

Universidade da Maia – ISMAI

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Resultados preliminares do impacto do programa Calmamente – Aprendendo a Aprender-se
nas relações entre pares e no ambiente de sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico

Patrícia Manuela Sousa Duarte

Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Vera Coelho

Co-orientação:

Professora Doutora Carla Peixoto

Outubro de 2021



Universidade da Maia

Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Resultados preliminares do impacto do programa Calmamente – Aprendendo a Aprender-se
nas relações entre pares e no ambiente de salas de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico

Patrícia Manuela Sousa Duarte

Outubro 2021

Dissertação apresentada no Mestrado de Psicologia Escolar e da
Educação, Universidade da Maia, Orientada pela Professora Doutora Vera
Coelho e Co-orientada pela Professora Doutora Carla Peixoto

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Nesta fase da minha formação acadêmica, em que concluo a presente dissertação de mestrado, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante para a minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Assim, devo um sincero agradecimento à minha orientadora Professora Doutora Vera Coelho, que me acompanhou em todos os momentos, auxiliou em todas as minhas dúvidas, ouviu todos os meus receios, amparou todas as minhas quedas e em momento algum me deixou desistir dos meus objetivos. Agradeço ainda à minha co-orientadora, Professora Doutora Carla Peixoto, pelo apoio, empenho e disponibilidade demonstrados ao longo de todo o processo, na elaboração da presente dissertação.

Não posso deixar de mencionar aqueles que são os principais responsáveis por tudo isto se tornar realidade, os meus pais, com especial destaque a minha mãe, que foi sem dúvida um pilar, acreditando sempre em mim, que nunca me deixou desistir dando-me força do início ao fim desta caminhada, e ao meu pai que apesar de não se encontrar presente fisicamente, é sempre uma fonte de inspiração em todas as decisões e conquistas na minha vida.

Agradeço também aos restantes membros da minha família, aos meus amigos e colegas do curso, que sempre me deram motivação para continuar e concluir esta fase com sucesso. Um agradecimento especial à Dr^a Andreia Spain, bem como às crianças, famílias e professoras que participaram no estudo e sem os quais o desenvolvimento deste trabalho não seria possível.

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar os efeitos do programa de aprendizagem socioemocional (ASE) “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, na qualidade do clima de sala de aula bem como nas relações entre pares. Utiliza-se uma metodologia quantitativa, num desenho quase-experimental, que contempla um grupo de intervenção e um grupo de controlo, avaliados em dois momentos, pré e pós intervenção. Este projeto integrou-se num estudo mais alargado, que decorre na Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) da Universidade da Maia (ISMAI) designado Estudo de Avaliação e Monitorização da implementação do programa Calmamente – Aprendendo a Aprender-se, no qual participaram 12 turmas do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB), do 3º ano 4º anos de escolaridade, distribuídas aleatoriamente pelos grupos de intervenção e de controlo. No total, os participantes incluíram 212 crianças, 145 no grupo de intervenção e 67 no grupo de controlo; as respetivas professoras de cada turma, 8 no grupo de intervenção e 4 no grupo de controlo.

Para avaliar o clima de sala de aula foi utilizado o “Inventário da minha sala de aula – Versão curta para professores/as (Sink & Spencer, 2007). Este é um questionário de auto-relato que permite avaliar a perceção dos professores/as sobre o ambiente/ clima das suas aulas. Às crianças foi avaliada as suas relações com os pares, para tal foi aplicado o “Questionário sobre relações entre pares em contexto de sala de aula” (Boor -Klip et al., 2016). Foi ainda aplicado aos professores/as e às famílias um questionário de caracterização sócio demográfica.

Os resultados apresentados constituem uma análise preliminar da avaliação da eficácia do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, quanto ao impacto nas relações entre pares e no clima da sala de aula. Os resultados deste estudo indicam um impacto positivo do programa evidenciado pelo aumento da perceção das crianças relativo à afeição mútua entre pares, à diminuição de conflitos, e aumento de comportamentos de cooperação. Verifica-se ainda melhoria na satisfação com as aulas e turma e da qualidade das relações com pares, percecionada pelos/as professores/as ao nível do clima de sala de aula. A discussão foca a relevância de se avaliar a eficácia das intervenções de forma a contribuir para a melhoria das práticas em contexto educativo.

Palavras chave: Calmamente, relações entre pares, clima da sala de aula, competências.

Abstract

This study aims to evaluate the effects of the socio-emotional learning program, “Calmly – Learning to Learn” (“Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”), on the quality of the classroom environment, as well as on peer relationship. It is a quantitative methodology, in a quasi-experimental design, which includes an intervention group and a control group, evaluated in two moments, pre and post intervention. This project is part of a broader study, which takes place at the Research Unit in Human Development and Psychology (UNIDEP) of the University of Maia (ISMAI), called Study of Evaluation and Monitoring of the implementation of the Program Calmly – Learning to Learn, in which they participated 12 classes from the 1st Cycle of Basic Education (CEB), from the 3rd year 4th years of schooling, randomly distributed into the intervention and control groups. In total, participants included 212 children, 145 in the intervention group and 67 in the control group; the respective teachers of each class, 8 in the intervention group and 4 in the control group.

To assess the classroom climate, the “My Classroom Inventory – Short version for teachers” (Sink & Spencer, 2007) was used. This is a self-report questionnaire that allows you to assess teachers' perception of their classroom environment/climate. Children were assessed on their relationships with peers, and the “Questionnaire on Peer Relationships in the Classroom Context” was applied (Boor-Klip et al., 2016). A socio-demographic characterization questionnaire was also applied to teachers and families.

The results presented constitute a preliminary analysis of the evaluation of the effectiveness of the “Calmly – Learning to Learn” program in terms of its impact on peer relationships and on the classroom climate. The analysis of the results showed that before the program was implemented, the children in the two groups did not show significant differences in terms of peer relationships or classroom climate. After the intervention, it was possible to observe differences regarding relationships between peers and the classroom atmosphere, which will be described throughout this study.

Key words: Calmly, peer relationships, classroom climate, competences.

2.4.2. Procedimento de análise de dados.....	31
Capítulo III – Apresentação dos Resultados e Discussão.....	33
1. Apresentação de Resultados.....	33
1.1. Análise das Diferenças entre o Grupos de Intervenção e o Grupo de Controlo nas Dimensões Relativas às Relações entre Pares na Turma, Antes da Intervenção.....	33
1.2. Análise do Crescimento do Grupo de Intervenção e do Grupo de Controlo ao Longo do Tempo.....	34
1.3. Análise das Diferenças entre o Grupos de Intervenção e o Grupo de Controlo nas Dimensões Relativas às Relações entre Pares na Turma, Após a Intervenção.....	35
1.4. Análise dos Efeitos da Intervenção nas Relações entre Pares.....	36
1.5. Análise Descritiva das Mudanças, entre o Pré e o Pós-Teste, ao Nível da Percepção das Professoras dos Grupos de Controlo e de Intervenção sobre o Clima de Sala de Aula	39
2. Discussão.....	41
2.1. Limitações e Estudos Futuros.....	46
2.2. Conclusão.....	47
Referências.....	51
Anexos.....	66
Anexo I – Questionário sociodemográfico (alunos/as).....	66
Anexo II – Questionário sociodemográfico (professores/as).....	67

Índice de tabelas

Tabela 1. Médias, Desvios-Padrão, Mínimos e Máximos dos Dados Sociodemográficos das Crianças e suas Famílias.....	21
Tabela 2. Percentagem e Frequência dos Dados Sociodemográficos das Crianças e suas Família.....	22
Tabela 3. Médias, Desvios-Padrão, Mínimos e Máximos dos Dados Sociodemográficos das Professoras.....	23
Tabela 4. Percentagem e Frequência dos Dados Sociodemográficos das Professoras.....	24
Tabela 5. Médias, Desvio-Padrão e Teste <i>t</i> para Amostras Independentes, das Dimensões Relativamente à Relações entre Pares Percecionada pelas Crianças dos Grupos de Controlo e de intervenção.....	33
Tabela 6 . Médias, Desvio-Padrão e Teste <i>t</i> para Amostras Emparelhadas, ANOVA de Medidas Repetidas e Magnitude de Efeito, das Dimensões Relativamente à Relações entre Pares Percecionada pelas Crianças dos Grupos de Controlo e de intervenção.....	35

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão conforto entre pares percebida pelas crianças.....	37
Gráfico 2. Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão cooperação entre pares percebida pelas crianças.....	37
Gráfico 3. Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão conflitos entre pares percebida pelas crianças.....	38
Gráfico 4. Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão afeição mútua entre pares percebida pelas crianças.....	38
Gráfico 5. Valores médios relativos à qualidade das relações entre pares na turma, percebidas pelas professoras no pré e pós teste, para o grupo de intervenção e grupo de controlo.....	39
Gráfico 6. Valores médios relativos à dificuldade na turma, para o grupo de intervenção e grupo de controlo.....	40
Gráfico 7. Valores médios relativos à competitividade na turma, para o grupo de intervenção e grupo de controlo.....	40
Gráfico 8. Valores médios relativos à satisfação na turma, para o grupo de intervenção e grupo de controlo.....	41

Índice de Abreviaturas

AGC - Academias Gulbenkian do Conhecimento

ASE – Aprendizagem Socioemocional

CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ISMAI - Universidade da Maia

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PGC - Programa Gulbenkian do Conhecimento

PNSE - Programa Nacional de Saúde Escolar

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

CPCQ – Classroom Peer Context Questionnaire

TMCI-SF – Teacher Version of the My Class Inventory – Short Form

UNIDEP - Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia

Introdução

Num mundo em constante mudança, o desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso académico, profissional e pessoal das crianças e dos jovens, torna-se uma questão de extrema importância. Assim, é importante que estes não desenvolvam apenas uma série de competências e conhecimentos académicos e escolares, mas também, desenvolvam outro tipo de competências, tais como, a resolução de problemas, a comunicação eficaz e a colaboração, para citar alguns exemplos, entre outros (Nakano et al., 2019).

A aprendizagem socioemocional (ASE) tem sido cada vez mais reconhecida na área académica e educacional, devido aos benefícios que as investigações neste ramo têm revelado. De acordo com o modelo proposto pela *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL) a ASE foca-se no desenvolvimento de cinco áreas de competências e conhecimentos; a autoconsciência, a consciência social, a autorregulação, as competências de relacionamento, e a tomada de decisão responsável (CASEL, 2017). A nível internacional, existe um corpo de investigação cada vez maior que sugere que os programas de ASE permitem, efetivamente, que os estudantes se relacionem mais uns com os outros e aprendam de forma mais eficaz, aumentando desta forma as suas possibilidades de sucesso, tanto no seu percurso escolar, como durante a sua vida adulta (Clarke et al., 2015; Weare & Nind, 2011).

Em Portugal, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) lançou no ano de 2017 a “Campanha Escola Saudável Mente” e através da sua plataforma online, refere que é de grande importância as escolas definirem Projetos Educativos, Planos Anuais de Atividades, Planos Estratégicos de Ação da Comunidade e da Escola e promover estratégias orientadoras de modo a promover um clima saudável, pois o envolvimento dos/as alunos/as nos contextos escolares tem impactos bastante significativos tanto a nível escolar como no bem-estar dos/as alunos/as (Fernandes, 2020). Segundo a Direção Geral de Saúde (DGS, 2015), as crianças e jovens com boas competências socioemocionais têm melhores resultados e mais sucesso académico,

melhores relações com os pares e adultos, adaptam-se emocionalmente melhor a situações de stress, e têm melhor saúde mental. Posto isto, o presente estudo teve como objetivo contribuir para avaliar os contributos do programa “Calmamente- Aprendendo a Aprender-se” para o clima de sala de aula e para as relações entre pares em salas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este estudo deriva e integra no projeto de investigação mais amplo, que decorre na Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) do ISMAI.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Aprendizagem Socioemocional

O termo ASE surgiu pela primeira vez em 1994 numa reunião de educadores do *Fetzer Institute* para se referir às necessidades mentais dos jovens (Greenberg, et al., 2003). De acordo com o CASEL (2017), a ASE é uma parte integrante da educação e do desenvolvimento humano, é o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e alcançar objectivos pessoais e coletivos, assim como, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações de apoio, e tomar decisões responsáveis e carinhosas. A ASE pode ajudar a abordar diversas formas de desigualdade e capacitar os jovens e os adultos a criarem escolas prósperas e contribuir para uma comunidade segura, saudável e justa (CASEL, 2017). No entanto, é importante perceber que a mera aquisição de uma competência, não implica que esta seja utilizada no momento certo e de forma adequada à situação ou contexto (Herman & Collins, 2018).

A CASEL estabelece cinco competências diferentes que refletem dimensões intrapessoais e interpessoais, que são as seguintes: a autoconsciência (i.e., a capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, objetivos pessoais e valores), a autogestão (i.e., a capacidade de regular as emoções e comportamentos), a consciência pessoal (i.e., a capacidade de compreender as suas emoções e comportamentos), a consciência social (i.e., a capacidade de compreender o ponto de vista dos outros, independentemente da formação cultural), as competências relacionais (i.e., a capacidade de estabelecer relacionamentos positivos), e a tomada de decisão responsável (Mira-Gavan & Gilar-Corbi, 2020).

No que concerne ao contexto escolar, a ASE contribui para que as crianças tenham sucesso no âmbito escolar e na vida, e está relacionada com o aumento do rendimento escolar, como se pode verificar no estudo de Durlak et al. (2011), uma metanálise de 213 programas

escolares de ASE universal que envolveu 270.034 alunos/as do jardim de infância até ao ensino secundário, os resultados indicaram que aqueles que receberam a ASE aumentaram as suas notas nos exames em 11%. No estudo de DePaoli et al. (2017) em que se realizaram entrevistas a 12 diretores de escolas públicas, 83% considerou que uma maior concentração na ASE teria benefícios significativos no ambiente escolar.

Depois de 20 anos de investigação na área de ASE, o *Council of Distinguished Scientists* concorda que: o desenvolvimento social, emocional e académico é importante; que as competências sociais e emocionais são moldáveis; que as escolas desempenham um papel central no desenvolvimento social, emocional e académico; que vale a pena que as escolas investirem em intervenções que promovam o desenvolvimento social e emocional (Jones & Khan, 2017). Se as escolas têm a função de preparar os/as alunos/as para o futuro através do desenvolvimento de competências necessárias para serem adultos de sucesso, então uma das partes essenciais dessa preparação passa por ajudá-los a desenvolver competências sociais e emocionais (Hermen & Collins, 2018). O clima positivo resultante das competências sociais e emocionais demonstradas por adultos e alunos/as, origina um ambiente de aprendizagem mais atrativo, que prepara os estudantes para o êxito académico (Herman & Collins, 2018).

1. 1. As Competências Socioemocionais

As competências socioemocionais têm sido descritas como um conjunto de elementos que incluem variáveis, tais como, atitudes, valores, interesses e curiosidade, também, variáveis de personalidade (e.g., consciência e extroversão), variáveis relativas às relações sociais (e.g., lideranças, sensibilidade social, capacidade de trabalhar em grupo); auto construtos (e.g., autoeficácia e identidade pessoal); hábitos de trabalho (e.g., esforço, persistência, gestão de tempo); e emoções relativamente a uma determinada tarefa (e.g., ansiedade e entusiasmo; Lee & Shute, 2009). Das competências emocionais fazem parte, fatores de personalidade, nomeadamente, aqueles descritos no modelo dos cinco grandes fatores ou *Big Five*, que são:

extroversão, estabilidade emocional, amabilidade, conscienciosidade e abertura a experiências (McCrae & John, 1992), assim como, fatores atitudinais (autoconceito, autoeficácia, motivação, interesses, valores) e elementos quase-cognitivos (criatividade, inteligência emocional, estilo cognitivo e metacognição), e competências como motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipa, resiliência, controlo emocional e organização para realizar tarefas (Kyllonen et al., 2011). As competências sociais e emocionais surgem como consequência do ajustamento dos comportamentos sociais pelo indivíduo, numa determinada cultura e contexto, e de acordo com a sua faixa etária (Matos, 2012). São os comportamentos da pessoa num contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, e direitos, que serão adequados numa determinada situação, respeitando os comportamentos das outras pessoas, e que, de um modo geral, tendem a solucionar os problemas imediatos, diminuindo, assim, a probabilidade de conflito (Caballo, 1996). Estas competências são consideradas essenciais para que as crianças possam interagir, desenvolver e regular um relacionamento saudável com os pares (Denham, 2007).

Uma das perspetivas que aborda o desenvolvimento das competências socioemocionais é a teoria histórico-cultural, que o compreende como a interligação de um sistema de reações influenciado pelo meio social em que cada indivíduo se encontra inserido (Piske, 2013). De acordo com esta perspetiva, o desenvolvimento dessas competências aponta para o caráter social aprendido e das emoções, que por sua vez, suscitam pensamentos e ações. O contexto escolar é, igualmente, assinalado como promotor do desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, contribuindo para o aprimoramento das competências socioemocional (Marin & Fava, 2016; Petrucci et al., 2016). Da mesma forma, o clima escolar pode influenciar o desenvolvimento socioemocional (Petrucci et al., 2016), estando associado à adaptação escolar (Zullig et al., 2011) e às habilidades sociais (Marin & Fava, 2016).

De acordo com alguns estudos em contexto escolar, as competências socioemocionais foram consideradas como um fator de proteção, nomeadamente, no que diz respeito a comportamentos de risco. Alunos/as adolescentes com elevadas competências socioemocionais (e.g., autoestima, criatividade, empatia, comunicação) apresentam uma maior ligação à escola, na medida em que estes tendem a gerir melhor as emoções e os comportamentos e a adaptar-se com mais facilidade às exigências da escola, obtendo, assim, experiências escolares mais positivas (Allen et al., 2017). No estudo de Pinto (2015) com alunos/as do 2º ciclo do ensino básico, as competências sociais apareceram relacionadas à realização escolar. Os/as alunos/as com melhores competências socioemocionais, sentem-se mais confortáveis no ambiente escolar devido à sua capacidade de controlar as emoções e, também, porque sentem-se mais apoiados pelos professores/as e colegas (Panayotou et al., 2019). De modo contrário, os/as alunos/as com competências emocionais menos desenvolvidas, estão em maior risco de sofrimento emocional e de frustração, o que pode provocar o abandono escolar (Wang & Holcombe, 2010).

1.2. Programas de ASE

A CASEL é uma das principais entidades responsável pelo planeamento, implementação e avaliação de programas de promoção de competências socioemocionais nos EUA. Esta organização aspira a uma definição, do ensino pré-escolar ao ensino secundário, de práticas de desenvolvimento socioemocional e cognitivo para melhorar as competências socioemocionais, e ainda, o desempenho e os resultados académicos dos estudantes (CASEL, 2013; Coelho et al., 2016). A CASEL define os programas de competências socioemocionais (SEL- *social and emotional learning*) com o termo “aprendizagem” elegendo a escola como um lugar privilegiado onde o processo de aprendizagem das competências ocorre (CASEL, 2013). Numa metanálise realizada por Durlak et al. (2011) que incluiu 213 programas ASE universais implementados em crianças da pré-escola, verificou que as intervenções ASE têm um impacto positivo nas competências socioemocionais dos/as alunos/as, assim como, no seu

comportamento. Para que os programas de ASE sejam eficazes, estes devem ser iniciados no pré-escolar e continuados até ao término do ensino secundário (CASEL, 2013). De acordo com Greenberg et al. (2003), a abordagem ASE para a prevenção no âmbito escolar, engloba a promoção de saúde, que integra estratégias que ajudam a diminuir os fatores de risco, mediante programas coordenados. A CASEL (2013) sugere, ainda, que os programas ASE devem fornecer formação ao pessoal escolar, para que este apoie a implementação de programas, que incluam materiais com planos de sessão padronizados, e que ofereçam suporte e assistência contínua, bem como, *feedback* assim que o programa começa. Em relação à promoção das competências socioemocionais, de acordo com a CASEL (2013) podem acontecer da seguinte forma: (i) através da instrução implícita, constituída por planos de sessão, conteúdos e diretrizes concretas, mais especificamente, atividades que incluem *roleplays* e técnicas de desenvolvimento do autocontrolo, aplicação de competências socioemocionais a situações de vida real (e.g., utilização de estratégias de resolução de problemas durante conflitos que possam suceder nas aulas ou no recreio), (ii) através da imersão na prática pedagógica dos professores/as, ou programas que incluam completamente a ASE com conteúdo académico, aplicada de forma abrangente a um leque de situações, como por exemplo, a utilização de substâncias ou o *bullying*; (iii) programas de envolvimento de toda a escola que consistem num processo que requer a colaboração entre diversas turmas, com níveis de escolaridade distintos, ou pelo envolvimento de assistentes operacionais nas atividades de promoção das competências; (iv) através do currículo informal, em que a aprendizagem que ocorre fora da aula, isto é, fora do contexto formal, é utilizada como base para o aperfeiçoamento de competências (Zins et al., 2004).

No que concerne à duração dos programas de ASE, estes podem variar entre as 8 e as 140 sessões por ano, sendo esta duração muito diversa. Porém, alguns programas não consistem em conjuntos de sessões pré-estabelecidas, mas sim num conjunto de recomendações que visam

melhorar as práticas e métodos dos professores/as. Assim sendo, nestes casos o número de sessões não se aplica, uma vez, que o programa foi criado para alterar o clima e a cultura escolar por meio do funcionamento regular em sala de aula (CASEL, 2013). Em relação à intensidade das intervenções, os esforços a curto prazo, essencialmente de caráter didático e isolados (descoordenados), que são frequentemente encontrados nas escolas, acabam por não ser tão eficazes quanto os esforços coordenados de longo prazo (Zins et al., 2004).

Normalmente, as intervenções de ASE são aplicadas por professores/as e por outros profissionais da comunidade educativa. Como por exemplo, os/as professores/as na sala de aula podem ajudar os/as alunos/as a desenvolver competências socioemocionais ou ensinar diretamente, através do uso de materiais curriculares, bem como, implementar práticas de instrução específicas e de gestão de sala de aulas (Durlak et al., 2011). Programas de ASE dirigidos especificamente a professores/as, treinam-nos para apoiarem emocionalmente os/as seus/suas alunos/as, ou para utilizarem estratégias disciplinares positivas de forma a atender às necessidades dos mesmos. Estas estratégias, por sua parte, aumentam igualmente o desenvolvimento das competências dos/as alunos/as (Allen et al., 2011).

1.3. Intervenções Centradas de ASE em Contextos Educativos

De acordo com vários/as investigadores/as as competências académicas e socioemocionais são interdependentes e indissociáveis, devem ser desenvolvidas, conjuntamente, na escola (Blewitt et al., 2020). Efetivamente, a ASE é considerada essencial para o sucesso dos/as alunos/as não somente na escola, como também, no trabalho e na vida, uma vez que a sua integração no currículo escolar é considerada uma prioridade, enquanto, promotora de uma cultura escolar saudável (Motta & Romani, 2019). A utilização de intervenções de educação socioemocional em escolas, tem sido associada a resultados positivos, tais como, a melhoria do desempenho académico, das competências emocionais, na redução dos níveis de stresse e de problemas de comportamentos (Durlak et al., 2011). Os programas de

ASE, quando implementados de modo eficaz, trazem melhorias significativas, e possivelmente duradouras, em muitas áreas da vida das crianças. Estudos realizados comprovam que o desenvolvimento e a implementação de programas de ASE em idades precoces revelam eficácia quer na aprendizagem, quer no clima escolar, nos relacionamentos, entre outros. Desta forma, as crianças demonstram uma diminuição de problemas de comportamento, desenvolvendo um comportamento pró-social (CASEL, 2017).

Porém para serem eficazes, as intervenções devem ocorrer num ambiente seguro, cuidadoso, solidário, participativo, e bem administrado, ou seja, num ambiente que apoie o desenvolvimento dos/as alunos/as permitindo que estes/as pratiquem as habilidades que aprendem. O contexto de aprendizagem engloba fatores como os estilos de comunicação; as expectativas de desempenho; as estruturas e regras da sala de aula; o clima organizacional da escola; o compromisso para o sucesso escolar de todos/as os/as alunos/as; políticas e o envolvimento das figuras parentais e da comunidade (Schonert-Reichl, 2017).

Durlak et al. (2011) verificaram que a aquisição das competências socioemocionais traz uma melhor adaptação e envolvimento com a escola, mais motivação para aprender. Verificaram, igualmente, melhores relações entre as crianças, maior envolvimento destas na escola, acréscimo resultados académicos, e redução de problemas de comportamento, potenciando comportamentos desejáveis e ajustados. A longo prazo, os autores verificaram um maior envolvimento na escola, melhoras nos resultados académicos e reduzindo problemas de comportamento, potenciando comportamentos desejáveis. (Durlak et al., 2011). De acordo com Greenberg et al. (2017), crianças com maior competência emocional e social têm mais probabilidade de obterem sucesso nas suas carreiras, desenvolver relacionamentos positivos e ter uma saúde mental equilibrada, bem como, se tornarem cidadãos/ãs comprometidos/as posteriormente.

No estudo de Bhoumik (2020), foi verificado que os estudantes do 1º ano da universidade que receberam ASE durante as aulas de matemática, apresentaram uma melhoria significativa no desempenho e atitude em relação à disciplina. Por sua vez, nos estudos a longo prazo de acompanhamento dos programas de ASE implementados a alunos/as do 1º CEB, verificaram uma melhor preparação por parte dos/as participantes para enfrentar as exigências do ensino superior (Hawkins et al., 2008). De igual forma, Taylor et al. (2017), avaliaram os resultados de 82 intervenções diferentes que envolveu mais de 97 000 alunos/as do ensino pré-escolar ao ensino secundário. Os resultados demonstraram que as intervenções continuam a beneficiar os/as alunos/as por meses e até anos.

1.4. Intervenções Mindfulness na Área Educacional

Estudos realizados sobre a prática de *mindfulness* sugerem que esta influencia, positivamente, nas relações empáticas, no desenvolvimento emocional, bem como, outras competências (Sarmiento-Bolaños, 2013). As pesquisas sobre o *mindfulness* na área educacional aumentou nos últimos anos (Zenner et al., 2014) e podem ser enquadradas na Educação Positiva (Ramos-Díaz et al., 2016). Neste sentido, um extenso número de estudos mostra que o *mindfulness* melhora o nível cognitivo e as competências socioemocionais de alunos/as do ensino secundário (Amutio et al., 2015), o clima de sala de aula e o desempenho académico (López-González et al., 2016). Com crianças do 1º CEB, o estudo de Martins (2020) indica que a inclusão desta prática pode ser um aspeto facilitador na aprendizagem e incute valores para a vida dos/as alunos/as. No estudo de Reis (2020), também, com crianças do 1º CEB, os resultados revelaram que o grupo que praticava *mindfulness* mostrou níveis mais elevados nas funções executivas, mais concretamente em termos de iniciativa e na memória de trabalho, comparativamente ao grupo do relaxamento. No estudo de Pires (2019), com crianças do 3º ano de escolaridade, um programa de Educação Positiva, teve um impacto positivo em relação ao autoconceito e cidadania nos/as alunos/as, tornando o ambiente em sala de aula

consciente e significativo, onde as crianças/alunos/as desenvolveram competências emocionais e adquiriram mais autonomia e responsabilidade perante a aprendizagem.

1.5. Evidências de Aplicação de ASE em Portugal

Em relação a Portugal, o primeiro estudo que faz referência à educação social e emocional, surge apenas em 2011 (Faria, 2011, citado em Cristóvão et al., 2017). A promoção específica de competências sociais e emocionais só começou por volta da década de 90, em Portugal, com o surgimento de alguns programas de intervenção, muitas vezes dirigidos por entidades locais ou associações (Cristóvão et al., 2017). Em 1997, o Ministério da Educação publica um programa pioneiro para impulsionar as competências sociais e emocionais, o *Manual do Programa de Promoção de Educação para a Saúde* (DGS, 2016). Este programa apresenta como principais vetores a importância da formação de professores/as para a implementação do programa, a utilidade de promover as competências socioemocionais em contexto escolar e a falta de medidas preventivas, assim como, a escassez da promoção de comportamentos positivos (Pinto & Raimundo, 2016). Contudo, mais recentemente, tem-se verificado um interesse crescente nesta temática por parte do governo português, dado que, em 2016, o Ministério da Saúde publica o *Manual para a Promoção de Competências Sociais e Emocionais nas escolas*. Este manual objetiva e pretende ser o recurso pedagógico para facilitar a formação e implementação de um projeto de promoção da saúde mental nas escolas, baseado em programas ASE (DGS, 2016).

Em Fevereiro de 2017, o governo português pediu para que fosse elaborado um documento designado de “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2017), no qual constam os seguintes componentes: (i) o perfil humanístico, (ii) educar através do ensino para práticas de realização de aprendizagem, (iii) fazer da inclusão um requisito de educação, (iv) contribuir para o desenvolvimento sustentável, (v) educar através do ensino com consistência e flexibilidade, (vi) atuar com adaptabilidade e ousadia, (vii) garantir a

estabilidade, e (viii) valorizar o conhecimento (Martins et al., 2017). O documento descreveu dez competências-chave que os/as alunos/as devem possuir no final da escolaridade obrigatória, destacando as competências de relacionamento interpessoal, de desenvolvimento pessoal e de autonomia. As competências de relacionamento interpessoal estão relacionadas com a interação com os outros, que pode ocorrer em diferentes contextos sociais e emocionais. Estas competências permitem-nos reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relacionamentos, definir metas e responder às necessidades pessoais e sociais (Martins et al., 2017). Neste seguimento, atualmente, está a ser realizado um estudo pela Organização de Cooperação de Desenvolvimento Económico (OCDE), tanto em Portugal como em outros países, sobre as *Habilidades Sociais e Emocionais*. Este estudo visa identificar e analisar as condições e práticas promotoras ou impeditivas do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em estudantes com idades entre os 10 e os 15 anos, o que possibilitará ajudar os países a melhorar as suas ações neste contexto (OCDE, 2019).

De destacar, o estudo de Coelho et al. (2014), que teve como objetivo analisar a eficácia e efetividade de um conjunto de programas destinados à promoção do sucesso e ajustamento escolar, através do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos/as do 7º ao 9º ano de escolaridade pertencentes a seis escolas do ensino público português. Os resultados deste estudo permitiu concluir que os programas implementados evidenciam diversos resultados positivos, como, o aumento dos níveis de autoconceito social e emocional, a promoção e manutenção dos níveis de auto-estima, a redução dos níveis de isolamento, assim como, o aumento dos níveis de consciência social e autocontrolo, e a redução nos níveis de ansiedade social, relatada tanto pelos/as alunos/as como pelos/as seus/suas professores/as. Para além disso, os programas apresentaram resultados constantes ao longo de vários anos de implementação (Coelho, 2014). Deste modo, o estudo de Santos (2016), que objetivava a construção, implementação e avaliação da eficácia de um programa de promoção de

competências socioemocionais e atencionais para crianças do 1º CEB de um agrupamento de escolas em Portugal, obtiveram resultados positivos, mais especificamente, os/as participantes revelaram melhorias ao nível das competências sociais, emocionais e atencionais, e ainda alguns ganhos ao nível dos resultados escolares.

De ressaltar que em 2019, a Fundação Calouste Gulbenkian apresentou uma iniciativa, as *Academias Gulbenkian do Conhecimento* (AGC) para promover o desenvolvimento de iniciativas que promoviam o desenvolvimento de competências socioemocionais em Portugal. Como parte desta iniciativa, as AGC financiavam replicações de alguns programas descritos como de referência, um dos quais o programa de ASE – Atitude Positiva 3º ciclo, que foi selecionado para ser implementado em seis AGC distribuídas por todo o território nacional (Marchante & Coelho, 2021).

2. Processos Interativos em Contexto Escolar

O clima escolar refere-se tanto ao ambiente físico de uma escola (e.g. espaço físico da escola, salas de aula, etc.), como ao ambiente social (i.e., às interações entre os seus membros, como alunos/as; professores/as e figuras parentais, etc.; Mariani et al., 2019). Anteriormente, Wang e Eccles (2014) descreveram o clima de sala de aula como o resultado das interações entre alunos/as e os ambientes das suas salas de aula em diferentes níveis ecológicos. Estes autores seguiram o trabalho de Bronfenbrenner (1979) apresentado nos seus estudos sobre os diferentes ecossistemas nos quais os/as alunos/as estão inseridos. De acordo com a teoria ecossistémica de Bronfenbrenner (1979), as interações que ocorrem entre alunos/as e o ambiente em que estes/estas estão inseridos/as contribuem para a formação do clima de sala de aulas e têm influência nos processos de aprendizagem. Vários estudos apontam para uma associação entre o clima positivo na sala de aula e melhores resultados académicos (Androutsou & Anastasiou, 2014; Konold et al., 2018; Maxwell et al., 2017; Suleman & Hussain, 2014).

A escola torna-se, assim, um local favorável ao convívio entre os pares, uma vez que é o local onde a criança vivencia, muitas vezes, pela primeira vez uma experiência social externa ao seu sistema familiar. Consoante a segurança e a motivação que os pares lhe transmitem, a criança escolhe o seu grupo, no entanto, a aceitação deve ser recíproca (Mota, 2013). Desta forma, a escola desempenha um papel importante nas interações que as crianças têm entre si, sendo que, o espaço físico da sala de aula possibilita que esta interaja com um menor número de pessoas. As relações que a criança vai estabelecendo têm impacto no seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente, na sua capacidade de aprendizagem (Lima, 2014).

Além disso, as interações que as crianças estabelecidas com os pares tem um papel relevante em relação ao desenvolvimento de certas competências que são fundamentais neste processo, particularmente, a confiança, a autonomia e a iniciativa (Lima, 2014); influencia o bem-estar psicológico das crianças e dos jovens, com potencial para afetar de forma positiva ou negativa (Gray et al., 2018), e dentro do contexto escolar tem impacto no clima escolar de sala de aula (Taylor et al., 2017). A literatura sobre o tema, é possível encontrar diversas informações sobre as conseqüências negativas das relações problemáticas com os pares. As dificuldades de relação entre pares na infância são, frequentemente, apontadas como preditores de desajustamento psicológico no futuro (Sakyi et al., 2014; Shin et al., 2016). Em contrapartida, outros autores afirmam que o desenvolvimento de relações de pares saudáveis, ajuda a prevenir problemas relacionados com perturbações do comportamento (Lojk, 2017). No entanto há evidências que sugerem que quando uma criança que é, constantemente, rejeitada ou ignorada pelos seus pares pode vir a desenvolver, por exemplo, comportamentos de inibição social (Holmes et al., 2016). Deste modo, as relações entre pares apresentam-se como um fator fulcral no desenvolvimento de crianças e jovens e a sua ausência ou pouca frequência das mesmas pode ser vista como um indicador de problemas com conseqüências a vários níveis, a curto e longo-prazo (The Pennsylvania State University, 2018).

2.1. ASE e Clima de Sala de Aula

No que concerne à relação entre o clima de sala de aula e a ASE, esta ocorre de forma dinâmica e é bidirecional, ou seja, influenciam-se mutuamente. A título de exemplo, quando há menos *bullying* e violência no contexto escolar e na sala de aula, os/as alunos/as tornam-se mais confiantes, recorrendo a métodos de resolução de conflitos não violentos e interagem de forma mais eficaz, cooperativa e inclusiva, conseqüentemente, ocorrem menos incidentes disciplinares e interrupções de aprendizagem, permitindo uma melhor alocação dos recursos que promove resultados de aprendizagem positivos (Lee & Shute, 2010).

De acordo com a literatura, a implementação da ASE pode melhorar a qualidade geral das relações entre docentes, discentes e colegas, na medida em que os/as alunos/as ficam mais propensos/as a se envolverem em atividades na sala de aula, em ouvir o/a professor/a e a pedir ajuda quando necessário (Brackett et al., 2012; Cappella et al., 2012; Raver et al., 2011). Segundo Garcia-Rubio et al. (2016) após a implementação de uma intervenção breve baseada em *mindfulness* em alunos/as do 1º CEB concluíram que, esta diminuía os problemas existentes na sala de aula, assim como, melhorava as relações sociais. Existem, ainda, estudos que reforçam que os programas *mindfulness* influenciam positivamente no rendimento acadêmico e no clima de sala de aula (López-González, 2018). Vários programas foram desenvolvidos tendo como base na abordagem ASE, como por exemplo, o Programa Treva (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula) baseado em *mindfulness* (González, 2013), aplicado a professores/as do 1º ciclo, demonstrou resultados positivos nas relações professores/as-alunos/as, no clima de sala de aula, no rendimento acadêmico e nas competências emocionais (López-González et al., 2016). A evidência dos efeitos dos programas de ASE na melhoria do clima de sala de aula, vem principalmente da sua aplicação em pré-escolas e escolas do 1º CEB, sendo que existe menos evidências e menos consistência de que os programas de ASE são

eficazes para adolescentes e, por conseguinte, poucas evidências dos seus efeitos dos programas de ASE nas escolas secundárias (Yeager, 2017).

2.2. ASE e a Relação entre Pares

A literatura em relação ao clima escolar e sobre ASE, destaca o papel dos relacionamentos no sucesso escolar, e no bem-estar mental (Thapa et al., 2013). As intervenções baseadas em ASE servem como uma via para que se fomentem relações positivas entre os pares, com o corpo docente, com a família e com a escola em geral, por uma variedade de razões. Permite, ainda, que os/as alunos/as estabeleçam e mantenham relacionamentos saudáveis por meio de uma comunicação eficaz, de mais envolvimento social e de mais colaboração em trabalho equipa (CASEL, 2017). Promovem o desenvolvimento socioemocional em contextos de aprendizagem seguros e com carinho, envolvendo os pares mediante a promoção de iniciativas com a família, e ensinando práticas, e desenvolvendo atividades na escola que construam as relações na comunidade escolar (Durlak et al., 2011). Por intermédio de ASE, as crianças adquirem estratégias de resolução de conflitos entre pares, com a finalidade de reduzir os comportamentos impulsivos, nas quais os/as professores/as ou educadores/as podem desenvolver com elas competências e estratégias com esse propósito (Bierman et al., 2016).

Ainda, outros estudos indicam, ainda que nas escolas onde se desenvolveram programas ASE, estes contribuíram para a manutenção de relações estáveis, emotivas e de apoio, revelando uma redução no consumo de drogas, alterações ao nível do comportamento antissocial e um aumento das atitudes pró-sociais (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004). Os/As adolescentes correm um maior risco de abuso de substâncias quando, por exemplo, são rejeitados pelos pares, quando desenvolvem comportamentos sociais hostis ou controladores (que podem levar à rejeição dos pares), quando se envolvem em comportamentos de *bullying* ou quando acompanham colegas que utilizam substâncias (Health and Human Services Office of Adolescent Health [HHS], 2019). Por último, as evidências demonstram que os programas de

ASE evitam o uso de substâncias, por meio da promoção de competências pessoais e sociais (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC], 2019a; 2019b).

Além disso, o desenvolvimento das competências socioemocionais pode ajudar as crianças que vivem em situações de pobreza, que estão assim mais propensas a uma instabilidade destas competências, na sua gestão e, posteriormente, melhorar o rendimento académico (Bierman et al., 2016). No estudo de Guerreiro e Fernández (2015) com a finalidade de investigar o impacto e a qualidade da implementação de um programa socioemocional em alunos/as do 7º e 8º ano do 3º CEB, os resultados revelaram a eficácia desse programa, nomeadamente, na assertividade, empatia, cooperação e autocontrolo dos/as alunos/as. Esses resultados sugerem que, com a aquisição destas competências, os/as alunos/as melhoram as relações interpessoais (Guerreiro & Fernández, 2015).

O programa *RULER* (Bracket et al., 2012) é outro exemplo de um programa desenvolvido com base em ASE, que ensina aos/às alunos/as competências a reconhecer e rotular emoções em si próprios/as e nos outros, a compreender as possíveis causas e consequências das emoções, assim como, a expressar e a gerir as emoções de modo socialmente adaptativas. Deste modo, os/as alunos/as tornam-se capazes de interagir com os outros de forma mais eficaz. Além disso, serão capazes de resolver problemas relativos a situações emocionais difíceis e ter um melhor funcionamento mental (Bracket et al., 2012). McCabe e Altamura (2011) fizeram uma revisão sobre os impactos de vários programas de ASE em crianças da educação pré-escolar, concluindo que muitos deles foram associados a benefícios tais como, maior socialização com os/as colegas, melhores relacionamentos com as figuras parentais e os/as professores/as, assim como, melhor desempenho escolar.

Capítulo II - Estudo Empírico

Este capítulo destina-se à exposição do estudo empírico desenvolvido no presente estudo. Tem início com a apresentação dos objetivos e respectivos problemas de investigação, seguindo-se a descrição dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos realizados na recolha e análise de dados.

1. Objetivos do Estudo

O presente estudo deriva e integra um projeto de investigação mais amplo que decorre na UNIDEP da Universidade da Maia (ISMAI), que tem como objetivo avaliar a eficácia e monitorizar a implementação do programa de desenvolvimento de competências socioemocionais “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, junto de crianças do 1º CEB. Nesta sequência, o presente estudo foca-se na avaliação do impacto do referido programa nas relações entre pares e no clima de sala de aula.

Numa perspetiva sistémica verificamos como os indivíduos são influenciados pelo ambiente que os envolve, no seu desempenho social, académico e emocional (Bronfenbrenner, 1979). A literatura também refere que a implementação de programas ASE e a prática de *Mindfulness* pode ser de grande utilidade para os/as alunos/as, encontrando assim uma forma para desenvolver habilidades como autorregulação emocional, capacidade de estar no momento presente, entre outras capacidades, que têm demonstrado ter um impacto positivo no clima de sala de aula e nas relações entre pares em contexto de sala de aula (CASEL, 2017). Estudos demonstram que os programas de ASE têm efeitos positivos nas competências socioemocionais e comportamentais, bem como, nos resultados académicos das crianças e no clima da sala de aula (McCormick et al., 2015; Mishara & Ystgaard, 2006).

Desta forma, o objetivo principal do presente estudo passa por analisar se o programa “Calmamente - Aprendendo a Aprender-se”, implementado em salas de 3º e 4º anos do 1º CEB,

contribui para a melhoria nas relações entre pares em contexto de sala de aula, assim como para clima de sala de aula. Mais especificamente pretende-se:

1. Analisar a mudança – intragrupo – na percepção sobre as relações entre pares na turma a nível individual (conforto), ao nível da interação (cooperação e conflitos), ao nível das relações (afeição mútua), e ao nível do grupo (coesão de turma e isolamento) em, dois grupos de crianças de 1º CEB, antes e após a exposição de um dos grupos a uma intervenção em contexto escolar com o programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”. Neste sentido, espera-se que as crianças do 1º CEB dos dois grupos (grupo de intervenção e grupo de controlo), não apresentem mudanças – intragrupo – a todos os níveis, antes da exposição de um dos grupos à implementação do programa, partindo-se da hipótese que todas as crianças se encontram na mesma fase de desenvolvimento e integram o mesmo contexto. A literatura mostra que as competências sociais e emocionais surgem como consequência do ajustamento dos comportamentos sociais pelo indivíduo, numa determinada cultura e contexto dentro de uma faixa etária (Matos, 2012). Por outro lado, é esperado encontrar mudanças – intra grupo - na maioria dos níveis, após a exposição de um dos grupos à implementação do programa, considerando que a literatura tem destacado que alunos/as que participam de programas de ASE apresentam melhor capacidade de se relacionarem com os outros, como também, aprendem de forma mais eficaz, promovendo assim, um aumento do sucesso académico na escola, e com benefícios na sua vida adulta (Corconan et al., 2018).

2. Comparar as percepções de dois grupos de crianças de 1º CEB, após a participação de um dos grupos no programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, sobre as relações entre pares na turma a nível individual - conforto - , ao nível da interação - cooperação e conflitos - , ao nível das relações - afeição mútua -, e ao nível do grupo - coesão de turma e isolamento. Deste modo, é esperado encontrar diferenças nas percepções dos dois grupos de crianças de 1º CEB, após a participação de um dos grupos no programa “Calmamente –

Aprendendo a Aprender-se”, sobre as relações entre pares na turma, na maioria dos níveis, considerando que a literatura reflete que crianças que participam em programas ASE desenvolvem; autoconsciência (i.e., a capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, objetivos pessoais e valores), a autogestão (i.e., a capacidade de regular as emoções e comportamentos), a consciência pessoal (i.e., a capacidade de compreender as suas emoções e comportamentos), a consciência social (i.e., a capacidade de compreender o ponto de vista dos outros, independentemente da formação cultural), as competências relacionais (i.e., a capacidade de estabelecer relacionamentos positivos), e a tomada de decisão responsável (Mira-Gavan & Gilar-Corbi, 2020).

3. Descrever o clima de sala de aula, percebido por professores/as do 1º CEB de salas que participaram e salas que não participaram no programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, em termos da satisfação dos/as alunos/as, competitividade na turma, relações entre pares e nível da dificuldade na turma. Nesta sequência, espera-se que haja diferenças percebidas por professores/as do 1º CEB, de salas que participaram, e salas que não participaram no programa, em termos de satisfação dos/as alunos/as, competitividade na turma, relações entre pares e nível de dificuldade na turma, considerando que, a literatura tem revelado que um ambiente social positivo na escola influencia o comportamento dos/as alunos/as, que um ambiente psicossocial positivo na escola tem impacto na saúde mental e no bem-estar dos/as alunos/as, assim como, um ambiente escolar protetor contribui para melhorar os resultados académicos (Pinto, 2018; Hidayah et al., 2016; Mihaela, 2015). No estudo de Lima (2013) que teve como finalidade avaliar a eficácia de um programa de ASE, implementado durante o período de um ano a 213 alunos/as portugueses, verificou um impacto sobre os problemas comportamentais (nos meninos), tais como, a diminuição da agressividade e de problemas sociais.

2. Método

2.1. Desenho de Investigação

A presente investigação baseia-se numa metodologia quase-experimental, com desenho pré e pós teste, com um período de intervenção de cinco meses. A intervenção teve início em janeiro de 2021 finalizando em junho de 2021 com uma frequência semanal, totalizando 16 sessões com cada turma. O presente estudo incluí um grupo de intervenção e um grupo de controlo, com uma distribuição aleatória das três escolas participantes pelos dois grupos (duas escolas no grupo de intervenção e uma escola no grupo de controlo).

2.2. Participantes

Neste estudo participaram 212 crianças (115 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os oito e dez anos ($M = 8.69$, $DP = 0.61$) integradas num agrupamento de escolas da rede pública do concelho de Matosinhos. Participaram três escolas do 1º CEB e, em cada escola, duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano,. No total contabiliza-se a participação de seis turmas do 3º ano e seis turmas de 4º ano. As restantes variáveis sociodemográficas dos participantes encontram-se nas Tabela 1 e 2.

O grupo de controlo era constituído por 67 crianças, 36 do sexo masculino e 31 do sexo feminino, pertencentes a duas turmas de 3º ano ($n = 32$ crianças) e duas turmas de 4º ano ($n = 35$ crianças) da escola C. O grupo de intervenção era composto por 145 crianças, 79 do sexo masculino e 66 do sexo feminino, pertencentes a duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano, da escola A, e duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano da escola B. Destas 145 crianças, 63 frequentam o 3º ano e 82 o 4ºano. O estudo contou ainda com a participação de 212 encarregados/as de educação do grupo de intervenção e grupo de controlo, para a recolha de informação relativa ao questionário sociodemográfico entregue na fase do pré-teste. No grupo de intervenção os pais destas crianças tinham idades compreendidas entre os 27 e os 72 anos ($M = 41.72$, $DP = 6.86$), e as mães entre os 26 e os 52 anos ($M = 40.23$, $DP = 5.41$). No grupo

de controlo os pais destas crianças tinham idades compreendidas entre os 32 e os 52 anos ($M = 41.37$, $DP = 4.28$), e as mães entre os 30 e os 53 anos ($M = 39.98$, $DP = 4.81$) Ver Tabela 1 e 2).

Tabela 1.

Médias, Desvios-Padrão, Mínimos e Máximos dos Dados Sociodemográficos das Crianças e Suas Famílias

	Total ($N = 212$)		Grupo de intervenção ($n=145$)		Grupo de controlo ($n = 67$)	
	$M (DP)$	Min.-Máx.	$M (DP)$	Min.-Máx.	$M (DP)$	Min.-Máx.
Idade das crianças	8.69 (0.61)	8 – 10	8.71 (0.61)	8 - 10	8.64 (0.60)	8 – 10
Nº de irmãos	0.99 (0.80)	0 - 4	0.99 (0.82)	0 - 4	1.00 (0.75)	0 - 3
Idade do pai	41.61 (6.17)	27 - 72	41.72 (6.86)	27 - 72	41.37 (4.28)	32 - 52
Idade da mãe	40.15 (5.22)	26 - 53	40.23 (5.41)	26 - 52	39.98 (4.81)	30 - 53

Tabela 2.

Percentagem e Frequência dos Dados Sociodemográficos das Crianças e suas Famílias

	Total ($N = 212$)	Grupo de intervenção ($n = 145$)	Grupo de controlo ($n = 67$)
	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)	Percentagem (Frequência)
Sexo - Crianças			
Feminino	45.8% (97)	45.5% (66)	46.3% (31)
Masculino	54.2% (115)	54.5% (79)	53.7% (36)
Nacionalidade - Crianças			
Portuguesa	95.8% (203)	95.2% (138)	97.0% (65)
Outra	1.89% (4)	2.8% (4)	
Escolaridade - Crianças			
3º ano	44.8% (95)	43.4% (63)	47.8% (32)
4º ano	55.2% (117)	56.6% (82)	52.2% (35)
Nacionalidade - Pai			
Portuguesa	90.6% (192)	88.3% (128)	95.5% (64)
Outra	6.13% (13)	9.0% (13)	
Habilitações – Pai			
1º CEB	3.30% (7)	3.4% (5)	3.0% (2)
2º CEB	4.72% (10)	3.4% (5)	7.5% (5)
3º CEB	21.7% (46)	23.4% (34)	17.9% (12)
Ensino secundário	36.3% (77)	36.6% (53)	35.8% (24)
Ensino superior	30.2% (64)	29.7% (43)	31.3% (21)
Situação profissional – Pai			
Empregado	88.2% (187)	87.6% (127)	89.6% (60)
Desempregado	6.13% (13)	6.9% (10)	4.5% (3)
Reformado	0.94% (2)	1.4% (2)	
Outro	0.94% (2)	0.7% (1)	1.5% (1)
Nacionalidade - Mãe			

Portuguesa	93.9% (199)	92.4% (134)	97.0% (65)
Outra	3.77% (8)	5.5% (8)	
Habilitações – Mãe			
1º CEB	0.91% (2)	1.4% (2)	
2º CEB	3.31% (7)	2.8% (4)	4.5% (3)
3º CEB	14.2% (30)	13.8% (20)	14.9% (10)
Ensino secundário	34.4% (73)	35.9% (52)	31.3% (21)
Ensino superior	44.3% (94)	43.4% (63)	46.3% (31)
Situação profissional – Mãe			
Empregada	82.5% (175)	80.0% (116)	88.1% (59)
Desempregada	10.4% (22)	12.4% (18)	6.0% (4)
Doméstica	1.89% (4)	2.8% (4)	
Estudante	0.47% (1)	0.7% (1)	
Outro	0.47% (1)	0.7% (1)	1.5% (1)

Participaram ainda 12 professoras, quatro do grupo de controlo e oito do grupo de intervenção, todas do sexo feminino, titulares das turmas nas quais as crianças que participam no estudo estavam integradas. As professoras, apresentavam uma média de idades de 47 anos ($M = 47.18$, $DP = 8.2$), com a média de tempo de serviço de 23 anos ($M = 23.36$, $DP = 8.64$). As restantes variáveis sociodemográficas encontram-se nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3.

Médias, Desvios-Padrão, Mínimos e Máximos dos Dados Sociodemográficos das Professoras

	Total ($N = 12$)		Grupo de Intervenção ($n = 8$)		Grupo de Controlo ($n = 4$)	
	M (DP)	Min. – Máx.	M (DP)	Min. – Máx.	M (DP)	Min. – Máx.
Idade	47.18 (8.22)	39 – 63	47.57 (7.02)	41 – 61	46.50 (11.21)	39 – 63
Agregado Familiar	3 (1.48)	1 – 6	3.28 (1.60)	1 – 6	2.50 (1.29)	1 – 4
Número de filhos	1.27 (1.19)	0 – 4	1.43 (1.40)	0 – 4	1 (.82)	0 – 2
Tempo Serviço Total	23.36 (8.64)	15 – 40	23.71 (7.54)	18 – 40	22.75 (11.59)	15 – 40
Tempo Serviço na Escola Atual	10.27 (6.53)	2 – 19	12.43 (5.60)	3 – 19	6.5 (7.05)	2 – 17

Tabela 4.*Percentagem e Frequência dos Dados Sociodemográficos das Professoras*

	Total (N = 12)	Grupo de intervenção (n = 8)	Grupo de controlo (n = 4)
	<i>Percentagem (Frequência)</i>	<i>Percentagem (Frequência)</i>	<i>Percentagem (Frequência)</i>
Estado civil			
Solteira	25% (3)	25% (2)	25% (1)
Casada	66.7% (8)	62.5% (5)	75% (3)
Divorciada	8.3% (1)	12.5% (1)	0% (0)
Habilitações literárias			
Bacharlato	8.3% (1)	0% (0)	25% (1)
Licenciatura	75% (9)	75% (6)	75% (3)
Mestrado	16.7% (2)	25% (2)	0% (0)
Nome do curso			
Ciências da educação	8.3% (1)	12.5% (1)	0% (0)
Ensino Básico 1º ciclo	25% (3)	12.5% (1)	50% (2)
Licenciatura 1º ciclo	8.3% (1)	12.5% (1)	0% (0)
Professora Ensino básico	50% (6)	50% (4)	50% (2)
Frequ. acções de formação			
Não	16.7% (2)	25% (2)	0% (0)
Sim	83.3% (10)	75% (6)	100% (4)
Vínculo contratual			
Quadro de zona	41.7% (5)	25% (2)	75% (3)
Quadro do agrupamento	58.3% (7)	75% (6)	25% (1)

2.3. Instrumentos

De seguida são apresentados os instrumentos que faziam parte do protocolo de recolha de dados da investigação mais alargada no âmbito de avaliação e monitorização do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” no qual a presente dissertação se insere. Apresentam-se apenas os instrumentos do referido protocolo que foram alvo de análise na presente dissertação.

2.3.1. *Questionário de caracterização sociodemográfico (alunos/as e famílias).*

Foi administrado um questionário sociodemográfico, desenvolvido no âmbito deste estudo (Equipa de Avaliação e Monitorização, 2020), denominado por “Ficha sociodemográfica (alunos/as e famílias)” (Anexo I). Este questionário visou obter dados sobre a caracterização do/a aluno/a (i.e., sexo, data de nascimento, nacionalidade, ano de escolaridade

e número de retenções), a caracterização da família (i.e., pessoas que vivem em casa do/a aluno/a, número de irmãos ou outros membros. Também englobou um segmento direcionado às características sociodemográficas do pai e da mãe, com questões sobre a nacionalidade, idade, profissão, habilitações literárias e situação profissional atual.

2.3.2. *Questionário de caracterização sociodemográfica (professores/as).*

De forma a obter informação sobre experiência profissional e recolher os dados sociodemográficos relativamente aos/às professores/as, foi administrado um questionário sociodemográfico, desenvolvido no âmbito deste estudo (Equipa de Avaliação e Monitorização, 2020), denominado por “Ficha Sociodemográfica (Professores/as)” (ver AnexoII). Este questionário incluiu questões que permitem descrever os/as professores/as participantes no que diz respeito às seguintes variáveis de caracterização sociodemográfica dos professores/as: sexo, idade, estado civil, número de filhos, ano de escolaridade, número de anos lecionados no agrupamento, formações realizadas, tipo de vínculo laboral.

2.3.3. *Classroom Peer Context Questionnaire – CPCQ (Boor-Klip et al., 2016).*

De modo a avaliar a percepção das crianças sobre as relações entre pares na turma, foi utilizado o CPCQ-*Classroom Peer Context Questionnaire* (Boor-Klip et al., 2016). O CPCQ tem sido utilizado na investigação em educação para obter informação relativa às percepções das crianças relativamente aos seus colegas de turma, permitindo obter a informação pretendida de forma rápida e fiável, tendo sido avaliado em (Hogekamp et al., 2016; Fava, 2018). Este instrumento, de fácil e rápida aplicação, com 20 itens avalia 5 dimensões: *Conforto* (nível individual), *Cooperação* (nível de interação), *Conflito* (nível de interação), *Amizades Recíprocas* (nível de relações) e *Coesão* (nível de grupo). Estas dimensões juntas fornecem uma visão abrangente do contexto dos colegas de sala de aula (Boor-Klip et al., 2016).

O *Conforto* diz respeito à medida em que as crianças se sentem à vontade com os seus pares na sala de aula. O grau de conforto de uma criança é uma característica individual

intimamente relacionada às suas percepções sobre as interações e os relacionamentos na sala de aula (Boor-Klip et al., 2016). Um exemplo do item do fator *Conforto* é “Nesta turma, eu sinto-me confortável”.

A *Cooperação* refere-se às interações positivas com os pares na sala de aula. Os itens que fazem parte desta dimensão representam comportamentos positivos que beneficiam o par, os quais não podem ser realizados sem a presença deste. O *Conflito* refere-se às interações negativas que ocorrem na sala de aula, em que uma criança prejudica outra direta ou indiretamente (Crick, 1996, citado por Boor-Klip et al., 2016). Estas duas dimensões devem ser estudadas conjuntamente, pois a ausência de uma não significa necessariamente a presença da outra, por exemplo, uma criança que percepção pouca cooperação dentro da sala de aula, pode também perceber muitos conflitos entre os pares (Boor-Klip et al., 2016).

A dimensão *Amizades Recíprocas* diz respeito aos relacionamentos positivos e os itens que fazem parte desta dimensão referem-se tanto a relacionamentos (e.g. amizades), como a sentimentos mútuos (e.g. gostar) (Gifford-Smith & Brownell, 2003, citado por Boor-Klip et al., 2016).

Por último, a dimensão *Coesão*, refere-se à união e à inclusão entre as crianças (Forsyth, 2010, citado por Boor-Klip et al., 2016). Em salas de aula coesas, todas as crianças estão conectadas e incluídas nas interações. Em salas de aula não coesas, o número de ligações é baixo e muitos membros ficam isolados do grupo (Boor-Klip et al., 2016). Portanto, os itens que indicam coesão devem refletir que todas as crianças na sala de aula estão incluídas nas interações, bem como relacionamentos (indicadores positivos) ou que as crianças estão isoladas do grupo (indicadores negativos; Boor-Klip et al., 2016).

O CPCQ utiliza uma escala de 1 a 5 tipo *Likert* sendo solicitado ao sujeito que está a responder para manifestar o grau de concordância (em que 1 corresponde a *Totalmente falsa* e 5 corresponde a *Completamente verdadeira*) em relação aos itens apresentados. A validade de

construto foi demonstrada em todos os itens da versão final do CPCQ nas suas dimensões. Além disso, foram encontradas associações moderadas entre as escalas em direções distintas (e.g., associação negativa entre cooperação e conflito; associação positiva entre cooperação e coesão; Boor-Klip et al., 2016).

O CPCQ demonstrou, em estudos anteriores, boas propriedades psicométricas, incluindo a confiabilidade das escalas, construção e validade e estabilidade a longo prazo. Portanto, é um instrumento valioso para os investigadores e profissionais alcançarem uma rápida e abrangente visão das experiências das crianças com os seus colegas de aula (Boor-Klip et al., 2016). Este instrumento já foi utilizado em Portugal no estudo de Fava (2018), revelando, igualmente, boas propriedades psicométricas. No que diz respeito à consistência interna, os Alphas de Cronbach do estudo original foram bons para quase todas as escalas: *Coesão* ($\alpha = .78$), *Atrito* ($\alpha = .87$), *Conforto* ($\alpha = .87$) e *Coesão* ($\alpha = .71$). O fator *Afeição mútua* apresentou um coeficiente abaixo de .50 pelo que deve ser interpretado com cuidado (Boor-Klip et al., 2016). A análise fatorial confirmatória do estudo original mostrou um bom ajuste do modelo para o CPCQ, com em cinco fatores que explicam 51.28% da variância. A análise também mostrou que quatro fatores ajustam-se à estrutura de dados esperada (coesão, cooperação, conflito e conforto) Não houve multicolinearidade ou singularidade entre os itens (Boor-Klip et al., 2016).

No presente estudo, adotou-se a estrutura fatorial do estudo original de Boor-Klip et al., (2016), e analisou-se a consistência interna através do cálculo do alfa de Cronbach (α) Verificaram-se valores aceitáveis de consistência interna para a maioria das dimensões, tanto no momento 1 (pré-teste) como no momento 2 (pós-teste), respetivamente: *Coesão* ($\alpha = .79$ no pré-teste, e $\alpha = .78$, no pós- teste), *Conflitos* ($\alpha = .71$ no pré teste e $\alpha = .67$ no pós teste), *Conforto* ($\alpha = .53$ no pré- teste e $\alpha = .71$ no pós-teste), *Isolamento* ($\alpha = .65$ no pré- teste e $\alpha = .64$ no pós-teste) e *Cooperação* ($\alpha = .78$ no pré teste e $\alpha = .83$ no pós teste). Todas as dimensões são

compostas por quatro itens, excetuando a dimensão do *Conflito*, composta por três itens, e a dimensão da *Afeição mútua*, composta por apenas um item, motivo pelo qual não se apresenta o valor da consistência interna. Considerando a baixa consistência interna da dimensão *Conforto* no primeiro momento, os dados desta dimensão neste momento deverão ser interpretados com cuidado, tal como indicado pelos autores do estudo original (Boor-Klip et al., 2016).

2.3.4. TMCI-SF- Inventário da minha sala de aula – Versão curta para professores/as (Sink e Spencer, 2007 traduzido e adaptado por Coelho et al. 2020).

De forma a avaliar algumas dimensões do clima de sala de aula foi utilizado o Inventário da minha sala de aula- Versão curta para professores/as (no original *My Class Inventory – Short Form for Teachers* (TMCI-SF) de Sink e Spencer (2007) traduzido e adaptado por Coelho et al. (2020). Este instrumento, traduzido e adaptado de *My Class Inventory – Short Form for Teachers* (TMCI-SF) de Sink e Spencer (2007) avalia as percepções sobre o clima de sala de aula por parte dos/as professores/as em quatro domínios, nomeadamente: *Satisfação*, *Competitividade*, *Dificuldade* e *Relações entre pares*.

O TMCI-S, composta por 19 itens, utiliza uma escala de 1 a 5, tipo *Likert*, em que 1 corresponde a *Discordo totalmente* e 5 a *Concordo totalmente*. O/A participante deve assinalar em que medida concorda/discorda com cada uma das afirmações do questionário (Sink & Spencer, 2007). Então, os significados principais da escala são refletidos da seguinte forma: a *Satisfação* refere-se ao nível em que os/as alunos/as experienciam satisfação ou gosto na sala de aula; a *Competitividade* indica o nível de rivalidade percebida dentro de sala de aula; a *Dificuldade* indica o nível de desafio educacional apresentado aos/às alunos/as; e *Relação entre pares* refere-se ao o nível de qualidade das relações entre os pares (Sink & Spencer, 2007).

Um exemplo do item do fator *Satisfação* é “Os/as alunos/as que apreciam os seus trabalhos escolares na sala de aula”. Um exemplo do item do fator *Competitividade* é “Os/as

alunos/as competem frequentemente para ver quem termina o seu trabalho primeiro.”. Um exemplo do item do fator *Dificuldade* é “Na sala de aula, as tarefas são difíceis de completar.” Um exemplo do item do fator *Relação entre pares* “Todos os/as alunos/as da turma dão-se bem uns com os outros.”. O TMCI-SF é um questionário rápido de ser administrado, não demorando mais que 5-8 minutos a ser preenchido. Para fazer a cotação, o investigador soma as pontuações de cada item através das subescalas, não existindo pontuação total (Sink & Spencer, 2007).

Investigações anteriores sobre este instrumento, evidenciaram propriedades psicométricas adequadas e utilidade prática (Fraser, 1998; Fraser et al., 1982; Sink & Spencer, 2005). Fraser e Fisher (1983), citados por Sink e Spencer (2005), através de um estudo com uma grande amostra (N = 2.305), reportaram a seguinte confiabilidade da consistência interna (alphas de Cronbach) para as versões mais curtas e longas do MCI, respetivamente: *Satisfação* ($\alpha = .88$ na versão curta e $\alpha = .78$ na versão longa), *Atrito* ($\alpha = .75$ na versão curta e $\alpha = .71$ na versão longa), *Competitividade* ($\alpha = .81$ na versão curta e $\alpha = .71$ na versão longa), *Dificuldade* ($\alpha = .73$ na versão curta e $\alpha = .65$ na versão longa), e *Coesão* ($\alpha = .80$ na versão curta e $\alpha = .67$ na versão longa). A validade concorrente, comparando a versão curta e longa do questionário, em cada uma das cinco escalas foi forte ($r_s = 0.91$ a 0.97 ; Fraser & Fisher, 1983, citados por Sink e Spencer 2005). Duas outras investigações realizadas sugeriram que a versão curta do instrumento tem maior consistência interna. Fraser e O’Brien (1985, citados, por Sink e Spencer 2005), no seu estudo com uma amostra de 758 participantes, relataram coeficientes de Alpha de Cronbach bastante adequados (*Satisfação*: $\alpha = .68$; *Atrito*: $\alpha = .78$; *Competitividade*: $\alpha = .70$; *Dificuldade*: $\alpha = .58$, e *Coesão*: $\alpha = .81$). Byrne et al. (1986), reportam coeficientes Alpha de Cronbach mais aceitáveis para cada uma das escalas, variando de .84 a .93, na versão curta do MCI. No geral, perante estes resultados, podemos aferir que o instrumento possui boas qualidades psicométricas.

No presente estudo, utilizaram-se as dimensões do estudo original de Sink & Spencer (2007), excetuando a dimensão do *Impacto do Conselheiro*. Verificaram-se valores aceitáveis de consistência interna para todas as dimensões utilizadas no presente estudo, tanto no momento 1 (pré-teste) como no momento 2 (pós-teste), respetivamente: *Satisfação* ($\alpha = .82$ no pré-teste e $\alpha = .87$ no pós-teste), *Competitividade* ($\alpha = .86$ no pré-teste e $\alpha = .86$ no pós-teste), *Dificuldade* ($\alpha = .72$ no pré-teste e $\alpha = .60$ no pós-teste) e *Relação entre pares* ($\alpha = .88$ no pré-teste e $\alpha = .82$ no pós-teste). As últimas duas dimensões são compostas por cinco itens, enquanto que a dimensão da *Satisfação* é composta por seis itens e a *Competitividade* por três itens.

2.4. Procedimentos

2.4.1. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados no presente estudo seguiu os procedimentos éticos em investigação. A equipa de intervenção foi responsável pela divulgação dos objetivos do projeto junto do agrupamento de escolas, pela formação das professoras do grupo de intervenção e pela supervisão da implementação do programa. Assegurou também a obtenção do consentimento informado da direção do agrupamento de escolas

A recolha de dados foi realizada com recurso a instrumentos de avaliação selecionados para o efeito, administrados no momento 1 (pré-teste; dezembro 2020) e momento 2 (pós-teste; junho de 2021) do programa às crianças, famílias e professoras dos grupos de intervenção e controlo incluídos neste estudo. A administração dos instrumentos foi realizada pelos elementos da equipa de avaliação e monitorização do programa. Os instrumentos foram aplicados em grupo, num ambiente calmo, nas salas de aulas frequentadas pelas crianças e professoras. O contato inicial e a administração dos instrumentos com as crianças foi feito na presença das professoras e a administração dos instrumentos decorreu na sala de aula que foi disponibilizada para o efeito. As crianças e as professoras participaram de forma voluntária após a apresentação da tarefa e esclarecimento das dúvidas, mostrando-se envolvidas e interessadas. Nas turmas do

3ºano do grupo de intervenção foi necessário fazer a leitura dos itens para as crianças. Os questionários para as famílias do protocolo do estudo mais alargado no qual esta dissertação se insere foram enviados às famílias em envelopes fechados, sendo solicitada a sua devolução, igualmente, em envelope fechado

A implementação do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, iniciou-se após o final da recolha de dados de pré-teste e teve uma duração de 16 semanas. Finalizada a fase de implementação do programa “Calmamente” pela equipa de intervenção, a equipa de avaliação externa e monitorização, procedeu novamente à recolha de dados do pós-teste, que se desenvolveu de forma semelhante ao do primeiro momento de recolha de dados pré-teste, à exceção que as professoras que, para além do TMCI – SF preencheram um questionário sociodemográfico de dados sociodemográficos.

2.4.2. Procedimento de análise de dados

Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente com recurso ao IBM SPSS versão 27, através de procedimentos de análise descritiva e inferencial. Procedeu-se à análise de confiabilidade através do alpha de Cronbach para cada variável dependente avaliada pré e pós intervenção. Os respetivos valores encontram-se na descrição dos instrumentos na secção do método.

Relativamente à análise inferencial dos dados referentes ao CPCQ, foram utilizados três testes, nomeadamente, o teste *t* de *Student* para amostras independentes, com o objetivo de analisar as diferenças relativas às relações entre pares e suas subdimensões estudadas, entre o grupo de intervenção e o de controlo no pré-teste; o teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas com o objetivo de avaliar as diferenças entre o pré e o pós-teste, para cada um dos grupos independentes (grupo de intervenção e grupo de controlo), nas relações entre pares e as suas subdimensões mais específicas estudadas; e o teste ANOVA para medidas repetidas com o objetivo de analisar o impacto do programa ao nível das relações entre pares e as suas

subdimensões. O *eta-quadrado* (η^2) foi utilizado para analisar o tamanho do efeito das diferenças encontradas.

Recorreu-se ainda à análise da média e desvio padrão para analisar os dados recolhidos a partir do instrumento TMCI-SF. Para este instrumento, procedeu-se apenas a uma análise descritiva das medidas de tendência central (média; *M*) e dispersão (desvio-padrão; *DP*) com o objetivo de descrever as diferenças ao nível da perceção das professoras quanto ao clima de sala de aula, antes e após a intervenção, no grupo de controlo e no grupo de intervenção.

Capítulo III – Apresentação de Resultados e Discussão

1. Apresentação de Resultados

1.1. *Análise das Diferenças Entre os Grupos de Intervenção e Controlo nas Dimensões Relativas às Relações entre Pares na Turma, Antes da Intervenção.*

Inicialmente, procedeu-se à comparação dos valores médios obtidos pelos grupos – intervenção e controlo - no pré-teste através do teste t de Student para amostras independentes, uma vez que a análise exploratória de dados revelou estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos. Considerando um nível de significância de 5%, sempre que o valor p -value seja superior a .05, assume-se que não há diferença nas variâncias dos dois grupos. Os resultados obtidos revelaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis em análise no período pré-teste: conforto, $t(206) = -0.45$, $p = .656$, cooperação, $t(206) = -1.60$, $p = .110$, conflitos, $t(206) = .47$, $p = .638$, afeição mútua, $t(204) = 1.46$, $p = .146$, coesão, $t(206) = -0.66$, $p = .509$, isolamento, $t(206) = -0.36$, $p = .716$. Desta forma, o grupo de intervenção e o grupo de controlo não se diferenciam antes da implementação do programa no que se refere às variáveis dependentes (Ver Tabela 5).

Tabela 5

Médias, Desvio-Padrão e Teste t para Amostras Independentes, das Dimensões Relativamente à Relações Entre Pares Percecionada Pelas Crianças do Grupo de Controlo e do Grupo de Intervenção

	Pré- teste			Pós-teste		
	Grupo de controlo	Grupo intervenção		Grupo de controlo	Grupo intervenção	
	$M(DP)$	$M(DP)$	t	$M(DP)$	$M(DP)$	t
Conforto	4.57(0.61)	4.56(0.76)	-0.45	4.58(0.53)	4.37(0.76)	-1.98*
Cooperação	3.94(0.95)	3.73(0.92)	-1.61	3.79(0.79)	3.87(0.93)	0.60
Conflitos	2.91(1.04)	2.99(1.07)	0.47	3.09(0.90)	2.82(0.94)	-2.12*
Afeição mútua	2.26(1.19)	2.51(1.27)	1.46	2.72(1.09)	2.33(1.24)	-2.07*
Coesão	3.81(1.04)	3.76(0.93)	-0.66	3.67(0.86)	3.70(0.93)	0.36
Isolamento	2.38(0.91)	2.34(0.96)	-0.36	2.61(0.86)	2.44(0.88)	-1.52*

Nota. * $p < .05$ † $p < .10$

1.2. Análise do Crescimento do Grupo de Intervenção e do Grupo de Controlo ao Longo do Tempo

Foi utilizado o teste *t* de Student para amostras emparelhadas com o objetivo de avaliar a evolução de cada grupo, grupo de intervenção e grupo de controlo, nas relações entre pares, do pré para o pós-teste (crescimento intragrupo). Verifica-se que os resultados obtidos revelaram a presença de diferenças estatisticamente significativas na maioria das variáveis em análise no período pós-teste.

Mais especificamente, verifica-se que os resultados relativamente ao conforto, no grupo de controlo não houve alterações (o valor médio manteve-se) entre o pré-teste e o pós-teste. Já no grupo de intervenção houve uma diminuição da média do pré-teste ($M = 4.56$, $DP = 0.47$) para o pós-teste ($M = 4.37$, $DP = 0.76$), verifica-se assim uma diminuição estatisticamente significativa no conforto, $t(139) = -2.85$, $p = .005$.

Verifica-se que os resultados relativamente aos conflitos, no grupo de controlo não houve alterações (o valor médio mantém-se) Já no grupo de intervenção houve uma diminuição da média do pré-teste ($M = 2.99$, $DP = 1.07$) para o pós-teste ($M = 2.82$, $DP = 0.94$), verifica-se assim uma diminuição estatisticamente significativo no conflitos, $t(139) = -1.83$, $p = .070$.

Verifica-se que os resultados relativamente à afeição mútua, no grupo de controlo houve um aumento do valor médio do pré-teste ($M = 2.26$, $DP = 1.19$) para o pós-teste ($M = 2.72$, $DP = 1.09$). Já no grupo de intervenção não houve alterações (o valor médio mantém-se), verifica-se assim um aumento estatisticamente significativo na afeição mútua, $t(60) = -2.68$, $p = .009$.

Nos resultados relativos ao isolamento, verifica-se que no grupo de controlo houve um aumento do valor médio do pré-teste ($M = 2.38$, $DP = 0.91$) para o pós-teste ($M = 2.61$, $DP = 0.86$). Já no grupo de intervenção não houve alterações (o valor médio mantém-se), verifica-se assim um aumento estatisticamente significativo no isolamento, $t(63) = 1.95$, $p = .056$.

Desta forma, o grupo de intervenção e o grupo de controlo diferenciam entre o pré e pós-teste com a implementação do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” no que se refere às variáveis: conforto, conflitos e afeição mútua e isolamento (Ver Tabela 6).

Tabela 6

Médias, Desvio-Padrão e Teste t para Amostras Emparelhadas, ANOVA de Medidas Repetidas e Magnitude de Efeito, das Dimensões Relativamente às Relações entre Pares Percecionada pelas Crianças do Grupo de Controlo e do Grupo de Intervenção

	Grupo de controlo		<i>t</i>	Grupo intervenção		<i>t</i>	<i>F</i>	η^2
	Pré-teste	Pós- teste		Pré-teste	Pós-teste			
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>		<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>			
Conforto	4.57(0.61)	4.58(0.53)	-0.17	4.56(0.47)	4.37(0.76)	2.85**	3.48 ⁺	.016
Cooperação	3.94(0.95)	3.79(0.79)	1.43	3.73(0.92)	3.87(0.93)	-1.51	3.72 ⁺	.02
Conflitos	2.91(1.04)	3.09(0.90)	-1.50	2.99(1.07)	2.82(.94)	1.83 ⁺	4.86*	.02
Afeição mútua	2.26(1.19)	2.72(1.09)	-2.68**	2.51(1.27)	2.33(1.24)	1.23	7.1**	.035
Coesão	3.81(1.04)	3.67(0.86)	1.38	3.76(0.93)	3.70(0.93)	0.66	0.44	.002
Isolamento	2.38(0.91)	2.61(0.86)	-1.95 ⁺	2.34(0.96)	2.44(0.88)	-1.08	0.71	.004

Nota. ⁺*p* < .08. **p* < .05. ***p* < .01. ****p* < .001.

1.3. Análise das Diferenças Entre o Grupos de Intervenção e Controlo nas Dimensões Relativas às Relações entre Pares na Turma, Após a Intervenção.

Procedeu-se à comparação dos valores médios obtidos pelos grupos – intervenção e controlo - no pós-teste através do teste *t* de Student para amostras independentes, uma vez que a análise exploratória de dados revelou estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos. Considerando um nível de significância de 5%, sempre que o valor *p-value* seja superior a .05, assume-se que não há diferença nas variâncias dos dois grupos. Os resultados obtidos revelaram a presença de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis em análise no período pós-teste: conforto, conflitos, afeição mútua e isolamento.

Mais especificamente, verifica-se que os resultados relativos ao conforto, no grupo de controlo (*M* = 4.58, *DP* = 0.53) são mais elevados em comparação para o grupo de intervenção

($M = 4.37$, $DP = 0.76$) no momento pós-teste, verifica-se assim uma diferença estatisticamente significativa no conforto, $t(204) = -1.98$, $p = .049$.

Verifica-se que os resultados relativamente aos conflitos, no grupo de controlo ($M = 3.09$, $DP = 0.90$) são mais elevados em comparação para o grupo de intervenção ($M = 2.82$, $DP = 0.94$) no momento pós-teste, verifica-se assim uma diferença estatisticamente significativa no conflitos, $t(204) = -2.12$, $p = .032$.

Verifica-se que os resultados relativamente à afeição mútua, no grupo de controlo ($M = 2.72$, $DP = 1.09$) são mais elevados em comparação para o grupo de intervenção ($M = 2.33$, $DP = 1.24$) no momento pós-teste, verifica-se assim uma diferença estatisticamente significativa na afeição mútua, $t(199) = -2.07$, $p = .039$.

Nos resultados relativos ao isolamento, verifica-se que no grupo de controlo ($M = 2.61$, $DP = 0.86$) são mais elevados em comparação ao grupo de intervenção ($M = 2.44$, $DP = 0.88$) no momento pós-teste, verifica-se assim uma diferença estatisticamente significativa so isolamento, $t(203) = -1.52$, $p = .135$.

Desta forma, o grupo de intervenção e o grupo de controlo diferenciam após implementação do programa no que se refere às variáveis, conforto, conflitos, afeição mútua e isolamento (Ver Tabela 5).

1.4. Análise dos Efeitos da Intervenção nas Relações entre Pares

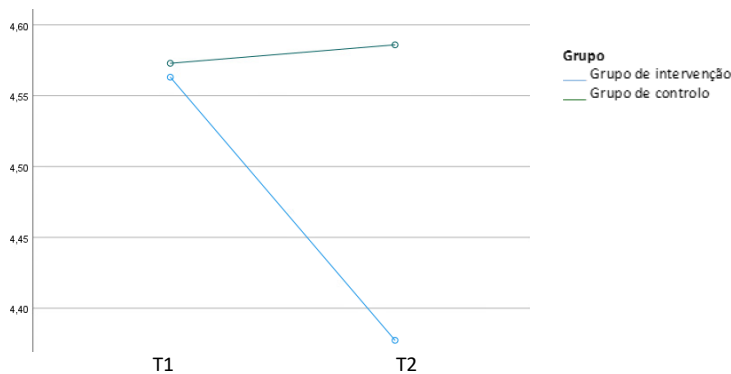
Com o objetivo de analisar o impacto da intervenção procedeu-se ao cálculo do teste ANOVA de medidas repetidas. Para tal, introduziu-se, sucessivamente, no fator medidas repetidas (Within – Subject Fator), com dois níveis (pré e pós- teste), as variáveis dependentes em análise, enquanto no fator independente (Between – Subject Fator), introduziu-se a variável grupo (experimental versus controlo). Relativamente aos resultados da ANOVA de medidas repetidas, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativa entre as médias do pré e pós-teste de cada grupo, para as dimensões conflitos ($p < .05$) e afeição mútua ($p < .01$).

Para as dimensões conforto ($p < .08$) e cooperação ($p < .08$), verificaram-se diferenças marginalmente significativas (Tabela 6 na página 34).

Mais especificamente, verifica-se um efeito interativo do tempo com o grupo, ainda que marginalmente significativo, a nível de conforto, $F(1, 202) = 3.28, p = .072, \eta^2 = .016$. Verifica-se que o grupo experimental não parece beneficiar com a intervenção, relatando índices mais baixos de conforto (Ver Gráfico1).

Gráfico 1

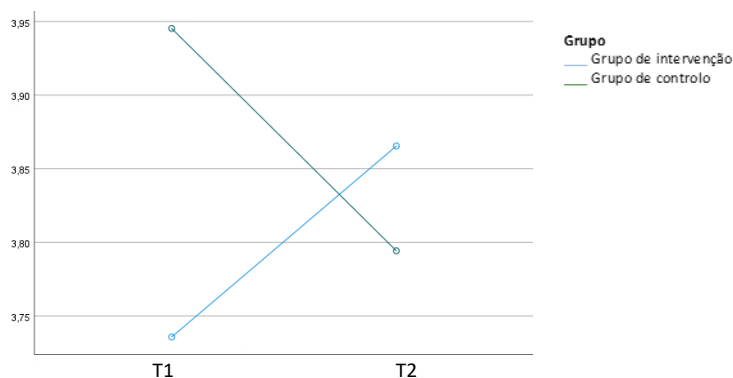
Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão conforto na turma percecionada pelas crianças



Verifica-se igualmente um efeito interativo do tempo com o grupo, ainda que marginalmente significativo, a nível de cooperação, $F(1, 202) = 3.72, p = .055, \eta^2 = .018$. Verifica-se que o grupo experimental parece beneficiar com a intervenção, relatando um aumento nos índices de cooperação (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2

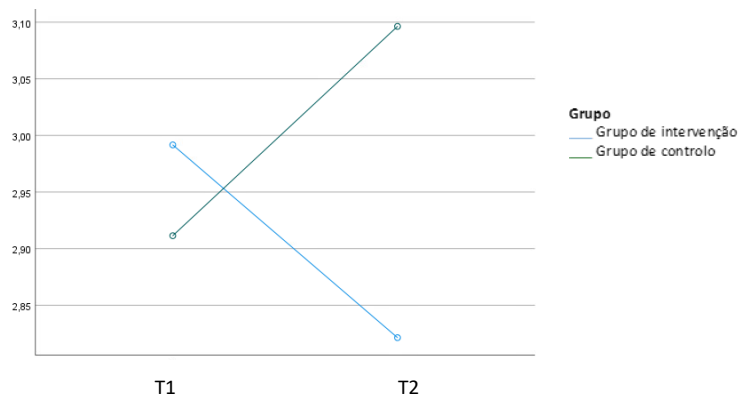
Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão cooperação na turma percecionada pelas crianças



Verifica-se um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, a nível de conflitos, $F(1, 202) = 4.86$, $p = .029$, $\eta^2 = .023$. Verifica-se, assim, que o grupo experimental beneficiou com a intervenção a este nível, demonstrando índices inferiores de conflitos (Ver Gráfico 3).

Gráfico 3

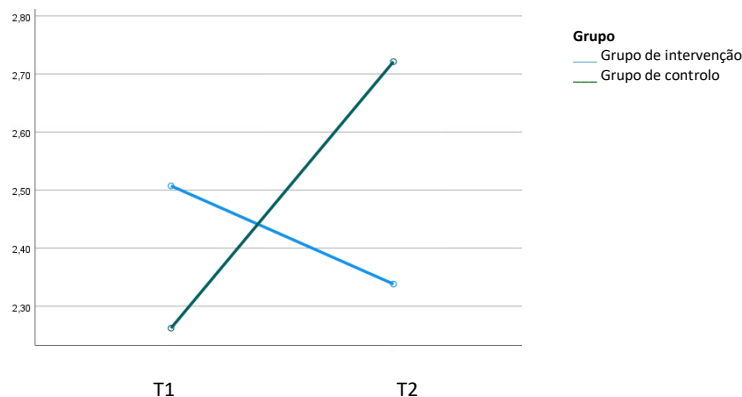
Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão conflitos, percebida pelas crianças



Verifica-se um efeito interativo do tempo com o grupo, estatisticamente significativo, a nível de afeição mútua, $F(1, 202) = 4.86$, $p = .029$, $\eta^2 = .023$. Verifica-se, assim, que o grupo experimental beneficiou com a intervenção a este nível, demonstrando índices inferiores de conflitos (Ver Gráfico 4).

Gráfico 4

Comparação entre grupo de intervenção e grupo de controlo, relativo à dimensão afeição mútua na turma percebida pelas crianças



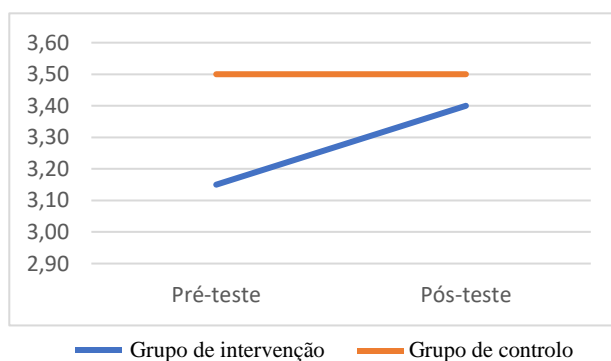
1.5. *Análise Descritiva das Mudanças, entre o Pré e o Pós-Teste, ao Nível da Percepção das Professoras dos Grupos de Controlo e de Intervenção sobre o Clima de Sala de Aula*

De seguida são apresentadas para as salas do grupo de controlo e para as salas do grupo experimental, os gráficos 5 a 8, onde se pode verificar a linha de crescimento do pré e para o pós-teste. Apesar da representação ser descritiva e de não ter sido possível recorrer a testes estatísticos para verificar a significância das mudanças ocorridas ao longo do tempo no grupo de controlo e no grupo experimental, pelo facto das variáveis aqui apresentadas se encontrarem relacionados com o clima da sala e o questionário ter sido reduzido, os dados apresentados permitem obter uma representação das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Mais especificamente, verifica-se que os resultados relativamente à relação entre pares, no grupo de controlo não houve alterações (o valor médio manteve-se) entre o pré-teste e o pós-teste. Já no grupo de intervenção houve um aumento da média ($M = 3.15$, $DP = 0.98$) do pré-teste para o pós-teste ($M = 3.40$, $DP = 0.94$; Ver Gráfico 5).

Gráfico 5

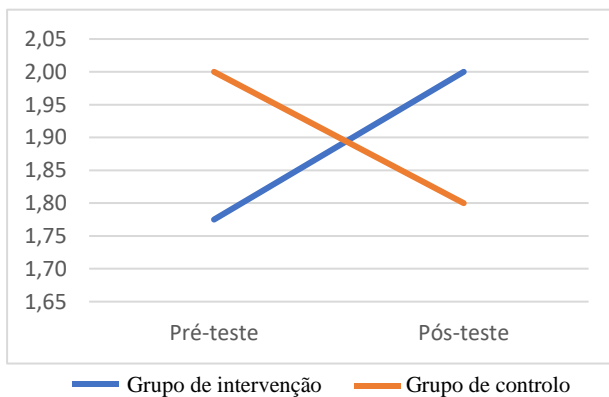
Valores médios relativos à qualidade das relações entre pares na turma, percebidas pelas professoras no pré e pós teste, para o grupo de intervenção e grupo de controlo



Relativamente à dificuldade, no grupo de controlo houve uma diminuição da média no pré-teste ($M = 2.0$, $DP = 0.69$) no pós-teste ($M = 1.80$, $DP = 0.67$), por outro lado no grupo de intervenção houve um aumento da média no pré-teste ($M = 1.78$, $DP = 0.49$) para o pós-teste ($M = 2.0$, $DP = 0.40$; Ver Gráfico 6).

Gráfico 6

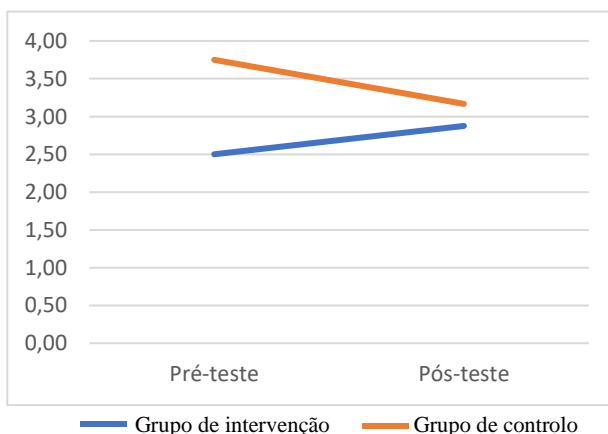
Valores médios relativos às dificuldades da turma, percecionadas pelas professoras no pré e pós teste, para o grupo de intervenção e grupo de controlo



Relativamente à competitividade, no grupo de controlo houve uma diminuição da média no pré-teste ($M = 3.75$, $DP = 0.99$) para o pós-teste ($M = 3.17$, $DP = 1.84$), por outro lado no grupo de intervenção houve um aumento da média no pré-teste ($M = 2.50$, $DP = 0.77$) para o pós-teste ($M = 2.88$, $DP = 0.91$; Ver Gráfico 7).

Gráfico 7

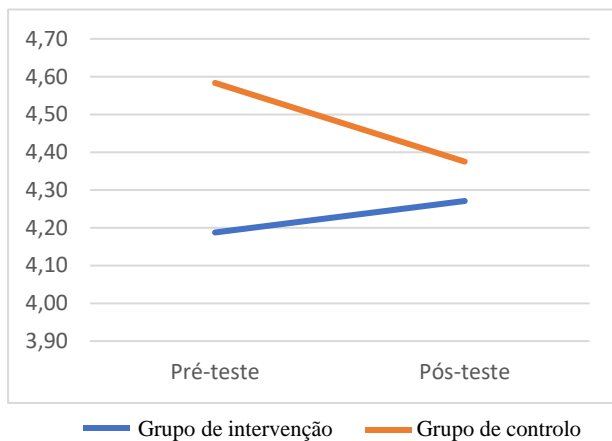
Valores médios relativos à competitividade da turma, percecionada pelas professoras no pré e pós teste, para o grupo de intervenção e grupo de controlo



Relativamente à satisfação dos/as alunos/as no grupo de controlo houve uma diminuição da média no pré-teste ($M = 4.58$, $DP = 0.44$) para o pós-teste ($M = 4.38$, $DP = 0.46$), por outro lado no grupo de intervenção houve um ligeiro aumento no pré-teste ($M = 4.19$, $DP = 0.41$) para o pós-teste ($M = 4.27$, $DP = 0.49$; Ver Gráfico 8).

Gráfico 8

Valores médios relativos à satisfação da turma, percebida pelas professoras no pré teste e no pós teste para o grupo de intervenção e grupo de controlo



2. Discussão

O objetivo central deste estudo consistiu em explorar se o programa “Calmamente - Aprendendo a Aprender-se”, implementado em turmas de 1º CEB (3º e 4º anos de escolaridade), contribui para a melhoria nas relações entre pares em contexto de sala de aula, assim como para o clima de sala de aula. Mais precisamente este estudo pretendeu comparar as relações entre pares, de um grupo de intervenção com um grupo de controlo, de forma a perceber as diferenças e a evolução de ambos os grupos, antes e após a intervenção do programa “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se” nas seguintes dimensões: conforto, cooperação, conflitos, afeição mútua, coesão e isolamento. Por fim descreveu-se o efeito da intervenção na perceção do clima de sala de aula, reportado por professores/as do 1º CEB. Este estudo teve por base uma metodologia quase- experimental, com aplicação de pré e pós-teste, num período de intervenção de cinco meses (16 semanas). Foram incluídos um grupo de intervenção e um grupo de controlo, tendo sido aleatória a distribuição de três escolas pelos grupos. Note-se que esta dissertação se

insere num estudo mais alargado que, para além do foco nas relações entre pares e clima de sala de aula, procurou analisar o efeito da intervenção com o referido programa num conjunto de competências socioemocionais das crianças. Assim, destacamos que os resultados que aqui se apresentam assumem um carácter preliminar e referem-se apenas à dimensões da relação entre pares e do clima de sala de aula.

O papel destas duas dimensões – relações entre pares e clima de sala de aula – têm sido identificadas na literatura como importantes para prevenir perturbações do comportamento (Lojk, 2017); no desenvolvimento da confiança, da iniciativa e da autonomia das crianças (Lima, 2014); na redução de incidentes disciplinares e interrupções de aprendizagem (Lee & Shute, 2010); e na melhoria dos resultados académicos (Androutsou & Anastasiou, 2014; Konold et al., 2018; Maxwell et al., 2017; Suleman & Hussain, 2014).

Os resultados deste estudo relativamente às relações entre pares mostram algumas mudanças significativas entre o momento pré e pós-intervenção ao nível das relações entre pares, percecionadas pelas crianças, para o grupo de crianças que participou no programa “Calmamente”. Para o grupo de intervenção, os resultados demonstram uma diminuição significativa no nível do conforto na turma; uma diminuição significativa ao nível da dimensão de afeição mútua; também uma diminuição significativa ao nível dos conflitos entre pares, e uma diminuição significativa da dimensão isolamento, nas perceções das crianças deste grupo após a intervenção. De modo semelhante, os resultados do estudo de Santos (2018), confirmaram as relações entre as competências socioemocionais, os problemas de comportamento e a realização académica no sentido em que a exibição de competências sociais apareceu associada a baixos níveis de problemas de comportamento e a elevada realização académica. Os resultados do estudo referido, revelaram também um decréscimo em variáveis relativas a comportamento antissocial e melhorias nas dimensões de autocontrolo. Resultados semelhantes foram ainda descritos por Schonert-Reichl e Lawlor (2010), ao verificarem que os

pré-adolescentes que participaram num programa desenvolvimento de competências socioemocionais, em comparação com os adolescentes que não o fizeram, demonstraram melhorias significativas nas emoções positivas, nomeadamente no otimismo. Para o grupo de controlo, os resultados demonstram um aumento ao nível da dimensão de afeição mútua; também um aumento ao nível dos conflitos entre pares, assim como, um aumento da dimensão isolamento, nas perceções das crianças deste grupo antes e após a intervenção.

No presente estudo verificou-se ainda um efeito interativo, estatisticamente significativo, do tempo com o grupo, ao nível dos conflitos e da afeição mútua, e um efeito marginalmente significativo para as dimensões conforto e cooperação. Ao nível dos conflitos, observam-se índices inferiores no pós-teste no grupo de intervenção revelando um impacto positivo da intervenção a este nível. No estudo de Lima e Marques-Pinto (2013) que teve como finalidade avaliar a eficácia de um programa de ASE implementado durante o período de um ano em 213 alunos/as portugueses, verificou-se um impacto sobre os problemas comportamentais (em meninos), como diminuição da agressividade e de problemas sociais, e que levam a uma diminuição de conflitos.

Porém, o mesmo não sucede para o nível da afeição mútua e conforto, com índices mais baixos nestas componentes após a intervenção, revelando que a intervenção parece não ter influenciado positivamente estas dimensões. Alguns estudos têm relatado que as intervenções baseadas na ASE contribuem para que as crianças se tornem mais conscientes sobre alguns comportamentos e emoções e por isso, após a intervenção, as suas perceções e avaliações relativas a dimensões associadas às competências socioemocionais tendem a ser mais baixas, como encontrado no estudo desta dissertação para as variáveis conforto e afeição mútua. Os autores colocam a hipótese de que estes resultados podem estar associados não a uma diminuição efetiva nas dimensões, mas a uma maior consciência do significado das variáveis que podem ter sido classificadas, no pré-teste, de forma menos refinada.

No presente estudo verificamos ainda que o grupo de intervenção parece beneficiar com a intervenção ao nível da melhoria da cooperação entre pares na turma comparativamente com o grupo de controlo. Também no estudo de Merchán et al. (2014), cujo objetivo foi o de avaliar os efeitos positivos da implementação de um programa ASE em alunos/as do 1º CEB, os resultados mostraram que o programa foi eficaz para aumentar a inteligência emocional dos participantes, melhorando o seu grau de amizade e as relações sociais entre a turma. De modo semelhante, no estudo de Neth et al. (2020), a maioria dos adolescentes que participou de um programa socioemocional na escola indicou uma série de benefícios, tais como uma melhor compreensão das suas próprias emoções e da dos outros, assim como melhores relações, melhor gestão da raiva, e a utilização de estratégias positivas de reação. Para além disso, os/as professores/as indicaram ter verificado uma melhoria no comportamento dos/as alunos/as e nas suas relações com os mesmos após a implementação do programa. Motta e Romani (2019) através de uma revisão da literatura, procuraram identificar alguns programas de intervenção de ASE realizados em escolas. Os autores encontraram vários estudos que mostram a influência que as competências socioemocionais exercem nos resultados de aprendizagem das crianças e na sua capacidade de se envolverem em comportamentos positivos.

Os resultados do presente estudo parecem alinhar-se com a literatura no que concerne ao nível de conflitos experienciados entre crianças (que diminuíram) e da cooperação entre pares na turma (que aumentou) após a intervenção. O facto de diminuir os conflitos e aumentar a cooperação, pode indicar que as crianças possivelmente desenvolveram competências de autocontrolo, controlo emocional e comunicação que lhes permitam relacionar-se de forma mais positiva com os pares, apesar deste estudo não se ter focado na avaliação direta dessas competências socioemocionais. Contudo, o mesmo não parece suceder ao nível dos aspetos da afeição mútua e conforto.

Os resultados descritivos do estudo apresentados na presente dissertação quanto à percepção dos/as professores/as sobre o clima da sala de aula mostram diferenças nos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, nomeadamente na relação entre pares. Assim, apesar de apenas se apresentar uma análise descritiva devido ao reduzido número de salas participantes, parece existir alguma evidência de que o grupo de intervenção beneficiou com o programa, mostrando um aumento, percecionado pelas professoras no pós-teste (comparativamente ao pré-teste), em termos das dimensões do clima de sala de aula relativas às relações entre pares e satisfação com a escola.

Relativamente às dimensões dificuldade e competitividade entre as crianças da turma, percecionadas pelos/as professores/as, estas parecem não ter sido afetadas positivamente pela intervenção uma vez que após a implementação do programa as professoras do grupo de intervenção percecionam mais dificuldade na turma e mais comportamentos de competitividade. . O grupo de intervenção evidencia também um aumento de satisfação no pós-teste, parecendo que o programa pode contribuir para uma maior satisfação na escola; já o grupo de controlo tem uma diminuição na satisfação do pré para o o pós- teste.

Desta forma podemos concluir que o grupo de intervenção parece, na percepção das professoras, ter beneficiado com a implementação do programa “Calmamente”, nomeadamente ao nível da melhoria nas relações entre pares e na satisfação. Este resultado vai ao encontro da literatura, por exemplo de acordo com as conceções da psicologia escolar, o clima escolar diz respeito à qualidade do ambiente escolar que é experienciada por professores/as, estudantes e outros membros da comunidade escolar (Ostroff et al., 2003; Hoy, 1990). O clima escolar refere-se quer ao ambiente físico de uma escola, como às interações entre os seus membros (alunos/as, professores/as e alunos/as professores/as e familiares, entre outros; Mariani et al., 2019). O clima de sala de aula, por sua vez, é descrito como o resultado das interações entre alunos/as e os ambientes das suas salas de aula em diferentes níveis ecológicos (Wang e Eccles,

2014). O conceito de relação entre pares engloba várias dimensões, podendo referir-se às características de amizades, como ao grupo de pares enquanto contexto. A relação com os pares influencia o bem estar psicológico das crianças e jovens, tanto de forma positiva como negativa (Gray et al., 2018) e dentro do contexto escolar tem impacto no clima escolar de sala de aula (Taylor et al., 2017). Em relação às competências socioemocionais, não existe uma definição consensual das mesmas. Porém, o denominador comum é que estas competências apresentam as seguintes características: 1) não podem ser medidas através de testes cognitivos, 2) manifestam-se em padrões relativamente consistentes de comportamento, cognição e efeito, 3) são moldadas em parte pela socialização e aprendizagem, apesar das influências genéticas frequentemente substanciais (i.e., hereditariedade; Kandler & Zapko-Willmes, 2017; Vukasović & Bratko, 2015). Tais características podem ser concebidas como competências uma vez que 1) são relativamente difíceis de adquirir (i.e., nem todos os indivíduos as desenvolvem no mesmo grau), e 2) têm efeitos benéficos em resultados significativos da vida do indivíduo (Gutman & Schoon 2016).

2.1 Limitações e Estudos Futuros

Apesar dos contributos deste estudo importa referir algumas das limitações do mesmo, com vista a melhorias futuras. O estudo contou com a participação de 212 crianças, integradas num agrupamento de escolas da rede pública do concelho de Matosinhos, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos. Seria importante considerar numa investigação futura o desenvolvimento de estudos mais alargados, quer em termos de amostra como de regiões envolvidas. Também seria interessante avaliar a eficácia do programa ASE ao longo do tempo em crianças mais jovens, que estejam a frequentar o jardim de infância.

De igual modo, o estudo utilizou apenas medidas de auto e hétero relato, estando a equipa de avaliação consciente de que a resposta a estas medidas pode ter sido afetada pelos efeitos da desejabilidade social, o que pode ter influenciado os resultados aqui descritos.

Ademais, é ainda importante salientar que o preenchimento dos questionários pelas crianças particularmente no pré-teste, pode ter sido enviesado pelas competências de letra e escrita destas crianças. Note-se que a avaliação das crianças foi feita em grupo, e que por exemplo, as crianças de 3º ano de escolaridade solicitaram muito apoio na leitura das questões durante a avaliação de pré-teste. Assim seria importante que estudos futuros conciliassem estas medidas de auto e hetero relato com medidas de observação das relações com pares e do clima de sala de aula de forma a poder obter um retrato mais fiel destes processos em sala de aula.

Além disso, futuras investigações deveriam incidir sobre a prevalência temporal dos resultados positivos encontrados neste estudo. Esta avaliação permitiria analisar se existem efeitos cumulativos da participação no programa quando este é aplicado ao longo de diversos níveis escolares, tal como defendido por Grenberg et al. (2003) que sugerem que estes programas devem ser longitudinais. Por fim, deste estudo emergem também algumas sugestões de intervenção na área socioemocional de acordo com três níveis de atuação: a inclusão de conteúdos socioemocionais no âmbito curricular e extracurricular, de forma formal e informal; a formação e monitorização/orientação de professores/as e outros agentes educativos para atuarem como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais; a formação e o envolvimento dos pais ou outros familiares no desenvolvimento destas competências, uma vez que estes podem ser promotores das mesmas, em conjunto com os/as professores/as. A articulação com as famílias e com as outras estruturas comunitárias constituem um elemento importante para o reforço e adoção de competências socioemocionais nas crianças, quer no seu ambiente escolar como também fora dele.

2.2 Conclusão

A ASE tem sido cada vez mais reconhecida na área académica e educacional, devido aos benefícios que a investigação neste ramo tem revelado, sendo que existem vários estudos que demonstram a sua eficácia (Elmi, 2020; Green et al., 2021; Razza et al., 2021; Volalen et

al., 2020;). Existe um corpo científico que sugere que os programas de ASE permitem que os/as estudantes se relacionem mais uns com os outros e aprendam de uma forma mais eficaz, aumentando assim as suas probabilidades de sucesso (Clarke et al., 2015; Weare & Nind, 2011). Estudos revelaram que os programas de ASE implementados em contexto escolar tiveram impactos muito positivos no comportamento dos/as alunos/as, nas relações entre eles e no ambiente de sala de aula (Cristóvão et al., 2020; Leite, 2018; Santamaría-Villar et al., 2021).

Neste estudo em particular, de abordagem quantitativa, com desenho quase-experimental, pretendeu-se avaliar se o programa “Calmamente - Aprendendo a Aprender-se”, implementado em turmas de 1CEB, contribui para a melhoria nas relações entre pares em contexto de sala de aula, assim como para clima de sala de aula. Para isso, comparamos as perceções de dois grupos de crianças de 1º CEB, antes a participação de um dos grupos no programa, sobre as relações entre pares na turma a nível individual (conforto), ao nível da interação (cooperação e conflitos), ao nível das relações (afeição mútua), e ao nível do grupo (coesão de turma e isolamento); analisou-se a mudança – intragrupo – na perceção sobre o conforto, cooperação, conflitos, afeição mútua, coesão e isolamento na turma, de dois grupos crianças de 1º CEB, antes da exposição de um dos grupos a uma intervenção em contexto escolar com o programa, comparamos as perceções de dois grupos de crianças de 1º CEB, após a participação de um dos grupos no programa, sobre as relações entre pares na turma a nível individual (conforto), ao nível da interação (cooperação e conflitos), ao nível das relações (afeição mútua), e ao nível do grupo (coesão de turma e isolamento), e descrevemos o clima de sala de aula, percecionado por professores/as do 1º CEB, em termos da satisfação dos/as alunos/as, competitividade na turma, relações entre pares, nível da dificuldade em salas que participaram e em salas que não participaram no programa.

Em relação aos contributos deste trabalho, um dos maiores foi o de permitir os conhecimentos dos resultados da avaliação da eficácia a curto prazo de uma intervenção de

promoção de competência socioemocionais, baseado num quadro teórico de referência, não se cingindo a uma intervenção pontual sem avaliação dos seus efeitos nas crianças e na escola/sala de aula. Os resultados do presente estudo permitem concluir que o programa “Calmamente - Aprendendo a Aprender-se”, teve um impacto positivo no clima de sala de aula e nas relações entre pares, uma vez que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste no que concerne ao aumento da afeição mútua; na diminuição dos níveis inferiores de conflito; e no aumento nos níveis de cooperação entre os/as alunos/as. Para além disso, e apesar dos dados apresentados a este nível serem apenas descritivos, os/as professores/as indicaram ter verificado uma melhoria na satisfação dos/as alunos/as com a turma e as aulas e na qualidade das suas relações entre pares na turma após a frequência do programa.

Para além da avaliação da eficácia de um programa de competências socioemocionais, os resultados obtidos neste estudo constituem igualmente pistas para a tomada de decisão baseada em evidência por parte das escolas, de psicólogos/as e professores/as. Os estudos de avaliação de programas, nomeadamente em contexto escolar, são de grande importância uma vez que ajudam os profissionais de educação a entenderem o que resulta e o que não resulta, o que lhes possibilita uma compreensão maior dos fenómenos (Sander, 2003, citado por Marques Pinto et al., 2016). A identificação de programas de qualidade e eficácia continua a ser fundamental, de forma a orientar as escolas para que façam escolhas informadas sobre a adoção, implementação e avaliação dos mesmos. Além disso, apesar de em Portugal a área da promoção das competências socioemocionais ter começado na década de 90 a atrair inúmeros profissionais devido à necessidade sentida “no terreno” (Cristóvão et al., 2017), a publicação de estudos no país relativos à sua eficácia ainda é escassa.

Outro dos contributos deste estudo foi o de mostrar que as intervenções de ASE nas escolas são de grande importância, e contribuem para vários benefícios, tanto para os/as

alunos/as e para as suas relações com os pares, como para os professores/as e o clima de sala de aula, tal como tem vindo a ser evidenciado na literatura.

Referências bibliográficas

- Allen, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (83–100). Springer http://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_5.
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J.J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la Conciencia plena en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>.
- Androutsou, D. & Anastasiou, A. (2014). The relationship between school climate and student performance in the classroom: An empirical study concerning the factors that modulate the school climate in primary education in Greece. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4 (1), 253-167. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v4-i1/526>.
- Bierman, K., Greenberg, M., & Abenavoli, R. (2016). *Promoting social and emotional learning in preschool: programs and practices that work*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center: Pennsylvania State University. Retirado de <https://www.prevention.psu.edu/>.
- Blewitt, C., Morris, H., Jackson, K., Barrett, H., Bergmeier, H., O'Connor, A., Mousa, A., Nolan, A., & Skouteris, H. (2020). Integrating health and educational perspectives to promote preschoolers' social and emotional learning: development of a multi-faceted program using an intervention mapping approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 575, 2-24. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020575>.

- Boor-Klip, H.J., Segers, E., Hendrickx, M.H.G., & Cillessen, A.H.N. (2016). Development and psychometric properties of the Classroom Peer Context Questionnaire. *Social Development, 25*(2), 370–389. <https://doi.org/10.1111/sode.12137>.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 218–224.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Retirado de https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf.
- Caballo, V.C. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. Ed. Santos.
- Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80*(4), 597–610.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2019a). *Teen substance use & risks*. Retirado de <https://www.cdc.gov/features/teen-substance-use/index.html>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019b). *High-risk substance uses among youth*. Retirado de <https://www.cdc.gov/healthyyouth/substance-use/index.html>.
- Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., & Barry, M.M. (2015). *What words in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence and effectiveness of school-based and ou-of-school programs in the UK*. U.K. Health Promotion Research Centre. Retirado de <https://assets.publishing.service.gov.uk/>.

- Coelho, V. (2014). *Promoção do Sucesso e Ajustamento Escolar: Estudos sobre a Eficácia e Efetividade de Programas de Desenvolvimento Socioemocional para alunos do 4º ao 9º ano* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., & Figueira, A. (2015). The impact of a Portuguese middle school social–emotional learning program. *Health Promotion International*, 1–9. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socio emocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34, 61-72.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. Retirado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2017). *What is SEL*. Retirado de <http://www.casel.org/what-is.sel/>.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social–emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48 (10), 1034-1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>.
- Cristóvão, A.M., Candeias, A.A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric studies. *Frontiers in Psychology*, 8 (1913), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>.
- Cristóvão, A., Candeias, A., & Verdasca, J. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: teachers' perceptions about the gulbenkian XXI

- school learning communities project. *Frontiers in Education*, 160(4), 1-12.
https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160_
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- DePaoli, J., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*.
https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/11/ReadyToLead_FINAL.pdf.
- Direção Geral da Educação [DGE] (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Direção Geral da Saúde [DGS] (2015). *Programa nacional de saúde escolar*.
[https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Programa-Nacional-de Sa%C3%BAde-Escolar-2015.pdf](https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Programa-Nacional-de_Sa%C3%BAde-Escolar-2015.pdf).
- Direção Geral da Saúde [DGS] (2016). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escola*.
http://www.aeesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 848-858.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>.

- Fava, J. (2018). *Interações sociais de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve.
- Fernandes, I. (2020). *Práticas de ensino e aprendizagem socioemocional* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My ClassInventory (MCI)* (3rd vers.). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/>.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-34.
- Gomes, T. (2018). *Efeito de um programa voltado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças pré-escolares: intervenção na comunidade* (Dissertação de mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- González, L. L. (2013). El programa TREVA (Técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4, 33-42.
- Gutman, L.M., & Schoon, I. (2016). A synthesis of causal evidence linking non-cognitive skills to later outcomes for children and adolescents. In M.S. Khine & S. Areepattamannil (Eds.), *Non-Cognitive Skills and Factors in Educational Attainment* (pp. 171–198). Sense Publishers.
- Gray, S., Romaniuk, H. & Daraganova, G. (2018). *Adolescents' relationships with their peers*. Retirado de <https://growingupinaustralia.gov.au/research-findings/annual-statistical-reports/adolescents-relationships-their-peers>.
- Green, A., Boaz, T., & Wheeldon-Reece, K. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school

- students. *Psychology in the schools*, 58(6), 1056-1069.
<https://doi.org/10.1002/pits.22487>.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017), Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future Child*, 27, 13–32.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162, 1133-1141.
- Health and Human Services Office of Adolescent Health [HHS], (2019). *Opioids and adolescents*. <https://www.hhs.gov/ash/oah/adolescent-development/substance-use/drugs/opioids/index.html#prevalence>.
- Herman, B., & Collins, R. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Wisconsin Department of Public Instruction. <https://dpi.wi.gov/sspw/mental-health/social-emotional-learning>.
- Hidayah, N., Pali, M., Ramli, M., & Hanurawan, F. (2016). Students' well-being assessment at school. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 5 (1), 62. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v5i1.6257>.
- Hogekamp, Z., Blomster, J., Bursalioglu, A., Calin, M., Çetinçelik, M., Haastrup, L., & van der Berg, Y. (2016). Examining the importance of the teacher's emotional support for student's social inclusion: Using the One-with-Many Design. *Frontiers in Psychology*, 7 (1014), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01014>.

- Holmes, C., Kim-Spoon, J., & Deater-Deckard, K. (2016). Linking Executive Function and Peer Problems from Early Childhood through Middle Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 31–42. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0044-5>.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4.
- Jones, S., & Khan, J. (2017). *The evidence base for how we learn. supporting students' social, emotional and academic development. Consensus Statements of Evidence From the Council of Distinguished Scientists*. https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf.
- Kandler, C., & Zapko-Willmes, A. (2017). Theoretical perspectives on the interplay of nature and nurture in personality development. In J. Specht (Eds.), *Personality Development Across the Lifespan* (pp. 101-115). Academic Press.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4 (4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>.
- Kyllonen, P.C., Walters, A.M. & Kaufman, J.C. (2011). The role of noncognitive constructs and other background variables in graduate education. *ETS GRE Board Research Report*, 3(1), 1-133. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02248.x>.
- Lee, J. & Shute, V. J. (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. *ETS RR*, 9(34), 1-51. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2009.tb02191.x>.
- Lee, J. & Shute, V. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45, 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>.

- Leite, C. (2018). *Efeitos do programa Amigos do Ziki nas competências socioemocionais no período pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/fep/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=155238.
- Lima, M., & Marques-Pinto, R. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: *The role of pupil's characteristics*. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>.
- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Lojk, M. (2017). *Promoting peer interactions of preschool children with behavior problems. A Systematic Literature Review* (Dissertação de mestrado). Jönköping University.
- López-González, L., Amutio, A., & Herrero-Fernández, D. (2018). The relaxation-mindfulness competence of secondary and high school students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- López-González, L., González, M. Á., & Alzina, R. B. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestión del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 75-91.
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>.
- Marchante, M., & Coelho, V. (2021). O programa de aprendizagem socioemocional - atitude positiva 3º ciclo nas academias Gulbenkian do conhecimento. *Revista INFAD de Psicologia*, 2(1). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2097>.

- Mariani, M., Sink, C., Villares, E., & Berger, C. (2019). Measuring classroom climate: A validation study of the my child's classroom inventory—short form for parents. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2156759X19860132>.
- Marin, A. H., & Fava, D. C. (2016). Programas de intervenção no context escolar:revisão da literatura científica. In D. C. Fava (Ed), *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo—comportamental* (pp. 325-350). Artesã.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Ucha, L., et al. (2017). *Profile of students at the end of compulsory schooling*. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf.
- Martins, S. (2020). *Mindfulness para ensinar e aprender: Uma perspetiva no 1º CEB* (Relatório de estágio). Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
- Matos, M. G. (2012). Comunicação e gestão de conflitos na escola. In M. G. Matos & G. Tomé (Eds.), *Aventura social: Promoção de competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade, intervenções com jovens e na comunidade* (116-320). Placebo Editora Lda <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/AVENTURA%20SOCIAL%20VOL%201.pdf>.
- Maxwell, S., Reynolds, J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, E. (2017). The Impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 2069 (8), 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>.
- McCabe, P., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>.

- McCormick, M., Cappella, E., O'Connor, E., & McClowry, S. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *Sage Publications*, *1*(23), 1-26. <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, *60*(2), 175- 215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>.
- Mihaela, T. I. (2015). Promoting the emotional wellbeing of preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *209*, 509-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.280>.
- Mishara, B., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(1), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.002>.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Motta, P., & Romani, P. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão da literatura. *Psicologia da Educação*, *49*, 49-56. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>.
- Nakano, T., Oliveira, A., & Moraes, I. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, *37* (2), 407-424. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.002>.
- Neth, E., Caldarella, P., Richardson, M., & Heath, M. (2020). Social-emotional learning in the middle grades: A mixed-methods evaluation of the strong kids program. *Research in Middle Level Education*, *43*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1701868>.

- Oberle, E., & Schonert-Reichl, A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>.
- Oliveira, C. (1999). *Os jovens e os seus pares: estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar* (Tese de doutoramento). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.
- Organização de Cooperação de Desenvolvimento económico [OCDE] (2019). *Study on Social and Emotional Skills*. <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>.
- Ostroff, C., Kinicki, & Tamkins, M. (2003). Organizational climate and culture. In I.B. Weiner, N.W. Schmitt & S. Highhouse (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology* (pp.365-402). Industrial and Organizational Psychology.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>.
- Pinto, A. (2015). *Competências sociais, problemas de comportamento e competências académicas: Um estudo no 2º Ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). Socio-emotional learning framework: evolution and challenges. In A. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Evaluation and Promotion of Socioemotional Skills* (15-36). Coisas de Ler.
- Pinto, A. (2018). *Bem-estar e ambiente escolar em alunos do ensino profissional* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

- Pires, F. (2019). *Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: Programa de desenvolvimento e de cidadania ativa “Psicidania +”* (Relatório de estágio). Universidade dos Açores.
- Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., & Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 151-165. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i3.178>.
- Raver, C. C., Jones, S., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP’s impact on low-income preschoolers’ preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>.
- Razza, R., Bergen-Cico, D., Reid, S., & Uveges, R. (2021). The benefits of mindfulness for promoting resilience among at-risk adolescents: Results from the inner strength teen program. *ECNU Review of Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1177/2096531120982254>.
- Reis, P. (2020). *Prática de mindfulness como promotora do funcionamento executivo em alunos do 1º ciclo* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santamaría-Villar, M., Gilar-Corbi, R., & Castejón, J. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>.

- Sakyi, K., Surkan, P., Fombonne, E., & Melchior, M. (2014). Childhood friendships and psychological difficulties in young adulthood: an 18year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*, 815–826.
- Santos, C. (2016). *Programa de promoção de competências socio-emocionais e atencionais: conceção, implementação e avaliação do programa perlimpimpim em crianças do 3º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. (2018). *Avaliação da eficácia do programa de competências socioemocionais emocionarte – GPS das emoções: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Sarmiento-Bolaños, M. J., & Gómez-Acosta, A. (2013). Mindfulness. Una propuesta de aplicación en rehabilitación neuropsicológica. *Avances en psicología latinoamericana, 31*(1), 140-155. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4458078>
- Schonert-Reichl, K., & Lawlor, M. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>.
- Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Spring, 27* (1), 137-155. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145076.pdf>
- Shin, K., Sho, S.M., Shin, Y., & Park, K. (2016). Effects of early childhood peer relationships on adolescent mental health: A 6- to 8-year follow-up study in south korea. *Psychiatry Investigation, 13*(4), 383. <https://doi.org/10.4306/pi.2016.13.4.383>.
- Sink, C. A. & Spencer, L. R. (2005). My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling. https://doi.org/10.1177/2156759X0500900112*.

- Sink, C. A. & Spencer, L. R. (2007). Teacher version of the my class inventory–short form: An accountability tool for elementary school counselors. *ASCA, 11* (2), 129-139.
- Suleman, Q. & Hussain, I. (2014). Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in kohat division, pakistan. *International Journal of Learning and Development, 4*, 71-82. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i1.5174>.
- Thapa, A., Cohen, J., Gufey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., Weissberg, R. (2017). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. child development, 88* (4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- The Pennsylvania State University [PennState] (2018). *The importance of peer relationships for social-emotional development*. Retirado de <https://www.rwjf.org/en/library/research/2018/11/with-a-little-help-from-my-friends--the-importance-of-peer-relationships-for-social-emotional-development.html>.
- Volalen, S.M., Lassander, M., Hankonen, M., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullota, S., Vahiberg, T., & Suominen, S. (2020). Healthy learning mind – Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders, 260*, 660-669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>.

- Vukasović, T., & D. Bratko (2015). Heritability of personality: a meta-analysis of behavior genetic studies. *Psychological Bulletin*, *141* (4), 769–785. <https://doi.org/10.1037/bul0000017>.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, *47*, 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>.
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2014). Multilevel predictors of math classroom climate: a comparison study of student and teacher perceptions. *Journal of Research on Adolescence*, *26*(3), 617-634. <https://doi.org/10.1111/jora.12153>.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, *3*, 5-17.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, *26* (1), 29-69.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, *27*(1), 73-94.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*(603). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2-3). 191–210.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, *48*, 133-145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>.] (2017). *What is SEL*. <http://www.casel.org/what-is.sel/>.

Anexos

Anexo I) Ficha sociodemográfica (alunos/as)

ACADEMIA MENTE DE PRINCIPIANTE
 Metodologia experimental: *Calmamente*® - *Aprendendo a Aprender-se*
 Estudo de avaliação de eficácia e monitorização da implementação - ISMAI

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Número de identificação do/a participante: _____

A. Caracterização do/a aluno/a

Sexo: Feminino Masculino Data de nascimento: ___/___/____ Nacionalidade: _____
 Ano de escolaridade: 3.º ano 4.º ano Número de retenções: _____ Em que ano (s): _____

B. Caracterização da família

Pessoas que vivem em casa com o/a aluno/a:

Mãe Pai Avó Avô Irmãos/ãs

Número de irmãos/ãs: _____ Idades: _____

Outro(s). Especifique: _____

PAI	MÃE
Nacionalidade: _____	Nacionalidade: _____
Idade: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Profissão: _____
Habilidades literárias: Não sabe ler ou escrever <input type="checkbox"/>	Habilidades literárias: Não sabe ler ou escrever <input type="checkbox"/>
1.º ciclo do ensino básico (1º/2º/3º ou 4º anos) <input type="checkbox"/>	1.º ciclo do ensino básico (1º/2º/3º ou 4º anos) <input type="checkbox"/>
2.º ciclo do ensino básico (5º ou 6º anos) <input type="checkbox"/>	2.º ciclo do ensino básico (5º ou 6º anos) <input type="checkbox"/>
3.º ciclo do ensino básico (7º, 8º ou 9º anos) <input type="checkbox"/>	3.º ciclo do ensino básico (7º, 8º ou 9º anos) <input type="checkbox"/>
Ensino secundário (10º, 11º ou 12º anos) <input type="checkbox"/>	Ensino secundário (10º, 11º ou 12º anos) <input type="checkbox"/>
Ensino superior <input type="checkbox"/> Qual? _____	Ensino superior <input type="checkbox"/> Qual? _____
Situação profissional atual: Empregado <input type="checkbox"/>	Situação profissional atual: Empregada <input type="checkbox"/>
Desempregado <input type="checkbox"/>	Desempregada <input type="checkbox"/>
Doméstico <input type="checkbox"/>	Doméstica <input type="checkbox"/>
Estudante <input type="checkbox"/>	Estudante <input type="checkbox"/>
Reformado <input type="checkbox"/>	Reformado <input type="checkbox"/>
Outro <input type="checkbox"/> Especifique: _____	Outro <input type="checkbox"/> Especifique: _____

Indique, por favor, qual o seu grau de parentesco relativamente à/ao aluno/a:

Mãe Pai Outro Especifique: _____

Por favor, confirme que respondeu a todos os itens!

Anexo II) Ficha sociodemográfica (professores/as)



ACADEMIA MENTE DE PRINCIPIANTE
Metodologia experimental: *Calmamente – Aprendendo a Aprender-se*
Estudo de avaliação de eficácia e monitorização da implementação - ISMAI

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA PARA PROFESSORES/AS

Número de identificação do/a participante (a preencher pelo equipa de recolha de dados): _____

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Nacionalidade: _____
4. Estado Civil: _____
5. Número de elementos do agregado familiar: _____
6. Número de filhos: _____
7. Habilitações académicas:

<input type="checkbox"/> Bacharelato	<input type="checkbox"/> Doutoramento
<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Outro
<input type="checkbox"/> Mestrado	Especifique por favor: _____
8. Nome do curso: _____
9. Frequentou alguma ação de formação em serviço (e.g., workshops, ações de formação) nos últimos 12 meses: Não Sim especifique a(s) temática(s): _____

10. Tempo total de serviço docente (em anos): _____
11. Tempo total de serviço nesta escola (em anos): _____
12. Ano de ensino em que trabalha no presente ano letivo: 3º ano 4ºano
13. Tipo de vínculo contratual:

<input type="checkbox"/> Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/> Quadro de Agrupamento
<input type="checkbox"/> Contratado (anual)	<input type="checkbox"/> Contratado: Substituição Temporária
<input type="checkbox"/> Outra, especifique: _____	

Por favor, verifique que respondeu a todas as perguntas.

Obrigada pela colaboração!