

Intervenção no bem-estar psicoemocional dos alunos

Um guia de boas práticas



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

Este guia faz parte do projeto Erasmus+ KA-210
“PARTICIPACÃO! Cuidando da Nossa Saúde Mental”,
financiado pela União Europeia.

Foi elaborado pela equipa da Red Solidaria ONGD, com base nos resultados obtidos durante a execução do projeto.

O nosso especial agradecimento ao corpo docente do Colégio Altos Macarena de Sevilha (Espanha) e do Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António (Portugal), parceiros do projeto, cuja sensibilidade e compromisso com a saúde mental tornaram possível a realização desta iniciativa.

Queremos também agradecer aos alunos participantes e aos seus pais e mães pelo envolvimento, interesse e valiosa contribuição ao longo do desenvolvimento do projeto.

Para mais informações ou para partilhar comentários sobre este relatório, pode contactar-nos através do e-mail: **asoc.alqueria@gmail.com**



1. Introdução: estrutura e método da proposta	4
1.1 Sentido e âmbito	4
1.2 Lógica do projeto	4
1.3 Objetivos orientadores	4
1.4 Abordagem metodológica	4
1.5 População e contextos	5
1.6 Funções e governação	5
1.7 O que produz e para quem	5
1.8 Princípios de "boas práticas"	5
1.9 Como utilizar este guia	5
1.10 O que traz de novo em comparação com as alternativas	5
1.11 Por que vale a pena replicar	5
2. A nossa proposta às comunidades educativas da UE: um modelo de intervenção participativa no bem-estar emocional dos alunos	6
2.1 O que é e como funciona	6
2.2 Para que serve	6
2.3 O que torna isso viável numa escola	6
2.4 Por que vale a pena	6
2.5 O que um centro precisa para o implementar	7
2.6 Um convite	7
3. Boas Práticas	8
3.1 Fase de diagnóstico	8
<i>Boa prática 1. Ouça primeiro os alunos no diagnóstico</i>	8
<i>Boa prática 2. O relatório de diagnóstico como recurso comunitário</i>	9
<i>Boa prática 3. Olhar através das lentes do género e da origem a partir do diagnóstico</i>	10
3.2 Fase de co-criação do plano de intervenção	11
<i>Boa prática 4. Co-criação eficiente: ouvir no início, validar no final</i>	11
<i>Boa prática 5. Sessões conjuntas com famílias e professores: da troca de ideias às decisões</i>	12
3.3 Fase de implementação	13
<i>Boa prática 6. Continuidade planeada: sessões autónomas dentro de um fio condutor comum</i>	13
<i>Boa prática 7. Conectar os eixos com os acontecimentos atuais e a imaginação dos alunos</i>	14
<i>Boa prática 8. Equilibrar conteúdo, reflexão e cuidado emocional em cada sessão</i>	15
<i>Boa prática 9. Materiais duradouros: artefactos visuais que prolongam a aprendizagem</i>	16
4. Conclusões e perspetivas: valor acrescentado, sustentabilidade e linhas de trabalho futuras	17

1. Introdução: estrutura e método da proposta

1.1 Sentido e âmbito

Este guia propõe uma forma de trabalhar o **bem-estar emocional** na escola primária que integra a escuta, a co-concepção e a intervenção baseada em evidências. A escola é o local ideal: alcança todos os alunos, previne o mal-estar que afeta a aprendizagem e a coexistência e sustenta hábitos de cuidado que perduram. Na **pré-adolescência**, ocorrem mudanças que aumentam a vulnerabilidade e tornam mais necessária uma resposta educativa intencional e sistemática; a literatura e a experiência acumulada apoiam esta ideia.

Esta abordagem não é teórica. Ela deriva de um **projeto-piloto real** do mesmo tipo de intervenção que propomos aqui: **PARTICIPAÇÃO: CUIDANDO DA NOSSA SAÚDE MENTAL (KA210-SCH-B0CC1392)**, financiado pelo **Erasmus+** na modalidade **KA210-SCH (parcerias de pequena escala na educação escolar)** e gerido pela **Agência Nacional ES01-SEPIE**. O guia sistematiza o que foi aprendido para que outras escolas possam adotá-lo com ajustes razoáveis.

O consórcio que realizou este projeto foi composto pela **CEIP Altos Colegios Macarena** (*escola em Sevilha, Espanha*), **Escola Básica Infante D. Fernando del Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António** (*escola em Vila Nova de Cacela, Portugal*) e **Red Solidaria ONGD** (*uma organização sem fins lucrativos de investigação e intervenção social com sede em Sevilha, Espanha*). O projeto-piloto **decorreu efetivamente durante os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025**, e todas as **boas práticas** apresentadas neste documento derivam dessa experiência aplicada: o que funcionou, o que ajustámos e o que evitar.

Este modelo enquadra-se nas **prioridades** do Erasmus+ em matéria de inclusão e apoio aos professores, bem como em **temas** como a saúde mental, as competências essenciais e a inovação. Por definição, está alinhado com quadros que facilitam a cooperação, a visibilidade e a adoção noutros contextos.

1.2 Lógica do projeto

A intervenção está organizada em **três fases** que se complementam:

- **Diagnóstico participativo:** identifica as necessidades reais, cruzando a opinião dos alunos com a perspetiva dos professores e das famílias.
- **Co-concepção:** converte este diagnóstico num plano para o centro, com critérios de decisão explícitos.
- **Implementação:** implementa sessões e linhas de trabalho, instala rotinas e materiais e aprende enquanto atua através de uma observação leve.

Este esqueleto é apoiado por dois motores transversais: um **Plano de Gestão e Garantia da Qualidade** e uma **estratégia de divulgação** que transforma o que é aprendido num recurso público.

1.3 Objetivos orientadores

Objetivo geral: **promover o bem-estar emocional** nas escolas através da investigação social aplicada, da intervenção educativa e do desenvolvimento de um guia aberto para replicação.

Objetivos operacionais: **melhorar a deteção** de necessidades, **gerar ferramentas de intervenção** ajustadas à realidade do centro e **torná-las transferíveis** para outras comunidades educativas. Estes objetivos estão ligados à inclusão, equidade e desenvolvimento de competências-chave.

1.4 Abordagem metodológica

Trabalhamos com **Investigação-Ação Participativa (IAP)**: ouvindo de forma estruturada aqueles que vivem a escola, analisando com rigor e traduzindo as conclusões em mudanças exequíveis. Combinamos técnicas quantitativas e qualitativas, feedback comprehensível e ciclos de melhoria curtos. A escolha da IAP não é uma ornamentação metodológica: é a forma mais eficiente de **conceber com** a comunidade o que a comunidade pode sustentar.



1.5 População e contextos

O modelo centra-se nos alunos do **5.º e 6.º** anos do ensino básico, de acordo com os sistemas educativos espanhol e português (ou seja, alunos pré-adolescentes, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos), e conta com a **comunidade educativa** para alargar o seu impacto: equipas pedagógicas, equipas de gestão e **famílias**. A cooperação entre escolas com contextos diferentes enriquece a conceção e aumenta a **transferibilidade**: o que funciona em realidades diferentes é mais adaptável por outros.

1.6 Funções e governação

As funções são claras e complementares:

- **Escola:** liderança pedagógica, integração curricular e coexistência.
- **Famílias/AMPAs:** visão do contexto e apoio comunitário.
- **Equipa técnica:** método, facilitação e avaliação leve.

A **governança** combina coordenação regular, espaços de revisão conjunta e mecanismos para registrar incidentes e soluções. Essa arquitetura melhora a qualidade, acelera as decisões e mantém a **capacidade instalada** no centro.

1.7 O que produz e para quem

O projeto gera **contributos úteis**: ferramentas de diagnóstico, planos de intervenção adaptados à escola, materiais para a sala de aula e a coexistência e um **gui** em linguagem acessível, publicado abertamente e em várias línguas para facilitar a sua adoção. Os resultados esperados incluem mais e melhor informação para a tomada de decisões, **ferramentas práticas** e acordos escolares prontos para implementação.

1.8 Princípios de «boas práticas»

Consideramos **boas práticas** as ações que:

- decorrem de necessidades **bem identificadas** pelo diagnóstico;
- demonstram **eficácia observável** na escola;
- são **sustentáveis** com recursos regulares;
- **podem ser replicadas** com ajustes mínimos;
- garanta **equidade e segurança** para todos os alunos.

Este critério unifica a seleção e a leitura das práticas que se seguem e evita confundir «atividade interessante» com **melhoria educativa**.

1.9 Como utilizar este guia

Este guia pode ser lido de duas maneiras:

- a. **De cima para baixo**, para compreender a lógica do modelo e a sua fundamentação.
- b. **Conforme necessário**, indo diretamente para «**A nossa abordagem às comunidades educativas**» para ver o caminho operacional e para o **catálogo de boas práticas** para inspirar decisões concretas. Cada prática inclui uma breve orientação sobre **onde se encaixa** no caminho geral.

1.10 O que traz de novo em comparação com as alternativas

Em contraste com intervenções ad hoc, este modelo **estabelece rotinas** e uma **línguagem comum** no centro. Perante programas fechados, oferece **estrutura com margem de manobra**: clareza das fases, critérios de decisão e espaço para adaptação. Perante avaliações externas que não se traduzem em ação, propõe **uma medição leve** ao serviço da melhoria e **feedback** que gera acordos. Em suma, é **viável, transferível e útil** para escolas de diferentes dimensões e recursos.

1.11 Por que vale a pena replicar

Os benefícios são visíveis em três níveis:

- **Pedagógico:** decisões informadas por evidências próximas da sala de aula; continuidade entre tutoria, coexistência e vida do centro.
- **Comunitário:** um **relatório de diagnóstico** que as famílias e os professores podem ler, discutir e usar para orientar as prioridades.
- **Institucional:** alinhamento com estruturas e redes europeias que facilitam a colaboração e a expansão.

A experiência mostra que **ouvir os alunos, a cocriação eficiente e a implementação sustentada** com materiais duráveis e procedimentos claros aumentam o impacto e a permanência das mudanças. Esta é, em essência, uma **forma de trabalhar** que qualquer escola pode adotar sem copiar os horários de outras escolas: objetivos claros, fases simples, funções definidas e uma ética de melhoria contínua.

2. A nossa proposta às comunidades educativas da UE: um modelo de intervenção participativa no bem-estar emocional dos alunos

Este modelo propõe integrar **a saúde mental e o bem-estar emocional** na vida quotidiana da escola com uma lógica simples: ouvir, co-projetar e agir com base em evidências, de forma participativa e sustentável. A escola é o local ideal: chega a todos os alunos e pode prevenir o mal-estar que afeta a aprendizagem e a coexistência. A literatura e a experiência recente apoiam a intervenção precoce na **pré-adolescência**, devido à sua especial vulnerabilidade e ao impacto que tem no desempenho e na participação social.

A proposta está alinhada com as **prioridades europeias** de inclusão e apoio aos professores e com os **temas** da saúde mental, competências-chave e inovação. Isto liga-a a políticas e redes que facilitam a sua adoção e ampliação noutras contextos.

2.1 O que é e como funciona

O projeto-modelo articula-se **em três fases** que se complementam:

- **Diagnóstico participativo:** reúne a opinião dos alunos e compara-a com a dos professores e famílias para identificar as necessidades reais e as oportunidades para a escola.
- **Co-concepção:** converte o diagnóstico num plano de intervenção ajustado às capacidades e horários da escola, com critérios de decisão explícitos.
- **Implementação:** implementa workshops e linhas de trabalho na sala de aula e na escola, instala rotinas e materiais e observa indicadores simples para aprender enquanto se faz.

Este ciclo é apoiado por dois **motores transversais**: um **Plano de Gestão e Garantia da Qualidade**, com indicadores de execução, resultados e impacto e recolha sistemática de informações, e uma **estratégia de divulgação** que transforma o que foi aprendido num recurso público para outros centros.

2.2 Para que serve

O modelo tem um objetivo global claro: **promover o bem-estar emocional** dos alunos através da investigação social aplicada, da intervenção no centro e do desenvolvimento de um guia acessível para facilitar a replicação. É especificado em três objetivos operacionais: **melhorar a deteção** de necessidades, **gerar ferramentas de intervenção** e **torná-las transferíveis** para outras comunidades educativas. **Os resultados** esperados incluem mais e melhor informação para a tomada de decisões, materiais úteis para o diagnóstico e intervenção e uma conceção de linhas de ação de acordo com as possibilidades de cada centro.

2.3 O que torna isso viável numa escola

A viabilidade depende de **funções claras** e parcerias existentes. Os professores e as equipas de gestão lideram o centro; **as famílias e as AMPAs** fornecem uma visão do contexto e apoio comunitário; a equipa técnica acompanha com método e avaliação leve. Este quadro favorece a continuidade após o projeto e torna mais fácil para a escola manter as mudanças com recursos comuns.

A governação combina coordenação regular, espaços de revisão conjunta e mecanismos para registar incidentes e soluções. Estes circuitos reforçam a qualidade e fornecem contributos para a melhoria e para a partilha de aprendizagens com outras escolas.

A divulgação não é um complemento, faz parte do impacto: materiais abertos, **traduções e formatos visuais** que ampliam o acesso e a reutilização. Isto torna a experiência um património comum e facilita a sua circulação nas redes europeias.

2.4 Por que vale a pena

Este tipo de projeto traz **valor pedagógico** — decisões baseadas em evidências próximas da sala de aula —, **valor comunitário** — leituras partilhadas entre famílias e professores — e **valor institucional** — alinhamento com quadros como o POCTEP 2021-2027 e o ODS 4, que facilitam a coerência e o apoio. É um investimento com retorno: instala rotinas, linguagem comum e materiais duradouros que permanecem quando as equipas externas se vão embora.



2.5 O que um centro precisa para o implementar

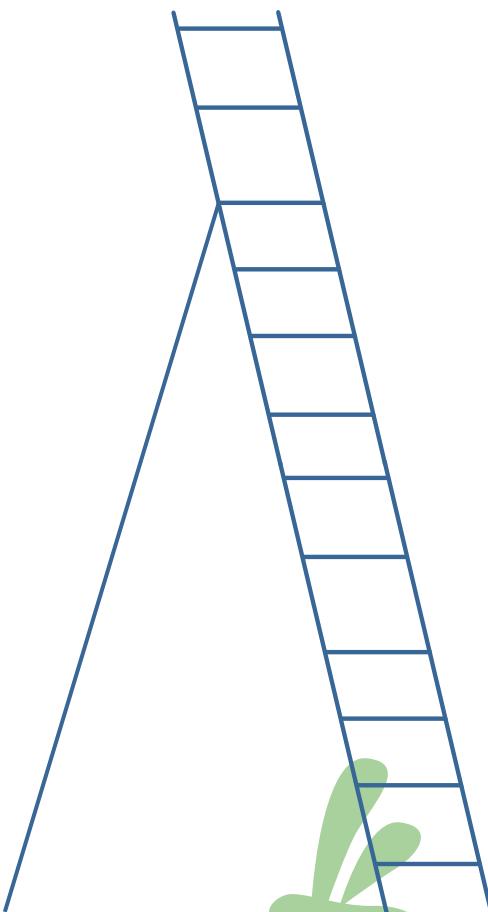
Três condições mínimas:

- 1. Compromisso da direção e coordenação dos professores**, para integrar a intervenção nos horários e estruturas existentes.
- 2. Participação real dos alunos e das famílias**, desde o diagnóstico até à validação do plano.
- 3. Avaliação leve** e melhoria contínua, para aprender sem burocracia e adaptar-se rapidamente.

Com estas bases, cada centro pode **adaptar** o modelo à sua dimensão, cultura e recursos, mantendo a lógica comum: ouvir bem, decidir com critérios e agir de forma gradual e avaliável.

2.6 Um convite

Este resumo não pede para copiar um cronograma, mas sim para **adotar uma forma de trabalhar**: pesquisa-ação participativa com fases claras, qualidade simples e produtos abertos que outros possam usar. Se a sua escola quer melhorar o bem-estar e a convivência com passos realistas, esta é uma forma **comprovada e transferível** de o fazer. Abaixo, encontrará uma lista de Melhores Práticas, como recomendações concretas sobre como orientar a implementação de um projeto deste tipo, inteiramente baseadas nas aprendizagens práticas da nossa primeira experiência piloto. Esperamos que lhe sejam úteis.



3. Boas práticas

3.1 Fase de diagnóstico

Boa prática 1. Ouça primeiro os alunos no diagnóstico.

Proposta	No diagnóstico, dê prioridade à voz dos alunos do 5.º e 6.º anos como principal fonte de informação sobre o bem-estar emocional. Inquéritos e workshops com crianças fornecem uma visão mais precisa do que os preocupa, do que os acalma e do que precisam da sua escola. Isto não significa deixar de ouvir os professores, as famílias ou o pessoal técnico, mas sim concentrar os esforços onde são geradas as contribuições mais úteis para o resto do processo. Esta ênfase enquadra-se numa investigação-ação participativa que coloca no centro aqueles que vivem a escola e num repertório metodológico que já incluía questionários e workshops como ferramentas fundamentais.
História do processo	No primeiro curso, concebemos instrumentos equilibrados para todos os grupos. Os destinados aos alunos não eram mais exaustivos do que os destinados às famílias ou aos professores. A decisão não foi um erro grave, mas limitou o «suco» que poderíamos ter extraído desde o iní. À medida que avançávamos, percebemos que as informações mais ricas — nosso conhecimento das emoções cotidianas, situações específicas da sala de aula e do recreio, linguagem específica da faixa etária — surgiam na dinâmica com as crianças. Essa evidência nos levou a ajustar as sessões, os roteiros e os horários para ouvir melhor, com espaços seguros e instruções claras adaptadas ao seu estágio de desenvolvimento.
O que funcionou e os sinais observados	A validação veio no feedback. Ao partilhar o diagnóstico preliminar, professores e famílias focaram-se espontaneamente nas conclusões provenientes dos alunos. Foi aqui que surgiram perguntas, discussões úteis e orientações práticas para o co-design. Respondemos refinando o relatório: demos mais peso analítico aos resultados das pesquisas com as crianças, discutimos padrões e nuances com mais detalhes e adicionamos como anexo as tabelas completas por pergunta, desagregadas por escola e género, sempre com anonimato garantido. Esse redesenho não apenas confirmou a relevância da perspectiva dos alunos, mas também facilitou a transição do que eles nos disseram para o que fazer a seguir.
Reflexão e próximos passos	Para futuras réplicas, é aconselhável investir esforços adicionais em instrumentos que «correspondam» aos alunos: questionários claros e sensíveis à idade e workshops com dinâmicas criativas que reduzam os vieses de desejabilidade social. Pode ser útil combinar materiais próprios com escalas ou dinâmicas já validadas e adaptá-los ao contexto da escola. Planear mais de uma sessão por grupo permite aprofundar sem fadiga. E prever desde o início que o relatório de diagnóstico apresentará os resultados dos alunos em pormenor — incluindo uma síntese compreensível para as famílias — aumenta o seu poder orientador. Desta forma, honramos a tradição escolar de tutoria e escuta atenta e projetamo-la para o futuro com procedimentos sistemáticos que são transferíveis para outros centros.

Boa prática 2. O relatório de diagnóstico como recurso comunitário.

Proposta	Tratar o relatório dos resultados do diagnóstico não apenas como um contributo técnico para a equipa do projeto, mas também como um recurso central para a comunidade educativa , especialmente para as famílias. A sua apresentação, discussão e disponibilização transformam a avaliação num espaço de aprendizagem partilhado: oferece uma leitura compreensível e baseada em evidências sobre o que as crianças sentem, o que as preocupa e de que apoio necessitam. Esta orientação está em consonância com a lógica participativa do projeto e o seu compromisso de devolver os resultados e os materiais de divulgação aos centros.
História do processo	Na conceção inicial, o relatório foi pensado como mais um documento de trabalho, destinado a alimentar a co-concepção. A decisão de organizar sessões de feedback com professores e famílias permitiu-nos descobrir o seu verdadeiro potencial. O feedback foi impressionante, especialmente das famílias : elas pediram tempo para ler e comentar, pediram para levar o relatório para casa e centraram a discussão nas conclusões que retratavam em detalhe a experiência emocional dos alunos. Esta resposta confirmou algo que a equipa já sentia: o relatório tinha o seu próprio valor para a comunidade, para além da sua utilidade interna. A partir daí, reorganizámos o documento para dar maior destaque aos resultados dos inquéritos e workshops com o corpo discente, incorporámos uma discussão mais aprofundada sobre padrões e nuances e adicionámos um anexo com os detalhes de todas as perguntas, desagregadas por escola e género , mantendo o anonimato. O feedback ganhou clareza e o relatório começou a funcionar como um ponto de encontro entre as visões dos professores e das famílias.
O que funcionou e os sinais observados	As sessões de feedback tornaram-se discussões férteis sobre o que fazer a seguir. Os professores e as famílias concentraram-se nas conclusões que surgiram da voz dos alunos e, a partir daí, orientaram o co-design com propostas concretas. A reformulação do relatório reforçou essa dinâmica: ao fornecer evidências claras e acessíveis, facilitou a transição dos dados para a decisão e consolidou acordos sobre as prioridades de intervenção. A procura por cópias e a continuidade das conversas fora das sessões formais foram sinais claros da apropriação do diagnóstico pela comunidade .
Reflexão e próximos passos	Em futuras réplicas, é aconselhável assumir desde o início que o relatório será um dos princípios resultados do projeto para a comunidade e planejar em conformidade: anunciar desde o início, cuidar da sua legibilidade (estrutura clara, linguagem direta, visualizações básicas) e prever formatos adequados para as famílias, juntamente com a versão completa. É aconselhável incluir orientações de leitura e perguntas orientadoras para o diálogo em claustros e associações familiares. Também é útil planejar várias sessões de feedback com tempo e canais generosos para perguntas adicionais. Em suma, se o relatório responder com dados à pergunta mais difícil das famílias - «estou a compreender bem o que os meus filhos sentem?» - o seu valor pedagógico e comunitário é enorme. Ajustar o tempo, as tarefas e a comunicação a esta premissa melhora o projeto e multiplica o seu impacto.

Boa prática 3. Olhar através das lentes do género e da origem a partir do diagnóstico.

Proposta	Partir do princípio de que o género e a origem étnico-racial influenciam a experiência de bem-estar dos alunos e que, portanto, devem orientar a conceção do diagnóstico e antecipar as decisões na co-concepção e implementação. Não basta «registar» variáveis sociodemográficas: é necessário perguntar e analisar para compreender como essas diferenças se expressam em emoções, desconforto e apoios percebidos, e como condicionam o que precisa ser feito a seguir na sala de aula e na escola. Essa orientação é consistente com as prioridades de inclusão do projeto e sua abordagem participativa.
História do processo	Começámos sem avaliar totalmente a extensão dessas lacunas. Incluímos perguntas sobre género e origem nas pesquisas como uma questão de protocolo, não por convicção estratégica. Quando analisámos as respostas, surgiram diferentes padrões tanto no nível de bem-estar quanto nos gatilhos de angústia, com diferenças entre meninos e meninas e, mais fortemente, entre alunos migrantes ou racializados e aqueles que não eram. Reagimos a tempo: reajustámos os guiões das oficinas qualitativas, abrimos espaços mais seguros para conversas e refinámos os slogans para que pudessem ser nomeadas experiências que talvez não tivessem surgido em grupos mistos ou em dinâmicas demasiado gerais. Esta mudança confirmou a via «quanti» e, além disso, permitiu detetar , em alguns casos, sinais precoces de e o que exigiam atenção específica, ativando os canais internos do centro quando apropriado.
O que funcionou e os sinais observados	A combinação de análise desagregada e facilitação sensível funcionou. Ao voltar aos dados com essa chave, as conversas tornaram-se mais precisas e relevantes. Os professores releram situações que atribuíam à «idade» ou ao «carácter» e começaram a identificar barreiras distintas : linguagem, pertença a grupos, estereótipos, expectativas familiares, experiências de discriminação. Esta aprendizagem teve efeitos práticos imediatos na co-concepção : seleção de temas, escolha de dinâmicas, necessidade de variantes não mistas em determinados momentos e ajustes na comunicação com as famílias. Em suma, ver a diversidade não como «ruído», mas como um guia de leitura , melhorou a qualidade do diagnóstico e a utilidade das decisões subsequentes.
Reflexão e próximos passos	Para futuras réplicas, é aconselhável planejar desde o primeiro dia instrumentos concebidos para captar bem estas diferenças: questionários com itens específicos e comparáveis e workshops que combinem grupos mistos e formatos que garantam segurança para as vozes menos visíveis. Melhor ainda se forem baseados em escalas e dinâmicas validadas e adaptadas ao contexto do centro. É fundamental preparar todos os atores para ouvir sem defesas se surgirem desigualdades não percebidas e para agir com seriedade quando surgirem casos que exijam intervenção, com protocolos claros e coordenação com os serviços de apoio. Trata-se de uma abordagem de melhoria contínua: respeitar a tradição de mentoria e coexistência, ao mesmo tempo que se incorpora uma visão interseccional que torna as ações da escola mais justas e eficazes.

3.2 Fase de co-criação do plano de intervenção

Boa prática 4. Co-criação eficiente: ouvir no início, validar no final.

Proposta	Na fase de co-criação, opte por um itinerário operacional e claro : uma recolha inicial de contribuições dos professores e das famílias para definir prioridades e condições iniciais, seguida de um processo centralizado de elaboração técnica e um encerramento com validação e ajustes pela comunidade educativa. Este modelo evita cadeias intermináveis de workshops e "idas e vindas" que consomem energia e diluem as decisões. Mantém a participação onde ela agrega mais valor - na definição de princípios e na verificação da proposta - e coloca o trabalho minucioso de redação e montagem na equipe técnica, que pode garantir coerência, viabilidade e timing.
História do processo	Primeiro, tentámos um formato com várias reuniões, grupos e subgrupos. A agenda tornou-se frágil: incompatibilidades de horários, repetição de discussões e fadiga. Além disso, a diversidade de contribuições sem um fio condutor comum gerou documentos dispersos e expectativas difíceis de conciliar. Aprendemos a reorientar o foco. Redesenhamos a cocriação em três movimentos: 1) Escuta estruturada no início, com uma ampla sessão e um canal assíncrono curto (formulário) para capturar prioridades, limites, recursos disponíveis e «não negociáveis»; 2) Síntese técnica para elaborar uma «versão 0» do plano, com critérios explícitos de por que algumas medidas são incluídas e outras não; 3) Contraste final com professores e famílias numa breve sessão de validação, orientada para detectar ajustes necessários, não para reabrir todo o projeto. O clima melhorou, as mensagens foram ordenadas e a equipa conseguiu avançar sem perder a âncora da comunidade.
O que funcionou e os sinais observados	A clareza das funções funcionou. A escuta inicial deu legitimidade e foco; a elaboração centralizada trouxe ritmo e coerência; a validação final gerou apropriação sem bloqueios. Isso se refletiu em indicadores simples: menos cancelamentos, participação mais eficaz em momentos-chave, propostas mais concretas e um plano pronto para ser implementado em menos tempo. A transparência também ajudou: partilhar os critérios de decisão desde o início e, ao apresentar a «versão 0», mostrar como cada contribuição tinha sido considerada (incorporada, adiada ou descartada com justificações).
Reflexão e próximos passos	Para a replicação, é útil preparar: um quadro de decisão curto (objetivos, limites, recursos), ferramentas de escuta inicial leves e acessíveis e um modelo de «versão 0» que seja fácil de ler para as famílias e os professores. A validação final funciona melhor se uma sessão presencial concisa for combinada com um canal de revisão final assíncrono. Cuidar da logística e da linguagem é fundamental: horários compatíveis, resumos visuais, exemplos em sala de aula e um tom claro. Este formato respeita a tradição de participação da escola — ouvir e retribuir — e atualiza-a com procedimentos que economizam tempo, reduzem a dispersão e aumentam a probabilidade de se chegar a acordos implementáveis.

Boa prática 5. Sessões conjuntas com famílias e professores: da troca de ideias às decisões.

Proposta	Agendar sessões de partilha com famílias e professores em momentos estratégicos do processo — após o diagnóstico e no final do co-design — para converter as informações em acordos operacionais. Não se trata de eventos informativos padrão. São espaços cuidadosos onde as descobertas são partilhadas, as percepções são ouvidas e uma linguagem comum sobre bem-estar emocional é construída, com regras claras e um objetivo prático: orientar o que faremos a seguir na sala de aula e na escola.
História do processo	No início, concebêmo-las como uma formalidade razoável para feedback. A experiência mostrou o contrário. Na primeira apresentação do diagnóstico, o foco foi o que as crianças estavam a dizer e o que isso implicava para a vida quotidiana. A conversa tornou-se profundamente produtiva : famílias e professores deram exemplos, confrontaram intuições com dados e começaram a delinear prioridades. Tomámos notas e reformulámos as sessões seguintes: começámos com uma breve síntese visual, organizámos a discussão em mesas mistas, incluímos perguntas orientadoras e uma secção final sobre «o que mudar amanhã», para que cada centro saísse com duas ou três decisões realistas. O ambiente melhorou porque todos sabiam o que vinham fazer e o que podiam esperar da reunião.
O que funcionou e os sinais observados	A combinação de evidências comprehensíveis e facilitação simples funcionou. Os dados ordenaram a conversa e evitaram discussões abstratas; a mistura de vozes acrescentou nuances e evitou preconceitos. O resultado foi tangível: surgiram acordos sobre prioridades (tópicos e grupos a serem abordados primeiro), padrões de comunicação entre a escola e a casa e ajustes concretos na dinâmica da sala de aula e nos horários de tutoria. Isso foi perceptível em gestos verificáveis: mais pedidos de material para casa, propostas de colaboração das famílias e maior coerência entre as mensagens da escola e da família. Também ajudou registrar quais contribuições foram incluídas na "versão 0" do plano e devolvê-las por escrito, para fechar o círculo de participação.
Reflexão e próximos passos	Para replicar, três coisas devem ser levadas em consideração . Primeiro, o design : objetivos claros, duração limitada, materiais visuais e perguntas que convidam a decidir, não apenas a dar a sua opinião. Segundo, acessibilidade : horários compatíveis, uma recepção amigável, a possibilidade de tradução ou mediação cultural quando necessário e regras de conversação que garantam respeito e segurança. Terceiro, a continuidade : um breve acompanhamento assíncrono após a sessão para perguntas e contribuições finais. Desta forma, as sessões conjuntas não se tornam uma cadeia interminável de reuniões, mas sim elos eficazes entre o diagnóstico, o co-design e a implementação. Este formato honra a tradição da escola de diálogo com as famílias e projeta-a para o futuro com procedimentos que poupam tempo, estabelecem prioridades e aumentam a probabilidade de que o que foi acordado se traduza na prática real.

3.3 Fase de implementação

Boa prática 6. Continuidade planeada: sessões autónomas dentro de um fio condutor comum.

Proposta	Na implementação, trabalhe com procedimentos e temas consistentes ao longo do semestre. Cada sessão deve ser independente e compreensível por si só — ou em duplas muito próximas — e, ao mesmo tempo, fazer parte de um plano contínuo que progride em etapas reconhecíveis. A sessão apresenta um foco específico, retoma brevemente o que foi feito anteriormente, acrescenta um novo elemento e deixa uma tarefa simples para transferir para a sala de aula ou para casa. A consistência deve ser visível para as crianças: títulos, símbolos e rotinas de abertura e encerramento que se repetem ajudam a fixar a aprendizagem e a consolidar hábitos de cuidado emocional.
História do processo	Inicialmente, experimentámos uma sequência de workshops tematicamente independentes. Cada reunião era valiosa por si só, mas entre as sessões a retenção era irregular. Detetámos repetições desnecessárias, tempo de reativação excessivo e uma sensação de quebra-cabeças desconexos. Decidimos reordenar. Definimos um mapa de progressão com quatro blocos claros e atribuímos a cada bloco duas ou três sessões autónomas, com um procedimento comum: abertura breve que ativa o que já foi visto, núcleo com uma dinâmica principal e encerramento com síntese e compromisso concreto. Estabelecemos rituais de início e fim e es, um sistema simples de ícones para cada bloco e um «portfólio de bem-estar» que acompanhava cada grupo.
O que funcionou e os sinais observados	A repetição com variação funcionou. As rotinas comuns reduziram o atrito inicial e libertaram tempo para o conteúdo. Os alunos começaram a anticipar a estrutura e a conectar-se espontaneamente às sessões anteriores. Observaram-se menos explicações redundantes e mais transferência entre espaços: os tutores relataram referências ao vocabulário e às estratégias trabalhadas nas oficinas durante a vida em sala de aula e nas tutorias. As produções do portfólio mostraram continuidade temática e, no feedback do meio do ciclo, as equipas de ensino valorizaram a fluência em retornar a tópicos sensíveis sem começar do zero. A sensação geral foi de que se aproveitou melhor cada hora investida.
Reflexão e próximos passos	Para replicar, é aconselhável projetar desde o início um esqueleto de progressão com blocos e objetivos parciais e decidir duas ou três rotinas estáveis que atravessam todas as sessões: uma pergunta de abertura, um semáforo do clima emocional e um encerramento com «o que eu levo comigo». Manter cada sessão fechada e operacional evita depender da frequência perfeita e protege o progresso do grupo. Ajuda ter um léxico visual simples e consistente que torne visível o fio condutor. A continuidade não requer rigidez. Permite ajustes por grupo e contexto, desde que o caminho partilhado seja preservado. Esta forma de trabalhar respeita a tradição escolar da sequência didática e reforça-a com procedimentos claros para o bem-estar emocional. Resultado esperado: memória mais útil entre sessões, mais significado para os alunos e maior capacidade do centro para sustentar o que aprende ao longo do tempo.

Boa prática 7. Conectar os eixos com os acontecimentos atuais e a imaginação dos alunos.

Proposta	Manter os eixos temáticos centrais e, ao mesmo tempo, ancorá-los em situações recentes ou muito familiares aos alunos. A ideia é simples: manter a intenção pedagógica da sessão e traduzi-la num exemplo vivo que as crianças reconhecerão sem esforço. Esta flexibilidade multiplica o envolvimento e favorece uma compreensão mais intuitiva dos conteúdos psicoemocionais, porque os coloca na vida real e não numa secção escolar abstrata.
História do processo	Tínhamos planeado uma sessão sobre apoio e empatia no ambiente próximo. Alguns dias antes, houve um apagão nacional que gerou incerteza, rumores e conversas por toda a parte. Decidimos reformular a sessão: começámos por perguntar como é que eles tinham vivido isso em casa, o que tinham sentido, o que tinham feito para cuidar de si próprios e dos outros. A partir daí, ligámos, quase sem sublinhar, ao núcleo pretendido: como oferecer apoio emocional, como pedi-lo, quais os gestos que ajudam e quais os que pioram a situação. A mudança de foco foi natural. A turma falou a partir da sua experiência e nós construímos pontes para o objetivo original.
O que funcionou e os sinais observados	Acima de tudo, o envolvimento funcionou: a participação aumentou desde o primeiro minuto, as intervenções foram mais concretas e o desejo de contrastar experiências foi ativado. O grupo internalizou melhor os conceitos porque pôde testá-los em relação a um episódio vivido por todos. Também notámos um efeito de transferência imediato: no dia seguinte, alguns tutores relataram que os alunos estavam a adotar o vocabulário e as estratégias de apoio discutidas no workshop. A âncora num evento próximo pareceu dissolver a fronteira entre «o que se vê no workshop» e «o que acontece fora», reforçando a ideia de que o bem-estar emocional não é um assunto , mas parte da vida quotidiana do centro e das famílias.
Reflexão e próximos passos	Esta prática pode ser replicada com duas precauções : cuidar da segurança emocional (não forçar histórias, oferecer uma saída opcional se alguém se sentir emocionado) e evitar especulações enquanto o evento estiver em andamento. Como orientação operacional, propomos: 1) abrir com um breve relato coletivo do evento ou da referência cultural (filme, série, desporto) e uma rodada de «o que eu senti/vi»; 2) ligar ao eixo planeado através de uma pergunta de transição («O que cada pessoa precisava para se sentir acompanhada?»); 3) trabalhar com uma dinâmica central já conhecida pelo grupo, adaptada ao caso; 4) encerrar com uma síntese e um compromisso para a sala de aula ou para casa. Além dos assuntos atuais, é uma boa ideia explorar elementos da cultura popular que estão muito presentes na imaginação deles, às vezes mais do que as notícias: cenas de filmes ou desenhos animados, situações desportivas ou videogames que lhes permitam pensar sobre emoções, limites e cuidado mútuo. Flexibilidade sim, mas com direção: o eixo define o destino; a âncora , o caminho mais próximo para chegar lá.

Boa prática 8. Equilibrar conteúdo, reflexão e cuidado emocional em cada sessão.

Proposta	Na implementação, procurar um equilíbrio entre três dimensões: 1) conteúdo mínimo claro, sem transformar a sessão numa master class; 2) reflexão autónoma por parte dos alunos, sem a transformar numa atividade puramente lúdica ou, no outro extremo, num exame; e 3) capacidade terapêutica do encontro, entendido como um espaço de apoio e regulação, sem forçar revelações íntimas ou deslocar o objetivo educativo. A resposta operacional que funcionou para nós foi estruturar cada sessão em três momentos : a) abertura participativa com conteúdos breves guiados por perguntas do tipo «diálogo socrático»; b) atividade criativa (jogo ou artesanato) em pequenos grupos para trabalhar o foco do dia; c) partilha com a opção de partilhar emoções, sempre de forma voluntária e com limites explícitos .
História do processo	As nossas primeiras oficinas tendiam a cair num dos extremos: sessões com demasiada exposição da equipa, atividades criativas sem ancoragem conceptual suficiente ou conversas que deslizavam para uma «terapia de grupo» não intencional. Detectámos sinais de desajustamento: atenção intermitente, conceitos que não eram retidos e, em alguns casos, desconforto devido à pressão implícita de «contar demais». Reajustámos a arquitetura. Na abertura , passámos de explicar para fazer perguntas e co-construir definições e exemplos com o grupo. Na fase criativa , introduzimos slogans que se ligavam diretamente ao conteúdo da abertura. No encerramento , incorporámos regras de segurança: direito de passagem , linguagem na primeira pessoa, tempo limitado e canais alternativos de ajuda (caixa de correio privada, referência a tutoria). O resultado foi um fluxo mais equilibrado, reconhecível e seguro.
O que funcionou e os sinais observados	A repetição da tríade com pequenas variações funcionou. Os alunos anteciparam a estrutura e tornaram-se ativos mais cedo. A qualidade das intervenções finais aumentou porque foram precedidas por uma elaboração prévia em grupos, e o conteúdo ficou mais consolidado: o vocabulário e as estratégias do workshop apareceram nas tutorias. Houve menos situações de revelação excessiva e a autorregulação do grupo melhorou graças a regras claras e ferramentas simples, como o «semáforo do conforto» ou o cartão «pausa». Para os professores, a sessão deixou de ser uma caixa preta: eles sabiam o que observar, o que reforçar e como dar continuidade na sala de aula.
Reflexão e próximos passos	Para a replicação, recomendamos um roteiro flexível com orientações aproximadas de tempo (por exemplo, 25-50-25), uma pequena lista de regras de segurança visíveis na sala de aula e materiais iniciais que permitam a descoberta do conteúdo, e não a recepção passiva. A cofacilitação em grandes grupos e uma pré-reunião/reunião final com os tutores devem ser previstas para alinhar as expectativas e ativar o apoio quando necessário. A voluntariedade é essencial: ninguém deve sentir-se obrigado ou subtilmente pressionado a partilhar. Este projeto respeita a tradição da tutoria e da coexistência escolar e, ao mesmo tempo, instala procedimentos que aumentam o envolvimento , protegem o participante e melhoram a transferência do workshop para a vida quotidiana da escola.

Boa prática 9. Materiais duradouros: artefactos visuais que prolongam a aprendizagem.

Proposta	Integrar em cada sessão de implementação a produção coletiva de artefactos visuais - colagens, desenhos, cartazes ou outras peças plásticas - que traduzam os conteúdos do dia num formato tangível e partilhável. Esta estratégia obriga à interpretação do que foi trabalhado, desloca o foco da opinião individual para a construção conjunta e gera um produto que pode permanecer na sala de aula, no centro ou em casa como uma lembrança viva da aprendizagem e do processo que lhe deu origem.
História do processo	Começámos a usar essas peças como um suporte pontual. Logo percebemos que, ao pedir aos grupos que «tornassem visível» uma ideia-chave, a conversa se tornava mais precisa e cooperativa. A pergunta mudou de «o que você acha?» para «como podemos representá-la juntos?». A mudança reduziu a dispersão, elevou o nível de elaboração conceptual e permitiu que vozes menos verbais participassem confortavelmente. Por fim, decidimos sistematizar a prática: cada sessão incluía uma breve tarefa plástica , ligada à abertura e à dinâmica central, e um encerramento em que as equipas apresentavam a sua peça e se conectavam com o eixo emocional trabalhado.
O que funcionou e os sinais observados	A tangibilidade funcionou. O objeto final ajudou a fixar o vocabulário e as estratégias e a prolongar a vida do workshop para além da hora. Pendurar as peças nos corredores e nas salas de aula facilitou aos alunos reativar conceitos semanas mais tarde, sem terem de começar do zero. A conversa na aula e em casa beneficiou-se de ter algo para ver e discutir. Além disso, num projeto com escolas de diferentes países, os artefactos visuais mostraram uma vantagem comparativa em relação a outros resultados: são partilhados sem perder o significado devido à barreira linguística, despertam a curiosidade e favorecem um feedback cruzado mais imediato. Detectámos este potencial ao rever a experiência. Durante o piloto, não o explorámos sistematicamente, pelo que o intercâmbio entre escolas ficou aquém do que era possível.
Reflexão e próximos passos	Para futuras edições, propomos três linhas. Primeiro, institucionalizar a tarefa artística como parte padrão de cada sessão, com instruções claras e tempo limitado. Em segundo lugar, criar um círculo de circulação entre os centros: seleção mensal de peças, uma breve ficha explicativa e um espaço de retorno na sala de aula receptora com uma pergunta orientadora. Em terceiro lugar, articular uma curadoria básica no próprio centro: exposição rotativa, registo fotográfico e minicatálogo digital para as famílias. Manter a voluntariedade e os limites de segurança : nenhum conteúdo deve forçar revelações íntimas. Os materiais visuais não substituem a discussão e a prática em sala de aula, mas fixam-nas e prolongam-nas . São uma ferramenta sóbria, barata e transferível, para que o cuidado emocional continue presente quando o workshop terminar.

4. Conclusões e perspetivas: valor acrescentado, sustentabilidade e linhas de trabalho futuras

Este projeto tem valor acrescentado em três níveis complementares. No nível pedagógico, vimos que colocar a voz dos alunos no centro oferece a contribuição mais prática para orientar as decisões. As práticas de diagnóstico e as sessões de implementação funcionaram melhor quando o grupo compreendeu que estávamos a falar sobre a sua vida quotidiana e não apenas sobre mais um assunto. Ao nível comunitário, o **relatório de diagnóstico** revelou-se um importante recurso público: permitiu às famílias e aos professores ter uma leitura partilhada e baseada em evidências das necessidades e desconfortos, e transformou o feedback numa articulação entre o diagnóstico e o co-design. Ao nível institucional, a cooperação transnacional — dois contextos, dois ritmos e duas culturas escolares — reforçou a transferibilidade e melhorou a conceção metodológica, contrastando opções e obrigando-nos a tornar explícitos os critérios de decisão. Esta cooperação aumenta o potencial de adoção noutras escolas europeias, um objetivo explícito desde a formulação do projeto.

O **valor acrescentado** também se materializa em produtos e circuitos de utilização: um guia multilingue e acessível, acompanhado de materiais informativos, destinado a permitir que outros centros reproduzam a metodologia com ajustes razoáveis; e canais de divulgação europeus que ampliam o âmbito e facilitam que os resultados encontrem utilizadores reais. O compromisso com uma linguagem clara e versões em espanhol, português, inglês e alemão reforça esta vocação prática e aberta.

Em termos de **sustentabilidade**, o projeto deu prioridade à criação de capacidade instalada, em vez de ações específicas. A combinação de protocolos, rotinas de sala de aula, materiais duráveis e um sistema de monitorização com indicadores de desempenho, resultados e impacto permite que os centros continuem a trabalhar de forma autónoma. O resultado esperado é uma mudança que se integra nas práticas habituais — tutoria, coordenação de professores, relações com as famílias — e não depende de financiamento externo para sobreviver. A própria estrutura do projeto prevê esta continuidade: desenvolvimento de ferramentas de intervenção, sensibilização dos professores e consolidação de parcerias locais e transfronteiriças.

Esta sustentabilidade é também apoiada por uma **estratégia de divulgação** que combina proximidade e projeção: canais institucionais locais, redes europeias

como o eTwinning e publicação aberta dos resultados. A tradução e o layout dos materiais, juntamente com peças visuais de apoio, favorecem a sua circulação dentro e fora dos centros. Estas decisões não são cosméticas; fazem parte da infraestrutura que transforma uma experiência num recurso público.

Da experiência, emergem **lições aprendidas** que orientam o futuro. Em primeiro lugar, ouvir primeiro os alunos, com instrumentos «ao seu nível», e tratar o relatório de diagnóstico como um património comum, não apenas como um contributo técnico. Em segundo lugar, olhar através de uma **lente de género e origem** desde o início: planejar variantes metodológicas e facilitar a participação segura de todos, para evitar que a diversidade seja ruído em vez de um guia. Terceiro, **cocriação eficiente** que concentra a participação onde ela agrega mais valor — escuta inicial e validação final — e deixa a síntese nas mãos técnicas para ganhar coerência e ritmo. Quarto, **sessões conjuntas** família-professor com evidências comprehensíveis e facilitação simples e orientada para a decisão. Quinto, na implementação, **continuidade planeada** e flexibilidade inteligente: um fio condutor visível para os alunos, com âncoras em assuntos atuais ou cultura popular quando apropriado, e uma arquitetura equilibrada entre conteúdo, reflexão e cuidado emocional. Sexto, **materiais duráveis** que prolongam a aprendizagem e permitem o intercâmbio entre centros.

Com base nisso, propomos **linhas de trabalho futuras**. 1) Aprofundar o **intercâmbio transnacional de arte-factos visuais** e sínteses curtas, para enriquecer o feedback entre centros com baixo atrito linguístico. 2) Desenvolver um **repositório vivo** de recursos: roteiros de sessões, variantes por nível e contexto, rubricas de observação simples e exemplos de «versão 0» de planos de site. 3) Incorporar **monitorização leve** a médio prazo — aos três e seis meses — para observar a transferência real para a vida na sala de aula e ajustar os procedimentos com dados. 4) Consolidar um **protocolo de participação** com as famílias que padronize as sessões de partilha e a entrega do relatório de diagnóstico em formatos fáceis de usar. 5) Ampliar em **novos contextos europeus**, mantendo o duplo critério de adaptabilidade e comparabilidade que provou a sua utilidade. Estas linhas respondem ao mandato original de gerar ferramentas replicáveis com um amplo impacto e baseiam-se nos mesmos pilares que sustentaram o projeto-piloto: cooperação, evidência acessível e orientação para a ação.