

Instituto Superior da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Aprendizagem socioemocional em contexto escolar:
crenças, formação e práticas de professores/as do 1.º ciclo
do ensino básico

Tânia Fernanda Moreira dos Santos

Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho

Co-orientação: Professor Doutor Francisco Machado

Janeiro/2021



Dedicatória

Ao António, pela presença em todas as minhas ausências

Agradecimentos

A todas as famílias e comunidade educativa que se envolveram neste projeto e que acreditaram no seu propósito.

... à professora Carla Peixoto por acreditar sempre que desacreditei, por ser conhecimento, tenacidade, resiliência e por ser o meu “trevo de quatro folhas” neste caminho.

... ao professor Francisco Machado por me ter recebido e por ter sido o primeiro “vamos avançar” deste projeto.

... às minhas colegas de aventura, Beatriz, Maria e Inês.

... à minha mãe por ser, sempre, casa.

... ao António, por diluir a solidão de tantos dias de trabalho no melhor abraço.

Resumo

Considerando que a promoção da aprendizagem socioemocional (ASE) em contexto escolar tem sido associada de forma consistente na literatura a resultados positivos a nível dos comportamentos pró-sociais dos/as alunos/as, à diminuição de comportamentos de risco e à melhoria do ambiente escolar (e.g., Lippman & Darling-Churchill, 2016) e que os/as professores/as desempenham um papel determinante neste processo, o presente estudo procurou conhecer as crenças, a formação e as práticas de professores/as do 1.º ciclo do ensino básico relacionadas com a ASE dos/as alunos/as. Participaram 112 professores/as (85.7% do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 23 e os 66 anos ($M = 46.27$; $DP = 8.55$). No que respeita à formação académica destaca-se que 67.9% eram licenciados/as e 17.9% possuíam o grau de mestre. A recolha de dados realizou-se online, entre abril e junho de 2020, através do Questionário sobre dados sociodemográficos e profissionais, do Questionário sobre crenças e práticas de aprendizagem socioemocional – versão para docentes (Peixoto & Machado, 2020) e da Escala sobre crenças de docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional (Brackett et al., 2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020). Em geral, os resultados obtidos sugerem que, apesar da escassez de formação neste domínio, os/as professores/as acreditam que desempenham um papel importante na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as. Apontam, como principais razões para o investimento na promoção destas competências, o desenvolvimento de futuros/as cidadãos/ãs mais responsáveis e o aumento de comportamentos pró-sociais. Apurou-se, ainda, que estão disponíveis para implementar programas estruturados de ASE, com regularidade, sendo que apontam como principais fatores constrangedores para a adoção de práticas de ASE a falta de formação dos/as professores/as no âmbito da ASE e as famílias não reforçarem o trabalho desenvolvido na escola. Não obstante, no que respeita às práticas, os resultados sugerem que a maioria dos/as docentes já integram temáticas socioemocionais nas atividades do currículo.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional, Práticas, Crenças, Formação, Professores/as

Abstract

Considering that the promotion of socio-emotional learning (ASE) in the school context has been consistently associated in the literature with positive results in terms of students' pro-social behaviours, reduction of risk behaviours and improvement of the school environment (e.g. Lippman & Darling-Churchill, 2016) and that teachers play a determining role in this process, this study has sought to understand the beliefs, training and practices of teachers in the 1st cycle of basic education related to ASE students. 112 teachers (85.7% female) aged between 23 and 66 years ($M = 46.27$; $PD = 8.55$) participated. As far as academic training is concerned, 67.9% were graduates and 17.9% had a master's degree. Data collection took place online, between April and June 2020, through the Questionnaire on socio-emotional and professional data, the Questionnaire on socio-emotional learning beliefs and practices - teachers' version (Peixoto & Machado, 2020) and the Scale on teachers' beliefs related to socio-emotional learning (Brackett et al., 2012; translated by Peixoto & Machado, 2020). In general, the results suggest that despite the scarcity of training in this area, teachers believe they play an important role in promoting students' socio-emotional skills. They point to the development of more responsible future citizens and increased pro-social behaviour as the main reasons for investing in the promotion of these skills. It was also found that they are available to implement structured ASE programmes on a regular basis, they point out as the main constraining factors for the adoption of ASE practices the lack of training and the failure of families to reinforce the work done in school. Nevertheless, with regards to practices, the results suggest that most teachers already integrate socio-emotional issues into the curricular activities.

Keywords: Social-emotional learning, Practices, Beliefs, Training, Teachers

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico e empírico	2
1. Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: questões introdutórias	2
2. Práticas de aprendizagem socioemocional no 1.º ciclo do ensino básico	7
2.1. Programas de aprendizagem socioemocional	7
2.2. Outras abordagens à aprendizagem socioemocional	18
3. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional	20
4. Formação relacionada com a aprendizagem socioemocional	24
Capítulo II – Apresentação do estudo empírico	27
1. Enquadramento geral e objetivos do estudo	27
2. Método	28
2.1. Participantes	28
2.2. Instrumentos	29
2.2.1. Questionário sobre dados sociodemográficos e profissionais	29
2.2.2. Questionário sobre crenças e práticas de aprendizagem socioemocional – versão para docentes	30
2.2.3. Escala sobre crenças de docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional	30
2.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados	31
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	33
3.1 Resultados	33
3.1.1. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional	33
3.1.2. Formação relacionada com a aprendizagem socioemocional	37
3.1.3. Práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional	38
3.2. Discussão dos resultados	43
3.3. Considerações finais	49
Referências	51

Lista de siglas

ASE – Aprendizagem socioemocional

CASEL - Collaborative for Academic Social and Emotional Learning

CEB – Ciclo do Ensino Básico

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Índice de tabelas

Tabela 1. Síntese de programas de aprendizagem socioemocional, desenvolvidos a nível internacional, dirigidos a crianças que frequentam o 1.º CEB	9
Tabela 2. Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes	29
Tabela 3. Estatísticas descritivas das crenças dos/as docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional	37
Tabela 4. Análise qualitativa das práticas utilizadas pelos/as professores/as para responder às necessidades socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as durante o ensino à distância	42

Índice de gráficos

Gráfico 1. Importância percebida relativamente ao papel da família e da escola na promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as	33
Gráfico 2. Razões para a escola investir na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as	34
Gráfico 3. Importância atribuída ao bem-estar social e emocional dos/as alunos/as comparativamente ao sucesso académico, considerando a perspetiva do/a docente e dos/as docentes da instituição em que leciona	35
Gráfico 4. Constrangimentos que dificultam a implementação, por parte dos/as docentes, de atividades de ensino/programas de aprendizagem socioemocional	36
Gráfico 5. Participação em formação sobre a promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as e dos/as docentes, nos últimos dois anos	37
Gráfico 6. Perceção dos(as) professores(as) sobre se a sua formação inicial os preparou para promover competências socioemocionais nos/as alunos/as e sobre a sua satisfação com o seu nível de conhecimento de atividades/programas de aprendizagem socioemocional	38
Gráfico 7. Tipo de práticas adotadas na escola para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as	39
Gráfico 8. Tipo de práticas adotadas pelos/as professores/as para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as	40
Gráfico 9. Regularidade da implementação de práticas de aprendizagem socioemocional	40
Gráfico 10. Viabilidade para implementar programas de ASE pelos/as docentes	41

Introdução

Nas últimas duas décadas, em Portugal, têm-se multiplicado os estudos sobre a aprendizagem socioemocional, refletindo o contexto internacional. Sabemos que a promoção das competências socioemocionais tem impacto, entre outras variáveis, no aumento dos comportamentos pró-sociais e dos resultados académicos e, ainda, na diminuição de comportamentos disruptivos e na melhoria do clima escolar (Taylor et al., 2017). Neste âmbito, a literatura tem documentado um investimento crescente das instituições e dos/as docentes, na consideração do bem-estar socioemocional dos/as alunos/as, não se focando apenas nas questões do desempenho académico (e.g., Bridgeland et al., 2013; Weissberg et al., 2015).

Reconhecendo o papel importante do contexto escolar e dos/as docentes na promoção da aprendizagem socioemocional (ASE) dos/as alunos/as e a escassez de investigação a nível nacional sobre esta temática, o presente estudo descritivo, enquadrado num projeto de investigação mais alargado, procurou conhecer as crenças, a formação e as práticas de professores/as do 1.º ciclo do ensino básico relacionadas com a ASE dos/as alunos/as. Acreditamos que a análise destas variáveis, ainda que de forma descritiva, constitui um importante contributo para o domínio de investigação em causa e para a prática, fornecendo informação útil sobre a prontidão das escolas para adotarem práticas de ASE.

Este trabalho científico encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro remete para a revisão da literatura sobre a temática em epígrafe, procurando explicar o modelo da aprendizagem socioemocional que enquadra este trabalho e explanando diferentes práticas de aprendizagem socioemocional, incluindo uma síntese de programas destinados a alunos/as do 1.º ciclo do ensino básico. Além disso, são enquadradas questões teóricas e empíricas associadas às crenças e à formação dos/as docentes sobre aprendizagem socioemocional. No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico, nomeadamente os objetivos de investigação, assim como o respetivo método, com destaque para os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados. No último capítulo são apresentados os resultados e discutidos de forma crítica à luz da literatura, sublinhando-se nas considerações finais o contributo científico e para a prática dos resultados obtidos, tendo em conta as limitações do estudo.

Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico

1. Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: questões introdutórias

A escola assume-se como um contexto privilegiado para a promoção de práticas educativas que se centram na promoção do bem-estar socioemocional das crianças, evoluindo, desta forma, de uma abordagem mais tradicional centrada na aprendizagem académica (Pinto & Raimundo, 2016).

Além disso, sabemos hoje, que a promoção de competências socioemocionais nas crianças está intimamente relacionada com o seu desempenho académico (Pinto & Raimundo, 2016). De facto, o estudo de Raver (2002) coloca em evidência que as crianças que são capazes de desenvolver relações sociais, as crianças que são capazes de sentir confiança em si próprias e as crianças que são capazes de expressar e de gerir as suas emoções estão mais propensas para aprender e, em consequência, terem melhores resultados académicos. Note-se, ainda que, de acordo com Lippman e Darling-Churchill (2016), as competências socioemocionais são reconhecidas como indispensáveis na promoção do sucesso das crianças, generalizando-se este bem-estar para diferentes contextos, para além do escolar, e para diferentes fases da vida, para além da infância.

Considerando estas premissas, e na sequência da procura de soluções para alguns dos desafios socioemocionais e comportamentais (ex., bullying) cada vez mais exigentes que emergem nos contextos escolares contemporâneos, a escola tem procurado investir no desenvolvimento de práticas e programas de intervenção universal, ou seja, destinada a todos/as os/as alunos/as (e.g., Bierman & Motamedi, 2015; Domitrovich et al., 2017; Eklund et al., 2018), desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, com o objetivo de promover a aprendizagem socioemocional dos/as alunos/as. Sabemos hoje que as intervenções de natureza universal, de caráter preventivo e promocional, são aquelas que melhor predizem e promovem o funcionamento e desenvolvimento dos/as alunos/as e, em consequência, melhoram o ambiente escolar (Weare & Nind, 2011).

De acordo com a Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL, 2012, 2015), uma das entidades de referência nesta área de conhecimento, podemos definir Aprendizagem Socioemocional (ASE) como um processo, através do qual, as crianças aprendem a: (a) reconhecer e a gerir as suas emoções, (b) atender e preocupar-se com os outros, (c) tomar decisões responsáveis, (d) estabelecer e atingir objetivos positivos, e (e) desenvolver relações positivas (e.g., CASEL, 2012; Zins et al.,

2004). Subjacente a esta definição está o entendimento de que as competências socioemocionais se afiguram como essenciais para o desenvolvimento de um/a bom/boa aluno/a e, do mesmo modo, de um/a cidadão/ã responsável, diminuindo comportamentos disruptivos e de risco (CASEL, 2015).

Em termos práticos, a abordagem da ASE defendida pela CASEL (2015) organiza as competências socioemocionais em diferentes áreas, nomeadamente a cognitiva, a afetiva e a comportamental, de onde sobressaem cinco domínios principais: (a) o autoconhecimento (ou autoconsciência); (b) a autorregulação (ou autogestão); (c) a consciência social; (d) a gestão das relações; e (e) a tomada de decisão responsável. Ao domínio do *autoconhecimento* podemos alocar o conhecimento que possuímos sobre as nossas emoções, os nossos pensamentos, os nossos comportamentos, conseguindo ter a perceção do nosso potencial, mas também das nossas limitações. A *autorregulação*, por sua vez, diz respeito à capacidade de regulação de emoções, pensamentos e comportamentos, em diferentes contextos, lidando de forma eficiente com o stress, contribuindo para o controlo de impulsos e para a formação de um pensamento divergente. Quando nos remetemos para a *consciência social*, falamos da capacidade para empatizar e sentir compaixão com diferentes pessoas, pertencentes a diferentes contextos e culturas, respeitando a forma como vivem. A *gestão das relações* tem que ver com a aptidão para manter relacionamentos saudáveis e gratificantes, com diferentes pessoas, para além da capacidade de se conseguir estabelecer, num primeiro momento, essa relação. Dessa forma, inclui a competência para comunicar, de uma forma clara e assertiva, praticando a escuta ativa, a resistência a pressões sociais, a negociação e a iniciativa para oferecer ajuda. Por fim, quando se aborda a *tomada de decisão responsável* atribui-se enfoque à capacidade para fazer escolhas construtivas e respeitadoras, baseadas em princípios éticos, no que respeita, quer ao comportamento pessoal quer às interações sociais, compreendendo as naturais consequências que advêm desses comportamentos e dessas interações (CASEL, 2015; Pinto & Raimundo, 2016).

Neste contexto, é possível compreender que estas cinco áreas principais de competências refletem domínios intrapessoais (autoconhecimento e autorregulação) e interpessoais (consciência social e gestão das relações), sendo que a tomada de decisão responsável figura nos dois domínios, refletindo um processo individual e social (CASEL, 2015).

Considerando e explorando estas áreas de competências propostas pela CASEL (2015), passamos a privilegiar uma abordagem de intervenção centrada nos/as alunos/as

e nas suas potencialidades, que reúne uma resposta de caráter universal, beneficiando todos/as os/as alunos/as, embora possa responder a necessidades mais específicas, por grupos etários, por problemática, a título de exemplo. Esta abordagem obedece, assim, a um enquadramento sistémico, onde se inclui a família e a comunidade, num nível mais macrosistémico, até ao contexto escolar e à sala de aula, num nível micro-sistémico (Domitrovich et al., 2008; Greenberg et al., 2005; Ransford et al., 2009). De salientar ainda que, de acordo com Weissberg e colaboradores (2015), o sucesso das intervenções implementadas no espaço escolar aumenta à medida que as intervenções se estendem à comunidade e se alinham com as suas dinâmicas e estilos de vida. Assim, e em termos práticos, esta abordagem da ASE procura incluir os diferentes intervenientes do sistema educativo (pais, professores/as, entre outros), orientando-os para um objetivo comum, que se consubstancia no desenvolvimento e promoção de competências socioemocionais enquanto competências facilitadoras e também promotoras do sucesso educativo (Weissberg et al., 2015). Desta forma, é esperado que as crianças se sintam apoiadas emocionalmente nas tarefas e momentos educativos mais complexos e mais exigentes desenvolvendo, deste modo, autonomia, confiança, responsabilidade e capacidade para expressar e gerir as suas emoções (Brown et al., 2010; Denham et al., 2009; Domitrovich et al., 2007, como citados em Pinto & Raimundo, 2016).

Neste seguimento, importa referir que várias práticas e programas de ASE que assentam num modelo de prevenção universal têm sido, ao longo do tempo, implementados em vários contextos educativos (CASEL, 2012). Reconhece-se, deste modo, o potencial do contexto escolar para a promoção destas competências, muito reforçado pela falta de tempo dos pais e por as crianças passarem a maioria do seu tempo na escola (Weissberg et al., 2015).

A investigação que tem procurado avaliar o impacto dos programas de ASE tem-se multiplicado, sobretudo desde a fundação da CASEL em 1994, um pouco por todo o mundo, particularmente nos Estados Unidos (Durlak et al., 2011). Em geral, estas intervenções têm demonstrado, em termos de resultados, evidência empírica e eficácia a nível da promoção das competências socioemocionais das crianças, do sucesso académico, assim como da sua saúde mental, reduzindo a probabilidade de problemas de internalização e externalização a curto, médio e longo prazos (CASEL, 2012, 2015; Weissberg et al., 2015).

Payton e colaboradores (2008) realizaram um relatório onde sistematizam os resultados de três revisões de larga escala, realizadas nos Estados Unidos e, que incluem

317 estudos, com o objetivo de perceber o impacto destes programas em crianças do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) até ao ensino secundário. Os estudos envolveram 324 303 crianças e os resultados indicaram melhorias ao nível das competências socioemocionais, identificadas quer em contexto escolar quer no contexto familiar. Estes resultados foram extensíveis a crianças com problemas emocionais e comportamentais e transversais e independentes do nível socioeconómico e cultural das crianças. Objetivamente, foram encontrados resultados com impacto positivo e significativo no aumento das competências socioemocionais, na redução de problemas de comportamento e de problemas emocionais, na melhoria do desempenho escolar (aumento de 11 a 17 pontos na classificação), na ligação e envolvimento com o espaço escolar e no aumento de comportamentos sociais positivos.

Do mesmo modo, os resultados de um estudo levado a cabo por Hallam (2009), com crianças em idade escolar, no Reino Unido, demonstraram que, após a implementação de um programa de ASE, cerca de 90% dos/as assistentes operacionais da escola sentiram mudanças no comportamento das crianças. O mesmo estudo refere que 87% dos/as professores/as consideraram que o programa obteve resultados positivos ao nível do bem-estar emocional dos/as alunos/as, sendo que 82% dos/as professores/as associaram este bem-estar emocional à capacidade dos/as alunos/as regularem as suas emoções. Destaca-se, ainda, que estes resultados foram generalizados para o recreio, onde as mudanças de comportamento foram mais evidentes (Hallam, 2009).

Por sua vez, uma meta-análise realizada, nos Estados Unidos, por Durlak e colaboradores (2011), que envolveu a análise aprofundada de 213 programas de ASE de cariz universal, implementados junto de 270 034 alunos/as, no total (desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário), revelou o impacto positivo e significativo deste tipo de programas nas competências socioemocionais, no desempenho académico e na regulação emocional e comportamental. Estes resultados reforçam os anteriores e consolidam a evidência da eficácia dos programas de ASE. Outras conclusões do estudo de Durlak e colaboradores (2011) centram-se na premissa de que a promoção das competências socioemocionais é, em si mesmo, um catalisador para a promoção do autoconceito, envolvimento escolar, motivação para a aprendizagem e melhoria das relações sociais com os/as professores/as e os pares. Mais recentemente, noutra meta-análise realizada nos Estados Unidos, levada a cabo por Taylor e colaboradores (2017) e envolvendo 97 406 alunos/as (a frequentar a educação pré-escolar até ao ensino secundário), foram estudadas cerca de 82 intervenções baseadas na implementação de

programas de ASE. Também aqui se verificou que os resultados apontam para melhorias nas competências socioemocionais, nas atitudes e no bem-estar, sem evidência de diferenças em relação à condição socioeconómica, étnica, racial e geográfica, revelando que este tipo de intervenção pode, de igual modo, promover o desenvolvimento positivo de alunos/as de origens familiares e contextos geográficos diversos (Taylor et al., 2017). Este estudo documentou, ainda, a manutenção dos resultados alcançados, após a participação nos programas, por um período que variava entre 56 e 195 semanas. Por outro lado, os autores advogam que a melhoria das competências socioemocionais tem também um efeito protetor, no futuro, contra o desenvolvimento de problemas de comportamento, problemas de internalização e comportamentos de risco, como por exemplo, consumo de droga. Por fim, os autores dão conta de alguns resultados adicionais, particularmente, motivadores para a implementação de programas de ASE: efeitos positivos a longo-prazo a nível da manutenção de relações sociais ajustadas, aumento da taxa de conclusão do ensino secundário e da taxa de ingresso no ensino superior e redução do risco de emergência de psicopatologia e de comportamento desviante (Taylor et al., 2017).

Prosseguindo, no que respeita aos resultados alcançados com a implementação de programas de ASE, o contexto português parece refletir a tendência internacional, ainda que o número de programas implementados no nosso país e respetiva avaliação de impacto seja, consideravelmente, menor. Marques-Pinto e Raimundo (2016) ressaltam que a generalidade das intervenções em Portugal trata-se de iniciativas de cariz comunitário e escolar, aparentemente, sem grande coordenação e articulação científica no que consubstancia à publicação dos resultados de eficácia (Marques-Pinto & Raimundo, 2016). Com efeito, Cristóvão e colaboradores (2017) verificaram, à data do seu estudo, que só estavam documentadas 17 publicações neste âmbito, embora se denote um aumento de interesse nesta área nos últimos anos, provavelmente, motivada pelo impacto positivo que estes programas atingem. Destaca-se, neste âmbito, que existe uma maior prevalência de estudos e de programas no 1.º CEB, refletindo uma aposta nos primeiros anos de escolaridade e traduzindo um investimento na prevenção do risco educacional, assente numa abordagem ecológica e multinível, que se afigura como um fator protetor de comportamentos disruptivos no prosseguimento da escolaridade (Dusenbury & Weissberg, 2017).

Os resultados sugerem uma alteração de paradigma, refletindo uma preocupação crescente na promoção da saúde mental dos/as alunos/as. Por outro lado, o modelo escolar

português tem apostado no desenvolvimento da cidadania e, nesse sentido, o modelo da ASE pode ser um facilitador de competências socioemocionais para que os/as alunos/as possam estar mais bem preparados/as para lidar, de forma ajustada, com os desafios da sociedade, além de melhorarem e promoverem o seu desempenho académico (Cristóvão et al., 2017).

Em suma, a literatura destaca de forma consistente o impacto positivo dos programas de ASE e, dessa forma, denota-se um investimento crescente e uma aposta significativa por parte dos estabelecimentos escolares. A possibilidade dos resultados se manterem ao longo do tempo também contribui para essa aposta. É, deste modo, irrefutável os ganhos (sociais, emocionais e cognitivos) e os benefícios (relacionais, culturais e de desempenho) que as crianças, de todos os grupos económicos e sociais, podem obter, assumindo este investimento um carácter preventivo, representando um custo (económico, social e emocional) menor do que uma intervenção remediativa.

2. Práticas de aprendizagem socioemocional no 1.º ciclo do ensino básico

2.1. Programas de aprendizagem socioemocional

No seguimento das conclusões apresentadas no ponto anterior, e considerando o nível de ensino em análise no presente trabalho, iremos apresentar no ponto que se segue uma revisão sumária dos principais programas de ASE destacados na literatura a nível internacional e nacional e que podem ser implementados, em contexto escolar, junto de alunos/as a frequentar o 1.º CEB. Importa mencionar que, neste nível de ensino, estão disponíveis vários programas de ASE mostrando o potencial de mudança (emocional, social, comportamental e de aprendizagem) que se pode operar, mas também o conhecimento, cada vez mais alargado, dos múltiplos estudos, alguns já aqui referenciados, que atestam a evidência destas intervenções, reforçando e ampliando as suas implementações nas escolas. Refere-se, neste sentido, que o 1.º CEB assume particular destaque e reflete uma aposta da comunidade educativa pela prevenção de comportamentos disruptivos e pela maior permeabilidade e adesão, aparentemente, dos/as alunos/as e das suas famílias aos programas ASE (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015).

Antes de avançar, importa reforçar que os programas devem, idealmente, ser aplicados numa lógica preventiva universal (CASEL, 2003; Weare & Nind, 2011), iniciando na educação pré-escolar até ao ensino secundário, verificando-se, nestas condições de implementação melhorias impactantes na área da promoção da saúde mental (Knapp et al, 2011). Refira-se, ainda, que estes programas devem ser implementados por

profissionais com formação específica na área, de forma a garantir a eficácia da sua implementação (CASEL, 2003). Atendendo à relevância da temática da formação no presente trabalho, iremos aprofundar esta questão no quarto ponto da presente revisão de literatura.

Os programas de ASE desenvolvidos a nível internacional e apresentados na tabela 1 têm características e abordagens de implementação comuns. Segundo a CASEL (2015), os programas contemplam sessões estruturadas e planificadas e recorrem à instrução direta para a sua dinamização. É, ainda, frequente o recurso a role-play e a promoção de recursos socioemocionais é fomentada pela apresentação de situações reais da vida escolar, instigando os/as alunos/as a desenvolverem estratégias de resolução de problemas e o pensamento divergente. Por outro lado, estes programas caracterizam-se por uma intervenção universal e, alguns deles, pelo seu conteúdo refletir as necessidades mais emergentes dos contextos, como por exemplo, prevenção de consumo de substâncias e *bullying* (Zins et al., 2004).

Importa referir que, tal como já foi sublinhado previamente, os programas de ASE mostram ser eficazes no aumento de comportamentos pro-sociais, na redução de comportamentos de risco, na prevenção de risco educacional e socioemocional e na melhoria dos resultados escolares (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). No entanto, estes resultados variam e dependem da forma como os programas são implementados. Zins e colaboradores (2004) referem algumas iniciativas escolares de promoção de competências socioemocionais desarticuladas e isoladas que não têm, naturalmente, os mesmos resultados (imediatos e a longo prazo) e impacto quando comparados com os programas de ASE implementados de forma fidedigna.

Tabela 1.

Síntese de programas de aprendizagem socioemocional, desenvolvidos a nível internacional, dirigidos a crianças que frequentam o 1.º CEB

Programa	Objetivos	População-alvo	Principais características	Estudos de eficácia: Principais resultados
Caring School Community Program	Promover a articulação entre a comunidade e a escola, gerando, nesta interação, uma sensação de bem-estar e de suporte.	Crianças desde a educação pré-escolar até ao 2.º CEB.	Implementa-se através de 40 atividades, nomeadamente, reuniões de turma, interações com crianças de várias idades e atividades para casa. Os/as alunos/as envolvem-se e mobilizam-se para a construção de uma comunidade onde se sentem ouvidos, integrados e reconhecidos (Weissberg, 2003).	Melhoria dos resultados escolares, aumento da frequência de comportamentos positivos, redução dos problemas de comportamento e das dificuldades de ajustamento emocional (Battistich et al., 1997).
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	Promover a resolução de conflitos, a regulação emocional, a empatia e a tomada de decisão responsável.	Crianças desde a educação pré-escolar até ao 2.º CEB.	40 a 52 sessões (em função do nível de ensino), com a duração aproximada de 20 a 40 minutos. Trata-se de um programa dispendioso.	Aumento das competências de resolução de problemas, aumento das competências socioemocionais, redução de comportamentos disruptivos e melhoria no desempenho académico. Eficácia demonstrada com crianças de todos os níveis sociais (Crean & Johnson, 2013; Humphrey et al., 2015).

Positive Action	Promover o autoconceito e estabelecer conexões positivas entre o corpo e a mente.	Crianças desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.	140 sessões, por ano, sobre a capacidade de nos sentirmos bem connosco quando desempenhamos ações positivas, potenciando aqui o autoconceito positivo. Adicionalmente, contempla unidades que se debruçam sobre prevenção de bullying, psicoeducação sobre drogas, resolução de conflitos e promoção de um ambiente escolar positivo (Beets et al., 2009; Flay & Allred, 2003; Flay et al., 2001; Li et al., 2011; Snyder et al., 2010).	Progressos no desempenho académico, diminuição dos problemas de comportamento e prevenção do abuso de substâncias (Beets et al., 2009; Flay & Allred, 2003; Flay et al., 2001; Li et al., 2011; Snyder et al., 2010).
Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)	Desenvolver competências para construir um ambiente comunitário e escolar cooperativo.	Crianças desde o pré-escolar até ao 3º CEB.	16 sessões, organizadas para cada ano escolar, implementadas em forma de oficina, sobre o relacionamento interpessoal, a compreensão e conhecimento dos sentimentos, o desenvolvimento da empatia, o controlo e regulação das emoções e o desenvolvimento da responsabilidade social. Aborda conteúdos relacionados com os estereótipos de forma a reduzir os julgamentos raciais, étnicos e a discriminação de género (Aber et al., 1998; 2003).	Diminuição dos problemas de comportamento, diminuição dos problemas de internalização e promoção das competências socioemocionais (Aber et al., 1998; 2003).

Steps to Respect	Promover o ambiente cooperativo no contexto escolar, reduzir os problemas de comportamento e prevenir o <i>bullying</i> .	Do 3.º ano do 1.º CEB até ao 2.º CEB.	11 sessões que abordam estratégias para fazer amigos, psicoeducação sobre emoções e sentimentos e, ainda, estratégias para lidar com o <i>bullying</i> . Três fases de implementação, (1) levantamento de necessidades, (2) sessões de formação para os dinamizadores/as e/ou professores/as e (3) dinamização das sessões. São disponibilizados folhetos com o tema de cada sessão para a família, reforçando o caráter sistémico do programa. Os materiais de apoio do programa refletem variabilidade cultural e étnica (Brown et al; 2011; Frey et al., 2009; Frey et al., 2005; Hirschstein et al., 2007).	Aumento de comportamentos sociais positivos, redução dos problemas de comportamento, melhorias no ambiente escolar e melhorias nas competências socioemocionais (Brown et al; 2011; Frey et al., 2009; Frey et al., 2005; Hirschstein et al., 2007).
The Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP)	Promover as competências sociais, reduzir os comportamentos disruptivos, diminuir os problemas de sala de aula.	Desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB.	30 sessões que recorrem a estratégias de reforço, role playing e estratégias de resolução de problemas.	Aumento das competências sociais, da comunicação, do nível de cooperação, da responsabilidade e da empatia (DiPerna et al., 2015).

<p>Second Step</p>	<p>Prevenir o risco socioemocional, e diminuir os comportamentos disruptivos. Promover e desenvolver competências sociais e emocionais como a empatia, gestão das emoções, controlo de impulsos e resolução de problemas. Intervém na prevenção do <i>bullying</i>, relações abusivas, assédio sexual e consumo de substâncias.</p>	<p>Crianças desde a educação pré-escolar até ao 2.º CEB.</p>	<p>22 a 28 sessões que estimulam as funções executivas, o ensino e o reconhecimento das emoções (em si e nos outros), empatia, a autorregulação através da resolução de problemas reais com recurso, por exemplo, ao role-play.</p>	<p>Aumento das competências socioemocionais e diminuição de comportamentos violentos; melhoria no ambiente escolar (Schick & Cierpka, 2013).</p>
---------------------------	---	--	---	--

No que respeita ao contexto português, também têm sido desenvolvidos e estudados (ainda que, neste último caso, com menor frequência, como já referido previamente), programas de ASE dirigidos às crianças desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário (Pinto & Raimundo, 2016). Estes programas começaram a ter expressão em Portugal na década de 90, nomeadamente com o estudo de Matos (2005), que resultaram na divulgação do Ministério da Saúde de um Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde. A investigadora desenvolveu o seu trabalho com alunos/as do 1.º até ao 3.º CEB e procurou intervir ao nível da prevenção de risco socioemocional (ao invés da intervenção na sua remediação) através de uma abordagem universal que envolvesse todo o contexto educativo, apostando na formação e na colaboração dos/as professores/as para a implementação do programa (Matos, 2005). Atualmente, o manual continua a ser um referencial disponível para a promoção de saúde mental, em contexto escolar, seguindo a tipologia de programas baseados na ASE (Carvalho et al., 2016). Note-se que, nos últimos anos, a Fundação Calouste Gulbenkian tem desempenhado um importante papel no incentivo à validação de diferentes programas de ASE através das Academias de Conhecimento, projeto lançado em maio de 2018.

Considerando que o presente trabalho versa, essencialmente, sobre a ASE de crianças a frequentar o 1.º CEB, iremos destacar em seguida os programas construídos, originalmente, em Portugal, Atitude Positiva e Devagar se Vai ao Longe. Além disso, destacamos ainda o programa RESCUR desenvolvido no âmbito de um consórcio europeu, do qual Portugal fazia parte, e o programa MindUp, desenvolvido nos EUA e adaptado para Portugal.

O programa Atitude Positiva tem por base a promoção de comportamentos saudáveis e a prevenção de comportamentos de risco e aplica-se a crianças que frequentam o 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, o 2.º e o 3.º CEB. Adicionalmente, o programa prevê sessões que promovem o ajustamento escolar na transição para o 2.º CEB (Coelho et al., 2016). De acordo com Coelho e Figueira (2011), o programa Atitude Positiva surgiu, em 2003, para dar resposta a um conjunto de crianças que demonstravam problemas relacionados com o absentismo escolar, o abandono escolar precoce e o insucesso escolar. Por outro lado, eram também identificadas fragilidades no seu funcionamento social e no controlo dos impulsos. Neste seguimento, os autores interessaram-se por estudar também as crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, por estar iminente um momento de transição de ciclo, onde os recursos emocionais e sociais são colocados à prova (Coelho & Figueira, 2011). Os estudos

levados a cabo por Cleto e Costa (2000) e Correia e Pinto (2008) corroboram esta ideia, na medida em que defendem que esta transição é particularmente crítica e representa uma impactante taxa de insucesso escolar no 5.º ano de escolaridade. Assim, Akos e Galassi (2004) entendem que o planeamento desta transição, além de favorecer os resultados académicos dos/as alunos/as, possibilita uma melhor adaptação ao contexto (pelo desenvolvimento das competências socioemocionais que se afiguram como fundamentais no suporte emocional e social que conferem a esta transição).

O desenho do programa Atitude Positiva foi levado a cabo por psicólogos/as, organizando-se em quatro grandes áreas de ação: (1) ações de sensibilização e divulgação com a intenção de envolver a comunidade no projeto; (2) avaliação do contexto e respostas individualizadas; (3) implementação do programa de competências socioemocionais (no 4.º ano, no 2.º e 3.º CEB), formação para pais e cuidadores/as, assistentes operacionais e professores/as; (4) e, por fim, a inclusão do programa Transição Positiva, direcionado para crianças a frequentarem o 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB (Coelho & Figueira, 2011).

Os resultados dos estudos de avaliação de impacto deste programa sugerem resultados positivos, concretamente, melhorias nas competências socioemocionais e no autoconceito. Comparativamente ao grupo de controlo foram encontrados ganhos na consciência social, no autocontrolo e na diminuição da ansiedade social (Coelho & Figueira, 2011; Coelho & Sousa, 2017; Coelho et al., 2014; Coelho et al., 2015). De modo análogo, os estudos de avaliação de impacto específicos do programa Transição Positiva mostraram que os/as alunos/as que participaram no programa, revelaram maior sucesso escolar no ingresso do 5.º ano de escolaridade, menor taxa de retenção, menor prevalência de resultados negativos e menor taxa de absentismo escolar, quando comparados com o grupo de controlo (Coelho et al., 2017).

Relativamente ao programa *Devagar se vai ao longe*, desenhado por Raimundo (2012), este destina-se a alunos/as do 1.º e 2.º CEB e deve ser implementado por um/a psicólogo/a escolar, na presença do/a professor/a titular, em contexto de sala de aula, no decurso do ano letivo. Em termos práticos, o programa procura, de uma forma sistémica e reflexiva, promover tarefas baseadas na aprendizagem pela experiência. Para tal, conta com um conjunto de 25 sessões, com uma duração que pode oscilar entre os 45 a 60 minutos, organizadas em 5 módulos: (1) autoconsciência (com recurso à psicoeducação das emoções); (2) consciência social (com recurso a atividades que possibilitem o desenvolvimento da empatia); (3) regulação emocional (através do desenvolvimento do

autocontrolo e controlo dos impulsos); (4) relacionamento interpessoal (promovendo atividades que desenvolvam a assertividade e a resolução de conflitos); (5) e tomada de decisão responsável (com recurso ao treino de resolução de problemas) (Raimundo, 2012). No manual do programa estão discriminados os objetivos, o plano de sessão, a descrição das atividades e dos materiais. No que respeita às técnicas utilizadas, destaca-se o método expositivo, a leitura de histórias e exercícios de dinâmica de grupo (Raimundo, 2012). É, ainda, sugerido aos/as professores/as a continuidade da reflexão sobre os diferentes conteúdos durante a semana, contribuindo, assim, para a generalização e a integração das aprendizagens (Raimundo et al., 2013).

O impacto do programa *Devagar se vai ao longe* foi avaliado em três estudos, entre os quais dois longitudinais, com grupo de controlo. Os resultados mostraram que o programa é eficaz na promoção das competências socioemocionais, na melhoria dos resultados escolares e na diminuição dos problemas de comportamento, independentemente do nível socioeconómico dos/as alunos/as (Raimundo & Pinto, 2016).

Por sua vez, o programa RESCUR – Currículo Europeu para a Resiliência foi desenvolvido em 6 países (Malta, Croácia, Grécia, Itália, Portugal e Suécia), com o objetivo de oferecer uma resposta estruturada para os desafios e vulnerabilidades socioemocionais enfrentados na Europa, sendo que, em Portugal, este trabalho foi desenvolvido por Simões e colaboradores (2016). Trata-se de um programa destinado a crianças dos 4 aos 12 anos de idade, que procura promover as competências socioemocionais, as competências cognitivas e as competências de resiliência, sobretudo de grupos mais vulneráveis (crianças portadoras de deficiência física e/ou intelectual, crianças pertencentes a minorias étnicas e/ou refugiadas), de forma a que estas crianças possam estar melhor preparadas para responder às adversidades que possam surgir nos seus contextos de vida (Cefai et al., 2014).

O programa foi desenhado para ser implementado em contexto escolar e está organizado com atividades sequenciais e com objetivos específicos que se vão complexificando à medida que o programa decorre. Neste seguimento, as sessões preveem uma aprendizagem baseada na experiência, encorajando a participação das crianças. O currículo contempla, ainda, sessões de continuidade, de forma a generalizar as aprendizagens e também recomendações de estratégias para os/as professores/as implementarem em sala de aula, nomeadamente, sugestão de trabalhos em grupo, tutoria e mentoria (Cefai et al., 2015).

De acordo com Simões e colaboradores (2016), o RESCUR é construído a partir de seis temas de intervenção principais: (1) comunicação (associado aos subtemas da comunicação eficaz e da assertividade); (2) estabelecer e manter relações saudáveis (associado aos subtemas relações saudáveis e cooperação, empatia e ética); (3) desenvolver uma mente positiva (associado aos subtemas pensamento positivo e otimista e emoções positivas); (4) desenvolver a autodeterminação (associado aos subtemas resolução de problemas e capacitação e autonomia); (5) desenvolver recursos (associado aos subtemas autoconceito e autoestima positivos e utilizar os recursos no envolvimento académico e social); e (6) transformar desafios em oportunidades (associado aos subtemas lidar com a adversidade, lidar com a rejeição, lidar com a perda, lidar com conflitos familiares, lidar com o *bullying* e lidar com mudanças e transições).

Os materiais do programa estão organizados por faixa etária e incluem um manual de atividades e um guia para o/a professor/a (contém os objetivos, a conceptualização teórica, instruções para a implementação, sugestões para criar um ambiente positivo na sala de aula e um capítulo com informação relativa ao desenvolvimento da resiliência e bem-estar na comunidade educativa). Por sua vez, as sessões contemplam atividades de *mindfulness*, narração de histórias, interpretação das histórias associada a reflexão e transposição para a vida real e atividades práticas como teatros, expressões e dança (Simões et al., 2016).

Importa, ainda, referir que o programa foi desenhado numa abordagem em espiral, significando isto que as competências essenciais para o desenvolvimento da resiliência se vão construindo, ano após ano, de forma paralela ao desenvolvimento das crianças e à complexificação natural dos contextos e papéis sociais que desempenham. À semelhança dos recursos dos/as professores/as, estão previstas sessões de continuidade, para serem implementadas pelas famílias, de forma a haver a generalização das aprendizagens para vários contextos e, de forma mais sistémica, para a comunidade (Simões et al., 2016).

O estudo de avaliação de impacto do programa, realizado em Portugal (através de um estudo piloto, com 400 crianças), documentou melhorias na cooperação, na resolução de problemas e no ajustamento do comportamento (Simões et al., 2016).

Por fim, apresentamos o programa MindUp, traduzido e adaptado por Carvalho, Marques-Pinto e Marôco (2016), para o 1.º CEB. Este programa baseia-se numa lógica de promoção de competências socioemocionais através da prática de *mindfulness*. No estudo piloto de adaptação, a implementação foi levada a cabo pelos/as professores/as, embora monitorizada por uma psicóloga. Os resultados sugerem que os/as alunos/as

melhoraram as suas competências socioemocionais e diminuíram os comportamentos antissociais, do mesmo modo que os/as professores/as aumentaram a capacidade para lidar com os comportamentos desajustados, ocorridos em contexto de sala de aula, corroborando os resultados encontrados nos estudos internacionais (Schonert-Reichl et al., 2015; Vickery & Dorjee, 2016). No estudo nacional, os autores destacam também melhorias nos níveis de atenção/concentração, nos resultados escolares e na diminuição da agitação psicomotora. O estudo demonstrou que o programa é eficaz no contexto e cultura portuguesa (Carvalho et al., 2016).

Em termos contextuais, a tradução e adaptação deste programa surge na sequência daquilo que é prioritário intervir no contexto escolar, isto é, segundo Weissberg e colaboradores (2003), passamos de uma visão mais centrada nos problemas de comportamento, para uma visão que se centra no propósito de intervir na saúde mental e no bem-estar. Baer (2006), defende, neste seguimento, que a prática de *mindfulness* tem no seu amago propósitos semelhantes aos praticados pela aprendizagem socioemocional, pelo que, estes propósitos podem ser combinados, potenciando os resultados gerados (Carvalho et al., 2016). Assim, o programa alia ao desenvolvimento das competências socioemocionais (autoconhecimento, autocontrolo, consciência social, competências de relação e tomada de decisão responsável), práticas de *mindfulness* (Carvalho et al., 2016). Os estudos levados a cabo por Lyubomirsky e Layous (2013) indicam que estas práticas de *mindfulness* associadas a práticas de gratidão e atos de bondade aumentam a sensação de bem-estar e contribuem para o bem-estar holístico das crianças.

O programa está organizado em três níveis: (1) destinado a crianças que frequentam a educação pré-escolar até ao 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB; (2) direcionado para crianças do 3.º ano do 1.º CEB até ao 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB; e (3) adolescentes do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB até ao 8.º ano de escolaridade do 3.º CEB. Cada nível conta com a dinamização de 15 sessões, organizadas em quatro unidades: (1) Acalmar a mente (onde se introduz o conceito de *mindfulness* e se explica às crianças o funcionamento do cérebro e a sua ligação com estados de ansiedade, culminado com a aprendizagem de estratégias de autocontrolo); (2) Dar atenção aos nossos sentidos (onde se abordam tarefas que permitem a exploração sensorial); (3) É tudo uma questão de atitude (com o propósito de se estabelecerem relações positivas com recurso à prática da atenção plena); e (4) Agir com atenção plena (onde a intenção passa por utilizar as estratégias da atenção plena em tarefas que espelhem gratidão e onde se espera que as crianças generalizem as aprendizagens para a

comunidade). As sessões são dinamizadas, semanalmente, pelos/as professores/as e a prática de *mindfulness* deve ser realizada três vezes por dia (antes do início das aulas, a seguir ao almoço e antes de irem embora), com a duração de 3 minutos (Carvalho et al., 2016).

Tendo em conta os estudos apresentados, importa ressaltar que os programas de ASE têm alcançado maior visibilidade e destaque no nosso país, seguindo a tendência internacional. Dessa forma, têm-se multiplicado as iniciativas e respetivos estudos de avaliação de impacto na sequência dos apoios financeiros disponibilizados pela Fundação Calouste Gulbenkian, nos últimos anos.

2.2. Outras abordagens à aprendizagem socioemocional

Relativamente às práticas relacionadas com a ASE, além dos programas, outras abordagens de ensino que, assentam num modelo de prevenção universal, podem ser desenvolvidas pelos/as professores/as. Yoder (2014) procurou, precisamente, na sua revisão da literatura, identificar quais as práticas adotadas por professores/as em contexto de sala de aula para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as. Estas práticas de ensino procuram transformar o ambiente de sala de aula num espaço de aprendizagem positivo, cooperativo e empático, verdadeiramente promotor de bem-estar dos/as alunos/as e professores/as, mas também do sucesso escolar.

Uma das estratégias utilizadas refere-se à disciplina centrada no/a aluno/a, ou seja, os/as alunos/as são estimulados a desenvolver um sentido crítico, analisando o seu comportamento em sala de aula de acordo com as regras definidas e promovendo a autorregulação. A linguagem utilizada pelo/a professor/a deve ser encorajadora, incitar à reflexão dos/as alunos/as em detrimento de dar ordens e deve recorrer ao elogio sincero. Por outro lado, as práticas educativas associadas à ASE procuram promover o sentido de responsabilidade. Nesse âmbito, os/as professores/as devem criar espaço para a tomada de decisão responsável dos/as alunos/as, incentivando e praticando a democracia em sala de aula. Do mesmo modo, os/as professores/as devem procurar promover o suporte emocional e social dos/as alunos/as, mostrando preocupação com os seus problemas e dificuldades e interesse pelas suas ideias e convicções (Yoder, 2014).

Outra prática diz respeito à aprendizagem cooperativa, ou seja, os/as professores/as podem sugerir e desenvolver atividades com a intenção de promover o trabalho em conjunto, em parceria, onde os/as alunos/as podem partilhar objetivos, trocar experiências e recursos aprendendo e evoluindo nesta interação. Fomentam, desta forma,

a responsabilidade coletiva, mas também a responsabilidade individual, a empatia e a resolução de problemas. Por sua vez, as discussões em sala de aula, enquanto prática promotora das competências socioemocionais, remetem para o desenvolvimento da comunicação, para a partilha de ideias e pensamentos, para a aceitação de opiniões diferentes e para a capacidade de ouvir o outro. A capacidade de autorreflexão e autoavaliação é, no mesmo sentido, essencial uma vez que permite aos/as alunos/as construir uma avaliação crítica e reflexiva sobre o seu trabalho e desempenho. Desta forma, aumentam a consciência sobre o seu trabalho e monitorizam a sua progressão e aprendizagem. Por fim, é de destacar o recurso a práticas de modelagem e de feedback no sentido de potenciar o desenvolvimento de competências socioemocionais, de comportamentos pró-sociais e de competências de resolução de problemas (Yoder, 2014).

Paralelamente, na literatura são apontadas outras estratégias que visam proporcionar um ambiente de sala de aula positivo, as quais podem passar pela alteração do espaço físico (por exemplo, a mudança e a disposição do mobiliário da sala de aula de forma a aproximar os/as alunos/as e a favorecer o trabalho cooperativo), pela promoção de um ambiente positivo onde vigora o suporte e o apoio emocional. Desta forma, privilegia-se uma interação de qualidade e de suporte entre o/a professor/a e o/a aluno/a, criando um ambiente estruturante e promotor da aprendizagem e também do desenvolvimento das competências socioemocionais (O’Conner et al., 2017).

Neste âmbito, O’Conner e colaboradores (2017) consideram a adoção de estratégias de modelagem e de expressão de sentimentos e de emoções como positivas, muitas vezes utilizadas como pilares essenciais de alguns programas estruturados de ASE, mas igualmente mobilizados pelos/as docentes de forma individual, ainda que não tenham acesso a programas estruturados de ASE. Constituem-se, deste modo, como práticas diárias de intervenção, que apoiam a sua gestão de sala de aula, e que complementam a aprendizagem formal do currículo.

Sublinhamos, em termos práticos, que a aplicação de programas de ASE de forma estruturada e sistemática não ocorre de forma uniforme entre todos/as os/as docentes e entre todos os estabelecimentos de ensino. Apesar disso, os/as docentes podem mobilizar outras abordagens de ASE, algumas referidas previamente, que favorecem a promoção das competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as. Conhecer estas práticas individuais adotadas pelos/as docentes, como sugere o estudo de O’Conner e colaboradores (2017), é igualmente importante na medida em que estas iniciativas podem ser um preâmbulo para a implementação de programas de ASE. Por outro lado, esta

pesquisa evidencia que estas estratégias de ASE mostram ser mais eficazes quando utilizadas pelos/as professores/as de forma integrada e contínua às atividades de sala de aula.

Considerando a evidência de que muitas das abordagens de ASE implementadas nas escolas não são estandardizadas e, dessa forma, refletem os interesses e motivações de cada estabelecimento, Faria e Costa (2013) procuraram no seu estudo de natureza qualitativa, com a participação de 12 docentes, conhecer as práticas adotadas pelos/as docentes nos estabelecimentos de ensino portugueses, públicos e privados. Algumas das conclusões do estudo sugerem que, apesar da ausência nas escolas de uma abordagem formal para a promoção das competências de ASE, os/as docentes recorrem a estratégias espontâneas e informais. Recorrem, por exemplo, à transversalidade do currículo, adotam estratégias preventivas do aparecimento de comportamentos de indisciplina, promovem o relacionamento interpessoal, recorrem ao papel do Diretor de Turma (como mediador) e, do mesmo modo, recorrem ao papel facilitador da figura do Padrinho/Tutor. Destacam, neste plano, estratégias extracurriculares no âmbito do Projeto Educativo da escola, como por exemplo, visitas de estudo, palestras, dias de reflexão, clubes, oficinas, atividades desportivas (torneios e desporto escolar) e atividades comemorativas (festas de Natal, de finalistas e quadros de mérito) e, ainda, procuram promover o envolvimento dos/as alunos/as em projetos comunitários e de associativismo. Apesar dos/as docentes reconhecerem a grande diversidade de práticas que ocorrem nas escolas portuguesas e a sua importância, reconhecem também um efeito limitado, na medida em que, não garantem a sua implementação a um nível universal, isto é, para todos/as os/as alunos/as.

3. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional

Tal como tem vindo a ser sustentado, a escola é um contexto privilegiado para a promoção das competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as (Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Neste âmbito, os/as professores/as desempenham um papel preponderante, sendo que vários estudos demonstram que os/as professores/as estão permeáveis à implementação de práticas e de programas de ASE e que, na sua grande maioria, reconhecem o potencial dos resultados que podem ser obtidos com este tipo de intervenção (Wanless & Domitrovich, 2015).

Assim, importa conhecer as crenças e as perceções dos/as professores/as em relação a práticas e programas de ASE e respetiva implementação, partindo do princípio que as suas crenças e perceções têm impacto na disponibilidade e motivação para adotar

este tipo de práticas, assim como na qualidade da sua implementação e, em consequência, nos resultados gerados (Brackett et al., 2012; Durlak & DuPre, 2008; Larsen & Samdal, 2012; Wanless & Domitrovich, 2015). Por exemplo, há a evidência de que os/as professores/as mais motivados são, de forma proporcional, aqueles que melhores resultados geram com a implementação dos programas de ASE. De acordo com a literatura, é possível encontrar múltiplas dimensões ao nível das crenças dos/as professores/as que parecem ser determinantes em termos de fidelidade da implementação dos programas, como por exemplo, crenças relacionadas com as sessões (em relação ao seu tempo de preparação e à sua duração), à eficácia do programa na regulação do comportamento, o conforto e a confiança percebidos relativamente à implementação de práticas de ASE e crenças sobre a cultura escolar (Domitrovich et al., 2015; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004; Brackett et al., 2010, 2012, como citados por Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Destaca-se o estudo desenvolvido por Reyes e colaboradores (2012), onde se verificou que o sucesso da implementação dos programas de ASE não depende, em exclusivo, do nível formação dos/as professores/as, da qualidade da implementação, do número de sessões aplicadas, mas também das crenças e percepções dos/as professores/as.

Em 2009, Buchanan e colaboradores realizaram um estudo nos EUA com o objetivo de compreender qual o nível de conhecimento, as percepções e as práticas dos/as professores/as relacionadas com a ASE. Os resultados sugerem que os/as professores/as atribuem valor e importância à ASE e consideram que as escolas deveriam assumir um papel ativo e preponderante na implementação deste tipo de programas. É, ainda, consensual entre os/as professores/as a relação entre a promoção das competências socioemocionais e a melhoria dos resultados escolares. No que respeita à implementação, o estudo evidenciou que os programas são maioritariamente aplicados pelos/as professores/as, sendo que a maioria dos/as professores/as consideram que assim deve continuar. Apenas 22.7 % dos/as professores/as consideraram que a implementação de programas de ASE deveria estar a cargo dos/as psicólogos/as escolares. Foi ainda possível apurar que aproximadamente um terço dos/as professores/as considera ser "muito viável" dedicar um período da semana à implementação de um programa de ASE. Os constrangimentos percebidos para a implementação de programas de ASE centram-se, essencialmente, na falta de tempo para preparar as sessões, atendendo à extensão dos conteúdos académicos a abordar, na falta de formação e de suporte e na falta de recursos financeiros para obter os programas.

Por sua vez, em 2013, Bridgeland e colaboradores desenvolveram um estudo mais alargado, junto de 605 docentes norte-americanos, com o intuito de obter um retrato compreensivo relativamente às práticas de ASE nas escolas americanas. Dentre os vários aspetos analisados, os autores procuraram perceber as crenças dos/as docentes. Os resultados sugerem que cerca de 86% dos/as professores/as consideram que a promoção das competências socioemocionais deve ser competência da escola, mostrando que os/as professores/as compreendem, valorizam e apoiam o desenvolvimento da ASE em contexto educativo. Os/as professores/as referiram considerar importante desenvolver as competências socioemocionais dos/as alunos/as na escola, porque muitos/as deles/as não têm esse suporte no contexto familiar, destacando que é um desafio a comunicação com as famílias e, do mesmo modo, a continuidade do trabalho iniciado em contexto escolar. Verificaram, ainda, que os/as professores/as acreditam que as competências socioemocionais são passíveis de serem ensinadas e aprendidas, são transversais e independentes da condição socioeconómica dos/as alunos/as e contribuem para a melhoria dos resultados escolares. Considerando estes resultados, os autores concluem que os/as professores/as aumentam a sua disponibilidade para a implementação de programas de ASE, com os/as seus/suas alunos/as, porque percebem a sua transversalidade e universalidade no que respeita quer às condições de implementação quer aos resultados gerados (Bridgeland et al., 2013).

Os mesmos autores sublinham ainda que, de forma gradual, tem existido uma maior preocupação em desenvolver as competências socioemocionais dos/as alunos/as em detrimento de um modelo exclusivamente assente no desenvolvimento das competências académicas. Esta alteração de paradigma parece dever-se ao facto de os/as professores/as considerarem que a promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as promove resultados positivos no desempenho escolar, na promoção de relações sociais ajustadas, no desenvolvimento emocional e na melhoria do ambiente escolar. Neste seguimento, os/as professores/as que participaram na investigação relataram que com a aplicação de programas de ASE promoveram mudanças nas atitudes e comportamentos dos/as alunos/as, incluindo uma maior motivação e disponibilidade para a aprendizagem, estabelecimento de relações sociais de maior qualidade e maior conexão com os objetivos e propósitos da escola. Por outro lado, nas escolas em que existiam problemas de comportamento, aproximadamente 78% dos/as professores/as revelaram acreditar que a implementação de programas de ASE poderia melhorar e até solucionar esta dificuldade (Bridgeland et al., 2013).

Já DePaoli e colaboradores (2017) procuraram perceber, no seu estudo, as perspetivas de diretores/as das escolas sobre a forma como a ASE poderia contribuir para a preparação holística dos/as alunos/as e desta forma transformar o espaço escolar. Os resultados do estudo demonstraram que os/as diretores/as dos estabelecimentos escolares consideram que os programas de ASE são importantes e passíveis de ser ensinados em contexto escolar, contribuindo de forma transversal para o desenvolvimento e sucesso dos/as alunos/as, dentro e fora do espaço escolar, corroborando os resultados de Bridgeland e colaboradores (2013). Em geral, os resultados deste estudo apontam que os/as diretores/as dos estabelecimentos escolares reconhecem a importância da implementação de programas de ASE nas escolas a um nível universal (podendo ser aplicado a todos os/as alunos/as, independentemente da sua condição étnica e socioeconómica), pelos benefícios que imprimem no ambiente escolar e pela diminuição de comportamentos sociais de risco, por exemplo, o *bullying*.

No que concerne ao contexto nacional, pouco se sabe sobre as crenças dos/as docentes relacionadas com a ASE. De destacar, no entanto, o estudo qualitativo de Faria e Costa, publicado em 2013. As autoras procuraram compreender a perspetiva dos/as docentes sobre o papel da escola na promoção de competências socioemocionais. Participaram neste estudo 12 docentes e os resultados sugerem que os/as docentes estão sensíveis para a promoção de competências de ASE. Na perspetiva dos/as docentes, é consensual que é a escola atual, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento e formação, que detém a função de promover as competências socioemocionais dos seus/suas alunos/as, adotando uma visão mais integrada e alargada do/a aluno/a, que ultrapassa a missão redutora da formação académica e que inclui a dimensão pluridimensional da formação pessoal, emocional e social do/a aluno/a. Os/as docentes acreditam ter um papel preponderante nesta dimensão, a par com a escola e a família, e destacam algumas iniciativas (considerando atividades do currículo e atividades extracurriculares) para a sua promoção. Contudo, na perspetiva destes/as docentes, as iniciativas que ocorrem em contexto escolar apresentam limitações, na medida em que são desarticuladas, pontuais e não são universais, sugerindo-se, neste estudo, a sua reestruturação e amplificação para todos/as os alunos/as (Faria & Costa, 2013).

Em síntese, a promoção de competências socioemocionais nos/as alunos/as e o sucesso da atuação dos/as docentes a este nível podem ser condicionados pelas suas crenças relacionadas com a ASE. De acrescentar ainda que, tal como sublinhado por Brackett e colaboradores (2012), os/as professores/as com maior disponibilidade e

interesse tendem a conseguir estabelecer ainda um paralelismo entre os conteúdos dos programas de ASE e os conteúdos escolares, resultando estas conexões numa implementação mais bem-sucedida dos programas e, por consequência, em melhores resultados dos/as alunos/as.

4. Formação relacionada com a aprendizagem socioemocional

Sabemos que os/as professores/as são figuras centrais e cruciais na promoção de competências associadas à ASE dos seus/suas alunos/as, podendo constituir exemplos práticos de consciência emocional e de autogestão (Denham et al., 2007 como citados por Singh & Duraiappah, 2020). Por outro lado, um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2014, aponta que os/as docentes gastam, no mínimo, cerca de 30% do tempo efetivo de aula na gestão do comportamento dos/as alunos/as, a gerir interrupções, ruídos e conflitos entre os/as alunos/as, sendo especialmente crítico nas escolas que acolhem crianças em contexto de risco e vulnerabilidade social e económica (Hauts et al., 2010; Oliver & Reschly, 2007). Por outro lado, é também verdade que o ensino é uma profissão muito exigente e que carece de uma flexibilidade e adaptabilidade sistemáticas, do ponto de vista emocional e cognitivo. No entanto, os/as docentes parecem não receber formação específica para lidarem com estes desafios diários (Jennings et al., 2020).

Com efeito, a formação dos/as docentes na área da ASE tem assumido especial enfoque na literatura, afigurando-se como uma dimensão de análise essencial para a compreensão da implementação de práticas de ASE no contexto escolar. Tal como referido previamente, um dos principais fatores constrangedores habitualmente elencado pelos/as docentes e retratado na literatura enquanto barreira para a implementação de práticas de ASE por parte dos/as docentes é, precisamente, a falta de formação no domínio. O estudo de Buchanan e colaboradores (2009), realizado nos EUA, aponta escassez de formação e refere que apenas 29.5% dos/as professores/as referiram ter tido formação, sendo que 18.6% referiram ter obtido informação sobre competências socioemocionais pela leitura e consulta de livros. Neste sentido, os/as professores/as inquiridos/as demonstraram satisfação parcial com este tipo de formação, obtida pela leitura e consulta de livros, e 37.5% revelaram insatisfação. O estudo de Buchanan (2009) evidencia, ainda, que os/as docentes não se sentem seguros, pela falta de formação, na promoção de competências no âmbito da ASE junto dos/as seus/suas alunos/as. Não obstante e, reforçando estes dados, o estudo de Bridgeland e colaboradores (2013), já

referido previamente, apurou que cerca de metade dos/as professores/as não tinha formação na área da ASE. Adicionalmente, verificaram um enorme interesse por parte da maioria dos/as docentes (82%) que participou no estudo em fazer formação neste âmbito, reconhecendo o potencial e o impacto da ASE nos/as seus/suas alunos/as.

Neste contexto, DePaoli e colaboradores (2017), sugerem no seu estudo que o impacto gerado com os programas ASE pode ser comprometido pela falta de formação (dos/as profissionais envolvidos/as, com maior ênfase para os/as professores/as), criando barreiras e constrangimentos na amplificação e generalização dos resultados e na consistência das metodologias. Outra dificuldade apontada, considerando a perspectiva dos/as docentes deste estudo, prende-se com os custos das formações e com a falta de tempo que dispõem.

Alguns trabalhos de investigação têm verificado que, no contexto da formação inicial dos/as docentes, são escassas as unidades curriculares relacionadas com o desenvolvimento de competências socioemocionais nos/as alunos/as. Desta forma, o deficitário conhecimento nesta dimensão tem impacto nas estratégias e recursos que os/as professores/as utilizam na gestão da sala de aula e, por outro lado, impacto ao nível da generalização e modelagem de comportamento nos/as alunos/as (Schonert-Reichl et al., 2017). De acordo com Schonert-Reichl (2017), os/as professores/as que têm formação nesta área, sentem-se mais capazes para recorrer a práticas de gestão positiva da sala de aula, mas também para contribuir para uma comunidade educativa com mais comportamentos pró-sociais.

Um estudo recente (Hamilton & Doss, 2020) realizado com uma amostra representativa de 1998 professores/as procurou compreender de que forma as escolas, nos Estados Unidos da América, promovem a ASE, considerando as condições de que dispõem para a implementação de programas. Neste seguimento, os resultados revelaram que os/as professores/as sentem-se capazes para melhorar as competências socioemocionais dos seus/suas alunos/as, embora encontrem fatores constrangedores. Neste âmbito, os/as docentes que participaram neste estudo elencaram como principais barreiras e limites a pressão que sentem em relação aos resultados e ao desempenho académico dos/as alunos/as (que lhes retira o foco na ASE), mas também a necessidade de formação formal específica na área (pelo recurso a formação e workshops), mas também pela via informal (pela partilha de ideias e mentoria com os colegas). Contudo, cerca de 3/4 dos/as docentes que participaram neste estudo no ano letivo 2018/2019 levaram a cabo algumas iniciativas para melhorarem o seu conhecimento sobre ASE e

descrevem como áreas de maior interesse a integração das ASE no currículo acadêmico, a adaptação para diferentes culturas e também para alunos/as com diferentes necessidades de aprendizagem.

Sumariamente, vários estudos têm documentado que parece ser escassa a formação dos/as docentes a nível de conteúdos relacionados com a promoção das competências socioemocionais nos/as alunos/as. Sabendo que, no âmbito da implementação de práticas de ASE, é essencial a existência de formação e suporte aos/às professores/as e a outros técnicos especializados de forma a garantir uma maior solidez, consistência e eficácia das práticas (DePaoli et al., 2017), importa explorar esta variável no contexto português, atendendo a ausência de dados sobre a temática.

Capítulo II – Apresentação do estudo empírico

No presente capítulo será feita a apresentação do estudo empírico desenvolvido no âmbito da presente dissertação, nomeadamente, o enquadramento geral e os objetivos do estudo, assim como o respetivo método.

1. Enquadramento geral e objetivos do estudo

O presente estudo deriva e integra um projeto de investigação mais amplo que decorre na Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) do ISMAI, intitulado *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: das práticas aos fatores facilitadores e constrangedores*. O seu objetivo geral era analisar a perceção dos/as docentes sobre as práticas relacionadas com a ASE em contexto escolar, identificando, ainda, os fatores que contribuem e impactam na sua implementação. O projeto de investigação inspirou-se na experiência de uma intervenção universal de promoção de competências socioemocionais que estava a ser levada a cabo pela equipa de investigação (da qual fazia parte a autora do presente trabalho) no âmbito do projeto V.C.I. (Valorizar. Capacitar. Incluir.) e que foi suspensa na sequência da crise pandémica por COVID-19.

O projeto V.C.I. tem como entidade promotora a Associação de Ludotecas do Porto, é financiado pelo programa Norte 2020 (Prioridade de Investimento 10.1 - Medidas Educativas Orientadas para Promoção do Sucesso Escolar) e tem como objetivo promover o sucesso escolar e de vida das crianças e jovens, através da valorização da escola, na e pela comunidade, incluindo nas suas ações a implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais dirigido a crianças da educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos residentes nos bairros sociais e nas ilhas da União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde. Desta forma, e tendo em consideração que o programa selecionado para ser implementado no âmbito do projeto V.C.I., o programa *Second Step* (previamente referenciado na revisão de literatura), nunca foi implementado em Portugal e que, por isso, carecia de uma avaliação de impacto, a presente dissertação tinha inicialmente como objetivo desenvolver o estudo de avaliação da eficácia do programa *Second Step*. Contudo, tendo em consideração a pandemia por Covid-19 houve a necessidade de reestruturar o estudo empírico a desenvolver no âmbito da presente dissertação.

Sabemos que a intervenção universal a nível da promoção de competências socioemocionais das crianças tem assumido um grande destaque na investigação e tem inspirado, pelos seus resultados ao nível da prevenção, muitos estabelecimentos escolares a adotarem iniciativas neste âmbito um pouco por todo mundo, inclusive em Portugal. Neste sentido, sendo que, muitas vezes, a implementação de práticas de ASE está a cargo dos/as professores/as ou em estreita colaboração com eles/as, optou-se por desenvolver um estudo descritivo com os seguintes objetivos:

- (1) Conhecer as crenças de professores/as de 1.º CEB relacionadas com a ASE;
- (2) Conhecer a formação de professores/as de 1.º CEB sobre tópicos associados à ASE, incluindo a sua satisfação com os conhecimentos que possuem na área;
- (3) Conhecer as principais práticas de ASE adotadas por professores/as de 1.º CEB e respetivas instituições, incluindo as práticas adotadas durante o ensino à distância no período entre março e junho de 2020.

2. Método

2.1. Participantes

O presente trabalho de investigação contou com a participação de 112 professores/as, sendo 96 (85.7%) do sexo feminino. A idade dos/as participantes oscilava entre os 23 e os 66 anos ($M = 46.27$; $DP = 8.55$). No que respeita à formação académica destaca-se que 67.9% eram licenciados/as e 17.9% possuíam o grau de mestre.

A consulta da tabela 2 permite ainda constatar que a experiência profissional dos/as professores/as oscilava entre 1 e 40 anos ($M = 21.205$, $DP = 9.82$), sendo que o tempo de serviço na atual instituição variava ente 1 e 38 anos ($M = 10.50$, $DP = 8.37$). Foi ainda possível apurar que 103 (92%) professores/as trabalhavam no setor público, 7 (6.3%) no setor privado sem fins lucrativos e 2 (1.8%) no setor privado com fins lucrativos.

No que respeita às funções exercidas na escola, constatou-se que 62 (55.4%) professores/as exerciam apenas a função de docência, ao passo que 12 (10.7%) exerciam em simultâneo a função de coordenação pedagógica, 8 (7.1%) funções ligadas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e 12 (10.7%) eram concomitantemente membros do conselho pedagógico. Note-se ainda que 28 (25.0%) dos professores/as

exerciam outro tipo de funções. A título de exemplo, refira-se o apoio educativo, a coordenação de estabelecimento, a coordenação dos/as professores/as titulares de turma, a coordenação das atividades extracurriculares e a coordenação de departamento.

Tabela 2.

Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min - Max</i>
Idade			46.27 (8.56)	23.00 – 66.00
Habilitações académicas				
Bacharelato	1	0.9		
Licenciatura	76	67.9		
Pós-graduação	13	11.6		
Mestrado	20	17.9		
Doutoramento	2	1.8		
Tipo de instituição				
Público	103	92.0		
Privado com fins lucrativos	2	1.8		
Privado sem fins lucrativos	7	6.3		
Tempo de serviço			21.21 (9.82)	1.00 – 40.00
Tempo de serviço na atual escola			10.50 (8.37)	1.00 – 38.00
Outras funções além de docente				
Nenhuma	62	55.4		
Coordenação pedagógica	12	10.7		
Membro da EMAEI	8	7.1		
Membro do conselho pedagógico	12	10.7		
Outro	28	25.0		

Por seu turno, no que respeita às zonas onde lecionavam os professores/as que participaram no estudo, pudemos verificar que 98 (87.5%) exerciam na zona norte, 13 (11.6%) na zona de Lisboa e Vale do Tejo e 1 (0.9%) na zona do Algarve.

2.2. Instrumentos

Apresenta-se, em seguida, os instrumentos de recolha dos dados que são objeto de análise no presente estudo e que faziam parte do protocolo de recolha de dados da investigação mais ampla, referida previamente.

2.2.1. *Questionário sobre dados sociodemográficos e profissionais.* Este questionário permitiu obter informação essencial no que respeita à caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes. Reúne um total de 13 questões, de resposta aberta ou fechada, onde se procura recolher informação relacionada, a título de exemplo, com o género, a idade, as habilitações académicas, o tempo de serviço, o tipo

de instituição onde lecionam, o tipo de vínculo profissional, os cargos desempenhados, a zona geográfica onde lecionam e o tipo de formação que os/as professores/as frequentaram, nos últimos dois anos.

2.2.2. *Questionário sobre crenças e práticas de aprendizagem socioemocional – versão para docentes* (Peixoto & Machado, 2020). Tendo em consideração a necessidade de conhecer as crenças e as práticas de ASE dos/as docentes, e desconhecendo-se a existência de uma medida em Portugal que permitisse avaliar estas variáveis, Peixoto & Machado (2020) procederam à elaboração de um instrumento que respondesse a essa intenção. Dessa forma, tendo como alicerce vários estudos desenvolvidos a nível internacional (e.g., Buchanan et al., 2009; Civic Enterprises et al., 2013; DePaoli et al., 2017), o presente instrumento é composto por oito questões de resposta aberta e fechada que procuram compreender, partindo sempre da perspetiva do/a docente: quem desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as; quais as razões que podem levar a escola a promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as; se os/as docentes devem ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de aprendizagem socioemocional; no caso de os/as docentes considerarem não serem os responsáveis pela implementação, quem consideram que deve ser o responsável; partindo do conhecimento que têm, identificar quais as práticas adotadas pela escola/instituição para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as e a quem se destinam; qual o tipo de práticas que os/as docentes adotam para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as e com que regularidade acontecem; e, por fim, identificar os constrangimentos que dificultam a implementação de programas ASE em contexto educativo. Importa ressaltar, que foi pedido aos/às docentes que considerassem, nas suas respostas, o período anterior à interrupção letiva presencial causada pela pandemia por COVID-19.

Adicionalmente, e tendo em consideração o encerramento inesperado dos estabelecimentos escolares na sequência da emergência da pandemia por COVID-19, o presente questionário incluiu uma questão aberta que pudesse evidenciar as práticas de ASE adotadas pelos/as docentes com o intuito de responder às necessidades socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as nesta fase tão atípica.

2.2.3. *Escala sobre crenças de docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional* (Brackett et al., 2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020). Este instrumento foi utilizado com o objetivo de avaliar de forma mais alargada as crenças

dos/as docentes em relação à ASE. O questionário é composto por 12 itens, organizados em três subescalas: (1) *conforto* que os/as docentes sentem com a adoção de práticas de ASE (4 itens; e.g., “Sinto confiança na minha capacidade para ensinar competências socioemocionais aos/às alunos/as”); *compromisso* dos/as docentes para desenvolver os seus conhecimentos e competências relacionados com a ASE (4 itens; e.g., “Gostaria de participar num workshop para aprender como promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as”); e *cultura*, isto é, em que medida os/as docentes consideram que a sua escola suporta a promoção da ASE junto dos/as alunos/as (4 itens; e.g., “A direção da minha instituição cria um ambiente favorável à promoção da aprendizagem socioemocional dos/as alunos/as”). Em cada item, os/as docentes respondem utilizando uma escala de tipo *Likert* de cinco pontos (1 - discordo completamente, 2 - discordo, 3 - nem concordo nem discordo, 4 - concordo e 5 - concordo completamente). O cálculo da pontuação total e de cada subescala realiza-se através da média dos valores obtidos em cada um dos itens correspondentes, sendo que, quanto mais elevado o valor obtido, maior é o nível de conforto e de compromisso, assim como a perceção de uma cultura escolar mais propensa ao desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a aprendizagem socioemocional (Brackett et al., 2012).

Importa, ainda, referir que a consulta do estudo original do instrumento permitiu constatar que esta medida apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente, boa consistência interna (Alfa de Cronbach): .76 para a subescala conforto; .82 para a subescala compromisso; .74 para a subescala cultura e .79 para a pontuação total (Brackett et al., 2012). No presente estudo, obteve-se, igualmente, valores de consistência adequados: .82 para a subescala conforto; .87 para a subescala compromisso; .70 para a subescala cultura; e .76 para a pontuação total.

2.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados

Tendo em consideração que a recolha de dados foi realizada entre abril e junho de 2020, durante uma das fases agudas da pandemia por COVID-19, e atendendo ao distanciamento social a que todos/as estávamos sujeitos, optou-se por proceder à recolha de dados através de uma plataforma online (www.mysurvio.com).

Neste seguimento, o protocolo de recolha de dados, acima descrito, foi disponibilizado online para preenchimento pelos/as participantes, respeitando, naturalmente, o compromisso ético e deontológico presente em estudos de natureza científica. Assim, antes do início do preenchimento do protocolo propriamente dito, os/as

participantes acederam ao consentimento informado, onde constava informação clara sobre os objetivos do estudo, sobre a sua participação no estudo em formato voluntário, sobre as questões relacionadas com a confidencialidade e com a garantia do anonimato dos dados facultados e, ainda, alertando para a possibilidade de suspenderem a sua colaboração no estudo quando assim o entendessem.

A divulgação do estudo ocorreu de acordo com várias estratégias de forma a obter o maior número possível de respostas. Concretamente, foi feita divulgação (1) via correio eletrónico, junto de profissionais da área, (2) via correio eletrónico junto de elementos com ligação a contextos educativos, com a apresentação do estudo e o pedido de divulgação do mesmo e, por fim, (3) a disseminação do estudo pelas redes sociais (e.g., Facebook, Instagram, fóruns online de profissionais na área).

Concluído este processo, procedeu-se à inserção dos dados e à sua análise no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versão 25.0).

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Resultados

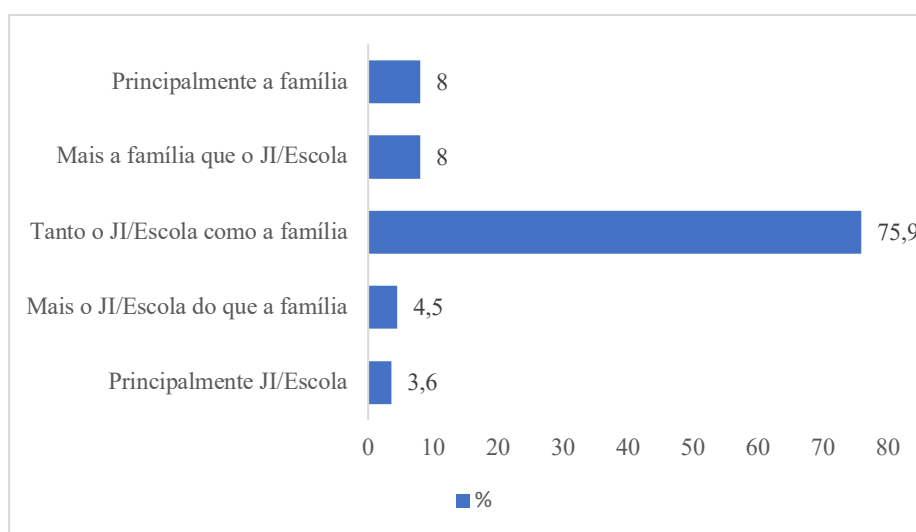
A apresentação dos resultados será feita de acordo com os objetivos de investigação que nortearam o presente estudo.

3.1.1. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional

No que concerne às crenças dos/as professores/as relacionadas com a ASE, nomeadamente, quem consideram desempenhar um papel importante na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as, é possível verificar no gráfico 1 que a maior parte dos/as professores/as (75.9%) afirmaram considerar que tanto a escola como a família desempenham um papel preponderante.

Gráfico 1.

Importância percebida relativamente ao papel da família e da escola na promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as

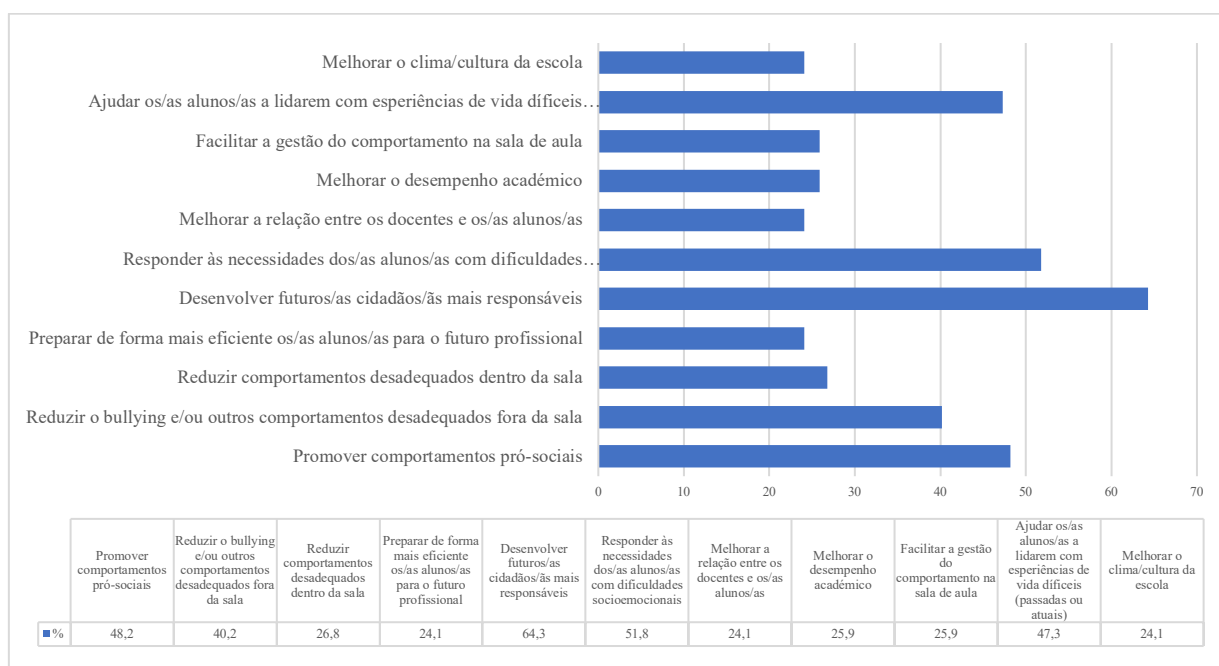


No que respeita às razões para a escola apostar na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as, mais de metade da amostra (64.3%) considerou ser importante para o desenvolvimento de futuros/as cidadãos/ãs mais responsáveis. Por sua vez, considerando os resultados apresentados no gráfico 2, aproximadamente metade dos/as participantes indicou as seguintes razões: responder às necessidades dos/as alunos/as com dificuldades socioemocionais (51.8%); promover comportamentos pró-

sociais (48.2%); ajudar os/as alunos/as a lidarem mais eficazmente com experiências de vida difíceis (passadas ou atuais) (47.3%). Note-se, ainda, que 40.2% dos/as professores/as mencionaram que outra das razões prende-se com a redução do *bullying* e/ou outros comportamentos desadequados fora da sala de aula.

Gráfico 2.

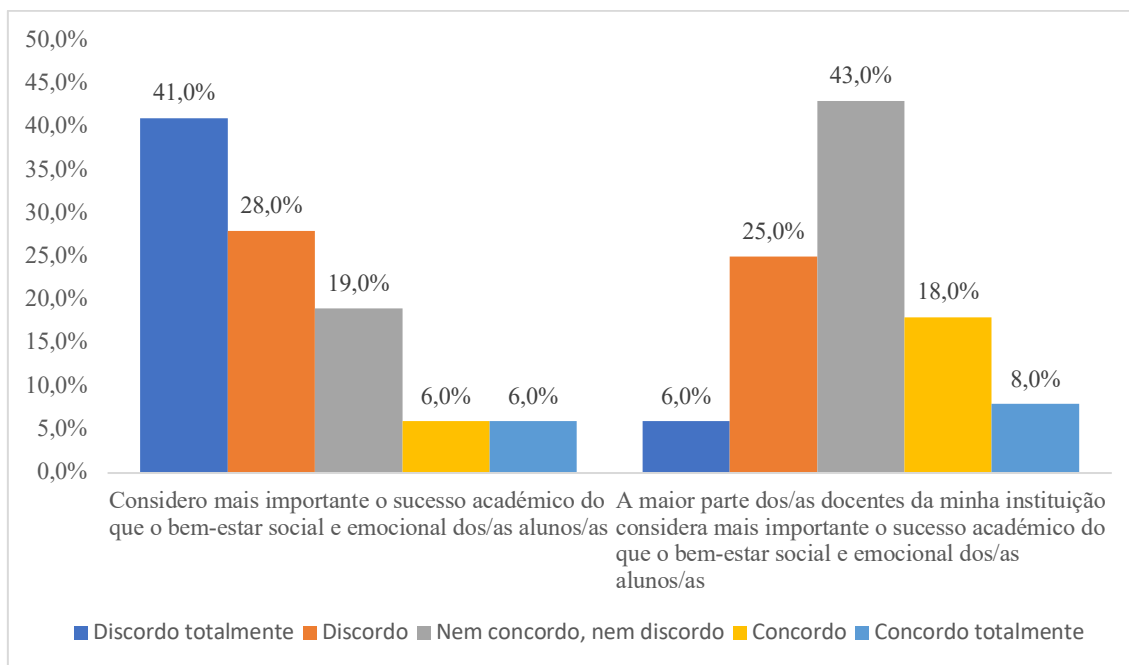
Razões para a escola investir na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as



Relativamente à importância atribuída ao bem-estar socioemocional dos/as alunos/as em comparação com o sucesso académico, e de acordo com o gráfico 3, mais de metade dos/as participantes parece discordar (41% discorda totalmente e 28% discorda) que o sucesso académico seja mais importante. Note-se, no entanto, que 12% concorda ou concorda totalmente que o desempenho dos/as alunos/as a nível escolar é mais importante do que o seu bem-estar. Por sua vez, quanto à afirmação “a maior parte dos/as docentes da sua escola considerar mais importante o sucesso académico do que o bem-estar dos/as alunos/as”, de acordo com o gráfico 3, 43% dos/as professores/as não concordam nem discordam, contrapondo contra 25% que discordam e 18% que concordam.

Gráfico 3.

Importância atribuída ao bem-estar social e emocional dos/as alunos/as comparativamente ao sucesso académico, considerando a perspectiva do/a docente e dos/as docentes da instituição em que leciona

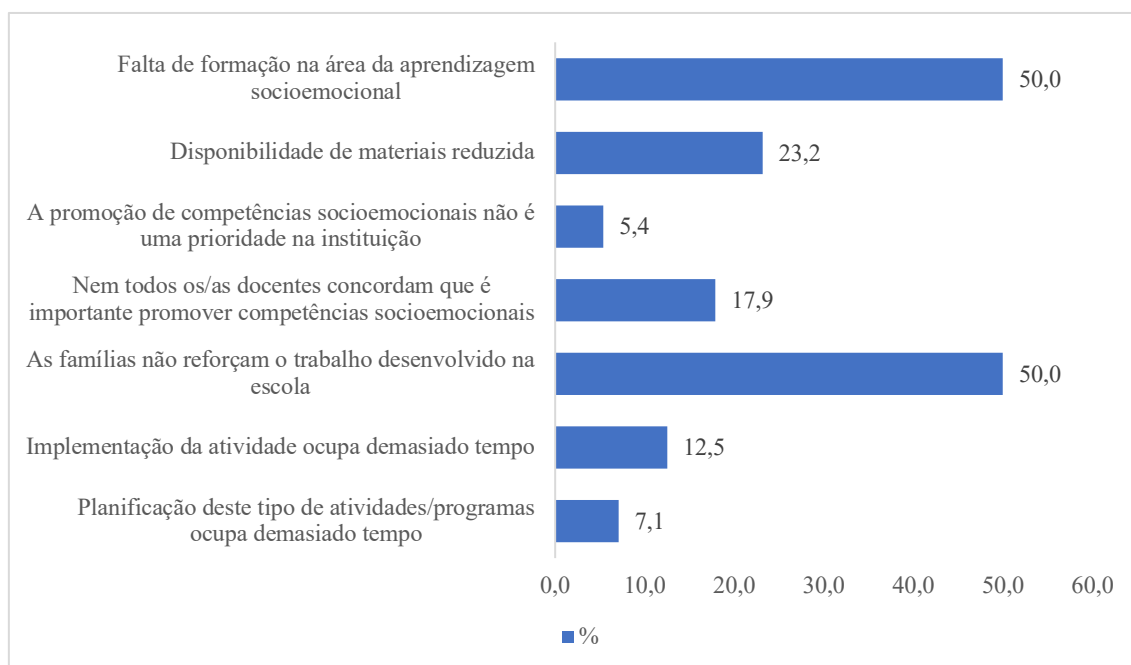


Os/as professores/as foram também questionados/as se consideravam que os/as docentes deviam ser responsáveis pela implementação de atividades de ensino ou de programas de ASE. A maioria dos/as participantes (85.7%) respondeu positivamente a esta questão. Os/as restantes professores/as consideram que a implementação deve estar, maioritariamente, a cargo do/a psicólogo/a (16.1%), do/a assistente social (6.3%), do/a educador/a social (6.3%), de um/a elemento externo à escola (1.8%) e/ou outros/as intervenientes (3.6%), como por exemplo, do/a pedagogo e da família.

Outra das questões que procuramos conhecer foi quais os constrangimentos que dificultam a implementação de atividades e/ou programas de ASE por parte dos/as docentes, partindo da ótica dos/as professores/as. De acordo com o gráfico 4, metade dos/as participantes (50%) referiu a falta de formação na área da promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as, assim como o facto das famílias não reforçarem o trabalho desenvolvido na escola. Destaca-se ainda que 23.2% dos/as professores/as indicaram como constrangimento a reduzida disponibilidade de materiais na área da promoção do desenvolvimento socioemocional.

Gráfico 4.

Constrangimentos que dificultam a implementação, por parte dos/as docentes, de atividades de ensino/programas de aprendizagem socioemocional



Ainda com o propósito de conhecer as crenças dos/as professores/as relativamente à ASE, recorreu-se também à *Escala sobre crenças de docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional* de Brackett e colaboradores (2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020). Atendendo à natureza descritiva do presente estudo, optou-se por analisar apenas a pontuação obtida a nível das subescalas (considerando o seu valor mais compreensivo). Tal como é possível constatar pela análise das estatísticas descritivas apresentadas na tabela 3, os/as participantes do presente estudo parecem sentir-se confortáveis ($M = 4.21$, $DP = 0.54$) na tarefa de promover o desenvolvimento socioemocional dos/as seus alunos/as e comprometidos/as ($M = 4.49$, $DP = 0.52$) para desenvolver os seus conhecimentos e competências neste domínio, ainda que nem sempre considerem que a cultura da escola seja propensa ao desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a ASE ($M = 3.75$, $DP = 0.68$).

Tabela 3.

Estatísticas descritivas das crenças dos/as docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional

	<i>M (DP)</i>	<i>Min - Max</i>
Conforto ^a	4.21 (0.54)	3.00 – 5.00
Compromisso ^a	4.49 (0.52)	3.00 – 5.00
Cultura ^a	3.75 (0.68)	2.00 – 5.00

Nota. ^aOs/as docentes responderam aos itens de acordo com a seguinte escala: (1) discordo completamente, (2) discordo, (3) nem concordo nem discordo, (4) concordo e (5) concordo completamente.

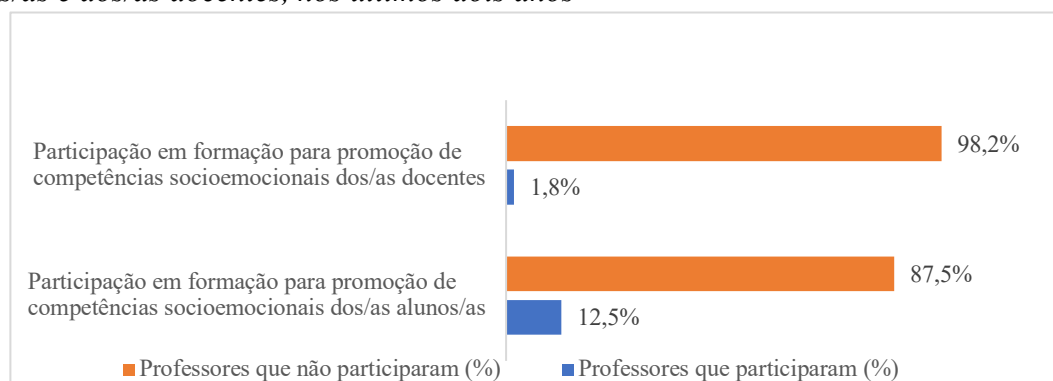
3.1.2. Formação relacionada com aprendizagem socioemocional

Os resultados descritos no gráfico 5, no que respeita à participação (nos últimos dois anos) dos/as professores/as em ações de formação relacionadas com as questões da ASE dos/as alunos/as, permitem constatar que apenas 14 (12.5%) dos/as professores/as estiveram envolvidos em formações neste âmbito. Igualmente, uma reduzida percentagem de docentes (1.8%) relatou ter participado, nos últimos dois anos, em formação relacionada com o domínio socioemocional dos/as docentes.

Alguns exemplos de formação relacionada com a promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as que os/as professores/as referem ter frequentado centram-se em conteúdos relacionados com a cidadania, o *bullying*, o *mindfulness* e a mediação de conflitos. No que concerne os conteúdos abordados na formação no âmbito das competências socioemocionais de docentes, refira-se a título de exemplo, que os/as participantes destacaram o *mindfulness* e temas relacionados com a satisfação docente.

Gráfico 5.

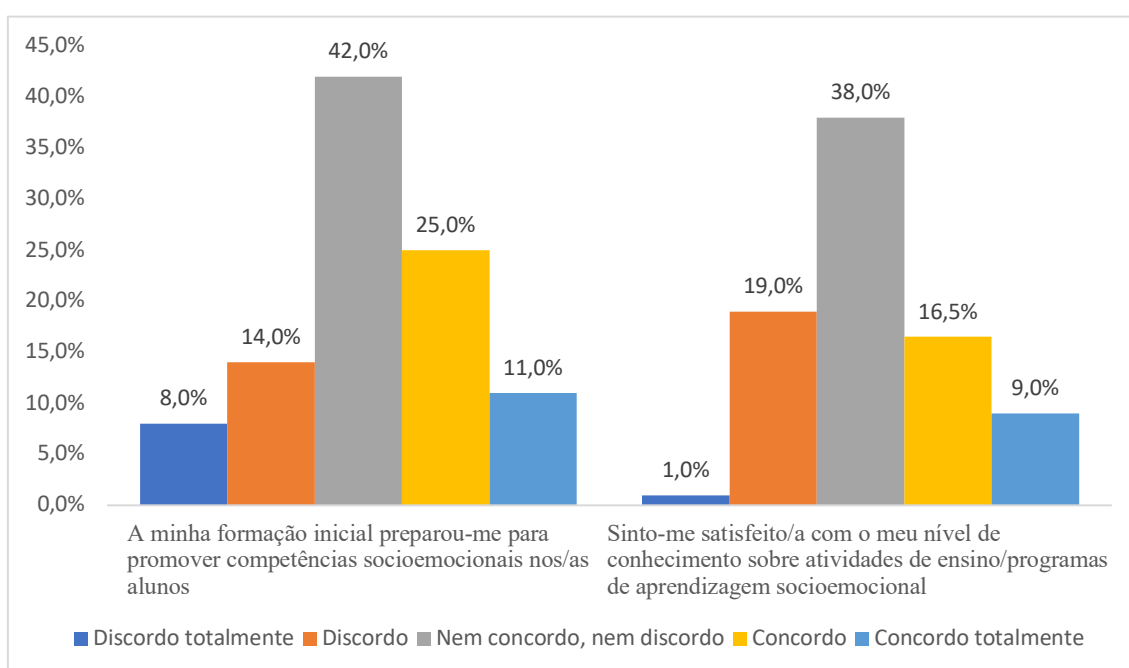
Participação em formação sobre a promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as e dos/as docentes, nos últimos dois anos



Além da formação contínua, procurou-se também perceber, no presente estudo, em que medida os/as professores/as concordam que a sua formação inicial os/as preparou devidamente para promoverem as competências socioemocionais nos/as alunos/as. Tal como é possível verificar no gráfico 6, menos de metade dos/as participantes concordam (25%) ou concordam totalmente (11%) com a afirmação.

Gráfico 6.

Perceção dos(as) professores(as) sobre se a sua formação inicial os preparou para promover competências socioemocionais nos/as alunos/as e sobre a sua satisfação com o seu nível de conhecimento sobre práticas de aprendizagem socioemocional



Por sua vez, no que respeita ao nível de satisfação que os/as docentes sentem com o seu grau de conhecimento sobre atividades de ensino e/ou programas de ASE, de acordo com o gráfico 6, foi possível constatar que apenas cerca de 26% dos/as professores/as se sentem satisfeitos/as com o seu nível de conhecimento sobre práticas relacionadas com a ASE.

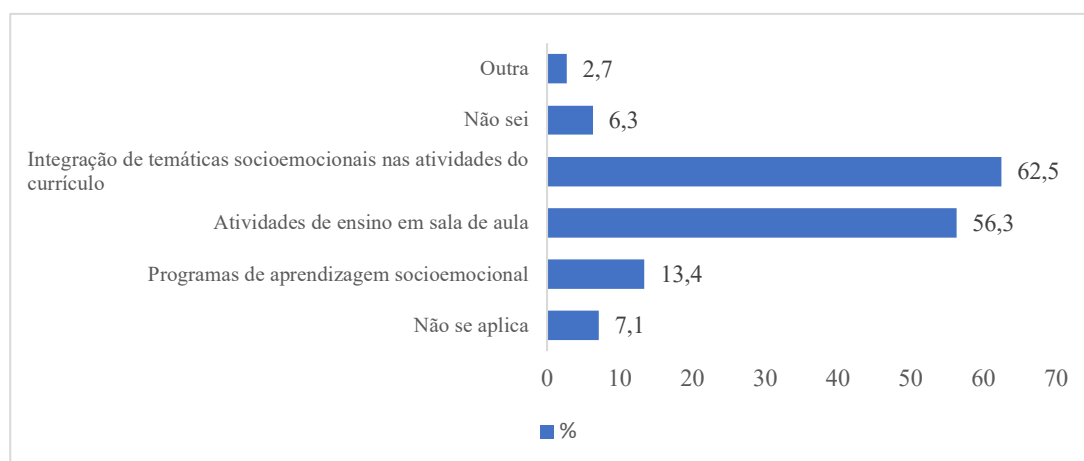
3.1.3. Práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional

Quando questionados/as sobre o tipo de práticas de ASE que são adotadas na sua escola, é possível constatar no gráfico 7 que mais de metade da amostra destaca a integração de temáticas socioemocionais nas atividades do currículo (62.5%), como por

exemplo, explorar as emoções das personagens de um texto ou de uma história, e o desenvolvimento de atividades de ensino em sala de aula com o objetivo específico de promover competência(s) socioemocional(ais) (56.3%). Uma percentagem reduzida de professores/as relataram a implementação de programas de ASE estruturados (ex., sessões ocorrem semanalmente ou quinzenalmente ao longo de vários meses) (13.7%) e outro tipo de práticas (2.7%), como por exemplo, programas de filosofia para crianças e programas de parentalidade positiva. Note-se ainda que 7.1% dos/as participantes referiram que a sua escola não adota qualquer prática neste âmbito.

Gráfico 7.

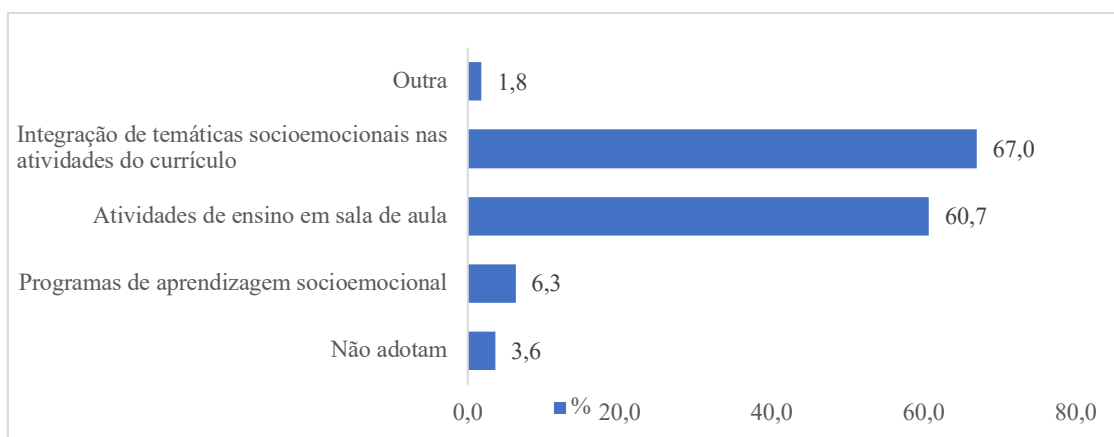
Tipo de práticas adotadas na escola para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as



Por sua vez, no que respeita ao tipo de práticas de ASE adotadas pelos/as participantes do presente estudo, é possível verificar no gráfico 8 que 67.0% recorre à integração de temáticas socioemocionais nas atividades do currículo e 60.7% refere implementar atividades de ensino em sala de aula com o objetivo específico de promover as competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as. Destaca-se, por fim, que 3.6% dos/as professores/as relataram não adotar qualquer prática neste domínio.

Gráfico 8.

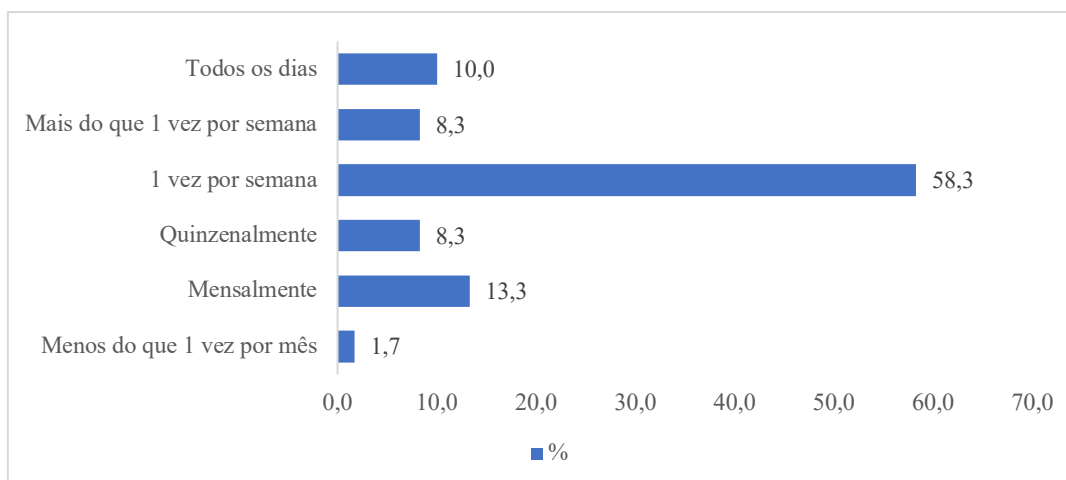
Tipo de práticas adotadas pelos/as professores/as para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as



No que concerne à regularidade das práticas, os resultados obtidos, e apresentados no gráfico 9, mostram que mais de metade dos/as participantes (58.3%) relatou desenvolver algum tipo de prática promotora da ASE dos/as alunos/as semanalmente (pelo menos uma vez por semana). Os/as restantes professores/as distribuíram-se de forma relativamente homogênea pelas restantes categorias de resposta. Importa, no entanto, destacar que 23.3% dos/as professores/as relatam implementar práticas de ASE com pouca regularidade (quinzenalmente, mensalmente ou menos do que uma vez por mês). Não obstante, importa reportar que apenas 60 professores/as responderem a esta questão.

Gráfico 9.

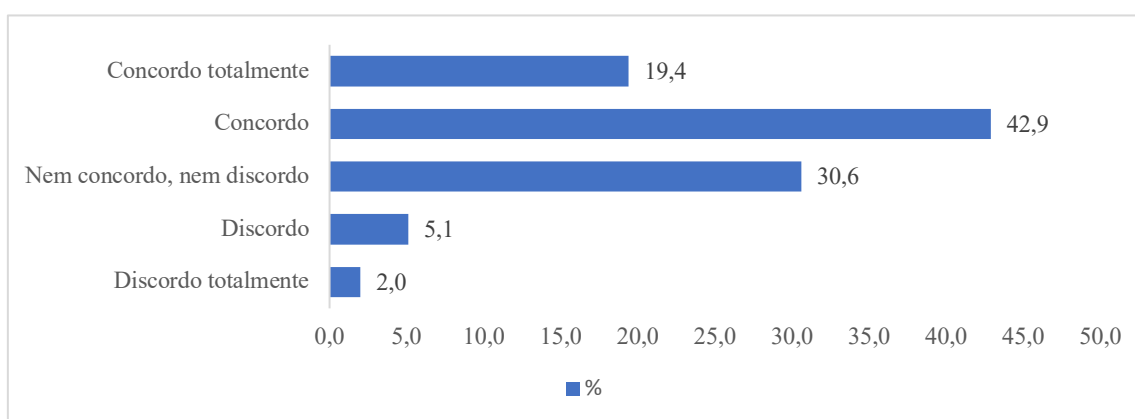
Regularidade da implementação de práticas de aprendizagem socioemocional (N = 60)



Outra das questões colocadas aos/às docentes, de acordo com o gráfico 10, foi se, atendendo às atuais responsabilidades na escola, consideravam que seria possível implementar um programa de ASE (pelo menos uma hora por semana ao longo de 22 semanas) com a turma. Mais de metade da amostra demonstrou um parecer favorável (43% relataram concordar e 19.4% concordar totalmente), ainda que uma percentagem relevante de docentes demonstre discordância ou relutância quanto a esta possibilidade.

Gráfico 10.

Viabilidade para implementar programas de ASE pelos/as docentes



Procurou-se também conhecer que tipo de ações são promovidas pela escola para apoiar os/as docentes na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as. Com base na análise qualitativa, das respostas de 58 participantes à questão aberta que foi colocada, obtiveram-se as seguintes categorias: (1) ações de formação no âmbito da temática da ASE ou de temáticas associadas (ex., gestão de conflitos); (2) ações pontuais promovidas em parceria com o centro de saúde; (3) disponibilização aos/às docentes de programas estruturados (ex., À descoberta das emoções; Projeto dos afetos; Conhece-te a ti mesmo; Parentalidade positiva).

Finalmente, e tendo em consideração o período marcado pela pandemia por Covid-19 que contextualiza a presente investigação, considerou-se importante recolher informação sobre as práticas que os/as professores/as adotaram, nestas circunstâncias tão específicas, para responder às necessidades socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as.

Note-se que, à data da recolha de dados, as aulas decorriam à distância por motivos de confinamento obrigatório no estado de emergência.

Os dados recolhidos através de uma questão aberta foram organizados, do ponto de vista qualitativo, nas seguintes categorias (cf. tabela 4): (1) exploração da vivência emocional; (2) contacto social regular; (3) suporte e encorajamento e (4) nenhuma ação. Alguns/mas professores/as consideraram que ações relacionadas com a exploração, individual ou em grupo, de sentimentos, dificuldades, frustrações, medos seria uma medida importante para apoiar os/as alunos/as na fase pandémica. A grande maioria dos/as professores/as privilegiou ações relacionadas com a manutenção do contacto regular com os/as alunos/as e com as suas famílias. Por outro lado, alguns/mas docentes referiram ter aumentado o suporte aos/às alunos/as de forma a potenciar o seu envolvimento com a escola, encorajando-os/as a não desistirem.

Tabela 4.

Análise qualitativa das práticas utilizadas pelos/as professores/as para responder às necessidades socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as durante o ensino à distância

Categorias	Exemplos	n (%)
Exploração da vivência emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de sentimentos vividos durante a pandemia e debater estratégias para os ultrapassar; • Ouvir as preocupações dos/as alunos/as; • Atividades diárias com legendagem dos sentimentos; • Diários da quarentena com a expressão dos sentimentos vivenciados nesta fase. 	35 (31.3)
Contacto social regular	<ul style="list-style-type: none"> • Envio de mensagens encorajadoras e motivacionais para famílias e alunos/as; • Recurso a plataformas digitais, videoconferências, correio eletrónico e videochamada; • Contactos individuais e em grupo; • Estar sempre disponível. 	57 (50.9)
Suporte e encorajamento	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o apoio nos trabalhos de casa; • Dar feedback sistemático sobre a evolução e dificuldades dos/as alunos/as (de modo a mantê-los motivados e envolvidos); • Encorajar a persistir e reforçar a autoconfiança. 	12 (10.7)
Nenhuma ação		8 (7.1)

3.2. Discussão dos resultados

Chegados/as aqui, torna-se imperioso tecer um olhar crítico sobre os resultados encontrados na presente investigação à luz da literatura apresentada inicialmente, contribuindo, desta forma, para a expansão do conhecimento científico a nível nacional sobre as crenças, a formação e as práticas de professores/as do 1.º CEB no âmbito da ASE.

Considerando que a implementação universal de práticas de ASE está muitas vezes a cargo dos/as professores/as ou em estreita colaboração com eles/as, conhecer as suas crenças pode ajudar a compreender a forma como os/as professores/as atuam neste âmbito. Em termos práticos, compreender a forma como pensam, as crenças que encerram, permite uma aproximação à forma como agem e às práticas que desenvolvem. Neste seguimento, um dos resultados deste estudo, no que respeita ao domínio das crenças dos/as docentes, permitiu conhecer a sua opinião sobre quem desempenha um papel importante na promoção da ASE junto dos/as alunos/as. Neste âmbito, a grande maioria os/as professores/as (cerca de 76%), a par da escola e da família, consideram desempenhar um papel preponderante na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as. De modo análogo aos resultados encontrados nesta pesquisa, vários estudos desenvolvidos nos EUA (e.g., Brackett et al., 2012; Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009) indicaram os/as professores/as como figuras essenciais na implementação de práticas de ASE. Contudo, alguns/mas professores/as, e de modo semelhante à pesquisa de Buchanan e colaboradores (2009), referem que o responsável deve ser o/a psicólogo/a escolar, entre outros/as profissionais. Do mesmo modo, os resultados encontrados neste estudo espelham as conclusões do estudo de Weissberg e Cascarino (2013) que identifica a escola como protagonista na promoção de competências ASE, destacando que muitos/as alunos/as não têm essa referência no contexto familiar e que a escola é essencial no ensino e transmissão destas competências.

Sublinha-se, ainda, que para além dos resultados do nosso estudo refletirem a tendência internacional, espelham também os resultados encontrados por Faria e Costa (2013) no seu estudo sobre as crenças dos/as docentes portugueses relacionadas com a ASE, onde as principais conclusões sugerem que os/as docentes estão sensíveis para a promoção de competências ASE.

No que respeita as razões para a escola apostar na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as, ficou patente no presente estudo que mais de metade

da amostra (64.3%) considerou ser importante para o desenvolvimento de futuros/as cidadãos/ãs mais responsáveis, sobressaindo, contudo, demais razões que se prendem com a resposta às necessidades dos/as alunos/as com dificuldades socioemocionais (51.8%), com promoção de comportamentos pró-sociais (48.2%) e com a ajuda aos/às alunos/as para lidarem mais eficazmente com experiências de vida difíceis (passadas ou atuais) (47.3%). Note-se, ainda, que 40.2% dos/as professores/as mencionaram que outra das razões prende-se com a redução do *bullying* e/ou outros comportamentos desadequados fora da sala de aula. Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por DePaoli e colaboradores (2017), demonstrando coerência entre as ideias dos/as professores/as a este nível e a evidência relatada em várias meta-análises (e.g., Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017) de que a implementação de programas de ASE imprime benefícios no ambiente escolar, na diminuição de comportamentos sociais de risco (por exemplo, o *bullying*) e no ajustamento emocional e social dos/as alunos/as.

Por sua vez, no que respeita à implementação, propriamente dita, de programas de ASE, a maioria dos/as participantes (85.7%) parece defender que devem ser os/as docentes os/as responsáveis pela sua implementação. Paralelamente, no estudo de Buchanan e colaboradores (2009), encontramos os mesmos resultados, no que respeita à implementação, sendo que o seu estudo evidenciou que os programas são maioritariamente aplicados pelos/as professores/as e que a maioria dos/as professores/as considera que assim deve continuar.

Por sua vez, no que respeita aos constrangimentos que dificultam a implementação de atividades e/ou programas de ASE por parte dos/as docentes, partindo da ótica dos/as professores/as, metade dos/as participantes (50%) referiu a falta de formação dos/as docentes na área da promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as, assim como o facto das famílias não reforçarem o trabalho desenvolvido na escola. Destaca-se, ainda, que 23.2% dos/as professores/as indicaram como constrangimento a reduzida disponibilidade de materiais na área da promoção do desenvolvimento socioemocional. Já no seu estudo de 2009, Buchanan e colaboradores encontraram constrangimentos semelhantes na implementação de programas de ASE, nomeadamente, a falta de tempo para preparar as sessões, a falta de formação e de suporte e a falta de recursos financeiros para obter os programas. Ainda no que respeita aos constrangimentos identificados, e considerando um estudo recente, publicado em 2020 por Hamilton e Doss, os/as professores/as, apesar de se sentirem capazes para melhorarem as competências socioemocionais dos seus/suas alunos/as, à semelhança do presente

estudo, elencam como barreiras e limites a pressão que sentem em relação aos resultados e ao desempenho acadêmico dos/as alunos/as (que lhes retira o foco na ASE) e, uma vez mais, os autores apontam a escassez de formação na área.

No presente trabalho recorreu-se, igualmente, à *Escala de crenças de docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional* (Brackett et al., 2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020) para conhecer o que os/as professores/as pensam sobre três dimensões que podem afetar a implementação de práticas de ASE: *conforto* que os/as docentes sentem com a adoção de práticas de ASE; *compromisso* dos/as docentes para desenvolver os seus conhecimentos e competências relacionados com a ASE; e *cultura*, isto é, em que medida os/as docentes consideram que a sua escola suporta a promoção da ASE junto dos/as alunos/as. Brackett e colaboradores (2012) assumem que esta escala, além de útil para a investigação no domínio, poderá constituir um recurso relevante para os/as diretores das escolas avaliarem a prontidão da sua escola para adotar práticas de ASE.

Neste sentido, os resultados encontrados apontam que, em média, os/as participantes do presente estudo parecem sentir-se confortáveis na tarefa de promover o desenvolvimento socioemocional dos/as seus/suas alunos/as e, de igual modo, comprometidos/as para desenvolver os seus conhecimentos e competências na área da ASE, ainda que, nem sempre considerem que a cultura da escola seja propensa ao desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a ASE. Considerando estes resultados, é seguro refletir-se que os/as docentes que sentem conforto, compromisso e apoio da cultura escolar para a implementação de práticas ASE, tendem a investir mais na sua implementação e, dessa forma, potenciam o seu impacto. Reforçando esta premissa, Brackett e colaboradores (2012) advogam que as crenças dos/as professores/as em relação aos programas de ASE assumem um papel preponderante nos resultados alcançados. Em resumo, o elevado nível de compromisso encontrado nos/as participantes deste estudo é um bom preditor do sucesso da implementação de programas de ASE.

Em síntese, neste tópico relacionado com as crenças, os resultados encontrados sugerem que os/as professores/as acreditam que devem ser, a par da escola e da família, importantes investidores do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as. Acreditam, igualmente, que devem ser os principais responsáveis pela implementação de programas ASE e que apesar dos fatores constrangedores que elencam estão disponíveis para implementar programas ASE. Importa, neste âmbito, ressaltar que as competências

socioemocionais dos/as alunos/as e o seu bem-estar emocional é percecionado pelos/as docentes como uma importante área de investimento, a par do sucesso académico.

Por sua vez, no que respeita ao domínio da formação, sabemos que os/as professores/as são figuras centrais e cruciais na promoção de competências associadas à ASE dos/as seus/suas alunos/as (Denham et al., 2007, como citados por Singh & Duraiappah, 2020), contudo, os/as docentes parecem não receber formação específica na área. Como referido previamente, é um dos principais fatores constrangedores retratado na literatura enquanto barreira para a implementação de práticas de ASE por parte dos/as docentes (Jennings et al., 2020).

Neste âmbito, um dos principais resultados encontrados no presente estudo diz respeito à escassez de formação contínua dos/as professores/as a nível da ASE dos/as alunos/as e dos/as docentes. De facto, apenas uma reduzida percentagem dos/as professores/as participantes relatou ter participado em formação neste âmbito nos últimos dois anos. Efetivamente, Buchanan e colaboradores (2009) já tinham verificado no seu estudo desenvolvido nos EUA esta fragilidade. Reforçando estes resultados, o estudo de Bridgeland e colaboradores (2013) apurou que cerca de metade dos/as professores/as não tinha formação na área da ASE e, por outro lado, destacou um enorme interesse da maioria dos/as participantes em fazer formação. Note-se, no entanto, que DePaoli e colaboradores (2017) verificaram que uma das grandes preocupações dos/as professores/as são os custos associados à formação.

Por outro lado, os resultados do presente estudo apontam que apenas 36% dos/as professores/as considera estar devidamente preparado/a, tendo em conta a sua formação inicial, para promover competências socioemocionais nos/as alunos/as. De facto, na literatura encontramos alguns estudos que sugerem um cenário semelhante a nível internacional, alertando para a escassez de formação inicial relacionada com a promoção de competências socioemocionais nos/as alunos/as (e.g., Kimberly et al., 2015; Schonert-Reichl et al., 2017). Este deficitário conhecimento por parte de um número significativo de docentes pode ter impacto nas estratégias e recursos que utilizam, mas também na eficácia e manutenção a longo prazo dos resultados (Schonert-Reichl et al., 2017). De acordo com Schonert-Reichl (2017), os/as professores/as que têm formação inicial nesta área sentem-se mais capazes para recorrer a práticas de gestão positiva da sala de aula, mas também para contribuírem para uma comunidade educativa com aumento de comportamentos pró-sociais.

Em suma, a análise conjunta das crenças e da formação relacionadas com a ASE dos/as professores/as participantes no presente estudo sugere que, embora muitos/as professores/as não tenham formação relevante nesta área, a maior parte dos/as professores/as considera que, além do seu papel determinante na promoção de competências académicas e cognitivas, desempenha um papel de destaque na promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as seus/suas alunos/as. Além disso, verificou-se um compromisso dos/as docentes para desenvolverem os seus conhecimentos e competências neste domínio, considerando os resultados positivos obtidos na *Escala sobre crenças de docentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional* de Brackett e colaboradores (2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020).

Por sua vez, no que concerne ao tipo práticas de ASE adotadas na escola, mais de metade da amostra destaca a integração de temáticas socioemocionais nas atividades do currículo (62.5%), sendo que, 7.1% dos/as participantes referiram que a sua escola não adota qualquer prática neste âmbito. Neste seguimento, a propósito das práticas relatadas pelos/as professores/as, foi possível apurar que a maioria dos/as professores/as não implementa programas estruturados de ASE, mas que tendem a promover as competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as de forma integrada no currículo (como por exemplo, através da exploração das emoções das personagens de um texto ou de uma história) ou através do desenvolvimento de atividades de ensino em sala de aula com o objetivo específico de promover competência(s) socioemocional(ais). Estes resultados são animadores e parecem refletir um investimento progressivo na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as. No entanto, como referenciado no estudo de Faria e Costa (2013), estas práticas podem encerrar maioritariamente iniciativas desarticuladas, pouco estruturadas e não sistemáticas e, nesse ponto de vista, apresentam limitações, na medida em que, aparentemente, não produzirão os mesmos efeitos.

Outro resultado promissor relaciona-se com o facto dos/as docentes estarem disponíveis para implementar programas de ASE com os/as seus/suas alunos/as, sendo que, aproximadamente, um terço dos/as professores/as considera ser "muito viável" dedicar um período da semana à implementação de um programa de ASE com a sua turma (de pelo menos uma hora por semana ao longo de 22 semanas). Esta conclusão reflete os estudos de Buchanan e colaboradores (2009) que nos apontam a regularidade de uma vez por semana como aquela que é indicada pelos/as professores/as, quer sejam eles/as os responsáveis pela implementação ou não, mostrando que os/as docentes reconhecem a necessidade de consistência e regularidade nas práticas. Este resultado do presente estudo

é particularmente positivo, na medida em que, apesar dos constrangimentos que encontram, denota-se recetividade dos/as professores/as para avançarem com a implementação de programas de ASE estruturados, tal como havia documentado Buchanan e colaboradores (2009) no seu estudo.

Por fim e, atendendo ao momento atípico marcado pela crise pandémica, que contextualiza o presente estudo, considerou-se relevante conhecer as ações levadas a cabo pelos/as docentes neste período específico. Neste seguimento, os dados recolhidos permitiram perceber que estas ações foram, essencialmente, iniciativas individuais e espontâneas, decorrentes de necessidades emergentes dos/as alunos/as. A título de exemplo, foi possível categorizar estas iniciativas dos/as docentes, que participaram neste estudo, em atividades de exploração da vivência emocional, contacto social regular e ações de suporte e encorajamento. Este momento crítico, demarcado pela pandemia, veio reforçar a relevância de se promover as competências socioemocionais em contexto escolar, com vista à melhor regulação emocional e social dos/as alunos/as, promovendo a sua resiliência e encorajando a sua aprendizagem académica, emocional e cívica.

É, no entanto, preocupante que alguns/mas dos/as docentes que participaram neste estudo não tenham levado a cabo nenhuma ação com este propósito. Segundo CASEL (2020), o ensino à distância e as iniciativas de ASE desenvolvidas nesse período foram importantes contributos para o regresso à escola dos/as alunos/as, gerando uma sensação de segurança, de pertença e de inclusão, aumentando a resiliência e diminuindo a possibilidade de se gerarem traumas associados a esta experiência. Considerando o facto de sabermos que a forma como os/as alunos/as reagem a nível socioemocional (quando passam por experiências de vida complexas, como é o caso da pandemia por COVID-19), está intimamente relacionada com o facto de reconhecerem que têm uma “base segura” e significativa para onde vão voltar, no caso do regresso às aulas presenciais, teria sido importante promover intervenções a esse nível. Destaca-se ainda nesta linha de pensamento que esta transição está facilitada quando estamos na presença de um adulto (docente) significativo para a criança e que lhe transmita essa confiança. Em suma, os/as professores/as devem fornecer uma estrutura de segurança e de pertença, devem promover o trabalho colaborativo, a construção de comunidades e o envolvimento socioemocional dos/as alunos/as.

3.3. Considerações finais

A presente investigação reveste-se de contributos, mas também de algumas limitações que importa considerar na interpretação dos resultados encontrados. Destaca-se, em primeiro lugar, que a amostra do presente estudo não é representativa da população, nem seguiu um procedimento de amostragem probabilístico, o que impede a generalização dos resultados obtidos. Por outro lado, a utilização de medidas de autorrelato no processo de recolha de dados pode ter contribuído para um viés nos resultados, atendendo ao possível efeito da desejabilidade social nas respostas dos/as participantes, particularmente a nível das práticas de ASE relatadas.

Não obstante, estas fragilidades decorrentes das características da amostra e do processo de recolha de dados, considera-se que os resultados obtidos no presente estudo constituem um importante contributo para a literatura no domínio em Portugal, atendendo à relevância da temática e à escassez de estudos existentes neste âmbito. Em geral, os resultados obtidos sugerem que, apesar da escassez de formação dos/as professores/as neste domínio, os/as professores acreditam que desempenham um papel importante na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as. Apontam, como principais razões para o investimento na promoção destas competências, o desenvolvimento de futuros/as cidadãos/ãs mais responsáveis e o aumento comportamentos pró-sociais. Apurou-se, ainda, que estão disponíveis para implementar programas estruturados de ASE, com regularidade, sendo que apontam como principais fatores constrangedores para a adoção de práticas de ASE a falta de formação dos/as professores/as no âmbito da ASE e as famílias não reforçarem o trabalho desenvolvido na escola. Não obstante, no que respeita às práticas, os resultados sugerem que a maioria dos/as docentes já integra temáticas socioemocionais nas atividades do currículo, constituindo-se como um dado animador, na medida em que pode ser um fator facilitador na transição para a implementação de programas estruturados de ASE.

Destaca-se como principal implicação prática deste estudo a necessidade de garantir formas dos/as professores/as terem acesso a formação na ASE de forma a investir numa capacitação profissional e conseqüente generalização e amplificação dos resultados para toda a comunidade escolar. Este desenvolvimento profissional dever procurar expandir o conhecimento dos/as docentes e disseminar práticas eficazes e sistemáticas da ASE, em contexto escolar. Esta vertente da formação/capacitação/empoderamento é essencial na medida em que melhora o ambiente escolar, promove o bem-estar dos/as docentes e tem impacto nos/as alunos/as e nas suas famílias, generalizando a

aprendizagem para a comunidade alargada, considerando uma abordagem sistémica. Para o efeito, sublinha-se neste âmbito o contributo que os/as psicólogos/as escolares podem acrescentar, nomeadamente naquilo que são as suas orientações para a sua atuação nas escolas, ao nível da consultoria e do apoio aos/às docentes na dimensão da formação, da implementação e do trabalho com as famílias, numa lógica multinível de intervenção universal, investindo na capacitação de competências de ASE não só para os/as alunos/as, mas para os/as docentes e restante comunidade educativa. Considerando, por outro lado, a crise pandémica por Covid-19, começam a emergir formas de acesso digital a estes conteúdos, quer ao nível da formação, quer ao nível dos recursos e da própria intervenção, garantindo que estas intervenções se podem manter e ter continuidade. Destaca-se, neste âmbito, que a promoção das competências socioemocionais é mais eficaz quanto maior for o treino e o conhecimento dos/as professores/as na área (Hamilton & Doss, 2020).

No que respeita a possíveis implicações para investigação futura, considerando que muitas das práticas que visam promover o desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as são dinamizadas no contexto de sala de aula, sendo os/as professores/as que, numa primeira linha, devem promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as, importa explorar a relação entre a formação, as crenças e as práticas adotadas pelos/as professores/as, assim como o papel da cultura escolar neste âmbito considerando, adicionalmente, a variável do bem-estar docente (Yoder, 2014). Sugere-se, ainda, que estudos futuros se debrucem sobre o contributo da formação inicial e o tipo de formação contínua disponível, assente na ASE, destinada a professores/as.

Tendo em conta a atualidade (nacional e internacional) e a pertinência do tema, é essencial a continuidade de estudos na área, sobretudo nesta fase pandémica, demarcada por um desgaste acrescido da comunidade educativa, onde a promoção das competências socioemocionais pode fazer a diferença na vida não só dos/as alunos/as e docentes, mas de toda a comunidade educativa e da comunidade alargada.

Referências

- Aber, J., Brown, J., & Jones, S. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324>
- Aber, J., Jones, S., Brown, J., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10(2), 187-213. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001576>
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Baer, R. (2006) Mindfulness training is a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- Beets, M., Flay, B., Vuchinich, S., Snyder, F., Acock, A., Li, K., Burns, K., Washburn, I., & Durlak, J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1438-1445. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.142919>
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–151). Guilford.

- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. Civic Enterprises.
- Brown, E., Low, S., Smith, B., & Haggerty, K. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-443. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087707>
- Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O., & Merrell, K. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. Lisboa.
- Carvalho, J., Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Adaptação e avaliação do MindUp um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness*, no 1.º ciclo do ensino básico. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socio-emocionais em Portugal* (pp. 291-320). Coisas de Ler.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Ridicki Miljevic, R., Bouilet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., & Zanetti, M. A. (2015). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal of Multicultural Education*, 9(3), 122-139. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2015-0002>

- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T., & Šarić, M. (2014). A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe: Enhancing quality education. *Journal of Croatian Education, 16*(2), 11-32. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2015-0002>
- Cleto, P., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação, 13*(1), 69-88.
- Coelho, V., & Figueira, A. (2011). Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology, 45*(2), 185-192. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v45i2.148>
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(3), 558-569. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0510-6>
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). “Positive Attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence, 43*, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). Positive attitude program’s impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 261-280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica, 19*(2), 347-365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>
- Coelho, V., & Sousa, V. (2017). Comparing two low middle school social and emotional learning program formats: A multilevel effectiveness study. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(3), 656-667. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0472-8>

- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., & Figueira, A. (2017). The impact of a Portuguese middle school social–emotional learning program. *Health promotion international*, 32(2), 292-300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. <https://casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-sel-programs/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and Elementary School Editions*. <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high Scholl edition*. <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Costa, A., & Faria, L., (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Crean, H., & Johnson, D. (2013). Promoting alternative thinking strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 56-72. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>
- Cristóvão, A., Candeias, A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- DePaoli, J. L., 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. A Report for CASEL*. Civic Enterprises. <https://eric.ed.gov/?id=ED579088>
- DiPerna, J. C., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) primary version. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 123–141. <https://doi.org/10.1037/spq0000079>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas (OTPEE)*. Portugal.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- 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(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Dusenbury, L., & Weissberg, R. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36-43.
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social–emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review*, 47(3), 316–326. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017.0116.V47-3>
- Flay, B., & Allred, C. (2003). Long-term effects of the Positive Action program. *American Journal of Health Behavior*, 27(1), S6-S21. <https://doi.org/10.5993/AJHB.27.1.s1.2>
- Flay, B., Allred, C., & Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action program on achievement and discipline: Two matched-control comparisons. *Prevention Science*, 2(2), 71-89. <https://doi.org/10.1023/A:1011591613728>
- Frey, K., Hirschstein, M., Edstrom, L., & Snell, J. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 466–481. <https://doi.org/10.1037/a0013839>
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J., Edstrom, L., MacKenzie, E., & Broderick, C. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479–490. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. Promotion of mental health and prevention of mental and behavioral disorders* (Vol. 3). Washington.
- Gresham, F. M. (2017). *Effective interventions for social-emotional learning*. Guilford Publications.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being

- in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hamilton, L., & Doss, C. (2020). *Supports for Social and Emotional Learning in Schools: Findings from the American Teacher Panel*. RAND Corporation https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RBA397-1.html
- Hirschstein, M. K., van Schoiack Edstrom, L., Frey, K. S., Snell, J. L., & MacKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087949>
- Houts, R. M., Caspi, A., Pianta, R. C., Arseneault, L., & Moffitt, T. E. (2010). The challenging pupil in the classroom: The effect of the child on the teacher. *Psychological Science*, 21(12), 1802-1810. <https://doi.org/10.1177/0956797610388047>
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., & Woods, K. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- Humphrey, N., Barlow, AL., Wigelsworth. M., Lendrum. A., Pert. K., Joyce. C., Stephens. E., Wo. L., Squires. G., Woods. K., Calam. R., & Turner. A., (2015). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): Evaluation report and executive summary. Education Endowment Foundation.
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In N. Singh, & A. Duraiappah (Coords.), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional for Education Systems* (pp.127-146). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

- Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). In-service preparation for educators. In J. Durlak, R. Wessberg, & T. Gullota (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 422-437). Guilford.
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. Department of Health. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/32311>
- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33(6), 631-645. <https://doi.org/10.1177/0143034311412848>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Li, K., Washburn, I., DuBois, D., Vuchinich, S., Ji, P., Brechling, V., Day, J., Beets, M. W., Acock, A., Berbaum, M., Snyder, F., & Flay, B. (2011). Effects of the Positive Action programme on problem behaviours in elementary school students: A matched-pair randomised control trial in Chicago. *Psychology and Health*, 26(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.531574>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: evidence-based services for students*. Springer.
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Edições FMH.
- Menting, A. T., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901-913. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>

- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017) Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Characteristics of effective social and emotional learning programs* (Part 1 of 4). REL 2017-245. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. TQ Connection Issue Paper*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://eric.ed.gov/?id=ED543769>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Technical Report*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Raimundo, R. (2012). “Devagar se vai ao longe”: *Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Raimundo, R. & Marques-Pinto, A. (2016). “Devagar se vai ao longe”: Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade da implementação de um programa de Aprendizagem Socioemocional no 1.º ciclo. In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Eds.),

Avaliação e promoção de competências socio-emocionais em Portugal (pp. 321-346).
Coisas de Ler.

Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.

Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1-20.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp.151–166). The Guilford Press.

Schick, A., & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 241-247. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819250>

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotion Learning. A Report Prepared for CASEL*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED582029>

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., Leitão, S., Pimentel, M., Almeida, M., & Moura-Ramos, M. (2016). The Incredible Years parent training in Portuguese families: What changes, for whom, how, and for how long?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.004>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socio-emocionais em Portugal* (pp. 227-260). Coisas de Ler.
- Simões, C., Lebre, P., Santos, A. & Matos, M. (2016). Resiliência e Aprendizagem Socioemocional – Projetos “Resiliência e NEE’s e “RESCUR”. In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socio-emocionais em Portugal* (pp. 339-420). Coisas de Ler.
- Singh, N. C., & Duraiappah, A. (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*. UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Snyder, F., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I., Beets, M., & Li, K.-K. (2010). Impact of a social-emotional and character development program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 26-55. <https://doi.org/10.1080/19345740903353436>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (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>

- TeaChers, G. (2013). *Teaching the Whole Child Instructional Practices that support social-Emotional Learning in three teacher Evaluation Frameworks*.
- Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology, 6*, 2025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>
- Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to-Practice Brief*. Center on Great Teachers and Leaders.
- Wanless, S. B., & Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science, 16*(8), 1037-1043.
- Washington, DC: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Administration, US Department of Health and Human Services.
- 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. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years parent programs: Methods and principles that support program fidelity. In J. J. Jr. Ponzetti (Ed.), *Textbooks in family studies series. Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 143–160). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2011). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Children's Training Series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Incredible Years, Inc.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Kappan, 95*(2), 8–13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.

P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, *58*(6-7), 425–432. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.425>

Weissberg, R. P., Resnik, H., Payton, J., & O'Brien, M. U. (2003). Evaluating social and emotional learning programs. *Educational Leadership*, *60*(6), 46-50.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.