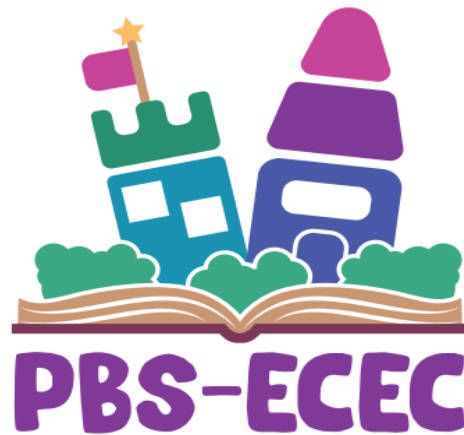


Implementing Positive Behaviour Support in Early Childhood Education and Care

PBS-ECEC



Guia para a Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar em Países Europeus

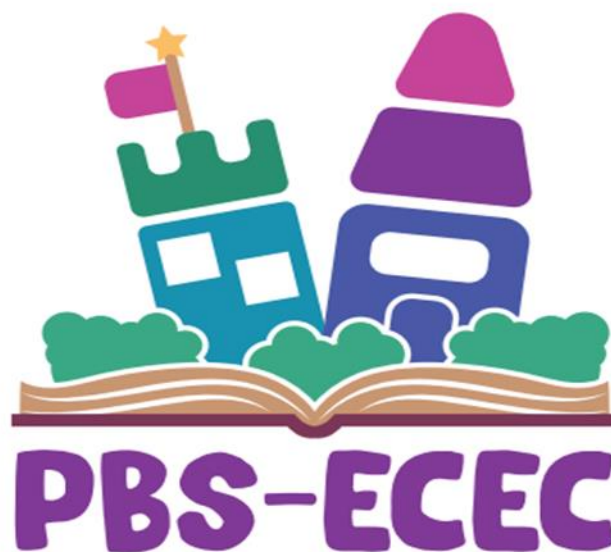


Guia PBS-ECEC

Referência sugerida:

Krousorati, K., Grammatikopoulos, V., Agathokleous, A., Michaelidou, V., Szproch, A., O'Brien, M., Araújo, S., Santos, M., Sousa, M., & Barros, S. (2023). *Guia para a promoção de comportamentos positivos na Educação Pré-Escolar em países europeus – Guia PBS-ECEC*. Available at <https://pbs-ecec.eu/pt-pt/outputs/>

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. [Project Number: 2021-1-PT01-KA220-SCH-000034367]



Guia para a Promoção de Comportamentos
Positivos na Educação Pré-Escolar em Países
Europeus

International Hellenic University (IHU) – Grécia
Institute of Development (IoD) – Chipre

Project: Implementing Positive Behaviour Support in Early Childhood Education and Care

2021-1-PT01-KA220-SCH-000034367

<https://pbs-ecec.eu>

<https://www.facebook.com/pbsecec>

INFORMAÇÕES DO PROJETO

TÍTULO DO PROJETO	Implementing Positive Behaviour Support in Early Childhood Education and Care [Implementação de Sistemas de Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar]
ACRÓNIMO DO PROJETO	PBS-ECEC
REFERÊNCIA DO PROJETO	2021-1-PT01-KA220-SCH-000034367
AGÊNCIA DE FINANCIAMENTO	Cofinanciado pelo Programa Erasmus+ da União Europeia
ORGANIZAÇÃO BENEFICIÁRIA (COORDENADOR/A DO PROJETO)	INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO (IPP) – Portugal (Coordenadora do projeto: Sílvia Barros)
PARCEIRO LÍDER	INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO
PÚBLICO-ALVO	Crianças: 2,5 anos – 6 anos de idade Profissionais de educação de infância Nível de escolaridade: Vários, do básico ao superior
OUTROS PARCEIROS DO PROJETO	CENTRE FOR ADVANCEMENT OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL TECHNOLOGY LTD (CARDET) – Chipre INTERNATIONAL HELLENIC UNIVERSITY (IHU) – Greece (IHU) – Grécia PROFEXCEL.NET LTD – Irlanda Neophytos CH CHARALAMBOUS (IoD; INSTITUTE OF DEVELOPMENT LTD) - Chipre

INFORMAÇÕES ACERCA DO DOCUMENTO

TÍTULO DO DOCUMENTO	Guia para a Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar em Países Europeus (R1.A4. Guia PBS-ECEC)
VERSÃO	Final
DATA	Agosto 2023
AUTORES/AS	Katerina Krousorati (IHU) Vasilis Grammatikopoulos (IHU) Andri Agathokleous (IoD)
COLABORADORES/AS:	
CHIPRE	
CARDET	Victoria Michaelidou
IRLANDA	Aleksandra Szproch
PROFEXCEL.NET LTD	Moya O'Brien
PORTUGAL	Sílvia Barros
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO	Sara Araújo Miguel Santos Mafalda Sousa
TRADUÇÃO	Sílvia Barros Sara Araújo Miguel Santos Mafalda Sousa Viviane Mohr

ÍNDICE

Sumário executivo	7
Introdução	8
Guia de Promoção de Comportamentos Positivos na educação pré-escolar (guia pbs-ecec): guia do/a utilizador/a	10
Orientação	10
Contexto	10
Objetivo	10
Guia PBS-ECEC	10
Conteúdos	11
Diretrizes Operacionais	12
1. Pesquisa documental e Investigação de campo: Resumo dos resultados	14
1.1. Chipre	14
1.2. Grécia	17
1.3. Irlanda	19
1.4. Portugal	21
2. Introdução à Promoção de Comportamentos Positivos	26
2.1. Origem da Promoção de Comportamentos Positivos	26
2.2. Definição de termos	26
2.3. Objetivo da Promoção de Comportamentos Positivos na EPE	27
2.4. Importância da implementação da Promoção de Comportamentos Positivos na EPE	28
2.5. Componentes da Promoção de Comportamentos Positivos	28
2.6. O modelo multinível de Promoção ao Comportamento Positivo	29
3. O nível primário - Nível 1	32
3.1. Objetivo do Nível 1	32
3.2. Importância do Nível 1	32

3.3. Os principais sistemas de Nível 1	33
3.3.1. Definir uma Filosofia e Finalidade Comuns	34
3.3.2. Estabelecer uma Estrutura de Liderança	34
3.3.3. Identificar o Comportamento Desejado	35
3.3.4. Aprender e Praticar o Comportamento Desejado	36
3.3.5. Incentivar o Comportamento Desejado	37
3.3.6. Desencorajar o Comportamento Inapropriado	37
3.3.7. Garantir Acompanhamento e Avaliação Contínuos	38
3.3.8. Proporcionar formação, desenvolvimento profissional e apoio ao pessoal da educação pré-escolar	38
4. Acordos de parceria	39
5. A abordagem em equipa	40
5.1. Definir uma Filosofia e Finalidade Comuns	40
5.2. Estabelecer uma Estrutura de Liderança	42
6. Matriz comportamental do comportamento desejado	44
7. Sugestões para incentivar comportamentos positivos e promover a competência socioemocional	45
7.1. Práticas para organizar o ambiente de aprendizagem no jardim de infância como um todo, de modo a criar oportunidades para a autonomia e a responsabilidade das crianças	45
7.2. Outros recursos disponíveis para profissionais de EPE para incentivar comportamentos positivos e promover a competência socioemocional	47
8. Sugestões para desencorajar comportamentos desafiantes	51
9. Conclusão	53
Referências	55
Anexo I	61
Lista da Equipa de Liderança (Promoção de Comportamentos Positivos)	61
Anexo II	62
Exemplo de uma Matriz Comportamental	62

Anexo III	64
Tabela de Definição de Comportamentos Menos Desafiantes	64
Anexo IV	65
Tabela para Definição de Comportamentos Mais Desafiantes	65
Anexo V	66
Formulário para o Acordo de Cooperação com os Contextos de Educação Pré-escolar	66

SUMÁRIO EXECUTIVO

O Guia para a Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar em Países Europeus – Guia PBS-ECEC foi desenvolvido no âmbito do projeto PBS-ECEC (Implementação de Sistemas de Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar). Este Guia constitui uma ferramenta de planeamento para profissionais que trabalhem em contextos de educação pré-escolar. Constitui-se como uma fonte de informações práticas, mas sustentadas, que apoia a criação de ambientes proativos e de elevada qualidade que abrangem todo o jardim de infância, assim abarcando também os contextos de sala, nos quais os Sistemas de Promoção de Comportamentos Positivos (PBS, sigla proveniente do inglês *Positive Behaviour Support*) são promovidos.

O Guia PBS-ECEC, situando-se numa abordagem multinível, concentra-se no primeiro nível do PBS. Assim, o principal objetivo do Guia PBS-ECEC é fornecer informações úteis para equipas de educação pré-escolar sobre como implementar o nível universal de uma abordagem que abranja toda a instituição educativa, aqui designada Promoção de Comportamentos Positivos a nível de todo o jardim de infância (PW-PBS, em língua inglesa, de *Programme-Wide Positive Behaviour Support*). Este Guia propõe princípios básicos e práticas que podem apoiar profissionais de educação pré-escolar a promoverem a competência social e emocional de todas as crianças e a reestruturarem os ambientes de educação pré-escolar, para que se tornem mais estáveis, positivos e seguros para as crianças.

O Guia PBS-ECEC constitui uma ferramenta prática, destinada a apoiar profissionais de contextos de educação pré-escolar nas seguintes dimensões: (a) identificar as necessidades mais frequentes nos seus contextos de educação pré-escolar a nível comportamental e socioemocional, (b) orientá-los na definição dessas preocupações de maneira positiva, (c) apoiá-los a estabelecer expectativas comportamentais abrangentes, que sejam apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento, social e emocional, (d) relacionar essas expectativas com comportamentos e com competências socioemocionais, que possam surgir em determinados ambientes ou atividades. Este Guia pode ser utilizado por profissionais da educação pré-escolar, para trabalho/estudo a nível individual, por profissionais que estejam a participar em iniciativas de desenvolvimento profissional, por formadores/as de profissionais de educação pré-escolar, por pais/mães e outros familiares, assim como por outras partes interessadas na educação pré-escolar.

INTRODUÇÃO

O Guia para a Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar em Países Europeus foi desenvolvido no âmbito do projeto PBS-ECEC – “Implementação de Sistemas de Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar” (em inglês: Positive Behaviour Support [PBS] in Early Childhood Education and Care [ECEC]), cofinanciado pela Comissão Europeia, no âmbito do programa Erasmus+, com a referência 2021-1-PT01-KA220-SCH-000034367.

O Consórcio **PBS-ECEC** é constituído por **cinco parceiros**: (Parceiro 1: Instituto Politécnico do Porto – líder, Parceiro 2: Centre for Advancement of Research and Development in Educational Technology LTD, Parceiro 3: International Hellenic University, Parceiro 4: Institute of Child Education and Psychology Europe, Parceiro 5: Neophytos Charalambous - Institute of Development LTD) de **quatro países** (Chipre, Grécia, Irlanda, e Portugal). A duração do projeto é de **24 meses** (01/01/2022 – 01/01/2024).

O principal objetivo do Projeto PBS-ECEC é promover uma abordagem intitulada **Promoção de Comportamentos Positivos a nível de todo o jardim de infância (PW-PBS, do inglês *Programme-wide Positive Behaviour Support*)**, em toda a Europa e em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE).

Vários relatórios sobre políticas públicas promovidos pela União Europeia sublinharam a necessidade de desenvolver abordagens eficazes para o jardim de infância, promotoras do envolvimento educativo e da inclusão social. O projeto PBS-ECEC visa dar resposta a esta necessidade através do desenvolvimento de uma abordagem europeia que reforce a inclusão social e o envolvimento educativo na EPE. **Dentro deste quadro de referência, que abrange o jardim de infância como um todo, os comportamentos desafiantes são abordados, desde os primeiros anos de educação das crianças, através da promoção das competências socioemocionais de todas as crianças, dimensão crucial para o seu desenvolvimento integral e para o bem-estar, num ambiente socialmente inclusivo.** A concretização desta intenção terá múltiplos **benefícios para crianças, educadores/as de infância e outros/as intervenientes (diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as) em ambientes de educação pré-escolar.** Finalmente, através dos resultados do projeto, os/as educadores/as de infância terão a oportunidade de fortalecer a sua educação e formação. Especificamente, o PBS-ECEC analisará a conceção e implementação da abordagem PW-PBS em contextos de EPE, com particular ênfase em:

- formar equipas nos estabelecimentos de educação pré-escolar (jardins de infância) para proporcionarem formação a outros/as profissionais dos centros acerca dos elementos-chave da PW-PBS,

- produzir recursos de formação para os/as profissionais de educação de infância sobre práticas baseadas em evidências para desenvolver competências socioemocionais e responder a comportamentos desafiantes, e
- desenvolver um espaço Web para divulgar as atividades do projeto, facilitando a comunicação entre os parceiros do consórcio e outros/as participantes, bem como fornecer recursos sustentáveis para serem utilizados no futuro.

Para atingir os objetivos acima mencionados, esperam-se os seguintes Resultados (isto é, produtos) durante o período de desenvolvimento do **projeto PBS-ECEC, disponibilizados no seu website (<https://pbs-ecec.eu/>):**

- 1. Guia para a Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar**
- 2. Módulos Online com recursos formativos sobre práticas *PW-PBS* na educação pré-escolar**
- 3. Estudo de avaliação de impacto e recomendações para a prática**
- 4. Conjunto de recomendações a nível das políticas e de estratégias para a promoção de comportamentos positivos na educação pré-escolar.**

GUIA DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS POSITIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (GUIA PBS-ECEC): GUIA DO/A UTILIZADOR/A

Orientação

O **Guia de Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar em Países Europeus (Guia PBS-ECEC)** foi desenvolvido como parte do Resultado 1 do **projeto PBS-ECEC**. O **Guia PBS-ECEC** constitui uma ferramenta de planeamento para educadores/as em contextos de educação pré-escolar e inclui um conjunto de informações práticas para apoiar a criação de uma abordagem proativa, ao nível de todo o jardim de infância, que seja promotora de ambientes de elevada qualidade, onde é concretizada a Promoção de Comportamentos Positivos (PBS).

Contexto

A **Promoção de Comportamentos Positivos (PBS)** é uma abordagem educacional baseada em evidências, e que promove comportamentos positivos e competências socioemocionais de todas as crianças (nível universal), aborda as necessidades socioemocionais e comportamentais de crianças em risco (nível seletivo) e apoia crianças com dificuldades sociais, emocionais ou comportamentais persistentes (nível intensivo) (Horner et al., 1990).

Objetivo

O Guia PBS-ECEC centra-se no primeiro nível de PBS e tem como o principal objetivo fornecer informações úteis para as equipas de EPE sobre **como implementar o primeiro nível da abordagem PW-PBS - Promoção de Comportamentos Positivos a nível de todo o jardim de infância (nível universal), em contextos europeus de educação pré-escolar**. O Guia PBS-ECEC **propõe práticas que apoiarão os/as educadores/as de infância a promover a competência social e emocional de todas as crianças e a reestruturar os ambientes de EPE, a fim de os tornar mais estáveis, positivos e seguros para as crianças em idade pré-escolar**.

Guia PBS-ECEC

Este material foi **desenvolvido com base nas necessidades dos centros de EPE e propõe uma abordagem preventiva e proativa, a nível de todo o jardim de infância, para apoiar o comportamento**

positivo e a competência socioemocional das crianças. Numa fase prévia ao desenvolvimento deste Guia, o Consórcio PBS-ECEC realizou uma investigação em cada país parceiro, recolhendo dados e recursos relevantes que foram usados na identificação de necessidades específicas e de práticas atuais na educação pré-escolar, e no desenvolvimento do comportamento positivo e da competência socioemocional das crianças. Os dados recolhidos através de pesquisa documental e investigação de campo foram usados para criar o presente guia, que está disponível gratuitamente para educadores/as de infância e outros/as intervenientes em contextos de educação pré-escolar e o público em geral.

Conteúdos

O **Guia PBS-ECEC** oferece informações, definições, metodologias e estratégias concretas e baseadas em investigação, além de práticas e sugestões baseadas em evidências para criar um ambiente educacional que promova comportamentos positivos e desenvolva competências socioemocionais, desencorajando e prevenindo comportamentos desafiantes. Este guia é composto por oito capítulos. No **primeiro capítulo** são apresentados, de uma forma geral, os resultados mais representativos da pesquisa documental e da investigação de campo realizadas pelo consórcio PBS-ECEC. Pretende-se que, ao ler este capítulo, os/as profissionais de educação de infância possam aceder a uma visão geral dos resultados da pesquisa documental e da investigação de campo realizadas, podendo identificar os principais desafios que os contextos de educação pré-escolar enfrentam no que se refere a comportamentos e à aprendizagem socioemocional, em ambientes de EPE, em países europeus. Terá também conhecimento acerca de áreas específicas no currículo nacional dos países parceiros, relevantes para o projeto PBS-ECEC. De uma forma geral, os resultados da pesquisa documental e da investigação de campo do PBS-ECEC estão incluídos no designado Resultado 1. Relatório Transnacional Consolidado de Avaliação de Necessidades (PBS-ECEC, 2022), disponível no website do projeto ([Sobre – PBS-ECEC](#)), no qual se pode saber mais sobre as necessidades e o estado atual das dificuldades comportamentais e socioemocionais de crianças em idade pré-escolar, as práticas pedagógicas atuais em contextos de educação de infância na Europa e o impacto dessas práticas. Nos segundo e terceiro capítulos oferece-se uma visão geral da abordagem PBS, incluindo definições, objetivos, origem, importância e enquadramento teórico dos seus princípios. Especificamente, no **segundo capítulo** apresenta-se o enquadramento da Promoção de Comportamentos Positivos a nível de todo o jardim de infância e o modelo de três níveis. No **terceiro capítulo** apresenta-se mais detalhadamente o primeiro nível (Nível 1, universal) da abordagem PBS, aplicado ao jardim de infância como um todo. Os capítulos seguintes são dedicados a estratégias práticas para as equipas de educação pré-escolar implementarem a PBS em toda a instituição educativa (jardim de infância). No **capítulo quatro** são incluídas informações sobre as

funções e responsabilidades atribuídas às equipas da EPE, para implementarem a abordagem PBS em todo o jardim de infância. No **capítulo cinco** são apresentadas informações práticas, que podem ser utilizadas para especificar a missão, as expectativas e as regras comportamentais em todo o jardim de infância. No **capítulo seis** **descreve-se o processo de elaboração de uma matriz de registo de comportamentos desejados e um exemplo**. No **capítulo sete** sugerem-se atividades e práticas para que os/as educadores/as e outros/as intervenientes na educação pré-escolar promovam comportamentos positivos e a aprendizagem socioemocional, desencorajando comportamentos desafiantes. Finalmente, no **capítulo oito** disponibiliza-se modelos e informações práticas sobre o estabelecimento de acordos de parceria entre as instituições parceiras e os contexto de educação pré-escolar, a fim de colaborarem na implementação do primeiro nível de PW-PBS.

Diretrizes Operacionais

Como utilizar?

O Guia PBS-ECEC constitui uma ferramenta prática, que pretende apoiar os/as profissionais de EPE a:

- identificar as dificuldades comportamentais e socioemocionais mais frequentes nos seus contextos,
- orientá-los/las a definirem essas dificuldades de forma positiva,
- apoiá-los/las a definir, no jardim de infância, expectativas comportamentais adequadas do ponto de vista do desenvolvimento social e emocional,
- associar essas expectativas a comportamentos e competências socioemocionais no âmbito de atividades ou contextos.

→ É importante notar que a implementação efetiva da PW-PBS demora, no mínimo, dois anos. O presente guia fornece aos centros de EPE as orientações gerais e os recursos para se familiarizarem com a abordagem PW-PBS e implementarem o primeiro nível (nível universal). Por conseguinte, cada centro de EPE deve visar, intensificar e individualizar as componentes que toda a comunidade escolar deverá adotar, com base nas suas próprias necessidades, para desenvolver o seu sistema universal de apoio comportamental.

Quem?

Este Guia pode ser utilizado por:

- profissionais de educação de infância para estudo individual,
- profissionais de educação de infância enquanto participam em iniciativas de desenvolvimento profissional,

- formadores/as que apoiam profissionais de educação de infância na implementação da abordagem PBS*,
- pais/mães e outros familiares,
- outros/as interessados/as na EPE.

*Os/as formadores/as desempenham um papel crucial na implementação da PBS em ambientes educativos. Podem desempenhar esse papel profissionais com formação em modelos pedagógicos e/ou em psicologia, e que tiveram formação específica no âmbito da abordagem PBS (por exemplo, psicólogos/as escolares ou da educação). Para mais informação sobre este papel de formador/a, consulte o site do Centro [PBIS](#).

Quando?

Recomenda-se que seja implementado ao longo de todo o ano letivo. Carter et al. (2011) sugeriram que a implementação da abordagem PW-PBS desde o início do ano letivo oferece resultados mais positivos para as equipas de EPE.

Onde encontrar os materiais e resultados do PBS-ECEC?

O Guia PBS-ECEC, bem como todos os materiais do projeto, estão disponíveis gratuitamente no site do PBS-ECEC em <https://pbs-ecec.eu/pt-pt/> e na plataforma Erasmus+.

Recomenda-se que o Guia PBS-ECEC seja utilizado em combinação com o relatório transnacional consolidado do PBS-ECEC.

O Guia PBS-ECEC foi desenvolvido com base na avaliação de necessidades na EPE. Os resultados da investigação realizada pelo Consórcio permitiram identificar o estado atual das dificuldades comportamentais e socioemocionais das crianças e os fatores que para elas contribuem, bem como as práticas pedagógicas atuais e o seu impacto, nos contextos de EPE na Europa. Embora este guia apresente um resumo dos principais resultados, através da leitura do Relatório Transnacional Consolidado de Avaliação de Necessidades (PBS-ECEC, 2022) (<https://pbs-ecec.eu/pt-pt/outputs/>), as equipas obterão uma compreensão mais profunda do PBS e identificarão as suas próprias necessidades. Adicionalmente, o relatório inclui uma lista alargada de boas práticas implementadas a nível das políticas públicas e a nível individual, em países europeus, para apoiar o desenvolvimento das competências comportamentais e socioemocionais das crianças e para desenvolver sistemas promotores dos comportamentos positivos.

1. PESQUISA DOCUMENTAL E INVESTIGAÇÃO DE CAMPO: RESUMO

DOS RESULTADOS

A pesquisa documental (revisão da literatura) e a investigação de campo (através de grupos focais e inquérito por questionário, com preenchimento efetuado online) foram conduzidas pelos parceiros do projeto para obter uma melhor compreensão da situação atual em cada país parceiro em relação à educação pré-escolar e à promoção de comportamentos positivos na Europa em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE). No ponto seguinte, apresenta-se um resumo dos resultados. Os principais resultados indicaram que era comum que crianças em idade pré-escolar enfrentassem dificuldades nas interações sociais e em expressarem ou lidarem de forma saudável com as suas emoções, assim como uma tendência para se desmotivarem ou aborrecerem facilmente. Os/as profissionais de EPE tendiam a concordar que a pandemia de COVID-19 teve um efeito negativo no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, com maior incidência no Chipre e na Grécia. Em geral, os resultados dos quatro países mostraram que todas as partes envolvidas (educadores/as, famílias, membros da gestão e coordenação das instituições educativas) e autoridades responsáveis (profissionais dos Ministérios ou outras autoridades, e outras partes interessadas) demonstravam interesse em encontrar maneiras de apoiar o funcionamento eficiente dos jardins de infância e de garantir uma educação de elevada qualidade de crianças em idade pré-escolar. No entanto, foram identificadas várias barreiras e necessidades específicas nos contextos de EPE que demonstraram a necessidade imediata e imperativa de adotar enquadramentos eficazes que abranjam a instituição educativa como um todo (ou seja, a nível de todo o jardim de infância ou, mesmo do Agrupamento), para promover efetivamente a inclusão. Para mais informações, consulte o Relatório Transnacional Consolidado de Avaliação de Necessidades (PBS-ECEC, 2022, disponível no *website* do projeto: <https://pbs-ecec.eu/>).

Seguidamente, apresenta-se um resumo dos resultados obtidos em cada país participante.

1.1. CHIPRE

PRINCIPAIS DESAFIOS QUE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ENFRENTAM EM RELAÇÃO À COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL E SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS DE EPE

A revisão da literatura documenta várias questões relativas à EPE no Chipre. Houve mudanças consideráveis no contexto da reforma do sistema educativo, por exemplo a definição de critérios e qualificações para a nomeação de educadores/as de infância (Loizou, 2018). Outra questão é a falta de

investigação no contexto cipriota, incluindo estudos de *follow-up* dos programas implementados (Loizou, 2007).

Os/as educadores/as de infância no Chipre têm oportunidades de desenvolvimento profissional através da participação voluntária em seminários e workshops oferecidos pelo Instituto Pedagógico de Chipre. O sistema educativo cipriota segue uma estrutura de carreira de nível único, que não dá a flexibilidade necessária para os/as profissionais de educação pré-escolar desenvolverem a sua carreira em diferentes direções. Portanto, há espaço para melhorias em relação a diversas práticas e contextos. Identifica-se a necessidade de compreensão de conceitos da EPE e de enfatizar a profissionalidade dos/as educadores/as de infância.

A implementação do sistema PW-PBS, no Chipre, é recente. Durante a última década, registaram-se intervenções conduzidas por vários grupos de investigação. Dois desses programas foram implementados com o apoio do programa de financiamento Erasmus+ da Comissão Europeia. Ambos os programas são exemplos de práticas bem sucedidas que visam promover a noção de competências socioemocionais das crianças em escolas do 1.º ciclo do ensino básico (CEB): o projeto ERASMUS+ Key Action 2 intitulado “Combater os Problemas de Disciplina Escolar com Promoção de Comportamentos Positivos” (TaSDi-PBS, do inglês “*Tackling School Discipline Issues with Positive Behaviour Support*”) e o Projeto ERASMUS+ Key Action 3 “Construir Ambientes de Aprendizagem Inclusivos, Positivos e Equitativos em toda a Escola Através de uma Abordagem de Mudança de Sistemas” (“*Building School-Wide Inclusive, Positive and Equitable Learning Environments Through A Systems-Change Approach*”). Ao contrário destes dois projetos, que visaram o 1º CEB, foi iniciada em 2021 uma intervenção que visa desenvolver políticas e práticas baseadas em evidências que promoverão a profissionalidade docente na EPE (projeto ERASMUS+ ProW “Promover o Bem-Estar dos/as Educadores/as através da Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar”, em Inglês “*Promoting Teachers Well-being through Positive Behaviour Support in Early Childhood Education*”).

Apesar de haver poucos dados recolhidos sobre a competência comportamental e socioemocional em ambientes de EPE, os/as participantes do grupo focal conduzido no Chipre no âmbito do projeto PBE-ECEC identificaram várias barreiras à implementação de práticas para prevenir comportamentos desafiantes e apoiar as competências socioemocionais das crianças em idade pré-escolar. As mais representativas são as seguintes:

a) a ausência, a nível sistémico, de políticas e estratégias comuns, baseada em evidências, para lidar com as dificuldades socioemocionais e prevenir os comportamentos inadequados das crianças em contextos de EPE;

- (b) os atrasos burocráticos na gestão e resolução de dificuldades (por exemplo, contratação de um/a assistente operacional para uma turma com crianças com necessidades adicionais de suporte);
- (c) a recusa dos pais em aceitarem que os/as filhos/as podem ter um comportamento inadequado;
- (d) a falta de formação dirigida a famílias e a educadores/as de infância;
- (e) a necessidade de trabalho em rede e de colaboração com outros/as profissionais e parceiros educativos;
- (f) a cultura de que não deve haver consequências para as crianças pelas suas ações.

CURRÍCULO NACIONAL: ÁREAS NO CURRÍCULO CIPRIOTA RELEVANTES PARA O PROJETO PBS-ECEC

Os sistemas e processos de EPE no Chipre estão em desenvolvimento (Bouget et al., 2015; Mills et al., 2013; Childhood Education International, 2017). A profissionalização do setor de EPE surge como uma necessidade no sistema educativo cipriota, uma vez que os/as profissionais, trabalhadores/as e cuidadores/as de EPE têm qualificações diversas, desde diplomas de dois e três anos a diplomas universitários de quatro anos, especialmente quem trabalha no setor público (Childhood Education International, 2017; Rentzou, 2016). Surge, portanto, a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços de EPE no Chipre (Peeters et al., 2016; Loizou, 2009). Além disso, a questão da carreira e desenvolvimento profissional de educadores/as de infância não se encontra oficialmente nas prioridades governamentais, limitando-se a algumas ações desenvolvidas pelo Instituto Pedagógico do Chipre (2021), como o Currículo Novo/Revisto e iniciativas de desenvolvimento profissional acerca da implementação do currículo. Contrariamente às ações governamentais, algumas iniciativas sobre o tema podem ser encontradas no setor privado, principalmente na forma de ações e atividades financiadas pela UE (por exemplo, projetos, formação para formadores/as, visitas de estudo, *workshops*, conferências) (Loizou, 2018). Embora os/as educadores/as de infância tenham a mesma qualificação que os/as professores/as de outros níveis educativos (básico e secundário), o estatuto dos profissionais de educação de infância no Chipre é baixo, e os seus contributos e a sua profissão são frequentemente subvalorizados (Vrasidas et al., 2021; OCDE, 2020).

Ao nível das políticas, um projeto denominado “Ações de Inclusão Escolar e Social” (em grego: “*DRAsis Sholikis ke kinonikis Entaxis*”, ou DRASE), do Ministério da Educação, Cultura, Desporto e Juventude cipriota, está atualmente a decorrer em mais de 100 escolas e oferece um conjunto de medidas destinadas a prevenir a exclusão social. Com o apoio de fundos da UE, o Chipre foi autorizado a implementar programas específicos e inovadores no domínio da educação, através dos quais é prestado apoio a estudantes e suas famílias a vários níveis (FSE, 2020).

1.2. GRÉCIA

PRINCIPAIS DESAFIOS QUE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ENFRENTAM EM RELAÇÃO À COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL E SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS DE EPE

Ao nível das políticas públicas, o currículo nacional grego para a educação de infância fornece orientações para apoiar o desenvolvimento socioemocional das crianças. Também promove valores e comportamentos específicos na educação pré-escolar, como respeito mútuo, cooperação, igualdade, equidade, aceitação da diversidade e ajuda a quem necessita. No entanto, em contraste com outros países, onde são fornecidos guias ou programas específicos (por exemplo, em contraste com o Guia CASEL (2013) ou o Guia de competência social (<https://earlychildhood.qld.gov.au/aboutUs/Documents/aedc-social-competance.pdf>), na Grécia há poucos recursos disponíveis. Para a educação pré-escolar, até recentemente, não havia requisitos curriculares específicos, e o currículo nacional para a EPE foi introduzido em 2003 e atualizado em 2012. Assim, a aplicação da abordagem PBS para ensinar competências socioemocionais às crianças e para formar educadores/as que promovam a competência socioemocional em contextos de educação irá proporcionar resultados positivos longitudinais para crianças e instituições.

Vários obstáculos foram identificados pelos/as participantes da investigação de campo realizada na Grécia no âmbito do projeto PBS-ECEC, que impedem a implementação de práticas no jardim de infância como um todo, que previnam comportamentos desafiantes e apoiem as competências socioemocionais das crianças em contextos de educação pré-escolar: (a) excesso de crianças por sala de atividades, (b) falta de recursos humanos, (c) idade avançada, cansaço e falta de motivação dos/as educadores/as de infância, (d) insegurança na carreira dos/as educadores/as mais jovens, pois não há um quadro profissional estável, resultando em motivação limitada para responder às necessidades das crianças, (e) edifícios escolares inadequados, (e) comunicação e cooperação ineficazes entre educadores/as e famílias, (f) famílias exigentes que se recusaram a cooperar com educadores/as de infância, (g) falta de conhecimento ou desenvolvimento profissional em relação à prevenção ou gestão de comportamentos desafiantes e apoio das competências socioemocionais das crianças (durante a licenciatura é opcional para os/as estudantes aprender a gerir as necessidades socioemocionais das crianças e a promover o desenvolvimento socioemocional), e (h) o currículo não corresponde às necessidades das crianças, pois é centrado no conhecimento.

CURRÍCULO NACIONAL: ÁREAS NO CURRÍCULO NACIONAL RELEVANTES PARA O PROJETO PBS-ECE

O objetivo da educação de infância grega é promover e apoiar o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social das crianças (Greek Ministry of Education – Greek Pedagogical Institute, 2002).

Dentro deste enquadramento, os centros para crianças mais novas (equivalentes às creches em Portugal) visam apoiar o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo que prestam serviços ao nível dos cuidados às famílias que trabalham (Megalonidou, 2020). Mais especificamente, as creches visam fornecer um apoio holístico ao desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das crianças, eliminar quaisquer discrepâncias entre as crianças provenientes de famílias com várias origens culturais, económicas e educacionais, oferecer alimentação e cuidados diários às crianças respeitando regras de saúde e segurança e informar a família sobre questões de pedagogia e psicologia (Eurydice, 2021).

O programa “Kypseli” constitui um quadro de referência pedagógico proposto recentemente para a educação e cuidados de crianças dos 0 aos 4 anos de idade. O programa propõe uma abordagem holística para crianças, educadores/as e famílias. O principal objetivo do programa é apoiar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças, em cooperação com as famílias, para uma educação de infância que elimine as desigualdades sociais e promova a criatividade, a democracia e a equidade. O princípio básico do quadro de referência proposto é que a educação de crianças mais novas deve ser estruturada em torno de atividades lúdicas com o objetivo de fornecer estímulos para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional e motor. Neste quadro de referência, o desenvolvimento socioemocional das crianças é colocado no centro do programa “Kypseli”, juntamente com o desenvolvimento cognitivo, linguístico, físico e motor. Interagir com os/as outros/as, construir relações e aprendizagem através da comunicação e cooperação com os/as outros/as são alguns aspetos promovidos no programa.

O Currículo Nacional Grego para a Educação Pré-Escolar foi introduzido em 2003. O currículo é desenhado para cobrir cinco áreas de aprendizagem: literacia, matemática, ciência e ambiente, criação e expressão, e ciência da computação. No entanto, adota uma abordagem holística, pois visa promover o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças (Greek Ministry of Education – Greek Pedagogical Institute, 2002). O currículo para o jardim de infância é acompanhado pelo Guia do/a Educador/a de Infância de Pré-Escolar, que é fornecido para apoiar os/as educadores/as a implementar o currículo de forma eficiente (Dafermou et al., 2006). Partindo desta perspetiva holística do desenvolvimento da criança, o desenvolvimento de competências socioemocionais é infuso em todas as áreas de aprendizagem do currículo nacional da educação pré-escolar. Na secção relativa ao ambiente humano e à interação, é dada especial ênfase à aprendizagem social e emocional. O novo currículo para a educação pré-escolar (Greek Ministry of Education - Greek Pedagogical Institute, 2014) introduziu a secção sobre desenvolvimento pessoal e social como uma área de aprendizagem independente do programa, enfatizando o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Alguns dos princípios

básicos do currículo nacional grego para a educação pré-escolar em relação ao desenvolvimento socioemocional são: apoiar as crianças a "delimitar os seus comportamentos" (p. 72), "resolver conflitos" (p. 76), "seguir as regras" (p. 77), "promover a autonomia das crianças" (p. 76) e "apoiar a autorregulação das crianças" (p. 70).

1.3. IRLANDA

PRINCIPAIS DESAFIOS QUE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ENFRENTAM EM RELAÇÃO À COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL E SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS DE EPE

Embora tenham sido implementados, a nível nacional, na Irlanda, vários apoios, recursos, programas e políticas relacionados com as competências comportamentais e socioemocionais das crianças, permanecem algumas diferenças entre os ambientes pré-escolares e os do 1º CEB. Os/as professores do 1º CEB parecem demonstrar mais competência na promoção do bem-estar socioemocional das crianças. Normalmente, têm mais qualificações, melhores salários, gozam de maior segurança no emprego, têm maior probabilidade de participar em ações para desenvolvimento profissional contínuo, têm acesso a mais programas de formação na área do apoio ao comportamento e recebem orientações mais claras sobre as melhores práticas na área. Os resultados da revisão da literatura realizada no âmbito do projeto PBS-ECEC destacaram a necessidade de mais pesquisas, recursos, políticas e legislação, direcionados aos serviços de pré-escolar, a fim de apoiar adequadamente as necessidades socioemocionais das crianças e de as preparar para a transição para o 1º CEB. Os serviços de educação pré-escolar deveriam poder trabalhar num nível semelhante ao das escolas primárias na área da promoção da competência socioemocional e comportamental das crianças e deveriam ter acesso a programas e oportunidades de desenvolvimento profissional semelhantes.

Os/as participantes do grupo focal conduzido na Irlanda no âmbito do projeto PBE-ECEC identificaram barreiras que constituem um grande desafio na implementação de práticas que abranjam todo o jardim de infância, previnam comportamentos desafiantes e apoiem o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças: a falta de financiamento do governo e a consequente escassez de pessoal foram evidentes. Recomenda-se uma proporção de um/a profissional para 11 crianças nos contextos de educação pré-escolar na Irlanda. Todos/as os/as participantes do grupo focal destacaram que é quase impossível dedicar tempo suficiente às crianças nos seus ambientes, se um membro da equipa tiver de estar a cuidar simultaneamente de 11 crianças. Os/as participantes do grupo focal também destacaram a falta de apoio que lhes é prestado, em comparação com o pessoal do 1º CEB, no que diz respeito à

disponibilidade de formação sobre situações traumáticas e financiamento para cuidados psicológicos externos.

CURRÍCULO NACIONAL: ÁREAS NO CURRÍCULO NACIONAL RELEVANTES PARA O PROJETO PBS-ECEC

Existem algumas diferenças nos apoios e diretrizes fornecidos aos contextos de educação pré-escolar, versus educação formal, no que concerne aos apoios comportamentais e socioemocionais das crianças. Na Irlanda, os Regulamentos relativos aos primeiros anos (*Early Years Regulations*, 2016) exigem que todos os estabelecimentos de educação pré-escolar desenvolvam e implementem uma ampla gama de políticas, incluindo a política de gestão comportamental (Tusla, 2018a). Essa política institucional deve promover o comportamento positivo das crianças e garantir que o bem-estar social, emocional e geral das crianças seja apoiado num ambiente feliz, seguro e estável. Em simultâneo, a política deve estabelecer abordagens para gerir comportamentos desafiantes de maneira apropriada à idade e ao desenvolvimento da criança (Tusla, 2018b). Organizações como a Tusla (*Child and Family Agency*), *Early Childhood Ireland* ou *Barnardos* também fornecem modelos online e exemplos de políticas sobre gestão de comportamento. Estes modelos têm em conta as necessidades das crianças, famílias e profissionais. Estabelecem procedimentos e práticas que devem ser seguidas numa variedade de situações (por exemplo, em interações diárias, ao usar reforço positivo/incentivo, ao responder a comportamentos desafiantes ou quando é necessária orientação para a gestão de conflitos).

A “Aistear” consiste no enquadramento curricular da Irlanda para crianças desde o nascimento até aos 6 anos, adequado para utilização por profissionais de educação de infância, bem como por docentes das crianças mais novas na escola primária (Woods et al., 2021). O enquadramento é o resultado de oito anos de parceria entre o National Council for Curriculum and Assessment [Conselho Nacional de Currículo e Avaliação] e o setor da educação pré-escolar (Daly & Forster, 2009), tratando-se de uma tentativa para melhorar a qualidade do ambiente pré-escolar na Irlanda. A Aistear fornece informações aos/às educadores/as para os/as ajudar a planear e fornecer experiências de aprendizagem agradáveis e estimulantes, para que todas as crianças possam crescer e desenvolver-se como aprendizes/as competentes e confiantes, no contextos de relações positivas com os/as outros/as. Entre os muitos temas e objetivos deste enquadramento, a Aistear visa promover a capacidade dos/as educadores/as para apoiar a gestão comportamental das crianças e permitir que entendam quais os comportamentos desejáveis (Daly & Forster, 2009). A natureza lúdica do programa permite o desenvolvimento de oportunidades de interação social espontânea entre as crianças (Cresham, 2021), diminuindo a brincadeira solitária e aumentando as brincadeiras em grupo e conversas entre pares (Murphy, 2016). Embora a publicação do enquadramento da Aistear tenha sido amplamente bem-vinda e seja

reconhecida como um passo necessário para melhorar a qualidade da educação pré-escolar, o financiamento fornecido para sua implementação tem sido limitado e não há um plano nacional para ajudar os contextos a usar esse quadro de referência (Hayes & O’Neill, 2019).

1.4. PORTUGAL

PRINCIPAIS DESAFIOS QUE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ENFRENTAM EM RELAÇÃO À COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL E SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS DE EPE

A revisão da literatura e a análise de documentos e relatórios oficiais mostraram que a avaliação sistemática de intervenções e políticas públicas voltadas para a promoção de competências socioemocionais e para a redução de problemas comportamentais na EPE não é uma prática comum, pelo menos no que concerne à disseminação de resultados em locais acessíveis ao público em geral ou em publicações científicas. Alguns programas específicos, na sua maioria da autoria de investigadores/as de instituições de ensino superior, em parceria com profissionais de EPE e autoridades locais, e parte deles financiados por Fundações (como a Fundação Gulbenkian), mostraram resultados positivos nas avaliações da eficácia (ver, por exemplo, Correia, 2019; Correia & Marques-Pinto, 2016; Santos, 2017). Outros apresentaram resultados iniciais promissores (Simões et al., 2021). Especificamente, foram identificados efeitos positivos para as crianças nas competências sociais (Correia & Marques-Pinto, 2016; Santos, 2017; Simões et al., 2021), nas relações entre pares (Correia & Marques-Pinto, 2016), na adaptação à escola (Correia & Marques-Pinto, 2016; Santos, 2017), no conhecimento sobre as emoções (Correia & Marques-Pinto, 2016), na diminuição das dificuldades de saúde mental e no aumento do bem-estar (Simões et al., 2021). Foi também identificado um impacto positivo dos programas de intervenção na diminuição dos problemas de comportamento (por exemplo, Simões et al., 2021), mas os resultados tendem a ser pouco consistentes, com alguns resultados a revelar a ausência de impacto do programa de intervenção (por exemplo, Santos, 2017). Com efeito, a nossa revisão mostrou uma tendência notória para que os programas de intervenção se concentrem mais na promoção de competências sociais e emocionais, e menos na redução de problemas ou dificuldades de comportamento.

Os/as participantes dos grupos focais conduzidos em Portugal no âmbito do projeto PBS-ECEC mencionaram, entre outros desafios, as seguintes barreiras como as mais importantes para implementar práticas para prevenir comportamentos desafiantes e apoiar as competências socioemocionais das crianças nas EPE: (a) o apoio insuficiente de profissionais especializados/as, devido ao baixo número de profissionais proporcionalmente elevado em relação ao número de crianças com necessidades adicionais de suporte (note-se que um/a profissional num contexto pré-escolar mais

pequeno destacou o pessoal especializado como um ponto forte na intervenção no caso de problemas de comportamento); (b) a identificação inadequada das necessidades das crianças por profissionais especializados/as; (c) dificuldades de comunicação entre o jardim de infância e a escola do 1º CEB, por exemplo, não compartilhar experiências e práticas de sucesso e fracasso entre docentes/profissionais); (d) dificuldades em implementar ou gerir eficazmente a inclusão no ambiente de EPE (por exemplo, mandar uma criança para casa devido à ausência de um/a assistente operacional / auxiliar de educação); (e) aguardar pelo 1º CEB para agir sobre os desafios comportamentais, e não quando estes ocorrem no jardim de infância (por exemplo, achar que, quando uma criança tem dificuldades em regular o comportamento, só é importante agir no ano seguinte, ao fazer a transição para a escola, por haver a incapacidade ou dificuldade em reduzir mais cedo o número de crianças na sala, ainda no pré-escolar); e (f) a idade avançada dos/as educadores/as de EPE, causando cansaço, e menos abertura para falar de emoções.

CURRÍCULO NACIONAL: ÁREAS DO CURRÍCULO PORTUGUÊS RELEVANTES PARA O PROJETO PBS-ECEC

A nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo (a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo; Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986) refere: “A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (artigo 50.º). Especialmente no que diz respeito à educação pré-escolar, esta lei estabelece como seus objetivos, entre outros: contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; desenvolver o domínio moral da criança e desenvolver o sentido de responsabilidade associado ao da liberdade; etc. (art. 5º, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

Em coerência com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de abril) estabelece que a educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento equilibrado das crianças, tendo em vista a sua plena integração na sociedade como seres autónomos, livres e solidários. Especifica ainda objetivos da educação pré-escolar, estando aqui alguns dos mais relevantes para o nosso projeto: (a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democráticas, a partir de uma perspetiva de educação para a cidadania; (b) Incentivar a inclusão de crianças em grupos com diversidade social, relativamente à pluralidade de culturas, favorecendo uma conscientização progressiva do papel da criança como membro da sociedade; (c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e o sucesso nas aprendizagens; (d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características individuais; (e) Desenvolver a expressão e a comunicação através do uso de múltiplas línguas como meio de relacionamento, informação, consciência estética e compreensão do mundo; (f)

Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; (g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, no âmbito da saúde individual e coletiva.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) definem três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo. A primeira é considerada uma área transversal, referindo-se a como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as outras pessoas e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que formam a base do sucesso da aprendizagem ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. Esta área engloba quatro componentes articulados: (a) Construção da identidade e autoestima; (b) Independência e autonomia; (c) Autoconsciência como aprendente; (d) Coexistência democrática e cidadania. Além disso, o documento destaca a importância do ambiente educacional (organização do espaço, materiais, tempo, grupo, relações e interações) e da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento de práticas que possam ter um efeito positivo na aprendizagem e desenvolvimento holístico das crianças. Na mesma área, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001, de 31 de agosto) define os papéis profissionais centrais dos/as profissionais de educação de infância, incluindo a organização do ambiente educativo, a observação, o planeamento e a avaliação, e os papéis relativos às relações e à ação educativa. Sobre estes, destaca-se (a) a relação com as crianças de forma a promover sua segurança afetiva e autonomia; (b) a promoção do envolvimento da criança em atividades e projetos iniciados por si, pelo grupo, pelo/a educador/a ou de iniciativa conjunta; (c) o incentivo à cooperação entre as crianças, garantindo que todas as crianças se sintam valorizadas e integradas ao grupo; (d) o apoio e incentivo ao desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; (e) o estímulo à curiosidade da criança, promovendo a sua capacidade de identificar e resolver problemas; (f) o apoio ao desenvolvimento da capacidade das crianças desempenharem tarefas e a promoção das suas disposições para aprender; e (g) a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico no âmbito de uma perspetiva de educação para a cidadania. Assim, estes documentos oficiais, que abrangem a EPE, destacam a importância de promover competências socioemocionais e o papel dos/as educadores/as nesse domínio.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), adicionalmente, define competências em vários domínios, incluindo competências sociais e emocionais, destacando assim a sua importância em todo o sistema educativo (por exemplo, competências relacionadas com as relações interpessoais e autonomia e desenvolvimento pessoal). Ainda em 2017, foi desenvolvida uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, enfatizando também o papel crucial das escolas, em todos os níveis educativos, na promoção de práticas educativas com potencial para fomentar futuros comportamentos

cívicos adultos que privilegiem “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017).

O sistema educativo português segue os princípios da educação inclusiva, estabelecidos pelo Decreto-lei n.º 54/2018. Este decreto foi instituído para mudar o sistema educativo para que cada escola seja capaz de atender à diversidade de necessidades das crianças e jovens, assumindo o princípio de que o sucesso está ao alcance de todos/as, através de uma maior participação na vida escolar académica e social. Este ato legislativo aboliu a separação entre um sistema de ensino regular e um sistema de ensino especial, promovendo uma organização flexível dos apoios disponíveis nas escolas. Os apoios são organizados num sistema multinível, incluindo um nível universal, dirigido a todas as crianças, incluindo aquelas que recebem apoio dos outros dois níveis; um nível seletivo, incluindo apoios que complementam as medidas universais; e um nível adicional, quando as dificuldades da criança ou jovem são significativas e persistentes e envolvem comunicação, interação, cognição e aprendizagem, e os dois níveis anteriores de apoio não são suficientes para alcançar o sucesso. O decreto-lei também estabelece um conjunto de recursos específicos que devem estar disponíveis, incluindo recursos humanos (por exemplo, Docentes de Educação Especial), organizacionais (por exemplo, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e o Centro de Apoio à Aprendizagem) e comunitários (por exemplo, Equipas Locais de Intervenção Precoce). Esta alteração legislativa está alinhada com os documentos anteriormente mencionados nesta secção. O Decreto-lei n.º 54/2018 assume uma abordagem positiva da educação de todos/as os/as estudantes, centrada no desenvolvimento de múltiplos níveis de competências (por exemplo, cognitiva, comportamental, socioemocional). Pressupõe, ainda, a organização de um sistema multinível de apoio que possa contribuir para o desenvolvimento de todos/as os/as estudantes, mudando o foco de uma abordagem corretiva ou compensatória para uma preventiva e construtiva (Santos et al., 2021).

O Manual “Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Sociais em Meio Escolar” (Carvalho et al., 2016), publicado pelo Ministério da Saúde, é definido como um recurso pedagógico para facilitar a formação e implementação de projetos de promoção da Saúde Mental na Escola, enquadrados nos programas de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) (Carvalho et al., 2016). Essas diretrizes são apoiadas por processos e princípios fundamentais, tais como: (a) uma abordagem integral e holística para toda a escola, integrada na promoção e educação em saúde; (b) intervenção apoiada por modelos baseados em evidências científicas, utilizando os resultados da avaliação para fundamentar as decisões; (c) formação de docentes e equipas de saúde da escola para apoiar escolhas a nível pessoal e grupal, facilitadoras da aprendizagem e da tomada de decisão sobre a saúde; (d)

implementação de metodologias interativas e participativas, etc. (Carvalho et al., 2016). Os objetivos finais estabelecidos neste recurso são os seguintes:

criar ambientes seguros e de apoio que promovam o bem-estar, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem; ajudar as crianças e jovens a desenvolverem competências socioemocionais eficazes e a compreenderem o seu próprio comportamento; desenvolver estratégias de organização escolar e de articulação comunitária que suportem o bem-estar, nomeadamente, através do levantamento de necessidades e da identificação de parceiros/as a quem recorrer; sinalizar e referenciar às estruturas adequadas as crianças, jovens e famílias em risco do ponto de vista da sua saúde mental e do bem-estar. (p. 15).

Em 2017, os mesmos ministérios também publicaram o Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2016) com o objetivo de estabelecer um “entendimento e linguagem comuns sobre os temas, objetivos e conteúdos a abordar nas iniciativas de promoção e educação em saúde dirigidas a crianças e jovens, bem como nos materiais, recursos e plataformas comunicacionais que lhes servem de suporte” (p.7). Este documento identifica cinco temas globais: Saúde Mental e Prevenção da Violência, Educação Alimentar, Atividade Física, Comportamentos Aditivos e Dependências, Afetos e Educação para a Sexualidade. Para as crianças em idade pré-escolar, na área de Saúde Mental e Prevenção da Violência, são estabelecidos diversos objetivos específicos, tais como: comunicar de forma positiva, eficaz e assertiva; desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional e desenvolver a literacia emocional; desenvolver a autonomia; construir relações positivas; identificar violência direcionada a si e a outras pessoas; adotar uma cultura de respeito e tolerância; utilizar as fases do processo de tomada de decisão; estabelecer metas e gerir emoções e valores associados; aprender valores de cidadania, solidariedade e respeito pelas diferenças.

2. INTRODUÇÃO À PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS POSITIVOS

No projeto PBS-ECEC, assumimos que uma EPE de elevada qualidade se caracteriza por um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo, que promove e apoia relações positivas entre educador/a e criança e a competência socioemocional, bem-estar, envolvimento e participação da criança.

A Promoção de Comportamentos Positivos (PBS) é um quadro de referência educativo baseado em investigação, originalmente desenvolvido na década de 1980 nos EUA. Foi concebido para promover resultados de aprendizagem, sociais e comportamentais para todas as crianças (Horner et al., 1990). Um corpo crescente de literatura reconhece que a sua implementação eficaz na EPE pode promover o comportamento positivo das crianças em idade pré-escolar e aumentar a sua competência social e emocional (Albrecht & Brunner, 2019). Além disso, também foram relatados resultados positivos ao nível da aprendizagem (Freeman et al., 2019) e da melhoria da saúde organizacional (por exemplo, clima escolar) (Bradshaw et al., 2008).

2.1. *Origem da Promoção de Comportamentos Positivos*

Na década de 1980, os/as investigadores/as identificaram a necessidade de inclusão comunitária e educativa de pessoas com perturbações desenvolvimentais e da melhoria das intervenções junto de estudantes com problemas comportamentais (Dunlap et al., 2009).

Na década de 1990, os/as investigadores/as reconheceram os efeitos benéficos da abordagem PBS e estenderam a sua aplicação a populações sem perturbações significativas no desenvolvimento, como crianças que apresentavam deficiências sociais e emocionais e/ou comportamentos desafiantes.

Na década de 2000, o PBS desenvolveu-se rapidamente e tornou-se uma abordagem multifacetada com ampla aceitação e uso em diversas populações e contextos, com o objetivo de abordar as dificuldades comportamentais e implementar intervenções para melhorar a experiência das crianças e as escolas (Dunlap et al., 2009).

2.2. *Definição de termos*

A **Promoção de Comportamentos Positivos (PBS)** é definida como uma abordagem centrada na pessoa que se foca na promoção do desenvolvimento da criança, enquanto, simultaneamente, procura compreender o que sustenta o comportamento desafiante e como mudá-lo (Heather et al., 2009). Várias definições foram desenvolvidas para concetualizar o PBS (por exemplo, Carr et al., 1999, 2002;

Horner et al., 1990; Kincaid et al., 2015). Além do grande número de definições, uma variedade de termos tem sido usada para se fazer referência ao PBS, incluindo o "a gestão comportamental não aversiva", "promoção de comportamentos positivos", "intervenção e suporte ao comportamento positivo (PBIS)", "promoção de comportamentos positivos a nível de toda a escola (SWPBS)" e "promoção de comportamento positivo a nível de todo o jardim de infância (PW-PBS)".

A Promoção de Comportamentos Positivos em toda a escola (SW-PBS) refere-se a uma abordagem a nível da organização escolar para estabelecer uma cultura social e os apoios comportamentais individualizados necessários para que uma escola se constitua como um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz para todos/as os/as estudantes (Sugai & Horner, 2009, p. 309). A extensão da SWPBS para a educação pré-escolar é comumente referida como promoção de comportamentos positivos ao nível de todo o jardim de infância (PW-PBS) (Frey et al., 2010). O PW-PBS proporciona formação, assistência técnica e *coaching* para programas selecionados para o desenvolvimento, implementação e avaliação de um modelo de Promoção de Comportamentos Positivos (PBS) a nível de todo o jardim de infância para crianças em idade pré-escolar. Finalmente, sistemas de intervenção e suporte ao comportamento positivo (PBIS) são definidos como um quadro de referência para melhorar a adoção e implementação de um continuum de intervenções baseadas em evidências para alcançar resultados académicos e comportamentais importantes para todos/as os/as estudantes (Sugai & Horner, 2006). Dunlap et al. (2014) propuseram que o PBIS é o melhor termo para aplicações baseadas na escola; o termo de "Promoção de Comportamentos Positivos ao nível de todo o jardim de infância (PW-PBS)" descreve o PBS em programas implementados na educação de infância; "Promoção de Comportamentos Positivos em toda a escola (SW-PBS)" refere-se ao PBS implementado junto de alunos em idade escolar (desde o último ano da EPE [*kindergarten* nos E.U.A.] até ao fim do secundário).

2.3. *Objetivo da Promoção de Comportamentos Positivos na EPE*

O principal objetivo da abordagem PBS é oferecer apoio e intervenções para melhorar o sucesso social, emocional e físico dos indivíduos (Dunlap et al., 2009). No âmbito da educação pré-escolar, o PBS visa disponibilizar processos e procedimentos para apoiar os jardins de infância a promover as competências sociais e emocionais das crianças, estabelecer culturas escolares positivas e criar ambientes apoiantes. Nestes processos, as crianças em idade pré-escolar têm um papel ativo na criação e negociação de regras, procedimentos e rituais nos centros de EPE e participam juntamente com os/as educadores/as de infância. Neste contexto, além da diminuição de comportamentos problemáticos, as crianças têm a

oportunidade de se desenvolver num ambiente seguro, inclusivo e eficaz e melhorar as suas aprendizagens, incluindo nos domínios social e emocional (Heather et al., 2009).

2.4. Importância da implementação da Promoção de Comportamentos Positivos na EPE

Comportamentos desafiantes podem aparecer em contextos de EPE com diferentes graus de intensidade e frequência, e resultar num efeito negativo na segurança, bem-estar e aprendizagem das crianças e na qualidade geral do ambiente de aprendizagem pré-escolar (Sugai & Horner, 2006). A gestão eficaz da sala de atividades e o estabelecimento de abordagens em todo o jardim de infância podem diminuir o comportamento desafiante e as dificuldades socioemocionais, promover a competência socioemocional das crianças e beneficiar turmas e indivíduos (Albrecht & Brunner, 2019).

Os **benefícios da implementação do PBS** em todo o contexto pré-escolar incluem:

- Melhoria da saúde e bem-estar do/a educador/a de infância;
- Prevenção e intervenção eficazes, quando ocorrer um comportamento desafiante;
- Melhorias comportamentais;
- Resultados socioemocionais e de aprendizagem positivos;
- Melhor saúde mental das crianças e de educadores/as;
- Satisfação no trabalho dos/as educadores/as de infância
- Relacionamentos e interações saudáveis com outros/as;
- Ambientes de aprendizagem seguros e eficazes;
- Cultura e clima pré-escolares positivos (Bradshaw et al., 2008).

2.5. Componentes da Promoção de Comportamentos Positivos

A Promoção de Comportamentos Positivos em todo o jardim de infância é uma abordagem que inclui crianças, famílias, educadores/as de infância e serviços para a infância com o objetivo de apoiar um compromisso contínuo através da mudança nos sistemas organizacionais. A estrutura do PBS em todo o jardim de infância deriva a sua base teórica da Análise Comportamental Aplicada (ABA, do inglês *Applied Behaviour Analysis*). De acordo com esta teoria, as mudanças no contexto ambiental da pessoa podem causar mudanças no seu comportamento (Carr et al., 2002). Portanto, a implementação da PBS a nível do jardim de infância concentra-se na promoção da competência socioemocional das crianças em ambientes de aprendizagem positivos e seguros (Benedict et al., 2007).

Sugai e Horner (2002) propuseram quatro componentes interligados para descrever o quadro de PBS em todo o programa:

- **Resultados:** refere-se a resultados mensuráveis que podem resultar da implementação do PBS, como as melhorias comportamentais, sociais, emocionais e académicas das crianças e um clima escolar positivo.
- **Sistemas:** refere-se ao estabelecimento de estratégias eficazes que preparam e apoiam os/as profissionais na sua implementação com alta fidelidade e durabilidade, a fim de alcançar os resultados positivos acima mencionados. Cada contexto pré-escolar deve adotar um sistema robusto e sustentável baseado nas suas próprias necessidades para implementar as práticas do PBS em toda a organização.
- **Práticas:** incluem as práticas baseadas em evidências relativas ao sistema do jardim de infância e às salas de atividade que devem ser implementadas para alcançar resultados individuais e comunitários.
- **Dados:** dentro de uma estrutura de PBS em todo o jardim de infância, as equipas devem recolher dados para avaliar todos os resultados, práticas e sistemas e tomar decisões eficazes sobre a sua implementação e resultados do PBS.

Tendo em conta o exposto, o projeto PBS-ECEC examinará a conceção e a implementação do PBS em contextos de EPE nos países parceiros.

2.6. O modelo multinível de Promoção ao Comportamento Positivo

A Promoção de Comportamentos Positivos no contexto de EPE enquadra-se num sistema amplo que consiste em três níveis: primário, secundário e terciário (Figura 1). O modelo de três níveis promove um continuum de apoio educativo, comportamental, social e emocional baseado na forma como as crianças respondem às intervenções (Sugai & Horner, 2002). O *Centre on Positive Behavioural Interventions and Supports* (PBIS, 2022) descreve cada um dos três níveis da seguinte forma:

- **Nível Primário:** No primeiro nível, existem práticas comuns que são implementadas com todas as crianças por todo o pessoal com o objetivo de promover o seu sucesso. As práticas de nível 1 incluem:
 - Colaborar com crianças, famílias e educadores/as para definir expectativas positivas em toda a organização e priorizar as competências sociais, emocionais e comportamentais apropriadas e desejadas;

- Alinhar as expectativas da sala de atividade com os comportamentos e as competências desejados/as em todo o jardim de infância;
 - Incentivar e reconhecer comportamentos desenvolvimental e socialmente apropriados;
 - Prevenir e responder a comportamentos indesejados de forma respeitosa e inclusiva;
 - Fomentar parcerias jardim de infância-família.
- **Nível Secundário:** No segundo nível, são implementadas estratégias e práticas específicas com as crianças que não responderam à intervenção de primeiro nível. Essas crianças poderiam receber apoio adicional em grupos menores. As práticas de nível 2 incluem:
 - Fornecer prática adicional para competências comportamentais, sociais e emocionais;
 - Aumentar o apoio e a supervisão de adultos/as;
 - Proporcionar oportunidades adicionais de reforço positivo;
 - Aumentar alertas ou lembretes;
 - Aumentar o acesso a apoios educativos;
 - Aumentar a comunicação jardim de infância – família.
 - **Nível terciário:** No terceiro nível, as crianças que não responderam à prevenção primária e secundária receberão apoio intensivo e individual, adaptado às suas necessidades, competências e habilidades. As práticas de nível 3 incluem:
 - Envolver crianças, educadores/as e famílias nas avaliações comportamentais funcionais e no planeamento de intervenção;
 - Coordenar o apoio através de um planeamento envolvente e centrado nas crianças;
 - Implementar um suporte individualizado, abrangente e baseado nas funções comportamentais identificadas.



Figura 1: O modelo de três níveis do PBIS

Fonte: <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis>

O Guia PBS-ECEC visa fornecer informações práticas para as equipas de EPE sobre como implementar o primeiro nível da abordagem Promoção de Comportamentos Positivos em todo o jardim de Infância (PW-PBS) (nível universal), a fim de apoiar educadores/as de infância na promoção da competência socioemocional e de comportamentos positivos de todas as crianças. O próximo capítulo descreve com mais detalhe as características e os sistemas fundamentais do Nível 1.

3. O NÍVEL PRIMÁRIO - NÍVEL 1

O nível primário (também referido como nível universal ou nível 1) é o nível fundamental da abordagem de Promoção de Comportamentos Positivos (PW-PBS) em todo o jardim de infância, que representa o apoio fornecido a todas as crianças em todos os contextos de pré-escolar (Heather et al., 2009). O nível primário inclui sistemas, dados e práticas desenhadas para criar ambientes de EPE previsíveis, positivos e seguros, nos quais a competência socioemocional e os comportamentos positivos das crianças são promovidos. O Nível 1 define claramente os comportamentos desejados, as competências socioemocionais e as respetivas expectativas (Hemmeter et al., 2007).

3.1. OBJETIVO DO NÍVEL 1

O principal objetivo do nível 1 é que as crianças desenvolvam competências socioemocionais e aprendam comportamentos positivos. Para esse fim, têm sido sugeridas várias práticas, incluindo modelagem e reconhecimento de competências sociais, emocionais e comportamentais positivas (Carter & Pool, 2012). O Centro de PBIS (2022) definiu os princípios fundamentais do nível 1 da seguinte forma:

- Promover o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais adequadas a todas as crianças;
- Intervir precocemente, antes que os comportamentos indesejáveis se intensifiquem;
- Utilizar intervenções cientificamente validadas e baseadas em investigação sempre que possível;
- Acompanhar o progresso das crianças;
- Usar dados para apoiar a tomada de decisões.

3.2. IMPORTÂNCIA DO NÍVEL 1

O nível 1 é de elevada importância, uma vez que estabelece as bases para um ambiente pré-escolar seguro e inclusivo, onde o desenvolvimento e a aprendizagem possam ser promovidos. A implementação eficaz do primeiro nível de PW-PBS ao longo de todo o ano letivo proporciona às equipas de EPE a oportunidade de promoverem a aprendizagem e a competência socioemocional das crianças (Carter et al., 2011). A intervenção de nível primário introduz os sistemas sobre os quais todos os outros níveis serão construídos. Portanto, esses sistemas são cruciais para garantir que as crianças

em idade pré-escolar e a equipa identifiquem as crianças que precisam de apoio adicional e possam necessitar de intervenção no nível 2 e/ou no nível 3 (Center on PBIS, 2022).

3.3. OS PRINCIPAIS SISTEMAS de Nível 1

Os principais sistemas de Nível 1 (ver, por exemplo, MO SWPBS, 2018-2019; ProW, 2021; Sugai & Horner, 2008) são os seguintes:

1. Definir uma filosofia e finalidade comuns (ver secção 3.3.1)
2. Estabelecer uma estrutura de liderança (ver secção 3.3.2)
3. Identificar o comportamento desejado (ver secção 3.3.3)
4. Aprender e praticar o comportamento desejado (ver secção 3.3.4)
5. Incentivar o comportamento desejado (ver secção 3.3.5)
6. Desencorajar o comportamento inapropriado (ver secção 3.3.6)
7. Garantir acompanhamento e avaliação contínuos (ver secção 3.3.7)
8. Proporcionar formação, desenvolvimento profissional e apoio ao pessoal da educação pré-escolar (ver secção 3.3.8)

Na figura 2, apresentam-se os processos fundamentais do nível 1, numa sequência esquemática para a implementação da abordagem PW-PBS na EPE.

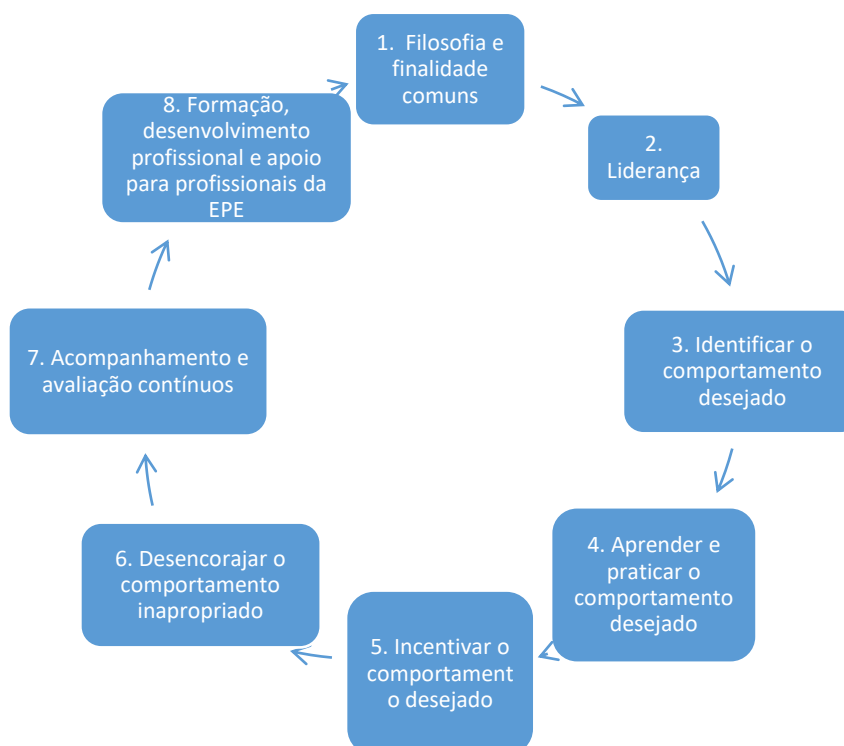


Figura 2. Elementos básicos do nível 1 da abordagem PW-PBS (Fonte: Sugai & Horner, 2008; MO SW-PBS, 2018)

3.3.1. Definir uma Filosofia e Finalidade Comuns

Um requisito básico para a implementação eficaz da PW-PBS é a identificação e a análise das crenças e dos valores do pessoal de EPE. As crenças são os sentimentos, afirmações ou suposições subjacentes que informam os costumes ou práticas de um grupo. Os valores podem determinar pensamentos e atos e formar atitudes. Dentro da abordagem PW-PBS, as equipas EPE devem desenvolver o seu (novo) posicionamento comum acerca da *visão* e filosofia, com base nas necessidades identificadas.

Ter uma filosofia compartilhada no ambiente de educação pré-escolar ajuda todos os membros (educadores/as de infância e outros/as profissionais do jardim de infância, administração e famílias) a desenvolver um discurso e uma prática comuns, baseadas em linhas orientadoras específicas. O desenvolvimento de uma finalidade (propósito) comum, juntamente com o estabelecimento de uma visão e filosofia compartilhadas, orienta as ações dos/das profissionais da EPE. Na abordagem PW-PBS, a promoção de comportamentos positivos e da competência socioemocional de todas as crianças é o resultado desejado.

3.3.2. Estabelecer uma Estrutura de Liderança

A implementação da PW-PBS num jardim de infância é liderada por uma equipa de, geralmente, 4 a 5 pessoas. Estes elementos assumem a responsabilidade principal e organizam, integram e coordenam a implementação de intervenções e práticas comportamentais eficazes. A equipa deve incluir diretores/as ou coordenadores/as, educadores/as de infância e outros/as profissionais da organização, membros da família e crianças em idade pré-escolar.

A equipa de liderança tem várias responsabilidades dentro da abordagem PW-PBS: (a) perceber quais são as crenças dos membros da equipa e garantir o seu compromisso com a visão, a filosofia e a finalidade comuns estabelecidas, (b) organizar e realizar um plano para o desenvolvimento e manutenção de um ambiente de EPE positivo e seguro para crianças em idade pré-escolar, (c) organizar formação sobre as principais características da PW-PBS, as atividades e as estratégias envolvidas na sua adoção e implementação; (d) ensinar as práticas do nível 1 e outras boas práticas; e (e) incentivar os

membros da equipa a adotar práticas pedagógicas mais eficazes. Em geral, as tarefas da equipa de liderança da PW-PBS no primeiro nível incluem (Heather et al., 2009):

1. Desenvolver um plano de ação.
2. Monitorizar e analisar os dados comportamentais existentes.
3. Realizar reuniões de equipa regulares (pelo menos mensalmente).
4. Manter a comunicação com a equipa e o/a formador/a da abordagem PBS.
5. Avaliar o progresso.
6. Relatar os resultados à equipa, crianças, família, formador/a da abordagem PBS e, eventualmente, o/a coordenador/a mais geral do PBS (e.g., a nível concelhio ou distrital, se houver).

3.3.3. Identificar o Comportamento Desejado

Assim que a filosofia, visão e finalidade comuns estejam mutuamente acordados, o passo seguinte é o esclarecimento dos comportamentos que são desenvolvimental e socialmente apropriados, envolvendo todos os membros da equipa, incluindo as crianças. Esta etapa auxilia as equipas da EPE a desenvolver uma cultura de escola clara, positiva e consistente. Além disso, as expectativas claramente definidas e a promoção da identificação e compreensão dos comportamentos desejados orientam positivamente o desenvolvimento socioemocional da criança e promovem comportamentos positivos.

Para definir comportamentos positivos, cada membro da equipa de EPE deve escolher comportamentos que estejam alinhados com os valores que foram selecionados para serem promovidos e demonstrados no ambiente pré-escolar. Todos os comportamentos desejados escolhidos devem ser observáveis, mensuráveis, expressos positivamente, compreensíveis e simples (Missouri SWPBS, 2018-2019). Os comportamentos escolhidos também devem ser contextualmente apropriados (por exemplo, planejar a prática dos comportamentos identificados para a sala de atividades na própria sala de atividades, e os comportamentos definidos para o espaço exterior no próprio espaço exterior). O próximo passo é direcionar uma ou duas competências sociais que irão suportar os comportamentos desejados. Todos os comportamentos desejados devem ser claramente definidos, de uma forma simples, para que possam ser compreendidos por todas as crianças em idade pré-escolar.

3.3.4. Aprender e Praticar o Comportamento Desejado

Assim que os comportamentos desejados tiverem sido definidos, devem ser criadas regularmente oportunidades de diálogo e reflexão com as crianças em torno desses comportamentos e as respetivas competências socioemocionais.

As seguintes estratégias podem ser eficazes para apoiar as crianças em idade pré-escolar a aprender um comportamento positivo:

- Planear atividades que satisfaçam as necessidades das crianças em idade pré-escolar;
- Apoiar as crianças a compreenderem e adquirirem o comportamento desejado;
- Apoiar a manutenção do comportamento desejado.

A equipa de liderança pode escolher vários métodos para modelar os comportamentos desejados, incluindo dramatização, discussões, preparação e apresentação de material de apoio (por exemplo, pistas gráficas/visuais no ambiente onde os comportamentos são esperados). No entanto, quanto mais esses comportamentos desejados forem modelados por adultos/as e outras crianças, mais bem sucedida será a compreensão, aquisição e manutenção dos novos comportamentos e competências socioemocionais. O Manual de Formação para o Pro-W (ProW, 2021) define etapas importantes, que podem ser seguidas pelos membros da equipa de EPE para que as crianças pratiquem os comportamentos e competências sociais desejados:

1. Nomear e descrever o comportamento/competência social, até que seja compreendido por todas as crianças em idade pré-escolar.
2. Iniciar um diálogo reflexivo com as crianças sobre um comportamento/competência social específica e seus benefícios.
3. Apresentar este comportamento/competência social com material de apoio (por exemplo, imagens mostrando várias situações, matrizes comportamentais).
4. Iniciar um diálogo com as crianças e criar exemplos de tais comportamentos e competências.
5. Dramatização [role-playing] do comportamento / competência.
6. Reconhecer e reforçar o comportamento e as competências socioemocionais que ocorrem na sala.
7. Tentar promover a generalização deste comportamento/competência social e demonstrar às crianças, usando lembretes e *feedback*, de que é algo que elas devem usar diariamente nas suas interações sociais.

3.3.5. Incentivar o Comportamento Desejado

Incentivar o comportamento desejado é um processo essencial para reduzir comportamentos desafiantes (Carter & Pool, 2012) e pode ser promovido através de *feedback* positivo. Tal refere-se a afirmações positivas que os/as educadores/as usam para mostrar às crianças que o seu comportamento foi apropriado. Usar *feedback* positivo para incentivar o comportamento desejado é crucial para desenvolver e manter um clima seguro, previsível, positivo e consistente em todo o jardim de infância. Também é uma estratégia eficaz que os/as educadores/as de infância podem usar para reduzir comportamentos sociais desafiantes e melhorar comportamentos sociais positivos.

Um *feedback* claro e específico sobre o comportamento é mais eficaz do que elogios genéricos ou frases simples frequentemente utilizadas, como dizer meramente "bom trabalho". É importante que as crianças aprendam e demonstrem o comportamento positivo e os valores relacionados, e não recebam apenas uma mensagem positiva vaga. Portanto, o *feedback* deve ser informativo. Além disso, a quantidade e a frequência das reações positivas e o reconhecimento do comportamento adequado devem ser equilibrados. Há autores que recomendam uma proporção de 4:1, o que equivale a quatro respostas positivas ao comportamento desejado versus um *feedback* corretivo ao comportamento inapropriado (Reavis et al., 1993).

Um método comumente usado para aumentar a taxa de *feedback* positivo é o uso de reforços tangíveis e intangíveis (também referidos como recompensas), além das afirmações verbais. Embora o uso de reforços tangíveis (i.e., materiais) seja uma prática sugerida que pode ter bons resultados no reconhecimento de comportamentos adequados (Carter & Pool, 2012), é importante notar que devemos introduzir, gradualmente, reforços intangíveis (ou seja, simbólicos) e sociais. Efetivamente, no nosso sistema educacional, que é baseado em valores positivos e nos direitos da criança / direitos humanos, torna-se prioritário promover a aprendizagem socioemocional e promover o desenvolvimento da motivação intrínseca, mobilizando estratégias que evitem que o comportamento da criança fique dependente de motivações externas. Assim, devem ser consideradas as vantagens e desvantagens da utilização de reforços (Filcheck & McNeil, 2004), privilegiando-se estratégias promotoras da competência socioemocional, numa abordagem preventiva, para promover comportamentos positivos na EPE.

3.3.6. Desencorajar o Comportamento Inapropriado

Além de aprender, praticar e incentivar os comportamentos desejados, a maneira como as equipas de EPE lidam com comportamentos inapropriados é também uma parte importante da PW-PBS. Os

comportamentos que possam constituir uma ameaça ao bem-estar físico e/ou emocional das crianças (por exemplo, lutar, ferir um/a colega, linguagem ofensiva) devem ser interrompidos e explícita e contingentemente desencorajados. Apesar dos efeitos negativos destes comportamentos no ambiente de aprendizagem pré-escolar, os/as educadores/as devem responder-lhes imediatamente e podem tirar proveito da sua ocorrência, tratando-os como uma oportunidade para reensinar e explicar os valores e os comportamentos esperados.

3.3.7. Garantir Acompanhamento e Avaliação Contínuos

A recolha de dados é uma parte importante do primeiro nível da PW-PBS, uma vez que ajuda as equipas de EPE a rever e avaliar os seus processos e a tomar decisões. Os dados podem ser recolhidos por todos os membros da equipa, como educadores/as de infância e outros/as profissionais do jardim de infância, crianças, diretores/as e/ou família. Com base nos resultados da análise de dados, as equipas de EPE devem identificar os sucessos, os comportamentos desafiantes e as suas possíveis causas. Uma vez identificados os comportamentos desafiantes que precisam de melhoria, deve ser revisto o plano de ação.

3.3.8. Proporcionar formação, desenvolvimento profissional e apoio ao pessoal da educação pré-escolar

A existência de profissionais que possam proporcionar oportunidades permanentes de formação e desenvolvimento bem como um apoio contínuo na implementação de estratégias de prevenção primária (*coaching*), constituem uma parte essencial da abordagem PW-PBS. Duas pessoas chave que devem ser envolvidas são um/a formador/a (mediador/a pedagógico/a), que é elemento da equipa de liderança, e um formador/a externo/a.

4. ACORDOS DE PARCERIA

Antes de se iniciar a implementação, todos/as os profissionais do jardim de infância devem concordar em trabalhar no âmbito do PBS, no seu contexto de EPE. O PBS é uma abordagem que deve implicar todo o jardim de infância e o esforço de todos/as é de grande importância, para que a implementação tenha impacto na comunidade educativa. Deverá ser fornecido um breve “acordo de parceria” para que todos/as assinem antes de se iniciar a implementação. Pode ser encontrado um exemplo no Anexo V. Uma sugestão é que o “acordo” seja colocado num lugar de destaque, na(s) sala(a) dos/das profissionais, constituindo um lembrete e incentivo coletivo, para que todos/as trabalhem em conjunto, para o objetivo comum.

5. A ABORDAGEM EM EQUIPA

5.1. DEFINIR UMA FILOSOFIA E FINALIDADE COMUNS

Seguidamente, apresenta-se um guia, com indicações passo a passo, para apoiar os contextos de educação pré-escolar na definição da sua filosofia, do objetivo (visão) comum e dos seus valores (Missouri SWPBI, 2018-2019). Esta abordagem em equipa tem sido utilizada noutros projetos, como é o caso do Pro-W (2021).

1. Escrevam algumas frases, de modo a responder às seguintes perguntas.

- O que queremos ver no nosso jardim de infância?

Exemplo: No nosso jardim de infância, queremos ver pessoas felizes (adultos/as e crianças), que se desenvolvem e aprendem num ambiente positivo.

- Como é que nos queremos sentir no nosso jardim de infância?

Exemplo: No nosso jardim de infância, queremos que todas as pessoas se sintam felizes, seguras e motivadas para aprenderem umas com as outras.

- O que queremos construir no nosso jardim de infância?

Exemplo: No nosso jardim de infância, queremos construir um ambiente de aprendizagem positivo.

Este processo visa apoiar a definição da visão do estabelecimento de educação pré-escolar. A *visão* de um estabelecimento de educação pré-escolar (isto é, de um jardim de infância) deve consistir em 2 ou 3 frases simples, que as crianças possam entender e aprender. Uma boa dica é que incorporem os seus valores (consultem a próxima secção).

2. Seleccionem os valores do vosso jardim de infância:

O próximo passo é que a equipa da educação pré-escolar selecione os três valores principais que pretendem cultivar. Incentiva-se que essa definição seja feita em equipa, através de uma discussão em grupo.

3. Elaborem um cartaz com a *visão* do jardim de infância

Dentro de uma abordagem PW-PBS, a promoção de comportamentos positivos e da competência socioemocional de todas as crianças é uma finalidade comum. O último passo para comunicar essa

finalidade a todas as pessoas envolvidas é elaborar um cartaz (ou outro suporte visual) com a *visão* do vosso jardim de infância, que deve ser colocada/o na entrada principal do estabelecimento, para que todos/as possam ver. Isto facilita o espírito de grupo, trabalhando-se em conjunto para uma finalidade comum e constituiu-se como um elemento que pode motivar a comunidade educativa.

4. Definam a filosofia do vosso jardim de infância acerca da disciplina positiva

O PBS visa incorporar uma abordagem positiva das questões relacionadas com disciplina. Uma abordagem positiva relativamente a assuntos de disciplina implica que a educação das crianças inclua a construção de um ambiente em que se promove a aprendizagem de comportamentos desejados, com práticas pedagógicas consistentes, caracterizadas por interações gentis. Além disso, não são utilizadas punições e, quando surgem comportamentos indesejados, opta-se por uma abordagem positiva no sentido de promover a (re)aprendizagem dos comportamentos esperados ou considerados desejáveis. Reformular, de forma positiva, a filosofia do estabelecimento de educação pré-escolar quanto à disciplina é um componente-chave da implementação do PBS.

Exemplos de uma filosofia positiva são:

No nosso jardim de infância, promovemos a aprendizagem de comportamentos positivos e trabalhamos no sentido da sua reaprendizagem sempre que for necessário. Damos às crianças *feedback* informativo para fortalecer os comportamentos positivos e para que eles ocorram mais frequentemente. Consideramos que os comportamentos desadequados ou os comportamentos exploratórios das crianças que ainda não estão em harmonia com os comportamentos sociais desejados são “lapsos” sociais. Estes necessitam de oportunidades para a reaprendizagem e de serem mais praticados. Também entendemos que alguns comportamentos desafiantes são típicos em alguns períodos do desenvolvimento das crianças. Acreditamos que os comportamentos positivos precisam de um esforço coletivo de todos os membros da comunidade educativa.

Os/as profissionais do jardim de infância, nesta fase, devem reescrever a filosofia do seu estabelecimento de EPE de forma positiva e incorporar formas positivas de lidar com os comportamentos indesejados e, especialmente, de lidar com as causas desses comportamentos.

5.2. ESTABELECECER UMA ESTRUTURA DE LIDERANÇA

A equipa de Liderança, em cada contexto de EPE, deve ser composta por pessoal responsável pela implementação da abordagem PBS (pessoal docente e não docente). A equipa de Liderança é o núcleo de uma boa implementação desta abordagem. Em cada centro/jardim de infância, a equipa de liderança reúne-se pelo menos uma vez por mês e é composta por pessoas com cinco papéis:

1. Presidente / Coordenador/a

O/A presidente coordena as reuniões da equipa de liderança e desenvolve e monitoriza o cronograma geral das atividades incluídas no plano de ação para o PBS.

2. Formador/a interno/a (mediador/a pedagógico/a)

O/A formador/a interno/a (mediador/a pedagógico/a) supervisiona a implementação do PBS no jardim de infância:

- monitoriza a implementação geral em colaboração com o/a coordenador/a, com o/a formador/a externo e a equipa;
- recorda regularmente os/as educadores/as para registarem dados comportamentais e monitorizarem o comportamento das crianças do seu grupo;
- informa os/as novos/as profissionais sobre o sistema PBS e sua implementação naquele jardim de infância, e apoia-os/as a familiarizarem-se com o PBS.

3. Responsável pelo cumprimento de prazos

O/A cronometrista assegura que os prazos e horários são cumpridos, no que se refere a reuniões a períodos definidos para promover a aprendizagem de determinados comportamentos ou rotinas sociais, ou seja, assegura que o cronograma é respeitado e revisto se necessário.

4. Secretário/a

O/A secretário/a mantém registos de todas as reuniões que ocorrem no âmbito do PBS e guarda, de forma segura, os documentos.

É aconselhável que o/a secretário/a mantenha uma boa organização dos registos e **documentos** básicos, para referência futura e para acesso fácil e rápido (por exemplo, cronograma, planificações, etc.).

5. Pessoa de contacto

A pessoa de contacto é responsável pela comunicação geral entre todas as pessoas envolvidas (família, crianças, formadores/as, comunidade, etc.).

No caso de um contexto de EPE com menos de cinco profissionais, estas funções podem ser agrupadas em apenas três, como segue:

1. Presidente

O/A presidente atua como coordenador/a e pessoa de contacto, conforme descrito anteriormente.

2. Secretário/a

O/A secretário/a atua como secretário/a e como formador/a interno/a (mediador/a pedagógico/a), conforme descrito anteriormente.

3. Responsável pelo cumprimento de prazos

O responsável pelo cumprimento de prazos atua conforme descrito anteriormente.

Deve ser preenchida uma tabela que documente o papel de cada Membro da Liderança, que deve ser revista regularmente:

- No início da implementação do PBS no jardim de infância.
- No início de cada ano letivo.
- Ocasionalmente, quando ocorre uma mudança na equipa do jardim de infância.

* No anexo I, apresenta-se um exemplo da Tabela de Liderança.

6. MATRIZ COMPORTAMENTAL DO COMPORTAMENTO DESEJADO

O passo seguinte na construção de uma matriz comportamental para o vosso jardim de infância é a escolha dos comportamentos desejados, coerentes com as expectativas comuns, e o ensino desses comportamentos na sala e nos outros espaços (por exemplo, recreio, corredores, casa de banho, etc.). Todos os membros do estabelecimento de EPE devem promover os comportamentos desejados e explicá-los atentamente às crianças, tendo em conta: a situação (por exemplo, crianças sozinhas versus em grupo; na sala versus fora da sala), os comportamentos e as necessidades das crianças. Assim, incentivam-se as crianças a adotarem os comportamentos esperados no seu repertório comportamental. Salieta-se que o ambiente de educação pré-escolar deve ser organizado para proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento da competência socioemocional e para promover os comportamentos desejados.

Podem ser identificados dois tipos de comportamentos no ambiente de EPE:

Comportamentos sociais: comportamentos interativos ou comunicativos específicos (por exemplo, levantar a mão para falar).

Rotinas sociais: uma rotina social é uma sequência de ações seguidas regularmente (ou seja, aparece como um padrão). No jardim de infância, uma rotina social poderia ser, por exemplo: as crianças esperam a sua vez para usar a casa de banho ou prepararam-se para irem para o espaço exterior (recreio).

Para identificar os comportamentos desejados num ambiente de EPE, o ponto de partida devem ser os três valores principais do jardim de infância. Assim, a equipa deve selecionar um valor e pensar em 3 ou 4 comportamentos simples, relacionados com esse valor, que são esperados no jardim de infância (por exemplo, o valor do **respeito** pode estar relacionado com os comportamentos: fazer silêncio quando alguém está a falar, levantar a mão para falar).

Siga as mesmas orientações para decidir os comportamentos esperados para os outros valores.

Decida da mesma forma 1 ou 2 rotinas sociais relacionadas com aos seus valores, completando a matriz comportamental para o jardim de infância.

Registe os comportamentos esperados e os valores na matriz comportamental (exemplo no Anexo II).

7. SUGESTÕES PARA INCENTIVAR COMPORTAMENTOS POSITIVOS E PROMOVER A COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

Esta secção apresenta práticas que podem ser utilizadas no estabelecimento de EPE como um todo (jardim de infância) e alguns recursos que os profissionais de educação de infância podem utilizar para promover a competência socioemocional e o comportamento positivo em ambientes de EPE.

7.1. PRÁTICAS PARA ORGANIZAR O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA COMO UM TODO, DE MODO A CRIAR OPORTUNIDADES PARA A AUTONOMIA E A RESPONSABILIDADE DAS CRIANÇAS

Cinco práticas para promover a competência socioemocional e o comportamento positivo no jardim de infância

- Promover o desenvolvimento de competências socioemocionais:** As competências socioemocionais podem ser desenvolvidas através de uma variedade de atividades e estratégias que visam melhorar as interações, incluindo ser gentil com os/as outros/as, cuidando deles/as, promovendo a cooperação entre as crianças e apoiando relações positivas durante as brincadeiras.
- Desenvolver rotinas dentro das rotinas:** Esta prática ajuda as crianças a perceberem o que se faz especificamente durante uma rotina e a maximizar a sua capacidade de autorregular os seus comportamentos.
- Identificar e definir o comportamento esperado, socialmente e em termos de desenvolvimento:** Assim que as crianças em idade pré-escolar reconhecerem a importância de comportamentos positivos e os definirem com os/as educadores/as, é importante garantir que **conhecem e entendem** os comportamentos socialmente desejados em cada rotina. No anexo II apresentam-se exemplos de valores e de comportamentos desejados e esperados em diferentes contextos do JI.
- Utilizar horários legíveis por crianças:** fazer uma planificação diária (horário), expô-la e explicá-la às crianças ajuda-as a estarem cientes das rotinas, a segui-las mais facilmente e a preverem o que vem a seguir.
- Usar uma proporção de respostas positivas de quatro para um:** A proporção de 4:1 de respostas positivas é baseada em resultados empíricos (Reavis et al., 1993) que sugerem que as crianças se comportam melhor em ambientes de EPE quando os/as adultos/a mostram a sua

capacidade de autorregulação e, assim, controlam as suas respostas face ao comportamento das crianças, e quando dão mais atenção aos comportamentos positivos do que aos comportamentos desafiantes.

- 6. Encarar o comportamento como Comunicação:** Se encararmos o comportamento das crianças como comunicação, a nossa reação poderá ser diferente. Tente fazer as seguintes perguntas: Qual é a mensagem por detrás deste comportamento? O que a criança está a tentar comunicar? Como podemos concretizar os objetivos da criança de forma positiva? Trata-se de um défice de competências ou um problema de motivação? Se a mensagem não estiver clara, analise o comportamento usando a análise ABC (Antecedente-Comportamento-Consequente, do inglês “Antecedent-Behavior-Consequences”) para tentar identificar padrões.

Proporcionar consequências positivas para incentivar os comportamentos esperados

Uma maneira de fornecer *feedback* positivo com base na proporção recomendada é elogiar e recompensar as crianças quando mostram comportamentos apropriados ou seguem as regras e rotinas. Quando uma criança não está a seguir as regras ou tem um comportamento indesejado, uma forma de redirecionar consiste em destacar, como exemplo, o comportamento adequado de outras crianças. O foco deve ser no comportamento e não na criança ou em características da criança, ou seja, devem ser evitadas comparações entre as próprias crianças.

Além do *feedback* verbal acerca dos comportamentos adequados, o/a profissional pode optar por utilizar outros reforços, que devem ser acordados e escolhidos com as crianças, e que podem incluir: autocolantes e carimbos; prémios e certificados; reconhecimento durante uma assembleia de sala ou jardim de infância; possibilidade de escolher uma atividade.

As crianças também podem ser incentivadas a trabalhar em grupo para ganharem pontos ou recompensas. Por exemplo, o grupo que ganhar mais pontos numa semana pode receber um privilégio específico, como mais tempo no espaço exterior, ouvir a sua música favorita, etc. Consulte a seção 3.3.5 para obter mais informações sobre o uso de *feedback* positivo e recompensas, pois devem ser consideradas as suas vantagens e desvantagens.

Três estrelas e um desejo

Pode-se sugerir que cada criança identifique coisas que fez bem naquela semana (dando-lhes 3 estrelas) e um desejo relativo a algo que vai melhorar na semana seguinte. Dessa forma, as crianças conseguem identificar comportamentos positivos e também o que podem melhorar.

7.2. OUTROS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA PROFISSIONAIS DE EPE PARA INCENTIVAR COMPORTAMENTOS POSITIVOS E PROMOVER A COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

Nesta secção, os/as educadores de infância podem encontrar recursos que podem ser utilizados para incentivar comportamentos positivos e promover a competência socioemocional em ambientes de EPE.

Promoção do Bem-Estar de Educadores através do Apoio ao Comportamento Positivo na Educação da Primeira Infância (ProW)

O ProW (2021-2023) é um projeto de experimentação de políticas, que visa desenvolver políticas e práticas baseadas em evidências para melhorar a profissão docente e melhorar a carreira e capacidades de educadores/as em ambientes de Educação Pré-Escolar (EPE). Especificamente, os objetivos do projeto incluem o apoio aos/às educadores/as no uso de abordagens de Psicologia Positiva e Promoção de Comportamentos Positivos na Escola (SWPBS), através do aumento da sua motivação, do desenvolvimento das suas competências, da promoção do bem-estar, satisfação no trabalho, autoeficácia e redução dos níveis de *burnout*. O projeto ProW envolve 11 organizações de quatro países europeus (Grécia, Chipre, Roménia e Portugal). Entre os resultados do projeto, o consórcio encontra-se a desenvolver uma plataforma digital e um portal de e-Learning, que disponibilizará módulos on-line para o desenvolvimento profissional do/a educador/a e sugestões e dicas práticas, bem como recursos de aprendizagem para melhor gerir o seu bem-estar e o desenvolvimento de competências sociais das crianças. Além disso, a plataforma e-Learning disponibilizará recursos (exemplos, atividades e modelos/formulários) para os/as educadores/as de infância clarificarem, ensinarem e incentivarem comportamentos esperados na EPE. No fim do projeto, espera-se o desenvolvimento de um Observatório de Bem-Estar e Carreira do/a Educador/a, que realizará revisões e inquéritos anuais e, mais importante, planejará e implementará iniciativas e ações para apoiar os/as educadores de infância.

Mais informações: www.prowproject.eu



JARDINS DE INFÂNCIA RESILIENTES [RESILIENT PRESCHOOLS]

A iniciativa “Resiliência e bem-estar na educação pré-escolar para prevenir problemas emocionais, sociais e comportamentais” (**RESILIENT PRESCHOOLS**) (2020-2022) é um projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia. Participaram no projeto seis parceiros de cinco países europeus (Chipre, República Checa, Grécia, Roménia e Portugal). O projeto RESILIENT PRESCHOOLS visa desenvolver a capacidade dos/as educadores/as de infância para melhorarem a resiliência psicológica das crianças em idade pré-escolar e promover o seu bem-estar psicológico. Para atingir esse objetivo, o consórcio desenvolveu recursos de qualidade para educadores/as de infância para promover uma cultura positiva em ambientes de EPE, com base em práticas de Psicologia Positiva e em evidências científicas. Especificamente, o Kit de Recursos RESILIENT PRESCHOOLS inclui informações úteis e aplicações práticas para educadores/as de infância sobre como ensinar as crianças a fortalecer a sua resiliência psicológica e melhorar seu bem-estar geral. O Pacote de Formação RESILIENT PRESCHOOLS (programa e material de formação) para educadores/as de infância inclui estratégias e técnicas que derivam do Modelo PERMA / Teoria do Bem-estar, a fim de melhorar as competências sociais e emocionais das crianças e, de forma global, a experiência durante a educação pré-escolar. Nesses recursos, os/as educadores/as de infância podem encontrar várias práticas e atividades para melhorar a atenção plena das crianças em idade pré-escolar, os pontos fortes individuais, os relacionamentos positivos, as emoções positivas, os comportamentos positivos e a autoestima.

Mais informações: www.resilientpreschools.eu



Programa “Area Based Childhood” (ABC) [Infância baseada na área]

O Programa ABC é uma iniciativa irlandesa de prevenção e intervenção precoce baseada em áreas, que visa o investimento em intervenções baseadas em evidências para melhorar os resultados para crianças e famílias que vivem em áreas de desvantagem na Irlanda (Hickey et al., 2018). Entre outros programas, a iniciativa ABC utilizou programas de apoio ao desenvolvimento social e emocional das crianças, incluindo o *PAX Good Behaviour Game* (GBG, ou Jogo do Bom Comportamento), *Roots of Empathy* (em Português, Raízes da Empatia) e o conjunto de intervenções Anos Incríveis.

Uma avaliação do Programa ABC (Hickey et al., 2018) concluiu que o programa contribuiu positivamente para a vida das crianças e das suas famílias, melhorando as relações entre pais e crianças, aumentando a prontidão das crianças para a escola e melhorando o bem-estar social e emocional das mesmas.



OS AMIGOS DO ZIPPY [Ziki]

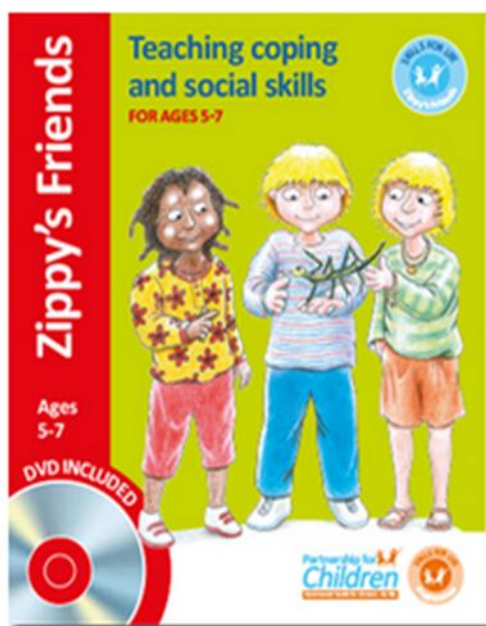
O Programa “Zippy’s Friends”, que foi traduzido e adaptado para Portugal com a designação “Os Amigos do Ziki”, é um programa de aprendizagem socioemocional, desenvolvido em ambiente pré-escolar. O programa é implementado em vários países, para promover competências socioemocionais na EPE, por educadores/as formados/as no programa a nível internacional.

O programa foi desenvolvido conjuntamente pela organização internacional “Partnership for Children”, académicos/as e especialistas em recursos educacionais. “Os Amigos do Zippy [Ziki]” tem circulado pelo mundo desde 1998 e está agora em mais de 30 países.

O conceito fundamental subjacente ao programa é muito simples: se pudermos ensinar as crianças a lidar com as dificuldades, elas serão mais capazes de lidar com problemas e crises na adolescência e na vida adulta. Foi avaliado e verificou-se que melhora as capacidades de *coping* das crianças, competências sociais, literacia emocional, o clima da turma e reduz o *bullying*. O programa foi originalmente criado para prevenir comportamentos suicidas.

Este programa é baseado numa série de histórias e o programa tem 24 sessões de 45 minutos. Os seis módulos abrangem sentimentos, comunicação, amizade, conflito, mudança e perda e seguir em frente. As crianças desenvolvem as suas próprias estratégias positivas para lidar com os problemas por meio de atividades apelativas: ouvir histórias, discussões, jogos, dramatização e desenho.

Leia mais sobre os estudos de avaliação dos “Amigos do Zippy”:
<https://www.partnershipforchildren.org.uk/research.html>



8. SUGESTÕES PARA DESENCORAJAR COMPORTAMENTOS DESAFIANTES

Práticas para desencorajar comportamentos desafiantes no jardim de infância

Para desencorajar comportamentos desafiantes no contexto da abordagem PBS, o primeiro passo é definir o que se consideram comportamentos inadequados num ambiente pré-escolar como um todo. Utilize a tabela disponível nos Anexos III e IV para escrever o que consideraria como comportamentos menos e mais desafiantes, especificamente no ambiente pré-escolar.

Foque-se em 3-4 comportamentos no máximo e no modo como se aplicam ao seu jardim de infância em cada ano letivo, com base nas necessidades do seu contexto em particular (por exemplo, magoar outra criança intencionalmente).

Os comportamentos menos desafiantes devem ser abordados pelos/as educadores/as no contexto da sala de atividades, enquanto os comportamentos desafiantes mais graves, com os quais o/a educador/a não consegue lidar, devem ser direcionados para a equipa de liderança, para obter mais apoio e iniciar os procedimentos necessários nos outros níveis do modelo multinível. Use a tabela disponível no Anexo IV para documentar o(s) comportamento(s) mais desafiante(s) que identificou.

Um passo importante é agir proativamente, antes que os problemas de comportamento mais graves ocorram. Estas estratégias estão na categoria de estratégias indiretas, pois a intervenção ocorre por meio de uma mudança no contexto, ou seja, há uma mudança no ambiente, sem se concentrar explicitamente no comportamento inadequado da criança. Tem sido demonstrado que estas estratégias reduzem os comportamentos inadequados, antes que a sua frequência e intensidade aumentem.

- 1. Proximidade:** aproxime-se (cerca de 1 metro ou menos) da criança que exibe um comportamento desafiante pouco significativo.
- 2. Sinal / Pista não verbal:** Use um sinal pré-acordado para chamar a atenção. Um breve toque no ombro também pode funcionar como um sinal silencioso de atenção, sem interromper as interações ou atividades.
- 3. Ignorar - Validar - Elogiar:** Ignore o comportamento menos desafiante de uma criança e dê *feedback* informativo a uma criança próxima dela, mostrando o comportamento apropriado para que ela possa observar e reconhecer o que seria desejado. Assim que a criança em causa apresentar o comportamento apropriado, dê-lhe *feedback* claro acerca desse comportamento.

As estratégias diretas são usadas quando um comportamento desafiante já ocorreu ou se intensificou. O objetivo é reensinar e explicar o comportamento apropriado e elogiar quando ele é exibido. Além disso,

compreender as suas causas ou “gatilhos” e agir para resolver essa situação pode impedir a sua repetição.

Algumas estratégias diretas para lidar com um comportamento desafiante são:

1. **Redirecionar:** Redirecione verbalmente a atenção para si, e solicite às crianças que mostrem os comportamentos apropriados.
2. **Reensinar:** Recorde o Valor e o comportamento esperado, peça às crianças que digam e mostrem a regra e realizem atividades de dramatização ou outras para praticarem o comportamento esperado. Elogie as crianças quando exibirem o comportamento apropriado.
3. **Dar às crianças a possibilidade de escolherem:** Forneça 2 escolhas à criança que exhibe um comportamento desafiante pouco significativo, sendo eu uma das hipóteses será a desejável e a outra mais desagradável para a criança (por exemplo, Andreia, preferes colocar na caixa os brinquedos que usaste agora ou quando terminares o teu desenho?).
4. **Conversar com as crianças:** reúna individualmente com a criança para conversar sobre quaisquer dificuldades que ela tenha e dê apoio adicional. Discuta com a criança o que se espera dela, e porque é que esse comportamento é importante. Faça um acordo para se focarem nesse comportamento nos próximos dias até que este seja aprendido e dominado.

9. CONCLUSÃO

Durante os últimos 20 anos, foi desenvolvido a **Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar (SW-PBS)**. É um enquadramento organizacional ou abordagem que permite que as instituições de educação pré-escolar ajam de forma proativa e abrangente para apoiar as competências académicas, sociais e comportamentais de todas as crianças.

Alguns estudos (Albrecht & Brunner, 2019; Sugai & Horner, 2006) enfatizaram os benefícios e efeitos positivos da implementação da PW-PBS em todo o contexto de educação pré-escolar, incluindo melhorias comportamentais, resultados socioemocionais e de aprendizagem positivos, ambientes de aprendizagem seguros e eficazes, e cultura e clima pré-escolar positivos.

Com base na pesquisa documental e investigação de campo realizada pelo consórcio do projeto PBS-ECEC dentro do Resultado 1, este **Guia** foi desenvolvido como uma **ferramenta de planeamento** para educadores/as de infância em contextos de educação pré-escolar e inclui uma fonte prática de informações que os/as apoia a criar um ambiente de elevada qualidade em todo o jardim de infância e sala de atividades, onde a Promoção de Comportamentos Positivos (PBS) é desenvolvida.

A implementação da PW-PBS em contextos de educação pré-escolar (a) apoia as equipas de EPE (crianças, educadores/as, outros/as profissionais), fornecendo uma estrutura para promover comportamentos adequados ao desenvolvimento e para desenvolver competências sociais e emocionais, (b) apoia os/as profissionais e as crianças a "falarem" uma língua comum, garantindo consistência nos esforços diários dos/as educadores/as, e, finalmente, (c) contribui para a promoção do sucesso de todos/as.

Vários fatores que contribuem para as dificuldades socioemocionais das crianças foram relatados pelos quatro países parceiros, incluindo fatores familiares, características da criança, qualidade da relação educador/a-criança, competências sociais e emocionais dos/as educadores/as, pandemia de COVID-19 e parcerias família-jardim de infância. De um modo geral, os resultados do inquérito de avaliação das necessidades realizado nos quatro países parceiros revelaram que as crianças em idade pré-escolar têm dificuldades em interagir socialmente, gerir o seu comportamento e expressar as suas emoções. Além disso, os/as educadores/as de infância tendem a concordar que a pandemia de COVID-19 teve um efeito negativo no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, uma vez que o seu comportamento e dificuldades socioemocionais aumentaram após a implementação das medidas de segurança. Além disso, foi identificada uma tendência para os programas de intervenção promoverem competências

sociais e socioemocionais, focando-se menos na redução das dificuldades de comportamento ou no apoio a comportamentos positivos nas escolas.

O **Guia PBS-ECEC** foi desenvolvido com base nas necessidades dos centros EPE e propõe uma abordagem de todo o jardim de infância, preventiva e proativa para apoiar o comportamento da criança e a competência socioemocional. Espera-se que o Guia PBS-ECEC constitua uma ferramenta eficaz que forneça **informações úteis para as equipas de EPE sobre como implementar o primeiro nível de um PW-PBS, em todos os contextos de educação pré-escolar na Europa**. O Guia PBS-ECEC propõe práticas que ajudarão os/as educadores/as de infância a **promover a competência social e emocional** de todas as crianças e a **reestruturar os ambientes de EPE, a fim de torná-los mais previsíveis, positivos e seguros para as crianças em idade pré-escolar**.

REFERÊNCIAS

- Albrecht, N.M.R., & Brunner, M. (2019). How positive behavioral supports and social-emotional curriculum impact student learning. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 24(1), 2789-2804. DOI:10.15405/e1sbs.245
- Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in early childhood special education*, 27(3), 174-192.
- Bouget, D., Frazer, H., Marlier, E., Sabato, S., & Vanhercke, B. (Abril, 2015). *Social investment in Europe. A study of national policies 2015*. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Jalongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 462-473. <https://doi.org/10.1037/a0012883>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., & Sailor, W., et al. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4–16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carson, J. L., Kemp, D. C., & Smith, C. E., et al. (1999). Comprehensive multisituational intervention for problem behavior in the community: Long-term maintenance and social validation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 5–25. <https://doi.org/10.1007/BF03392117>
- Carter, D. R., & Pool, J. L. (2012). Appropriate social behavior: Teaching expectations to young children. *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 315-321. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0516-y>
- Carter, D. R., Van Norman, R. K., & Tredwell, C. (2011). Program-wide positive behavior support in preschool: Lessons for getting started. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 349-355. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0406-0>
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. Disponível em http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. Author.

- Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2022). What is PBIS? Retirado de: <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis>
- Coco, A., Woodward, I., Shaw, K., Cody, A., Lupton, G., & Peake, A. (2001). Bingo for beginners: A game strategy for facilitating active learning. *Teaching Sociology*, 29(4), 492-503. <https://doi.org/10.2307/1318950>
- Correia, K. (2019). *Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens: Salto de Gigante*. *Academias Gulbenkian Conhecimento*. Fundação Calouste Gulbenkian. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/43/2019/02/18135044/SaltoDeGigante_Guia.pdf
- Correia, K. S., & Marques-Pinto, A. (2016). Programa “Salto de Gigante”: Delineamento e avaliação da eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. In A. Marques-Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 263-290). Coisas de Ler.
- Cresham, E. (2021). Aistear: The social context of play and language development. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 34(2). <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/323>
- Dafermou, H., Koulouri, P., & Mpasagianni, E. (2006). *Preschool teacher guide*. Pedagogical Institute, Ministry of National Education and Religion.
- Daly, M. & Forster, A. (2009). The story of the framework for early learning: Partnership in action. *An Leabhbh Óg, The OMEP Ireland Journal of Early Childhood Studies*, 3(1), 55-72. <https://omepireland.ie/wp-content/uploads/2019/07/An-Leabhbh-Og-Volume-3-2009.pdf>
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term “positive behavior support.” *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 133–136. <https://doi.org/10.1177/1098300713497099>
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R., & Sugai, G. (2009). Overview and history of Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.). *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 3-16). Springer.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Filcheck, H. A., & McNeil, C. B. (2004). The use of token economies in preschool classrooms: Practical and philosophical concerns. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(1), 94. <https://doi.org/10.1037/h0100281>

- Fox, L., & Little, N. (2001). Starting early: Developing school-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 251-254. <https://doi.org/10.1177/109830070100300406>
- Freeman, J., Kern, L., Gambino, A. J., Lombardi, A., & Kowitt, J. (2019). Assessing the relationship between the Positive Behavior Interventions and Supports framework and student outcomes in high schools. *Journal of At-Risk Issues*, 22(2), 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1231342>
- Frey, A. J., Lee Park, K., Browne-Ferrigno, T., & Korfhage, T. L. (2010). The social validity of program-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(4), 222-235.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.738868>
- Greek Ministry of Education - Greek Pedagogical Institute (MoE/Pi), 2002. *Cross-thematic curriculum framework for compulsory education (DEPPS)*. Athens: Ministry of National Education and Religion.
- Greek Ministry of Education - Greek Pedagogical Institute (MoE/Pi) (2014). *Curriculum for kindergarten*. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (National Education Strategy for Citizenship)*. Available at Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Hayes, N., & O'Neill, S. (2019). Little changes, big results: the impact of simple changes to early years learning environments. *Early Years*, 39(1), 64-79. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1342223>
- Heather, G., Kincaid, D., & Pollard-Sage, J. (2009). *Primary-tier Interventions and Supports*. In: W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, R. Horner (Eds.). *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 375-394). https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_16
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Jack, S., & Broyles, L. (2007). A program-wide model of positive behavior support in early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 29(4), 337-355. <https://doi.org/10.1177/105381510702900405>
- Horner, R. H. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 97-105. <https://doi.org/10.1177/108835760001500205>
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., ... & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe handicaps*, 15(3), 125-132. <https://doi.org/10.1177/154079699001500301>

- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., ... & Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 69-73. <https://doi.org/10.1177/1098300715604826>
- Loizou, E. (2007, September). System of early education/care and professionalisation in Cyprus. Report commissioned by the State Institute of Early Childhood Research (IFP). Munich, Germany. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_cyprus.pdf
- Loizou, E. (2009). In-service early childhood teachers reflect on their teacher training program: Reconceptualizing the case of cyprus. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 195-209. <https://doi.org/10.1080/10901020903084066>
- Loizou, E. (2018). *Professional dDevelopment and impact of the Early Change Project: Reflections from the Cypriot example. Professional development and quality in Early Childhood Education: Comparative European perspectives.* Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64212-3_5
- Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00074-2>
- Meghir, K., Makadasi, F., Terzidis, A., Vourdouba, A. Bertou, G., Mplesiou, G., Kalpogianni, E., Janikian, M., Zagkas-Tsakiris, M., Kounari, O., Geroulanou, E. & Synanidou, E. (2021). *The new framework for early childhood and care for children 0-4 in Greece.* Ministry of Labor and Social Affairs.
- Mills, M., Präg, P., Tsang, F., Begall, K., Derbyshire, J., Kohle, L., & Hoorens, S. (2013). *Use of childcare services in the EU Member States and progress towards the Barcelona targets. Short Statistical Report No. 1.* Prepared for the European Commission Directorate-General for Justice. Unpublished manuscript.
- Missouri SWPBI (2018-2019). *Missouri School-wide Positive Behavior Support, Tier I, Team Workbook.* Department of Elementary and Secondary Education.
- Murphy, L. (2016). *Evaluating the benefits of the Aistear curriculum on the social interactions of junior infant children.* Dublin Business School.
- OECD (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong. Survey 2018, TALIS,* OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Peeters, J., Sharmahd, J., & Budginaitė, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in early childhood education and care (ECEC): Pathways towards qualification.* NESET II report. Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2766/898530>

- ProW (2021). *Intervention Design. Training Manual for Pro-W*. Disponível em <https://prowproject.eu/wp-content/uploads/2022/04/WP2-D2.1-Intervention-design1.pdf>
- Reavis, H. K., Kukic, S. J., Jenson, W. R., & Morgan, D. P. (1993). *Utah's BEST Project: Behavioral and Educational Strategies for Teachers: Technical Assistance Manuals*. Utah State Office of Education.
- Rentzou, K. (2016). Mapping gender segregation in pre-primary and primary education in Cyprus. *The Journal of Men's Studies*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1060826516658765>
- Santos, M. (2017). *O impacto do programa Anos Incríveis - Teacher Classroom Management nas competências socioemocionais de crianças após a transição para o primeiro ciclo* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Santos, M., Silveira-Maia, M., & Martins, S. (2021). *Trajetórias para a Educação Inclusiva: análise da legislação portuguesa e das suas implicações nas práticas e na formação de professores com base nas tendências europeias*. In M. Cruz & C. Pinto (Eds), *IssueS'21 Issues in Education*. Politécnico do Porto.
- Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International*, 42(5), 539–566. <https://doi.org/10.1177/01430343211025075>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). *Defining and describing schoolwide positive behavior support*. In *Handbook of positive behavior support* (pp. 307-326). Springer.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245-259. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01834-006>
- Tusla. (2018a). *Developing policies, procedures and statements in Early Childhood Education and Care Services: A practical guide*. Early Years Inspectorate, Tusla.
- Tusla. (2018b). *Quality and regulatory framework: Full day care service and part-time day care service*. Early Years Inspectorate, Tusla.
- Vrasidas, C. et al. (2021). *Systemic change and implementation science: Challenges and possibilities of SWPBS*. Paper accepted for presentation at the International School Psychology Association ISPA 2021 conference: Working with Schools and Families to Strengthen Children, Nicosia, Cyprus. <http://ispa2021.org/>

Woods, A., Mannion, A., & Garrity, S. (2021). Implementing Aistear—the Early Childhood Curriculum framework across varied settings: Experiences of early years educators and infant primary school teachers in the Irish context. *Child Care in Practice*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1920367>

ANEXO I

LISTA DA EQUIPA DE LIDERANÇA (PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS POSITIVOS)

Estabelecimento de Educação Pré-escolar:

Ano letivo:

Equipa de Liderança (Promoção de Comportamentos Positivos)

	NOME	NÚMERO DE TELEFONE	E-MAIL	PAPEL
1				Coordenador/a
2				Formador/a interno/a (mediador/a pedagógico/a)
3				Responsável pelo cumprimento de prazos
4				Secretário/a
5				Pessoa de contacto

ANEXO II

EXEMPLO DE UMA MATRIZ COMPORTAMENTAL

	Sala de Atividades	Espaço exterior	Corredor	Casa de Banho	Todos os contextos
Segurança	<ul style="list-style-type: none"> • Andar devagar • Usar um toque gentil com os/as outros/as. • Pedir ajuda se tiver algum problema. • Pegar nos brinquedos pesados com um/a amigo/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção às indicações • Usar os brinquedos de forma cuidadosa • Brincar dentro do espaço de recreio 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao/à educador/a • Manter as mãos perto do corpo para evitar magoar os/as outros/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavar as mãos • Fechar a torneira quando terminar • Esperar pela sua vez 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhar com cuidado • Mover os braços e os pés devagar para evitar magoar alguém
Amabilidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilhar brinquedos ✓ Usar palavras simpáticas ✓ Convidar outras crianças para brincar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar a vez ao/à outro/a ✓ Usar palavras simpáticas ✓ Convidar outros/as para brincar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar baixo ✓ Sorrir para os/as outros/as 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descarregar o autoclismo ✓ Colocar o papel higiénico no balde do lixo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilhar com outros/as ✓ Usar palavras simpáticas ✓ Ser gentil com amigos/as

<p>Responsabilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Limpar / arrumar ❖ Lavar as mãos ❖ Entrar na sala quando pedido 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Seguir as indicações/direções ❖ Arrumar os brinquedos ❖ Colocar o lixo no cesto 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manter-se na fila ❖ Manter as mãos perto do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Esperar pela sua vez ❖ Bater à porta e esperar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pedir ajuda se houver algum problema ❖ Arrumar a cadeira quando já não estiver a ser utilizada ❖ Colocar pedaços pequenos de comida na boca e mastigar cuidadosamente ❖ Ajudar um/a amigo/a que precise
--------------------------------	---	---	--	---	--

ANEXO III

TABELA DE DEFINIÇÃO DE COMPORTAMENTOS MENOS DESAFIANTES

COMPORTAMENTOS MENOS DESAFIANTES	DESCRIÇÃO

ANEXO IV

TABELA PARA DEFINIÇÃO DE COMPORTAMENTOS MAIS DESAFIANTES

COMPORTAMENTOS MAIS DESAFIANTES	DESCRIÇÃO

ANEXO V

FORMULÁRIO PARA O ACORDO DE COOPERAÇÃO COM OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Todas as pessoas que concordaram que o seu jardim de infância participasse na implementação da intervenção "Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar" devem ler e assinar este formulário, indicando que foram informadas sobre as ações a serem planeadas e implementadas pelos/as profissionais do estabelecimento de educação pré-escolar.

Ao concordar em participar no projeto, compreendo o seguinte:

Formação - Reuniões

Compreendo que participarei nas sessões de formação e reuniões relacionadas com a implementação da intervenção, para uma melhor coordenação com outros/as profissionais participantes no projeto. Se eu precisar de informação, orientação e apoio, contactarei os/as meus/minhas colegas e o/a formador/a externo.

Responsabilidade

- Participarei em atividades e processos de apoio à implementação da intervenção na minha sala de jardim de infância, tais como o desenvolvimento e construção de materiais e realização de encontros com colegas e encarregados/as de educação.
- Trabalharei para desenvolver uma comunicação sistemática com as famílias sobre as etapas de implementação dos Sistemas de Promoção de Comportamentos Positivos.
- Assumirei a responsabilidade pela implementação do sistema na minha sala, e procurarei apoio e orientação do/a formador/a nos assuntos em que for necessário.

Durante a implementação do Sistema de Promoção de Comportamentos Positivos, irei:

- Utilizar dados relativos ao comportamento das crianças para orientar as nossas decisões.
- Implementar as orientações curriculares e basear as minhas práticas pedagógicas em valores definidos para o jardim de infância e nas expectativas definidas quanto aos comportamentos das crianças esperados.

- Implementar um sistema comum de reconhecimento/*feedback* acerca dos comportamentos definidos para o jardim de infância.
- Participar ativamente na avaliação do nosso plano de ação e tomar as medidas apropriadas para o rever.

Declaração de responsabilidade

Concordo com os termos e condições acima referidos e concordo em participar, eu próprio/a e o meu grupo de crianças, na intervenção estruturada "Promoção de Comportamentos Positivos na Educação Pré-Escolar".

	NOME	CATEGORIA	GRUPO DE CRIANÇAS/SALA	NÚMERO DE CRIANÇAS	ASSINATURA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					