term ‘hard-to-reach’ has often been used to ‘label’ and pathologize “parents who are deemed to inhabit the fringes of school, or society as a whole—who are socially excluded and who, seemingly, need to be ‘brought in’ and re-engaged as stakeholders (Crozier and Davis, 2007). Although the label has been discussed and tackled in recent literature and practice, it remains an enduring concept in policy and practice discourses in Europe (Hamilton, 2017). Campbell (2011) defines ‘hard to reach’ parents as those who: “have very low levels of engagement with school; do not attend school meetings nor respond to communications; exhibit high levels of inertia in overcoming perceived barriers to participation” (2011:10). The term is often used to refer to parents who fail to reproduce the attitudes, values and behaviours of a ‘white middle class’ norm described in Deforges above, which, argue Crozier and Davies (2007), underpins consciously or unconsciously, school expectations.

Goodall and Montgomery (2013) discuss the situation of parents who are often ‘labelled’ as ‘hard-to-reach’ because school may not yet have facilitated an appropriate

or effective way of building relationships with them. Findings from the Engaging Parents in Raising Achievement Project (EPRA) indicated that for some parents, often those characterized as ‘hard-to-reach’, schools, especially secondary schools, can be experienced as a “closed system”, as hostile or disorientating, due perhaps to the parent’s own experiences of school or wider structural relations that they may feel position them negatively in relation to the ‘authority of school’ (Harris and Goodall, 2008).

Bursting myths around impactful engagement

Deforges’ (2003) systematic review of the positive impact of parental involvement on children’s school attainment establishes the degree of significance of this topic. He found that whilst parents engaged in a broad range of activities to promote their children’s educational progress (including sharing information, participating in events and school governance) degree of parental involvement was strongly influenced by social class and the level of mothers’ education: the higher the class and level of maternal educational qualification the greater the extent and degree of involvement. In addition, the review also noted that low levels of parental self-confidence, lack of understanding of ‘role’ in relation to education, psycho-socio and material deprivation also impacted negatively on levels of participation in school life with some parents simply being “put off involvement by memories of their own school experience or by their interactions with their children’s teachers or by a combination of both.”. The review concluded that whilst quality interactions with school (for example information sharing and participation in events and governance) are characteristic of positive parental involvement in education, a child’s school attainment was more significantly bound up with a complex interplay of a much broader range of social and cultural factors, including “good parenting in the home...the provision of a secure and stable environment, intellectual stimulation, parent-child discussion, good models of constructive social and educational values and high aspirations relating to personal fulfilment and good citizenship. Identifying ‘at-home good parenting’ as the key factor in determining children’s attainment the review found that this form of involvement “works indirectly on school outcomes by helping the child build a pro-social, pro-learning self-concept and high educational aspirations” and had a much greater impact on achievement than the effects of school in the early years of schooling in particular. Grouping these factors together as ‘spontaneous parental involvement’ the report reviewed various interventions that aim to enhance engagement.

Interventions included parenting programmes, home-school links and family and community education, the review was not able to find a positive correlation between these activities and attainment data and suggested they were “yet to deliver the achievement bonus that might be expected.”

Price-Mitchell (2009) highlights an over-emphasis on school learning as the only, or priority, objective of home/school interactions. As such schools offer a 'mechanistic view' which separates educators and parents rather than connecting them with "educators see[ing] themselves as experts" in children's learning "rather than equals". According to her this creates hierarchical relationships and limits capacity to understand and develop partnerships that create new knowledge. Mitchell-Price also pays attention to the way that social capital circulates within the context of school and its potential to include or exclude parents from different social and cultural groups.

European policies on parental involvement

Several reports and studies (e.g. OECD, 2012, MEMA ,2017) confirm that significant obstacles still exist in the educational pathways of children with a disadvantaged background in the educational systems of the EU Member States. This is accompanied by an increase of intolerance and xenophobia in most EU Member States.

At the same time successful, mostly local or municipality-level initiatives show that there are effective solutions for these issues that are best tackled together. Some countries have implemented effective national policies for inclusion in education (e.g. Austria, Germany, Ireland), but none have introduced a systemic approach to vulnerable parents' inclusion.

Research on parental participation in Europe

The research carried out in 23 European countries (22 EU members and Norway) by my colleague, Brigitte Haider and myself was originally aiming at finding correlations between the direct costs of education (costs not covered from taxpayer sources, but burdening family budgets directly) and the legislative provisions related to the participation of parents in decision making related to school activities and processes with some focus on decisions that have a direct impact on family budgets. While the Charter of Fundamental Rights of the European Union reinforces the UNCRC regulations by obliging EU member states to offer education free, there is no country among those we worked in that has these provisions in place.

The first part of our research focused on school practices and school cost realities, so they do not reflect on legislative provisions. In the second part of the research we also examined legislative frameworks and their implementation on decision-making levels. This may mean the level of government or the level of a region or municipality, respondents were asked to refer to the level where decisions are made in their countries. As this greatly varies in countries in Europe, this was the most meaningful way of asking our research questions. Respondents were experienced parent

representatives and policy makers with a solid understanding of the situation in their school and country.

Methodology

The research was done using two separate questionnaires, one on school costs and one on parental engagement/involvement in decision making. These were sent to national parent organisations in the target countries, and they were invited to provide answers based on their national realities. All questionnaires were followed up, thus we managed to receive answers for all countries we wanted to include. The subjects were asked to detail their answers so that we could differentiate between school levels and types. We also collected as much legislation text translated to languages we speak (English, German, Hungarian) as possible, and during the analysis phase we also double-checked answers whenever it was possible with legislative texts.

For the school costs research, we worked together with the European School Student Union, OBESSU and some experienced parent leaders to cover all costs that are school-related. By this we meant such costs that do not normally occur if a child does not go to school but compulsory/absolutely necessary if they do. This includes school material (books, stationery, etc.), special clothing (for sport, for hands-on activities, uniforms), parental financial contribution to school activities (e.g. entrance tickets, room rent), costs of school activities that fall on parents (e.g. photocopying), necessary extra tuition and getting to the school. Putting together this questionnaire happened with the participation of parents with experience at different school levels and countries.

For parental involvement, we were interested in the first place in how the voice of parents is delivered in all aspects of school life given that parents are the ones schools are accountable to and whose needs should be taken into consideration. At the same time, we were also exploring how parents are involved in decisions about schooling and schools, at legislative and budgetary levels. While most of the questions were objective, and were verified through analysing legislation, we were also interested to have the opinion of parents whether a legally regulated involvement form is a meaningful one (meaning that decision makers actively seek and rely on parent opinions) or if it is a formality (meaning representatives, often chosen by the school leader from among the “tamest” parents tick the box by having a representative present, but do not actively encourage meaningful input).

In the analysis phase, we cross-referenced the two questionnaires, making separate analyses for different school levels and types (pre-primary/primary/lower and upper secondary; state/church/private). We also took it into consideration if schooling at the given level is compulsory in the country or a choice of parents how they educate their children. We were also interested to see cultural patterns, similarities and differences

depending on schooling traditions, and our assumption that this is a factor was verified by the research.

Research outcomes

It is interesting to note that while 58% consider school to be free in their countries, and in-depth analysis has shown that in reality the case is very far from it. While it is school budget that parents have the highest percentage of say in with 56% having consultative and 16% decisive role, when it comes to the choice of teaching material (books, tools, etc.) only 32% is consulted and 8% has an impact on decisions. At the same time 75% of parents pay directly for compulsory stationery, 42% pay for workbooks and 17% for coursebooks. 29% of parents have to pay directly for material for practical activities such as special paper, wood, metal, 67% are obliged to buy necessary IT equipment from family budgets that also needs investment in 63% of the cases on software. There is no country where compulsory sport equipment is not paid from family budgets and 2/3 of parents also pay directly for other kinds of working and protective clothes. These percentages show the total of parents that surely pay themselves, for others there are local provisions to a certain extent, so school costs largely depend in many countries on where you live. These high numbers should indicate that parents are involved in decision making, but practice does not prove this requirement.

When it comes to active participation in decision-making, the other area where parents are mostly involved is creating school rules with 28% having decision-making powers and another 52% are consulted. It seems that parents are considered to be competent with regards to school meals in most countries, so 60% are consulted and another 8% also has decision-making powers. However, while parents are mostly involved in this field, only 50% of parents pay for meals.

The picture is less bright when it comes to professional matters in education. Only 8% of parents have decisive power over curriculum and 4% over teaching programme contents with 40% and 36% respectively are consulted. In only 20% of the cases parents are even consulted in the recruitment, evaluation and dismissal of teachers, while 8% have decision-making powers and 32% are consulted when recruiting or dismissing the school leader. Our research was conducted in 2015 in 23 countries, but the same trends were reported in the research on careers of teachers and school leaders in the European Education Policy Network (Kelly, 2019 and Salamon, 2019)

When it comes to school student representation, it is present to a certain extent in 19 of the 23 countries and only in secondary schools in the other 4 (Netherlands, Spain, Liechtenstein, Slovenia), but our research did not go into detail about their extent and form. Student representation is only present in 3 countries up to national level and a

total of 7 countries up to municipality level. In only 28% of respondents reported proportionate representation of key stakeholders (parents, teachers and students) in decision making related to school in general (Hungary, Austria, Germany, Norway, Netherlands, Lithuania, Estonia).

On the level of government in 60% of the cases there is no parental representation on government level, and even if there is, it is not equal and proportionate. This was reported in only 32% of cases. In 56% percent of the cases the government is not obliged to involve parents and other stakeholders in decision-making, and in 52% of the cases parents are not consulted about the financing of education. Only 8% of countries offer decision-making powers to parents in relation to national curricula and another 50% is consulted in some form. When it comes to the organisation of the school year and defining school holiday times, 52% of countries do not even consult parents, while 12% of countries offer parents decisive power in this with 4% of them giving parents the right to veto. Overall, 48% of governments are obliged to involve parents in decision making in some areas, but only 24% of respondents reported meaningful participation, the other 24% is just a formality.

Looking at the full picture it is not only clear that schools and governments don't find it important to consult parents in issues that directly concern them, but it is also clear they do not understand the importance of parental involvement and engagement as a form of active citizenship.

Research done at the same time in Israel (Schaedel et al., 2015) shows similar patterns in Israel.

Inspiring European practices in the field of parental inclusion

All successful projects and initiatives in the field of parental involvement include an element that helps to overcome language/vocabulary barriers and also support inclusion of the parents themselves in society. However, successful, long-term engagement programs often build on the acceptance of differences in languages and culture made visible in school settings.

Another type of program that is in place in many local contexts is aiming at raising cultural awareness and create mutual understanding by that. Inviting parents into school settings to introduce their home cultures create more trust in school. This is especially important in the case of parents who have low levels of education themselves. It is often necessary for school staff to leave their comfort zone and the school premises for successful outreach to parents with migrant background.

The most successful and sustainable programmes (e.g. SEAs or Schools as Community Learning Centres) tackle the whole community as one, consider language and cultural differences, but offer a holistic solution.

There are two main aims of parental involvement/engagement that were explored in inspiring practices and related literature. One is the engagement of parents in the learning of their own children for better learning outcomes, the other is engagement in school life as a form of active citizenship. The second, broader approach necessarily includes the first one, parents engaged in school life also understand the importance of learning and support their own children more. At the same time, it must be mentioned that deeper engagement in your own children's learning can be successful without more engagement in school, especially if the intervention is aiming at parents' understanding of learning processes, their role as primary educators and the fact that school plays only a minor role in the learning of children.

Inspiring practices in some cases focus on a certain narrow target group, for example parents of a certain nationality or level of education, while others have a more holistic approach, targeting all migrants or all parents that are generally difficult to reach and engage. Inspiring practices collected during the needs analysis period show that successful models are transferable from one target group to the other, e.g. Roma programmes and migrant-centred ones often use very similar methodologies.

Recommendations and methods developed in Includ-ED as well as FamilyEduNet, building on methodology developed in the Include-ED project and partnership school's methodology offer a useful universal source that OSD can build on. It supports an approach, where all interested parties participate in designing and implementing inclusion activities. It tackles both sides of parental engagement – in learning and in school life.

Parent Involvement 3.0 is a useful general handbook to help teachers and school heads understand the importance and possible tools of parental involvement. The methods suggested can be implemented by school leadership even in systems, where school autonomy is on a low level.

Schools as Community Learning Centres is an initiative that is very much in line with current policy trends, but implementing it needs full school autonomy and a school leader committed to it. However, even individual teachers may be able to implement certain aspects building on local community.

A simple assessment tool on parental involvement developed by NPC-p, Ireland can be used for awareness-raising as well as monitoring development in practice.

ParentHelp trainings show that its activities are equally useful for parent leaders, teachers and school heads to understand parental involvement/engagement, embrace diversity and be able to manage challenges.

Anexo 2 – Artigo 2

PARENTS: PRIMARY EDUCATORS, CAREGIVERS, GATEKEEPERS, SCAFFOLDERS

Eszter Salamon Parents International; director@parentsinternational.org

Abstract

Parents as primary educators need empowerment support in order to become gate openers and scaffolders for better learning of their children. In this paper the results of relevant desk research is presented in order to establish a common understanding of widely used notions such as parental involvement and parental engagement, discuss the benefits and successful methods of engaging with all parents and its impact on children's learning and well-being. The paper also discusses successful practices and bursts some myths around parental impact, with special focus on identifying the role of parents in the learning of their children as opposed to their schooling.

Parents are the primary educators of their children. This doesn't only mean they are the first educators, but on the one hand they are responsible for educating them according to the UNCRC, and on the other hand they have the largest impact on children's learning outcomes regardless their own education and ability to directly support school work or lack of it. For these reasons, parents should be a primary target group in educational discourse. They need to understand why new educational paradigms are more beneficial for their children than old pathways they experienced in their own childhood. More and more parents have well-being concerns for their children (while others put extra workload on their shoulders), and it is a global trend that needs to be stopped that those who can afford it, opt out of public education or formal education as such. In a world where schools are exploring new ways of working and parents are concerned, the only way forward is to engage parents, all of them, into transforming formal education for 21st century needs, and define new pathways together. Parents and teachers need to engage the children themselves, too, and explore unknown territory together. We live in times when the type of education we need to offer children is not like anything experienced by the majority of adults of today. In this presentation we will explore ways and methods to implement the necessary engagement practices, showing inspiring practice and research evidence, focusing on learning outcomes in traditional competence areas (the 3Rs) as well as soft skills, STEM, arts and digital literacy.

Parental involvement and parental engagement

Parents are the primary educators of their children. This statement is a twofold one: on the one hand there is no need for research to prove that parents are the first to educate their children from birth, there is also a solid body of evidence showing that up to about 11 years of age parents have the largest impact of the learning outcomes of their children (Desforges, 2003.) This role is then taken over by the peer group, but parents still remain the second most impacting group. Thus, for the educational and learning success of the individual child, parental attitudes are crucial.

In the next section we quote research around parental involvement and parental engagement, the first being an invitation taking part in something that is already in place and the latter one being a cocreation procedure between partners – namely school and home – mutually recognising each other's role and impact and working in partnership around learning. Although it is beyond the scope of this review, it is important to mention that in modern pedagogy that considers the child rights this can only be designed in a participatory way with regards to children as competent partners (see the UN Convention on the Rights of the Child).

The benefits and types of parental engagement with schooling

The roles parents in developed countries are expected to play in their children's schooling has changed significantly over the past 20-30 years expecting parents to be engaged acting as "...quasiconsumer and chooser in educational 'marketplaces'" and "monitor and guarantor of their children's engagement with schooling" (Selwyn, 2011). Research evidence (Harris and Goodall, 2008, Deforges and Abouchaar, 2003) also shows it clearly that parental involvement results in better outcomes for young people. This makes it imperative to involve parents in schooling and this approach has gained widespread political traction in many European countries.

However, defining what is meant by parental involvement/engagement in schooling, the kind of interactions and methods most likely to benefit children, the role and responsibility of players, especially that of parents, teachers and school heads, remain somewhat controversial. Politicians, researchers, schools, teachers and parents' groups and children have failed to settle on shared definitions or priorities that sometimes lead to confusion. Although often presented as a "unified concept" parental involvement/engagement "has a range of interpretations, which are variously acceptable or unacceptable by different constituents" (Crozier, 1999: 219). Different stakeholders often use this fact in a way that leads to power struggles and tensions between different stakeholders (ibid 220), and sometimes also lead to some kind of a 'blame game'. As Harris and Goodall's 2008 study of parental interaction in schools illustrates, whilst parents were more likely to understand their involvement as support

for their children and children, in turn, saw their parents as ‘moral support’, teachers viewed it as a “means to ‘improved behaviour and support for the school’” (2008: 282). This leads to a split between expectations of schools towards parents and vice versa.

Epstein’s (2002) classification of practice has been widely used in establishing a typography for parental involvement with school. It is important to take note of the fact that Epstein goes beyond the notion of involvement or engagement in learning of the individual child, but rather introduces the notion of partnership schools that are governed on the basis of a mutual, balanced appreciation of home and school that has a major impact on establishing participatory leadership structures.

Epstein’s Framework (2002:6) defines six types of involvement: parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making, collaborating with the community. It is important to state that these types have no hierarchy whatsoever, although they are often seen by some schools and teachers as levels of different value and formulating unfounded expectations towards parents whose need for engagement is different (Hamilton 2011.)

Goodall and Montgomery (2013) have argued for a more refined approach that moves interest away from parents’ interactions with school generally towards a more specific focus on children’s learning.

They make a key distinction between involvement and engagement suggesting that the latter invokes a “feeling of ownership of that activity which is greater than is present with simple involvement” (2013: 399) and propose a continuum that moves from parental involvement with schooling to parental engagement with children’s learning. This approach includes the recognition that learning is not confined to school and the importance of supporting the learning of children inside and outside school. This approach can be particularly important in the case of parents (and of course children) from ethnic minorities, with low levels of education (and bad experiences with their own schooling) or those facing economic difficulty who, research has shown (ibid 400) are more likely to find involvement in school difficult but who nevertheless have strong commitments to their children’s learning. This is a key issue to consider when designing mentoring models for parents in the PARENT’R’US project.

Goodall (2017) urges for a paradigm shift towards a partnership that is based on the following principles formulated on the basis of reimagining Freire’s banking model of education for the 21st century’s reality:

1. School staff and parents participate in supporting the learning of the child.

2. School staff and parents value the knowledge that each brings to the partnership.
3. School staff and parents engage in dialogue around and with the learning of the child.
4. School staff and parents act in partnership to support the learning of the child and each other.
5. School staff and parents respect the legitimate authority of each other's roles and contributions to supporting learning.

According to Kendall (2018) these frameworks acknowledge the complex, dynamic nature of relationships between parents, school and children's learning and open meaningful opportunities for dialogue and re-negotiation of roles and responsibilities, but they may not go as far as questioning traditional paradigm of home-school relations. Re-imagining home-school relations need to be based on reflection on the purpose of learning and going beyond the immediate and often narrow priorities of schools based on testing and other policy accountabilities (Grant, 2009:14). Grant reminds us that "reframing children's lives outside school and family life purely in terms of an educational project" could lead to the "worst case scenario" of children being "continuously worked on by ambitious parents and teachers" (Grant, 2009:14). Grant goes on to suggest, many parents may choose, quite reasonably, to invest in insulating the boundaries between school and home life seeing "part of their role as protecting children from school's incursions into the home and ensuring that children socialise, play and relax as well as learn" (ibid). This leads to the necessity to explore reasons of non-involvement or low levels of involvement with schooling when designing any intervention on parental empowerment.

Working with 'hard-to-reach' parents

The term 'hard-to-reach' has often been used to 'label' and pathologize "parents who are deemed to inhabit the fringes of school, or society as a whole – who are socially excluded and who, seemingly, need to be 'brought in' and re-engaged as stakeholders (Crozier and Davis, 2007). Although the label has been discussed and tackled in recent literature and practice, it remains an enduring concept in policy and practice discourses in Europe (Hamilton, 2017:301) and may have particular implications for the target group of the PARENT'R'US project. Campbell (2011) defines 'hard to reach' parents as those who: "have very low levels of engagement with school; do not attend school meetings nor respond to communications; exhibit high levels of inertia in overcoming perceived barriers to participation" (2011:10). The term is often used to refer to parents who fail to reproduce the attitudes, values and behaviours of a 'white middle class' norm described in Deforges above, which, argue Crozier and Davies (2007),

underpins consciously or unconsciously, school expectations. Here we see the definition used pejoratively to describe the deficit characteristic of 'non-responsive' which is explicitly linked to economic status, class and ethnicity, serving to stigmatise and 'other' particular groups of parents.

Goodall and Montgomery (2013) discuss the situation of parents who are often 'labelled' as 'hard-to-reach' because school may not yet have facilitated an appropriate or effective way of building relationships with them. Findings from the Engaging Parents in Raising Achievement Project (EPRA) indicated that for some parents, often those characterized as 'hard-to-reach', schools, especially secondary school, can be experienced as a "closed system", as hostile or disorientating, due perhaps to the parent's own experiences of school or wider structural relations that they may feel position them negatively in relation to the 'authority of school' (Harris and Goodall, 2008).

Goodall and Montgomery also demand that attention is paid to the way social and cultural issues position different groups of parents in relation to schooling. Citing Reay's (2000) work Harris and Goodall (2008) draw attention to the way that middle class parents tend to increase their positional ambition to ensure they maintain a relative advantage as the educational aspirations of the lower classes rise. This they argue ensures that barriers continue to be manufactured as others, for example access to education, are broken down.

Bursting myths around impactful engagement Deforges' (2002) systematic review of the realised benefits of parental involvement on children's school attainment establishes the degree of significance of this. He found that whilst parents engaged in a broad range of activities to promote their children's educational progress (including sharing information, participating in events and school governance), the degree of parental involvement was strongly influenced by social class and the level of mothers' education: the higher the class and level of maternal educational qualification, the greater the extent and degree of involvement. In addition, the review also noted that low levels of parental self-confidence, lack of understanding of 'role' in relation to education, psycho-socio and material deprivation also impacted negatively on levels of participation in school life with some parents simply being "put off involvement by memories of their own school experience or by their interactions with their children's teachers or by a combination of both." (2003:87). The review concluded that whilst quality interactions with school (for example information sharing and participation in events and governance) are characteristic of positive parental involvement in education, a child's school attainment was more significantly bound up with a complex interplay of a much broader range of social and cultural factors, including "good parenting in the home...the provision of a secure and stable environment, intellectual stimulation, parent-child discussion, good models of constructive social and

educational values and high aspirations relating to personal fulfilment and good citizenship; (2002:5). Identifying ‘at-home good parenting’ as the key factor in determining children’s attainment, the review found that this form of involvement “works indirectly on school outcomes by helping the child build a pro-social, pro-learning self- concept and high educational aspirations” (2003:87) and had a much greater impact on achievement than the effects of school in the early years of schooling in particular. Grouping these factors together as ‘spontaneous parental involvement’ the report contrasted the positive correlation with children’s attainment they combined to secure, with the effects of “interventions that aim to enhance “spontaneous levels of engagement” (ibid 5). Although the extent and variety of intervention activity, which included parenting programmes, home-school links and family and community education, was noted to be substantial, the review was not able to find a positive correlation between these activities and attainment data and suggested they were “yet to deliver the achievement bonus that might be expected.”

Price-Mitchell highlights an over-emphasis on school learning as the only, or priority, objective of home/school interactions. As such schools offer a ‘mechanistic view’ which separates educators and parents rather than connecting them with “educators see[ing] themselves as experts” in children’s learning “rather than equals” (2009:5). According to her, this creates hierarchical relationships and limits capacity to understand and develop partnerships that create new knowledge. (2009:8)

Mitchell-Price pays attention to the way that social capital circulates within the context of school and its potential to include or exclude parents from different social and cultural groups. Citing Santana and Schneider (2007) Mitchell-Price suggests that “lower income and ethnically diverse parents who traditionally have less access to resources for their children benefit greatly from social networks as a way of accruing benefits otherwise unavailable to them” (2009:19). Hamilton argues that this requires teachers to develop an ‘outreach mentality’ (2017:313) going beyond “promoting awareness among parents of rules and expectations” towards deep, reflexive exploration of their own socio-cultural positionality as a ‘teacher’ and representative of authority, and taking responsibility for the agency they have in the processes and practices of home school interaction.

Family learning provisions

The educational provision of family learning has been alluded to in some of the literature so far. At its roots is a social and humanistic approach to learning, with the underpinning principles of ‘parents as educators, the acknowledgement that language is power and the central position of dialogue in education’ (Mackenzie, 2009: 5–6). Traditionally aimed at both disadvantaged families and communities who may be experiencing poverty and social exclusion for a variety of reasons, family learning

provision incorporates both hard and soft outcomes. The former based on improvements in the parent and child's attainment levels in literacy and numeracy and developing employment skills for the parent, whilst the latter in the form of improved confidence, interpersonal skills, and improved mental and physical wellbeing. While they may not have a direct impact on the learning outcomes of children (see above), these provisions are useful tools to support the lifelong learning of parents.

European policies on parental involvement

Several reports and studies (EC, 2012; OECD, 2006, 2009 and 2012a and Eurostat, 2014, MEMA, 2017) confirm that significant obstacles still exist in the educational pathways of children with a migrant or Roma background in the educational systems of the EU Member States. Most EU Member States have developed, to some degree, educational policies for migrant and Roma children, however differences in the depths, extent and support of these measures show major differences (MEMA, 2017). Eurydice has reported that high percentages of disadvantaged (especially migrant and Roma) children experience discrimination in school systems, and in most countries a clear achievement gap is also clearly present. This is accompanied by an increase of intolerance and xenophobia in most EU Member States.

At the same time successful, mostly local or municipality-level initiatives show that there are effective solutions for these issues that are best tackled together. Some countries have implemented effective national policies for inclusion in education (Austria, Germany, Ireland), but none have introduced a systemic approach to vulnerable parents' inclusion.

Inspiring European practices in the field of parental inclusion

All successful projects and initiatives in the field of parental involvement include an element that helps to overcome language/vocabulary barriers and also support inclusion of the parents themselves in society. However, successful, long-term engagement programs often build on the acceptance of differences in languages and culture made visible in school settings.

Another type of program that is in place in many local contexts is aiming at raising cultural awareness and create mutual understanding by that. Inviting parents into school settings to introduce their home cultures create more trust in school. This is especially important in the case of parents who have low levels of education themselves. It is often necessary for school staff to leave their comfort zone and the school premises for successful outreach to parents with migrant background.

The most successful and sustainable programmes (e.g. SEAs or Schools as Community Learning Centres) tackle the whole community as one, consider language and cultural differences, but offer a holistic solution.

There are two main aims of parental involvement/engagement that were explored in inspiring practices and related literature. One is the engagement of parents in the learning of their own children for better learning outcomes, the other is engagement in school life as a form of active citizenship. The second, broader approach necessarily includes the first one, parents engaged in school life also understand the importance of learning and support their own children more. At the same time, it must be mentioned that deeper engagement in your own children's learning can be successful without more engagement in school, especially if the intervention is aiming at parents' understanding of learning processes, their role as primary educators and the fact that school plays only a minor role in the learning of children.

Inspiring practices in some cases focus on a certain narrow target group, for example parents of a certain nationality or level of education, while others have a more holistic approach, targeting all migrants or all parents that are generally difficult to reach and engage. Inspiring practices collected during the needs analysis period show that successful models are transferable from one target group to the other, e.g. Roma programmes and migrant-centred ones often use very similar methodologies. Recommendations and methods developed in Includ-ED as well as FamilyEduNet, building on methodology developed in the Include-ED project and partnership school's methodology offer a useful universal source that OSD can build on. It supports an approach, where all interested parties participate in designing and implementing inclusion activities. It tackles both sides of parental engagement – in learning and in school life.

Parent Involvement 3.0 is a useful general handbook to help teachers and school heads understand the importance and possible tools of parental involvement. The methods suggested can be implemented by school leadership even in systems, where school autonomy is on a low level.

Schools as Community Learning Centres is an initiative that is very much in line with current policy trends, but implementing it needs full school autonomy and a school leader committed to it. However, even individual teachers may be able to implement certain aspects building on local community.

A simple assessment tool on parental involvement developed by NPC-p, Ireland can be used for awareness-raising as well as monitoring development in practice.

ParentHelp trainings show that its activities are equally useful for parent leaders, teachers and school heads to understand parental involvement/engagement, embrace diversity and be able to manage challenges.

MÓDULO VIII – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: Inteligência Emocional		Formador:
Sessão nr.:	Duração: 180' presencial, 60' online	Data:
Objetivos Gerais:	Enfatizar a importância das emoções e introduzir o papel fundamental que as emoções desempenham no processo de mentoria.	
Resultados da Aprendizagem:	Compreender a importância de aumentar a literacia emocional; Iniciar uma mudança nas atitudes e no desenvolvimento de competências dos adultos que desempenham um papel central na criação de ambientes de aprendizagem para as crianças.	
Métodos:	Atividades e discussões.	
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer as emoções da própria pessoa e do outro; ✓ Compreender as causas e as consequências das emoções; ✓ Rotular as emoções (com a maior precisão possível); ✓ Expressar as emoções de forma apropriada; ✓ Regular eficazmente as emoções. 	

Duração	Atividades:	Recursos e Materiais:
15'	Cadeira da Emoção	<ul style="list-style-type: none"> • Microfones

		<ul style="list-style-type: none"> • Portátil, tablet ou telefone • Acesso à internet
30-40'	Medidor de Humor	<ul style="list-style-type: none"> • fita cola • cartolina (vermelha, verde, azul, amarelo) • marcadores (vermelho, verde, azul, amarelo)
40'	O Governante	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 1 • Pedacos de papel (Vermelho, verde, azul, amarelo) • Marcador • Canetas e lápis
40'	Emoções no Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 2 • Papel de Quadro • Marcadores • Canetas e lápis • Peças extra de papel (vermelho, verde, azul, amarelo)
35'	O meu melhor "Eu" (opcional)	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 2 • Quadro e papel • Canetas e lápis • Cores, autocolantes
15'	Tempestade de Neve	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas de papel A4 • Canetas e lápis • Microfones • Portátil, tablet ou telefone • Acesso à internet
+60'	De dentro para fora (do filme) - online	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à internet • Portátil, tablet ou telefone • Instruções da atividade "Governante" • Instruções da Atividade "o meu melhor "Eu""

Atividades

Presenciais

Inteligência Emocional - Formação de Mentores

"Ninguém quer saber o quanto sabes, até saberem o quanto te importas"

Theodore Roosevelt

Neste módulo, vamos destacar a importância das emoções e introduzir o papel fundamental que as emoções desempenham no processo de mentoria.

As atividades abaixo enumeradas destinam-se a ser utilizadas por ordem (1-5), no entanto, o formador pode fazer determinadas alterações com base nas necessidades específicas do grupo (por exemplo: certas atividades não são adequadas para o grupo, certas atividades demoram um período mais longo para implementar, resistência, etc.).

ATIVIDADE: Cadeira da Emoção

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</p> <p>(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>15 ‘</p> <p>O formador coloca a seguinte música: What It's Like dos Everlast https://www.youtube.com/watch?v=uUORUtHRjts. Com base na música e na sua letra, o formador vai pedir aos participantes que expressem a sensação que esta canção lhes proporcionou. Da lista total de sentimentos serão escolhidos 3. Pede-se ao grupo que represente esses sentimentos com um som. Depois de cada sentimento ter sido estabelecido e ensaiado, o formador será um maestro de uma orquestra que variará os diferentes sons.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE</p> <p>(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduzir o tema das emoções/sentimentos 2. Introduzir a ligação entre sentimentos e expressão 3. Divertir-se com a música
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA FORMADORES</p> <p>(Por favor, descreva como aplicar isto: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Colocar a música (<i>What's it lime, dos Everlast</i>).</p> <p>Passo 2: Pedir aos participantes que expressem os sentimentos que foram evocados pela canção (por exemplo, compaixão, raiva, piedade, vergonha, culpa).</p> <p>Passo 3: Pedir ao grupo para escolher 3 sentimentos.</p> <p>Passo 4: Representar os sentimentos com um som (depois de escolhidos os sons, ensaie o</p>

som 2-3 vezes).

Passo 5: Uma vez ensaiados os sons, o formador conduzirá um coro de emoções (Por exemplo, emitir o som para a raiva; assim que o fizerem, emitir um som para compaixão, o som de surpresa.)

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para torná-la mais adequado)

Devido ao facto de a música estar em inglês, pode escolher uma canção na língua nativa do grupo, que incite uma resposta emocional dos participantes.

5) Resultados De Aprendizagem

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelo formador)

Sensibilizar para o facto de as pessoas responderem a estímulos ou pistas do ambiente através de sentimentos. As pessoas têm certas formas de expressar e externalizar estes sentimentos (sons neste caso). Preparar o terreno para futuras atividades.

ATIVIDADE: Medidor de Humor

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

50'

Esta atividade foi desenhada para empoderar as pessoas no sentido de as tornar capazes de se exprimirem. É uma introdução à abordagem da Inteligência Emocional. É também um instrumento que pode ser usado junto de pessoas que não são capazes (nesse momento) de expressar claramente aquilo que estão a sentir (o seu humor).

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Reconhecer sentimentos (introduzir o Medidor de Humor).
2. Apresentar as 4 áreas principais do Medidor de Humor.
3. Estabelecer relações entre níveis de energia e de prazer.

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

1. Introduzir o Medidor de Humor (ver a imagem abaixo) (10-15')

O Medidor de Humor é um instrumento desenvolvido pela Centro de Inteligência Emocional de Yale. O Medidor de Humor foi desenhado para ajudar as pessoas de todas as idades a reconhecer emoções – das próprias e do outro – de modo a desenvolver estratégias que lhes permitam lidar com estas emoções (regulando-as, usando palavras adequadas). Este instrumento tem o potencial de fornecer às pessoas uma “linguagem” que lhes permita falar sobre os seus sentimentos.

O Medidor de Humor é um quadrado dividido em 4 quadrantes – vermelho, azul, verde e amarelo – representando cada um deles um conjunto de sentimentos. Diferentes sentimentos são agrupados de acordo com o seu nível de energia e de prazer.

2. Os quatro quadrantes:

- **Zona Amarela (alta energia, alto prazer):** agradável, feliz, alegre, esperançoso, focado, otimista, orgulhoso, alegre, animado, brincalhão, animado, emocionado, inspirado, etc.
- **Zona Verde (baixa energia, alto prazer):** à vontade, calmo, tranquilo, seguro, agradecido, abençoado, satisfeito, relaxado, amoroso, equilibrado, confortável, acolhedor, des preocupado, suave, pensativo, sereno, etc.
- **Zona Vermelha (muita energia, baixo prazer):** irritado, irritado, preocupado, assustado, nervoso, tenso, perturbado, zangado, furioso, em pânico, stressado, ansioso, etc.
- **Zona Azul (baixa energia, baixo prazer):** apático, entediado, triste, cabiz baixo, inquieto, miserável, deprimido, desanimado, exausto, sem esperança, alienado, desanimado, desesperado, descrente, desapontado, etc.

3. Relação entre níveis de energia e prazer. Como visto acima, cada quadrante é representado pela relação entre o nível de energia e de prazer.

Descrição da Atividade:

Fazer um gráfico de tamanho real no chão, usando fita adesiva e grandes pedaços de papel vermelho, amarelo, verde e azul. Cada área deve ter cerca de 1m x 1m de largura (ou ser suficientemente grande de modo que cada pessoa se possa situar dentro do próprio gráfico).

Atribuir palavras que caracterizem as emoções dos elementos do grupo (escolher a partir da lista acima apresentada) ou pedir a cada um deles que escolha a palavra que melhor caracteriza a forma como se está a sentir.

Convidar os formandos a escrever a sua palavra num pequeno papel e, na parte de trás, escrever a sua definição desse mesmo termo. De seguida, pedir que cole a palavra que representa a sua emoção na própria camisola. (10')

Questionar os formandos sobre o seguinte:

- Este sentimento é agradável ou desagradável?
- Este sentimento remete para níveis de energia altos ou baixos?

Com base nas respostas, convidar os membros do grupo a localizarem-se na zona do gráfico a que corresponde a sua emoção: Vermelho, Azul, Amarelo, Verde (isto

poderá ter que ser feito em várias fases, dependendo do tamanho do grupo. (10-15')

Finalmente, convidar os formandos a explicar as suas emoções e o porquê de se situarem nessa determinada zona. Abrir espaço para a partilha e para uma discussão assente no respeito, no caso de haver diferentes entendimentos sobre as palavras que refletem as emoções. (10')

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Se não houver espaço para implementar a atividade como foi descrito acima, o formador pode criar um Medidor de Humor de acordo com o espaço disponível (na parede, por exemplo, se não houver um local no chão que o permita fazer).

O formador deve escolher um local onde se possam aplicar as quatro cores. A partir daqui, a atividade pode prosseguir como foi descrita.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes deverão ser capazes de reconhecer as emoções e classificá-las com base no nível de energia e de prazer que lhes atribuem.

ATIVIDADE: O Governante

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)

40'

O Governante vem no seguimento do Medidor de Humor.

Na primeira atividade, os participantes ficaram a conhecer o Medidor de Humor. Tornaram-se capazes de reconhecer em que zona se situam as suas emoções (vermelha, azul, amarela, verde). Durante esta atividade, os participantes irão aprofundar as questões relacionadas com a Inteligência Emocional a partir de:

Reconhecimento das emoções

Compreensão das emoções

Categorização das emoções

Regulação das emoções

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Identificar os sinais que ajudam a compreender o que cada pessoa está a sentir.
2. Compreender as causas e as consequências de uma emoção.
3. Categorizar as emoções.
4. Compreender como expressar emoções de uma forma aceitável do ponto de vista social.
Aprender a diminuir, aumentar ou manter a intensidade de uma emoção.

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

1. Os participantes (em grupos formados a partir da atividade anterior) serão desafiados a completar o Anexo 1. (15-20')
2. Quando os participantes completarem a tarefa, cada grupo terá 10 minutos para refletir sobre a sua experiência.

Questões par a reflexão:

O que pensaram sobre a tarefa?

Encontrou alguma dificuldade na realização deste desafio? Explique porquê.

Que parte considerou ser a mais fácil? Explique porquê.

Na sua opinião, o que melhoraria esta atividade?

3. No fim do tempo previsto, cada grupo deverá escolher um voluntário para apresentar um resumo das suas discussões. (10')

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

–

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os formandos devem começar a estar conscientes da forma como as emoções que experienciam impactam o que fazem, o que pensam, o seu padrão de decisões, a forma como se relacionam com o outro de modo a tornar-se uma pessoa mais aberta, mais produtiva e mais afetiva.

Anexo 1: O Governante

Sentimento: _____

Reconhecer	Como é que determinado sentimento se reflete nos nossos rostos e corpos e como é que é entoado pelas nossas vozes?
Compreender	Que tipo de coisas é que acontecem que nos fazem sentir de uma determinada forma? Em que medida é que vivenciar os sentimentos de uma determinada forma afeta o comportamento?
Caracterizar	Qual é a definição/palavra para este sentimento? Que outros sentimentos estão relacionados com este sentimento?
Expressar	Quando tens este sentimento, o que podes fazer para o expressar de forma apropriada?
Regular	Habitualmente gostas de te sentir desta forma? Se sim, o que podes fazer para experienciar este sentimento mais vezes ou pra ajudar outras pessoas a vivenciarem este sentimento? Se não, o que é que podes fazer para alterar o teu sentimento ou ajudar um amigo a alterar os seus sentimentos?

ATIVIDADE: Emoção no Trabalho

Presencial	Online
<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>	
<p>40'</p> <p>Normalmente, esta atividade está no seguimento da Atividade do Governante. Por esta altura, esperamos que os participantes já tenham começado a compreender como gerir as suas emoções. Enquanto coordenador de mentores, os indivíduos serão convidados a transferir e aplicar as lições aprendidas no seu ambiente de trabalho ou atividade de mentoria.</p>	
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer as emoções que podem surgir na relação de mentoria. 2. Compreender e rotular emoções. 3. Expressar emoções (ligação entre emoção e comportamento). 4. Gerir emoções (passos). 	

3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Seguindo a atividade do Governante, o formador fornecerá a cada grupo um flipchart ou um grande pedaço de papel, que será parecido com o Anexo 2. (5')
Passo 2: Os participantes serão convidados a completar a atividade com os seus grupos (10').
Passo 3: Cada grupo apresentará os seus resultados (15').
Passo 4: Com base nas apresentações, o formador desenvolverá um flipchart final utilizando o mesmo formato apresentado no Anexo 2, onde serão incluídas as informações mais relevantes de todos os grupos. Finalmente, utilizando esta informação, o formador realizará um resumo da atividade (10').
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)
Para esta atividade serão mantidos os grupos formados para a atividade do Medidor de Humor, se houver um número desigual de participantes na atividade #1, então o grupo será reorganizado. As formas de o conseguir são: contar 1-4; divisão por altura, cor de sapatos, cor da roupa (preto, colorido, branco, com estampados, etc.)
5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)
Através desta atividade, os participantes explicam a forma como se querem sentir no trabalho e na relação de mentoria. Descreverão os comportamentos que provocam os sentimentos que estes preferem. Ao mesmo tempo, os participantes apresentarão ações, ferramentas, técnicas (criadas por estes, que proporcionam um sentimento de propriedade) para regular sentimentos indesejados e conflitos. Estes objetivos comuns têm o potencial de motivar os indivíduos e responsabilizá-los pela mudança que desejam.

Anexo 2: Emoção no Trabalho (Atividade nº 3)

Como nos queremos sentir no trabalho todos os dias?

Escreva os 5 melhores sentimentos do seu grupo.

O que vamos fazer para ter estes sentimentos e criar um ambiente de trabalho positivo?

Anote 5 comportamentos específicos (um para cada sentimento)

O que fazemos se tivermos sentimentos desconfortáveis ou conflitos?

Escreva 5 estratégias específicas.

ATIVIDADE: O meu melhor “Eu”

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>35'</p> <p>Os participantes são convidados a imaginar o “eu” perfeito, e modo a implementar, ainda que apenas a um nível imaginário, (para o presente) as técnicas, ferramentas identificadas na atividade anterior. Esta atividade permitirá aos participantes refletir sobre o seu comportamento e sobre o seu melhor "eu" (feliz, relaxado, confortável, calmo, etc.).</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação de características que valorizam a sua personalidade (melhor “eu”). 2. Comparar o "eu" real com o melhor "eu". 3. Revisitar estratégias desenvolvidas na atividade anterior, de modo a facilitar a viagem do “eu” real ao melhor “eu” (revisitar as estratégias permitirá que as pessoas apresentem recursos adicionais).
<p>3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Esta é uma atividade individual. Há a possibilidade de trabalhar em grupos mais pequenos (ver alternativas).</p> <p>Passo 1: Descreva-se usando a forma como se vê no trabalho (qualidades, defeitos, e certos comportamentos). (5')</p> <p>Passo 2: Por favor, imagine que se olha ao espelho e olha de novo para si no seu melhor "eu". Como se parece o seu melhor "eu"? Descreva o seu melhor "eu" usando 5 das suas melhores qualidades. Ver Anexo 2 para uma imagem do melhor "eu". Os participantes serão convidados a usar a sua imaginação para apresentar o seu melhor "eu" (cor, palavras, autocolantes com emoji, etc.) (10')</p> <p>Passo 3: Uma vez estabelecidas as cinco qualidades superiores, enumerar um ou dois comportamentos específicos para cada qualidade. (5')</p> <p>Passo 4: Das cinco qualidades mais importantes, escolher duas que considere mais importantes. Desenvolver um plano estratégico para mudar o seu “eu” atual para se tornar o seu melhor “eu”, a fim de ACREDITAR ESTA QUALIDADE. (15')</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)</p>

Os participantes irão visualizar o seu “eu” atual/presente (como um grupo).
Descreverão certas qualidades, defeitos, comportamentos.

Os participantes serão convidados a visualizar o seu melhor “eu” (como um grupo),
nomear cinco qualidades superiores do grupo, listar um ou dois comportamentos
específicos para cada qualidade.

Os grupos escolherão duas das cinco qualidades que acreditam ser as mais
importantes. Juntos, desenvolverão uma estratégia para atingir esses objetivos
(passando do “eu” atual para o melhor “eu”).

Cada grupo apresentará o "MELHOR "Eu".

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que
exemplos podem ser dados pelos formadores)

Consciência das suas qualidades e defeitos (ou trabalho em áreas em progresso).
Estabelecer relações entre as qualidades/defeitos percebidos e o comportamento.
Criar um objetivo (o melhor "eu") ao qual podem aspirar.

Estratégias de Brainstorming para alcançar o seu objetivo.

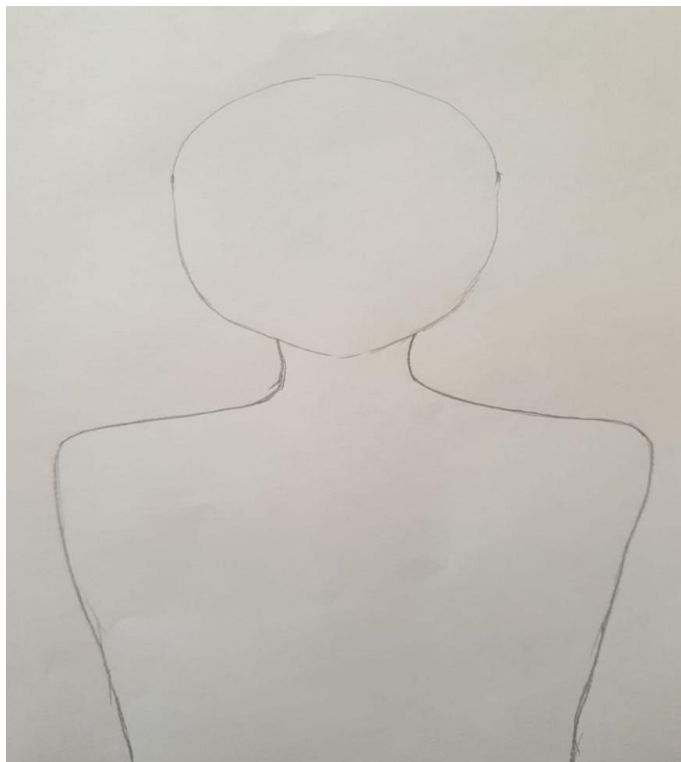
Estratégias de motivação para a mudança.

Prestação de contas.

Anexo 2

Melhor “Eu”

No desenho abaixo, escrever as suas 5 qualidades que melhor descrevem o seu "eu".
Pode utilizar cores, autocolantes ou qualquer outro meio que tenha à sua disposição
para personalizar o seu desenho (é apresentado um esboço de uma pessoa porque
não tem de ser perfeito e está aberto à imaginação de todos).



No quadro abaixo, enumere um ou dois comportamentos específicos para cada qualidade.

Qualidade	Comportamento
1	
2	
3	
4	
5	

ATIVIDADE: Tempestade de Neve

Presencial	Online
1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)
15' Atividade de encerramento. Proporciona uma oportunidade de partilhar o que foi apreendido, e o que é relevante para os participantes.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none">1. Listar as ideias-chave do workshop.2. Identificar a sua importância.3. Avaliação informal.4. Partilha, feedback
3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
Passo 1: Dar aos participantes uma folha de papel. Passo 2: Pedir aos participantes que escrevam ideias-chave do workshop e por que estas foram importantes. Depois de o terem feito, peça-lhes que as amassem. (5') Passo 3: Quando o formador der o sinal, os participantes atiram as bolas de papel para o ar. Passo 4: Cada participante pega numa "bola" próxima e lê-a em voz alta. (10')
4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)
Esta atividade também pode ser feita com cadeiras. Coloque o grupo em círculo ou semicírculo. Peça a cada membro que escreva sobre um pedaço de papel ideias chave do workshop e por que estas foram importantes. Depois de o terem feito, peça-lhes que se levantem. Coloque uma pequena música ou peça-lhes para se misturarem até ficarem parados. Assim que a música parar ou quando o formador assinalar, estes terão de se sentar na cadeira próxima e ler em voz alta a folha de papel deixada na cadeira.
5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Partilha de experiência de uma forma não formal.

Resumo das principais ideias do workshop.

Avaliação.

Atividades Online

ATIVIDADE: De dentro para fora

Presencial		Online	X
1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE			
(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua a duração atribuída. Não escreva mais de 200 caracteres)			
94'			
Os participantes assistem ao filme <i>Inside out</i> (https://www.imdb.com/title/tt2096673/). É uma oportunidade para verificar novas formas de promover a inteligência emocional com a sua família e consigo mesmos.			
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE			
(Por favor, escreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Consciência sobre emoções. 2. Exemplos de gestão de emoções. 3. Consciência sobre as percepções e o seu papel na gestão. 4. Desenvolver empatia. 5. Ligar líderes e expectativas (veja a parte em que os pais têm uma expectativa irrealista sobre a mudança) 			
3) COMO APLICAR ESTA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES			
(Por favor, descreva como aplicar a atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)			
Passo 1: Ver o filme.			
Passo 2: Selecionar uma personagem.			
Passo 3: Aplicar o governador ao personagem identificado.			
Passo 4: Aplicar a atividade o meu melhor “Eu” ao personagem identificado.			

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(Que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais apropriada)

Devido ao facto de a duração do filme *Inside out* ser de 94 minutos, este excede o nosso horário de 1 hora. Por isso, é voluntário que os participantes assistam ao filme na sua totalidade. Cabe a cada parceiro/formador escolher a parte que consideram ser mais relevante.

5) RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

(Por favor, explique brevemente o que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Tempo em família, autocuidado, aplicação do que aprenderam com as suas famílias.

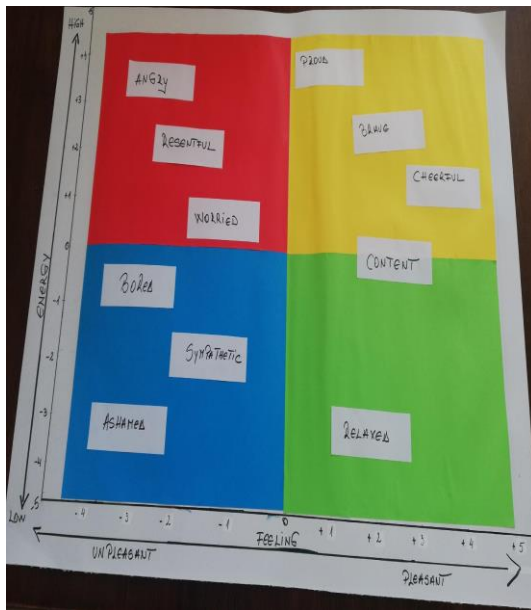
Filme útil para usar com mentores, pais e os seus filhos.

Prática das competências e técnicas utilizadas no workshop.

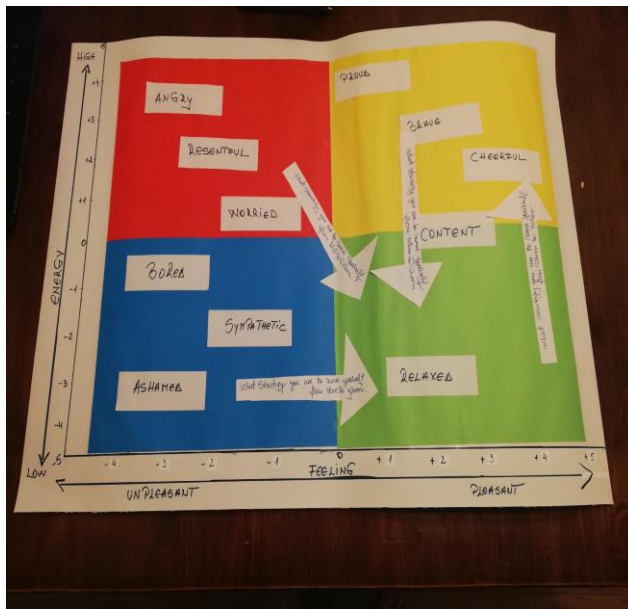
Fotografia do Medidor de Humor



Fotografia do Medidor de Humor com as Emoções



Medidor de Humor (estratégias para mudar a zona/o quadrante))



MÓDULO IX – O PROCESSO DE MENTORIA

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: O Processo de Mentoria		Formador:
Sessão nr.:	Duração: 180'	Data:
Objetivos Gerais:	Fornecer informação e conhecimentos chave sobre como proporcionar um processo de mentoria aos mentores	
Resultados da Aprendizagem:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as responsabilidades de um mentor num processo de mentoria, de modo a desempenhar o seu papel de forma eficaz. 2. Reconhecer o âmbito e as limitações do papel do mentor, ajudando a estabelecer limites e limites claros na relação mentor-mentorando. 	
Métodos:	Online + Prático	
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de mentoria e o papel/responsabilidades dos Coordenadores de Mentoria; • O esquema de mentoria do ParentRus • Limites e fronteiras • Métodos e instrumentos de avaliação 	

Duração	Atividades:	Recursos e Materiais:
90'	Módulo Online "O Processo de Mentoria"	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Ligação à Internet • Apresentação de PPT
30'	O Conceito de Mentoria e o papel/Responsabilidades do Coordenador de Mentores	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Marcadores
45'	Diferentes Tipos de Mentores	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso (impressos) • Canetas • Papeis • Quadro

		<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores
30'	Esquema de Mentoria do PARENT'R'US	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor
15'	Intervalo	
30'	"Plano de Ação para o Programa de Mentoria"	<ul style="list-style-type: none"> • "Plano de ação para o Programa de Mentoria" – documento impresso • Canetas • Marcadores • Quadro
20'	Atravessar a linha	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Marcadores
30'	Limites e Fronteiras	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Apresentação PPT "Processo de Mentoria" • Quadro • Marcadores
15'	Instrumentos e Ferramentas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Apresentação PPT "Processo de Mentoria" • Quadro • Marcadores
15'	Conclusões	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Marcadores

Conteúdo (Power Point)

Slide 1:

O Processo de Mentoria

Slide 2:

Resultados de aprendizagem deste modulo

Objetivo: *Com este módulo, o nosso objetivo é fornecer informações e conhecimentos cruciais sobre como realizar um processo de mentoria.*

Resultados de aprendizagem:

1. Compreender as responsabilidades de um coordenador num processo de mentoria, a fim de desempenhar sua função de forma eficaz
2. Reconhecer a finalidade e as limitações do papel do mentor, de forma a ajudar a estabelecer fronteiras e limites claros na relação mentor-mentorando

Slide 3:

Neste módulo, iremos falar sobre:

- Conceito de mentoria e o seu papel / responsabilidades dos coordenadores de mentores
- Modelo de mentoria Parent'R'Us
- Limites e barreiras
- “Do’s & Don’ts”
- Métodos e ferramentas de avaliação

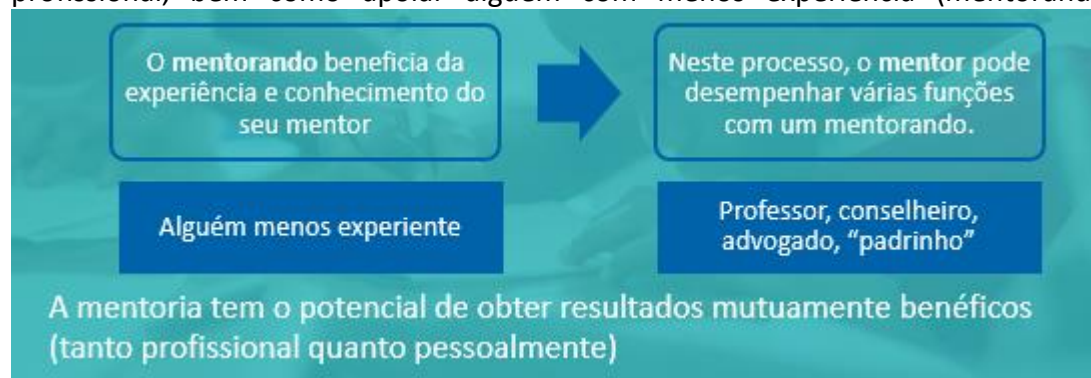
Slide 4:

Conceito de mentoria e o seu papel / responsabilidades dos coordenadores de mentores

Slide 5:

O que é a mentoria?

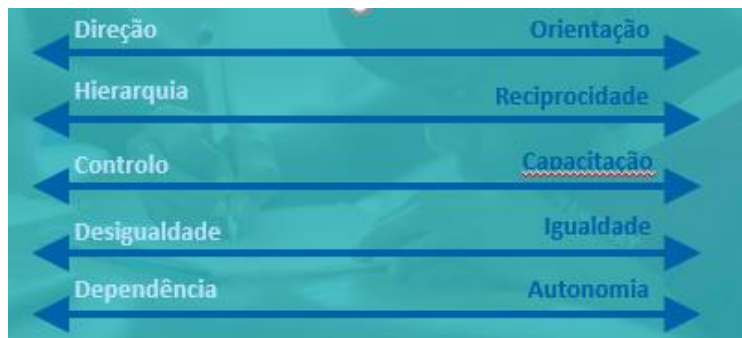
Mentoria é um processo através do qual um indivíduo presta conhecimento profissional, bem como apoiar alguém com menos experiência (mentorando)



Slide 6:

Estilos de mentoria

Os estilos de mentoria podem se apresentar como um espectro, e cabe ao mentor identificar em que parte do espectro se encontra e se sente mais confortável



Slide 7:

Atores e papéis na mentoria

O processo de mentoria tem por base três agentes principais que desempenham diferentes papéis.

- COORDENADOR DE MENTORES
- MENTOR
- MENTORANDO
- Estes atores-chave desempenham diferentes tarefas no programa de mentoria e têm diferentes níveis de responsabilidade.

Slide 8:

Atores e papéis na mentoria

Enquanto coordenador de mentores, qual é a sua função no programa de mentoria?

Função do coordenador - promover o desenvolvimento dos mentores através de:

- ✓ Auto desenvolvimento
- ✓ Reflexão individual
- ✓ Recursos internos/externos
- ✓ Monitorização
- ✓ Auto motivação
- ✓ Liderança
- ✓ Metas / Objetivos
- ✓ Capacitação

Slide 9:

Supervisão: modelo conceptual

A introdução da supervisão é essencial num modelo de mentoria, pois permite:

Reorientar objetivos e metodologias

Identificar obstáculos durante o processo de mentoria

Destacar boas práticas e compartilhá-las com outras pessoas

Mobilizar estratégias de superação

Slide 10:

O supervisor é um especialista que se coloca a serviço do *mentor*:

Ajuda o mentor a adquirir novos conhecimentos e habilidades
Descobrir as áreas de maior potencial para o mentor e promover a inteligência emocional
Ajuda a analisar os erros do mentor e estabelecer os seus objetivos

Slide 11:
Modelo de mentoria Parent'R'Us

Slide 12:
Planeamento de um programa de mentoria

FINALIDADE

Quem é o grupo-alvo?
Quais são as condições e o contexto?

OBJETIVOS

Porque se pretende implementar um programa de mentoria?

As principais questões ao pensar sobre a finalidade e os objetivos do programa de mentoria são:

- Qual é a visão do programa de mentoria a ser implementado?
- No final, o que é pretendido alcançar?

Slide 13:
Planeamento de um programa de mentoria

Finalidade embutida

As metas são incluídas na conceção e execução do projeto

Objetivos comuns desde o início

Os objetivos são articulados e compreendidos por mentores e mentorandos

«Ter um objetivo claramente definido pode aumentar a probabilidade da mentoria ir de encontro a uma necessidade específica»
(MEGAN, 2014)

Slide 14:
Planeamento de um programa de mentoria

PLANO DE AÇÃO

- ❖ Alinhamento com a cultura organizacional e princípios legais
- ❖ Estrutura do programa
- ❖ Âmbito e objetivos
- ❖ Necessidades de formação
- ❖ Formato (duração, modelo)
- ❖ Impacto

ORÇAMENTO

- ❖ Recursos a alocar
- ❖ Despesas

DISSEMINAÇÃO

- ❖ Identificação de fontes de financiamento
- ❖ Atividades de angariação de fundos
- ❖ Disseminação do programa e dos resultados
- ❖ Posicionamento do programa no contexto

Slide 15:

Etapas da Mentoria Parent'R'Us

Lançamento do programa

- Recrutamento de mentores e mentorandos

Treino de mentores

- Autoavaliação inicial
- “Matching” administrativo

Implementação da mentoria

- Boas vindas
- Confirmação do “matching”

Processo de mentoria

- Encontros
- Autoavaliação contínua

Acompanhamento

- Monitorização do progresso
- Supervisão e suporte

Avaliação

- Autoavaliação final
- Encerramento da mentoria

Impacto e revisão

- Resultados
- Aprendizagem e melhoria

Slide 16:

Limites e fronteiras

Slide 17:

Limites e barreiras – Dicas

Aqui encontram-se algumas dicas de limites que poderão ser úteis durante o processo de mentoria. No artigo original, foram projetadas para mentores, mas também funcionam para coordenadores de mentores:

Tenha uma discussão aberta e clara com o mentor sobre os limites e expectativas mútuas e estabeleça um contrato por escrito na primeira sessão

Faça a si mesmo a pergunta "Os interesses do mentorando estão a ser tidos em consideração?"

Esteja ciente dos seus próprios estados mentais e emocionais e das suas motivações

Certifique-se que tem mecanismos formais para a resolução de conflitos

Slide 18:

Métodos e ferramentas de avaliação

Slide 19:

Avaliação de um programa de mentoria

Níveis de avaliação

Individual

Melhoria das competências do mentorando, desenvolvimento do mentor, impacto

Relacional

Tipologia de relacionamento, "matching", confiança entre ambos, cumprimento de metas/objetivos

Estrutural

O programa em si: carga administrativa, modelo de tutoria adotado, frequência das sessões, duração do programa

É importante recolher dados e feedback ao longo do programa

Slide 20:

Avaliação de um programa de mentoria

A avaliação do programa também prevê um término

O encerramento deve incluir atividades específicas para encerrar a relação, de acordo com a finalidade do programa

Seja positivo e dê apoio em relação ao futuro e ao pós-programa

Slide 21:

Referências

- Clutterbuck, D., 2004. Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organization (4th Ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Colley, H., 2003. Mentoring for social inclusion: a critical approach to nurturing mentor relationships. Routledge.
- Daloz, L. A., 1999. *Mentor: Guiding the journey of adult learners* (2nd ed.). San Francisco: Jossey - Bass.
- Foster, S., Finnegan, L., 2014. Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project: Literature Review.
- MPATH, 2017. Training course for Mentors' Coordinators.

Atividades

ATIVIDADE: Atravessar a Linha

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

15'

Os pares terão a oportunidade de se tocarem uns aos outros com diferentes partes do corpo. A atividade termina quando os pares se sentem demasiado desconfortáveis para seguir as instruções. O principal objetivo desta atividade é aumentar a consciência relativamente aos limites e fronteiras numa relação de mentoria.

Estando conscientes da importância dos limites e fronteiras, os participantes podem ser agrupados em pares para criar um código de conduta para o programa de mentores.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Fazer com que os participantes se sintam gradualmente desconfortáveis, a fim de os fazer compreender os seus próprios limites.
2. Aumentar a consciência do facto de que cada pessoa tem uma zona de conforto.

<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: O formador pede aos participantes para ficarem na frente de um parceiro (em pares).</p> <p>Passo 2: Cada par deve seguir as instruções do formador, tocando "cotovelo a cotovelo"; "ombro a ombro"; "dedo a dedo"; "joelho a joelho"; "palma da mão a palma da mão"; "cara a cara"; "pescoço a pescoço"; "nariz a nariz".</p> <p>Passo 3: Discussão em grupo. O formador deve promover a consciência relativamente aos limites na relação de mentoria.</p> <p>Passo 4: O grupo deve criar um código de conduta. Os participantes são emparelhados e juntos criam um código de conduta para o programa.</p> <p>Passo 5: Partilha e discussão dos principais tópicos a considerar.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>O formador pode adaptar as perguntas orientadoras no diapositivo 14. O importante é promover a discussão e melhorar a sensibilização dos participantes relativamente aos limites e fronteiras na relação de mentoria.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Cada pessoa tem uma zona de conforto.</p> <p>Os mentores devem estar cientes de como sabem quando se sentem desconfortáveis.</p> <p>O conforto muda se o contexto (pessoa, ambiente) mudar.</p> <p>Os gestores dos mentores devem estar conscientes de muitas maneiras de saber se outra pessoa se sente desconfortável.</p>

ATIVIDADE: Diferentes Tipos de Mentores

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>10-15' + 20-30'</p> <p>Esta atividade baseia-se em 3 estudos de caso (Anexo 1) que refletem possíveis situações que podem acontecer durante um processo de mentoria, que podem afetar a relação de mentoria e o processo, se o mentor não for capaz de lidar com elas de uma forma eficaz. As situações são: 1) questões de gestão do tempo; 2) o</p>

mentor está a estabelecer padrões demasiado elevados; 3) falta de motivação contínua.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Expor diferentes situações que podem acontecer a um mentor num processo de mentoria.
2. Melhorar a capacidade dos Coordenadores de Mentores para lidar com diferentes situações que podem comprometer a relação/processo de mentoria.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Pedir aos participantes para formarem pequenos grupos (3-4 pessoas).

Passo 2: Fornecer um estudo de caso a cada grupo (se tiver mais de 3 grupos, os grupos com o mesmo estudo de caso podem comparar soluções para uma discussão mais eficaz).

Passo 3: Dar 10-15 minutos a cada grupo para ler o estudo de caso e refletir sobre uma solução.

Passo 4: Cada grupo deve apresentar a sua solução.

Passo 5: O formador deve promover a discussão em grupo e fazer uma conclusão geral.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Estes estudos de caso são exemplos de situações que podem surgir num processo de mentoria. É importante fazer com que os Coordenadores reflitam sobre este tipo de questões de modo a serem mais eficazes na orientação dos mentores. Os Coordenadores de mentores irão melhorar a sua consciência das questões de mentoria e a sua capacidade de atender às necessidades dos mentores (em termos de motivação, gestão, relações, etc.).

Anexo 1

Estudo de caso 1: questões de gestão do tempo

Definição da situação: Muitas vezes, pode deparar-se com um mentor que não está a cumprir os prazos estabelecidos, ou que tem problemas com a gestão do tempo, tais como reuniões perdidas, marcações atrasadas, etc.

Análise: Tentar identificar as razões pelas quais isto acontece com a pessoa. Será porque tem demasiadas responsabilidades e está ocupada com outras coisas? Pode ser que o mentor não esteja muito empenhado no objetivo? A hora e/ou local que definiu para as reuniões não é muito adequado para o mentor? Ao identificar as razões por detrás da ação, será capaz de encontrar uma solução para o problema.

Solução: Considerar possíveis ações para resolver o problema acima referido. No final, discutir os resultados com os outros.

Estudo de caso 2: o mentor está a estabelecer padrões demasiado elevados

Definição da situação: O mentor excedeu-se a tal ponto que é difícil para o seu mentorando acompanhar. As expectativas do mentor estabelecidas para a relação parecem falhar. Embora este par possa parecer muito promissor e entusiasta, no final parece perder a motivação.

Análise: Colocar expectativas realistas desde o início é muito importante no processo, pois permite à pessoa manter-se a par do que foi estabelecido e evitar ficar "perdido" pelo caminho. Não é necessariamente mau ter expectativas realistas, uma vez que está mais consciente das suas capacidades e consegue atingir os seus objetivos.

Solução: Considerar possíveis ações para resolver a questão acima referida. No final, discutir os resultados com os outros.

Estudo de caso 3: Falta de motivação contínua

Definição da situação: O mentor não parece estar muito motivado, ou está no início, mas depois o seu interesse começa gradualmente a diminuir.

Análise: É extremamente importante manter o mentor interessado desde o início, mas é igualmente crucial manter sempre o seu interesse elevado, uma vez que o processo de mentoria é um processo que requer tempo e esforço. Tentar encontrar a origem do problema: é interno (talvez não esteja tão interessado pessoalmente), tem a ver com algo que está a fazer como supervisor, ou existem outras questões possíveis?

Solução: Considerar possíveis ações para resolver o problema acima referido. No final, discutir os resultados com os outros.

ATIVIDADE: Plano de Ação de um Programa de Mentoria

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>15' + 5'</p> <p>Exercício individual para fazer refletir os participantes sobre a importância de planejar um programa de mentoria. O Programa de Mentoria é definido pelo projeto PARENT'R'US, mas os Coordenadores têm que o adaptar à sua própria escola/contexto.</p> <p>Os participantes terão a oportunidade de preencher um modelo (ver abaixo) com pontos-chave para um plano de ação eficaz de um programa de mentoria.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilização para a importância do planeamento de um programa de mentoria. 2. Proporcionar aos Coordenadores de Mentoria uma oportunidade para refletir sobre os recursos que podem fornecer aos seus mentores, a fim de terem um programa de mentoria bem sucedido.
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Dar um modelo de ficha de trabalho desta atividade a cada participante. (Anexo 1)</p> <p>Passo 2: Pedir aos participantes para refletirem sobre os pontos mencionados no modelo, relativamente à sua própria situação/contextos (15')</p> <p>Passo 3: Breve discussão sobre o planeamento de um programa de mentoria no nosso próprio contexto (de cada participante).</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>Desenvolver objetivos para o programa de tutoria.</p> <p>Adaptar o modelo do PARENT'R'US ao contexto dos próprios participantes.</p>

Anexo 1

Ficha de trabalho: Plano de ação de um programa de tutoria

Descrição: Pensar em como irá aplicar o programa de mentoria no seu próprio contexto. É importante refletir sobre estes tópicos para poder inserir o programa na oferta da escola:

Questões específicas a serem resolvidas (o que está a surgir na escola)

Desafios futuros (considerando o perfil dos pais e dos alunos da escola)

Que tipo de apoio prevê prestar aos mentores

Próximos passos (como divulgar o programa aos mentores, como recrutá-los)

MÓDULO X – CONSCIENCIALIZAÇÃO SISTEMÁTICA

Plano de Sessão

Formação: Curso de Formação de Coordenadores de Mentores

Módulo: ConsciencIALIZAÇÃO Sistemática		Formador:
Sessão nr.:	Duração: 120'	Data:
Objetivos Gerais:	Desenvolver ou melhorar as competências necessárias para coordenar um processo de Mentoria, tendo em consideração as necessidades dos mentores e mentorandos.	
Resultados da Aprendizagem:	Compreender o Modelo ecológico/sistémico do desenvolvimento humano e a importância do contexto educacional enquanto influência positiva na vida dos mentorandos.	
Métodos:	Teoria e atividades de Grupo	
Conteúdo:	O papel dos pais no Modelo Ecológico relativamente à criança; a necessidade de uma mudança dinâmica sistémica.	

Duração	Atividades:	Recursos e Materiais:
60'	Apresentação da Teoria de Bronfenbrenner	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo Apresentação
10'	Eu sou Único	<ul style="list-style-type: none"> Pedaços de papel (1 por participante)

10'	Escuta ativa - Atividade	-
40'	Surfar no Canal	-
20'	Jantar de Extraterrestres	<ul style="list-style-type: none"> Fotografias de mesas de jantar Caneta, papel e lápis de cor/marcadores por pares
25'	Uma abordagem crítica à escola de hoje	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo Template
15'	Considerações finais e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> Template

Atividades

ATIVIDADE: Apresentação da Teoria de Bronfenbrenner (online)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>60'</p> <p>Os participantes assistem a um pequeno vídeo e a uma apresentação.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>Compreender o papel dos pais no sistema ecológico em torno da criança.</p>
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: Os participantes assistem a esta introdução sobre a Teoria de Bronfenbrenner: https://youtu.be/HV4E05BnoI8</p> <p>Passo 2: Os participantes assistem à apresentação do Anexo 1.</p>
<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>-</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE</p>

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os formandos serão capazes de identificar indicadores-chave estruturais de estratégias sistémicas.

Conteúdo (Power Point)

Slide 1:

Formação de Coordenadores de Mentores
CONSCIENCIALIZAÇÃO SISTÉMICA

Slide 2:

Resultados de aprendizagem deste módulo

- *Objetivo: Identificar indicadores chave estruturais para uma estratégia sistémica. Desenvolver estes indicadores estruturais a nível local / municipal, nacional e, por último, a nível europeu.*
- Resultados de aprendizagem:
 - O papel dos pais no microsistema
 - A necessidade de uma mudança sistémica dinâmica

Slide 3:

Tópicos para discussão:

- *1. Educação e a sua promoção como uma influência positiva na vida do mentor*
- *2. Indicadores Estruturais para Prioridades Estratégicas*
- *3. Abordagem ecológica / sistémica: interações entre diferentes pessoas e contextos*
- *4. Sistemas Inclusivos e a superação de Sistemas Bloqueados*
- *5. Perfil do Coordenador de mentores*

Slide 4:

1. Educação Formal, Não formal e Informal

- Educação formal - dada na escola;
- Educação não formal - atividades de aprendizagem organizadas por outras instituições;
- Educação informal - processo espontâneo de cultivo da aprendizagem.
- Distinção meramente teórica - funcionam como um sistema complexo com limites quase invisíveis.

Slide 5:

1. Educação Formal, Não formal e Informal

Tendências recentes:

- Educação não formal – aproxima-se do sistema formal de educação;
- Escola - aceita desafios sociais, amplia as suas áreas de interesse, através de parcerias com a comunidade local e diferentes instituições culturais;
- A aprendizagem “não está exclusivamente relacionada com a escola ou com outros contextos organizados. A principal percepção principal sobre a aprendizagem tem por base a ideia de que grande parte das nossas experiências de aprendizagem ocorreram fora do sistema educacional formal: no trabalho, em casa cercado pela família, em diferentes organizações”(Pasi Sahlberg).

Slide 6:

Educação de adultos

Adultos:

_Difícilmente aceitam mudanças = alterações estruturais dos modelos já existentes (valores, conhecimentos, ações);

_Educação de adultos = processo de assimilação, desenvolvimento, reorganização e reavaliação da sua relação com o mundo envolvente;

_Atitude passiva em relação à aprendizagem devido à sua relutância em mudar e medo de não conseguir atingir as expectativas dos outros ou diminuir a sua imagem social.

Slide 7:

Educação de adultos

- A sua educação:
- um processo de aprendizagem primordialmente prático, que valoriza conhecimentos prévios e experiências de vida;
- metodologia - técnicas ativas e participativas com ênfase na opinião pessoal

Slide 8:

Motivação de adultos

- “O conceito de motivação é um dos mais importantes na psicologia” (Lindworsky).
- A motivação é um termo superior para todos os sentimentos ou um fenómeno que pode ser traduzido através de conceitos de desejo, esperança, vontade, interesse, etc. (Thomas).
- O motive é a causa da ação, mas para se tornar uma causa, é necessário defini-lo, pois “os motivos são determinados pelos problemas que enfrentamos” (Hiebsch).

Slide 9:

Motivação de adultos

- A existência de motivação leva a mudanças de comportamento:
- _gera ação;
- _ativar o assunto;

- _orienta o comportamento para um propósito;
- _chama a atenção, etc.

- A importância de criar situações motivadoras
- Adultos - devem compreender a relação entre as atividades de aprendizagem propostas e os seus próprios interesses

Slide 10:

O segredo de uma coordenação eficiente: relação aberta entre os envolvidos

A coordenação:

_tem uma agenda fixa e ocorre num período de tempo específico e bem estabelecido;
_tentativas para desenvolver as competências que reforçam o desempenho.

O coordenador:

_define os objetivos desde o início e acompanha a sua concretização;
_facilita a adequada inserção da pessoa em determinado cargo;
_a sua influência é dada pela sua autoridade, correspondente à posição que ocupa na organização.

Slide 11:

O segredo de uma coordenação eficiente: relação aberta entre os envolvidos

- O tipo de relação entre um coordenador e um mentor difere de um método para outro.
- A mentoria e o coaching são instrumentos eficazes para um gestor que pretende melhorar o desempenho da sua organização.
- Os dois métodos são vistos como um investimento “moral” e não como um investimento financeiro, que um coordenador moderno deve considerar e aplicar.

Slide 12:

2. Indicadores Estruturais para Prioridades Estratégicas

- É importante ir além de uma abordagem que recomenda modelos específicos de boas práticas, tanto em programas prontos a serem implementados ou projetos específicos.
- Há uma dificuldade em identificar as características centrais e não periféricas de qualquer boa prática, quando esta é generalizada e não é feita uma adaptação a outros contextos.
- É necessário ir além da análise comparativa e considerar uma análise que extraia características estruturais de boas práticas que podem ser transferidas em diferentes contextos.

Slide 13:

Indicadores estruturais:

Desenvolvimento por analogia: os indicadores estruturais são enquadrados como respostas sim / não; consideram a existência (ou não) de estruturas, mecanismos ou princípios-chave num sistema.

A. Princípios orientadores: envolvimento ativo de grupos-alvo no projeto e na implementação.

B. Funções nas estruturas organizacionais

- Intervenção suficiente para gerar mudanças
- Foco na mudança do sistema e não na mudança individual
- Foco no nível de prevenção - universal, selecionado e / ou indicado
- Estratégia de divulgação para chegar a grupos minoritários
- Alternativas à suspensão

C. Espaços físicos: espaço específico da escola para os pais se encontrarem.

Slide 14:

Benefícios dos indicadores estruturais para o envolvimento dos pais

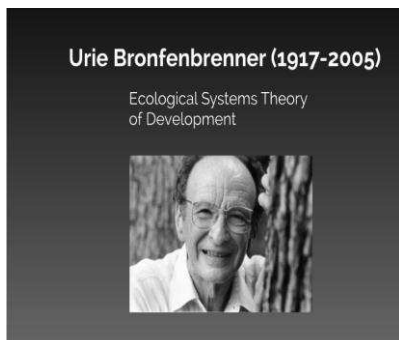
- Critérios transparentes para estabelecer o progresso de um município e de uma escola ao longo do tempo.
- Focam-se no sistema, e não apenas em critérios individuais – foco relevante para a política.
- Foco na prevenção e promoção.
- Oferecem uma estrutura para revisão e diálogo contínuos de um município e entre municípios e países.
- Permitem uma autoavaliação do progresso: ponto de comparação - desempenho anterior do município e de uma determinada escola.

Slide 15:

Benefícios dos indicadores estruturais para o envolvimento dos pais

- Metas claras de progresso estabelecidas com base nos indicadores.
- Distinguir o esforço municipal e escolar dos resultados reais; podem oferecer um incentivo para os governos investirem no envolvimento dos pais para o abandono escolar precoce.
- foco de nível sistémico para a mudança, em vez de reduzir a mudança a uma causa simplista.
- incluir dimensões de progresso para comparação de e entre escolas preocupadas em aumentar o acesso a grupos minoritários.

Slide 16:



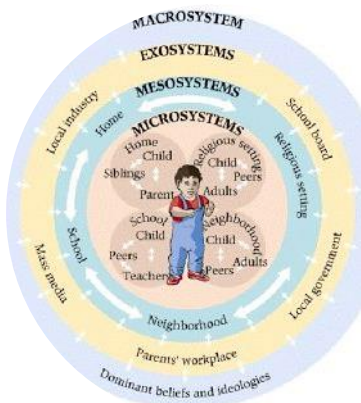
- Psicólogo; criou a teoria ecológica do desenvolvimento e da mudança de comportamento de um indivíduo.
- 29 de abril de 1917 - 25 de setembro de 2005
- Contribuição mais importante = a ecologia do desenvolvimento humano
- A relação entre política social e ciência:
- A criação de contextos para o desenvolvimento primário e secundário
- Currículo com base no cuidado e atenção das pessoas
- Intervenção comunitária
- Estabelecimento de comunidades entre microsistemas e “mesossistema”

Slide 17:

Contribuição para a educação - perspectiva ecológica

- Desenvolvimento ecológico: processo pelo qual um indivíduo, em desenvolvimento, ganha uma maior consciencialização de um ambiente ecológico.
- Transição ecológica: eventos de vida que implicam uma mudança de papel ou ambiente
- A ecologia do desenvolvimento humano representa o progresso de um indivíduo ativo no desenvolvimento e as características mutáveis dos ambientes em que vive o indivíduo em desenvolvimento.
- É necessário colocar e concentrar o desenvolvimento num "contexto"

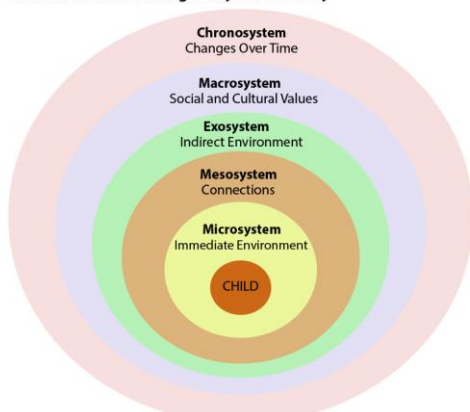
Slide 18:



- O ambiente ecológico é caracterizado como um conjunto de estruturas agrupadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”.
- Dentro dessa estrutura, há cinco camadas organizadas da mais próxima ao indivíduo para a mais distante: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema.
- Estas camadas têm impactos contínuos no desenvolvimento dum indivíduo.

Slide 19:

Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory



(C) The Psychology Notes Headquarters <https://www.PsychologyNotesHQ.com>

A participação dos microsistemas no desenvolvimento psicológico por meio de papéis, relações e atividades interpessoais.

O modelo ecológico:

1. Microsistema: = aquele mais próximo do indivíduo
2. Mesossistema: = relação entre dois ou mais microsistemas (alterados pelo ambiente).
3. Exossistema: uma ou mais configurações que não incluem o indivíduo em desenvolvimento como participante ativo.
4. Macrosistema: ambiente cultural em que o indivíduo vive e a todos os outros ambientes que o influenciam.
5. Cronossistema: a dimensão do tempo em relação ao ambiente do indivíduo.

Slide 20:

O microsistema é o nível com impacto mais direto no indivíduo (e.g. trabalho).

Os próximos níveis são o mesossistema - ligações entre impactos diretos - como a família, e o exossistema que impacta indiretamente o mesossistema.

Exemplo: as pessoas podem resistir à grande recessão sem impacto direto na sua economia ou vida, mas o seu desenvolvimento será alterado, como resultado de mudanças nas esferas económicas e sociais mais amplas.

O macrosistema é composto por grupos amplos (e.g. sociedade ou religião).

O cronossistema é a passagem de um indivíduo no tempo, assim como a sua posição na história.

Slide 21:

Avaliação da Abordagem Ecológica

- A abordagem ecológica foca-se nos aspetos ambientais do desenvolvimento, sobretudo na juventude.
- Do ponto de vista do observador, há pouco a fazer em relação ao microsistema, além de observar as suas interações individuais.
- Da mesma forma, o macrosistema e o cronossistema são muito grandes para serem analisados por um observador. No entanto, podem ser interpretados através da compreensão de vários fatores sociológicos, ambientais e temporais que influenciam um indivíduo.
- Os mesossistema e exossistema são mais fáceis de observar - resultam das interações entre outros sistemas. O exossistema é a influência externa sobre o microsistema (e.g. um pai com um desempenho menos eficaz no trabalho devido à dificuldade do filho na escola).
- A análise feita por Bronfenbrenner demonstra que fatores como o peso ao nascer, a educação da mãe e a situação familiar afetam o desenvolvimento da criança. O conceito de fatores externos que influenciam um indivíduo faz, então, sentido.

Slide 22:

O MODELO PPCT

O modelo PPCT:

PROCESSO = relação dinâmica entre o indivíduo e o contexto (no tempo).

PESSOA = repertório biológico, cognitivo, emocional, comportamental e individual.

CONTEXTO = o ambiente ecológico (micro-, meso-, exo- e macrosistemas).

TEMPO = Um indivíduo pode ser influenciado pelo tempo de um evento, o tempo do seu desenvolvimento, bem como pelas suas experiências.

Slide 23:

O papel da comunidade

A comunidade deve ser considerada como um agente educativo que pode influenciar o desenvolvimento psicológico do indivíduo tanto no seu bem-estar, quanto à qualidade de vida.

Slide 24:

Ecologia do desenvolvimento humano

- = Estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um indivíduo em desenvolvimento e as características mutáveis do seu ambiente imediato
- = As características são dinâmicas e crescentes

Slide 25:

Dedicação irracional

- “Para se desenvolver, uma criança precisa da dedicação sacrificada e irracional de um ou mais adultos que cuidam dela e partilham a sua vida em conjunto.”
- Quando questionado sobre o que significa “dedicação irracional”, Urie Bronfenbrenner respondeu: “Deve ser alguém louco por aquela criança”.

Slide 26:

A mãe

- Diversos estudos demonstram que a personalidade da mãe pode causar problemas no desenvolvimento de uma criança.
- Neurose e extroversão podem influenciar os problemas da criança (e.g. uma mãe neurótica pode causar experiências emocionais negativas no seu filho (Tallegen 1985)).
- Outro fator negativo da mãe é a sua classe social - situações de stress podem influenciar a personalidade e o comportamento da criança (Bronfenbrenner).

Slide 27:

4. O papel dos pais no microsistema

- O modelo da abordagem ecológica de Bronfenbrenner distingue o papel dos pais no microsistema.
- Bronfenbrenner defende um foco nas transições, porque há uma necessidade de intervenções contínuas que se desenvolvem ao longo do tempo, ao contrário de intervenções pontuais.
- Outra contribuição importante da abordagem ecológica de Bronfenbrenner é o foco na promoção do crescimento, em vez do foco nos pontos fracos.

Slide 28:

Foco no desenvolvimento de sistemas inclusivos

- Antecipação do que podem ser divisões e desconexões sistémicas na comunicação e nas metas entre os atores chave.
- Destaque onde bloqueios ao envolvimento dos pais estão a ocorrer, dentro dos sistemas.
- Os principais bloqueios do sistema são: a) tempo, b) fragmentação de serviços e responsabilidades, c) papéis do professor, d) papéis do diretor da escola, e) dinheiro.

Slide 29:

Foco no desenvolvimento de sistemas inclusivos

- Envolver os professores com os pais - visto como algo periférico ao seu papel principal no envolvimento com o aluno.
- Os baixos salários dos professores, em alguns países, podem contribuir para a falta de incentivo para "ir mais além" e envolverem-se ativamente com os pais.
- Envolvimento dos pais - visto como um bônus, e não como parte intrínseca do papel educacional do professor.
- Relação de confiança professor-pais – abordagem mais aberta e maior envolvimento na educação dos filhos.

Slide 30:

o papel fundamental dos diretores das escolas

- O envolvimento dos pais é maior quando há apoio ativo dos diretores escolares.
- Os diretores podem considerar alguns pais como um "problema" ou ameaça ao bom funcionamento da escola (e.g. com culturas diferentes ou de origens minoritárias).
- Reforçar a importância de relações construtivas e da comunicação com os pais (Dia 2003).
- Preocupação - o diretor de uma escola pode excluir deliberadamente alguns pais (e.g. com baixa escolaridade; que pertencem a uma minoria social) (O'Reilly 2012).
- O envolvimento ativo dos pais na política escolar e na cultura organizacional da escola envolve necessariamente uma mudança de poder de um modelo hierárquico de organização para um outro, que tem por base uma rede de iniciativas de partilha de poder.

Slide 31:

Para promover a consciencialização sistémica, os coordenadores devem ter conhecimentos e estar sensibilizados sobre:

- racismo sistémico (e.g. poder organizacional)
- Diretrizes clínicas para trabalhadores
- a identidade cultural e racial da supervisão
- O impacto do poder e dos privilégios, assim como o impacto de diversas apreensões sociais como parte fundamental do trabalho de supervisão
- a forma de abordar questões complexas (e.g. raça / etnia / cultura / classe laboral)
- a necessidade e dificuldade de classificar o impacto do racismo
- Abrir espaço para diferenças entre supervisor e supervisionado (e.g. voz, estilo e experiência vivida)
- o impacto do preconceito, cultura e discriminação

- técnicas para explorar o impacto da discriminação racial, cultural, e de etnia, assim como outros aspetos de identidade e opressão sem culpa, vergonha ou julgamento

Slide 32:

5. Envolvimento dos coordenadores

Os coordenadores

_devem estar envolvidos em todas as etapas, para que o processo de mentoria seja bem-sucedido;

_são responsáveis pela escolha dos mentorandos, avaliam os custos da formação e auxiliam os formandos no processo de aquisição dos conhecimentos adquiridos;

_devem estar envolvidos no processo de avaliação porque podem perceber melhor se os conhecimentos transmitidos são úteis e podem atingir os padrões de desempenho desejados.

Slide 33:

Referências

- Bronfenbrenner, U., 1986, Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives, in Developmental Psychology, no. 6, Cornell University
- Downes P., Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention, <https://urbact.eu/sites/default/files/media/policyrecommendationsreport.pdf>.
- Skinner, N., 2012, Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and Applications for Management,
- https://www.academia.edu/1779093/Bronfenbrenner_s_Ecological_Systems_Theory_and_Applications_for_Management.
- __, Suport de curs. Formare de formatori, 2011, https://www.academia.edu/10528962/UNIUNEA_EUROPEAN%C4%82_Fondul_Social_European_GVERNUL_ROMANIEI_Ministerul_Administra%C5%A3iei_%C5%9Fi_Internelor_Inova%C5%A3ie_%C3%AE_n_administra%C5%A3ie_Programul_Operacional_Dezvoltarea_Capacit%C4%83%C5%A3ii_Administrative_Structural_Consulting_TM_Group.

ATIVIDADE: Sou único (presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

10'

Atividade de quebra-gelo que inclui a partilha de informação pessoal.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Ajudar as pessoas a conhecerem-se no início da sessão.
2. Ganhar energia antes do início da sessão.
3. Elencar problemas associados às nossas perceções que resultam da forma como julgamos as pessoas.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador apresenta conceitos que devem ser tidos em conta durante a atividade como: estereótipos, discriminação, diferenças culturais, etc.

Passo 2: O formador pede a cada pessoa que pegue num pedaço de papel e escreva o seu nome. Devem escrever um facto sobre si, sem que ninguém veja – algo que ninguém no grupo saiba.

Passo 3: Cada pessoa entrega o papel ao formador e este mistura todos de modo a que ninguém identifique os papeis.

Passo 4: O formador depois lê cada um dos factos em voz alta e pede que cada pessoa escreva o nome do colega a quem pensa pertencer tal facto.

Passo 5: O formador pede que justifiquem essa escolha (em função de ser verdadeiro ou não).

Passo 6: O grupo discute sobre o facto de as perceções poderem estar por vezes erradas, mesmo relativamente a pessoas com quem trabalhamos regularmente.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

- Formam-se grupos de 3 ou 4 pessoas.
- O formador distribui por cada grupo uma folha de papel de quadro e pede-lhes para desenhar um grande círculo no meio.
- Cada grupo deve escrever no círculo as coisas que os membros do grupo têm em comum.
- Fora do círculo, cada delegado escreve o seu nome, a sua posição e há quanto tempo está nesse papel.
- No topo da folha de papel cada participante pode escrever um único facto sobre si próprio que ninguém conheça.
- Depois de todos os grupos fazerem isto, o formador pede um voluntário de cada grupo para apresentar o que escreveram.
- Se o tempo permitir, o formador pede aos outros grupos para tentarem descobrir quem escreveu o quê.

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Podem ser estabelecidas ligações com os conteúdos do curso relativamente ao facto de que se as nossas perceções podem conduzir-nos a conclusões erradas, há muitas outras coisas que nos podem induzir em erro também.

ATIVIDADE: Escuta Ativa (presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

10'

Praticar a escuta.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Salientar que uma parte importante do processo de comunicação é escutar ativamente em vez de apenas se limitar a ouvir a informação.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador pede aos participantes que classifiquem as suas competências de escuta. O formador desenha 4 colunas no quadro: excelente, muito bom, bom, médio e pede aos participantes para escolherem a coluna que melhor reflete as suas competências no momento.

Passo 2: O formador informa os participantes de que irá ler uma série de números. O desafio é que oiçam e os guardem na sua cabeça sem tirarem notas nenhuma.

Passo 3: Depois o último número, devem registar tudo numa folha de papel.

Passo 4: O formador lê os números a uma velocidade moderada.

- começa com 1000
- junta 10 – quanto tem? - (1010)
- junta 1000 – quanto tem? - (2010)
- junta 30 – quanto tem? - (2040)
- junta 1000 – quanto tem? - (3040)
- junta 50 – quanto tem? - (3090)
- junta 1000 – quanto tem? - (4090)
- junta 10 – escrever a resposta final – (4100).

Passo 5: O formador pede aos participantes que escrevam o número final a que chegaram – deve ser 4100.

Passo 6: Muitas pessoas chegam ao 5000 como resposta. Uma das razões pelas quais isto acontece é porque, desde que as pessoas vejam um padrão a emergir, param de ouvir na íntegra o que está a ser dito e começam a assumir ou a tentar adivinhar quais serão os próximos números.

Pontos para a discussão:

- Quão facilmente os participantes completaram esta tarefa?
- Quantas suposições foram feitas enquanto os números eram lidos em voz alta?
- Quão focados estavam os participantes no que estava a ser dito?
- Quantas vezes é que isto acontece no ambiente de trabalho?
- Como é que os participantes podem melhorar as suas competências de escuta?
- O que é que os participantes aprenderam desta atividade?

O formador deve explicar que outra razão para muitas pessoas terem chegado ao 5000 como resposta é que quando o cérebro humano começa a ver que se está a formar um padrão, que neste caso era o número 1000, o subconsciente pode dominar os pensamentos normais e fazer-nos seguir noutra direção. Quando o último número 10 foi lido, muitas pessoas ouviram inadvertidamente um 1000 em vez de um 10.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

-

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Iniciar uma discussão sobre o porquê de algumas pessoas chegarem a respostas erradas.

ATIVIDADE: Surfar no Canal (presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

40'

Refletir sobre situações conhecidas para aprender novas formas de as abordar.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Imaginar novos finais em situações antigas para ganhar o poder de mudar o futuro.
2. Aprender que para mudar o resultado de algo, muitas vezes precisamos de mudar a nossa abordagem.
3. Ajudar a equipa a desenvolver novas normas.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: O formador pergunta à equipa se alguma vez esteve numa situação em que conseguiu prever como as pessoas se vão comportar. Devem dar um exemplo, pensar em experiências simples e comuns pelas quais as pessoas passam regularmente. Um exemplo simples é a rotina matinal: pode prever o que os outros da sua família farão todas as manhãs? O que vão dizer? O que vão fazer? Em que ordem o farão? O formador deve explicar que a previsibilidade é uma coisa boa, mas às vezes quando se trata de interação humana, quebrar padrões previsíveis pode ser útil.

Passo 2: O formador pergunta aos membros da equipa se conseguem pensar em algumas situações em que quebrar a norma ou comportamento previsível seria desejável. O formador equipara a ideia de quebrar as normas para mudar o canal durante um programa familiar da TV e ver um final completamente novo.

Passo 3: O formador pede a cada membro da equipa que pense num padrão previsível relacionado com a interação da equipa. Deve orientar a equipa para usar exemplos reais, como o que as pessoas dizem quando entram no local de trabalho todas as manhãs, quem vai almoçar com quem, quem é o primeiro a ficar stressado com a carga de trabalho, o que acontece quando se comete um erro, e quem é o primeiro a contar uma piada ou a sorrir.

Passo 4: O formador pede a cada membro da equipa que refira um cenário simples sobre um dos padrões previsíveis da equipa. No entanto, desta vez, o formador pede ao membro da equipa que mude de canal ou crie um novo final para este cenário familiar.

Questões-chave

- Que benefício existe em mudar o canal das nossas interações?
- Como é que mudar o canal pode criar novas interações?
- Quando mudamos de canal, os outros seguem-nos?
- Se cada um de nós mudar o canal, como isso poderia beneficiar a nossa equipa?
- O que aconteceria se mudasse o canal de como reage ao conflito?
- Se tivesse uma pessoa em particular que reagisse de forma negativa, como é que mudar o canal pode mudar a sua relação?

Passo 5: O formador pede empenho. Depois da atividade, deve perguntar: "Estará disposto a usar o que discutimos hoje no seu trabalho diário?"

<p>4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS (que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)</p>
<p>Esta atividade pode ser usada para alterar os padrões e interações da reunião de equipa. O grupo pode até experienciar coisas simples como mudar a ordem dos itens da agenda para criar uma nova experiência. Ou pedir a uma pessoa diferente para facilitar as reuniões da equipa. O objetivo é mudar os nossos padrões de interação para produzir um resultado diferente. Estes resultados diferentes podem surpreender a todos.</p>
<p>5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE (Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)</p>
<p>Usando a sua imaginação, os participantes podem aprender a alargar o seu leque de soluções.</p>

ATIVIDADE: Jantar extraterrestre (presencial)

<p>1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)</p>
<p>20' Os participantes imaginam participar num jantar normal como um extraterrestre de outro planeta. Tentarão observar ações familiares através de óculos alienígenas.</p>
<p>2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)</p>
<p>1.Mudar as perspetivas. 2.Compreender que algo bom para uma pessoa pode não ser adequado para outra. 3.Tornar-se menos resistente à mudança.</p>
<p>3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)</p>
<p>Passo 1: O formador deve dividir os participantes em pares. A cada grupo é dada uma imagem de uma mesa de jantar. (Ver Anexo 1) Passo 2: Em cada par, uma pessoa será o anfitrião e a outra o "extraterrestre" acaba de aterrar de outro planeta. Os alienígenas apresentam perguntas que considerem "estranhas", e os anfitriões decidirão se querem ou não apresentar uma explicação. Eles listam todas as perguntas que o hospedeiro achou intrigantes. (Alguns exemplos: Porque é que eles bebem álcool venenoso? Porque é que batem os copos juntos quando celebram? Por que trazem a comida em pratos separados?)</p>

Passo 3: Em plenário, cada par, por sua vez, partilha uma pergunta que recolheu. Se conseguiram recolher muitas perguntas, podem fazer duas rondas.

Passo 4: O formador explica que por vezes é preciso colocar-se no copo de outra pessoa para ver claramente. O grupo concorda com uma pergunta que considera mais interessante.

Passo 5: Voltam aos pares e fazem um desenho de uma nova mesa de jantar, fazendo uma mudança como resultado da pergunta escolhida.

Passo 6: Os participantes são encorajados a listar as situações que esperam enfrentar no projeto quando colocarem os óculos de outra pessoa, do mentorando.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

-

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os participantes apercebem-se que a mudança das suas perspetivas pode suscitar novas ideias.

ATIVIDADE: Uma abordagem crítica à escola de hoje (presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

(Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)

25'

Os participantes comparam a vida escolar e familiar no presente e na sua infância e apresentam ideias para tornar a escola mais desejável para as crianças.

2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)

1. Compreender a mudança como um fenómeno.
2. Experimentar as intervenções que um indivíduo ou um grupo de intervenientes pode fazer para alcançar a mudança sistémica.

3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES

(Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)

Passo 1: Os participantes comparam algumas características da vida escolar na sua infância e no presente, utilizando um modelo (Anexo 2).

Passo 2: Em pares, os participantes discutem as suas conclusões.

Passo 3: Em grupos de quatro, identificam uma característica que pensam poder mudar juntamente com os outros participantes.

Perguntas orientadoras:

- O que mudou desde criança e o que precisa de ser mudado para que as crianças gostem mais da escola?
- O que acha que pode fazer em relação a isso como indivíduo?
- O que pensa que um grupo organizado de pais pode fazer a este respeito?
- O que poderiam os média fazer a este respeito?
- Como é que um mentor de pais poderia ajudar os professores a mudar isto na escola?

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

Como forma de estimular o pensamento, os participantes podem assistir a este TEDx Talk de Nikhil Goyal <https://youtu.be/AMxgSgAgwbk>

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os Coordenadores de mentoria apercebem-se que não têm de aceitar o *status quo* da escola, pode ser uma organização mutável e em mudança.

Refletem ainda sobre o facto de os pais e os mentores de pais têm um papel importante na introdução de mudanças.

Anexo 2

	A sua infância	Atualmente	É bom para as crianças hoje em dia?	Pode um pai fazer algo para o mudar?
Início do dia escolar				Sim/Não/Não há necessidade de mudar
Conteúdo da mochila escolar				Sim/Não/Não há necessidade de mudar
Uma aula de Matemática				Sim/Não/Não há necessidade de mudar
Duração das aulas				Sim/Não/Não há necessidade de mudar

Trabalho de casa				Sim/Não/Não há necessidade de mudar
Classificação e avaliação				Sim/Não/Não há necessidade de mudar
Outro (característica à escolha)				Sim/Não/Não há necessidade de mudar

ATIVIDADE: Considerações Finais e Encerramento (presencial)

1) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (Por favor, insira uma breve descrição da atividade. Inclua o tempo atribuído. Não escreva mais de 200 caracteres)
15' Esta atividade destina-se a dar por terminada a formação e oferecer algum tipo de encerramento. Por esta razão, tem duas partes: recolher o feedback principal e partilhar quaisquer ideias que possam fazer com que os participantes não se sintam confortáveis.
2) OBJETIVOS DA ATIVIDADE (Por favor, descreva 2 ou 3 principais objetivos desta atividade)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação de algumas das ideias-chave do curso por parte de todos os participantes. 2. Identificar quaisquer questões importantes que os participantes ou todo o grupo tenham e que possam impedir o sucesso do seu trabalho como coordenadores de mentores. 3. Oferecer um encerramento no final da formação.
3) IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE – DICAS PARA OS FORMADORES (Por favor, descreva como aplicar esta atividade: Passo 1, Passo 2, Passo 3, etc.)
<p>Passo 1 O formador desenha uma macieira num papel flipchart. A todos os participantes é dada uma maçã e é-lhes pedido que escrevam uma única ideia-chave que considerem mais importante com o final do curso. Fazem-no silenciosamente e individualmente, e assim que estão prontos, colocam as maçãs na árvore.</p> <p>Passo 2 O formador pede aos voluntários que apresentem brevemente a sua maçã.</p> <p>Passo 3 O formador oferece algumas maçãs caídas e imperfeitas, e pergunta se alguém tem alguma coisa com a qual não se sinta confortável depois de terminar o curso. Se alguém avançar com tal ideia, é colocada numa maçã imperfeita</p>

debaixo da árvore. Dependendo dos problemas, o formador tem de decidir se precisa dinamizar uma breve discussão sobre cada uma deles e se o coordenador de mentores deve ter um tempo de discussão individual ou se a questão é tão grave que o coordenador de mentores não deve trabalhar com mentores.

Passo 4 No final, todos os gestores de mentores recebem um fósforo e ficam em círculo. O formador explica que vai acender o fósforo de um participante. O participante dirá como se sentiu no final da formação. O participante pode falar enquanto o fósforo ainda estiver aceso, mas precisa de tempo livre para acender o fósforo da pessoa ao seu lado. O formador circula com um copo de água na mão, e os participantes deixam cair os seus fósforos na água à medida que se apagam.

4) DESCRIÇÃO DE ALTERNATIVAS

(que alterações podem ser feitas para tornar a atividade mais adequada)

-

5) O QUE OS FORMANDOS PODEM APRENDER COM ESTA ATIVIDADE

(Por favor, faça uma breve descrição do que pode ser aprendido com esta atividade; que exemplos podem ser dados pelos formadores)

Os formandos irão identificar as principais ideias chave e também possíveis barreiras para que sejam coordenadores de mentores bem-sucedidos. A atividade visa também ter um momento de encerramento no final da formação.



Envolvimento Parental e Comunitário na Escola