

## Gentle teaching: Quando o afeto tem lugar na educação

Susana Moreira

Beatriz Mesquita

Carla Bárto

Instituto Piaget, Campus Universitário de Viseu

I.S.E.I.T - Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Viseu

Isabel Catarina Martins<sup>1</sup>

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

### RESUMO

O conceito Gentle Teaching surgiu, pela primeira vez, nas revistas profissionais na década de 80, como estratégia não-aversiva de intervenção comportamental dirigida a pessoas com dificuldades intelectuais. Esta abordagem assenta em quatro pilares fundamentais: segurança, afeto, ser capaz de ser afetuoso e compromisso ou vinculação. A aplicação do Gentle Teaching diverge das formas tradicionais de intervir ao nível dos problemas comportamentais, propondo-se a criar espaços de inclusão para aqueles que vivem marginalizados. É uma abordagem ainda pouco conhecida no contexto educacional. No entanto, os seus princípios, alinhados com o pensamento centrado no aluno, podem aplicar-se aos contextos de aprendizagem e inclusão, permitindo aos alunos sentir-se seguros, amados e aceites na sua forma única de ser. A metodologia Gentle Teaching recorre a quatro ferramentas essenciais: a presença, o contacto ocular ou olhar, o toque e a comunicação verbal ou palavras. Este artigo foi desenvolvido com o intuito de perceber como surgiu o Gentle Teaching, o conceito, princípios e objetivos, o seu percurso e desenvolvimento, e o potencial de aplicação ao contexto educativo.

**Palavras-chave:** Gentle Teaching; Educação; Dificuldades intelectuais; Afeto.

### ABSTRACT

The concept of Gentle Teaching first appeared in professional journals in 1985, as a non-aversive behavioral intervention strategy for people with intellectual disabilities. This approach is based on four fundamental pillars: safety, affection, being able to be affectionate, and commitment or attachment. The application of Gentle Teaching differs from traditional ways of intervening in behavioral problems, proposing to create spaces for inclusion for those who live marginalized. It is an approach still little known in the educational context. However, its principles, aligned with learner-centered thinking, can be applied to learning and inclusion contexts, allowing students to feel safe, loved, and accepted in their unique way of being. The Gentle Teaching methodology uses four essential tools: presence, eye contact or gaze, touch, and verbal communication or words. This paper was developed to understand how Gentle Teaching has arisen, its course and development, the concept, principles, objectives, and the potential for application to educational contexts.

**Keywords:** Gentle Teaching; Education; Intellectual disabilities; Affection.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: isabelmartins@ese.ipp.pt

## 1. Gentle Teaching: perspectiva histórica

Para compreender o Gentle Teaching (GT) é importante perceber o seu contexto histórico, qual a sua origem e importância até aos dias de hoje (Martins et al., 2021). As pessoas com dificuldades intelectuais sempre foram uma preocupação para a sociedade, no que diz respeito à forma como eram tratadas. Em meados do século XIX, como não podiam ser integradas com pessoas com problemas de saúde mental, foram criadas instituições para pessoas com deficiência intelectual, onde se encontravam fechadas, exploradas e maltratadas, designadas asilos (Martins et al., 2021).

Assim, no final século XIX surgiu, nos EUA e no Reino Unido, um movimento de construção de asilos, com o objetivo de ajudar as pessoas com deficiência intelectual a sair de situações de violência e assim, seriam cuidadas e “educadas” tratadas com dignidade e integradas na sociedade (Martins et al., 2021).

Os asilos eram frequentemente locais de maus tratos, caracterizados pelo isolamento geográfico. A falta de formação adequada dos funcionários e a deficiência nos procedimentos de inspeção e controlo de qualidade contribuem significativamente para a situação degradante vivenciada (World Health Organization [WHO], 2001).

Assim, no final do século XIX surgiu, nos EUA e no Reino Unido, um movimento de consciencialização, originado na base de inúmeras denúncias públicas sobre as condições desumanas dessas instituições que culminou no início de um processo de desinstitucionalização, ajudando as pessoas com deficiência intelectual a sair de situações de violência e assim, seriam cuidadas e “educadas” tratadas com dignidade e integradas na sociedade (Martins et al., 2021).

Em 1940, com base num trabalho de Skinner e dos seus colaboradores surgiu a Análise Comportamental enquanto ciência, tornando-se manifesto que ao reorganizar as condições ambientais, o comportamento progressivamente mudaria. É neste contexto do comportamentalismo que o GT tem a sua base (Cullen & Mudford, 2005).

Em 1985, surge o primeiro uso do termo GT nas revistas profissionais (Martins et al., 2021). O GT foi, inicialmente, definido como estratégia não-aversiva de intervenção comportamental dirigida a pessoas com dificuldades intelectuais e no desenvolvimento (McGee et al., 1987; McGee & Menolascino, 1991). Durante os anos 90, vários autores tentaram identificar descrições que fossem apropriadas ao GT, para que, desta forma, pudessem avaliar a sua eficácia e eficiência como abordagem terapêutica, no contexto institucional (Martins et al., 2021).

Estratégias baseadas no GT já se revelaram, recentemente, eficazes na redução de comportamentos autolesivos e na melhoria da qualidade de vida de pessoas com incapacidades intelectuais, bem como na redução de comportamentos agressivos de pessoas com esquizofrenia (Fitzgerald & O'Brien, 2021) ou perturbação do espectro do autismo (Mendiratta & Pujari, 2017). Nos dias de hoje, utilizar os princípios do GT numa sociedade que afirma ser inclusiva, poderá facilitar a valorização de todos os indivíduos, com importância e lugar, representando uma potencialidade desta abordagem (Martins et al., 2021).

## 2. Gentle Teaching em contexto educacional

A educação é um direito humano básico fundamental para a dignidade individual. O acesso à educação garante, também, sustentabilidade ao desenvolvimento individual, assumindo um papel determinante na transformação positiva do indivíduo (UNESCO, 2014). O desenvolvimento pessoal está alicerçado no contexto ambiental e na forma como respondemos aos estímulos que nos rodeiam. É de notar que o desenvolvimento decorre essencialmente das interações realizadas entre aspetos pessoais e ambientais, sendo estes imprescindíveis (Pereira, 2012).

Nos contextos educacionais, encontramos alunos com vulnerabilidades, dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem ou em situações de marginalização e sofrimento. A abordagem educacional pode ser prejudicada pela incapacidade de o educador lidar com emoções e frustrações dos alunos, algumas associadas ao processo de aprendizagem (McGee & Brown, 2014; Van de Siepkamp, 2010). O GT pode ser uma abordagem educativa que permita ao professor desenvolver habilidades de relacionamento baseadas

em ações com valências positivas (Van de Siepkamp, 2010). O propósito é não só beneficiar as relações de interdependência e individualizadas entre professor e aluno, mas também a procura de resultados do próprio aluno, ao relacionar-se num ambiente no qual se sente incluído e respeitado, sem espaço para circunstâncias e comportamentos negativos.

Nesse sentido, no percurso da abordagem do GT, McGee e Brown (2014) desenvolveram a ideia de que os professores deveriam olhar para si próprios e identificar em si formas e meios para expressar afeto e amor, essencialmente àqueles que deles são privados e usá-las como forma de ensino no âmbito da mudança pessoal e também social.

Apesar de o comportamentalismo se constituir como uma das bases do GT, é perceptível que esta abordagem sofreu, ao longo dos anos, evoluções significativas que permitem afirmar que a mesma desenvolve em várias direções e incorpora contribuições que não derivam necessariamente das conceções primárias de Skinner (Tourinho, 2011).

Na base do GT não está a mudança do comportamento em si, mas sim a condição emocional ou psicológica que está a alimentar esse comportamento. A mudança de comportamento não é o produto final a obter, mas a mudança da condição que o provoca e alimenta (Van de Siepkamp, 2010).

### *2.1. Da segurança à vinculação: pilares do GT*

O GT assenta em quatro pilares fundamentais cuja aplicação em contexto escolar poderá encontrar sentido: segurança, afeto, ser capaz de ser afetuoso e compromisso ou vinculação.

A segurança, constitui-se como um pilar essencial, pois é fundamental que dentro da sala de aula o aluno possa beneficiar de sentimentos de conforto, proteção e tranquilidade na presença do professor/cuidador (McGee, n.d.). Sentir-se seguro é mais do que estar seguro (Van de Siepkamp et al., 2018), ou seja, é importante que o aluno possa sentir-se emocionalmente, fisicamente, psicologicamente e ambientalmente seguro. A aplicação dos fundamentos inerentes aos pilares do GT permite que o aluno diminua o nível de ansiedade com as tarefas ou compromissos mais exigentes que lhe possam ser solicitados, permitindo consequentemente que os erros ou sentimentos negativos face à realização das tarefas não se instalem permanentemente. Desta forma, estamos a potenciar o desenvolvimento da própria identidade e autoestima (QE, 2002; GTI, n.d.; McGee, n.d.).

O afeto é considerado um pilar fundamental que surge com o objetivo de criar culturas de apoio nas quais todos se sintam valorizados, independentemente dos seus desafios. O termo afeto, corresponde a uma sensação subjetiva que é experienciada individualmente por cada sujeito, em relação a um objeto, situação ou até mesmo ao comportamento e atitudes de outra pessoa, resultando por vezes em alterações comportamentais por parte do sujeito que o experiencia (Pestana, 2022). Basear a relação no afeto implica que a nossa presença deve ser acolhedora e preocupada com o bem-estar do outro. Ao estarmos presentes e mostrarmos que estamos, damos a entender que vamos cuidar, vamos acreditar nas capacidades do aluno e reconhecê-lo com estima e carinho, muito para além daquilo que são os comportamentos ou as suas fraquezas e dificuldades (QE, 2002; GTI, n.d.; McGee, n.d.). A expressão do afeto faz o indivíduo sentir-se amado, interiorizando o sentimento de que o professor o aceita incondicionalmente como é. Cabe ao educador/professor ser empático em relação aos sentimentos da pessoa, a todo o seu sofrimento e fazer o possível para minimizar sentimentos de angústia, reconhecendo e honrando a sua capacidade como ser humano e contribuindo para uma narrativa que inclua os aspetos do passado, presente e futuro da pessoa (Van de Siepkamp et al., 2018).

O pilar ser capaz de ser afetuoso engloba a ideia de querermos dar afeto e conforto ao outro e, essencialmente, fazê-lo sem medo do julgamento, o que, por sua vez, se traduz em não temer a incompreensão ou rejeição do outro. Este pilar engloba a ideia de responsabilidade do professor em desenvolver as habilidades necessárias para uma interação que permita espaço para relacionamentos significativos (AQE, 2002; GTI, n.d.; McGee, n.d.). Ser capaz de ser afetuoso significa, então, que o aluno é capaz de retribuir o que foi modelado através do ensino do companheirismo. Desta forma, à medida que o indivíduo experimenta um novo significado e cria novas memórias, são cultivadas a sua empatia e capacidade de participar ativamente na relação de afeto (Van de Siepkamp et al., 2018).

Por fim, o pilar compromisso ou vinculação é interpretado como a flexibilidade para estar com o outro estabelecendo uma relação na qual haja a possibilidade de ser participativo e ter a liberdade e vontade de participar nas vivências do outro, gerando assim sentimentos de integração. Significa assim, permitir a descoberta do envolvimento em atividades significativas, encontrando valor nas relações constituídas, querer fazer e permitir que o outro faça parte da comunidade (AQE, 2002). O termo vinculação é utilizado por McGee para descrever, de uma forma geral, as relações que são importantes e significativas para ambas as partes envolvidas e que são baseadas no afeto, confiança e respeito (Jones & McCaughey, 1992). A vinculação desenvolve-se enquanto uma tarefa está a ser ensinada.

Os quatro pilares orientam-se por necessidades humanas como sentir-se seguro, ter relacionamentos seguros, sentir valor próprio, ter atividades diárias significativas e sentir-se satisfeito interiormente (Machado et al., 2020). A presença destes pilares fundamentais no contexto educativo, aliados ao sentimento de segurança permitem o desenvolvimento do potencial de estabilidade assim como de crescimento emocional e psicológico. O GT é sobre ser intencional nas interações realizadas no contexto educativo, é sobre ser sensível e entender como o outro pode sentir-se ou atuar nesse mesmo contexto (Lindsay & LeRoy, 2014).

O processo de potenciar estes quatro sentimentos e a reciprocidade está dependente das vulnerabilidades, da história de vida da pessoa e das suas experiências anteriores na relação com outros seres humanos (Van de Siepikamp et al., 2018).

## *2.2. Da presença às palavras: ferramentas do GT em contexto educacional*

A aplicação do GT em contexto educacional diverge das formas tradicionais de intervir ao nível dos problemas comportamentais (Martins et al., 2021), nas quais o educador constitui a figura central, propondo-se a criar espaços de inclusão para aqueles que vivem marginalizados pela sociedade, permitindo-lhes sentir-se seguros, amados e aceites na sua forma única de ser, em ambiente escolar (Reis, 2009). A metodologia GT baseia-se na análise da pessoa, proporcionando ao cuidador uma compreensão profunda das suas necessidades e motivações, e trazendo mudança interacional, caracterizada por uma expressão mais intensa e frequente de apreço incondicional pela pessoa (McGee et al. 1987; Van de Siepikamp, 2010).

Enfatizando o anteriormente exposto, o propósito do GT, no contexto educativo, será o de fomentar uma interação de cariz positivo entre o educador/professor e o aluno, por forma a assegurar um relacionamento assente na confiança ou vinculação, que sirva de base para a mudança ao nível das interações (Aylott & Sell, 1997). A aprendizagem baseada neste modelo desenvolve-se em três fases distintas: 1) aprendizagem da presença humana como sinónimo de segurança; 2) interação e participação nas atividades como forma de dar um sentido de prazer e crença no valor recíproco da pessoa e 3) recompensa humana ou sentimento de prazer que decorre do contacto com os outros, sendo esta a motivação das nossas condutas (McGee et al., 1987).

Para que cada uma destas fases se processe de forma natural e significativa, o professor/cuidador deve usar quatro ferramentas fundamentais: a presença, o contacto ocular ou olhar, o toque e a comunicação verbal ou palavras (Brown, 2014; Martins et al., 2021; McGee & Brown, 2014).

Para McGee (n.d.), a presença do professor/educador pode criar um ambiente no qual o aluno possa sentir-se seguro e amado. Deste modo, o autor acredita que a nossa presença física influencia de forma significativa a forma como o aluno aprende e interpreta o papel do professor/educador. A presença do professor/educador pode ser expressa através de elementos corporais como as mãos, o rosto e a sua voz (McGee, nd, p. 33). O professor/educador é capaz de ser gentil quando se apresenta como uma figura relaxada, pacífica e amorosa, assentando assim na ideia de que o seu maior contributo é o seu tempo e a sua atenção, pelo que este deve entrar no espaço onde a pessoa se encontra, não onde ele quer que a pessoa esteja (McGee & Brown, 2014). O professor/educador deve, pois, mostrar-se disponível para a relação genuína com o outro, sendo a sua presença securizante, criando no outro a vontade de estabelecer relação e de ser afetuoso, sendo sinónimo de aceitação incondicional e de compreensão (McGee et al., 1987; Pereira, 2012). Assim, a presença do professor/educador deverá sempre ir ao encontro das necessidades do aluno, a qual deverá ser categorizada como uma presença pacífica, suavizante, acolhedora e generosa.

O contacto ocular é igualmente importante no estabelecimento de relações afetivas e seguras, sendo um indicador da qualidade da relação. O olhar como ferramenta do GT deve ser um olhar integral, terno,

empático e verdadeiro (McGee et al., 1987; Pereira, 2012). Os olhos podem ser usados como “mãos ternas” com aqueles que têm medo ou receio do toque (McGee & Brown, 2014, p. 7). Deve imaginar que os seus olhos são mãos e braços e, assim, estender a mão ao aluno, sem o assustar (McGee & Brown, 2014). Ao olharmos o outro, pretendemos conhecê-lo melhor, assim como dar-mo-nos a conhecer e a procura do olhar do outro e da manutenção desse contacto visual pode ser uma forma de o reconhecer como pessoa e como parceiro de interação (McGee et al., 1987; Pereira, 2012). Através do contacto ocular, o professor/educador deverá deixar que o reflexo da sua alma se torne presente, de modo que, possa também reconhecer o reflexo da alma do aluno através dos seus olhos (Van de Siepkamp et al., 2018). O contacto ocular deverá ser utilizado tal como o professor/educador utilizaria as suas mãos, por exemplo, ou seja, de forma calorosa, suave e com amor (McGee, n.d.)

O toque, através das mãos, concretiza o desejo de aproximação física, revelando a afetividade e a segurança da relação. As nossas mãos são a forma mais direta de proporcionar uma sensação de paz, encorajamento e calor, de ensinar o aluno a sentir-se seguro e amado (McGee, n.d.). Van de Siepkamp et al. (2018) referem que o toque é uma forma muito concreta e direta de ensinar sentimentos. Ao fazer uso do toque é necessário ter presente que muitas pessoas com o coração partido (McGee, n.d., p.35) têm medo do toque humano, devido à natureza das suas vulnerabilidades e aos abusos que sofreram durante anos. Por esta razão, o uso do contacto físico deve ser feito com cautela, pois muitas crianças e adultos não têm apenas de aprender que o toque é bom, é agradável, mas têm simultaneamente de lidar com anos de velhas memórias que significam que é mau (McGee, n.d.). O toque deve, então, ser gentil, transmitir tranquilidade e aceitação, assim como ser consentido e não invasivo (McGee et al., 1987; Pereira, 2012). Ao usar o toque o professor/educador deve estar pronto a recuar a qualquer momento, se sentir a rejeição ou o desconforto do outro lado. Em simultâneo com o toque, podemos explicar o seu significado usando expressões como “Isto significa que estamos bem, significa que somos amigos” (McGee & Brown, 2014), “Não te vou magoar”, “Isto significa que gosto de ti” (McGee, n.d.). Se o professor/educador achar apropriado, o abraço pode ser usado como um ritual de companheirismo e afeto no início e no final de cada dia (McGee & Brown, 2014).

Finalmente, a comunicação verbal deverá ser contínua, estruturante e construtiva, mostrando ao outro por palavras o que sentimos na sua presença, o que gostaríamos de fazer – dando-lhe a oportunidade de antecipar o que acontecerá posteriormente – e permitindo-lhe fazer escolhas, ter um papel ativo na relação, mostrando-lhe assim que a sua presença é importante (McGee et al., 1987; Pereira, 2012). As palavras devem ser usadas para falar do afeto que o professor/educador sente, para expressar que, independentemente das suas ações, o aluno está seguro consigo e que tem o seu afeto. Sempre que conversamos, devemos também usar as nossas mãos para mostrar à pessoa o que queremos dizer (McGee, n.d.). Assim, o diálogo deve ser iniciado pelo educador/professor e, no início, terá pouco significado, uma vez que a pessoa com o coração partido não saberá interpretar o significado da sua mensagem de amor (McGee, n.d.). No início, a conversa pode ser estabelecida através da narração de histórias curtas e cheias de amor (McGee, n.d.). É necessário entender que numa primeira fase o diálogo pode ser difícil e até unilateral (McGee & Brown, 2014), aparentando indiferença. No entanto, quanto mais as palavras são usadas para contar histórias, mais a pessoa aprende que o educador/ professor é amável e bondoso (McGee, n.d.). Desta forma, o professor/educador precisa ter em atenção o ritmo, o tom e a gentileza que imprime à voz. “És tão bom!”, “Não te preocupes.”, “Vamos só descansar.”, são alguns dos exemplos de frases que podem ser usadas neste contexto (McGee & Brown, 2014).

### *2.3. Técnicas e Estratégias: facilitação de interações positivas*

O uso das ferramentas acima descritas permite a criação de sentimentos de companheirismo e de comunidade. Deste modo o professor/educador deverá ter a responsabilidade de permitir que as relações estabelecidas possam ser expressas de forma mais calorosa, estando presente o sentimento de segurança (McGee, n.d.).

Aliadas a estes instrumentos, são recomendadas algumas técnicas/estratégias para facilitar a interação positiva entre o educador/professor e o aluno. Neste sentido, o paradigma pressupõe a utilização de quatro estratégias fundamentais - ignorar, interromper, redirecionar e recompensar - sendo importante sublinhar

que o processo ocorre de forma dinâmica e que os componentes não são usados em separado (Jones & McCaughey, 1992; McGee et al., 1987).

Ignorar comportamentos inadequados permite evitar a atenção negativa e a punição devido a uma interação disfuncional, evitando igualmente ameaças, advertências ou o elencar de regras, o que evita que o comportamento inadequado seja reforçado. Ao ignorar o comportamento, o objetivo do professor será redirecionar o aluno para uma tarefa na qual a recompensa possa ocorrer. Assim, o contacto ocular e físico deve ser mínimo, havendo lugar à interrupção de um comportamento apenas quando este põe em risco a segurança da pessoa ou de outros, devendo ser o menos intrusiva possível (evitar a punição ou a imobilização de forma a quebrar o comportamento, sem o intensificar) (Jones & McCaughey, 1992; McGee et al., 1987).

Após esta primeira fase, o foco da intervenção deve ser conduzido no sentido de redirecionar ou orientar o indivíduo para uma outra tarefa, utilizando pistas mínimas, se possível de índole não-verbal (e.g gestos, toque ou olhar). Desta forma, o aluno percebe que a resposta comportamental inadequada que usou não é eficaz e que deverá usar uma resposta alternativa que seja adaptativa (Jones & McCaughey, 1992; McGee et al., 1987).

A recompensa deverá ser aplicada quando o aluno se envolver na tarefa, de forma a reforçar a adoção do comportamento desejado, podendo ser aplicada no início, durante a participação ou no final da tarefa. A recompensa deve ser de cariz social, ou seja, o educador/professor deve empregar expressões sinceras e significativas do seu gosto em estar com a pessoa. Deve-se introduzir também outras pessoas como fontes de recompensa, estimulando a criação de relações significativas com os outros e não apenas consigo próprio. Desta forma, permitirá que o aluno reduza paulatinamente a dependência em relação ao professor e desenvolva as competências necessárias para receber recompensas de forma natural (Jones & McCaughey, 1992; McGee et al., 1987).

As estratégias descritas anteriormente representam o fundamento do Modelo da Cultura da Gentileza, que não constitui, por si só, uma intervenção, sendo antes uma forma de interagir e apoiar as pessoas de modo que se sintam seguras. No contexto do GT, cultura de gentileza refere-se a um ambiente em que todas as pessoas são valiosas e merecem ser tratadas com respeito e dignidade, independentemente das suas diferenças (O'Brien & Lydon, 2006). O sentimento de segurança potencia a estabilidade emocional, psicológica e de crescimento, pelo que colocar em prática a Cultura da Gentileza é ser intencional nas interações com os outros e ser sensível à forma como o outro está a sentir e a reagir (Lindsay & LeRoy, 2014). Quando as pessoas se sentem respeitadas e valorizadas, envolvem-se de forma mais colaborante em processos de apoio (McGee & Mentis, 2000). Uma assunção central deste modelo é de que, quando os indivíduos estão em perigo, precisam de ter outros nas suas vidas que os alimentem e os ajudem a ultrapassar a dificuldade, não sendo necessária a punição. Neste sentido, a maioria das estratégias de aconselhamento e intervenção concentra-se no que precisa de ser alterado dentro de um indivíduo, identificando os seus défices e procurando reduzi-los ou amenizá-los. O foco do GT centra-se no desenvolvimento e aprofundamento de relações que estão na base de todo o crescimento e recuperação humana, fomentando elos de companheirismo e o sentido de comunidade (Lindsay & LeRoy, 2014).

Com base no exposto, os princípios do GT e este Modelo da Cultura da Gentileza são práticas que se interligam. O GT é uma abordagem de matriz relacional na qual as mudanças comportamentais ocorrem, devidas às novas relações estabelecidas. Os limites da relação são construídos na própria relação, com base na disciplina, mas sem imposição, pelo que é pertinente afirmar que, na prática desta abordagem, a forma como intervimos é tão importante como a razão pela qual intervimos (Pereira, 2012).

### **3. Gentle Teaching: o afeto que aproxima da inclusão**

Apesar de ainda pouco conhecido no contexto educacional (Mendiratta & Pujari, 2017), o GT defende princípios adequados à educação e formação dos seres humanos. Indo ao encontro das preocupações expostas no Relatório da Unesco (2014), que incentiva sociedades, governos e indivíduos à prática do humanismo renovado. Este novo humanismo deve ser adaptado às exigências do mundo moderno, repensando as condições para a compreensão mútua, a construção da paz e a proteção da dignidade humana de forma que cada indivíduo disponha dos meios para realizar o seu pleno potencial (UNESCO, 2014). Exige,

portanto, que cada indivíduo seja tido em conta incluindo os indivíduos marginalizados, designio que a prática do GT procura cumprir.

Apesar de as técnicas usadas no GT não serem inovadoras ou recentes, a verdade é que a forma humanizadora e emancipadora como estas são utilizadas permite que se diferenciem das estratégias comportamentais empregues noutros contextos (McGee et al., 1987). Alguns estudos têm sido realizados no sentido de apurar a eficácia da abordagem GT com outras abordagens clínicas. Um estudo de aplicação do GT numa escola inclusiva na Irlanda, mostrou que a abordagem foi eficaz na redução de comportamentos de desafio e na melhoria da aprendizagem e do bem-estar dos alunos (O'Connor, O'Brien, & McDonagh, 2022). Outras investigações demonstraram que o GT e as abordagens positivas/humanistas promovem de forma mais significativa o aumento de habilidades de comunicação, promovendo, inversamente, a diminuição de comportamentos perturbadores (Polirstoket al., 2003, citado por Start, 2008) e a melhoria da comunicação e da interação social, nomeadamente de crianças com perturbação do espectro do autismo (Simpson, & Smith, 2023).

O GT é sobre o amor incondicional (McGee & Brown, 2014). É sobre reconhecer quem está frágil, quem tem nos seus “corações partidos” (McGee, n.d.) medos, memórias com valências negativas, inseguranças e desconfianças. O objetivo do professor/cuidador é transformar todos estes sentimentos e sensações desagradáveis em momentos, que possam transmitir fraternidade, bem-querer e proteção. O primeiro passo a ser dado é a tomada de consciência dos próprios valores, e posteriormente a reflexão sobre a realidade daqueles cuja segurança procuramos garantir (McGee, n.d.).

A abordagem que assenta na valorização de cada aluno como pessoa pode ser facilitadora de atitudes de pertença e inclusão de todos os alunos. Como abordagem educacional, o GT valoriza e respeita a individualidade e a dignidade de cada pessoa, no sentido de adaptar o ensino e o ambiente de aprendizagem às necessidades de cada aluno, em linha com o pensamento centrado na pessoa.

Os seus princípios e metodologias educacionais, baseiam-se na construção de relações positivas e na promoção de ambientes securizantes. Pretendem o fortalecimento das relações positivas com os alunos, baseadas em aspetos como a confiança, o respeito e a compreensão, permitindo que os alunos se sintam mais seguros e confiantes no seu processo de aprendizagem. O recurso a elementos de comunicação não verbal como é o contacto visual ou o toque torna-se também fundamental no seguimento desses princípios, assim como o posterior acompanhamento do desenvolvimento emocional dos alunos, principalmente na identificação e aceitação da expressão das emoções de forma saudável, empoderando consequentemente os alunos para lidar com as situações mais desafiantes.

O fomento da autonomia, no sentido de dar aos alunos a oportunidade de tomar decisões e fazer escolhas é, igualmente, importante, promovendo a sua autoconfiança e independência. Por fim, o trabalho em equipa é essencial, podendo integrar alunos, pais e outros agentes educativos, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo para todos. Mais do que um modelo ou metodologia de intervenção, o GT é uma atitude e uma forma de estar. É um modelo e uma matriz indiscutivelmente relacional, o que se torna diferenciador de outras técnicas ou outros modelos.

Em suma, acreditamos que a abordagem educacional alicerçada no GT, claramente de teor humanista, poderá promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa, com base no amor incondicional, no respeito pelas fragilidades, potencialidades, medos e inseguranças dos alunos, criando espaços de inclusão e oportunidades para todos.

## Referências

- Associação Quinta Essência (2002). *Como fazemos*. <https://www.quintaessencia.pt/como-fazemos>
- Aylott, J., & Sell, I. (1997). Gentle Teaching as an empowering approach to challenging behaviour. *British Journal of Nursing*, 6(8), 442-446. <https://doi.org/10.12968/bjon.1997.6.8.442>
- Cullen, C., & Mudford, O. C. (2005). Gentle Teaching. In J. Jacobson, R. Foxx, & J. Mulick (Eds.), *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion and science in profession practice*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Fitzgerald, P. B., & O'Brien, J. (2021). The impact of gentle teaching on aggressive behaviour in people with schizophrenia. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(2), 351-360.
- Gentle Teaching International. (n.d.). *The tools of Gentle Teaching*. <https://gentleteaching.com/about/tools/>
- Jones, R., & McCaughey, R. (1992). Gentle Teaching and applied behavior analysis: a critical review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 853-867. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-853>
- Lindsay, D., & LeRoy, B. (2014). *Culture of gentleness: A promising practice for supporting vulnerable individuals*. <https://gentleteaching.com/wp-content/uploads/2019/12/Culture-of-Gentleness-A-Promising-Practice-for-Supporting-Vulnerable->
- Martins, C. M., Marques, R. T., Linhares, M., & Martins, I. C. (2021). Sentir-se seguro e amado na escola: Gentle teaching em contexto educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (29), 133-158. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.9784>
- Martins I.C., Tymoshchuk, O., Albuquerque, E., Santos, P., & Van Hove, G. (2022). Parents' voices: inclusion of students with intellectual and developmental disabilities in higher education. In M. Dascalu, P. Marti, & F. Pozzi (Eds.), *Polyphonic construction of smart learning ecosystems. SLERD 2022, smart innovation, systems and technologies*, vol 908 (pp 157-175). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-5240-1>
- McGee, J. J., & Mentis, M. (2000). *Gentle teaching: A positive approach to behavior support*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- McGee, J. J., & Menolascino F. J. (1991). *Beyond Gentle Teaching. A nonaversive approach to helping those in need*. New York.
- McGee, J., Menolascino, F., Hobbs, D., & Menousek, P. (1987). *Gentle Teaching: a non-aversive approach to helping persons with mental retardation* (1st Ed.). Human Sciences Press.
- McGee, J., & Brown, M. (2014). *A Gentle Teaching primer* (2nd Ed.). *Creative options regina*. <https://creativeoptionsregina.ca/wp-content/uploads/2015/03/Gentle-Teaching-Primer-2014.pdf>
- McGee, J. (n.d.). *Mending broken hearts: a handbook for those who care for and about others*. <https://gentleteaching.com/wp-content/uploads/2019/12/Mending-Broken-Hearts-Revised.pdf>
- Mendiratta, N., & Pujari, J. (2017). Awareness about efficacy of Gentle Teaching approach for children with special needs: Trained Special Educator's Perspective. *International Journal of Development Research*, 7(1), 11353-11357.
- O'Brien, J., & Lydon, J. (2006). *Gentle teaching: Building a culture of dignity and respect for people with challenging behavior*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- O'Connor, A., O'Brien, J., & McDonagh, K. (2022). The impact of gentle teaching on challenging behaviour, learning and well-being in an inclusive school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1085-1098.
- Pereira, M. (2012). *A Interligação de modelos pedagógicos: Gentle Teaching e o modelo ecológico de desenvolvimento humano*. Trabalho apresentado no 12.º Colóquio de Psicologia e Educação. 278-286. <http://hdl.handle.net/10400.12/1597>
- Pestana, E., & Páscoa, A. (2022). *Dicionário breve de Psicologia* (2nd ed). Climepsi.
- Reis, J. (2009). *Gentle Teaching – Uma resposta alternativa para jovens adultos com deficiência mental?* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. ProQuest.
- Santos, M. J. E. dos. (2009). O professor ecológico no contexto da instituição escolar. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 14(15), 111-125. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v14i15.2957>
- Simpson, R. L., & Smith, T. E. (2023). The impact of gentle teaching on communication and social interaction in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(4), 1788-1799.
- Start, T. S. (2008). *Practicing unconditional love: the experience of applying gentle teaching principles with individuals diagnosed with developmental disorders* [Doctoral dissertation, Michigan School of Professional Psychology]. <https://gentleteaching.com/wp-content/uploads/2019/12/Toni-Start-Dissertation.pdf>
- Tourinho, E. Z. (2011). Notas sobre o behaviorismo de ontem e de hoje. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 186-194. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100022>



- UNESCO. (2014). *Envisioning a new humanism for the 21st Century*. (1st. Ed.). UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227855>
- Van de Siepkamp, P. (2010). An introduction to Gentle Teaching. *Learning Disability Practice*, 13(6), 25-27.  
<https://journals.rcni.com/learning-disability-practice/an-introduction-to-gentle-teaching-ldp2010.07.13.6.25.c788>
- Van de Siepkamp, P., McCrovitz, A. M., & Vincent, M. (2018). *Defining Gentle Teaching*. *Gentle Teaching International*. <https://gentleteaching.com/wp-content/uploads/2019/12/181002-De%EF%AC%81ning-Gentle-Teaching.pdf>
- World Health Organization (2001). *The World Health Report: 2001. Mental health: new understanding, new hope*. World Health Organization.  
[https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42390/WHR\\_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y)