



Lifelong
Learning
Programme



RESCUR

CURRÍCULO EUROPEU PARA A RESILIÊNCIA

Guia para os Professores

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1º E 2º CICLO

Carmel Cefai - Malta - Córdenação

Renata Miljević-Ridički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanovic - Croácia

Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavagiannaki - Grécia

Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni - Itália

Paul Bartolo, Katya Galea - Malta

Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Santos - Portugal

Birgitta Kimber, Charli Eriksson - Suécia



UNIVERSITY
OF CRETE





RESCUR

CURRÍCULO EUROPEU PARA A RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1º E 2º CICLO

Guia para os Professores

Carmel Cefai – Malta – Coordenador

Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanović – Croácia

Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grécia

Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Itália

Paul Bartolo, Katya Galea – Malta

Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Santos – Portugal

Birgitta Kimber, Charli Eriksson – Sweden



RESCUR
CURRÍCULO EUROPEU PARA A RESILIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1º E 2º CICLO

Guia para os Professores



Esta publicação é o produto (versão portuguesa) do projeto “RESCUR – Desenvolvimento do Currículo Europeu para a Resiliência na educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo na Europa www.rescur.eu, financiada pela UE Comissão de Aprendizagem ao Longo da Vida - Programa Comenius de Aprendizagem ao Longo da Vida (No. 526813-LLP-1-MT-COMENIUS-CMP)

Autores

Carmel Cefai – Malta – Coordenador
Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanovoć – Croácia
Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grécia
Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Itália
Paul Bartolo, Katya Galea – Malta
Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Santos – Portugal
Birgitta Kimber, Charli Eriksson – Suécia

© Novembro 2015



Edição: Faculdade de Motricidade Humana,

Estrada da Costa, 1499-002 Cruz-Quebrada - Dafundo, Portugal

ISBN: 978-972-735-212-8

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada em sistema de recuperação ou transmitida, de qualquer forma ou por qualquer meio, electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outro, sem autorização dos editores. Os conteúdos desta publicação não refletem necessariamente a posição ou a opinião da Comissão Europeia.

Atividades de Mindfulness © Birgitta Kimber e Paula Lebre, Novembro 2015

Música © Gorana Tomašić Šragalj, Damir Sertić, Leon Cvetkovski e Ivana Cvetkovski, Novembro 2015

Capas: Antonija Balić Šimrak

Modelo e ícones das atividades: Valeria Cavioni

Versão Eletrónica: www.rescur.eu

http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=268

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	7
Enquadramento.....	7
Objetivos	11
Público-alvo	13
Estrutura.....	14
CAPÍTULO 2: ESTRUTURA DO CURRÍCULO	20
Princípios da estrutura do currículo	21
Temas do currículo	23
CAPÍTULO 3: A PEDAGOGIA DO CURRÍCULO	27
Um currículo universal e inclusivo.....	27
Lidar com temas sensíveis.....	29
Estrutura das atividades	30
Abordagem S.A.F.E.	31
Duração das atividades	31
Narração de histórias	31
Mindfulness.....	32
Recursos	33
O Portfolio da criança	35
Posters Temáticos	35
A participação ativa e a contribuição dos pais	36
Integração nas áreas disciplinares do currículo geral e no ambiente da turma	37
Avaliação	37
CAPÍTULO 4: A ABORDAGEM ACADÉMICA DA RESILIÊNCIA	39
A promoção da resiliência na sala de aula	40
Ecologia escolar.....	42
CAPÍTULO 5: A RESILIÊNCIA DOS PROFESSORES	44
Os recursos psicológicos do professor	45
O contexto que promove a resiliência	48
CAPÍTULO 6: IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO	50
Liderança, planeamento e direção	50
Desenvolvimento e educação dos profissionais.....	51
Facilitar a Participação dos Pais.....	53
Implementação	53
Avaliação	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES.....	63
Apêndice 1: Exemplo de lista de verificação do professor	64
Apêndice 2: Exemplo de Lista de Autoavaliação da Criança	65
Apêndice 3: Índice de Implementação para o Professor	66
Apêndice 4: Imagens de fantoches da Helena e do Samuel.....	67
Apêndice 5: Capa do Portfolio da Criança	68
Apêndice 6: Separadores para Portfolio da Criança	69
Apêndice 7: Exemplos de posters temáticos.....	70
Apêndice 8: Imagens das mascotes, a Helena e o Samuel	71
Apêndice 9 Imagens de atividades	74

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para este currículo.

Aos nossos colegas e funcionários das seis universidades parceiras pelo seu contributo durante o projeto nas suas várias fases, incluindo Giusy Beddia, Mara Lupica Spagnolo (Itália), Sarah Mercieca, Natalie Galea (Malta), Andreia Sousa, Filipa Soares e Teresa Violante (Portugal).

Antonija Balić Šimrak, pelo design das capas do currículo, das imagens das mascotes (Samuel e Helena), desenhos para atividades, posters dos temas do currículo e livro “Como dizer não”.

Valeria Cavioni, pelo design do modelo e ícones nas atividades do currículo.

Birgitta Kimber, Charli Eriksson e Paula Lebre que escreveram e gravaram as atividades de mindfulness incluídas na versão digital da publicação na versão inglesa.

Gorana Tomašić Šragalj e Damir Sertić (compositores), Gorana Tomašić Šragalj, Leon Cvetkovski e Ivana Cvetkovski (músicos) dos quatro temas de músicas incluídas na versão electrónica desta publicação.

Helen Cowie, Professora Emérita, Surrey University, Reino Unido e Maria Poulou da Universidade de Patras, Grécia, pelos seus comentários sobre o currículo de especialistas de valor inestimável enquanto examinadores externos.

Michael Ungar, Director do Resilience Research Centre, Dalhousie University, Halifax, Canada, pelos seus comentários de valor inestimável sobre o currículo.

Terje Ogden, da Universidade de Oslo, Noruega, e Susan Beltman, da Universidade de Curtin, Western Austrália, que realizaram a formação da equipa RESCUR para a implementação do currículo.

Springer Publications, ENTRÉE LLP Comenius project e <http://paperboxworld.weebly.com/>, <http://it.freepik.com/>, <http://www.iconarchive.com/>, <http://www.adorabletoon.com/>, pela permissão para incluir material nesta publicação.

Lista das escolas que participaram no piloto do currículo

Gostaríamos de agradecer aos 199 professores e educadores e 1935 crianças de toda a Europa que participaram no piloto e cujos comentários permitiram para melhorar o currículo RESCUR

Croácia

Kindergarten "Različak", Zagreb, Petrinjska 31/2

Kindergarten Varaždin, Varaždin, Dravska 1

IV. Primary School Varaždin, Varaždin, A. M. Reljkovića 36

Primary School "Dr. Ivan Merz", Zagreb, Račkoga 4.

Grécia

Perfecture of Rethimno, Crete: 8th Elementary school of Rethimo, Roussospiti Elementary School, 2nd Preschool of Atsipopoulo, 16th Elementary school of Rethimno, Elementary school of Fourfoura, Elementary school Alfa Milopotamou, Preschool Sgourokefaliou, Elementary school of Asi Gonia Rethimnou, Preschool of Agia Galini Rethimnou

Perfecture of Hrakleio, Crete: 38th Preschool of Hrakleio, Tefeliou Preschool Hrakleio, 31st Elementary school of Hrakleio, Preschool of 10 Saints, Hrakleio, 24th Preschool of Hrakleio, 9th Elementary School of Hrakleio, 29th Preschool of Hrakleio, 1st Elementary school Agias Marinas Hrakleio, 30th Preschool of Hrakleio, 10th Preschool of Hrakleio, 25th Preschool of Hrakleio, 2nd Preschool Boutes Hrakleiou, 3rd preschool of Arkaloxori, 1st Preschool of Zakros, Elementary school of Kastelli Padiados, 36th preschool of Hrakleio, Preschool of Skalani Hrakleiou, 2nd Elementary school of Archanes Hrakleiou, 36th Elementary school of Hrakleio,

Perfecture of Agios Nicholaos, Crete: 2nd Elementary School Ierapetras, 2nd Preschool Neapolis Lasithiou.

Itália

Istituto Comprensivo Angelini e Scuola primaria Speciale Dosso Verde- Pavia

Scuola Secondaria di primo grado F. Casorati e Scuola primaria “Montebolone” - Pavia

Scuola dell’infanzia “G. Vaccari” - Pavia

Istituto Comprensivo di “Via Acerbi” – Scuola d’infanzia L’Aquilone – Pavia

Scuola dell’Infanzia comunale “8 Marzo” - Pavia

Istituto Comprensivo di via Scopoli – Scuola primaria “De Amicis” e Scuola primaria “Gabelli”(PV)

Scuola primaria paritaria “Maddalena di Canossa” - Pavia

Istituto Comprensivo di Certosa di Pavia - Certosa di Pavia (PV)

Istituto Comprensivo di Rivanazzano Terme (PV) - Scuola Primaria Statale di Retorbido (PV) –

Scuola dell’infanzia “Liedi” di Rivanazzano Terme (PV) – Scuola Primaria di Godiasco (PV) - Scuola

d’infanzia “Diviani – Salice Terme (PV) - Scuola dell’infanzia “Negrotto Cambiaso” Codevilla (PV)

Istituto Comprensivo di Piazza Vittorio Veneto - Scuola primaria “Don Milani” - Scuola primaria

“Regina Margherita” - Vigevano (PV) -

Istituto Comprensivo di Bereguardo (PV) – Scuola primaria di Bereguardo (PV) e Scuola primaria di Vellezzo Bellini (PV)

Istituto Comprensivo di Siziano (PV) – Scuola primaria di Siziano (PV)

Istituto Comprensivo di Garlasco (PV) – Scuola primaria di Dorno (PV)

Istituto comprensivo di Stradella (PV) - Scuola dell’infanzia di Portalbera (PV)

Istituto Comprensivo di Villanterio (PV)- Scuola primaria di Gerenzago (PV) - Scuola primaria di Vistarino (PV)

Istituto Comprensivo Statale di Mortara (PV) – scuola primaria di Mortara (PV)

Scuola primaria “D’Acquisto” di San Donato Milanese (MI)

Malta

St Margaret College- Żabbar Primary School A

St Margaret College -Żabbar Primary School B

St Margaret College - Cospicua Primary School

St Margaret College - Kalkara Primary School

St Margaret College - Xgħajra Primary School.

Suécia

Förskolan Bispgården
Hansåkerskolan
Himlavalvets förskola
Humlans förskola(Mosippan)
Järåskolan
Kullsta skola
Skolbackens förskola
Smultronets förskola

Portugal

Um agradecimento especial a todas as instituições, agrupamentos e respetivos órgãos de gestão, educadores, professores, técnicos e crianças que participaram no piloto em Portugal, bem como a todos os elementos da equipa RESCUR que colaboraram ao longo deste processo:

Agrupamento Escolas Azevedo Neves: José Diamantino Biscaia, Ana Garcia, Ana Paula Santos, Catarina Dinis, Filipa Dias, Isabel Loução, Joana Rodrigues, Luís Fernandes, Mafalda Almeida, Maria da Luz Sousa, Rita Silva, Rita Valentim, Sandra Ribeiro, Sérgio Caldeira, Sílvia Prazeres, Sofia Cantanhede, Sofia Parreira.

Agrupamento Escolas Ruy Luís Gomes: Maria Cecília Pinto Matos, Fernanda Reigada, Ana Alegria, Ana Fernandes, Ana Paula Melo, Arminda Almeida, Carla Sofia Raposo, Cecília Godinho, Eunice Rodrigues, Helena Balseiro, Nídia Caim, Sónia Cristina Nunes Almeida, Vilma Rodrigues.

Câmara Municipal de Almada: Emília Prudêncio.

Casa das Cores: Madalena Vasconcelos, Inês Câmara, Anabela Santos.

Santa Casa da Misericórdia de Almada: Maria de Assis Almeida, Ana Ribeiro, Ana Rodrigues, Andreia Carita, Andreia Gonçalves, Maria Helena Cunha, Marisa Rebelo, Sandra Cardoso.

Equipa RESCUR Portuguesa

Membros da equipa RESCUR Portuguesa: Marta Antunes, Ana Filipa Pereira, Ana Marta Fonseca, Ana Colaço, Filipa Periquito, Joana Rodrigues, Lara Neves, Leonor Colaço, Tatiana Santos.

Colaboradores da edição Portuguesa: Beatriz Carvalho, Benjiliani Teixeira, Carlota Ramos, Milene Silva, Raquel Lopes, Serenela Cruz e Telma Sena.

Adriano Mendes pelo seu contributo na vertente audiovisual e na edição dos recursos de imagem e design da versão portuguesa.

Luísa Becho pela elaboração dos fantoches.

Elisabete Monteiro, Beatriz Agostinho, Cláudia Pargana, Inês Costa, Inês Dias, Inês Marques, Jessica Barreira, Joana Amaral, Liliana Barreiro, Mara Morais, Marisa Rodrigues, Marta Fernandes, Sara Ferreira, Sara Freitas, Sofia Miranda pela colaboração na criação e apresentação das coreografias para as músicas do RESCUR.

Capítulo 1: Introdução

Enquadramento

Quando olhamos para o desenvolvimento do ser humano numa perspetiva longitudinal encontramos a mudança e a estabilidade que fazem parte do nosso código genético e que nos tornam “mais iguais do que diferentes”, independentemente de características como o género, o estatuto socioeconómico ou a cultura. Contudo, este não é definitivamente um processo linear dado que para além dessa força impulsionadora denominada maturação, existem outras como a aprendizagem ou as circunstâncias e acontecimentos de vida que determinam quanto “igual” poder o nosso percurso. Da mesma forma, as experiências e as oportunidades que cada um de nós dispõe ao longo deste processo são distintas, e em alguns casos substancialmente diferentes. Para alguns, os caminhos foram abertos e trabalhados, tornando-os assim claros e previsíveis, permitindo que os desafios que ao longo deles se colocam fossem vencidos com a eficácia que alimenta a confiança necessária para enfrentar as próximas batalhas. Porém, para outros, estes caminhos são difíceis de traçar, confusos, sem certezas e sem as ferramentas necessárias para os percorrer, levando em alguns acasos a um percurso de ensaio e erro sistemático com consequências negativas para o próprio e para os que o rodeiam. No entanto, nem sempre assim é ou tem de ser. Concretamente nestes últimos casos, a investigação tem mostrado que, contra todas as expectativas e probabilidades, existem pessoas - crianças, adolescentes, adultos - que conseguem percorrer com sucesso estes caminhos mais sinuosos, menos desbravados, caminhos com muitos obstáculos e dificuldades, atingindo metas por si estabelecidas, desejadas e desejáveis, fazendo-o quando conseguem por em jogo os seus próprios recursos e os recursos que têm à sua volta. Neste caso falamos de pessoas resilientes.

A resiliência pode ser definida como a capacidade que um sistema dinâmico apresenta para resistir ou recuperar de ameaças significativas à sua estabilidade, viabilidade ou desenvolvimento (Masten & Tellegen, 2012). De acordo com a sua origem etimológica (do latim, *resillire*), resiliência quer dizer “saltar para trás”. Segundo Garnezy (1993), por definição a resiliência constitui uma qualidade elástica, que envolve a capacidade de distender sob o efeito do stress e depois voltar ao normal. A resiliência pode assim ser conceptualizada como um tipo de plasticidade ou flexibilidade. A plasticidade fornece um índice através do qual a mudança pode ser medida e, deste modo, a flexibilidade da pessoa para lidar com essa mesma mudança (Staudinger, Marsiske, & Baltes, 1993). A resiliência é um processo positivo que conduz à saúde. Certas características pessoais, das famílias, das escolas e das comunidades que estão associadas à resiliência estão por sua vez relacionadas com um desenvolvimento positivo e saudável. Estas características funcionam como fatores de proteção atenuando, por um

lado, o impacto da exposição a fatores risco, e promovendo, por outro, a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida.

Um dos fatores necessariamente presente na resiliência é o risco. Os fatores de risco são preditores de consequências desfavoráveis. Estes fatores podem ser agregados em diversas categorias, nomeadamente: individuais, familiares e comunitários. Vários aspetos no campo do risco são determinantes para a manifestação de resiliência, nomeadamente, o número de fatores de risco, a vulnerabilidade do indivíduo aos fatores de risco, o tipo de acontecimentos e o momento em que os acontecimentos ocorrem.

Outros fatores aliados à resiliência são, como já referido, os fatores de proteção. Os fatores de proteção referem-se a variáveis que servem para diminuir ou eliminar as influências negativas de estar exposto ao risco. Tal como no risco, também estes fatores podem ser individuais, familiares ou comunitários. Dentro dos fatores individuais encontram-se as competências cognitivas, emocionais e relacionais. Estas competências são fundamentais para atuar diretamente sobre o risco, mas também para o recrutamento de fatores de proteção na família e na comunidade. Na família destaca-se a importância do apoio afetivo e das boas práticas parentais. Na comunidade destacam-se, para além das oportunidades de participação nas atividades comunitárias, o papel fundamental que a escola tem na promoção de fatores de resiliência (Wright, Masten, & Narayan, 2013).

Este currículo surge num momento crítico, uma vez que a Europa enfrenta cada vez mais desafios económicos, sociais e culturais: recessão, desemprego, terrorismo e emigração. É um momento em que os desafios para a inclusão social e a equidade estão a ser agravados pelas atuais mudanças socioeconómicas e em que a necessidade de agir se torna, mais do que nunca, urgente e inadiável. A sociedade europeia sempre foi considerada multicultural e diversificada, e, recentemente, o aumento da mobilidade e da migração de indivíduos de diversas culturas vem reforçar a necessidade de potenciar cada vez mais a coesão social. A diversidade cultural é uma oportunidade para a “congregação de capital humano”, para aumentar a experiência humana tanto a nível individual como coletivo. Porém, esta coloca-nos vários desafios que podem conduzir ao preconceito e à discriminação, bem como à escalada de conflitos sociais. A maior taxa de discriminação na Europa é, de facto, com base na origem étnica (Comissão Europeia, 2012). Sabemos ainda que as crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas e culturais, como a etnia cigana, imigrantes e refugiados apresentam um maior risco de abandono precoce da escola, absentismo, insucesso escolar, exclusão social e problemas de saúde mental. Por exemplo, a taxa média de abandono escolar precoce entre as crianças e jovens migrantes é o dobro em comparação com os jovens de origem europeia, sendo esta taxa ainda maior para crianças e jovens de etnia cigana, que estão entre os membros mais excluídos da sociedade (Comissão Europeia, 2011). As crianças de etnia cigana estão entre os grupos étnicos mais vulneráveis na Europa, provenientes da maior, mais pobre e mais vulnerável minoria na Europa Central e Oriental, enfrentando

estereótipos e rótulos que as descrevem como inferiores, criminosas e perigosas, com consequências na elevada discriminação social, política e económica, acesso limitado a serviços de saúde, dependência de subsídios sociais, educação limitada e altas taxas de absentismo ou abandono escolar precoce (UNICEF, 2005; Dimakos & Papakonstantinou, 2012; OCSE, 2012).

Estas crianças frequentemente debatem-se com um apoio familiar mais reduzido, enfrentando situações de discriminação no sistema educativo, e um acesso mais limitado às oportunidades não formais e informais de aprendizagem após a escolaridade obrigatória (European Commission, 2011).

Num estudo com pais de crianças de etnia cigana na Croácia, Pahic, Vizek, Vidovic e Miljevic-Ridicki (2011) relataram que, apesar dos pais começarem a reconhecer a importância da educação para os seus filhos, quando comparados com outros pais, eles demonstravam menor interesse em participar nas atividades e na tomada de decisões relacionadas com a escola e tinham expectativas mais baixas acerca da progressão e do sucesso académico dos seus filhos. Eles acreditavam que era mais difícil para os seus filhos aprender devido à barreira linguística, mencionando também condições de pobreza e de aprendizagem desadequadas em casa. Mais de metade dos pais de etnia cigana acreditavam que as escolas poderiam fazer mais pelos seus filhos, incluindo apoio educacional adicional, ajuda financeira e proteção contra o *bullying*.

As crianças refugiadas e migrantes são outro grupo crescente na Europa que enfrenta riscos no seu desenvolvimento, associados a más condições de vida, falta de acesso aos serviços de educação, de proteção e de cuidados de saúde, maior risco de abuso, negligência, violência, exploração, tráfico ou recrutamento militar forçado, ausência de redes de apoio social, e separação das suas famílias (UNICEF, 2005; UNHRC, 2007). Tal como no caso das crianças de etnia cigana, as crianças refugiadas e os filhos de migrantes enfrentam dificuldades na sua educação, resultado de sistemas educativos regidos por normas da cultura dominante. Essas dificuldades incluem medidas educativas, tais como a colocação em escolas com níveis mais baixos de desempenho, escolas especiais, enviesamento cultural na avaliação, a falta de articulação e de reconhecimento das diferenças culturais em casa e na escola, a falta de apoio familiar nas atividades da escola, implicando elevadas taxas de insucesso escolar, absentismo ou abandono escolar precoce (UNICEF, 2005; OSCE, 2012; Nicaise, 2012).

Outras barreiras na escola incluem as barreiras linguísticas que dificultam a comunicação, o racismo e a discriminação que dificultam o desenvolvimento de relações positivas com os pares e o processo de inclusão; a rotulação das crianças pelas histórias traumáticas ou por estereótipos negativos que impedem o foco nas competências e recursos, dirigindo a atenção para os défices ou problemas (Hutchinson & Dorsett, 2012).

As crianças com necessidades educativas especiais, tais como crianças com deficiência ou sobredotação, têm uma maior suscetibilidade de enfrentar obstáculos no seu crescimento e desenvolvimento. As crianças com deficiência poderão apresentar

limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, sendo consideradas a partir de uma perspetiva de risco as consequências negativas incapacitantes para o seu bem-estar.

Esta forma de pensar é considerada como um dos principais desafios para as crianças com deficiência e um dos processos para promover a resiliência centra-se no aumento da consciência das crianças, da escola e da sociedade sobre as consequências negativas decorrentes de uma perspetiva negativa da deficiência, que inclui por exemplo adotar um ponto de vista da deficiência entendida como uma “tragédia pessoal” (Swain & French 2000). Um dos principais desafios para as crianças com deficiência é o acesso e o envolvimento ativo no seu processo de aprendizagem em igualdade de oportunidades com as restantes crianças. Estas crianças enfrentam ainda desafios sociais, tais como a dificuldade em fazer e manter relacionamentos positivos com os seus colegas ou serem vítimas de *bullying*. Estes desafios podem colocar em risco a sua aprendizagem académica, social e emocional, os quais, podem conduzir ao insucesso escolar, à exclusão social, a relações sociais empobrecidas e a dificuldades ao nível da saúde mental.

De igual forma, as crianças sobredotadas são um outro grupo que pode enfrentar dificuldades no seu desenvolvimento e crescimento, apesar de tal não ser sempre aparente para os adultos e educadores, com uma consequente falta de atenção adequada às suas necessidades específicas. Este facto, pode conduzir a dificuldades académicas, problemas de comportamento, exclusão social, baixa autoestima e dificuldades ao nível da saúde mental. Por exemplo, embora os alunos sobredotados mostrem frequentemente uma maior competência para comunicar com os adultos (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002), esta competência pode aumentar a dificuldade na comunicação com os seus pares. As crianças sobredotadas podem experienciar dificuldades no estabelecimento de redes sociais positivas com os pares, sentirem-se incompreendidas pelos pares, e frequentemente terem mais preocupações em torno da aceitação social e da discriminação. Berger (1989) identificou alguns dos preconceitos mais comuns sobre as crianças sobredotadas, tais como *“os alunos sobredotados são nerds e isolam-se socialmente”*; *“os alunos sobredotados são naturalmente criativos e não precisam de encorajamento”*; *“o desenvolvimento social e emocional do aluno sobredotado está ao mesmo nível que o seu desenvolvimento intelectual”*; *“os alunos sobredotados são um modelo para os restantes alunos e devem assumir essa responsabilidade adicional”*. Além disso, salienta-se que muitas crianças sobredotadas tendem a perceber as suas experiências escolares como aborrecidas, desmotivantes e frustrantes, porque os objetivos de aprendizagem podem não coincidir com o seu estilo de aprendizagem preferido e/ou com os seus tópicos de interesse (Clark, 2013).

A resiliência deve ser promovida ao longo da vida, especialmente durante as fases iniciais de desenvolvimento, na infância e adolescência (Simões, Matos, Tomé, & Ferreira, 2009).

As nossas escolas precisam de adotar a promoção do bem-estar das crianças como um dos seus objetivos - tanto no seu etos como nas suas práticas. As competências para a vida podem ser ensinadas tal como a matemática ou a literatura (Darzi & Layard, 2015).

Objetivos

O terceiro objetivo estratégico do “Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia na Educação e Formação para 2020” do Conselho da UE sublinha a necessidade de uma educação de qualidade e apoio a grupos vulneráveis tais como os referidos anteriormente, a partir da primeira infância (European Commission, 2011). A educação oferece uma oportunidade única para promover a inclusão de grupos e comunidades marginalizadas, ajudando a promover a equidade, a justiça e inclusão social, proporcionando comunidades de aprendizagem responsivas, inclusivas, cuidadoras e culturalmente sensíveis (European Commission, 2012). Nestas comunidades as escolas oferecem um envolvimento seguro e de suporte para todas as crianças, incluindo aquelas oriundas de meios desfavorecidos, contribuindo assim para a redução do stress gerado pela discriminação e rejeição, proporcionando oportunidades de participação positiva nas aprendizagens e atividades sociais, bem como uma ligação social na escola.

Uma abordagem integrada da escola que inclua o clima escolar e o etos bem como o currículo formal em todos os seus aspetos, precisa refletir sobre as experiências e as culturas dos vários grupos culturais e étnicos, associando-as aos estilos de aprendizagem, culturais e motivacionais de todos os alunos (Banks, 2003).

Igualmente, um currículo para alunos de minorias étnicas, tais como de etnia cigana, imigrantes ou refugiadas, assim como para crianças com necessidades educativas especiais, deverá considerar os desafios e os obstáculos que estas crianças podem enfrentar e apoiá-las na construção dos seus recursos psicológicos, não somente para sobreviverem em circunstâncias adversas, mas para continuarem a crescer e a prosperar.

Tais recursos incluem o otimismo e esperança no futuro, a construção de recursos pessoais, uma atitude positiva, adaptabilidade, flexibilidade, determinação, perseverança, crença nos recursos pessoais, sentido de agência, crença na capacidade para introduzir mudanças, sentido de coerência e propósito de vida, expectativas académicas elevadas, construção e manutenção de relações saudáveis com os colegas e com adultos (Doll, Brehm, & Zucker, 2004; Førde, 2006; Cefai, 2008; Simões et al., 2009; Seligman, 2011; Ungar, 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

O *RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência* foi desenvolvido por forma a dar uma resposta aos desafios sociais, culturais e económicos que as crianças europeias enfrentam atualmente.

Apresenta um currículo para resiliência para escolas do ensino pré-escolar, primeiro e segundo ciclos, que pretende contribuir para a aprendizagem académica, emocional e social de crianças, particularmente daquelas que poderão estar em risco de abandono escolar, absentismo, insucesso académico, exclusão social, problemas de saúde mental, entre outros, promovendo as competências que as ajudem a ultrapassar desvantagens e obstáculos ao seu desenvolvimento, enquanto utilizam os seus recursos pessoais. Considerando que dotar as crianças com competências para ultrapassarem desafios relacionados com a pobreza, a mobilidade, o desemprego, o stress familiar, a discriminação, o *bullying*, a violência e a exclusão social é um investimento na construção de uma geração futura de cidadãos resilientes.

O currículo tem ainda como objetivos capacitar crianças vulneráveis na Europa a usar os seus recursos pessoais para ultrapassarem obstáculos e continuarem a crescer e a prosperar. Mais especificamente, o programa tem os seguintes objetivos:

- *Desenvolver e promover a aprendizagem emocional, social e as competências de resiliência*
- *Promover um comportamento positivo, pró-social e relações saudáveis*
- *Promover a saúde mental e o bem-estar, principalmente de crianças em risco de dificuldades de saúde mental*
- *Melhorar o envolvimento académico, a motivação e a aprendizagem*

Este currículo pretende equipar as crianças com as competências necessárias para gerir os desafios da vida e ultrapassar obstáculos que enfrentem nesse percurso. Desta forma, coloca uma parte da responsabilidade no indivíduo, que aprende a lidar com estes desafios e que continua a crescer mesmo perante a adversidade. Importa reforçar que a responsabilidade da sociedade e dos múltiplos agentes e contextos não diminui, sendo estes responsáveis por estabelecer ações eficazes para prevenir e eliminar adversidades e desvantagens tais como a pobreza, as guerras, o crime, a exclusão social e a marginalização. É muito mais fácil para o indivíduo fazer escolhas saudáveis, crescer saudavelmente e com sucesso em contextos saudáveis. As crianças em contextos protetores e saudáveis, com relações estreitas com adultos cuidadores são mais eficazes a lidar com a adversidade e a prosperar académica e socialmente (Werner and Smith, 1992, Watson, Emery & Bayliss, 2012; Ungar, 2013). Tal como a evidência científica na área da resiliência aponta, acreditamos numa abordagem dupla centrada tanto na criação de contextos saudáveis e protetores, como a equipar o próprio indivíduo para superar adversidades (Werner & Smith, 1992; Rutter et al., 1998; Masten, 2011). Além disso, argumentamos que educar para a resiliência influencia a prática geral dos professores, e

conduz para uma mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem, em que a educação para a resiliência é incorporada na sala de aula e no clima escolar (Jennings & Greenberg, 2009). Este currículo tem como objetivo promover uma mudança da cultura escolar. O Capítulo 4 descreve mais detalhadamente como os professores e outros agentes educativos podem criar um espaço promotor da resiliência na sala de aula e nos restantes contextos escolares.

Caixa 1: O Projeto RESCUR: Currículo Europeu para a Resiliência na Educação Pré-escolar, 1º e 2º ciclo decorreu ao longo de três anos (2012-2015) no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, coordenado pela Universidade de Malta (Malta), com a participação da Universidade de Zagreb (Croácia), da Universidade de Creta (Grécia), da Universidade de Pavia (Itália), da Universidade de Lisboa (Portugal) e da Universidade de Orebro (Suécia). O projeto teve como objetivo o desenvolvimento de um programa para a promoção da resiliência dirigido a crianças entre os 4 e aos 12 anos, na Europa. O currículo foi desenvolvido com base nas atuais necessidades e desafios sociais, económicos e tecnológicos, e procurou desenvolver nos alunos as competências necessárias para superar tais desafios, para alcançar o sucesso académico e o bem-estar social e emocional. No primeiro ano, os parceiros desenvolveram a estrutura curricular e uma versão preliminar do currículo, composto por seis grandes temas. No segundo ano, o currículo foi testado em várias escolas de cada país parceiro. No terceiro ano, o currículo foi editado e finalizado e, publicado (versão impressa e versão eletrónica) em três manuais (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo) com atividades para professores realizarem em contexto de sala de aula, um guia para os professores e um guia para os pais, traduzido nas 7 línguas do consórcio, ou seja, croata, inglês, grego, italiano, maltês, português e sueco.

Público-alvo

O RESCUR, *Currículo Europeu para a Resiliência*, apresenta um currículo universal para a resiliência para o ensino pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo na Europa, para crianças dos quatro aos doze anos de idade. Em particular dirige-se a crianças vulneráveis na Europa, tais como as crianças provenientes de minorias étnicas, como as crianças de etnia cigana, imigrantes e refugiadas, outras crianças provenientes de famílias marginalizadas e de comunidades socialmente desfavorecidas, crianças com necessidades educativas especiais, incluindo crianças com deficiência e crianças sobredotadas. O currículo é definido como um programa universal, inclusivo para todas as crianças na sala de aula, incluindo as crianças consideradas em risco ou vulneráveis, a ser implementado pelos professores nas salas de aula como uma área-chave do currículo geral, numa base regular tal como outras áreas de conteúdo, como a literacia, a numeracia, as ciências e as artes.

Estrutura

O currículo é descrito essencialmente através dos seguintes materiais:

- Guia para os Professores
- Manual de Atividades – Pré-escolar, para crianças entre os 4 e os 5 anos
- Manual de Atividades – 1º ciclo, para crianças entre os 6 e os 9 anos
- Manual de Atividades – 2º ciclo, para crianças entre os 10 e os 12
- Guia para os Pais

Nota: O programa inicia-se aos quatro anos de idade, mas os docentes podem adaptar algumas atividades propostas no currículo e implementá-las com crianças de três anos de idade de forma simples, concreta e o mais prática possível. Podem ainda escolher o nível que melhor se adequa ao nível de desenvolvimento da sua turma e utilizar o manual de atividades do 2º ciclo para turmas com crianças pertencentes 1º ciclo.

Guia para os Professores

Este é um guia prático para os professores sobre como implementar o currículo na sala de aula. Nele encontram-se descritos os objetivos, o referencial teórico, a estrutura do currículo, os principais temas abordados, a pedagogia, a avaliação, e as orientações para a implementação. O guia inclui também capítulos sobre a criação de um clima positivo na sala de aula ou na escola que consolide e reforce os temas abordados no currículo, bem como um capítulo sobre o desenvolvimento da resiliência e do bem-estar dos professores, bem como dos restantes agentes educativos.

Manuais de Atividades (Pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo)

Os três manuais incluem as atividades a desenvolver em cada um dos seis temas do currículo para o grupo etário respetivo. Cada tema tem dois subtemas, à exceção do tema 6 que contém 6 subtemas:

- 1. Desenvolver competências de comunicação**
 - a. Comunicação eficaz
 - b. Assertividade
- 2. Estabelecer e manter relações saudáveis**
 - a. Relações saudáveis
 - b. Cooperação, empatia e ética
- 3. Desenvolver uma mente positiva**
 - a. Pensamento positivo e otimista
 - b. Emoções positivas

4. Desenvolver a autodeterminação

- a. Resolução de problemas
- b. Capacitação e autonomia

5. Desenvolver recursos

- a. Autoconceito e autoestima positivos
- b. Utilizar os recursos no envolvimento académico e social

6. Transformar desafios em oportunidades

- a. Lidar com a adversidade
- b. Lidar com a rejeição
- c. Lidar com a perda
- d. Lidar com conflitos familiares
- e. Lidar com o *bullying*
- f. Lidar com mudanças e transições

Os seis temas estão contemplados nos três manuais, apresentando desde atividades mais básicas para crianças entre os 4/5 anos até atividades mais complexas para crianças com 10/12 anos de idade. Cada subtema é constituído por três tópicos. Em cada tópico existem três atividades com três níveis diferentes: nível básico (B), intermédio (I) e avançado (A). As sessões incluem exercícios de *mindfulness*, narração de histórias, debate, atividades práticas e atividades para realizar em casa.

As características específicas das sessões incluem:

- *Mindfulness*: a sessão começa com uma breve atividade de *mindfulness*, que poderá ser escolhida de entre as várias atividades incluídas na versão digital do currículo ou definida pelo professor;
- Narração de histórias para introdução do tópico: nos manuais do nível pré-escolar e 1º ciclo, as histórias são baseadas em duas mascotes especialmente concebidas para o efeito, o Samuel, um esquilo que em algumas histórias é descrito como tendo uma cor invulgar e a Helena, um ouriço que tem alguns espinhos partidos. No 2º ciclo as histórias baseiam-se em histórias de resiliência da vida real e em fábulas;
- Atividades práticas e multissensoriais como desenho, dramatização e jogo como complemento à história;
- Portfolio da criança onde as crianças poderão guardar os seus desenhos, fichas de atividade e outras tarefas escritas, desenvolvendo assim o seu portfolio da resiliência;

- Atividade para casa, incluindo fichas de atividade, onde pais e crianças são encorajadas a trabalhar em conjunto, debatendo e praticando as competências aprendidas na escola;
- Listas de verificação para o professor e listas de autoavaliação para as crianças (1º e 2º ciclo) para cada tema.

O currículo RESCUR inclui os seguintes recursos adicionais (disponíveis na versão digital):

- Imagens de exemplos de fantoches de mão e de dedo do Samuel e da Helena, as duas mascotes que são as personagens principais das histórias para as atividades no pré-escolar e 1º ciclo;
- Imagens dos animais que fazem parte das histórias;
- Fichas de atividade e fichas para as atividades para casa (versão digital);
- Um conjunto de atividades de *mindfulness* (em texto e em áudio),
- Músicas compostas especificamente para o currículo e coreografias das músicas;
- Livro “Como dizer não”, que poderá ser utilizado em conjunto com o tema 1;
- Listas de verificação para os professores e listas de autoavaliação para as crianças para cada tema do currículo;
- Capa do Portfolio da Criança;
- Posters temáticos com o slogan próprio de cada um dos seis temas.

Guia para os Pais

As atividades são acompanhadas pelo Guia para os Pais que complementa e reforça o trabalho desenvolvido na escola. O guia introduz o currículo, os respetivos temas, subtemas, tópicos e atividades e descreve o que os pais podem fazer para ajudarem as suas crianças a continuar a desenvolver as competências de resiliência aprendidas na escola. Após a introdução do currículo e da temática da resiliência, o manual apresenta cada um dos temas e subtemas e sugere estratégias que os pais podem utilizar para ajudar as suas crianças a dominar as competências de resiliência aprendidas na escola e a aplicá-las em diferentes contextos, como por exemplo em casa e na comunidade.

Edições do currículo

Para além desta versão portuguesa, o programa está publicado numa versão internacional em inglês e em mais cinco outras edições, nomeadamente, em croata, grego, italiano, maltês e sueco. O currículo está também publicado eletronicamente e poderá ter acesso aos seus conteúdos através do sítio www.rescur.eu ou em http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=268

Estrutura do Guia para os Professores

Os capítulos seguintes descrevem em maior detalhe o currículo e como é que este pode ser implementado na sala de aula. O capítulo 2 começa com uma introdução sobre a resiliência na educação, seguido de uma explicação sobre a sua estrutura curricular, incluindo a fundamentação dos seis temas que o compõem. O capítulo 3 descreve como o currículo pode ser desenvolvido no contexto de sala de aula, de acordo com uma visão universal e inclusiva, abordando também a estrutura das atividades, a abordagem de ensino SAFE, a narração de histórias, as atividades *mindfulness*, a utilização de diferentes recursos, a avaliação, o portfolio das crianças, e o papel e contributo dos pais, entre outros. O capítulo 4 descreve como o currículo pode ser implementado através de uma abordagem que envolva toda a comunidade escolar, ilustrando como as salas de aula e o clima escolar podem servir para promover e reforçar a resiliência. O capítulo 5 sublinha a importância da resiliência e do bem-estar dos professores, e apresenta várias estratégias acerca de como é que podem desenvolver a resiliência no seu trabalho. O capítulo 6 aborda os elementos chave que os professores precisam de ter em mente durante o processo de implementação do currículo, incluindo o apoio administrativo, o planeamento, a formação dos colaboradores da escola e dos pais, como corresponder ao índice de implementação, a monitorização e a avaliação.

Enquanto adultos na vida das crianças, não podemos continuar a dizer aos nossos alunos ou aos nossos filhos inúmeras vezes para “se acalmarem” ou para “prestarem atenção”, sem lhes dar algumas orientações práticas de como fazê-lo. Dar estas ferramentas às crianças pode aumentar não apenas as suas competências sociais e emocionais, mas a sua resiliência: não só a capacidade de lidar com, mas sobretudo a capacidade de prosperar face à adversidade (Lantieri 2009, p. 10).

O currículo foi implementado por mais de 200 educadores e professores em cerca de 80 escolas dos 6 países parceiros. Em baixo encontram-se alguns testemunhos dos professores sobre o currículo (Cefai et al., 2015):

Tornou-se muito mais fácil para mim perceber que eu sou parte da ecologia da sala de aula e que o meu comportamento afeta as crianças de uma forma significativa. Eu precisava mudar e a mudança com o programa começou comigo.

Eu aprendi muito com meus alunos durante a implementação do programa...eu percebi a importância que as crianças dão aos seus amigos para ganharem coragem e ultrapassarem os obstáculos.

Assim que eu fiz do programa “meu”, ele (o programa) funcionou. Muitas vezes, as lições correram muito bem. Divertido e emocionante. Foi interessante ver como os alunos “cresceram”.

A maioria dos alunos estiveram muito ativos e envolvidos. Eles gostaram das atividades. Tinham grande interesse em falar sobre si mesmos. Ficou melhor à medida que fomos fazendo as sessões.

Do que eu mais gostei foi da perspectiva da criança. O currículo tem bons valores de base. As crianças precisam deste tipo de educação.

Não há uma receita de ouro para aumentar a resiliência nas crianças, mas estou certo de que este currículo é uma boa forma de fazê-lo.

No início eu estava um pouco cético, achava que as crianças não iam entender... palavras como “crenças” e “consequências”, mas eles entenderam muito rápido.

Semana após semana, as crianças vinham com a expectativa de continuar a partir de onde a Helena e o Samuel tinham parado!

Estamos o tempo todo a trabalhar contra o tempo, como “atletas de estrada”, sem tempo para conversar com os alunos. Então, se tivéssemos mais tempo para dedicar a este programa, seria maravilhoso.

As atividades mindfulness foram uma surpresa, as crianças adoraram e eu pude notar uma diferença positiva depois de algumas semanas.

Todas as atividades para casa foram feitas, muito invulgar.

O currículo foi testado com cerca de 3000 crianças em cerca de 80 escolas dos países parceiros. Em baixo encontram-se alguns testemunhos das crianças sobre o currículo (Cefai et al., 2015):

Eu aprendi a colocar-me no lugar de outra pessoa, a ser útil e a ajudar os outros.

Nós aprendemos sobre como podemos pedir ajuda e apoio aos nossos amigos, aos nossos professores e à nossa família.

Eu aprendi que todos os obstáculos e as adversidades podem tornar-se numa oportunidade.

Eu aprendi a comportar-me de forma mais calma, sem ficar zangado com os outros.

Eu gostei deste programa, porque aprendemos a pensar de uma forma positiva.

Nós precisamos de aplicar o que aprendemos com o projeto tanto na escola como em casa.

Nós conversámos sobre questões que são importantes para nós e tivemos a oportunidade de os debater abertamente.

Eu gostei que tivéssemos trabalhado em conjunto nas atividades e aprendemos juntos a ser mais fortes.

Nós somos crianças que nunca desistem.

Se és um pessimista, então as coisas boas não vão acontecer. Se és um otimista, é mais provável que consigas ver as coisas boas à tua volta.

Nós aprendemos que é importante ajudarmo-nos uns aos outros porque assim tudo fica melhor e mais fácil.

Capítulo 2: Estrutura do Currículo

A perspectiva da resiliência alterou o focus no déficit e na desvantagem para o crescimento e a saúde no desenvolvimento humano. Através do estudo de indivíduos que conseguiram prosperar e ter sucesso, apesar das circunstâncias negativas das suas vidas, reconsiderou-se a forma como se pode promover o sucesso e o desenvolvimento saudável de crianças e jovens, mesmo que estes estejam em risco ou em situações de vulnerabilidade. A resiliência pode ser definida como uma adaptação bem-sucedida, através de comportamentos académicos e sociais positivos, tais como o desempenho académico, relacionamentos saudáveis, bem-estar e inexistência de problemas de internalização ou externalização; face à adversidade, devido a situações adversas como a pobreza, a ausência de espaço habitacional, a instabilidade familiar, o conflito ou outros acontecimentos de vida negativos (Masten, 2011). Trata-se de apoiar as crianças na construção das suas capacidades de adaptação e das suas competências para enfrentar/lidar com a adversidade, bem como no desenvolvimento de relações saudáveis (National Scientific Council on the Developing Child, 2015). Não está apenas relacionado com a sobrevivência ou como cada um lida com os desafios, mas também com a possibilidade de prosperar e crescer perante o risco ou a desvantagem. Mais do que um processo extraordinário ou um traço específico que nasce com a criança, a resiliência traduz-se em “respostas normais que se focam nos pontos fortes” (Masten, 2001, p.228), e que resultam da interação dinâmica entre as capacidades internas do indivíduo e os fatores de cada contexto. Os sistemas que influenciam a vida da criança, como a família, o grupo de pares e a escola, têm um papel crucial e determinante na forma como direcionam o desenvolvimento da criança a nível físico, social, emocional e cognitivo em direção a uma trajetória saudável, mesmo em situações de risco (Pianta & Walsh, 1998; Masten, 2011; Ungar, 2012). O desenvolvimento da resiliência pode assim começar desde muito cedo quando as estruturas neurológicas e a personalidade da criança ainda estão em desenvolvimento (Diamond & Lee, 2011; Cavioni, & Zanetti, 2015).

A educação oferece uma oportunidade única na promoção da inclusão e na capacitação das pessoas para assumir a responsabilidade pela sua própria vida, podendo servir como um incentivo para a equidade, justiça e inclusão social (Freire, 1972). Este programa apresenta um currículo para a resiliência na educação pré-escolar, primeiro ciclo e segundo ciclo com o objetivo de dotar as crianças europeias mais vulneráveis com as ferramentas essenciais para que estas ultrapassem as desvantagens e os obstáculos que surgirem ao longo do seu desenvolvimento. O currículo visa a promoção e o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais, capacitando-as para que usem as suas competências não só na superação das adversidades, mas também para que possam crescer e prosperar a nível académico, social e emocional.

Princípios da estrutura do currículo

O currículo para a resiliência é sustentado por um enquadramento teórico desenvolvido a partir da literatura sobre práticas baseadas em evidências na educação para a resiliência. O enquadramento propõe uma dupla perspectiva de “ensinado e aprendido” e centra-se tanto nos resultados como nos processos (Figura 1). Este capítulo foca-se no aspeto “ensinado”, descrevendo como o currículo pode ser desenvolvido na sala de aula como um conteúdo chave do currículo comum.

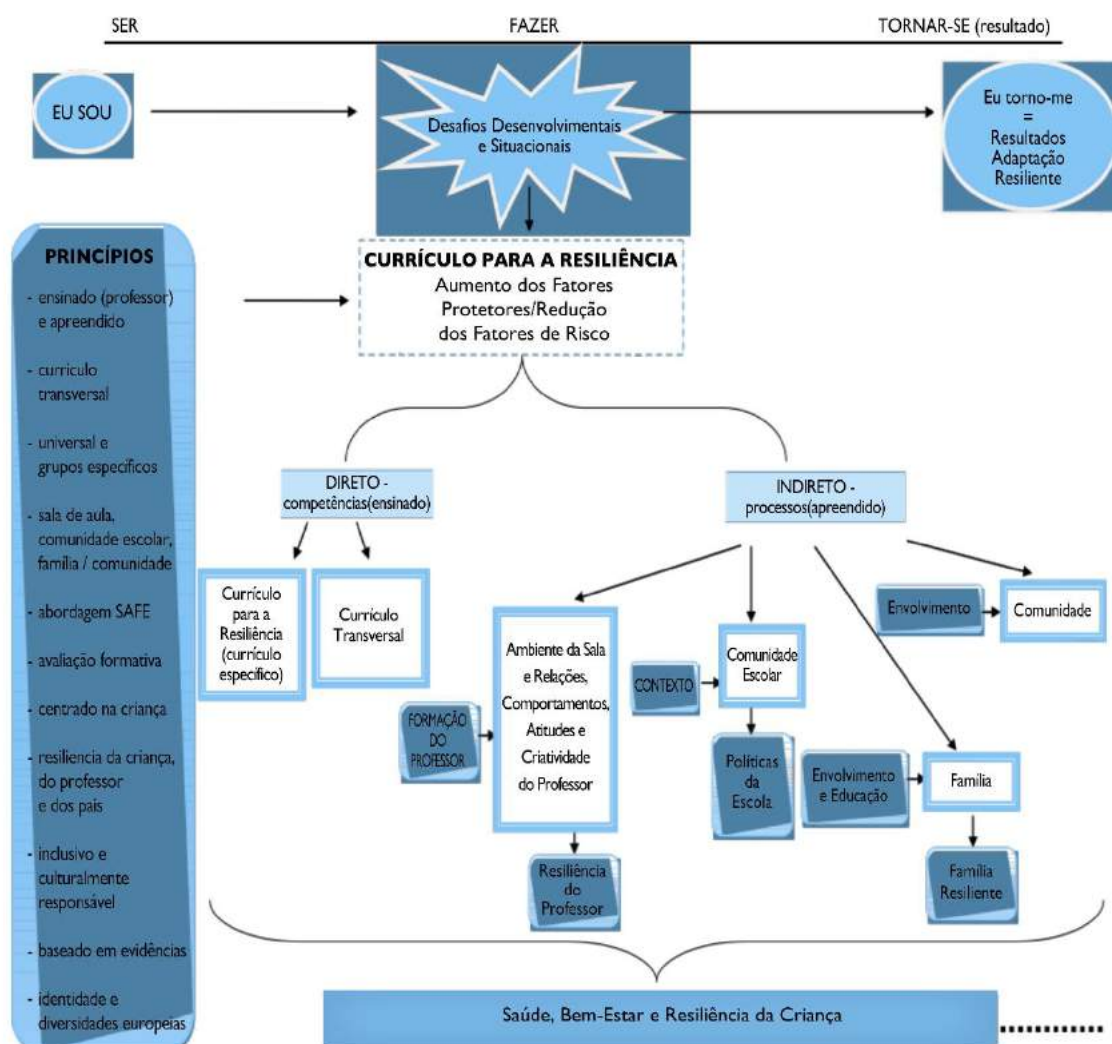


Figura 1 Enquadramento do Currículo

O currículo tem por base uma perspetiva europeia, refletindo os pontos fortes e as necessidades da sociedade europeia. Ele é sensível às necessidades individuais da criança, sublinhando-se o direito de todos a uma educação de qualidade e a um comprometimento que aspire à justiça social com a consciência dos riscos de práticas

discriminatórias devido a diferenças individuais. Ao mesmo tempo, no entanto, também reflete a diversidade europeia, com atividades que englobam as diferenças culturais que existem na Europa. Embora não haja uma versão internacional, o currículo é flexível e reflexivo, e pode ser adaptado de acordo com as culturas das regiões e países onde estiver a ser implementado. Contudo, esta adaptação deve ocorrer com o cuidado de não comprometer a sua integridade (Greenberg, 2010; Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2010) (ver capítulo 6).

O currículo é apresentado como um programa de intervenção inclusivo e universal, direcionado para todas as crianças da sala de aula, mas com atividades que refletem a sua diversidade, particularmente as crianças mais vulneráveis, como as crianças de etnia cigana, crianças migrantes ou refugiadas, as crianças que vivem na pobreza e as crianças com necessidades educativas especiais.

Uma abordagem universal evita os riscos potenciais dos rótulos e da estigmatização que resultam na segmentação a partir das dificuldades específicas de algumas crianças, dado que a resposta está em ir de encontro às necessidades intrínsecas de cada um, de acordo com uma perspetiva inclusiva e não-segregadora, com foco também nos seus pontos fortes. Destina-se a promover o desenvolvimento positivo e a cidadania ativa dessas crianças, promovendo tanto os seus recursos internos, que incluem a autoconsciência, a resolução de problemas, as atitudes positivas, o otimismo, a capacidade de adaptação, a perseverança, a crença na força interior, a autoeficácia, o sentido de coerência e propósito da vida, as expectativas académicas elevadas, a empatia e a colaboração, como os recursos externos, tais como relações de afeto e o envolvimento significativo em casa, na escola e no seu grupo de colegas/amigos (Førde, 2006; Benard, 2004; Cefai, 2008; Simões, et al., 2009; Kimber, 2011; Matsopoulos, 2011; Dimakos & Papakonstantinopoulou, 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; Neihart et al., 2012; Ungar, 2012; Porcelli, Ungar, Liebenberg, & Trepanier, 2014).

A componente “aprendido” inclui a educação para a resiliência como uma competência essencial do professor no contexto de sala de aula, utilizando o ensino direto de competências de resiliência baseadas em evidências, adequado em termos desenvolvimentais e culturais. Este currículo cumpre os critérios fundamentais para a eficácia do programa através do fornecimento de um currículo conjunto com uma variedade de recursos disponíveis, incluindo um guia para o professor para apoiar de forma consistente a implementação do currículo (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, & Taylor, 2011). Os programas que são integrados no currículo geral e desenvolvidos pelos professores regulares têm mais probabilidade de serem eficazes em termos dos resultados obtidos pelas crianças a longo prazo, do que aqueles que são desenvolvidos por peritos externos (Hoagwood, et al., 2007; Durlak et al., 2011).

O currículo assume uma abordagem em espiral, no qual as competências chave para a resiliência se vão construindo de ano para ano, com o aumento da complexidade do

comportamento e dos contextos sociais em cada nível de desenvolvimento (Weissberg & Greenberg, 1998). A abordagem desenvolvimental tem por base o que as crianças já aprenderam, equipando-as com as competências necessárias para as etapas seguintes do seu desenvolvimento. Pretende-se ainda que o currículo seja integrado nas outras áreas disciplinares, de forma estruturada, para facilitar a generalização e a internalização das competências de resiliência (Diekstra, 2008; Elias & Synder, 2008). Outra estratégia eficaz no desenvolvimento e implementação do currículo relaciona-se com o estabelecimento de uma parceria com os pais das crianças, e por isso, o currículo inclui atividades para casa, nas quais os pais e as crianças trabalham em conjunto em atividades relacionadas com as competências aprendidas na escola (Downey & Williams, 2010).

Temas do currículo

O currículo é constituído por seis temas principais desenvolvidos em espiral, isto é com um crescente nível de complexidade dentro de cada tema, bem como entre os diversos níveis de escolaridade (da educação pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo). Os seis temas foram identificados a partir de uma avaliação colaborativa da literatura internacional existente sobre resiliência e foi realizada uma análise das necessidades socioeconómicas, educacionais e culturais atuais das crianças e dos jovens na Europa. Os primeiros cinco temas incluem dois subtemas cada, contendo cada subtema três tópicos, cada um destes com três atividades. O sexto tema tem seis subtemas.

Tema 1: Desenvolver competências de comunicação (Nós ouvimos e compreendemos)

A comunicação pode ser considerada uma ferramenta de troca mútua de informação e de desenvolvimento, de integração e de instrução. O processo de comunicação consiste na transmissão de informação entre um emissor, um recetor e uma determinada mensagem. É muito importante que a mensagem seja transmitida de forma clara e devidamente compreendida. O percurso da comunicação recíproca, para além do seu conteúdo, está repleto de informação acerca do que os participantes na conversa pensam, sentem e pretendem, algo que se reflete através da comunicação verbal, mas também através da comunicação não-verbal, que compreende o tom de voz, a postura, a direccionalidade do olhar e outras formas de expressão relacionadas com a linguagem corporal. O desenvolvimento de uma comunicação interpessoal eficaz é possível através do equilíbrio entre as competências para ouvir e perceber os outros e as competências necessárias para a expressão e a autoafirmação. Este tema toma assim uma abordagem dual, primeiro focando-se na importância de ouvir e compreender os outros e, depois, na expressão e na autoafirmação. O primeiro subtema, comunicação eficaz, explora três tópicos, nomeadamente, escuta eficaz, compreender as emoções na comunicação e comunicar ideias, cooperação e negociação. O segundo subtema, assertividade, consiste

noutros três tópicos, nomeadamente, expressar sentimentos e necessidades, defender-se a si mesmo e resolução de conflitos assertiva.

Tema 2: Estabelecer e manter relações saudáveis (Nós construimos relações fortes)

As relações saudáveis são uma base crucial para o desenvolvimento tanto académico como sócio emocional. O primeiro subtema foca-se no estabelecimento e na manutenção de relações saudáveis, e os tópicos estão estruturados para apoiar o desenvolvimento de competências sociais e pró-sociais para criar redes de relacionamentos fortes, tais como fazer amigos, procurar e dar apoio e desenvolver relações mutuamente cuidadosas (Masten, 2011). As relações entre os colegas são uma fonte muito importante de resiliência para as crianças, ajudando a reduzir e a mediar os efeitos do stress, na medida em que fornecem informações para lidar com as dificuldades (Doll, Brehm, & Zucker, 2004). O primeiro tópico incentiva as crianças a refletir sobre o valor da amizade e a desenvolver estratégias para construir e manter relacionamentos com amigos e lidar com sucesso com situações que colocam em risco a amizade. O segundo tópico explora o desenvolvimento da capacidade para procurar e dar apoio aos outros, enquanto no terceiro tópico, as crianças têm a oportunidade de apreciar e praticar a confiança recíproca e o cuidado para com os outros. O segundo subtema é composto por atividades para melhorar as habilidades de cooperação, empatia e ética. O primeiro tópico é destinado a desenvolver habilidades que vão desde a partilha, à cooperação e ao trabalho em equipa. O segundo tema foca-se em reconhecer e apreciar os motivos, os comportamentos, os desejos e os sentimentos dos outros. A empatia é um elemento essencial para as relações interpessoais bem-sucedidas, influenciando também a aceitação do indivíduo pelos seus colegas, contribuindo para o desenvolvimento moral (Braza et al., 2009; Belacchi & Farina, 2012). O terceiro tópico incentiva as crianças a refletir criticamente sobre as soluções para os dilemas morais e éticos e a praticar comportamentos éticos e responsáveis (Gasser & Malti, 2012).

Tema 3: Desenvolver uma mente positiva (Nós somos positivos, nós somos felizes).

O desenvolvimento de uma mentalidade positiva é essencial não só para gerir os desafios com sucesso, mas também para transformá-los em oportunidades de crescimento e desenvolvimento (Peterson, Ruch, Beerman, Park, & Seligman, 2007). As actividades deste tema baseiam-se na psicologia positiva que valoriza as abordagens positivas em relação ao passado, presente e futuro, e procura construir qualidades positivas para prevenir e lidar eficazmente com problemas psicológicos (Seligman, Parks, & Steen, 2004).

Este tema concentra-se quer nos processos cognitivos, tal como o pensamento otimista, que engloba o discurso interno e o desafio dos pensamentos negativos, bem como nos processos emocionais, tais como a consciência, a expressão e regulação das emoções positivas. O primeiro subtema, pensamento positivo e otimista, particularmente

durante adversidades, oferece às crianças a oportunidade para se envolverem e adotarem um pensamento otimista, para refletir e desafiar os pensamentos desajustados, e, consequentemente para ultrapassar os desafios com uma atitude positiva (Noble & McGrath, 2008; Seligman, 2011). O segundo subtema, emoções positivas dá às crianças a oportunidade de se tornarem conscientes, identificarem e regularem as emoções positivas, focando a atenção na esperança, na felicidade e no humor. As emoções positivas ampliam a consciência das crianças, auxiliam na construção dos seus recursos pessoais e sociais, e atuam como um fator de proteção contra problemas psicológicos (Seligman, 2011).

Tema 4: Desenvolver a autodeterminação (Nós conseguimos, nós vamos fazer as coisas acontecer)

O primeiro subtema, resolução de problemas, é uma das competências chave para lidar com a adversidade, uma que vez que atua como moderador no impacto que os eventos negativos têm no bem-estar (Simões et al., 2009). Esta competência tem um papel fundamental na forma como os indivíduos avaliam o risco e os seus recursos, no estabelecimento de planos realistas e na procura de relações saudáveis, que são essenciais na adaptação e na resiliência (Werner & Smith, 1992). O segundo subtema foca-se no desenvolvimento da capacitação e da autonomia nas crianças. O primeiro tópico centra-se no desenvolvimento do sentido e do propósito da vida, dando às crianças a oportunidade para pensarem sobre o seu significado a nível global e individual. A procura de significado e objetivos na vida é uma preocupação principal na vida de todos os indivíduos e, quando alcançada, tem um efeito protetor (Noble & McGrath, 2008). O segundo tópico tem como objetivo a promoção da capacidade para agir e do sentimento de autoeficácia, auxiliando as crianças a reconhecer que podem fazer as coisas acontecer, concretizar os seus objetivos e ultrapassar os obstáculos. Entre os mecanismos da atividade humana, nenhum é mais central ou generalizado do que a crença de eficácia pessoal, uma vez que, a menos que as pessoas acreditem que podem conseguir alcançar os seus objetivos, têm pouca motivação para agir ou perseverar quando são confrontados com dificuldades (Bandura, 1997). O terceiro tópico reforça a promoção da autoafirmação nas crianças. A autoafirmação ou a habilidade para defendermos aquilo que queremos e precisamos é uma componente importante da autodeterminação que tem sido relacionada com a resiliência como um moderador do impacto da adversidade no bem-estar psicológico das crianças, ou como mediador, promovendo a autoestima, a autoconsciência e a ligação com a comunidade (Goodley, 2005; Grover, 2005).

Tema 5: Desenvolver recursos (Nós desenvolvemos recursos)

Desenvolver recursos é um elemento estratégico na promoção da resiliência em crianças que enfrentam stress ou desvantagem. Este tema tem dois subtemas principais, nomeadamente autoestima e autoconceito positivos e utilizar os recursos no

envolvimento académico e social. No primeiro subtema os tópicos concentraram-se em ajudar as crianças a desenvolver um conceito positivo sobre si próprios, as suas qualidades únicas e o seu comportamento em vários aspetos das suas vidas (Weiten, Dunn, & Hammer, 2012). As crianças podem fazer atividades para compreenderem quem são, para se tornarem conscientes de si mesmos e dos seus recursos, e compreender como o passado e o presente são parte de quem são, enquanto identificam os seus sonhos para o futuro. No segundo subtema, os tópicos focam-se na valorização do próprio e dos outros, em compreender e apreciar os seus pontos fortes e os seus recursos, e na utilização desses recursos na aprendizagem académica e nas interações sociais. Ao promover a participação social e o envolvimento social pode ser fomentado um sentimento de valor, de pertença e de relação, se forem utilizados os pontos fortes de cada um (Berkman, Vidro, Brissette, & Seeman, 2000).

Tema 6: Transformar desafios em oportunidades (Nós vamos superar os obstáculos).

Ensinar às crianças como reformular e transformar os desafios do desenvolvimento ou situações de vida desafiantes em oportunidades de crescimento, irá ajudá-las a envolverem-se em comportamentos caracterizados por otimismo, coragem e persistência (Newman, 2004; Seligman, 2011). O primeiro subtema providencia oportunidades para as crianças desenvolverem coragem perante a adversidade e persistência perante o fracasso, e consequentemente ultrapassarem as dificuldades e os contratempos com sucesso. Mostrar coragem perante a adversidade, manter uma atitude otimista apesar dos contratempos ou das situações injustas, e ser persistente são algumas das bases fundamentais para o desenvolvimento da resiliência nas crianças. O segundo subtema trabalha o lidar com a rejeição por parte de colegas, professores e membros da família. Situações stressantes relacionados com a família, como os conflitos familiares e as expectativas irrealistas dos pais podem ser uma fonte significativa de stress para as crianças (Levendosky, Huth-Bocks, Semel, & Shapiro, 2002), e, neste sentido, o terceiro subtema procura equipar as crianças com as estratégias necessárias para lidar eficazmente com esse tipo de conflitos (Pedro-Caroll, 2010). No quarto subtema, as crianças desenvolvem as competências para entender e lidar com diferentes tipos de perda, como a perda de um animal de estimação, de um amigo, ou de um ente querido. No quinto subtema, as crianças têm a oportunidade de resolver os conflitos, sendo assertivas em situações de *bullying* (Andreou, Didaskalou, & Vlachou de 2008), já que este é um fenómeno comum em muitas escolas, especialmente entre as crianças vulneráveis (Norwich & Kelly, 2004). O último subtema centra-se nas competências necessárias para lidar com as mudanças e com as transições com sucesso, transformando-as em oportunidades de crescimento.

Capítulo 3: A Pedagogia do Currículo

Um currículo universal e inclusivo

O *RESCUR*, *Currículo Europeu para a Resiliência* é apresentado como um programa de intervenção universal e inclusivo, dirigido a todas as crianças da sala de aula, mas cujas atividades refletem a diversidade dos alunos, crianças particularmente vulneráveis como as crianças de etnia cigana, as migrantes e as refugiadas, as que vivem na pobreza, e aquelas que apresentam necessidades educativas especiais. Tal abordagem vai ao encontro das necessidades das crianças ao reforçar os seus recursos num ambiente inclusivo. Assim, embora todos os tópicos e atividades se foquem em temas que beneficiam crianças vulneráveis, fazem-no de forma a não sublinhar explicitamente os problemas específicos destas crianças, para que a atenção da sala de aula não seja dirigida para os mesmos.

Cada tópico contém, pelo menos, uma atividade focada na diversidade e em questões particulares relacionadas com o *bullying*, preconceito, discriminação, isolamento, falta de amigos, barreiras linguísticas, dificuldades de acesso à aprendizagem, exclusão, ou incompatibilidade de culturas. A história retratada nessa atividade em particular reflete os desafios e as dificuldades de tais crianças, enquanto as questões e atividades que se seguem à história encorajam as crianças a encontrar soluções para ultrapassar tais barreiras e dificuldades. Sempre que é possível, é pedido às crianças para refletir sobre os desafios (e soluções) que mais se relacionam com o seu próprio contexto e realidade. A atividade inclui também uma ou mais questões acerca do que as outras crianças (não em risco) podem fazer para ajudar as personagens em dificuldade, de modo a encorajar uma cultura de compreensão, solidariedade e suporte às crianças em risco. Os professores podem também fazer uso de outros recursos tais como livros de histórias, para complementar e reforçar as histórias do currículo. Além disso, as histórias criadas para os manuais do pré-escolar e do 1º ciclo baseiam-se em duas mascotes concebidas especialmente para ilustrar a diferença e a diversidade, nomeadamente um esquilo com óculos e um ouriço com espinhos partidos em resultado de um acidente. Da mesma forma, as histórias do manual para o 2º ciclo focam-se em crianças e adultos que ultrapassam barreiras apesar da diferença e da desvantagem, apresentadas em fábulas, lendas e histórias de sucesso de pessoas reais.

Os professores devem ter uma mente aberta para adotar abordagens positivas e afirmativas perante as diversas culturas das crianças, aspeto essencial para a implementação do currículo RESCUR e da sua pedagogia aos diversos cenários e características das crianças (Bartolo & Smyth 2009). As atividades são apresentadas com vários níveis de dificuldade (básico, intermédio e avançado), tornando possível ao professor a escolha do nível da atividade de acordo com a preparação e nível de desenvolvimento das crianças. A natureza experiencial do currículo facilita a sua

adaptação, por parte do professor, em função do conteúdo que é trazido pelas próprias crianças.

Este currículo foi planificado e avaliado num quadro intercultural por uma equipa multicultural. Contudo, os próprios professores precisam de assegurar-se de que o currículo envolve cada criança de modo a que estas lidem com os seus próprios desafios de resiliência. Os professores devem familiarizar-se tanto com o currículo, como com os desafios de crescimento dos seus alunos. Claramente o foco deve ser no envolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, porém, dada a variedade de necessidades das crianças em cada turma, os professores devem manter a estrutura do currículo e abordar todos os temas e competências que este contém. Dessa forma, para adaptar o currículo à turma pode-se fazer uso da personalização, mas da maneira mais eficaz para qualquer currículo baseado em competências intra e interpessoais: utilizar todos os pontos nos quais o currículo apela à partilha da experiência pessoal em relação ao assunto em questão, tal como os momentos em que as crianças podem fazer dramatizações ou outros exercícios relacionados com a própria experiência.

O professor pode apresentar oportunidades para que as crianças ultrapassem todas as barreiras à aprendizagem e participem ativamente nas atividades, ao:

- Fazer uso regular das experiências e das culturas de todas as crianças da turma, particularmente quando pertencem a minorias;
- Fazer uso de diferentes formas de comunicação para ultrapassar barreiras linguísticas – incluindo o mais possível a língua nativa de cada uma das crianças, e quando tal não for possível, utilizar a comunicação não-verbal, o movimento e a música, que são formas universais de comunicação;
- Enfatizar informação auditiva para os cegos, e informação visual para as crianças com limitações auditivas e surdas;
- Assegurar acesso físico a toda a sala de aula, áreas escolares, equipamentos e atividades sociais e de aprendizagem a todas as crianças, incluindo as que têm limitações na mobilidade;
- Assegurar que todas as instruções e atividades fazem sentido para todas as crianças, incluindo aquelas com dificuldades na aprendizagem e literacia: pode requerer o uso de exemplos do contexto de vida das crianças, o uso da expressão não-verbal, e o uso de diferentes níveis de conceitos e desafios;
- Proporcionar espaço e oportunidade para a participação ativa de cada criança nas atividades;
- Permitir a cada criança experienciar sucesso, oferecendo a todos desafios relevantes;
- Adotar uma abordagem não punitiva, não coerciva, quando se lida com comportamentos difíceis, procurando envolver as crianças com tais comportamentos numa gestão positiva do comportamento baseada na

compreensão, cuidado e suporte, pedagogia relacional e atividades estimulantes.

As questões relacionadas com as mudanças e adaptações na execução das atividades, e o programa como um todo são discutidos no capítulo 6 dedicado à implementação.

Lidar com temas sensíveis

O *RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência* convida os professores a entrar na vida socio-emocional das crianças. Não é esperado, no entanto, que se envolvam numa intervenção terapêutica para além da compreensão empática e suporte socioemocional que os professores oferecem regularmente às crianças. Todavia, dado o conteúdo intra e interpessoal e os métodos deste currículo, os professores podem tornar-se conscientes de questões pessoais mais profundas vividas pelas crianças. Deve ser tomado um maior cuidado para criar uma atmosfera de respeito pela diversidade e pelas experiências pessoais dos outros na sala de aula. Além disso, os professores devem ser sensíveis ao possível surgimento de experiências traumáticas que as crianças possam recordar ao lidar com os temas. Pode tratar-se, por exemplo, de comportamentos abusivos por parte de um dos pais ou outra pessoa, ou uma perda traumática de um dos pais ou cuidador, que requeira um suporte mais intensivo e formal pelos serviços psicológicos ou outros oferecidos pela escola ou pelo sistema educativo. Quando uma criança se torna inquieta, perturbada, triste ou ansiosa, o professor deverá proporcionar suporte emocional imediato, mostrando compreensão empática acerca do seu estado emocional. Dependendo da natureza da situação, o professor pode intervir para tornar a sua resolução mais positiva e afirmativa, pedir a ajuda de outro professor para dar suporte à criança enquanto envolve o resto da turma, pedir ao grupo para dar apoio à criança, mudar de atividade, fazer uma sessão de *mindfulness*, fazer um jogo de quebra de gelo, pedir à criança para vir falar com ele sobre o problema mais tarde, e proporcionar o apoio necessário a seguir à atividade, incluindo, se for preciso, a inclusão dos pais e dos serviços de apoio escolares. É portanto imperativo que o professor esteja totalmente consciente acerca das políticas escolares sobre o que fazer e a quem recorrer no caso de as crianças necessitarem de apoio psicológico. O professor deve também dizer às crianças, antes do início de cada sessão, particularmente quando lidar com tópicos sensíveis como os do tema 6, que se alguém se sentir desconfortável, perturbado ou ansioso, o deve informar de imediato. Além disso, o professor pode acordar com outro funcionário/colaborador (preferencialmente presente na sala de aula) para que este proporcione apoio individual às crianças se surgir essa necessidade.

Outra questão relacionada com a anterior situa-se na expressão por parte da criança de dificuldades ou preocupações inapropriadas para o debate em grande grupo ou que não possam ser abordadas na sessão. Nessas situações, o professor pode sugerir que é

melhor continuar a discutir a questão numa base individual após a atividade, mas assegurando à criança de que vai receber apoio apropriado mais tarde. O professor poderá organizar, depois, uma sessão individual (à qual poderá chamar de “tempo da bolha” ou “o nosso tempo”), na qual ouve a criança e a apoia numa base de um para um, seguindo-se se necessário outras sessões incluindo o envolvimento dos pais, a sinalização aos serviços de apoio, e/ou um tempo de discussão em grande grupo se for apropriado. É aconselhável que antes do início da sessão o professor avise as crianças sobre o que pode e não pode ser divulgado com todo o grupo, e que a partilha de experiências, quando se refere à discussão de questões pessoais e sensíveis não só é voluntária, tendo o direito a não partilhar algumas experiências, como também deverá ser feita de modo cuidadoso e discreto.

Estrutura das atividades

Cada sessão está descrita nos manuais com as seguintes secções:

- O tópico, nome da atividade;
- Objetivo de aprendizagem, o que o professor gostaria que as crianças aprendessem;
- Resultado da aprendizagem, o que a criança terá aprendido no final da atividade;
- Os materiais necessários a utilizar durante a atividade;
- As etapas da atividade;
- A atividade para casa que as crianças deverão realizar em conjunto com os seus pais.

Cada atividade consistirá nas seguintes etapas:

- Atividade de *mindfulness*;
- Narração de histórias, nas quais se deverá utilizar os fantoches de mão ou de dedo para a educação pré-escolar (4-5 anos) e 1º ciclo (6-9 anos);
- Debate e processamento da história, incluindo dramatizações;
- Complemento da atividade, onde se incluem desenhos, jogos de regras, jogos psicomotores, canções, dramatizações e fichas de atividade;
- Atividade para casa: o professor explica a atividade, utilizando as fichas elaboradas para o efeito;

Recomendações adicionais:

- Atividades corporais são fortemente recomendadas, principalmente na educação pré-escolar e 1º ciclo;
- Com as crianças do pré-escolar, as atividades, incluindo as histórias, devem ser simples, concretas e práticas;
- É recomendado que o professor utilize projeções, música, imagens e/ou vídeos de forma a motivar as crianças.

Abordagem S.A.F.E.

Há evidências consistentes de que programas de aprendizagem social e emocional e de resiliência eficazes, adotam uma abordagem sequencial, passo a passo (Sequencial), utilizam uma aprendizagem experiencial e participativa (Ativos), focam-se no desenvolvimento de competências (Focados), e têm objetivos de aprendizagem explícitos (Explícitos) (Collaborative for Social and Emotional Learning, 2005; Durlak et al., 2011). Assim, cada atividade no currículo segue uma estrutura sequencial, com objetivos de aprendizagem específicos e resultados da aprendizagem progressivamente mais complexos. Há um foco sobre o desenvolvimento de competências através da aprendizagem experiencial e participativa, com um grande envolvimento das crianças no processo de aprendizagem e com a aplicação da competência nas outras atividades académicas e nas atividades para casa. São dadas oportunidades às crianças para aprender, praticar e aplicar as competências através de estratégias práticas e multimodais. É ainda fortemente recomendado que os professores utilizem estratégias colaborativas tais como o apoio entre pares (tutoria e mentoria entre pares), trabalhos em grupo, onde o processo destas mesmas estratégias se torna um reforço para a promoção da resiliência (ver Capítulo 4).

Duração das atividades

A duração de cada atividade varia entre os quarenta e cinco minutos a uma hora e meia. É recomendado que cada atividade seja realizada ao longo de duas ou possivelmente mais sessões diferentes. A primeira sessão pode incluir a história e as questões de interpretação, enquanto a sessão seguinte incluirá as restantes etapas da atividade. Nas crianças mais novas, a repetição das atividades com ligeiras variações é útil pois permitirá facilitar e consolidar as aprendizagens.

Narração de histórias

Uma característica chave do currículo é o desenvolvimento das competências de resiliência através da narração de histórias. O esquilo Samuel e a ouriço Helena são os dois protagonistas das histórias do pré-escolar e do 1º ciclo, enquanto as fábulas, histórias tradicionais e histórias da vida real são encontradas no 2º ciclo. Considerando a narração de histórias um meio poderoso para o desenvolvimento da resiliência em crianças, o currículo proporciona aos alunos oportunidades para explorar histórias relacionadas com os seis temas principais, analisando os pensamentos e sentimentos dos personagens e relacionando-os com os tópicos a trabalhar, refletindo e ganhando consciência acerca dos seus próprios comportamentos e, simultaneamente, fazendo o transfer das histórias para as suas próprias vidas (cf. Hankin, Omer, Elias & Raviv, 2012). Nas primeiras atividades do currículo, os professores são encorajados a dedicar algum tempo a introduzir as duas

Mascotes. O uso de fantoches é fortemente recomendado nas atividades do pré-escolar e 1º ciclo. É aconselhável que os professores façam fantoches de mão ou de dedo do Samuel e da Helena para usar durante as atividades (Apêndice 4), bem como os cartões dos outros animais protagonistas nas histórias que se encontram disponíveis na versão digital. É também fortemente recomendado o uso de imagens, música, canções, dramatizações ou dança. Sempre que possível, o diálogo pode ser introduzido nas histórias para facilitar o uso dos fantoches, e a história pode ser desenvolvida como uma peça, na qual as crianças representam os papéis principais. Como atividade de seguimento, o grupo pode também criar e dramatizar outra história, enquanto a extensão da atividade para outros conteúdos do currículo podendo incluir histórias tradicionais, fábulas, ou outras acerca do tópico. No 2º ciclo, as histórias baseiam-se em lendas, contos populares tradicionais do país, ou pessoas reais resilientes do presente ou do passado.

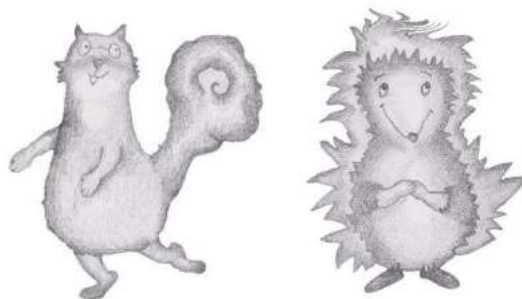


Figura 2 Samuel e Helena, as duas mascotes



Figura 3 Desenhos das mascotes, elaborados por crianças do pré-escolar

Mindfulness

Nas atividades de *mindfulness*, as crianças aprendem a tornar-se mais atentas e conscientes dos seus pensamentos, emoções e comportamentos no momento presente, através do foco na respiração, nas sensações, no movimento ou num determinado pensamento. A atenção focalizada e a maior consciência de si facilitam a sua autorregulação e as emoções positivas, como a felicidade, o otimismo e o empenho no processo de aprendizagem, bem como a empatia (colocar-se no lugar do outro) e o comportamento pró-social. Estudos recentes indicam que o *mindfulness* leva a um decréscimo dos afetos negativos, dos níveis de stress e a um aumento da relaxação,

regulação emocional e da atenção (Flook et al., 2010; Huppert & Johnson, 2010; Kuyken et al., 2013; Schonert-Reichl et al., 2015). Num estudo recente com alunos do 1º ciclo, Schonert-Reichl e colegas (2015) afirmaram que o *mindfulness* contribui para o otimismo, a competência social e a regulação do stress bem como para uma melhoria na performance académica. Neste currículo, o *mindfulness* é apresentado como uma ferramenta secular e culturalmente recetiva (Davidson et al., 2012), com exercícios adequados para maximizar a janela de oportunidade de desenvolvimento ao nível da regulação emocional e funcionamento cerebral (Jennings, Lantieri & Roeser, 2012). Cada atividade propõe o início com um breve exercício de *mindfulness* que os professores podem escolher a partir de um conjunto de exercícios de *mindfulness* incluídos nos recursos digitais, no entanto os professores poderão fazer uso dos seus próprios exercícios desde que estes sejam culturalmente recetivos e apropriados ao nível de desenvolvimento das crianças. A formação dos professores, necessária para a implementação do currículo, engloba também informação relativa à implementação de atividades de *mindfulness*.

Ao implementar as atividades de mindfulness, estará não só a formar alunos mais bem-sucedidos e com maior sucesso académico mas também alunos mais concentrados, carinhosos e com menores níveis de stress (Schoner-Reichl et al., 2015).

Caixa 2: Exemplo de exercício de mindfulness

Diga às crianças que podem utilizar a respiração sempre que se sentirem ansiosas, aborrecidas ou quando precisam de estar mais conscientes delas próprias. A respiração é uma forma de nos acalmarmos e de entrarmos em contacto connosco próprios. Peça às crianças para se sentarem (ou deitarem) confortavelmente, relaxarem e fecharem os olhos se assim o desejarem. Leia as seguintes instruções com uma voz calma e tranquilizadora e com uma música de fundo suave. Senta-se ou deita-te confortavelmente. Inspira e expira. Inspira profundamente e expira novamente. Inspira e concentra-te na tua respiração. Por onde é que o ar entra e por onde é que ele sai? Sente o ar nos teus pulmões. Põe a mão no teu estômago, consegues sentir o teu estômago a respirar? Quando inspiras, o teu estômago alarga, e quando expiras o teu estômago encolhe. Agora fica quieto por um tempo e concentra-te na tua respiração. Deixa os teus pensamentos virem e irem, tenta não lhes prestar atenção, apenas senta-te ou deita-te, respira e concentra-te na tua respiração. Depois de terminar este exercício, relembre as crianças que podem praticar o exercício sempre que tiverem a necessidade de estar mais conscientes delas próprias, ou quando se sentirem ansiosas ou aborrecidas.

Recursos

De acordo com a abordagem experiencial e participativa do currículo *RESCUR*, *Currículo Europeu para a Resiliência*, foram desenvolvidos vários recursos que os professores poderão utilizar quando estiverem a desenvolver as atividades. Estes incluem, entre outros:

- Conjunto de imagens das mascotes e de outros animais presentes nas histórias no pré-escolar e no 1º ciclo (Apêndice 8 e 9);

- Imagens de exemplos de fantoches de mão e de dedo das duas mascotes, Samuel e Helena, que são as personagens principais das histórias para as atividades no pré-escolar e no 1º ciclo (Apêndice 4). Os professores são fortemente encorajados a criar os seus fantoches;
- Fichas de atividades para serem realizadas pelas crianças durante as atividades;
- Fichas de atividades para realizar em casa com os pais ou outros responsáveis;
- Capa do Portfolio da Criança, que será construído ao longo das atividades com os seus trabalhos na escola e com os trabalhos realizados com os pais;
- Conjunto de atividades *Mindfulness* em texto (versão digital) (ver Caixa 2 para um exemplo de uma atividade);
- Áudio de 10 atividades *Mindfulness* (versão digital);
- Música a utilizar durante as atividades de *mindfulness* e noutras atividades (versão digital);
- Coreografias das músicas que poderão ser aprendidas pelas crianças;
- Livro “Como dizer não”, que poderá ser utilizado em conjunto com o tema 1;
- Versão simplificada dos direitos humanos e da convenção dos direitos das crianças, e ainda uma série de imagens com alguns deveres e direitos das crianças;
- Listas de verificação para os professores e listas de autoavaliação para as crianças para cada tema do currículo, que deverão ser preenchidas pelas crianças e pelos professores no final do tema;
- Posters temáticos, com um slogan motivacional próprio que capta o assunto do tema (Apêndice 7);
- Os professores são encorajados a utilizar os seguintes recursos no desenrolar das atividades:
 - Apresentações PowerPoint na introdução das atividades, incluindo as histórias, as questões ou outras atividades.
 - Uso de recursos multimédia, incluindo o quadro interativo, músicas, vídeos, filmes, entrevistas, jogos interativos, livros de histórias e outros recursos.
 - Utilize movimento e ação, incluindo dramatizações, jogos e atividades manuais, principalmente com crianças mais novas.
 - Em cada sala deverá ser configurado o “Canto da Resiliência”, que incluirá as mascotes, os posters, as fotografias, as imagens, os desenhos e outros trabalhos das crianças (ver Caixa 3).

CAIXA 3: O Canto da Resiliência

Um grupo de professores do 1º ciclo descreveu a forma como criaram “O Canto da Resiliência” nas suas salas de aula, colocando num canto da sala de aula, um grande painel colorido com o nome do programa desenhado pelas crianças. Depois com um pedaço de pano, desenharam uma floresta, incluindo uma árvore. Colaram o Samuel em cima de um tronco da árvore e a Helena debaixo dela. Cada vez que um grupo fazia uma atividade, os professores escreviam algumas ideias das crianças, como por exemplo, formas para a Helena se sentir melhor, o plano de ação da Helena, o segredo do Samuel, a mensagem da história, ou as palavras-chave da atividade. Os professores utilizaram o Canto da Resiliência na rotina diária da sala de aula, por exemplo ao pedir às crianças para refletirem sobre o que as mascotes teriam dito numa situação real, ou para irem até ao canto para ler algumas ideias lá expostas.

O Portfolio da criança

Os professores que utilizam o *RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência* têm como objetivo ajudar cada criança a desenvolver o seu portfolio onde podem registar e incluir todos os trabalhos que cada criança realizou na escola e em casa com os pais. O portfolio poderá ser organizado com secções para cada um dos seis temas, com espaço para as fichas de atividade utilizadas na sala de aula, as fichas de atividade para casa, os desenhos, as imagens, as reflexões, e outros materiais desenvolvidos. As crianças poderão registar também os seus pensamentos e sentimentos sobre os temas do currículo, como por exemplo as suas reflexões sobre o que mais gostaram, o que aprenderam, as áreas que sentem necessidade de desenvolver mais (no caso das crianças mais velhas), fazendo uso de diversas formas de apresentação, nomeadamente escrevendo uma história, fazendo um desenho, ou acrescentando uma imagem ou fotografia. O portfolio poderá também incluir as listas de autoavaliação das crianças para cada tema. Recomenda-se que se inicie um novo portfolio no início de cada ano letivo. Os professores e os pais poderão refletir sobre a melhor forma dos pais utilizarem o portfolio das crianças quando estiverem a realizar as atividades para casa. No apêndice 5 é disponibilizado um modelo de capa que poderá ser utilizada para o Portfolio das crianças, podendo os professores fotocopiá-la ou imprimi-la para todas as crianças.

Posters Temáticos

Cada tema inclui um poster colorido com as mascotes e um slogan que capta a essência do tema correspondente:

- Tema 1: *Nós ouvimos e compreendemos.*
- Tema 2: *Nós construímos relações fortes.*
- Tema 3: *Nós pensamos positivo e sentimo-nos felizes.*
- Tema 4: *Nós acreditamos, fazemos e conseguimos.*
- Tema 5: *Nós desenvolvemos os nossos recursos.*
- Tema 6: *Nós ultrapassamos os nossos obstáculos.*

Os posters, disponíveis na versão digital, poderão ser impressos e dispostos na sala de aula ou em outro espaço da escola durante a implementação do tema em questão (veja no apêndice 6 um exemplo de um poster). Os posters temáticos estão disponíveis na versão digital.

A participação ativa e a contribuição dos pais

Os programas desenvolvidos na escola têm maior probabilidade de serem eficazes no desenvolvimento da resiliência quando são desenvolvidos em conjunto com intervenções desenvolvidas em contexto familiar (Luthar, 2006; Downey & Williams, 2010). A participação ativa dos pais ajuda não só a reforçar as competências de resiliência que estão a ser desenvolvidas na escola, mas também permite a transferência dessas competências para diferentes contextos como a casa, o grupo de pares e a comunidade (cf. Downey & Williams, 2010; Weare & Nind, 2011). Na avaliação dos aspetos emocionais e sociais do Programa de Aprendizagem para as famílias no Reino Unido, Downey e Williams (2010) referiram que tanto os pais como os professores apontavam melhorias nas aprendizagens sociais e emocionais como resultado da implementação do programa em casa.

O envolvimento parental no *RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência*, é facilitado de diversas formas. Em primeiro lugar, cada atividade inclui uma atividade para casa, na qual os pais e as crianças trabalham em conjunto em tarefas relacionadas com atividade realizada nesse dia, na escola. As fichas de atividades para casa são dadas às crianças pelos professores no dia da atividade e acrescentadas ao portfolio da criança. No seguimento da atividade, os professores poderão dar oportunidade às crianças para darem feedback, de forma voluntária, sobre aquilo que elas e os seus pais fizeram. Contudo, as crianças deverão ter a liberdade de decidir se querem ou não partilhar as suas experiências. Outra recomendação para incentivar a colaboração dos pais, é dar à criança a possibilidade de alternadamente poder levar as mascotes para casa por um dia. Em segundo lugar, a escola deve fornecer aos pais um guia para ser usado em paralelo com as atividades escolares. Este guia encoraja os pais a adotarem uma abordagem de resiliência no exercício da parentalidade, providenciando cenários específicos, estudos de caso e estratégias práticas para cada um dos seis temas.

Finalmente, dar poder aos pais para que estes alcancem o seu próprio bem-estar e resiliência, é outra componente importante para uma abordagem curricular de desenvolvimento da resiliência (Downey & Williams, 2010; Weare & Nind, 2011; Bryan & Henry, 2012). A escola deverá dar oportunidades aos pais para o desenvolvimento da sua própria formação, bem-estar e resiliência, providenciando informação, recursos acessíveis e culturalmente adequados, ligações com os serviços e equipamentos da comunidade, como centros de cuidados primários e de educação acessíveis e de

qualidade, um aconselhamento centrado num contexto familiar para o desenvolvimento de relações com as crianças, e uma formação parental para o desenvolvimento dos recursos pessoais (Cefai & Cavioni, 2014).

Integração nas áreas disciplinares do currículo geral e no ambiente da turma

Os professores são fortemente encorajados a inserir as competências de resiliência nas áreas disciplinares do currículo de forma estruturada para facilitar a generalização e a internalização das competências para a resiliência (Elias & Synder, 2008). Este processo melhora também a aprendizagem académica, uma vez que competências como o pensamento positivo, a regulação emocional, a autoeficácia, a resolução de problemas, o uso dos recursos pessoais, a capacidade para pedir ajuda, e a persistência fortalecem a aprendizagem académica das crianças. Desta forma, a educação para a resiliência torna-se um aspeto essencial na prática da sala de aula. A capacidade de resiliência sendo explicitamente ensinada durante um período específico de tempo, vai sendo incutida de forma repetida e regular e praticada nas outras áreas do currículo através da ajuda e de pistas dos professores. Cada subtema inclui algumas “Indicações para os professores” sobre como as competências de resiliência podem ser incluídas nas restantes áreas do currículo, bem como no ambiente geral da sala de aula. Os professores são fortemente incentivados a inserir as competências de resiliência nas atividades diárias da sala de aula através das relações, das práticas, da pedagogia e da gestão de comportamentos. Este aspeto será discutido de forma mais detalhada no capítulo 4 deste manual.

Avaliação

Em concordância com a abordagem inclusiva e desenvolvimental do currículo, a avaliação da resiliência neste programa é mais desenvolvimental e formativa do que normativa e standardizada, evitando os riscos de uma avaliação tradicional direcionada para o sucesso que poderia atribuir às crianças a característica de resiliente ou não resiliente. Neste sentido, foram desenvolvidas listas de verificação para os professores e para as crianças para cada um dos seis temas, que deverão ser preenchidas no final de cada tema pelo professor e pelas crianças, respetivamente (ver exemplo de lista de verificação do professor no apêndice 1 e lista de autoavaliação da criança no apêndice 2). Cada lista de verificação é dividida em duas partes referindo-se aos subtemas de cada tema, sendo cada secção composta por três tópicos. Cada tópico tem três afirmações correspondendo aos objetivos de aprendizagem das atividades dos níveis básico, intermédio e avançado, respetivamente. O professor completa a lista para cada criança

no final de cada tema por forma a registar se os objetivos de aprendizagem foram adquiridos ou se ainda precisam de apoio para serem desenvolvidos. As afirmações são preenchidas de acordo com o nível correspondente abrangido no currículo relativas ao nível trabalhado (básico, intermédio ou avançado). A lista tem também uma componente qualitativa, nomeadamente os recursos das crianças, as suas necessidades e os objetivos a trabalhar no futuro. A lista poderá ser preenchida na sua versão digital o que irá facilitar o armazenamento e a atualização da informação.

A autoavaliação da criança (apenas para o 1º e 2º ciclo) segue o mesmo formato que a lista de verificação dos professores, mas os itens de resposta avaliam primeiro se a criança considera ser capaz de desempenhar essa capacidade (se a capacidade foi adquirida), e em segundo lugar se a criança gosta de desempenhar essa capacidade (se a capacidade foi integrada e incluída no reportório de comportamentos da criança). A componente qualitativa questiona sobre o que a criança gostou de aprender e o que gostaria de melhorar. A lista poderá ser preenchida em grupo, na qual o professor lê, explica e ilustra cada afirmação e de seguida as crianças escolhem a resposta mais apropriada de forma individual. A tecnologia digital poderá também ajudar a tornar esta tarefa mais interativa e atrativa para as crianças, com a possibilidade de elas terem um feedback direto sobre as suas pontuações, como por exemplo um perfil automático e animado dos seus recursos e necessidades, que poderá ser discutido mais tarde com os colegas e o professor. O professor poderá dar linhas gerais de orientação sobre as implicações das pontuações para cada afirmação e para a pontuação final, enquanto dá às crianças a oportunidade para partilhar as suas descobertas com os colegas que se voluntariarem para esta atividade, com o professor, e/ou com todo o grupo (Cefai & Cavioni, 2014). As listas preenchidas deverão ser depois incluídas no portfolio das crianças. Para as crianças mais novas, particularmente na educação pré-escolar e de 1º ciclo, o professor poderá criar mais atividades práticas e visuais para ajudar as crianças a empenharem-se na autorreflexão e avaliação, através de desenhos, de dramatizações e reflexões grupais (tempo de círculo). O portfolio das crianças poderá ser muito útil para estes momentos.

Capítulo 4: A Abordagem Académica da Resiliência

O ensino da resiliência pode influenciar a prática geral dos professores e conduzir a uma mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem, com o ensino da resiliência fazendo parte do ambiente da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009). Este currículo visa contribuir para trazer mudanças na cultura de toda a comunidade escolar nomeadamente no que diz respeito à forma como a resiliência e o bem-estar das crianças são perspetivados, salientando a sua importância e da saúde mental em geral. Os contextos sociais protetores e saudáveis permitem às crianças lidar com a adversidade de forma mais eficaz e a prosperar académica e socialmente quando comparadas com crianças com menores níveis de proteção (Werner & Smith, 1992; Rutter et al., 1998; Ungar, 2012). Parece ainda que as crianças vulneráveis são as que mais beneficiam com um ambiente escolar estável e saudável, que lhes dá o apoio para superar influências negativas de outros aspetos das suas vidas e oportunidades para prosperar e superar (Werner & Smith, 1992; Johnson, 2008). As relações na sala de aula e na escola, a pedagogia, as atividades, os recursos e a gestão dos mesmos, podem fornecer um contexto onde as crianças podem com regularidade e com frequência observar, adquirir, praticar e aplicar as competências de resiliência aprendidas durante as atividades de sala de aula.

A literatura identificou três práticas chave do professor que se mostraram particularmente eficazes na promoção de resiliência entre crianças vulneráveis (Benard, 2004). Uma relação afetuosa professor-aluno é um fator fortemente protetor, fornecendo uma estrutura psicológica dentro da qual as crianças podem crescer e prosperar. Está associada a interações positivas com os pares, regulação emocional, desempenho académico positivo e a menos problemas de comportamento (Pianta & Stuhlman, 2004). Isso parece ser particularmente significativo para as crianças vulneráveis, para as quais os professores servem como modelos positivos para identificação pessoal e como um apoio, permitindo que as crianças se envolvam em interações sociais positivas entre si e com outros adultos, sem qualquer fator stressor (Werner & Smith, 1992). Em segundo lugar, providenciar oportunidades às crianças, adaptadas às suas necessidades e competências, para participarem de forma ativa e significativa nas atividades da sala de aula. Para que sejam encorajadas a assumir mais responsabilidades pelo seu próprio comportamento e a fazer as suas próprias escolhas académicas e sociais. Em terceiro lugar, destaca-se os professores que mantêm expectativas elevadas para todas as crianças, incluindo aquelas que estão em risco (Benard, 2004). É esperado que todas elas aprendam e conquistem objetivos e sejam apoiadas para o fazer, apesar das dificuldades. Ao invés de se focarem no défice e nas fraquezas, os professores deverão adotar uma mentalidade de crescimento, concentrando-se nos pontos fortes e no sucesso para todos, com o objetivo de remover barreiras estruturais, pedagógicas e curriculares do percurso desenvolvimental académico e social das crianças.

Segundo esta filosofia as interações professor-aluno são uma oportunidade para promover a resiliência... Os professores devem estar cientes do potencial que as suas interações e comportamentos têm para influenciar a saúde mental e a resiliência dos seus alunos. A resiliência é absorvida pelas crianças que aprendem num ambiente que consegue dar suporte, desafiar e envolver... em que o potencial inato de cada criança é reconhecido e cuidado... (Benard, 2004).

A promoção da resiliência na sala de aula

Através do estudo de boas práticas em várias escolas primárias, Cefai (2008) desenvolveu uma estrutura universal e inclusiva através da qual o contexto de sala de aula pode atuar como um contexto promotor da resiliência para todas as crianças. A sala de aula é entendida como uma comunidade de aprendizagem inclusiva, caracterizada por relações de afeto e proteção, envolvimento numa aprendizagem ativa e significativa, ambiente colaborativo, inclusão de todas as crianças nos processos de aprendizagem e processos sociais, crenças positivas e expectativas elevadas, autonomia do aluno e participação nas decisões.

Relações afetuosas

Uma relação professor-aluno saudável fornece apoio e estabilidade para as crianças vulneráveis, enquanto uma relação não-saudável é associada ao descompromisso e desapego do aluno (Kroeger et al. 2004; Pianta & Stuhlman, 2004). Nas salas de aula onde se promove a resiliência, os professores assumem um papel duplo como educadores eficientes e carinhosos, apoiando não só a aprendizagem académica das crianças mas também a aprendizagem social e emocional. Eles mostram interesse e respeito, ouvem as histórias e as preocupações das crianças, expressam carinho, encorajam, apoiam, cuidam dos recursos das crianças, dando prioridade ao ensino e aprendizagem de experiências dentro de uma cultura que promove a empatia. Assim, as crianças sentem-se seguras, valorizadas e confiantes, correm riscos e cometem erros sem medo de se sentirem humilhadas ou envergonhadas. Gradualmente começam a desenvolver visões mais positivas de si, das suas capacidades e recursos, construindo uma identidade mais positiva de si mesmos, que irá protegê-las das dificuldades e riscos que estarão suscetíveis de encontrar.

Uma cultura de apoio e solidariedade

As relações entre colegas na sala de aula constituem um outro importante contexto social para a resiliência das crianças. Os alunos que se sentem aceites e respeitados pelos seus colegas de sala de aula, que têm amigos com quem podem trabalhar e brincar, são mais propensos a apresentar motivação, envolvimento, capacidade de concretização e interações positivas com os seus pares (Battistich, Schaps & Watson, 2004). Assim, nas salas de aula que promovem a resiliência, as crianças apoiam-se umas às outras, resolvem conflitos de forma construtiva, partilham interesses e celebram juntos eventos pessoais e

do grupo. A rivalidade é desencorajada, o *bullying* não é tolerado, enquanto a mentoria e apoio entre pares é uma prática comum na sala de aula (ver Caixa 4).

CAIXA 4: Mentoria e apoio entre pares nas escolas primárias

MiniMentors (www.minimentors.org.uk) é um programa de mentoria para alunos dos 5 aos 11 anos de idade em escolas primárias do Reino Unido. O programa visa promover a amizade, a capacidade para fazer amigos, a inclusão, o sentido de pertença e o cuidado recíproco. Os mentores são formados aprendendo, nomeadamente, como cuidar de outras crianças na escola, como brincar com elas, como fazê-los sentir-se parte da escola, ouvi-los quando eles querem partilhar algo e ajudá-los a resolver problemas.

VISTA (Cowie & Jennifer, 2010) é um programa que abrange toda a escola e cujo objetivo se situa na prevenção da violência, do bullying e da exclusão nas escolas, através de atividades e materiais disponíveis online. Consiste em cinco unidades, com exercícios sobre resolução de conflitos, mediação, práticas restauradoras e apoio entre pares. Mais informações, incluindo um módulo específico de apoio entre pares podem ser encontradas em www.vista-europe.org.

Envolvimento ativo e genuíno

Através de atividades na sala de aula são oferecidas oportunidades às crianças para o seu envolvimento genuíno, onde as suas capacidades, esforços e ganhos são cultivados e reconhecidos. Participam ativamente em atividades significativas que fazem uso de estratégias centradas no aluno e estratégias baseadas em atividades ligadas às experiências de vida, promovendo uma perceção de competência e confiança (Linnenbrink & Pintrich 2003). Desta forma há um foco na aprendizagem em vez de apenas no desempenho e nas avaliações. A celebração de conquistas e esforços das crianças é uma prática comum. Assim, a aprendizagem torna-se numa experiência altamente motivadora e agradável. Além disso, há um duplo foco na aprendizagem académica e na aprendizagem social e emocional, onde ambas são consideradas importantes na educação das crianças. Este tipo de foco promove o desempenho académico, o envolvimento, o comportamento positivo e os relacionamentos saudáveis (Durlak et al., 2011).

Inclusão e sucesso para todos

As salas de aula que promovem a resiliência são comunidades inclusivas, proporcionando um ambiente de aprendizagem flexível e humanitário, de acordo com as necessidades individuais dos alunos (Bartolo et al., 2007). O grupo está aberto a todos, independentemente de qualquer diferença, e a todas as crianças são oferecidas oportunidades iguais para participar de forma significativa e com êxito nas atividades académicas e sociais. Os professores apreciam o significado de inteligências múltiplas, de diferentes estilos de aprendizagem e níveis de prontidão, e apoiam as crianças de acordo com suas necessidades e capacidades. Eles promovem e reforçam os valores, incluindo-as, respeitando-as e ajudando cada uma das crianças. Eles têm expectativas elevadas mas

realistas para todas as crianças e comunicam claramente essas crenças positivas e expectativas na sua prática diária.

Colaboração e trabalho de equipa

As salas de aula que promovem a resiliência sublinham o valor e os benefícios da aprendizagem colaborativa em metas académicas e sociais, tais como ouvir e entender os outros, trabalhar e aprender em conjunto, partilhar, ajudar e ensinar os outros. Ao invés de competir com o outro, os alunos trabalham de forma colaborativa em grupos pequenos ou grandes e são recompensados pelo seu esforço e trabalho positivo interdependente. Todos são vencedores. O trabalho e o espírito de equipa entre o professor e os membros da equipa e a colaboração entre professores e pais, também ajudam a promover e manter o valor e a importância da aprendizagem colaborativa.

Ecologia escolar

RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência envolve toda a comunidade escolar, funcionando como uma comunidade que aumenta a resiliência, constituída por sistemas interligados e interdependentes (Bronfenbrenner, 1989). Um currículo para a resiliência deve ser acompanhado por uma abordagem de toda a escola, com toda a comunidade escolar a apoiar e a reforçar um clima propício à resiliência. Esta estratégia fornece um efeito de valor complementar, acrescentando e reforçando o trabalho realizado nas salas de aula e, conseqüentemente, influenciando as relações e os comportamentos dos membros da escola (Ttofi & Farrington, 2011; Weare & Nind, 2011). Quando toda a escola mobiliza todos os seus recursos para promover o bem-estar e a resiliência dos seus elementos, a ecologia escolar torna-se um processo generalizado para a promoção e desenvolvimento da resiliência na escola, utilizando apoios interpessoais e contextuais. Um clima que reforce a resiliência da escola é caracterizado por (Askell Williams, Lawson & Slee, 2010; Weare & Nind, 2011; Bywater & Sharples 2012; Cefai & Cavioni, 2014):

- Relações de apoio e cuidado entre todos os elementos da comunidade escolar, incluindo:
 - o Relações aluno-professor
 - o Alunos e outros colaboradores
 - o Comportamentos pró-sociais com políticas e práticas em vigor que previnam o *bullying* e promovam os comportamentos pró-sociais como premissas escolares;
- Envolvimento significativo, ativo e influente das crianças, colaboradores e pais, incluindo oportunidades para todos estes elementos participarem ativamente nas atividades escolares e na tomada de decisão nas várias instâncias escolares, incluindo conselho geral, associações de pais e professores, reuniões de equipa e desenvolvimento de iniciativas pessoais;

- Inclusão ativa de toda a comunidade escolar, incluindo todos as crianças, colaboradores e pais, independentemente de qualquer diferença ou cultura, de acordo com um espírito de solidariedade, justiça social e equidade;
- Apoio adequado para o bem-estar emocional dos elementos da escola, incluindo uma direção solidária, capacitadora, envolvendo a educação entre pares e mentores para as crianças, funcionários e pais.

Uma abordagem para a resiliência, integradora da comunidade académica, garante que todos os funcionários da escola estejam abrangidos pelo currículo, com todos os professores nas salas de aula a desenvolver o currículo de forma colaborativa, compartilhando práticas e recursos, prestando apoio mútuo e colocando em prática o conceito de mentoria. A este respeito, serão muito eficazes reuniões frequentes e regulares entre os colaboradores durante a aplicação do currículo. Todos os colaboradores devem ter recebido formação acerca da implementação do currículo e deste modo estarão dotados de recursos e outras formas de apoio por parte da direção da escola. Uma parte importante desta abordagem relaciona-se com a realização de atividades que envolvam toda a comunidade escolar para reforçar aspetos do currículo em toda a escola (por exemplo, o tema da semana/mês), envolvendo a direção, os funcionários, as crianças e os pais, através de apresentações, exposições e feiras, entre outros. Desta forma, as crianças seriam expostas a um determinado tema em sala de aula, na escola e em casa ao mesmo tempo (ver capítulo 6). A caixa 5 descreve como a escola pode ser transformada num laboratório para promover a resiliência.

O papel dos pais na resiliência e na implementação do currículo foram discutidos no capítulo anterior; a resiliência dos professores da sala de aula será abordada no capítulo seguinte.

CAIXA 5: Recreios resilientes

No seu livro *Resilient Schoolyards*, Doll e Brehm (2009) estendem a resiliência para além da sala de aula, e descrevem como o intervalo pode ser usado de forma construtiva para apoiar relações interpessoais fortes e autorregular a brincadeira. Eles apresentam um enquadramento de resolução de problemas baseado em evidências, de estratégias e intervenções que conseguem transformar os recreios das escolas em centros de resiliência e de aprendizagem emocional e social. Estas estratégias variam desde simples mudanças nas rotinas e práticas que minimizam o conflito, põem fim ao *bullying*, desencorajam a quebra das regras e a agressão entre colegas, e ajudam as crianças a estabelecer e a manter amizades, até a programas com evidência com prevenção de *bullying*, aprendizagem social e emocional e programas de resolução de problemas. Os autores providenciam as etapas de atuação dos funcionários da escola nomeadamente ao nível da avaliação da experiência do recreio, projeção e implementação de intervenções consequentes, e avaliação dos resultados dessas intervenções.

Capítulo 5: A Resiliência dos Professores

Quando os professores questionam as suas próprias necessidades interpessoais, é mais provável que consigam estar mais atentos às necessidades sociais e emocionais dos seus próprios alunos. No entanto, nos seus esforços para promoverem a resiliência das crianças, os diferentes colaboradores devem também ser ativos na manutenção do seu próprio bem-estar e resiliência. Isto é particularmente verdade quando se deparam com desafios que enfrentem na sua prática diária, como uma grande carga de trabalho, exigências emocionais, más condições de trabalho, défice estrutural na participação em decisões, pressão para os resultados, e os problemas de comportamento dos alunos (Beltman, Mansfield, & Price, 2011; Kelchtermans, 2011; Fleming, Mackrain, & LeBuffe, 2013; Gu & Day, 2013). A lecionação é considerada uma profissão stressante, que pode implicar mudanças constantes de local de trabalho com uma elevada incidência problemas do foro emocional (Bricheno, Brown, & Lubansky, 2009; Reichl, Wach, Spinath, Brunken, & Karbach, 2014). Alguns estudos apontam para valores na ordem dos 50% de professores recém-formados a deixar a profissão nos primeiros cinco anos de atividade (Alliance for Excellent Education, 2005). Efetivamente, Kelchtermans (2011) descreve o ensino como uma “profissão vulnerável”. Esta situação torna, portanto, imperativo que as propostas para reforçar a resiliência das crianças sejam acompanhadas de iniciativas paralelas, para apoiar também a capacidade de resiliência dos próprios professores.

A literatura identificou vários fatores protetores para os professores em risco de stress. Estes incluem as características individuais, como o sentido de vocação e o empenho, uma forte motivação intrínseca, a robustez, uma boa capacidade de resolver e lidar com os problemas, a capacidade de gestão da sala de aula, uma elevada autoeficácia, uma mente positiva, a capacidade de analisar de forma objetiva acontecimentos desagradáveis, e ainda a capacidade de equilibrar os assuntos da vida pessoal e profissional. (Howard & Johnson, 2004; Beltman et al., 2011; Morgan, 2011; Day & Gu, 2014; Galea, 2014). Os fatores de proteção contextual incluem a camaradagem e apoio entre profissionais, o aconselhamento dentro do meio profissional, a possibilidade de continuar a progredir na carreira, e o apoio da direção (Howard & Johnson, 2004; Beltman et al., 2011; Day & Gu, 2014; Galea, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014). Cefai e Cavioni (2014) sugerem um enquadramento integrado da resiliência dos professores, sublinhando por um lado os recursos psicológicos dos professores (fator individual) e por outro lado um ambiente motivador e que promova o cuidar (fator contextual). Estes dois conjuntos de fatores complementam-se e apoiam-se mutuamente. Um ambiente protetor e motivador promove a resiliência dos professores, o que conduz a práticas mais resilientes, e reforça os fatores de resiliência individuais, como a crença e confiança em si próprio enquanto professor competente. Paralelamente, os fatores de resiliência individuais contribuem para práticas que promovem o desenvolvimento de um clima mais saudável na sala de aula, o que por sua vez se vai repercutir na resiliência e nas

competências sociais e emocionais do próprio professor. Esta abordagem também salienta que a resiliência ajuda não só a proteger os professores do risco de stress e outras dificuldades psicológicas, como também leva à criação de um ambiente onde os professores crescem e progridem em termos profissionais e pessoais. A resiliência do professor não é apenas uma questão de sobrevivência e capacidade de lidar com os problemas, mas também uma questão de crescimento e enriquecimento pessoal (Beltman et al., 2011).

Os recursos psicológicos do professor

Os professores devem ser preparados com ferramentas psicológicas que lhes permitam responder de forma eficaz às dificuldades e desafios de trabalhar em condições complicadas, para fortalecer as relações com os colegas, alunos e pais e manter a sua própria motivação, sentindo que são eficazes e capazes de tomar iniciativa (Zembylas & Schutz, 2009). Devem ter uma grande consciência e compreensão emocional, estar cientes das suas próprias dificuldades e competências, e ser capazes de regular as suas próprias emoções. Devem também ser capazes de expressar as suas emoções positivas, ter um grande sentido de autoeficácia, e ser eficientes na resolução de problemas e tomada de decisões. Professores resilientes necessitam ainda de ter consciência e capacidades sociais elevadas, conseguir compreender as perspetivas e os sentimentos dos outros, construir relações saudáveis e relacionar-se de forma eficaz e colaborativa com os outros (Jennings & Greenberg 2009; Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2004; Jennings, Beltman, Price & McConney, 2012). No seu enquadramento da resiliência dos professores (figura 4), Mansfield e colegas (2012) identificaram quatro dimensões de um professor resiliente, nomeadamente a dimensão emocional, motivacional, social e profissional, sendo que cada uma delas tem algumas características específicas que promovem a resiliência, tal como é ilustrado na página seguinte.

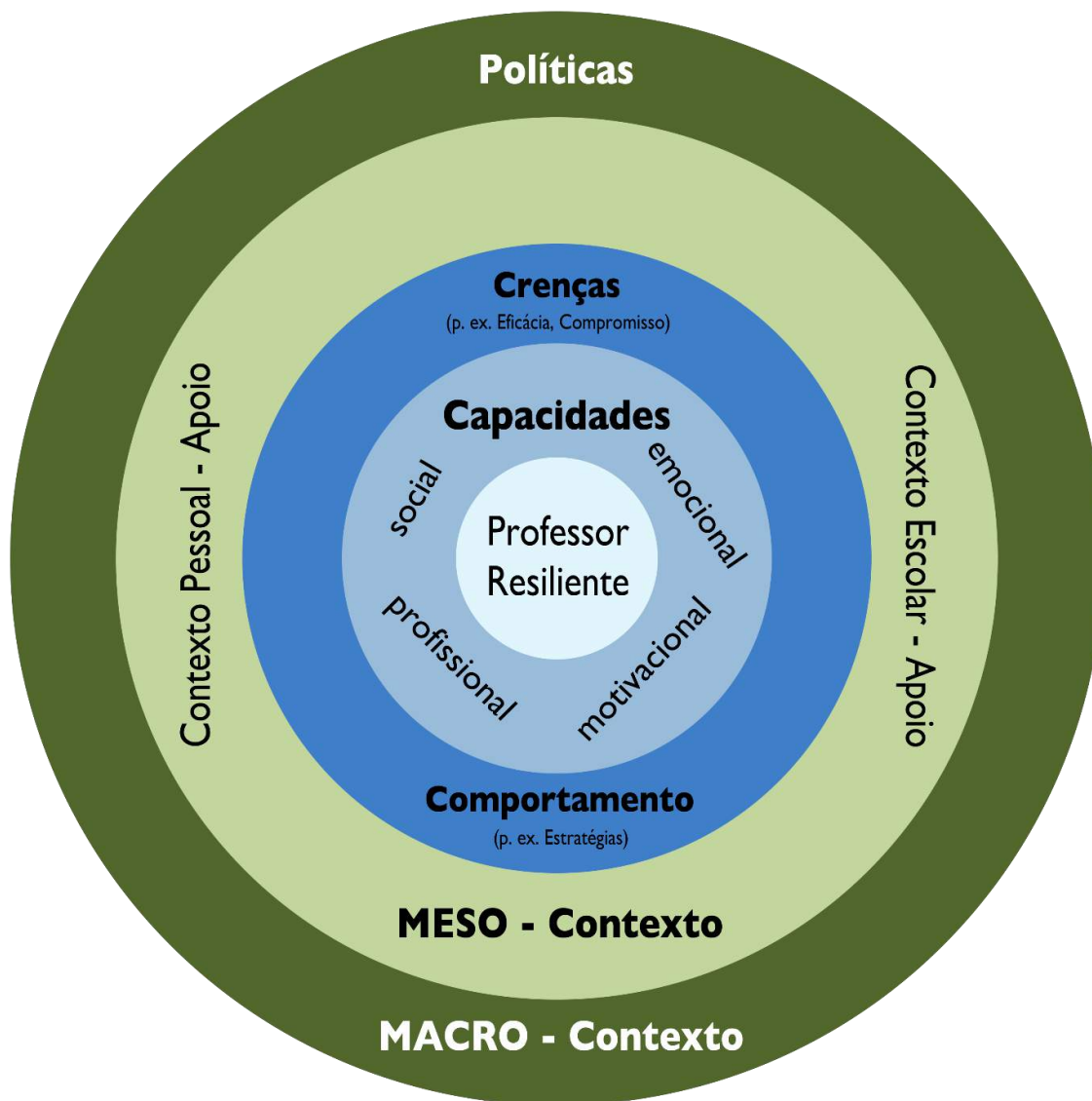


Figura 4 Enquadramento da resiliência dos professores (ENTRÉE, 2014)

- Dimensão emocional
 - o Lidar com as exigências do trabalho/stress
 - o Ter capacidade de recuperação
 - o Cuidar do seu próprio bem-estar
 - o Não levar as coisas para o lado pessoal
 - o Regular as suas emoções
 - o Ter sentido de humor
 - o Gostar de ensinar

- Dimensão motivacional
 - o Ter uma atitude positiva e otimista
 - o Ser persistente face às adversidades
 - o Preocupar-se em aprender e melhorar
 - o Ter autoconfiança
 - o Gostar de desafios
 - o Manter a motivação e o entusiasmo
 - o Estabelecer expectativas e objetivos realistas
- Dimensão social
 - o Resolver problemas
 - o Procurar ajuda e aceitar conselhos
 - o Estabelecer e manter relacionamentos
 - o Ter fortes capacidades interpessoais e de comunicação
- Dimensão profissional
 - o Ser flexível e adaptar-se
 - o Ser reflexivo
 - o Ser dedicado aos alunos
 - o Estar preparado e ser organizado
 - o Ter competências de ensino eficazes

Os programas de formação dos professores podem oferecer oportunidades e apoio aos professores para desenvolverem estas competências, tanto numa fase inicial como ao longo da sua carreira profissional. A caixa 6 demonstra como o *Mindfulness* pode ser um meio útil para ajudar os professores a desenvolverem algumas destas competências.

CAIXA 6: *Mindfulness* para professores (de Cefai & Cavioni, 2014)

O *Mindfulness* é uma ferramenta útil para desenvolver as formas de pensar dos professores promovendo a sua saúde, bem-estar e as competências sociais e emocionais (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Esta prática tem sido associada à consciência e à gestão emocional, à consciência social e aos relacionamentos mais saudáveis. Alguns estudos conduzidos com professores titulares de turma demonstram que a prática de *mindfulness* aumenta o autoconhecimento, os sentimentos positivos e a compaixão, melhora os relacionamentos e a tranquilidade em ambientes emocionais pesados, tais como na sala de aula, e reduz os sintomas de stress, os sentimentos negativos, a depressão e a ansiedade (Burrows, 2011; Lantieri, Nagler Kyse, Harnett, & Malkmus, 2011; Jennings et al. 2012; Kemeny et al., 2012). Numa revisão de estudos sobre a intervenção de *Mindfulness* com professores titulares de turma, Jennings e colegas (2012) reportaram benefícios positivos significativos para os professores, tais como a promoção da relação com as crianças e uma gestão mais eficaz da sala de aula, bem como a melhoria na sensação de bem-estar e saúde. Estes concluem que o *Mindfulness* é um caminho no sentido da formação de professores atentos e eficazes.

O contexto que promove a resiliência

A literatura acerca da resiliência dos professores é muito clara no que respeita à necessidade de oferecer um contexto que apoie ativa e adequadamente o desenvolvimento profissional dos professores. Esta acrescenta ainda que deve ser dada a oportunidade aos professores de melhorarem as suas capacidades e deve ser-lhes permitida a progressão, a conquista de satisfação e o sentido de realização com a sua carreira (eg. Beltman et al., 2011; Morgan, 2011; Day & Gu, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014). Day e Gu (2014) descrevem que, em vez de nos focarmos nos fatores stressores, devemos focar-nos mais em compreender o que é que as escolas e as organizações podem fazer para melhorar a capacidade de resiliência dos professores. Paralelamente, Johnson e Down (2013) manifestam-se contra o reducionismo e o individualismo, tentando perceber e promover esta capacidade, sublinhando que as necessidades de resiliência de um professor têm de ser examinadas no contexto alargado das condições institucionais, culturais e sociais em que o professor está inserido. Contextos como o trabalho, a família, os amigos e as redes sociais, bem como ambientes socioculturais, políticos e económicos mais abrangentes, desempenham um papel fundamental no bem-estar e resiliência dos professores (Mansfield et al., 2012; Johnson & Down, 2013).

As escolas são um dos contextos mais imediatos, críticos e centrais na promoção da resiliência dos professores. A promoção da resiliência no contextos da escola é caracterizada pelos seguintes fatores:

- Relação compreensiva, inclusiva e solidária entre os profissionais, tanto a nível formal como informal;
- Órgãos diretivos da escola compreensivos e solidários, que proporcionam feedback construtivos e de suporte e fornecem um clima aberto e participativo incluindo diferentes oportunidades para o suporte e apoio tais como:
 - Oportunidades para os professores e outros agentes educativos participarem ativamente na vida da escola;
 - Oportunidades para os profissionais participarem ativamente na tomada de decisões;
 - Oportunidades para os profissionais desenvolverem e utilizarem as suas qualidades e conhecimentos, e para serem reconhecidos e celebrados pelas suas capacidades e pelos seus feitos;
 - Oportunidades para os profissionais se empenharem no seu desenvolvimento profissional contínuo, em áreas como a gestão comportamental, o desenvolvimento infantil e juvenil, as competências sociais e emocionais, a educação *mindfulness* e a gestão de stress;
 - Oportunidades para os profissionais se envolverem em atividades de autocuidado físico e psicológico;

- Oportunidades para os profissionais terem um bom equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, incluindo boas condições de trabalho, horário flexível e oportunidades de promoção;
- Disponibilização de recursos humanos e físicos adequados;
- Integração e apoio a novos profissionais;
- Programas de tutoria, particularmente para os novos profissionais e para membros que estejam a passar por dificuldades (ver caixa 7);
- Disponibilização de apoio emocional para os profissionais que necessitem, incluindo para os problemas emocionais e/ou relacionados com *bullying* e stress;
- Uma cultura inclusiva e de colaboração, em que todos os profissionais estão incluídos, apoiados e a quem são oferecidas as mesmas oportunidades;
- Um ambiente aberto onde as escolas trabalham em cooperação com os pais e com a comunidade, e são apoiadas pelos mesmos.

(Howard & Johnson, 2004; Olsen & Anderson, 2007; Beltman et al., 2011; Morgan, 2011; Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013; Day & Gu, 2014; Galea, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014).

CAIXA 7: Mentoria

A mentoria é uma estratégia importante para a promoção de relações de suporte, empáticas, de confiança e companheirismo, agindo como um fator protetor contra o desgaste, principalmente no caso de professores em início de carreira. Numarevisão acerca do impacto da mentoria em professores recém-licenciados, Ingersoll e Strong (2011) concluíram que esta produz um impacto positivo no empenho por parte dos professores, nas suas práticas na sala de aula e nas aprendizagens das crianças. Os processos de mentoria envolvem neste âmbito professores mais experientes enquanto mentores de professores da mesma área ou grupo disciplinar da mesma escola, beneficiando do tempo e oportunidades para trabalharem juntos de forma colaborativa. Neste modelo importa que os mentores tenham uma adequada preparação para acompanhar e apoiar os colegas que igualmente devem possuir redes de apoio externas (Smith & Ingersoll, 2004).

CAIXA 8: Promover a Competências dos Professores na Europa (ENTREE)

ENTRÉE (2013-2015) é um projeto europeu do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida focado na melhoria da resiliência dos professores na Europa. O projeto desenvolveu um enquadramento a vários níveis para a promoção da resiliência dos professores, recorrendo à formação presencial e online, bem como a uma ferramenta de autoavaliação (TRSR), que oferece feedback a professores jovens e com pouca experiência sobre o seu perfil de resiliência. Os programas presenciais e online consistem em seis módulos, nomeadamente, Resiliência (Introdução), Construção de Relações e de uma Comunidade Saudável, Stress, Saúde e Coping, Regulação Emocional e Competências Pedagógicas do Professor: Gestão da Sala de Aula. Os seis módulos e o TRSR estão disponíveis gratuitamente em <http://entree-project.eu/en/>.

Capítulo 6: Implementação do Currículo

Os programas de resiliência e bem-estar nas escolas, quando não são bem planeados e implementados, têm poucas probabilidades de serem bem-sucedidos. A implementação adequada, a fidelidade, a avaliação e a sustentabilidade são fatores-chave para a eficiência do programa (Greenberg, 2010). Questões como a rapidez e a capacidade de aceitar mudanças, a qualidade dos materiais, os recursos disponíveis nas escolas, e os professores e outros profissionais que atuam na escola têm de ser considerados tanto nas fases de planeamento como de implementação (Greenberg et al., 2003; Weare & Nind, 2011). As escolas também devem ter em conta as restrições contextuais e os processos facilitadores, tentando remover estas restrições e aproveitar estes processos (Durlak et al., 2011; Slee et al., 2012). Os pontos seguintes descrevem algumas das questões que os professores e as escolas terão de ter em consideração enquanto planeiam e implementam o *RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência*¹.

Liderança, planeamento e direção

Uma das primeiras tarefas na implementação do currículo diz respeito à direção da escola. Esta deve oferecer a visão, a orientação e o apoio para uma abordagem ao desenvolvimento da resiliência que envolva toda a escola. Em colaboração com os outros membros da organização, a direção deve facilitar o planeamento, a implementação, a monitorização e a avaliação do currículo, e oferecer orientação, encorajamento e apoio a toda a comunidade escolar durante este processo. Uma equipa de implementação, constituída pela direção, pelos professores, pais e alunos, monitoriza a implementação, proporcionando formação, apoio e os recursos necessários, enquanto procuram ultrapassar qualquer obstáculo e garantir que todos os membros da escola compreendem a importância e a utilidade desta iniciativa para toda a comunidade escolar.

Uma das primeiras tarefas na implementação é desenvolver uma avaliação das necessidades para identificar as necessidades particulares da comunidade escolar. Isto inclui reuniões com os colaboradores, com as crianças e com os seus pais para identificar as necessidades e os recursos da comunidade escolar.

Deste modo, o plano estratégico final vai consistir numa iniciativa que envolveu toda a escola e que foi desenvolvida a partir das necessidades, dos recursos, da cultura e das boas práticas existentes na escola, mobilizando o apoio e os recursos necessários, incluindo os já existentes, para a sua implementação. Este irá definir objetivos específicos, metas e uma calendarização para a implementação e avaliação. Os recursos adequados devem ser disponibilizados para a implementação do currículo nas várias salas de aula,

¹ Algumas sugestões deste capítulo foram adaptadas de Cefai & Cavioni (2014).

em toda a escola e em casa. Assuntos práticos como a viabilidade e a sustentabilidade também têm de ser avaliados nesta fase, incluindo disposições para sustentar o currículo ao longo do tempo com recursos e serviços adequados e efetivos.

Uma vez lançada a iniciativa, a equipa responsável pela implementação precisa de assegurar que todos os membros da comunidade escolar, bem como os pais, estão totalmente comprometidos e envolvidos ativamente no processo. Alguns pais podem estar preocupados com certos valores que estão a ser promovidos, alguns professores podem duvidar da sua competência para implementar o currículo, enquanto outros professores e pais podem não ficar convencidos acerca da relevância e valor do currículo. A formação dos profissionais da escola e dos pais pode ajudar por um lado a identificar estas ou outras potenciais barreiras, como a resistência resultante da ansiedade ou da falta de informação, e por outro a discutir formas de resolver estes e outros problemas que possam surgir.

Embora os recursos adequados possam ser um pré-requisito importante para a implementação, a capacidade das escolas de se envolverem e “tornarem sua” esta iniciativa parece desempenhar um papel preponderante no sucesso a longo prazo (do programa) na sua escola. (Graetz et al., 2008, p. 19)

Desenvolvimento e educação dos profissionais

Apesar deste guia para professores ser autoexplicativo e simples de usar, é crucial que todos os profissionais da escola envolvidos na implementação do currículo tenham sessões de formação acerca de como implementar o *RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência*. Uma falha nas atitudes positivas, no conhecimento e nas competências pode não só levar a profissionais desmotivados e pouco comprometidos, mas também a uma implementação fragmentada e de fraca qualidade (Askell-Williams, Dix, Lawson & Slee, 2013; Lendrum, Humphrey & Wigelsworth, 2013). Os professores queixam-se frequentemente que, apesar de acreditarem que podem desempenhar um papel na promoção do bem-estar e da resiliência das crianças, muitas vezes não lhes é fornecida a formação e os recursos adequados a fim de exercerem este papel de forma eficiente (e.g. Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011; Askell-Williams, Cefai, Skrzypiec, & Wyra, 2013; Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton, & Wolpert, 2013). Para além disto, uma formação adequada irá manter a integridade do programa, o que é fundamental para o seu sucesso e eficácia. A formação dos professores deverá focar-se em quatro áreas principais:

- Apreciar a importância e a necessidade da construção da resiliência como uma competência-chave para o bem-estar e aprendizagem dos alunos, e o papel fundamental dos professores de turma, profissionais da escola e pais neste processo;

- Aprender como se implementa efetivamente o *RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência* na sala de aula;
- Aprender como promover a resiliência das crianças na sala de aula e em todo o ambiente escolar;
- Aprender como desenvolver a sua própria resiliência enquanto professor.

Recomenda-se que esta formação seja organizada segundo a faixa etária, em pequenos grupos (baseados na experiência e nas competências), e que tenha a duração de algumas semanas (em vez de formação intensiva durante vários dias seguidos), com um tempo regular para aconselhamento como parte do processo de implementação. Recomenda-se também que os professores que estão a ser formados e que estão a implementar o currículo partilhem experiências, troquem recursos e informação, discutam assuntos emergentes, e ofereçam aconselhamento e apoio uns aos outros. Podem fazê-lo dentro da escola mas também entre escolas, regiões e países através de plataformas virtuais e redes sociais.

CAIXA 9: Sessões de formação

Escolas, autoridades educativas ou qualquer outra organização interessada em implementar o *RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência*, deverão contactar um dos seguintes parceiros para organizar a formação para os seus profissionais:

Professor Carmel Cefai
Centre for Resilience and
Socio-Emotional Health
Universidade de Malta
Msida, Malta
carmel.cefai@um.edu.mt

Professor Renata Miljevic-Ridicki
Faculty of Teacher Education,
Universidade de Zagreb, Zagreb
Croácia
ridicki@yahoo.com

Professor Anastassios Matsopoulos
Preschool Education Department
Universidade de Crete, Rethymno,
Crete, Grécia
matsopoulos@gmail.com

Professor Maria Assunta Zanetti/
Dr Valeria Cavioni
Department of Brain & Behavioral
Sciences - Psychology Section,
Universidade de Pavia, Pavia, Itália
zanetti@unipv.it, valeria.cavioni@unipv.it

Professora Celeste Simões
Faculdade de Motricidade Humana,
Universidade de Lisboa, Lisboa,
Portugal
csimoes@fmh.ulisboa.pt

Dr Birgitta Kimber
Department of Health & Medical Sciences
Universidade de Örebro
Örebro, Suécia
b.kimber@telia.com

Facilitar a Participação dos Pais

O recrutamento para a colaboração, envolvimento ativo e apoio dos pais é crucial para o sucesso deste currículo. Também deve ser organizada uma formação para os pais, similar à formação dada aos professores, não só para os informar acerca do que a escola está a fazer mas principalmente para lhes dar a conhecer o seu papel na implementação das atividades em casa. A sessão de formação deve focar-se nestes cinco aspetos fundamentais:

- Valorizar a importância e necessidade da construção da resiliência como um contributo fundamental para a aprendizagem, bem-estar e desenvolvimento saudável dos seus filhos;
- Clarificar o seu papel no apoio aos professores e outros profissionais da escola na implementação do programa *RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência*, incluindo as atividades para casa e a deslocação à escola para dar feedback sobre as atividades;
- Ensinar a utilizar o Guia para os Pais para promover a resiliência dos seus filhos;
- Ensinar estratégias para desenvolver a sua própria resiliência enquanto pai/mãe;
- Criar um grupo de apoio/aconselhamento para pais.

Tal como no caso dos professores, a escola deve apoiar e aconselhar os pais em todo este processo. Os pais devem também ser apoiados e encorajados a organizar o seu próprio grupo de apoio para partilhar experiências, trocar recursos e informação, debater assuntos emergentes e oferecer aconselhamento e apoio uns aos outros. Podem fazê-lo tanto na escola e na comunidade escolar como através de plataformas e de redes sociais.

Implementação

Assim que a implementação do currículo começar, a equipa de implementação deve oferecer monitorização, aconselhamento e outras formas de apoio de forma sistemática, de forma a garantir o seu bom funcionamento. Listas de verificação e autoavaliação, observações na sala de aula, discussões de grupo, encontros e debates com os professores, alunos e pais, são aspetos fundamentais no processo de monitorização e aconselhamento. Cada professor deverá preencher o Índice de Implementação (Apêndice 3) que pode servir como uma plataforma para o debate com a equipa e os orientadores acerca de assuntos que estejam a surgir. A comunidade escolar deverá ser informada regularmente acerca do processo de implementação, partilhando e celebrando as histórias de sucesso. O processo de aconselhamento e monitorização também ajuda a identificar problemas emergentes, que podem ameaçar o sucesso da iniciativa, e permite agir para resolver esses problemas assim que estes surgem. Entre outros aspetos, a equipa pode ter de lidar com assuntos como a falta ou a limitação de recursos, a

resistência ou falta de empenho de alguns membros da organização ou pais, e a falta de consistência na implementação.

Uma das principais questões na implementação é até que ponto se deve ser fiel ao programa original. Este currículo foi desenvolvido para a educação pré-escolar e para o 1º e o 2º ciclo, e no seu desenvolvimento, os autores procuraram ser sensíveis às realidades sociais, culturais e económicas das crianças na Europa do século XXI. Para além disto, cada uma das edições deste currículo (Inglesa, Croata, Grega, Italiana, Maltesa, Portuguesa e Sueca) foram ligeiramente modificadas para estarem adaptadas aos contextos particulares nestes países. As escolas que implementarem o *RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência* podem, no entanto, achar que o currículo ainda necessita de algumas adaptações para o tornar mais significativo e relevante para os seus contextos particulares. A adaptação pode acontecer através de um trabalho de colaboração liderado pela equipa de implementação e os colaboradores envolvidos, alunos, pais e outras pessoas interessadas, a fim de identificar as necessidades específicas da comunidade escolar e sugerir adaptações nesse sentido. Estas modificações podem incluir a adaptação de materiais, recursos, linguagem, histórias, exemplos e atividades de acordo com a cultura, língua e contexto social das crianças. Pode também haver alguma adaptação nas etapas das atividades mantendo a estrutura principal da mesma, bem como simplificar-se algum material ou atividade.

No entanto, as escolas devem paralelamente manter a integridade do currículo para garantir e maximizar o seu potencial de eficácia. Qualquer adaptação deve, portanto, ser feita dentro das diretrizes de enquadramento, princípios, pedagogia, avaliação e implementação descritas neste Guia e nas atividades. O Índice de Implementação (Apêndice 3) serve como guia para os professores de turma e para as escolas garantirem que a implementação é fiel aos princípios-chave, objetivos, e à estrutura do currículo. Isto é necessário para que o currículo atinja os resultados esperados; “demasiada adaptação às necessidades e circunstâncias locais pode levar à diluição e à confusão” (Weare, 2010, p. 11). A falta de estrutura e consistência na implementação, como por exemplo, os professores utilizarem apenas algumas atividades ou partes do programa, ou utilizar o currículo apenas num período limitado de tempo, em vez de durante todo o ano, pode levar à ineficácia em termos de resultados nas crianças (Humphrey et al., 2010).

Avaliação

O controlo da implementação fornece feedback útil sobre a forma como está a decorrer a mesma, incluindo informação sobre se o currículo está a ser implementado por todos os envolvidos como previsto, ajudando deste modo a escola a fazer as adaptações e as melhorias necessárias. Uma pesquisa com o intuito de avaliar o processo pode ser conduzida em fases fundamentais da implementação, como por exemplo na

conclusão de um tema, procurando obter feedback de todas as partes. A equipa de implementação pode desenvolver alguns questionários breves para os colaboradores da comunidade escolar, crianças e pais, para perceber como está a decorrer o processo de implementação propriamente dito, mas também para compreender as alterações na resiliência das crianças. As listas de verificação dos professores e as listas de autoavaliação para as crianças para esse tema em particular podem também ser utilizadas com este objetivo. Outras informações relevantes disponíveis, relacionadas com o aumento ou a diminuição de determinados comportamentos positivos ou negativos (e.g. melhorias na aprendizagem, realização, assiduidade escolar e comportamento, e diminuição do *bullying*, violência, problemas de comportamento, exclusão e absentismo), podem ser recolhidas através das pessoas implicadas na implementação, bem como através da escola e/ou de outros documentos. A avaliação vai ajudar a escola a perceber o que está a funcionar, e a identificar os pontos fortes da intervenção, bem como as áreas que necessitam de ser mais desenvolvidas. Através de um processo contínuo de ação e reflexão, a comunidade escolar será capaz de desenvolver e melhorar a forma como a intervenção está a decorrer na escola. A escola pode também decidir desenvolver uma avaliação mais rigorosa para avaliar o impacto do currículo no comportamento das crianças ao longo do tempo, fazendo um estudo aleatório e controlado com a avaliação pré e pós-curriculo, um grupo de controlo e uma avaliação longitudinal.

“A combinação mágica de inspiração, crença e transpiração é essencial àqueles que se empenham para melhorar as aprendizagens dos alunos e do seu bem-estar. Nós sabemos o caminho; o que nós precisamos agora é da vontade” (Elias & Weissberg, 2000, p. 192).

Referências

- Alliance for Excellent Education. (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states*. Washington: Author.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on student's attitudes and behavior. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(4), 235-248.
- Askell-Williams, H., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2010). Venturing into schools: Locating Mental health initiatives in complex environments. *International Journal of Emotional Education*, 1(2), 14-33.
- Askell-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(3), 357-381.
- Askell-Williams, H., Cefai, C., Skrzypiec, G.K., & Wyra, M.D. (2013) Educational community stakeholders' perspectives about school teachers' responsibilities and capabilities for mental health promotion in Maltese schools. *Malta Review of Educational Research*, 7(1), 27-51.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Banks, J. A. (2003). *An Introduction to Multicultural Education (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bartolo, P.A., & Smyth, G. (2009). Teacher Education for Diversity. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator* (pp.117-132). Netherlands: Springer.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Calleja, C., Cefai, C., Chetcuti, D., Ale, P., Mol Lous, A., Wetso, G. M., & Humphrey, N. (2007). *Responding To student diversity tutor's manual*. Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 8(2), 150-165.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843-857.
- Berger, S.L. (1989) *College Planning for Gifted Students*. Council for Exceptional Children. Last retrieved on 15th September 2015 from: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/fte/except/berger.pdf>
- Braza, F. R., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., Garcia, A., Sánchez-Martón, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 703-716.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised Third Edition. Washington, DC: NAEYC.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher well-being: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90, 408-420.
- Burrows, L. (2011). Opening our minds to new ideas and slowing us down to consider our options: Practising relational mindfulness in school communities. In R. Shute (Ed.), *Mental health and well-being: Educational perspectives*. Adelaide: Shannon Research Press.
- Bywater, T., & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional wellbeing: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 398-408.
- Cavioni, V. & Zanetti M.A (2015). Social emotional learning and the transition from kindergarten to primary school in Italy. In Askell-Williams, H. & Lawson, M. J. (Eds.) *Transforming the Future of Learning with educational research* (pp. 241-256) IGI Global: Hershey, PA.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom*. London, UK: Jessica Kingsley Publications.

- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice*. New York: NY.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Ridicki Miljevic, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gaviogiannaki, M., Zanetti, M.A., Galea, K., Lebre, P., Kimber, B. & Eriksson, C. (2015) Social inclusion and social justice: a resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted. 8th Ed.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition* Chicago, IL: CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional SEL programs*. Retrieved 30th August 2015, from: http://www.casel.org/projects_products/safeandsound.php
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2010). *Children Helping Children*. Retrieved on 15th September, 2015 from <http://www.vista-europe.org/>
- Cornett, C. E. (1986). Learning through humour: Laughter in the classroom. Fastback 241. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED276028>.
- Darzi, A. & Layard, R. (2015) Foreword. In R. Layard & A. Hagell, *Transforming the Mental Health of Children. Report of the WISH Mental Health and Wellbeing in Children Forum 2015*. World Innovation Summit for Health, Qatar.
- Davidson, R. J., Dunne, J., & Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146–153.
- Davis, N. (1988). *Examples of Therapeutic Stories*. Retrieved from <http://www.therapeuticstories.com>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). Resilience counts. In *The new lives of teachers* (pp. 156-176). London: Routledge.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide—part one, a review of meta-analytic literature. In F. M. Botin, *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 255–284). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin, Funda.
- Dimakos, I., & Papakonstantinopoulou, A. (2012). Providing psychological and counselling services to Roma students: A preliminary report for a three-year longitudinal project. In P. Cunningham, & N. Fretwell, *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 94-103). London, UK: CiCe.
- Doll, B., & Brehm, K. (2009). *Resilient playgrounds*. NY: Routledge.
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Downey, C., & Williams, C. (2010). Family SEAL - a home-school collaborative programme focusing on the development of children's social and emotional skills. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 30-41.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 474-501.
- ENTRÉE (214). *Teacher Resilience in Europe. A Theoretical Framework*. Retrieved 30th August 2015 from <http://entree-project.eu/wp-content/uploads/2014/11/ENTREE1-new-proof-5.2015.pdf>
- Elias, M., & Synder, D. (2008). *Developing safe and civil schools: A coordinated approach to social-emotional and character development*. Retrieved 04th September 2015, from www.njasp.org/notes/confarc/DSACS_handouts_12_09.doc
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190.
- European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2012). *Discrimination in EU in 2012. Special Eurobarometer 393*. Brussels: European Commission.

- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 387-397). New York: Springer Science+Business Media.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in Elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70–95.
- Fredrickson, B.L. (2001) The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Førde, S. (2006). *Refugee children and resilience; Empowerment, participation and subjective wellbeing*. Unpublished Masters dissertation. University of Bergen, Norway.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed*. London, UK: Penguin.
- Galea, K. (2014) *Teachers' Narratives of Resilience: Responding Effectively to Challenging Behaviour*. Unpublished Masters Dissertation, Faculty for Social Wellbeing, University of Malta.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 358–366.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 333-343.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C., Cummins, R. (2008). KidsMatter: A Population health model to support student mental health and well-being in primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10, 13–20.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27–52.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466- 474.
- Grover, S. (2005). Advocacy by children as a causal factor in promoting resilience. *Childhood*, 2(4), 527-538.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hankin, V., Omer, D., Elias, M.J. & Raviv, A. (2012). *Stories to Help Build Emotional Intelligence and Resilience in Young Children*. Champaign, IL: Research Press Co.
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(5), 66-94.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(3), 399-420.
- Humphrey, N., Lendrum, N., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. London, UK: Department for Education.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264.
- Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion*, 3(2), 55-78.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jennings, P., Lantieri, L. & Roeser, R. W. (2012). Supporting Educational Goals through Cultivating Mindfulness. Approaches for Teachers and Students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-d' Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education Volume 1* (p. 371–396). Blue Ridge Summit: Rowman & Littlefield.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), 385-398.

- Johnson, B., & Down, B. (2013). Critically re-conceptualising early career teacher resilience. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 703-715.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In C. Day & J. C. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change* (p. 65–83). New York: Springer.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338–350.
- Kimber, B. (2011). *Primary Prevention of Mental Health Problems among Children and Adolescents through Social and Emotional Training in School*. Stockholm: Department of Public Health Sciences, Division of Social Medicine, Karolinska Institutet.
- Kroeger, S., C. Burton, A. Comarata, C., Combs, C., Hamm, R., Hopkins, J. & Kouche, B. (2004). Student voice and critical reflection: Helping students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 50–57.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131.
- Lantieri, L. (2009). Building inner resilience. *Mind and Life Institute 2009 Autumn Newsletter*, 9–10. Last retrieved on 15th September 2015 from <http://www.lindalantieri.org/documents/ml.autumn.09.newsletter.pdf>.
- Lantieri, L., Nagler Kyse, L. Harnett, S., & Malkmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and students. In G. M. Reeve & E. Frydenberg (Eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education* (pp. 267–292). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigglesworth, M. (2013). Social and emotional aspects of Learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for schoolbased mental health promotion. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 158–164.
- Levendosky, A., Huth-Bocks, A. D., Semel, M. A., & Shapiro, D. L. (2002). Trauma symptoms in preschool-age children exposed to domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(2), 150-164.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen, *Developmental Psychopathology: Risk, disorder and adaptation (2nd ed.)* (pp. 739-795). New York, NY: Wiley.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49(3), 28-32.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361. doi: 10.1017/s095457941200003x
- Matsopoulos, A. (2011). Mapping the basic constructs on resilience and a new model of ecosystemic resilience-focused consultation model in schools. In A. Matsopoulos, *From vulnerability to resilience: Applications for the school setting and family (in Greek)* (pp. 26-81). Athens: Papazisis Publishing.
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, M. A., Ojeda, E. N. S., Infante, F., & Grotberg, E. H. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud.
- NASP (2003) *Helping Children Cope With Loss, Death, and Grief Tips for Teachers and Parents*. Last retrieved on 15th August 2105 from http://www.nasponline.org/resources/crisis_safety/griefwar.pdf

- National Scientific Council on the Developing Child (2015) *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper 13*. Centre for the Developing Child, Harvard University.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Newman, T. (2004). *What works in building resilience*. Barking, UK: Barnardo's.
- Nicaise, I. (2012). A smart social inclusion policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, 47(2), 321-342.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil well-being. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 43-65.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1) 43-65.
- OCSE (2012). *Equal access to quality education for Roma children - Field assessment visit to the Czech Republic*. Retrieved 15th September 2015, from OCSE - Office for Democratic Institutions and Human Rights: <http://www.osce.org/odihr/966>
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development, *Urban Education*, 42(5), 5-29.
- Padoan, G. (1986). *366 and more fairy tales*. England: Brown Watson.
- Pahic, T., Vizek Vidovic, V., & Miljevic-Ridicki, R. (2011). Involvement of Roma parents in children education in Croatia: A comparative study. *Journal of Research in International Education*, 10(3), 275-293.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Pedro-Carroll, J. (2010). *Putting Children First: Parenting strategies for helping children thrive though divorce*. New York, NY: Avery/Penguin.
- Peterson, C., Ruch, W., Beerman, U., Park, N., & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Porcelli, P., Ungar, M., Liebenberg, L. & Trepanier, N. (2015) (Micro)mobility, disability and resilience: exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability & Society*, 29(6), 863-876.
- Reichl, C., Wach, F.S., Spinath, F.M., Brunken, R. & Karbach, J. (2104) Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 85(1), 85-92.
- Purkey, W.W. (1970) *Self concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice –Hall.
- Prelutsky, J. (1990). *Something big has been here*. New York: Greenwillow Books.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1–13.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
- Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees Study Team. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 465-476.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Steward Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-66.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Kako međusobno razgovaramo 1, 2, 3. [How do we communicate]*. Zagreb, Croatia: Erudita.
- Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1993). Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life-span theory. *Development and Psychopathology*, 5, 541-566.

- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Australia: Random House Australia Free Press.
- Seligman, M. (1998). *Learned Optimism*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. E., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379-1381.
- Simões, C., Gaspar de Matos, M., Tomé, G., Ferreira, M., Alves Diniz, J., & Equipa do Projecto Aventura Social. (2009). *Risco e Resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Lisboa: Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Slee, P., Murray-Harvey, R., Dix, K. L., Skrzypiec, G., Askill-Williams, H., Lawson, M., & Krieg, S. (2012). *KidsMatter Early Childhood Evaluation Report*. Adelaide, Australia: Shannon Research Press.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Staub, E., & Vollhardt, J. (2008). Altruism born of suffering: The roots of caring and helping after victimization and other trauma. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 267-280.
- Swain, J. and French, S. (2000) Towards an affirmative model of disability. *Disability and Society*, 15(4), 569-582.
- Ttofi, M & Farrington, D (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Ungar, M. (2013). The impact of youth-adult relationships on resilience. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(3), 328-336.
- Ungar, M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine*, 55(5), 387-389.
- UNHRC. (2007). *Through the eyes of a child: refugee children speak about violence*. Retrieved 15th September 2015 from <http://www.unhcr.org/47c804682.html>
- UNICEF. (2005). *Excluded and invisible: The state of world's children*. Retrieved 15th September 2015, from UNICEF: http://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport.pdf
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., & Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 151-157.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools. A critical perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29-i69.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement and prevention programs. In W. Damon, *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 877-954). New York: Wiley.
- Weiten, W., Dunn, D., & Hammer, E. (2012). *Psychology applied to modern life: adjustments in the 21st century*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York, NY: Cornell University Press.
- Wright, M. D., Masten, A., & Narayan, A. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37): Springer US.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (pp. 367-377). New York: Springer

Apêndices

Apêndice 1: Exemplo de lista de verificação do professor

Lista de Verificação dos Professores - Tema 4 Desenvolver a Autodeterminação	
Nome da criança: _____	Data: ____/____/____
Instruções: Complete a lista de verificação para cada criança registando um número que melhor corresponda ao nível de aquisição dos objetivos de aprendizagem: 0: Não observado/ Não aplicável; 1: Emergente; 2: Adquirido; 3: Consolidado	
4. DESENVOLVER A AUTODETERMINAÇÃO	
4.1. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
4.1.1. Definição do problema e conceção de soluções criativas	
4.1.1.B. A criança é capaz de reconhecer que é capaz de resolver problemas.	<input type="text"/>
4.1.1.I. A criança é capaz de reconhecer que a primeira etapa para resolver um problema é identificá-lo e dividi-lo em partes menores.	<input type="text"/>
4.1.1.A. A criança é capaz de reconhecer que as duas primeiras etapas para resolver um problema são identificá-lo e gerar soluções criativas.	<input type="text"/>
4.1.2. Avaliação das soluções e tomada de decisão	
4.1.2.B. A criança é capaz de decidir se uma solução é boa ou má de acordo com os seus custos e benefícios.	<input type="text"/>
4.1.2.I. A criança é capaz de avaliar se uma solução é fácil ou difícil de colocar em prática.	<input type="text"/>
4.1.2.A. A criança é capaz de avaliar a eficácia de uma solução de acordo com o que ela e os outros sentem em relação aos resultados.	<input type="text"/>
4.1.3. Implementação e avaliação da solução	
4.1.3.B. A criança é capaz de colocar em prática uma solução, mesmo que seja necessário combinar mais do que uma solução.	<input type="text"/>
4.1.3.I. A criança é capaz de avaliar os resultados de uma solução e, se necessário, tentar outra vez.	<input type="text"/>
4.1.3.A. A criança é capaz de resolver um problema, nomeando as três etapas do processo de resolução de problemas.	<input type="text"/>
4.2.1. CAPACITAÇÃO E AUTONOMIA	
4.2.1. Desenvolvimento do sentido e propósito da vida	
4.2.1.B. A criança é capaz de identificar o que é importante para ela.	<input type="text"/>
4.2.1.I. A criança é capaz de pensar porque é que algumas coisas lhe acontecem.	<input type="text"/>
4.2.1.A. A criança é capaz de refletir e descrever sobre o que irá acontecer quando crescer, nomeando os seus papéis presentes e futuros.	<input type="text"/>
4.2.2. Promoção da capacidade para agir e do sentimento de autoeficácia	
4.2.2.B. A criança é capaz de reconhecer que pode fazer as coisas acontecer se fizer planos e trabalhar para os concretizar.	<input type="text"/>
4.2.2.I. A criança é capaz de perceber que os outros a podem ajudar a fazer as coisas acontecer.	<input type="text"/>
4.2.2.A. A criança é capaz de acreditar que se persistir pode alcançar os seus objetivos.	<input type="text"/>
4.2.3. Promoção da autorepresentação	
4.2.3.B. A criança é capaz de reconhecer quão diferentes ou semelhantes são uns dos outros e que todas as crianças têm necessidades e direitos.	<input type="text"/>
4.2.3.I. A criança é capaz de defender os seus direitos, percebendo o significado de assertividade, cooperação e liderança.	<input type="text"/>
4.2.3.A. A criança é capaz de identificar os direitos das crianças de provisão, proteção e participação.	<input type="text"/>
Recursos:	
Necessidades:	
Objetivos a melhorar:	

Apêndice 2: Exemplo de Lista de Autoavaliação da Criança

Lista de Autoavaliação da Criança		
Nome da criança: _____		Data de preenchimento: ____/____/____
Legenda: <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Sim		
DESENVOLVER A AUTODETERMINAÇÃO		
Por favor assinala a cara que melhor te descreve	Eu consigo fazer	Eu gostaria de fazer
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS		
Definição do problema e conceção de soluções criativas		
Eu reconheço que sou capaz de resolver problemas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu reconheço que a primeira etapa para resolver um problema é identificá-lo e dividi-lo em partes menores.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu reconheço que as duas primeiras etapas para resolver um problema são identificá-lo e encontrar soluções criativas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Avaliação das soluções e tomada de decisão		
Eu sou capaz de decidir se uma solução é boa ou má de acordo com os seus custos e benefícios.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de avaliar se uma solução é fácil ou difícil de colocar em prática.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de avaliar a eficácia de uma solução de acordo com o que eu e os outros sentimos em relação aos resultados.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Implementação e avaliação da solução		
Eu sou capaz de resolver um problema, colocando uma solução em prática, mesmo que seja necessário combinar mais do que uma solução.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de avaliar se uma solução resulta ou não e, se necessário, tentar outra vez.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de resolver um problema, nomeando as três etapas do processo de resolução de problemas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
CAPACITAÇÃO E AUTONOMIA		
Desenvolvimento do sentido e propósito da vida		
Eu sou capaz de descrever o que é importante para mim.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de pensar porque é que algumas coisas me acontecem.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de descrever o que vai acontecer quando eu crescer, nomeando os meus papéis presentes e futuros.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Promoção da capacidade para agir e do sentimento de autoeficácia		
Eu sou capaz de reconhecer que eu posso fazer as coisas acontecer se fizer planos e trabalhar para os concretizar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de perceber que os outros me podem ajudar a fazer as coisas acontecer.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de acreditar que se persistir posso alcançar os meus objetivos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Promoção da autorrepresentação		
Eu sou capaz de reconhecer quão diferentes ou semelhantes somos uns dos outros e que todas as crianças têm necessidades e direitos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de defender os meus direitos, percebendo o significado de assertividade, cooperação e liderança.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu sou capaz de identificar os direitos das crianças de provisão, proteção e participação.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eu gostei de aprender sobre:		
Eu gostaria de melhorar:		

Apêndice 3: Índice de Implementação para o Professor

Realizou formação no âmbito da utilização deste currículo?	
Leu cuidadosamente as orientações disponibilizadas neste guia?	
Está a dedicar tempo suficiente para a realização das atividades tal como sugerido neste guia?	
Está a adaptar o nível da atividade (básico/intermédio/avançado) às necessidades das crianças da turma?	
Está a usar os recursos disponibilizados para as atividades?	
Está a seguir a abordagem <i>SAFE</i> na implementação do currículo? <ul style="list-style-type: none"> o S - As atividades do programa promovem o desenvolvimento sequencial das competências dos alunos? o A - Está a utilizar metodologias ativas para desenvolver as competências? o F - Segue uma programação focada (regular) ao longo da implementação piloto? o E - Visa desenvolver de uma forma explícita competências específicas no âmbito da resiliência em vez do desenvolvimento positivo em geral? 	
Está a adaptar o currículo às necessidades e interesses dos alunos, incluindo atividades e recursos adequados ao seu desenvolvimento e culturalmente adequados?	
Está a implementar o currículo de acordo com as instruções dos manuais?	
Está a implementar regularmente as atividades tal como sugerido no currículo?	
Mantém registos regulares dos progressos, pontos fortes e dificuldades dos alunos relativamente às competências que estão a desenvolver?	
Encoraja regularmente os alunos a refletir e monitorizar a sua própria aprendizagem?	
Completa as listas de verificação no final de cada tema?	
Pede às crianças para completarem as listas de autoavaliação no final dos temas?	
Dá oportunidade às crianças para colocarem em prática as competências que vão sendo adquiridas, dentro e fora da sala de aula, como por exemplo no recreio?	
Encoraja as crianças a usarem as competências de resiliência em situações desafiantes ou exigentes, tais como no caso de dificuldades de aprendizagem, problemas de relacionamento, épocas de avaliação ou transições?	
Está a implementar e a monitorizar regularmente a realização das propostas de atividades para casa?	
Mantém os pais informados sobre as atividades realizadas na escola e sobre como podem reforçar as mesmas utilizando o guia para os pais?	
Está a integrar o currículo noutras áreas curriculares (tais como Português, Matemática, Ciências ou outras)?	
Procura reforçar as competências de resiliência na sua prática diária, tais como nas estratégias pedagógicas, no uso de recursos, na gestão da sala de aula e nos relacionamentos com os seus alunos?	
Modela competências positivas de resiliência na sua prática diária na sala de aula?	
Articula o currículo para a resiliência com outras atividades?	

Apêndice 4: Imagens de fantoches da Helena e do Samuel



Fantoches da Helena e Samuel criados por Luisa Becho

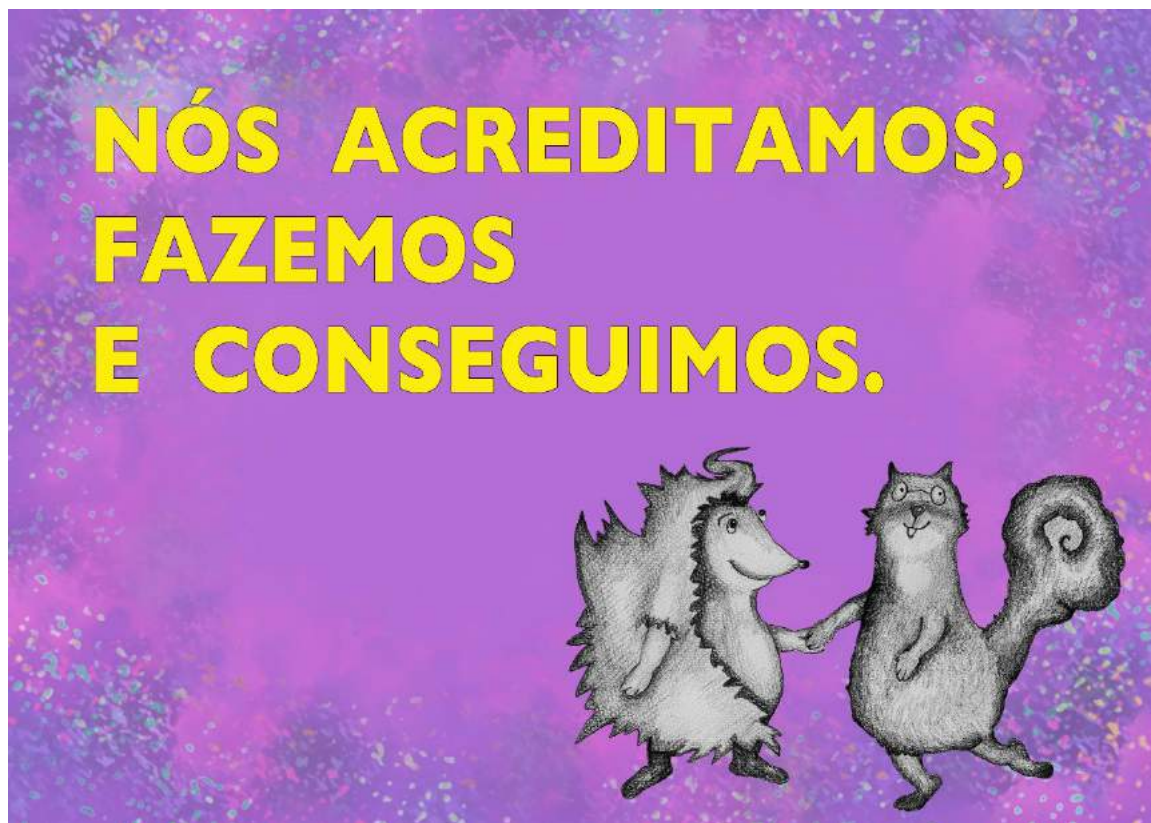


Apêndice 5: Capa do Portfolio da Criança

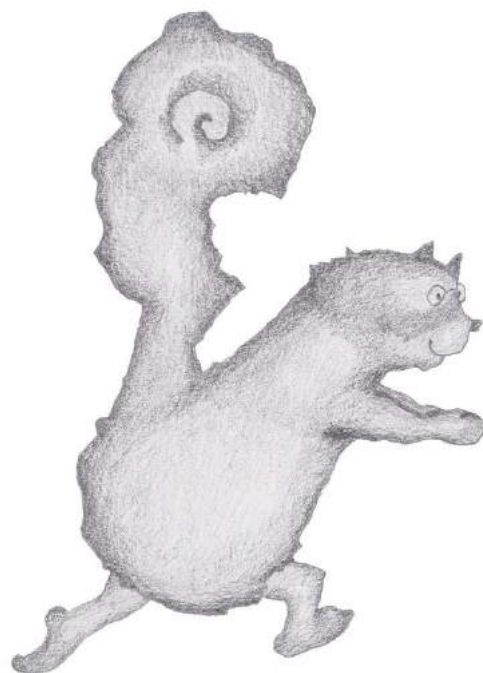
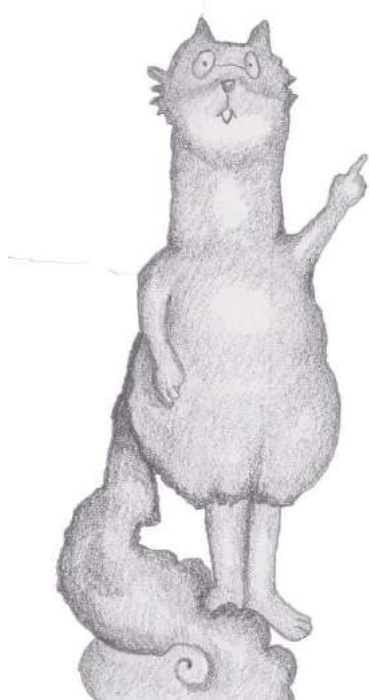


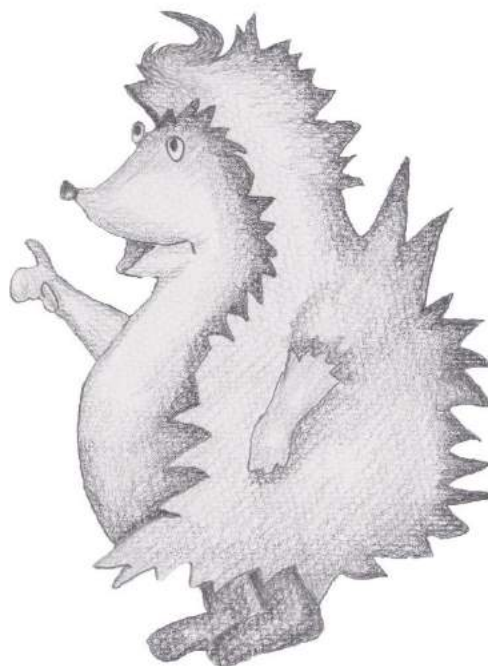
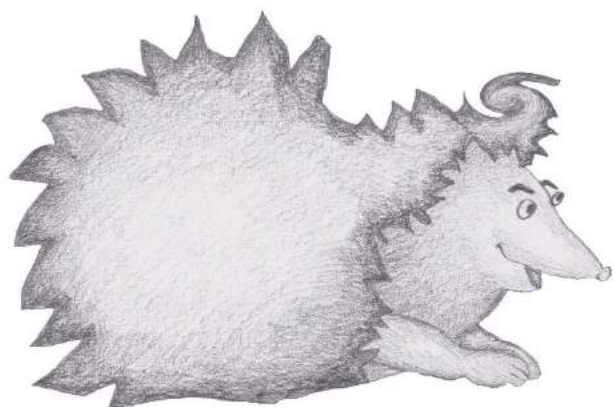
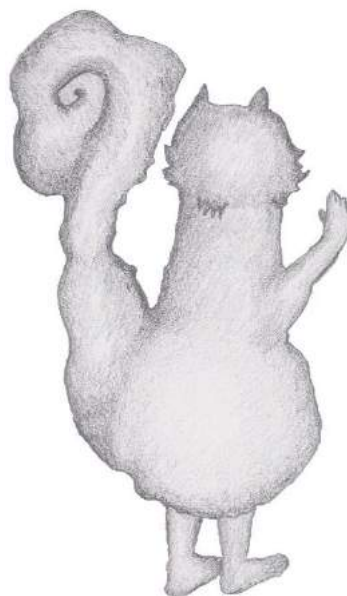
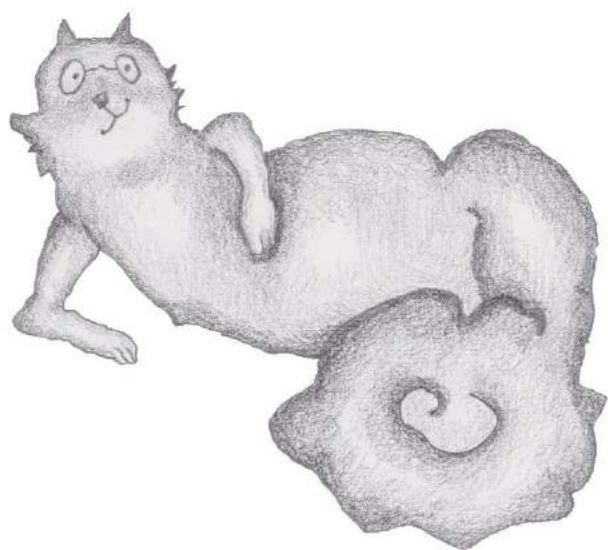
Apêndice 6: Separadores para Portfolio da Criança

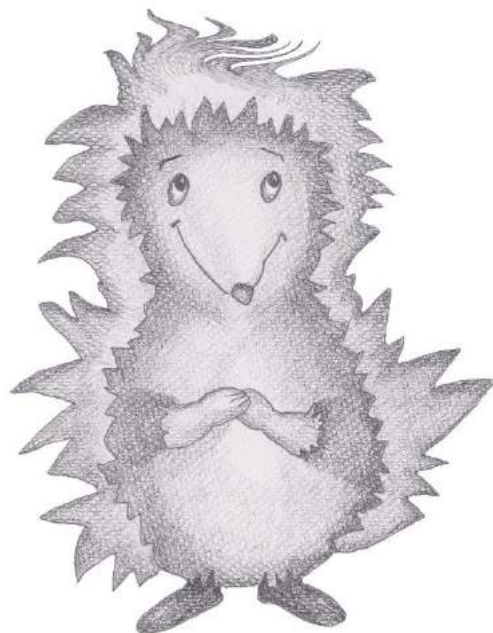
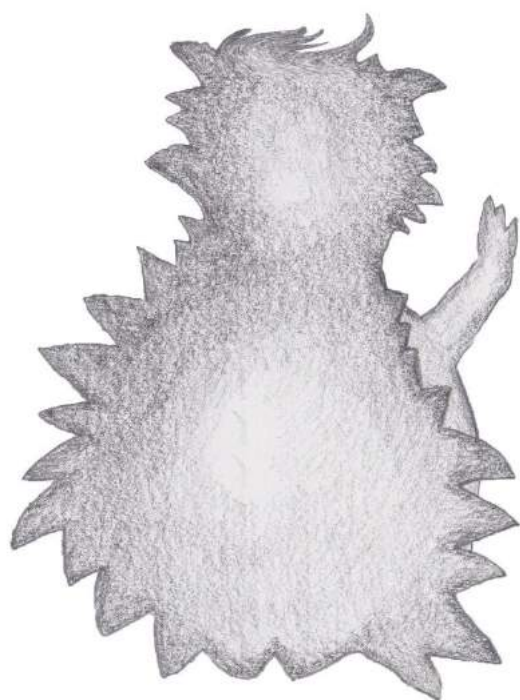
- **Tema 1: *Nós ouvimos e compreendemos.***
- **Tema 2: *Nós construímos relações fortes.***
- **Tema 3: *Nós pensamos positivo e sentimo-nos felizes.***
- **Tema 4: *Nós acreditamos, fazemos e conseguimos.***
- **Tema 5: *Nós desenvolvemos os nossos recursos.***
- **Tema 6: *Nós ultrapassamos os nossos obstáculos.***

Apêndice 7: Exemplos de posters temáticos

Apêndice 8: Imagens das mascotes, a Helena e o Samuel







Apêndice 9 Imagens de atividades





