

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Aprendizagem Socioemocional em Contexto Educativo: Estudo de Eficácia  
de um Programa de Intervenção

Isabel Campos Soares de Vasconcelos Pala, N° 042186

Dissertação de Mestrado em  
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:  
Professora Doutora Vera Lúcia Marques Coelho

Julho 2024



### **Avisos Legais**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Deste modo, esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas posteriormente à sua entrega. Assim, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser feita com cautela. Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é produto do seu próprio trabalho, que esta contém contributos originais e que todas as fontes utilizadas são reconhecidas. As fontes utilizadas encontram-se devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que a presente dissertação não inclui quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja protegida por direitos de autor ou de propriedade industrial.

“E de todas essas coisas  
Que na escola eu aprendi  
Nem um apontamento houve  
P’ra me preparar para ti”

*Os Quatro e Meia*

## **Agradecimentos**

A presente dissertação marca mais um degrau na escada da minha carreira na área da Psicologia Escolar e da Educação. Foi um processo árduo, mas compensador graças às pessoas que estiveram comigo ao longo deste tempo e me apoiaram em todo este processo. Assim, a nível profissional, quero agradecer à minha orientadora e colega, Professora Doutora Vera Coelho, pelas indicações práticas que me foi dando na condução do meu estudo e na organização da minha dissertação, mostrando sempre uma atitude flexível e compreensiva. Agradeço, igualmente, às minhas colegas Dra. Ana Neto e Dra. Ana Teresa Dias, pela disponibilidade, carinho e trabalho colaborativo na implementação e avaliação do programa *SER+*, junto da comunidade educativa das duas escolas. Por fim, agradeço aos meus colegas de mestrado, que me acompanharam ao longo destes últimos dois anos e me transmitiram esperança, força, determinação e com grande sentido de humor me ajudaram a ultrapassar alguns desafios.

A nível pessoal, quero agradecer ao meu marido, Félix Pala, por assumir a gestão familiar durante este período, que me proporcionou ter tempo para me dedicar a este trabalho, pelo seu amor e pelas palavras de carinho, apoio e relativização nos momentos mais difíceis. Agradeço às minhas filhas, Alice Pala e Margarida Pala, que foram a minha inspiração e força motriz, pois tive sempre em mente, passar-lhes o exemplo de motivação e dedicação aos estudos e de procurar realizar todos os objetivos que estipulamos para a vida. Finalmente, agradeço ao Tiago e à Nair, pelos momentos de risadas e descontração, todas as vezes que nos encontrávamos para mais uma aula de pilates ou yoga. Definitivamente, uma cura para todas as tensões acumuladas.

## Resumo

A literatura tem demonstrado nas últimas décadas resultados positivos na promoção de competências socioemocionais de crianças e jovens em contexto educativo através de programas de aprendizagem socioemocional (ASE) na medida em que estes potenciam essas mesmas competências, reduzem problemas de comportamento e melhoram o ambiente escolar. Nesta investigação analisou-se a eficácia de um programa ASE, de carácter universal, o *SER+*, ao nível da qualidade das relações entre pares, do ajustamento psicológico e clima de sala de aula. Este estudo quantitativo, multi-informante e quase-experimental contemplou dois momentos de avaliação (pré e pós-teste). Participaram 194 discentes do 6º ano de escolaridade ( $M_{idade} = 10.96$ ,  $DP = 0.50$ ): 154 do grupo experimental e 40 do grupo de controlo, respetivos encarregados de educação ( $n = 194$ ) e 41 docentes: 29 do grupo experimental e 12 do grupo de controlo. Os instrumentos utilizados foram Classroom Peer Context Questionnaire para os discentes, o Strengths and Difficulties Questionnaire para os encarregados de educação e o My Class Inventory - Short Form para os docentes. Foram ainda recolhidos dados sociodemográficos através de um questionário. Os resultados indicaram, ao nível da qualidade das relações entre pares, um aumento da cooperação, coesão grupal e diminuição de conflitos; ao nível do ajustamento psicológico, uma diminuição da hiperatividade, problemas de conduta e com pares e um aumento do comportamento pró-social entre os discentes que beneficiaram do programa *SER+* comparativamente com os discentes que não participaram na intervenção. Com este estudo demonstrou-se a importância dos programas ASE em contextos educativos e os seus benefícios para os jovens, sublinhando a relevâncias de intervenções ASE universais. O estudo contribuiu ainda para a validação do programa *SER+*, um programa desenhado para o contexto português.

**Palavras-chave:** aprendizagem socioemocional, clima de sala de aula, ajustamento psicológico, qualidade das relações entre pares

## **Abstract**

Literature has demonstrated positive results in promoting socio-emotional skills in children and young people in educational contexts through socio-emotional learning (SEL) programs over the past few decades, as these programs foster those same skills, reduce behavioral problems, and improve the school environment. This study examined the effectiveness of a universal SEL program, SER+, in terms of the quality of peer relationships, psychological adjustment, and classroom climate. This quantitative, multi-informant, and quasi-experimental study included two evaluation moments (pre-test and post-test). A total of 194 students from the 6th grade ( $M = 10.96$ ,  $SD = 0.50$ ) participated: 154 from the experimental group and 40 from the control group, along with their educators ( $n = 194$ ) and 41 teachers: 29 from the experimental group and 12 from the control group. The instruments used were the Classroom Peer Context Questionnaire for students, the Strengths and Difficulties Questionnaire for educators, and the My Class Inventory - Short Form for teachers. Sociodemographic data were also collected through a questionnaire. The results showed an increase in cooperation, group cohesion, and a decrease in conflicts at the level of peer relationships; a decrease in hyperactivity, behavioral problems with peers, and an increase in prosocial behavior among students who benefited from the SER+ program compared to students who did not participate in the intervention. This study demonstrated the importance of SEL programs in educational contexts and their benefits for young people, highlighting the relevance of universal SEL interventions. The study also contributed to validating the SER+ program, designed for the Portuguese context.

**Keywords:** socio-emotional learning, classroom climate, psychological adjustment, quality of peer relationships

## Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	5
O Desenvolvimento Socioemocional	5
As Competências Socioemocionais	7
A Aprendizagem Socioemocional em Contexto Educativo	12
O Programa SER+	18
Capítulo II - Estudo Empírico	21
Método	21
Objetivos	21
Participantes	22
Instrumentos de Avaliação	26
Procedimento	30
Resultados	33
Capítulo III – Discussão e Conclusões	42
Discussão	42
Limitações do Estudo e Recomendações Futuras	47
Considerações Finais	49
Referências	50
Anexo A	72

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

- ACT – Aprender com Todos
- ANOVA – Análise de variância
- ASE – Aprendizagem socioemocional
- CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
- CBCL – Child Behavior Checklist
- CPCQ – Classroom Peer Context Questionnaire
- DGE – Direção Geral da Educação
- DGS – Direção Geral da Saúde
- LEI – Learning Environment Inventory
- MCI – SF – My Class Inventory – Short Form
- ME – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- P21 – Partnership for 21st Century Learning
- PASEO – Perfil do Discente à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PISA – Programme for International Student Assessment
- RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados
- RULER – Recognize, Understand, Label, Express, Regulate
- SAFE – Sequencial, Ativa, Focada e Explícita
- SMIA – Saúde Mental da Infância e Adolescência
- SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire
- SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
- SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
- U. E. – União Europeia

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> <i>Sessões SER+ de Acordo com as Dimensões da CASEL</i>	19
<b>Tabela 2.</b> <i>Temáticas Abordadas nas Sessões SER+</i>	20
<b>Tabela 3.</b> <i>Percentagem (%) e Frequência Absoluta (n) dos Dados Sociodemográficos dos Encarregados de Educação</i>	24
<b>Tabela 4.</b> <i>Percentagem (%) e Frequência Absoluta (n) dos Dados Sociodemográficos dos Docentes</i>	25
<b>Tabela 5.</b> <i>Consistência Interna das Dimensões do Classroom Peer Context Questionnaire (CPCQ) para os Dois Grupos nos Dois Momentos de Avaliação</i>	27
<b>Tabela 6.</b> <i>Consistência Interna das Dimensões do Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) para os Dois Grupos nos Dois Momentos de Avaliação</i>	29
<b>Tabela 7.</b> <i>Consistência Interna das Dimensões do My Class Inventory (MCI- SF) para os Dois Grupos nos Dois Momentos de Avaliação</i>	30
<b>Tabela 8.</b> <i>Comparação da Qualidade das Relações entre Pares e do Ajustamento Psicológico das Crianças entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle Antes da Intervenção</i>	34
<b>Tabela 9.</b> <i>Comparação da Qualidade das Relações entre Pares entre o Grupo Experimental e de Controle nos Dois Momentos de Avaliação</i>	35
<b>Tabela 10.</b> <i>Comparação do Ajustamento Psicológico das Crianças entre o Grupo Experimental e de Controle nos Dois Momentos de Avaliação</i>	35
<b>Tabela 11.</b> <i>Comparação da Qualidade das Relações entre Pares e do Ajustamento Psicológico das Crianças entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle Após a Intervenção</i>	36
<b>Tabela 12.</b> <i>Comparação do Clima de Sala de Aula entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle Antes da Intervenção</i>	40
<b>Tabela 13.</b> <i>Comparação do Clima de Sala de Aula entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle Após a Intervenção</i>	41

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> <i>Efeito Interativo da Variável Cooperação Entre os Dois Grupos</i>	38
<b>Gráfico 2.</b> <i>Efeito Interativo da Variável Coesão Grupal Entre os Dois Grupos</i>	38
<b>Gráfico 3.</b> <i>Efeito Interativo da Variável Conflito Entre os Dois Grupos</i>	38
<b>Gráfico 4.</b> <i>Efeito Interativo da Variável Comportamento Pró-Social Entre os Dois Grupos</i>	39
<b>Gráfico 5.</b> <i>Efeito Interativo da Variável Hiperatividade Entre os Dois Grupos</i>	39
<b>Gráfico 6.</b> <i>Efeito Interativo da Variável Problemas de Conduta Entre os Dois Grupos</i>	39
<b>Gráfico 7.</b> <i>Efeito Interativo da Variável Problemas com Pares Entre os Dois Grupos</i>	40

## **Introdução**

As competências socioemocionais têm ganho destaque nas últimas décadas como uma componente crucial da educação e desenvolvimento, uma vez que as necessidades das crianças e jovens para responder a uma sociedade cada vez mais exigente e em constante transformação apelam a novas competências e ofertas educativas (Valente, 2019). Na verdade, a consciencialização sobre a importância do desenvolvimento destas competências e a sua integração nas escolas começou a crescer principalmente a partir dos anos 90 e início dos anos 2000, tendo vários investigadores, educadores e organizações contribuído para essa causa ao apontarem as competências socioemocionais como uma necessidade premente para garantir o sucesso individual de crianças e adolescentes (Silva, 2022). A escola, segundo esta linha de pensamento, tinha de começar a englobar, para além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo-emocional dos discentes para que o ser humano pudesse desenvolver-se como um todo e prosperar tanto no contexto académico, como na vida pessoal e social (Fernández-Martín et al., 2021; Grinspun, 2016).

Um dos impulsionadores desta nova visão, foi Daniel Goleman, com seu livro "Inteligência Emocional", publicado em 1995, que desempenhou um papel significativo ao popularizar o conceito de inteligência emocional e sua importância no sucesso pessoal e profissional (Goleman, 2020). Quase simultaneamente, a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), fundada em 1994 nos Estados Unidos, foi (e continua a ser) uma organização central na promoção das competências socioemocionais nas escolas e tem contribuído, igualmente, para a crescente investigação sobre o impacto positivo destas no desempenho académico, na saúde mental e no sucesso futuro das crianças e jovens (CASEL, 2022).

Em 1996, no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI são descritos no quarto capítulo, os quatro pilares da educação, nomeadamente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, a fim de evidenciar que os sistemas educativos, através da definição de novas políticas pedagógicas e programas específicos, deveriam contemplar outras formas de aprendizagem (UNESCO, 1996). Já no início deste século, a UNESCO, referiu-se às competências socioemocionais, como capacidades para a vida, realçando a importância da sua aprendizagem numa visão holística e centrada no desenvolvimento integral dos indivíduos. Atualmente, a UNESCO reconhece as competências socioemocionais como fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e académico de todas as pessoas

(UNESCO, 2000, 2015).

Em Portugal, apenas nos últimos anos é que se começaram a concretizar políticas educativas que visam a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os discentes. De facto, é apenas em 2017 que é criado o Perfil do Discente à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), contemplado nos Despachos n.º 6478/2017 e n.º 6605-A/2021 e “estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências” (2017, 2021), inspirado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e em vários projetos internacionais vigentes, entre os quais se salienta os que estão contemplados no documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico “The future of education and skills: Education 2030” (OCDE, 2018). No ano seguinte, são emitidos os Dec-Lei 54/2018 que “estabelece o regime jurídico da educação inclusiva” (2018) e o Dec-Lei 55/2018, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário (...) de modo a garantir que todos os discentes adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos discentes à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2018).

Para além do panorama das diretrizes europeias a nível educativo, foram, igualmente, criadas diligências no contexto da promoção da saúde mental por volta da mesma altura. Na realidade, de acordo com os dados do Relatório da Avaliação do Plano Nacional de Saúde Mental (2017) no domínio da Saúde Mental da Infância e Adolescência (SMIA), os estudos epidemiológicos reportam que cerca de 20% das crianças e dos adolescentes revelavam perturbações psiquiátricas e o consumo de substâncias psicotrópicas era, de igual modo, muito preocupante (Direção Geral da Saúde, DGS, 2015). No que respeita à taxa de suicídio entre adolescentes, continuava a ser uma das principais causas de morte entre os jovens portugueses, com idades entre os 15 e os 24 anos (DGS, 2013). Estes resultados agravaram-se com a vinda da pandemia COVID-19 e a saúde mental, ficou mais frágil, principalmente, no que diz respeito a esta faixa etária (Kauhanen et al., 2023), tornando fundamental a intervenção junto desta população no seu contexto.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saúde envolve o bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença e está, igualmente, relacionada com a promoção do bem-estar e com a prevenção da doença mental (OMS, 2022). Neste sentido, uma das formas de promoção de bem-estar e saúde mental é através do ensino de competências socioemocionais cuja evidência está plasmada em diversos estudos científicos, revisões sistemáticas da literatura, metanálises e relatórios de política

social que revelam que o Modelo de Aprendizagem Socioemocional (ASE), concretizado através de programas de Prevenção e Promoção de Saúde Mental, baseados em modelos ecológicos de intervenção, tem um impacto positivo no ambiente escolar e promove uma série de benefícios académicos, sociais e emocionais para toda a comunidade escolar, como por exemplo: mais envolvimento na escola e nas aprendizagens; desenvolvimento de competências socioemocionais dos discentes; diminuição dos problemas emocionais e comportamentais dos discentes; maior capacidade de resolução de problemas e resiliência; menor risco de alguns tipos de perturbações mentais; menor risco de uso/abuso de drogas; menor risco de comportamento antissocial e criminal e a longo prazo, melhoria dos resultados socioeconómicos na vida adulta (e.g., Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Gresham, 2018; Guerra & Bradshaw, 2008; Jonas, 2023; Weare & Nind, 2011; Yeager, 2017).

Assim, começam-se a implementar nas escolas portuguesas, projetos, planos e programas formais emanados pela Direção Geral da Educação (DGE) e em articulação com o Ministério da Educação (ME), que permitem contribuir para o estipulado na legislação em vigor e especificamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a ação 1.6.2 - Programa para as Competências Socioemocionais, da medida 1.6. - Inclusão e Bem-Estar, do Eixo 1 - Ensinar e Aprender do Plano 23|24 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros nº 80-B/2023). Os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016), o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (DGS, 2016) e o Projeto de Educação para a Cidadania, nomeadamente, a dimensão da Educação para a Saúde, são outros exemplos que visam a implantação de várias ações nas escolas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens portuguesas e para a promoção do bem-estar e saúde mental (DGE, 2013).

No contexto português, surgiram, igualmente, iniciativas privadas como as Academias Gulbenkian do Conhecimento, da Fundação Calouste Gulbenkian, que incentivaram ao desenvolvimento de projetos e programas como o “Devagar se vai ao longe”, da editora Ideias com História e o “Calmamente”, da Associação Mente de Principiante, que promove as competências sociais e emocionais dos discentes do 1º e 2º ciclos, no sentido de gerar conhecimento útil para a transformação da sociedade e das suas futuras gerações (Fundação Calouste Gulbenkian, 2023). Os programas DROPI, da Associação Unificar (Alves, 2019) e “Ser Capaz” para 1º e 2º ciclos do ensino básico

(Veríssimo et al., 2022) são outros excelentes exemplos.

Assim, no sentido de compreender melhor se a implementação de programas estruturados, em contexto educativo, tem ou não impacto no desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens portugueses, surgiu a necessidade desta investigação de natureza quase-experimental, uma vez que tem vindo a ser implementado pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) desde 2021, um programa de promoção de competências socioemocionais em jovens do 2º ciclo de escolaridade no agrupamento de escolas onde atualmente trabalho. Posto isto, tornou-se proeminente estudar este fenómeno, acreditando que o conhecimento proveniente deste estudo poderá promover uma reflexão fundamentada sobre o programa em si, sobre os reais benefícios da sua aplicação no desenvolvimento destas competências, bem como relevar e potenciar o reconhecimento deste tipo de aprendizagem como essencial, sendo igualada a qualquer outro tipo de aprendizagem de carácter mais cognitivo.

Na presente dissertação, o seu primeiro capítulo, inicia-se com um enquadramento teórico acerca da temática em estudo, debruçando-se sobre as principais teorias e modelos explicativos do desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens. Depois aborda a evolução do conceito de competência socioemocional, faz a sua respetiva caracterização e apresenta os seus principais benefícios. Posteriormente, apresenta os principais programas de promoção de competências socioemocionais implementados em contexto educativo a crianças e jovens e os seus impactos e ainda neste capítulo, é apresentado e caracterizado o programa inovador *SER+*. No segundo capítulo, referente ao estudo empírico, é apresentado o método do estudo. Aqui são descritos os objetivos principal e específicos e são identificados e caracterizados os participantes e os instrumentos utilizados. Em seguida, é descrito o procedimento de recolha e análise de dados e apresentados os resultados obtidos. No terceiro e último capítulo, são expostos e discutidos os resultados encontrados, apontadas as principais limitações do estudo, dadas sugestões para futuras investigações bem como apresentadas as considerações finais.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

### O Desenvolvimento Socioemocional

O desenvolvimento socioemocional refere-se à maneira como as pessoas adquirem e aprimoram as suas competências sociais e emocionais ao longo da vida. É no ambiente em que uma pessoa cresce, através das suas interações sociais precoces, que se começam a desenvolver as competências socioemocionais (Santrock, 2008). Atualmente, existem múltiplos modelos e teorias explicativas que oferecem diferentes perspetivas sobre o processo de desenvolvimento socioemocional e como ocorre ao longo da vida, contudo, é importante notar que muitas vezes se sobrepõem e podem ser usados de maneira complementar para entender a complexidade deste fenómeno. É um desses exemplos, a teoria da vinculação, criada por John Bowlby (1969) e desenvolvida por vários investigadores como Mary Ainsworth (1970), que criou o conceito de “situação estranha” para avaliar os diferentes estilos de vinculação. É das teorias mais influentes da psicologia do desenvolvimento e demonstra a importância do vínculo emocional seguro entre o bebé e o seu cuidador primário (que geralmente é a mãe) para a sobrevivência e bem-estar do mesmo e para a evolução saudável da sua personalidade e socioemocional (Ainsworth, 1989; Cassidy & Shaver, 1999). Neste tipo de vinculação, o cuidador serve como uma base segura a partir da qual o bebé/criança explora o mundo e para onde ela pode retornar em busca de conforto e segurança, desenvolvendo processos de reforço positivo aquando da exploração da diversidade do meio (Ainsworth, 1970, 1978). Esta interiorização do mundo, segundo Bowlby (1969, 1973, 1979, 1980), permite em termos intrínsecos maior autoestima e melhor capacidade de regular as emoções e extrinsecamente uma maior compreensão do mundo social e uma maior adaptação às relações sociais desenvolvidas ao longo da vida (Main et al., 1985).

Do campo da psicologia cognitiva, desenvolvida por vários investigadores, surgiu a Teoria da Mente que deu o seu contributo para uma melhor compreensão do correto desenvolvimento socioemocional, através da conceção de que os humanos adquirem na sua infância (início por volta dos 3/4 anos de idade) a capacidade de compreender e inferir os estados mentais (pensamentos e emoções) dos outros e que esses estados poderão ser diferentes do próprio (Baron-Cohen, 1995; Frith, 1994; Leslie, 1987). Obviamente que essa capacidade é permeável a vários fatores genéticos e do meio e portanto, poderão existir diferenças individuais, contudo, essa capacidade influi diretamente e é essencial para o desenvolvimento da empatia, da comunicação assertiva e compaixão, facilitando as interações sociais (Celume, 2020). Desta forma, esta teoria está estritamente ligada ao

desenvolvimento socioemocional e à explicação do processo de aquisição de competências socioemocionais.

Outro importante autor que contribuiu para uma melhor compreensão do desenvolvimento socioemocional foi Urie Bronfenbrenner. Este psicólogo do desenvolvimento, conhecido pela sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, contribuiu para uma abordagem holística do ser humano que se foca na interação entre o indivíduo e seu ambiente, relevando a complexidade progressiva das influências ambientais no desenvolvimento humano, ao nível das suas capacidades, crenças, atitudes e identidade. Defende que a criança vai interagindo com ambientes sociais cada vez mais complexos que lhe permitem uma interligação dinâmica e lhe moldam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Hertler et al., 2018). Assim, o microsistema é referido como o ambiente mais próximo e direto da criança (e.g. família), seguindo-se do mesossistema, que se refere a ambientes um pouco mais distantes, mas onde a criança estabelece, igualmente, interações diárias (escola, grupos desportivos, etc.). O exossistema e o macrossistema são descritos pelo autor como ambientes nos quais a criança não está diretamente envolvida, mas que têm impacto na sua vida (e.g., o local de trabalho dos progenitores e o país em que reside), sendo ambientes mais amplos que impactam indiretamente a vida e o desenvolvimento da criança a outros níveis. Por fim, o cronossistema, considera as mudanças e transições ao longo do tempo, como eventos históricos, mudanças familiares ou marcos culturais (Hayes et al., 2022).

De carácter mais social, na área da psicologia do desenvolvimento, surge, através da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson um dos modelos mais influentes que exploram o desenvolvimento humano ao longo da vida (Batra, 2013; Maree, 2021). Este psicólogo defende o crescimento psicossocial em oito diferentes estágios, cada qual com a sua “crise psicossocial” específica, afirma que o sucesso ou o fracasso em lidar com essas crises afeta o desenvolvimento emocional e social de cada pessoa (Erikson, 2020). Assim sendo, esta teoria conseguiu aprofundar, de uma outra perspetiva, a compreensão de que o sucesso em cada estágio contribui para um desenvolvimento psicossocial e emocional saudável.

No âmbito da psicologia social, Albert Bandura, desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Social, destacando a interação complexa entre fatores cognitivos, comportamentais e ambientais na aprendizagem e no desenvolvimento humano, sugerindo que as pessoas são influenciadas pelo ambiente, mas também exercem influência sobre este (Kauffman & Boruchovitch, 2023; MacBlain, 2021). Bandura

defende que o desenvolvimento socioemocional acontece não só através do reforço como defendem os behavioristas, mas também através da observação e modelagem de comportamentos do outro e das suas consequências (Rumjaun & Narod, 2020). Bandura reconhece a influência dos processos cognitivos na aprendizagem e destaca a capacidade das pessoas autorregular o seu próprio comportamento por meio destes, dando ênfase aos conceitos de autoeficácia e autorregulação emocional, competências fundamentais para a aprendizagem e para o saudável desenvolvimento socioemocional (Blair et al., 2015; Schunk & DiBenedetto, 2023).

Em suma, embora existam várias teorias e modelos explicativos do desenvolvimento socioemocional, em vez de se olhar para uma única teoria ou modelo como a mais importante, muitas vezes é mais produtivo considerar várias teorias em conjunto para obter uma compreensão mais rica e abrangente deste fenómeno. Cada teoria e modelo explicativo tem o seu lugar e contribuiu para a compreensão global deste complexo e interessante tema, não obstante, existe um consenso generalizado quanto às principais componentes que envolvem as competências socioemocionais de compreensão, expressão e regulação das emoções, bem como a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, próprios de um saudável desenvolvimento socioemocional (Lamb & Lerner, 2015).

### **As Competências Socioemocionais**

A definição de competência socioemocional continua a evoluir à medida que a investigação e a compreensão deste construto se desenvolvem. Vários teóricos no início do século passado, como Lewis Goldberg (1993), Paul Costa e Robert McCrae (1985), associados à linha de investigação da psicologia da personalidade, que já se debruçavam sobre características da personalidade que se distinguiam das cognitivas, popularizando o modelo Big Five e a avaliação da personalidade baseada em cinco variáveis, nomeadamente: extroversão, amabilidade, consciência, estabilidade emocional e abertura à experiência (Almund, 2011). A extroversão relacionava-se com um grau elevado de sociabilidade, energia e procura de estímulos e pessoas extrovertidas tendiam a ser energéticas, sociáveis e comunicativas. A característica de amabilidade relacionava-se com a compaixão, cooperação e consideração pelos outros e pessoas com altos níveis de amabilidade tendiam a ser gentis, altruístas e empáticas. A consciência como dimensão referia-se à medida em que uma pessoa era organizada, meticulosa, confiável e responsável e pessoas com esta característica tendiam a ser organizadas, disciplinadas e

orientadas para o cumprimento de metas. A estabilidade emocional referia-se à baixa tendência de uma pessoa experimentar emoções negativas como ansiedade e depressão, apresentando altos níveis de resiliência. Por último, a abertura à experiência, referia-se à disposição de uma pessoa para ser receptiva a novas ideias, experiências e sensações e tendia a ser imaginativa, curiosa e criativa (DeYoung et.al., 2010).

Howard Gardner, na década de 80, com a sua teoria das inteligências múltiplas, também foi um grande contributo para alargar a investigação ao nível da psicologia cognitiva (Gardner, 1983) e a definição de inteligência inter e intrapessoal revelou-se uma fonte interessante na definição e desenvolvimento do construto de competências socioemocionais. Efetivamente, as capacidades descritas associadas a estes dois tipos de inteligência, podem ser vistas como componentes importantes das competências socioemocionais, que englobam a compreensão e a regulação de emoções, a empatia, a comunicação eficaz, a resolução de conflitos e a colaboração (Sanchez & Ferreira, 2021). Deste modo, o modelo de Gardner desafia a visão tradicional da inteligência como uma única capacidade geral que pode ser medida pelo Quociente de Inteligência (Oprescu et al., 2011) e defende que a inteligência é multifacetada e que pressupõe múltiplas capacidades separadas e independentes (Sood & Sarin, 2021). Originalmente o modelo propôs sete inteligências e depois expandiu para nove, a saber: *Inteligência Linguística* (capacidade de usar palavras de maneira eficaz, seja na fala ou na escrita); *Inteligência Lógico-Matemática* (capacidades de lógica, matemática, resolução de problemas e raciocínio dedutivo); *Inteligência Espacial* (capacidade de perceber e organizar o mundo visual e espacialmente); *Inteligência Corporal-Cinestésica* (capacidade físicas e motora, como coordenação, destreza e equilíbrio); *Inteligência Musical* (capacidade de compreender, criar e apreciar sons, ritmos e padrões musicais); *Inteligência Interpessoal* (capacidade social e emocional para entender e interagir eficazmente com outras pessoas); *Inteligência Intrapessoal* (capacidade de autoconhecimento e autorreflexão); *Inteligência Naturalista* (capacidade de reconhecer, classificar e entender elementos da natureza); *Inteligência Existencial ou Filosófica* (capacidade de compreender questões fundamentais da existência e reflexão sobre questões filosóficas e metafísicas) (Gardner, 2011; Morgan, 1996). Assim, ao contemplar diferentes tipos de inteligência, este modelo reconhece a diversidade de capacidades humanas e enfatiza a importância de abordar a educação de maneira mais holística, levando em consideração as diferentes inteligências de cada indivíduo (Leshkovska & Spaseva, 2016).

Na sequência deste modelo, Peter Salovey e John Mayer (1990, 1993), colaboraram

no desenvolvimento do conceito de inteligência emocional e ajudaram a popularizar essa ideia, juntamente com Daniel Goleman (1998). Do ponto de vista deste autor, em conformidade com a teoria da vinculação, a inteligência emocional é uma capacidade que pode ser aprimorada e treinada ao longo da vida, em vários contextos educacionais e organizacionais e defende que desempenha um papel fundamental no sucesso em várias áreas da vida, incluindo a educacional, a profissional, a relacional e na saúde e bem-estar psicológicos (Brackett et al., 2011). Este conceito veio dar visibilidade à dimensão emocional e colocá-la a par da dimensão cognitiva, uma vez que é descrita como a capacidade de reconhecer, entender, gerir e usar eficazmente as emoções nas interações sociais e na vida quotidiana (Goleman, 1998). Assim, as competências socioemocionais são vistas como possuindo três dimensões: autoconsciência emocional (identificação e compreensão das emoções do próprio), autorregulação emocional (controlo e regulação adequada das emoções) e consciência social (compreensão das emoções e necessidades dos outros) (Goleman, 2020).

De acordo com esta linha de pensamento, e com o surgimento da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) em 1994, nos Estados Unidos da América, vários estudos concentram a sua atenção sobre a temática da ASE até aos dias de hoje. Segundo o enquadramento teórico da CASEL (1997) a ASE é uma parte integrante do desenvolvimento humano e da educação e está diretamente relacionada com a aprendizagem ao longo da vida e nos vários contextos. Esta apresenta um conjunto de cinco competências chave: (a) Autoconsciência das emoções, pensamentos e valores e do seu impacto comportamental nos diferentes contextos. Esta competência permite identificar, reconhecer e compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e a forma como estes influenciam o seu comportamento nos diferentes contextos. Compreende a capacidade de reconhecer no próprio pontos fortes e limitações (autoavaliação), revela maturidade e sentido de autoeficácia e demonstra honestidade e integridade; (b) Autorregulação eficaz e adaptativa das emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. Engloba identificar e usar estratégias para lidar e gerir o stress e a ansiedade, o controlo dos impulsos, o adiamento da gratificação, a automotivação e autodisciplina e a capacidade para tomar a iniciativa e elaborar estratégias para atingir objetivos pessoais e coletivos, utilizando competências de planeamento e organização; (c) Tomada de decisão responsável que conduz a escolhas construtivas sobre os comportamentos e interações sociais em diversas situações. É a capacidade para procurar de forma criativa e com mente aberta, soluções viáveis para

problemas pessoais e sociais, fazer julgamentos refletidos depois de analisar informações, dados e factos e tomar decisões cuidadosas e construtivas a nível pessoal e social em diversas situações. Integra a capacidade de considerar padrões éticos, questões de segurança, normas sociais e avaliação realista dos benefícios e consequências de diferentes ações e dos seus comportamentos, para o bem-estar próprio e dos outros; (d) Competências relacionais que permitem manter e desenvolver relações saudáveis, positivas e de suporte com diferentes grupos e pessoas. Inclui a capacidade de comunicar de forma clara e eficaz, capacidade de escutar ativamente e cooperar construtivamente também aquando da resolução de conflitos. Compreende, igualmente, resistir à pressão social inapropriada e procurar e oferecer ajuda quando necessário, podendo demonstrar uma atitude de liderança; (e) Consciência social que permite compreender diferentes perspetivas e empatizar com o outro, respeitando as diferenças educacionais, culturais e/ou contextuais. Abrange a capacidade para demonstrar empatia, compaixão e gratidão, reconhecer o estado emocional e qualidades no outro, compreender as normas para o comportamento social e ético e identificar as exigências e oportunidades dos diversos contextos sociais (família, escola, comunidade local, etc.) (CASEL, 2020b, 2022; Weissberg et al., 2013).

Mais recentemente, a partir de vários estudos, Payton et al. (2008), alinhados com a proposta de CASEL, definem competências e capacidades socioemocionais como aquelas que propiciam aos indivíduos reconhecer e gerir as suas emoções, lidar com conflitos, resolver problemas, compreender e mostrar empatia pelos outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões éticas e seguras e definir e atingir metas. Posteriormente, uma organização nos Estados Unidos, a Partnership for 21st Century Learning (P21) em 2009, definiu um conjunto de competências essenciais consideradas cruciais para preparar os discentes para enfrentar os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea. Em linha com as tendências acima referenciadas, a P21 defende uma abordagem abrangente da educação, visando não apenas conhecimento académico, mas também o desenvolvimento de competências práticas e socioemocionais, agrupadas em quatro categorias principais, nomeadamente: aprendizagem e inovação; comunicação e colaboração; alfabetismo digital e cidadania global. Estas competências são consideradas essenciais para capacitar os discentes a se destacarem num ambiente cada vez mais complexo e desafiante (P21, 2009).

Em 2015, em sintonia com o interesse global da economia na promoção das competências socioemocionais, a OCDE por meio do "Centre for Educational Research

and Innovation" e das contribuições do grupo de investigação denominado "OCDE's Study on Social and Emotional Skills", iniciou estudos dedicados à "promoção de políticas que melhorem o bem-estar económico e social das pessoas em todo o mundo" (OCDE, 2018). Assim, um grupo de investigadores liderados por Chernyshenko et al. (2018a; 2018b), apoiados no modelo Big Five já referido acima, reuniram e categorizaram cada uma das competências socioemocionais, acrescentando um sexto parâmetro que eles nomearam como "compound skills" (Araújo & Duarte, 2022).

Posto isto, atualmente parece consensual que as competências socioemocionais se referem a um conjunto de capacidades, atitudes e comportamentos que influenciam a forma como indivíduos compreendem, expressam e gerem suas próprias emoções, interagem uns com os outros, estabelecem relacionamentos saudáveis e enfrentam desafios (Nora et al., 2018). Parece igualmente consensual que estas competências não envolvem apenas a compreensão e regulação das próprias emoções, mas também a capacidade de se relacionar e compreender as emoções dos outros, uma vez que capacitam os indivíduos a navegar eficazmente em ambientes sociais, adaptar-se a desafios emocionais e colaborar de maneira construtiva em diferentes contextos (Antunes et al., 2022). Assim, ser-se socioemocionalmente apto desempenha um papel crítico na qualidade de vida de um indivíduo, afetando a forma como a pessoa toma consciência de si e se vivencia na relação com o outro, principalmente, quando confrontada com as adversidades do meio (Nickerson et al., 2019) e embora seja na infância e na adolescência que se aprendem e consolidam estas competências, estas desenvolvem-se e evoluem à medida das experiências de cada indivíduo, continuando a serem úteis e a terem impacto nas áreas pessoal, académica e profissional, até ao fim da vida (Weissberg et al., 2015). Segundo Jagers et al. (2019), a qualidade das interações como a família, os amigos, a escola e a cultura, desempenham um papel primordial na formação destas competências. No entanto, em muitos casos, surgem desafios nestes contextos socioculturais, muitas vezes precocemente, que conduzem à criação de respostas não adaptativas como ansiedade, depressão, baixa resistência à frustração, falta de empatia, dificuldade em tomar decisões, resolver conflitos, respeitar a diferença, dificuldade em comunicar necessidades e emoções, entre outras, que resultam num desenvolvimento socioemocional desadequado e/ou em perturbações psicológicas (Antunes et al., 2022; Lee et al., 2023). Deste modo, é compreensível a associação do domínio de competências socioemocionais com a saúde mental e com o desenvolvimento socioemocional saudável e a importância crucial do desenvolvimento na infância e adolescência de competências

socioemocionais nesses mesmos contextos (Merrell & Gueldner, 2010). Por conseguinte, a identificação e a psicoeducação precoces são essenciais para facilitar os processos de desenvolvimento das crianças e adolescentes nos domínios socioemocional, contribuindo para a gestão de eventuais obstáculos que poderão surgir nos contextos em que estão inseridos (Kendziora & Yoder, 2016; McClelland et al., 2017).

Atualmente, no contexto escolar, existem programas de intervenção desenhados para facilitar a aquisição de competências socioemocionais em crianças e adolescentes. São programas estruturados que promovem uma maior consciência sobre a importância do desenvolvimento socioemocional, de acordo com os principais modelos teóricos vigentes sobre a temática (Jagers et al., 2015).

### **A Aprendizagem Socioemocional em Contexto Educativo**

Nas investigações que têm vindo a ser realizadas desde a década de 60 do século passado, é notório que as competências socioemocionais podem e devem ser desenvolvidas em diversos contextos, mas o educacional desempenha um papel de maior relevância considerando que é um dos locais de desenvolvimento primário das crianças e adolescentes, nos quais estes passam uma parte considerável do dia. De facto, a frequência escolar oferece um espaço para a exploração e prática de competências socioemocionais, quer através de interações sociais naturais dentro e fora da sala de aula, quer através da implementação de programas específicos para o desenvolvimento dessas competências (Elias et al., 2003; Greenberg, et al., 2003, 2017; Hamilton et al., 2019; Oberle et al., 2016; Santos & Primi, 2014; Valente, 2019). Estes programas não visam apenas fornecer aos discentes as capacidades necessárias para lidar com desafios emocionais e sociais, mas também para promover um ambiente escolar positivo e inclusivo que estimule o crescimento pessoal e académico. Na verdade, ao integrar o desenvolvimento de competências socioemocionais ao currículo e à cultura escolar, as escolas têm o potencial de impactar positivamente a saúde mental, o bem-estar e o sucesso futuro de toda a comunidade educativa (Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2020; Motta et al., 2019; Sklad et al., 2012; Waldemar et al., 2016).

O trabalho realizado na maioria dos programas ASE, normalmente, passa pelo desenvolvimento das dimensões da consciência emocional (identificação e expressão das emoções); da regulação emocional (controlo emocional e gestão do stress); da consciência social (empatia e compreensão social); das competências relacionais (comunicação assertiva, resolução de conflitos e colaboração/trabalho em equipa), do pensamento

crítico; da capacidade de tomada de decisões e da resiliência e motivação intrínseca (Durlak et al., 2011, 2015; Elias et al., 2003; Gordon, 2019; Pinto & Raimundo, 2016). Uma vez que essas dimensões interagem de maneira complexa e são interdependentes, são habitualmente trabalhadas de forma interligada ao longo das sessões dos programas. Estes programas têm demonstrado um impacto positivo para as crianças e jovens e seu ambiente educativo: por um lado, na redução de problemas psicológicos, diminuição de sofrimento emocional e problemas de conduta e por outro, no aumento de competências socioemocionais, atitudes e comportamentos pró-sociais, aumento do desempenho acadêmico e dos indicadores de bem-estar e clima escolar positivo (Boncu et al., 2017; Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Mahoney & Weissberg, 2018; National Commission on Social, Emotional, & Academic Development, 2018; Taylor et al., 2017).

No que se refere à diminuição de problemas socioemocionais e de conduta e focando-se na população adolescente, uma vez que é uma fase especialmente suscetível a estes comportamentos, vários estudos falam da pertinência dos programas ASE e dos benefícios que acarretam para os jovens a curto e longo prazo, nomeadamente, na sua autoestima, na capacidade empática, na resolução de problemas e na gestão emocional (Jacob & Philip, 2022; Yeager, 2017).

No que diz respeito ao aumento das competências socioemocionais após programas ASE, em crianças e adolescentes, tais como um melhor entendimento das próprias emoções, comunicação mais eficaz, tomada de decisões responsáveis, aumento do pensamento crítico, da empatia, de competências de resolução de conflitos e cooperação, são vários os estudos que tal validam e demonstram que estas competências promovem uma autoestima positiva, contribuem para um maior bem-estar emocional e saúde mental e fortalecem a capacidade de construir relacionamentos saudáveis e positivos entre crianças, jovens e adultos dentro da comunidade escolar (e. g., Coelho et al., 2021; Cook et al., 2015; Emery, 2021; Gilbert, 2012; Green et al., 2021; Kasikci & Öğülmüş, 2023; Lee et al., 2013; Shechtman & Yaman, 2012; Wigelsworth et al., 2016; Yun & Park, 2017).

Existem igualmente estudos que se referem à melhoria do desempenho académico em crianças e adolescentes através do desenvolvimento de competências trabalhadas especificamente nos programas ASE como o autoconhecimento, a atenção, a perseverança, a autorregulação emocional e a capacidade de lidar com desafios e gerir eficazmente o stress (e.g., Bai et al., 2021; Cocoran et al., 2018; Cretton & Méndez, 2022; Fernandez-Martin et al., 2021; Matsuba et al., 2021; Nakano et al., 2019). Por fim, foram

encontrados estudos que referem que crianças e adolescentes mais capacitadas socioemocionalmente são mais resilientes, estão mais preparadas para o mercado de trabalho e para uma contribuição maior para uma cidadania mais ativa (Domitrovich et al., 2022; Kenny et al., 2015; LaBelle, 2023; Leal et al., 2022; Mikulic et al., 2017; Morais & Brantes, 2014).

No que diz respeito às variações nos resultados dos programas ASE consoante o género, alguns estudos demonstraram resultados mais pronunciados para o género masculino, nomeadamente, na redução de comportamentos violentos (Shapiro et al., 2002) e na melhoria do autoconceito emocional (Coelho et al., 2014) e noutro estudo (Taylor et al., 2002) verificou-se que os participantes femininos, entre 14 e 18 anos, desenvolveram maior assertividade e melhor adaptação geral à escola. No entanto, tanto Adi et al. (2007) quanto Diekstra et al. (2008) não encontraram evidências suficientes para apoiar a existência de resultados diferenciais de género na eficácia dos programas ASE. Taylor et al. (2017) acrescentam que o desenvolvimento infantil positivo que integra o aumento de competências socioemocionais através dos programas ASE é independente da etnia, estatuto socioeconómico e da localização da escola.

Entre os programas mais conhecidos internacionalmente, está o Second Step, que tem sido desenvolvido pela Committee for Children nos Estados Unidos a partir dos anos 80. Está desenhado para crianças desde o ensino pré-escolar até jovens do ensino secundário e tem como principal objetivo ensinar aos discentes competências sociais, emocionais e de resolução de problemas, ajudando-os a desenvolver competências como empatia, de comunicação, de resolução de conflitos e tomada de decisões responsáveis (Committee for Children, s.d.). O programa está estruturado em atividades teóricas e práticas, usando técnicas como narrativas, dramatização e discussões em grupo para promover a aprendizagem e a internalização dessas competências. As sessões abordam temas como reconhecimento e regulação de emoções, compreensão dos sentimentos dos outros, competências de escuta ativa, de perspetiva, empatia e prevenção de bullying (Committee for Children, 2008). O Second Step também inclui materiais para educadores e recursos para famílias, a fim de criar uma abordagem integrada e consistente na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças. A eficácia do programa Second Step tem sido amplamente estudada e muitos desses estudos mostraram impactos positivos, como melhorias nas competências sociais, redução de comportamentos agressivos e melhoria do clima escolar, o que o torna uma referência no campo do desenvolvimento socioemocional (Espelage et al., 2015; Low et al., 2015; Pérez-Clark et

al., 2023).

O RULER (Recognize, Understand, Label, Express, Regulate) é outro programa conhecido internacionalmente, que foi desenvolvido pelo Centro de Emotional Intelligence da Universidade de Yale e destaca-se por oferecer estratégias e ferramentas para apoiar os indivíduos, especialmente crianças e jovens, na compreensão e regulação das suas próprias emoções de maneira saudável e construtiva. Apresenta-se como uma abordagem sistémica da ASE, tendo sido criado com base no modelo de capacidades da inteligência emocional, de Mayer e Salovey (1997), implicando toda a comunidade educativa (Brackett et al., 2012). O programa tem como principal objetivo promover um ambiente escolar e social mais harmonioso e centra-se na promoção do bem-estar emocional e o sucesso académico dos discentes. Está organizado em cinco competências-chave: reconhecer as emoções, entender a origem e o significado das emoções, identificar as emoções com precisão, expressar as emoções de maneira adequada e regular as emoções de forma apropriada aos diferentes contextos. (Brackett et al., 2012; Hagelskamp et al., 2013). Vários estudos têm demonstrado os resultados positivos deste programa ao nível do clima escolar, do relacionamento dos discentes e da redução de comportamentos desajustados (Brackett et al., 2019; Castillo et al., 2013; Hoffmann et al., 2020; Reyes et al., 2012; Rivers et al., 2013).

Outro programa bem conhecido de competências socioemocionais é o MindUP, que foi desenvolvido pela Fundação Goldie Hawn e pensado para ajudar crianças a desenvolver capacidades de atenção plena, regulação emocional e resiliência, após o atentado de 2011 às torres gémeas em Nova York. O programa utiliza técnicas de Mindfulness e neurociência para ensinar estratégias que contribuem para a redução do stress, para o aumento da concentração e para o fortalecimento das competências sociais e emocionais das crianças (Lawlor, 2016; Maloney et al., 2016). Segundo Carvalho et al. (2017), o MindUP, aplicado a crianças dos 3º e 4º anos do 1º ciclo de várias escolas do distrito de Lisboa, revelou resultados muito satisfatórios. Neste estudo e mais de 50% das crianças que participaram no programa, comparativamente ao grupo de controlo, demonstrou ter desenvolvido mais competências de regulação emocional, ter experienciado afeto mais positivo e mais autocompaixão.

A nível nacional podemos destacar o DROPI, um programa de promoção de competências socioemocionais, da Associação UNIFICAR, dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos (1º e 2ª ciclos do ensino básico). Este programa, para além de ter como objetivos a prevenção de problemas comportamentais e

insucesso acadêmico, pretende promover competências como resiliência, autoconhecimento e autoestima, comunicação, regulação emocional, pensamento crítico e empatia. A sua abordagem metodológica passa pela aprendizagem cooperativa, pela participação e pela aprendizagem através da experiência inspirada na teoria de David Kolb, explicada no seu livro “Experiential Learning: Experience as a source of Learning and Development” (Kolb, 2014). O manual técnico, disponibilizado a profissionais devidamente capacitados para o efeito (agentes multiplicadores) aconselha a que se possa partir do que as crianças já sabem, das suas opiniões e experiências para mais facilmente lhes permitir procurar e descobrir, juntas, novas ideias e experiências, com base no incentivo à participação e contribuição para os debates (Alves, 2019). O programa contempla 10 sessões, baseadas numa história de contextualização sobre um canguru, onde se desenrolam as atividades.

Outra iniciativa nacional foi a criação das Academias Gulbenkian do Conhecimento que apoiam projetos que promovem em crianças e jovens as competências que vão de encontro às linhas atuais da OCDE, a saber: adaptabilidade, autorregulação, pensamento crítico e criativo, resolução de problemas e resiliência (Magalhães, 2023). Neste âmbito, continuam a surgir até hoje, várias iniciativas das quais se destacam os programas de promoção de competências socioemocionais “Calmamente: aprendendo a aprender-se” da Associação Mente de Principiante e o “Devagar se vai ao longe” da Editora Ideias com História. O primeiro é um programa da autoria de Andreia Espain, fundadora e presidente da Associação Mente de Principiante, que observou a sistemática falta de literacia emocional dos seus discentes e procurou dar resposta a essa falta de conhecimento emocional. O programa está pensado para ser integrado no currículo letivo de uma disciplina (Educação Socioemocional) e ensinar crianças e jovens do 3º, 4º e 5º anos de escolaridade, a lidar e gerir as suas emoções. Ao longo das sessões são trabalhadas as competências de autoconhecimento, autoconsciência, autorregulação emocional, consciência social, relação positiva com os outros e tomada de decisão responsável (Viver Saudável, 2021). As técnicas e as estratégias utilizadas incluem a instrução didática através de método expositivo, posters, leitura de histórias, brainstorming acerca de estratégias mais eficientes a utilizar, modelagem, roleplaying, feedback construtivo, autorreforço, reforço social e dinâmicas de grupo. Promove, igualmente, o bem-estar integral, sobretudo, em contexto escolar, numa articulação direta com os docentes titulares de turma e famílias das respetivas escolas. Deste modo, está focado na melhoria das competências socioemocionais e do desempenho académico, assim como na

prevenção ou redução de problemas de comportamento e emocionais em crianças do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (Viver Saudável, 2021).

O segundo programa, da autoria da psicóloga Raquel Raimundo, tem como objetivo principal promover a literacia emocional, através de vinte e uma sessões dinâmicas (experienciais e reflexivas), de aproximadamente cinquenta minutos cada, incluídas em cinco módulos, a saber: autoconsciência, compreensão e comunicação de emoções; consciência social, a tomada de perspetiva e a empatia; regulação emocional (autocontrolo); relacionamento interpessoal, comunicação entre pares (assertividade) e gestão de conflitos e tomada de decisão responsável em situações sociais e competências de resolução de problemas (Ideias com Histórias, s.d.). O programa fez parte da sua tese de doutoramento e já está provada a sua eficácia tanto ao nível do desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças e jovens como ao nível da sua contribuição para o seu sucesso académico (Raimundo, 2012).

Por último, pode realçar-se um programa mais recente de promoção de competências socioemocionais “Ser Capaz” promovido pela Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional do Porto, no âmbito do seu projeto de intervenção e investigação socioeducativa ACT - Aprender com Todos. Este programa foi implementado, junto de discentes do 6º ano de escolaridade, num agrupamento de escolas na zona do Porto nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, tendo-se verificado melhorias significativas no grupo experimental ( $n = 23$ ) comparado com o de controlo ( $n = 27$ ) em algumas dimensões do autoconceito (aspeto comportamental, ansiedade e satisfação e felicidade) (Veríssimo et al., 2022). Segundo Veríssimo et al. (2022), o programa universal “Ser Capaz” assenta nos pressupostos teóricos do modelo CASEL, englobando nas suas doze sessões de aproximadamente cinquenta minutos semanais, as cinco dimensões socioemocionais defendidas por este modelo, a saber: autoconsciência, autorregulação/autocontrolo, consciência social, competências de relação interpessoal e tomada de decisão responsável. As autoras recomendam ainda um levantamento prévio das necessidades de implementação do programa, adaptação das dinâmicas às características da turma, a utilização da metodologia SAFE (Sequencial, Ativa, Focada e Explícita), que a sua dinamização seja efetuada por psicólogos ou docentes devidamente formados, cumprindo os respetivos princípios éticos e deontológicos e que o programa seja avaliado em termos de eficácia após a sua implementação (Veríssimo et al., 2022).

Para o presente estudo foi utilizado um programa de promoção de competências socioemocionais intitulado *SER+*. Foi conceptualizado no ano letivo de 2021/2022 e

implementado desde então às crianças do 2º ciclo de escolaridade, pelas psicólogas Ana Neto e Isabel Vasconcelos Pala no agrupamento de escolas onde atualmente trabalham. O programa baseou-se, igualmente, na sua génese, nas diretrizes internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2024), da UNESCO relativas à Educação para 2030 (UNESCO, 2015) e nas orientações da OCDE (2018) que preconizam o desenvolvimento das competências socioemocionais como forma de preparação dos discentes para os desafios pessoais e profissionais futuros e garantia da sua saúde mental. A nível nacional, o programa teve em conta os resultados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2018 (IAVE, 2019) e da legislação em vigor emanada pela DGE e DGS que favorecem a implementação de programas de promoção de competências socioemocionais no contexto escolar (DGE, 2013; DGS, 2016; Resolução do Conselho de Ministros nº 80-B/2023 e nº 23/2016).

A criação e implementação de um programa original e a não utilização de programas já existentes, apesar de em alguns já ter sido provada a sua eficácia, tem vários fundamentos. Primeiramente, houve a urgência de dar uma resposta contextualizada à comunidade educativa onde o agrupamento se insere, após o levantamento real das necessidades específicas de atuação junto das crianças e adolescentes do 2º ciclo do ensino básico. Esta faixa etária, tornou-se prioridade, numa perspetiva de intervenção precoce e preventiva, com o intuito de, por um lado, desenvolver competências socioemocionais e criar um clima de aprendizagem mais positivo junto destes discentes e, por outro lado, dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela Câmara Municipal que tem vindo a incidir a sua intervenção de promoção de competências socioemocionais, ao nível do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento. O programa foi, igualmente, elaborado com o número de sessões e tempo de sessão ajustados aos diversos horários e planeado para fazer parte integrante das metas de aprendizagens e aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas que cederam o seu tempo para o desenvolvimento do *SER+*. Por fim, foram tidos em conta os recursos materiais e humanos disponíveis para a dinamização das atividades das sessões, no sentido de promover o máximo envolvimento dos participantes (discentes e suas famílias).

### ***O Programa SER+***

O *SER+* tem como principais objetivos promover competências socioemocionais em crianças do 2º ciclo de escolaridade, incentivar a promoção destas competências no âmbito do contexto familiar e melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem. Este

programa baseia-se no modelo teórico da CASEL (2020a/b) e está organizado em oito sessões, de aproximadamente cinquenta minutos cada. Em cada uma das sessões procura-se desenvolver as competências socioemocionais de acordo com as dimensões deste modelo (CASEL, 2020b, p.17) (Tabela 1).

**Tabela 1**

*Sessões SER+ de Acordo com as Dimensões da CASEL*

Dimensões CASEL	Sessões SER+
Autoconsciência	7,8
Autocontrole	1,2,5,6
Consciência social	3,4,7,8
Competências de relação interpessoal	3,4,5,6
Tomada de decisão responsável	1,2,5,6

No que se refere à sua metodologia, o *SER+* afirma-se como um programa universal, contudo, prevê que seja sempre realizado previamente um levantamento de necessidades e características específicas de cada turma. Realmente, através de reuniões com o respectivo Diretor de Turma, caso seja necessário, as dinâmicas das sessões podem ser ajustadas, em consonância com as recomendações gerais de uma utilização adequada deste tipo de programas (Gresham, 2018). O *SER+* adota, igualmente, a metodologia SAFE (CASEL, 2020b), valorizando um treino de competências sequenciado e optando por metodologias de aprendizagem ativa, participativa e envolvente, dando oportunidade aos discentes para treinarem competências específicas, num ambiente de suporte e compassivo.

Num total de quatro temas (Tabela 2), cada sessão inicia-se com uma revisão da sessão anterior, à exceção da primeira, onde se definem um conjunto de regras e princípios éticos e deontológicos de acordo com Ricou (2014) e uma contextualização teórica do tema a tratar. Posteriormente, desenvolvem-se as dinâmicas contextualizadas de aplicação prática das competências socioemocionais associadas ao tema em questão.

No final de cada sessão, é realizado um exercício curto de relaxamento e respiração

diafragmática, de forma a integrar as aprendizagens e a experiência vivida durante a sessão. No final de cada tema, são enviadas, através da ferramenta “*classroom*”, sugestões de atividades a serem desenvolvidas em contexto familiar. A descrição pormenorizada de cada sessão encontra-se em anexo (Anexo A).

## **Tabela 2**

### *Temáticas Abordadas nas Sessões SER+*

Sessões <i>SER+</i>	Temática Abordada
1,2	Trabalho em equipa
3,4	Empatia
5,6	Resolução de conflitos
7,8	Respeito pela diferença

## Capítulo II - Estudo Empírico

### Método

#### *Objetivos*

Neste estudo procurou-se ir ao encontro do enquadramento teórico vigente sobre os benefícios da implementação de programas ASE (e.g., Durlak et al., 2023; Jennings et al., 2021), tendo-se em conta os estudos mais atuais que encontram uma relação entre a aplicação de programas ASE e o desenvolvimento de competências socioemocionais, a diminuição de problemas de comportamento, o aumento de comportamentos pró-sociais e de um clima de sala de aula/escola positivo junto de crianças e jovens (e.g., Zander et al., 2022). Deste modo, o objetivo principal deste estudo consiste em analisar o impacto do programa de intervenção de desenvolvimento de competências socioemocionais *SER+*, em crianças do 6º ano de escolaridade do ensino básico, bem como no seu clima de sala de aula.

De forma a enriquecer o estudo e alargar a compreensão contextualizada deste fenómeno, através da recolha de informações complementares, optou-se por uma abordagem multi-informante (docentes, discentes e encarregados de educação) (Gunther & Pinheiro, 2004; Oliveira, 2015), procurando-se: (a) analisar as mudanças percebidas pelos discentes que participam no programa e pelos discentes que não participam do programa relativamente à qualidade das relações entre pares, nomeadamente, ao nível do conforto, da cooperação, dos conflitos, da coesão grupal e do isolamento; (b) analisar as mudanças percebidas pelos encarregados de educação relativamente aos educandos que participam no programa e aos educandos que não participam no programa no que diz respeito ao ajustamento psicológico das crianças, nomeadamente: sintomas emocionais, hiperatividade, problemas de conduta, problemas com pares e comportamento pró-social; (c) analisar as mudanças percebidas pelos docentes das turmas que participam no programa e das turmas que não participam do programa relativamente o clima de sala de aula, nomeadamente, nas seguintes variáveis: satisfação, relação entre pares, competitividade e dificuldades.

Como hipótese de investigação para este estudo, sugeriu-se que o programa de intervenção de desenvolvimento de competências socioemocionais *SER+* iria promover mudanças significativas relativamente à qualidade das relações entre pares, no ajustamento psicológico das crianças e no clima de sala-de-aula dos discentes que participam no programa em comparação com os discentes que não participam do programa. Esta hipótese fundamentou-se na literatura e em estudos prévios que

encontraram diferenças significativas entre crianças e jovens após programas de intervenção ASE. No que se refere à melhoria da qualidade das relações entre pares, pode-se destacar uma metanálise que envolveu 24 estudos onde foram encontradas evidências de melhoria na qualidade das relações entre pares, reduzindo conflitos e aumentando a cooperação e a compaixão (e.g. Wentzel, 2017). Relativamente ao ajustamento psicológico das crianças, pode-se realçar a metanálise realizada a 40 estudos de diferentes países onde se encontrou reduções significativas da frequência de comportamentos problemáticos, como agressão e comportamentos disruptivos (Harrison & Mostert, 2019). No que diz respeito ao clima de sala de aula salienta-se uma metanálise mais recente de Jones (2023) que inclui 44 estudos realizados em diferentes países, onde foram encontradas evidências ao nível da redução da agressividade, aumento da cooperação e confiança entre os discentes e melhoria da perceção dos discentes sobre o clima de sala-de-aula.

O tipo de estudo utilizado foi o quase-experimental, uma vez que apenas cumpriu alguns critérios de um estudo de carácter experimental. Nesse sentido, destaca-se a utilização de um grupo de controlo e de um grupo experimental não aleatório e a realização de dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste) que ocorreram antes e depois da implementação do programa que durou aproximadamente 6 meses (começou no dia 2 de outubro de 2023 e terminou no dia 15 de março de 2024).

### ***Participantes***

Participaram neste estudo, dois agrupamentos de escolas de um concelho do distrito do Porto, que integram crianças do ensino básico (2º e 3º ciclos). Destes agrupamentos, foram convidados a participar no estudo um total de 272 discentes de 17 turmas do 6º ano de escolaridade (197 do Agrupamento de Escolas A e 75 do Agrupamento de Escolas B) e respetivos encarregados de educação, bem como 69 docentes do 2º ciclo (42 do Agrupamento de Escolas A e 27 do Agrupamento de Escolas B). Assinaram o consentimento informado 194 discentes (154 do Agrupamento de Escolas A e 40 do Agrupamento de Escolas B) e respetivos encarregados de educação e 41 docentes (29 do Agrupamento de Escolas A e 12 do Agrupamento de Escolas B). Foram tidos como critérios de inclusão para esta investigação ser discentes do 6º ano de escolaridade destes dois agrupamentos (A e B) e com autorização prévia dos respetivos encarregados de educação para a participação no estudo; ser encarregado/a de educação dos discentes do 6º ano de escolaridade destes agrupamentos (A e B) e com anuidade prévia para a

participação no estudo; ser docente do segundo ciclo destes agrupamentos (A e B) e com anuidade prévia para a participação no estudo. Como critérios de exclusão, foram tidos em conta todos os elementos da comunidade educativa destes dois agrupamentos (A e B) sem autorização prévia para a participação no estudo; ser discente de medidas de suporte à aprendizagem de carácter adicional apenas ao nível da avaliação (pré-teste e pós-teste) destes dois agrupamentos de escolas (A e B).

Assim, responderam aos questionários um total de 191 discentes (151 do Agrupamento de Escolas A e 40 do Agrupamento de Escolas B), 36 docentes (29 do Agrupamento de Escolas A e 7 do Agrupamento de Escolas B) e 175 encarregados de educação (135 do Agrupamento de Escolas A e 40 do Agrupamento de Escolas B). No primeiro momento de avaliação (pré-teste), do Agrupamento de Escolas A, responderam ao questionário 136 discentes de 12 turmas dos 6º anos de escolaridade, 135 encarregados de educação e 29 docentes e do Agrupamento de Escolas B, 40 discentes de 5 turmas dos 6º anos de escolaridade, 40 encarregados de educação e 7 docentes. No segundo momento de avaliação (pós-teste), do Agrupamento de Escolas A, responderam ao questionário 151 discentes de 12 turmas dos 6º anos de escolaridade, 21 docentes e 92 encarregados de educação e do Agrupamento de Escolas B, 25 discentes de 5 turmas dos 6º anos de escolaridade, 7 docentes e 23 encarregados de educação. Verificou-se assim, do primeiro para o segundo momento de avaliação, uma taxa de abandono total de 17.6%, sendo de 12.0% no grupo experimental (Agrupamento de Escolas A) e de 36.8% no grupo de controlo (Agrupamento de Escolas B). Apresentam-se, seguidamente, as características descritivas da amostra (discentes, famílias e docentes).

**Discentes.** A idade dos 191 discentes que responderam ao questionário variou entre 10 e 13 anos ( $M_{idade} = 10.96$ ,  $DP = 0.50$ ). No grupo experimental ( $n = 151$ ) a idade variou entre 10 e 13 anos ( $M = 10.96$ ,  $DP = 0.53$ ) e no grupo de controlo ( $n = 40$ ) a idade variou entre 10 e 12 anos ( $M = 11.00$ ,  $DP = 0.39$ ), não havendo diferenças significativas entre a idade dos dois grupos,  $t(174) = -0.489$ ,  $p = .625$ . Relativamente ao género dos discentes, a maioria era do género masculino (53.4%,  $n = 94$ ). O grupo experimental era na sua maioria igualmente do género masculino (56.6%,  $n = 77$ ) mas no grupo de controlo a maioria era do género feminino (57.5%,  $n = 23$ ). Quanto à nacionalidade, a grande maioria dos discentes era portuguesa (93.2%,  $n = 164$ ) e verificou-se o mesmo no grupo experimental (91.9%,  $n = 125$ ) e no grupo de controlo (97.5%,  $n = 39$ ).

**Encarregados de Educação.** Em relação aos 175 encarregados de educação desta investigação que responderam ao questionário, a sua idade variou entre 25 e 61 anos ( $M = 41.03$ ,  $DP = 5.34$ ). No grupo experimental ( $n = 135$ ) a idade variou entre 25 e 61 anos ( $M = 40.70$ ,  $DP = 5.40$ ) e no grupo de controlo ( $n = 40$ ) a idade variou entre 25 e 51 anos ( $M = 41.60$ ,  $DP = 5.21$ ). A grande maioria dos encarregados de educação era do género feminino (84.6%,  $n = 141$ ) assim como no grupo experimental (76.5%,  $n = 104$ ) e no grupo de controlo (92.5%,  $n = 37$ ). A grande maioria era de nacionalidade portuguesa (94.3%,  $n = 165$ ) assim como no grupo experimental (84.6%,  $n = 115$ ) e grupo de controlo (100.0%,  $n = 40$ ). No que se refere ao estado civil do total de participantes, a maioria dos encarregados de educação era casado(a) (56.0%,  $n = 98$ ); o mesmo se verificou no grupo experimental (51.9%,  $n = 70$ ) e no grupo de controlo (70.0%,  $n = 28$ ). No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, no geral, o mais frequente foi ensino secundário (29.1%,  $n = 51$ ) seguido do terceiro ciclo (26.9%,  $n = 47$ ) e licenciatura (24.0%,  $n = 42$ ). No grupo experimental, o mais observado foi o terceiro ciclo (32.6%,  $n = 44$ ), seguido de ensino secundário (27.4%,  $n = 37$ ) e segundo ciclo (18.5%,  $n = 25$ ) e no grupo de controlo o mais verificado foi a licenciatura (45.0%,  $n = 18$ ), seguido de ensino secundário (35.0%,  $n = 14$ ) (Tabela 3).

**Tabela 3**

*Percentagem (%) e Frequência Absoluta (n) dos Dados Sociodemográficos dos Encarregados de Educação*

	Categorias	Total		Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
		n	%	n	%	n	%
Género	Feminino	141	84.6	104	76.5	37	92.5
	Masculino	27	15.4	21	15.4	3	7.5
Nacionalidade	Portuguesa	165	94.3	115	84.6	40	100.0
	Brasileira	8	4.6	8	5.9		
	Francesa	1	0.6	1	0.7		
	Outra	1	0.6	1	0.7		
Estado Civil	Casado/a	98	56.0	70	51.9	28	70.0
	Solteiro/a	9	5.1	7	5.2	2	5.0
	Divorciado/a	29	16.6	26	19.3	3	7.5
	União de facto	39	22.3	32	23.7	7	17.5

Habilitações	1º ciclo	4	2.3	3	2.2	1	2.5
Literárias	2º ciclo	26	14.9	25	18.5	1	2.5
	3º ciclo	47	26.9	44	32.6	3	7.5
	Ensino Secundário	51	29.1	37	27.4	14	35.0
	Licenciatura	42	24.0	24	17.8	18	45.0
	Mestrado	5	2.9	2	1.5	3	7.5

**Docentes.** A idade da totalidade dos 36 docentes que responderam ao questionário deste estudo variou entre 40 e 62 anos ( $M = 53.5$ ,  $DP = 6.1$ ). No grupo experimental a idade variou entre 44 e 62 anos ( $M = 54.9$ ,  $DP = 5.6$ ) e no grupo de controlo a idade variou entre 40 e 55 anos ( $M = 47.7$ ,  $DP = 4.9$ ). No que diz respeito ao género, a grande maioria dos docentes era do género feminino (80.6%,  $n = 29$ ) e o mesmo se verificou no grupo experimental (79.3%,  $n = 23$ ) e de controlo (85.7%,  $n = 6$ ). Quanto à sua nacionalidade, todos os docentes eram portugueses e no que se refere às suas habilitações literárias, a grande maioria detinha apenas uma licenciatura (80.6%,  $n = 29$ ) e o mesmo se verificou no grupo experimental (79.3%,  $n = 23$ ) e no grupo de controlo (85.7%,  $n = 6$ ). A maioria dos docentes tinha entre 30 e 40 anos de experiência docente (52.8%,  $n = 19$ ), seguido de 20 a 30 anos (36.1%,  $n = 13$ ). No grupo experimental verificou-se igualmente uma experiência de 30 a 40 anos (65.5%,  $n = 19$ ) e no grupo de controlo a grande maioria tinha 20 a 30 anos de experiência (85.7%,  $n = 6$ ) seguido de 10 a 20 anos de experiência (14.3%,  $n = 1$ ). A maioria dos docentes era diretor de turma (55.6%,  $n = 20$ ) e o mesmo se observou no grupo experimental (58.6%,  $n = 17$ ), mas não no grupo de controlo (57.1%,  $n = 4$ ) (Tabela 4).

**Tabela 4**

*Percentagem (%) e Frequência Absoluta (n) dos Dados Sociodemográficos dos Docentes*

Categorias	Total	Grupo Experimental		Grupo de Controlo			
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Género	Feminino	29	80.6	23	79.3	6	85.7
	Masculino	7	19.4	6	20.7	1	14.3
Nacionalidade	Portuguesa	36	100	29	100.0	7	100.0
Habilitações	Licenciatura	29	80.6	23	79.3	6	85.7

Literárias	Mestrado	5	13.9	4	13.8	1	14.3
	Doutoramento	2	5.6	2	6.9		
	menos de 10 anos	3	8.3	3	10.3		
Anos de experiência	10-20 anos	1	2.8			1	14.3
	20-30 anos	13	36.1	7	24.1	6	85.7
	30-40 anos	19	52.8	19	65.5		
Diretor de turma	Sim	20	55.6	17	58.6	3	42.9
	Não	16	44.4	12	41.4	4	57.1

### *Instrumentos de Avaliação*

**Questionário Sociodemográfico e Académico.** Com o intuito de caracterizar os/as participantes, foram desenvolvidos três questionários sociodemográficos e académicos, integrados na avaliação inicial, um destinado aos discentes com três questões, outro aos encarregados de educação com seis questões e outro destinado aos docentes com nove questões. As perguntas foram de tipo escolha múltipla, à exceção da pergunta sobre data de nascimento e prendiam-se com os seguintes itens: idade, género, estado civil, nacionalidade, habilitações literárias, área profissional e número de anos de experiência de trabalho.

**Classroom Peer Context Questionnaire (CPCQ).** Este questionário foi criado por Henrique Boor-Klip e a sua equipa de investigadores em 2016 e avalia as perceções das crianças de 10 anos de idade, sobre o grupo de pares em sala-de-aula (Boor-Klip et al., 2016). Este instrumento, veio contribuir para uma avaliação mais compreensiva sobre as interações e relacionamentos entre pares e a sua influência no desenvolvimento social e académico das crianças, tal como Rubin e seus colaboradores (2006) e Wentzel (2009) descrevem na sua literatura. Estes apontam quatro níveis teóricos experienciais interdependentes: envolvimento individual, interações entre pares, relacionamentos e nível do grupo, que inicialmente, eram apenas acedidos através de observações diretas, métodos sociométricos, análise de redes sociais e avaliações docentes. Ora, este instrumento, torna-se assim uma mais-valia no sentido em que agora se pode aceder de forma mais direta e rápida a essa informação, através do preenchimento deste questionário pelas crianças (Boor-Klip et al., 2016).

Para o desenvolvimento deste instrumento foram tidos em conta três princípios, a saber: as suas variáveis devem estar de acordo com o modelo teórico, os itens devem ser

dirigidos ao grupo e ao indivíduo e deve ser de rápida e fácil aplicação. Assim, através da condução de dois estudos com uma diferença de sensivelmente 10 semanas, em que as crianças responderam ao questionário numa escala de Likert de cinco valores (1= “completamente falso”, 5= “completamente verdadeiro”) foi possível aferir as boas propriedades psicométricas deste instrumento (fiabilidade, validade e estabilidade), tendo as seis variáveis demonstrado boa consistência interna: conforto, cooperação, conflito, coesão grupal e isolamento e afeição mútua num total de 20 itens (Boor-Klip et al., 2016). Em Portugal, o questionário foi também já utilizado tendo apresentado características psicométricas adequadas (Coelho et al., 2023).

De acordo com Field (2018), valores de alfa de Cronbach, para o grupo total entre  $\alpha = .40$  e  $\alpha = .59$ , consideram-se aceitáveis, valores entre  $\alpha = .60$  e  $\alpha = .79$  consideram-se bons e acima de  $\alpha = .80$  assume-se uma muito boa consistência interna. Assim, no que diz respeito a esta escala, verificou-se, para o total de participantes, uma consistência interna boa no pré-teste, pois os valores estiveram entre  $\alpha = .74$  (isolamento) e  $\alpha = .88$  (conforto) e no pós-teste, a consistência interna também foi boa variando os valores entre  $\alpha = .67$  (isolamento) e  $\alpha = .85$  (coesão grupal). Ao analisar a consistência interna por grupo, o grupo experimental (Tabela 5), apresentou uma consistência interna muito boa no pré-teste, pois os valores de todas as variáveis variaram entre  $\alpha = .82$  (conflito) e  $\alpha = .92$  (conforto) e no pós-teste, foi considerada boa, apesar de na variável conforto apresentar valores aceitáveis de  $\alpha = .56$ . No grupo de controlo, no pré-teste, os valores variaram entre  $\alpha = .06$  (isolamento) e  $\alpha = .49$  (conforto e conflito), indicadores de má consistência interna, motivado, possivelmente, pelo baixo número de respostas por parte dos inquiridos, mas no pós-teste, uma vez que houve um maior número de respostas, a consistência interna esteve ao nível do bom, pois apesar de ser baixa na variável conflito  $\alpha = .09$  e foi muito boa na variável conforto  $\alpha = .90$ , respetivamente (Tabela 5). A variável afeição mútua é apenas constituída por um item, pelo que não foi alvo de análise no presente estudo.

### **Tabela 5**

*Consistência Interna das Dimensões do Classroom Peer Context Questionnaire (CPCQ) para os Dois Grupos nos Dois Momentos de Avaliação*

	Grupo Experimental		Grupo Controlo	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
conforto	.92	.56	.49	.90

cooperação	.85	.74	.27	.62
conflito	.82	.80	.49	.09
coesão grupal	.85	.88	.41	.56
isolamento	.83	.85	.06	.74

**Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).** Desenvolvido por Robert Goodman em 1997, é utilizado para avaliar as dimensões emocionais e comportamentais de crianças e adolescentes entre os 3 e os 17 anos de idade (Goodman, 2001). Fornece uma visão abrangente das forças e dificuldades em diversas áreas, incluindo emoções, relacionamentos e comportamento pró-social e é frequentemente utilizado por profissionais de saúde mental, educadores e investigadores para identificar problemas emocionais e apoiar intervenções apropriadas (Marzocchi et al., 2004). O questionário é constituído por 25 itens, cotados através de uma escala de Likert de 3 pontos (0 - “não é verdade”; 1 - “é um pouco verdade”; 2 - “é muito verdade”) que podem ser organizados em cinco variáveis, nomeadamente: sintomas emocionais; hiperatividade; problemas de conduta; problemas com pares e comportamento pró-social. Para além da avaliação das variáveis, é ainda possível obter um índice geral de dificuldades através da pontuação do questionário. O questionário inclui uma versão de autorrelato, para crianças e adolescentes e duas versões de heterorrelato, uma para docentes/educadores e uma para pais.

As propriedades psicométricas revelam boas características, quer em estudos internacionais, quer em estudos nacionais. Na verdade, numa revisão da literatura, levada a cabo por Martins e Loureiro (2012), indicaram índices positivos de validade e fiabilidade do instrumento em 21 países, caracterizando o seu alcance transcultural e a sua aplicabilidade na área de saúde mental infantojuvenil. A nível nacional, Costa e seus colaboradores (2020) relatam que embora tenham sido identificadas algumas limitações no SDQ, nomeadamente, alguma instabilidade fatorial entre géneros e dois itens problemáticos, a escala mostrou um bom ajuste geral aos dados. Quando comparado com outras medidas bem estabelecidas de rastreio da saúde mental infantil como por exemplo, o Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach & Ruffle, 2000), o SDQ demonstrou ser altamente fiável na discriminação entre amostras clínicas e comunitárias. Alguns estudos descobriram que o SDQ era pelo menos tão bom quanto o CBCL na triagem de problemas emocionais e comportamentais, e alguns relataram que as poucas diferenças entre as duas medidas pareciam favorecer o SDQ (Warnick et al., 2008).

Seguindo as referências de Field (2018), nesta escala verificou-se uma consistência interna boa no pré-teste, quando considerando todas as respostas, pois os alphas de Cronbach variaram entre  $\alpha = .55$  e  $\alpha = .87$  e no pós-teste, os valores variaram entre  $\alpha = .59$  e  $\alpha = .89$ , considerando-se, igualmente, uma boa consistência interna. No grupo experimental, a consistência interna foi boa no pré-teste, pois os alphas de Cronbach compreenderam-se entre  $\alpha = .60$  (sintomas emocionais) e  $\alpha = .88$  (comportamento pró-social) e no pós-teste a consistência considerou-se aceitável, pois os valores variaram entre  $\alpha = .49$  (problemas de conduta) e  $\alpha = .86$  (comportamento pró-social). No grupo de controlo, no pré-teste, os valores do alpha de Cronbach variaram entre  $\alpha = .24$  (problemas com pares) e  $\alpha = .85$  (hiperatividade), indicadores de uma aceitável consistência interna. No pós-teste, a consistência interna esteve ao nível do bom, apesar do baixo valor da variável sintomas emocionais ( $\alpha = .25$ ) (Tabela 6).

**Tabela 6**

*Consistência Interna das Dimensões do Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) para os Dois Grupos nos Dois Momentos de Avaliação*

	Grupo Experimental		Grupo Controlo	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
sintomas emocionais	.66	.76	.61	.25
hiperatividade	.77	.73	.85	.92
problemas de conduta	.70	.49	.76	.86
problemas com pares	.60	.56	.24	.74
comportamento pró-social	.88	.86	.76	.91

**My Class Inventory - Short Form (MCI - SF).** Inicialmente criado por Fraser (1982, 1989), a partir da simplificação de um outro instrumento, o Learning Environment Inventory - LEI (Anderson & Walberg, 1974) e da sua adequação a crianças e adolescentes entre os 8 e os 12 anos de idade (Diamantes, 2002). É indicado para avaliar o ambiente geral de aprendizagem na sala de aula em cinco variáveis, a saber: satisfação, relação entre pares, competitividade, dificuldades e impacto do mentor escolar. Cada item pode ser classificado através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 - “discordo totalmente”; 5 - “concordo totalmente”) (Sink, 2003). Fraser (1982) e Fraser e Fisher (1983) relataram, usando uma amostra muito grande ( $N = 2305$ ) de discentes australianos do 6º ano de escolaridade, uma boa consistência interna para as versões mais longas e

mais curtas do MCI. A sua versão reduzida, apenas com 24 itens, pode ser aplicada a docentes (TMCI - SF) e discentes (MCI - SF) e ambos permitem compreender melhor este fenómeno e a sugestão de criação de programas abrangentes de aconselhamento escolar e intervenções ao nível da aprendizagem (Sink & Spencer, 2005, 2007). Para esta investigação, na versão traduzida para português (Sink & Spencer, 2007 traduzido e adaptado por Coelho et al. 2020) não foram utilizados os 5 itens referentes à variável “impacto do mentor escolar”, uma vez que é uma variável irrelevante face aos objetivos deste estudo.

Nesta escala verificou-se uma consistência interna muito boa nos dois momentos e grupos avaliados, com alfas de Cronbach a variarem entre  $\alpha = .58$  e  $\alpha = .93$ . Mais especificamente, em relação ao grupo experimental, a consistência interna foi muito boa nos dois momentos de avaliação em todas as variáveis do instrumento, posicionando-se os valores entre  $\alpha = .83$  (competitividade e dificuldades) e  $\alpha = .96$  (satisfação). No grupo de controlo, no primeiro momento de avaliação os valores variaram entre  $\alpha = .57$  (dificuldades) e  $\alpha = .92$  (satisfação), indicando uma consistência interna entre adequada e muito boa. O valor mais baixo de consistência interna, registou-se na variável dificuldades. No segundo momento de avaliação, para o grupo de controlo, na variável competitividade a consistência interna foi aceitável ( $\alpha = .53$ ) e boa a muito boa e para as restantes variáveis (Tabela 7).

### **Tabela 7**

*Consistência Interna das Dimensões do My Class Inventory (MCI- SF) para os Dois Grupos nos Dois Momentos de Avaliação*

	Grupo Experimental		Grupo Controlo	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
satisfação	.96	.89	.92	.91
relação entre pares	.89	.89	.91	.93
competitividade	.83	.85	.86	.53
dificuldades	.83	.83	.57	.68

### **Procedimento**

Para a realização deste estudo, em primeiro lugar, foi solicitada presencialmente em setembro de 2023, uma autorização de implementação do projeto de investigação à direção dos respetivos agrupamentos. Após a anuidade dos diretores por escrito, foi

solicitado a todos os discentes, respetivos encarregados de educação e docentes do 2º ciclo dos agrupamentos A e B, os consentimentos informados de participação voluntária no estudo, onde estavam garantidas todas as informações sobre a investigação, a confidencialidade, bem como o anonimato dos dados recolhidos de acordo com o código de ética e deontologia no exercício da Psicologia (Ricou, 2014) e do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) (U. E., 2016). Dado o facto de poder haver contaminação dos resultados da intervenção se se dividisse a amostra aleatoriamente em grupo de controlo e grupo experimental dentro de um mesmo agrupamento, optou-se por considerar, como grupo experimental a comunidade educativa de um Agrupamento de Escolas (A) e como grupo de controlo a comunidade educativa do outro Agrupamento de Escolas (B).

Após a seleção dos participantes, obtenção dos consentimentos informados, e alocação de cada Agrupamento de Escolas a uma das duas condições - grupo experimental ou grupo de controlo - procedeu-se às avaliações iniciais (pré-teste), nos meses de outubro e novembro de 2023, para os dois agrupamentos, através da solicitação, via endereço eletrónico, do preenchimento dos questionários em formato online. Todos os participantes foram convidados a preencher, os dados sociodemográficos e académicos, que estavam integrados no início dos questionários destinados a cada população-alvo, embora estas perguntas fossem de carácter facultativo. O CPCQ foi dirigido aos discentes, o SDQ foi dirigido aos respetivos encarregados de educação e MCI - SF foi dirigido aos docentes que aceitaram participar no estudo.

Posteriormente, passou-se à implementação do programa *SER+* que se iniciou a partir de outubro de 2023, junto de todos os discentes do 2º ciclo no agrupamento A (grupo experimental), independentemente de terem consentido o estudo de investigação, garantindo assim, o seu carácter universal e preventivo. No entanto, ressalva-se que não foram recolhidos dados para o presente estudo junto dos discentes cujos encarregados de educação não autorizaram a participação.

Depois do término do programa *SER+*, em março de 2024, procedeu-se à recolha de dados de pós-teste, entre os meses de março e abril de 2024, para os dois agrupamentos, através de uma nova solicitação, via endereço eletrónico, do preenchimento dos mesmos questionários em formato online. Todos os participantes foram novamente convidados a preencher os questionários acima mencionados por população-alvo, independentemente de terem respondido ao anterior.

Após recolhidos todos os dados, deu-se início à introdução dos mesmos numa base

de dados, utilizando o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) na versão 28, seguindo-se uma limpeza dos ficheiros para que não existissem erros, para posterior análise estatística. Foi utilizada análise estatística descritiva e inferencial, de modo a cumprir os objetivos da presente dissertação. A análise descritiva serviu para caracterizar a amostra (discentes, encarregados de educação e docentes) e foram utilizadas médias ( $M$ ), desvios-padrão ( $DP$ ) frequências absolutas e percentagens (%). Foi ainda realizada a análise da consistência interna das variáveis dos três instrumentos de avaliação utilizados (CPCQ, SDQ e MCI - SF) para os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação, através do cálculo do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ).

Seguidamente, passou-se à análise inferencial, onde foi primeiramente utilizado o teste  $t$ -Student para amostras independentes, com o objetivo de analisar as diferenças relativas entre o grupo experimental e o de controlo no pré-teste e no pós-teste, respetivamente para a qualidade das relações com pares (reportadas pelas crianças) e ajustamento psicológico das crianças (reportada pelos encarregados de educação). Posteriormente, passou-se à aplicação do teste  $t$ -Student para amostras emparelhadas com o objetivo de avaliar as diferenças entre o pré e o pós-teste, para cada um dos grupos independentes (grupo experimental e grupo de controlo). Para os testes  $t$ -Student, foi utilizado o  $d$  de Cohen para documentar o tamanho do efeito. Os valores para a interpretação do  $d$  de Cohen seguiram as seguintes diretrizes:  $d = .2$  foi considerado pequeno,  $d = [.2 - .8]$  foi considerado médio e  $d \geq .8$  foi considerado grande (Lakens, 2013). De seguida, utilizou-se o teste ANOVA (Análise de variância) e o eta quadrado ( $\eta^2$ ) para medidas repetidas com o objetivo de analisar o impacto do programa, analisando os efeitos interativos entre o tempo (pré-teste e pós-teste) e o grupo (experimental e controlo). A interpretação dos valores do eta quadrado ( $\eta^2$ ), foi realizada de acordo com as seguintes diretrizes  $\eta^2 = .01$  indicou um tamanho pequeno do efeito,  $\eta^2 = .06$  indicou um tamanho médio do efeito e  $\eta^2 = .14$  indicou um tamanho grande do efeito (Fritz et al., 2012). Note-se que apesar da diferença entre o tamanho dos grupos - controlo e experimental - e o reduzido número de participantes no grupo de controlo ( $n = 40$ ), optou-se por apresentar os resultados de testes paramétricos considerando que os resultados destes foram semelhantes aos das análises através dos testes não paramétricos equivalentes.

Por último, de forma a analisar as diferenças nas variáveis relativas ao clima de sala-se-aula entre os grupos experimental e de controlo, no momento de pré-intervenção e considerando que o número de docentes a responder foi reduzido ( $n = 29$  para o grupo

experimental e  $n = 12$  para o grupo de controlo), recorreu-se ao teste comparativo não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes. Para analisar a evolução intragrupo dos grupos experimental e de controlo ao longo do tempo nas variáveis relativas ao clima de sala de aula, recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon.

## **Resultados**

Após a análise estatística dos dados, passou-se à interpretação dos mesmos ao nível das variáveis em estudo, nomeadamente, no que se refere à qualidade das relações entre pares, ajustamento psicológico das crianças e clima de sala de aula. De seguida, apresentam-se as diferenças estatísticas para as variáveis relações entre pares e ajustamento psicológico entre grupos de estudo no momento pré-intervenção, pós-intervenção, relativas ao crescimento intragrupo e os respetivos efeitos interativos entre grupos e tempo. Posteriormente,

### ***Qualidade das Relações entre Pares e Ajustamento Psicológico das Crianças no Momento Pré-intervenção: Diferenças entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo***

Recorrendo ao teste comparativo  $t$ -Student para amostras independentes, com um nível de significância de 5%, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos valores médios obtidos pelos dois grupos (experimental e de controlo) na maioria das variáveis das dimensões qualidade das relações e do ajustamento psicológico das crianças no momento pré-intervenção, pois os níveis de significância foram inferiores a 5%. Mais especificamente, no que diz respeito à qualidade das relações entre pares, para a variável conforto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, indicando que partiram do mesmo ponto no momento pré-intervenção. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas variáveis cooperação  $t(108.817) = -4.468, p \leq .001$ , conflito,  $t(174) = 6.344, p \leq .001$ , coesão grupal,  $t(81.697) = -4.283, p \leq .001$  e isolamento,  $t(100.550) = 2.503, p = .014$ , favorecendo no momento pré-intervenção o grupo de controlo.

Relativamente ao ajustamento psicológico das crianças, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, nas variáveis sintomas emocionais e hiperatividade, indicando que os dois grupos partiram do mesmo ponto no momento pré-intervenção. Por outro lado, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos antes da intervenção na maioria das variáveis, a saber:

problemas de conduta,  $t(163) = 2.133$ ,  $p = .034$ , problemas com pares,  $t(163) = 2.422$ ,  $p = .017$  e comportamento pró-social  $t(106.722) = -3.000$ ,  $p = .003$ , favorecendo, igualmente, neste momento de pré-intervenção, o grupo de controlo (Tabela 8).

**Tabela 8**

*Comparação da Qualidade das Relações entre Pares e do Ajustamento Psicológico das Crianças entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo Antes da Intervenção*

	Grupo	Grupo	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Experimental	Controlo			
	Pré-teste	Pré-teste			
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>			
conforto	14.39(4.82)	13.80(2.21)	1.089	143.532	.278
cooperação	12.90(4.00)	15.18(2.38)	-4.468	108.817	<.001
conflito	11.34(3.22)	7.80(2.65)	6.344	174	<.001
coesão grupal	3.14(1.35)	4.00(1.04)	-4.283	81.697	<.001
isolamento	12.10(4.31)	10.67(2.75)	2.503	100.550	.014
sintomas emocionais	8.62(2.27)	9.18(1.89)	-1.524	77.852	.132
hiperatividade	5.78(2.53)	5.66(2.60)	0.219	163	.827
problemas de conduta	5.38(1.61)	4.78(1.35)	2.133	163	.034
problemas com pares	4.74(1.64)	4.05(1.26)	2.422	163	.017
comportamento pró-social	12.14(2.96)	13.33(1.85)	-3.000	106.722	.003

***Qualidade das Relações entre Pares e Ajustamento Psicológico das Crianças: Crescimento Intragrupo***

Para analisar a evolução do grupo experimental e do grupo de controlo ao longo do tempo foi utilizado o teste *t*-Student para amostras emparelhadas. No que concerne ao grupo experimental (Tabela 9), observaram-se diferenças estatisticamente significativas na maioria das variáveis associadas à qualidade das relações entre pares, não havendo diferenças estatisticamente significativas apenas na variável conforto. Especificamente, observou-se um aumento estatisticamente significativo ao longo do tempo ao nível das variáveis cooperação  $t(134) = -2.082$ ,  $p = .039$  e coesão grupal  $t(134) = -3.900$ ,  $p \leq .001$  e uma diminuição estatisticamente significativa em relação às variáveis conflitos  $t(134) = 5.882$ ,  $p \leq .001$  e isolamento  $t(134) = 2.787$ ,  $p = .006$ . Em relação ao grupo de controlo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas associadas à qualidade das

relações entre pares, nomeadamente, uma diminuição na variável cooperação  $t(24) = 3.307$ ,  $p = .003$  ao longo de tempo, não se verificando diferenças estatisticamente significativas nas restantes variáveis (Tabela 9).

**Tabela 9**

*Comparação da Qualidade das Relações entre Pares entre o Grupo Experimental e de Controlo nos Dois Momentos de Avaliação*

	Grupo Experimental				Grupo Controlo				<i>F</i>	$\eta^2$
	Pré-teste	Pós- teste	<i>t</i>	<i>d</i>	Pré-teste	Pós-teste	<i>t</i>	<i>d</i>		
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>			<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>				
conforto	14.43(4.82)	15.20(2.76)	-1.719	-.148	13.76(2.28)	12.80(4.16)	1.032	.206	--	--
cooperação	12.91(4.01)	13.81(3.91)	-2.082*	-.179	14.80(2.42)	12.40(3.143)	3.307*	.661	9.763	.058
conflito	11.33(3.23)	9.05(3.41)	5.882***	.506	8.44(2.81)	8.92(2.02)	-0.597	-.119	8.173	.049
coe grupal	3.13(1.35)	3.68(1.26)	-3.900***	-.336	3.80(1.04)	3.44(1.23)	1.203	.241	6.685	.041
isolamento	12.10(4.32)	10.70(4.11)	2.787**	.240	10.92(3.09)	11.88(3.92)	-1.007	-.201	3.645	.023

\* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$

No que respeita ao ajustamento psicológico das crianças, no que se refere ao grupo experimental, (Tabela 10) apenas na variável problemas de conduta não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao longo do tempo, constatando-se uma diminuição estatisticamente significativa nas variáveis sintomas emocionais,  $t(79) = 2.712$ ,  $p = .008$ , hiperatividade,  $t(79) = 3.052$ ,  $p = .003$  e problemas com pares  $t(79) = 3.290$ ,  $p = .001$ ; e um aumento estatisticamente significativo da variável comportamento pró-social,  $t(79) = -2.991$ ,  $p = .004$ . No grupo de controlo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas também na maioria das variáveis, tendo-se observado uma diminuição estatisticamente significativa ao longo do tempo nas variáveis sintomas emocionais,  $t(22) = 2.577$ ,  $p = .017$ , e comportamento pró-social,  $t(22) = 3.579$ ,  $p = .002$ ; e um aumento estatisticamente significativo da variável problemas de conduta  $t(22) = -3.001$ ,  $p = .007$ , não se observando diferenças estatisticamente significativas nas variáveis hiperatividade e problemas com pares (Tabela 10).

**Tabela 10**

*Comparação do Ajustamento Psicológico das Crianças entre o Grupo Experimental e de Controlo nos Dois Momentos de Avaliação*

	Grupo experimental				Grupo controlo					
	Pré-teste		Pós- teste		Pré-teste		Pós-teste		F	$\eta^2$
	M(DP)	M(DP)	t	d	M(DP)	M(DP)	t	d		
s.emoc	8.59(2.17)	7.81(2.37)	2.712**	.303	8.96(1.84)	7.56(1.67)	2.577*	.537	.987	.009
hiperat	5.74(2.45)	4.89(2.02)	3.052**	.341	5.91(2.39)	6.43(2.71)	-0.792	-.165	5.124	.047
p.cond	5.27(1.51)	4.91(1.47)	1.821	.204	4.43(0.73)	6.26(2.83)	-3.001**	-.626	20.935	.166
p.pares	4.81(1.71)	4.20(1.56)	3.290***	.368	4.17(1.40)	4.65(2.25)	-0.952	-.198	6.314	.057
pró-soc	12.29(2.74)	13.16(2.27)	-2.991**	-3.34	13.83(1.70)	11.09(3.53)	3.579**	.746	28.890	.216

\* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$

### ***Qualidade das Relações entre Pares e Ajustamento Psicológico das Crianças: Diferenças entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo no Momento Pós-intervenção***

Considerando que o grupo experimental foi alvo de uma intervenção através do programa *SER+*, mostrou-se relevante analisar diferenças entre os grupos experimental e de controlo no momento pós-intervenção nas várias variáveis da qualidade das relações entre pares e do ajustamento psicológico das crianças. Para tal utilizou-se o teste *t*-Student para amostras independentes, considerando um nível de significância de 5%. Assim, de forma geral, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos valores médios obtidos pelos dois grupos (experimental e de controlo) numa variável relativa à qualidade das relações entre pares e na maioria das variáveis do ajustamento psicológico das crianças no momento pós-intervenção, pois os níveis de significância foram inferiores a 5%. Mais especificamente, no que diz respeito à qualidade das relações entre pares, a variável conforto  $t(27.550) = 2.861$ ,  $p = .008$  revelou-se significativamente superior em termos estatísticos no grupo experimental. Referente ao ajustamento psicológico das crianças, as variáveis hiperatividade  $t(112.000) = -3.125$ ,  $p = .002$  e problemas de conduta  $t(24.823) = -2.306$ ,  $p = .030$  mostraram-se significativamente inferiores em termos estatísticos no grupo experimental e a variável comportamento pró-social  $t(26.604) = 2.678$ ,  $p = .013$  mostrou-se significativamente superior. As restantes variáveis não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos depois da intervenção (Tabela 11).

#### **Tabela 11**

*Comparação da Qualidade das Relações entre Pares e do Ajustamento Psicológico das*

*Crianças entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo Após a Intervenção*

	Grupo Experimental	Grupo Controlo			
	Pós-teste	Pós-teste			
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
conforto	15.27(2.73)	12.80(4.16)	2.861	27.550	.008
cooperação	13.90(3.78)	12.40(3.14)	1.880	173.000	.062
conflito	8.97(3.37)	8.92(2.02)	0.095	49.811	.924
coesão grupal	3.69(1.25)	3.44(1.23)	0.939	173.000	.349
isolamento	10.60(4.14)	11.88(3.92)	-1.443	173.000	.151
sintomas emocionais	7.84(2.38)	7.57(1.67)	0.533	112.000	.595
hiperatividade	4.85(2.03)	6.43(2.71)	-3.125	112.000	.002
problemas de conduta	4.86(1.41)	6.26(2.83)	-2.306	24.823	.030
problemas com pares	4.30(1.62)	4.65(2.25)	-0.713	28.055	.482
comportamento pró-social	13.15(2.23)	11.09(3.53)	2.678	26.604	.013

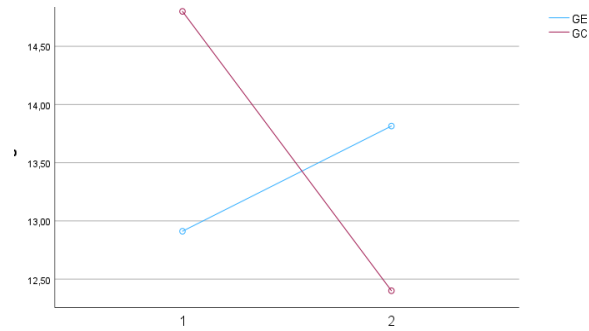
***Efeito Interativo entre o Grupo e Tempo Para as Variáveis Qualidade da Relação entre Pares e Ajustamento Psicológico das Crianças***

Com o objetivo de analisar o impacto do programa de intervenção *SER+* no grupo experimental (efeito interativo entre o tempo e a pertença ao grupo), recorreu-se a uma análise ANOVA de medidas repetidas. Para tal, introduziu-se, sucessivamente, no fator medidas repetidas (Within – Subject Fator) com dois níveis (pré e pós-teste), as variáveis dependentes em análise (qualidade das relações com pares e ajustamento psicológico das crianças) e no fator independente (Between – Subject Fator) introduziu-se a variável grupo (experimental vs. controlo).

Deste modo, considerando a qualidade das relações entre pares (Tabela 9), os resultados revelaram um efeito interativo estatisticamente significativo do grupo com o tempo para a maioria das variáveis, nomeadamente, um aumento da cooperação,  $F(1, 158) = 9.763, p = .002, \eta^2 = .058$  (Gráfico 1) e coesão grupal,  $F(1, 158) = 6.685, p = .011, \eta^2 = .041$  (Gráfico 2) e uma diminuição na variável conflito,  $F(1, 158) = 8.173, p = .005, \eta^2 = .049$  (Gráfico 3) a favor do grupo experimental, não se verificando diferenças estatisticamente significativas na variável isolamento. Devido a um número elevado de valores omissos na variável conforto, não foi possível calcular o efeito interativo grupo\*tempo para esta variável.

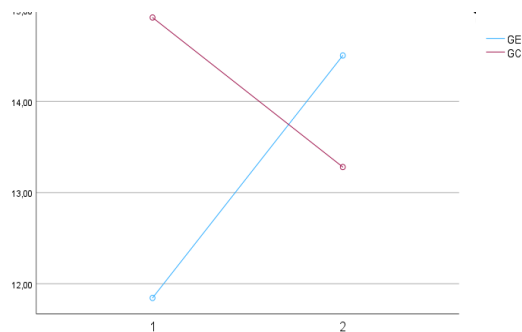
### Gráfico 1

*Efeito Interativo da Variável Cooperação Entre os Dois Grupos*



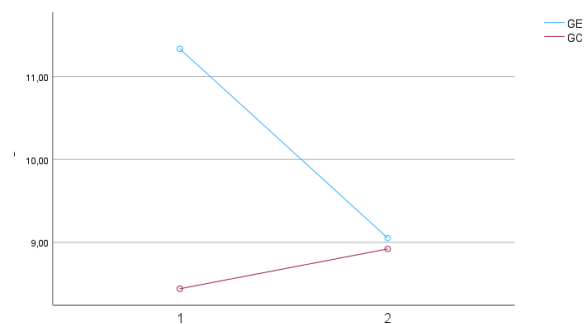
### Gráfico 2

*Efeito Interativo da Variável Coesão Grupal Entre os Dois Grupos*



### Gráfico 3

*Efeito Interativo da Variável Conflito Entre os Dois Grupos*

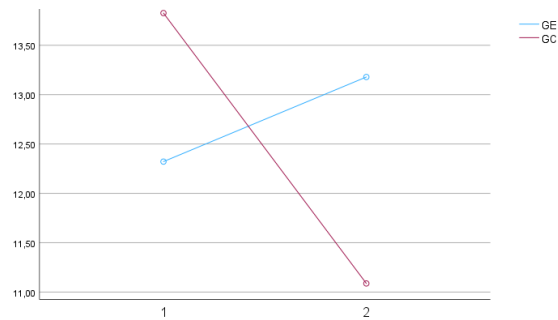


No que respeita ao ajustamento psicológico das crianças (Tabela 10), os resultados apresentaram um efeito interativo estatisticamente significativo do grupo com o tempo em todas as variáveis, à exceção de sintomas emocionais. Mais concretamente, observou-

se um aumento na variável comportamento pró-social,  $F(1, 105) = 28.890, p < .001, \eta^2 = .216$  (Gráfico 4) e uma diminuição nas variáveis hiperatividade  $F(1, 105) = 5.124, p = .026, \eta^2 = .047$  (Gráfico 5), problemas de conduta,  $F(1, 105) = 20.935, p < .001, \eta^2 = .166$  (Gráfico 6) e problemas com pares,  $F(1, 105) = 6.314, p = .013, \eta^2 = .057$  (Gráfico 7), a favor do grupo experimental.

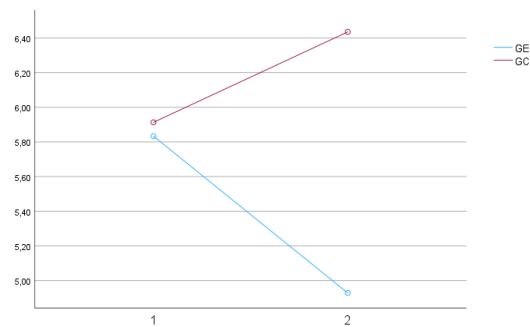
#### Gráfico 4

*Efeito Interativo da Variável Comportamento Pró-Social Entre os Dois Grupos*



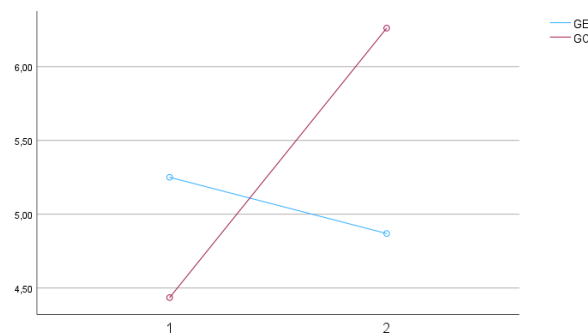
#### Gráfico 5

*Efeito Interativo da Variável Hiperatividade Entre os Dois Grupos*



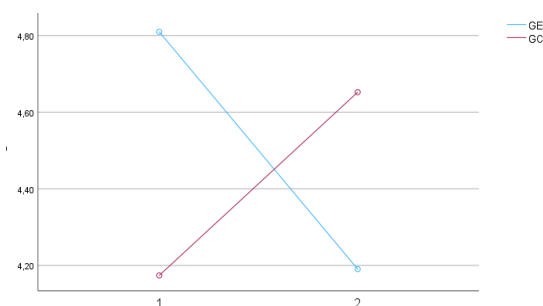
#### Gráfico 6

*Efeito Interativo da Variável Problemas de Conduta Entre os Dois Grupos*



## Gráfico 7

*Efeito Interativo da Variável Problemas com Pares Entre os Dois Grupos*



### *Clima de Sala de Aula no Momento Pré-intervenção: Diferenças entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle*

Recorrendo ao teste comparativo não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes, não se verificaram, no pré teste, diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos docentes dos dois grupos (experimental e de controle) em três das quatro variáveis do clima de sala de aula, nomeadamente: relação entre pares, competitividade e dificuldades (Tabela 12). Na variável satisfação,  $U = 49.000$ ,  $p = .036$ ,  $r = .35$ , registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, apresentando o grupo experimental níveis superiores antes da intervenção.

### **Tabela 12**

*Comparação do Clima de Sala de Aula entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle Antes da Intervenção*

	Grupo Experimental	Grupo de Controle	$U$	$Z$	$p$
satisfação	21.41(5.22)	17.86(4.48)	49.000	-2.128	.036
relação entre pares	15.90(4.28)	15.29(4.57)	96.000	-0.221	.845
competitividade	8.62(2.40)	9.71(2.69)	124.000	0.910	.387
dificuldades	10.90(3.58)	10.71(2.93)	99.000	-0.101	.938

### *Clima de Sala de Aula: Crescimento Intragrupo e Diferenças Entre o Grupo Experimental e o de Controle*

Para analisar a evolução dos grupos experimental e de controle ao longo do tempo

nas variáveis relativas ao clima de sala de aula, recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon. Assim, foi possível verificar a ausência de mudança estatisticamente significativa do pré para o pós-teste em ambos os grupos. Na realidade, quer no grupo experimental quer no grupo de controlo, o clima de sala de aula reportado pelos docentes manteve-se sem diferenças estatisticamente significativas ao longo do tempo para os dois grupos. Considerando estes dados, bem como o parco número de respostas dadas pelos participantes, não foi possível avançar com mais nenhuma análise neste âmbito (Tabela 13).

**Tabela 13**

*Comparação do Clima de Sala de Aula entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo Após a Intervenção*

	Grupo experimental					Grupo controlo				
	Pré- teste	Pós- teste	W	Z	p	Pré- teste	Pós- teste	W	Z	p
M(DP)	M(DP)	M(DP)				M(DP)				
satisf	21.41(5.22)	22.76(4.56)	127.500	1.315	.189	17.86(4.48)	19.29(5.22)	11.000	0.944	.345
pares	15.90(4.28)	15.48(4.96)	80.500	-0.587	.557	15.29(4.57)	14.57(5.09)	7.000	-0.136	.892
comp	8.62(2.40)	8.86(2.57)	106.500	1.428	.153	9.71(2.69)	9.71(1.98)	3.500	-1.089	.276
dific	10.90(3.58)	9.76(3.60)	58.000	-0.880	.379	10.71(2.93)	11.57(2.76)	5.500	0.184	.854

### Capítulo III - Discussão e Conclusões

#### Discussão

Esta investigação pretendeu analisar a eficácia de um programa ASE, o *SER+*, ao nível da qualidade das relações entre pares, do ajustamento psicológico e clima de sala de aula em discentes do 6º ano de escolaridade, uma vez que estas três dimensões têm sido destacadas na literatura como indicadores relevantes para o adequado desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens (e.g. Coelho et al., 2023; Wang & Eccles, 2020; Wentzel & Caldwell, 2020). A literatura também reforça a necessidade da implementação de programas ASE em ambientes educativos que permitam a criação de oportunidades para o desenvolvimento socioemocional (e.g. Bradshaw, et al., 2018, 2022; Durlak & Wells, 2020) e avaliação da sua eficácia, com desenhos metodológicos robustos (Hart & Risser, 2019). De facto, apesar do interesse crescente e aumento do número de estudos na área, continuam a haver algumas lacunas ao nível de estudos científicos que permitam compreender os ganhos associados e facilitar a tomada de decisão informada pela evidência dos técnicos superiores especializados e direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Durlak et al., 2015). Salienta-se ainda que este estudo se focou em discentes do 6º ano de escolaridade, considerando que na literatura esta idade é caracterizada como uma fase propícia a desajustamentos psicológicos e onde as relações de pares se tornam primordiais, tornando a ASE fulcral para manter ou desenvolver o bem-estar psicológico e relacionamentos saudáveis e contribuir para a prevenção de comportamentos disruptivos (e.g. Durlak & DuBois, 2020; Giménez-Dasi & Guillamón-Soriano, 2020).

Assim, um dos objetivos deste estudo era conhecer possíveis ganhos após a frequência do programa *SER+* ao nível da qualidade da relação entre pares, através de autorrelatos dos discentes no que respeita ao conforto, à cooperação, aos conflitos, à coesão grupal e ao isolamento social. Pretendeu-se, igualmente, avaliar melhorias relativas ao ajustamento psicológico dos discentes, através do heterorrelato dos encarregados de educação da perceção de sintomas emocionais, da hiperatividade, de problemas de conduta ou com pares e do comportamento pró-social. Por último, era intenção avaliar os ganhos relativos ao clima de sala de aula, através do heterorrelato da perceção por parte dos docentes em relação às variáveis satisfação em relação à turma, relação entre pares, competitividade e dificuldades. Desta forma, este estudo recorreu a um desenho quase-experimental, incluindo um grupo experimental (que beneficiou do programa *SER+*) e um grupo de controlo (não teve qualquer intervenção) e dois

momentos de avaliação e utilizou uma abordagem multi-informante.

Antes de se analisar as mudanças ao longo do tempo e comparações entre grupos, exploraram-se, primeiramente, as diferenças entre os grupos experimental e de controlo, no momento pré-intervenção, no sentido de se verificar se estes eram comparáveis e partiam do mesmo ponto. Os resultados revelaram que antes do início da intervenção, o grupo de controlo apresentava maior competência de cooperação, de coesão grupal e maior comportamento pró-social, menores níveis de conflito e isolamento social e menos problemas de conduta e com pares, indicando que este grupo partiu em vantagem relativamente ao grupo experimental. Estes resultados poderão ser justificados pelo contexto educativo de cada um dos agrupamentos, considerando se localizarem em diferentes freguesias do concelho e apoiarem-se em projetos educativos e outros documentos internos orientadores de condutas diferenciadas e contextualizadas à sua comunidade educativa. Poderão, igualmente, ser justificados pelo facto do grupo experimental incluir um número mais elevado de jovens do género masculino, contrariamente ao grupo de controlo, pois, segundo alguns estudos, o género é uma variável que pode afetar a perceção das competências em estudo (e.g. Gilliland & Dunn, 2020; Hill & Betts, 2017). Para as variáveis de conforto, sintomas emocionais e hiperatividade não se registaram diferenças no pré teste entre os dois grupos, indicando que nestas dimensões os dois grupos partiram do mesmo nível de competência percebida.

Deste modo, considerando que as diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e experimental no pré-teste favoreciam na sua maioria o grupo de controlo e visando os objetivos específicos deste estudo, tornou-se pertinente a análise do crescimento das dimensões intra e inter-grupo, lembrando que o grupo experimental participou no programa *SER+* de promoção de competências socioemocionais. Os resultados apontaram para uma evolução significativa e positiva ao longo do tempo do grupo experimental, quer nas dimensões da qualidade das relações entre pares quer ao nível do ajustamento psicológico. De facto, por parte deste grupo, houve uma perceção de diminuição de conflitos, isolamento social (reportada pelos discentes), sintomas emocionais, hiperatividade e problemas com pares (reportada pelos encarregados de educação). Estes resultados são similares aos encontrados no estudo de Coelho et al. (2023) com 208 discentes dos 3º e 4º anos de escolaridade de três escolas públicas portuguesas onde se verificou um efeito positivo do programa na assertividade, na diminuição de conflitos e aumento da cooperação entre pares.

Por outro lado, os resultados revelaram que os discentes deste grupo e os seus

encarregados de educação perceberam um aumento das competências que promovem qualidade relacional e bem-estar psicológico como a cooperação, coesão grupal (reportado pelos discentes) e o comportamento pró-social (reportado pelos encarregados de educação). Estes resultados parecem ir ao encontro aos encontrados no estudo de Coelho et al. (2015) realizado com discentes do 7º ao 9º ano de escolaridade, comprovando que o programa ASE “Atitude Positiva” teve um impacto positivo nos desenvolvimentos socioemocional e académico dos discentes portugueses. Nas variáveis relativas ao conforto na turma (relatado pelos discentes) e problemas de conduta (relatados pelos encarregados de educação) não se registaram mudanças ao longo do tempo.

Em referência ao grupo de controlo, que não foi alvo do programa *SER+* nem outra intervenção no âmbito da ASE enquanto o estudo decorria, foi percebida uma diminuição significativa ao longo do tempo dos níveis de cooperação entre os discentes (reportada pelos discentes) aliada a uma diminuição de competências relacionadas com o ajustamento psicológico, nomeadamente uma diminuição do comportamento pró-social (relatado pelos encarregados de educação). Os resultados revelaram ainda que este grupo registou um aumento significativo de problemas de conduta e uma manutenção, em relação ao pré teste do conforto, conflito, coesão grupal, isolamento social, hiperatividade e problemas com pares.

Estes resultados parecem estar alinhados com o que se encontra atualmente em inúmeros estudos científicos que relatam que discentes que participam em programas como o *SER+*, apresentam uma maior evolução ao nível da qualidade das relações entre pares e do ajustamento psicológico (e.g. Chen et al., 2019; Cillessen & Mayeux, 2019). Por outro lado, aqueles discentes que não participam neste tipo de programas, como os do grupo de controlo, podem ver, ao longo do ano letivo, aumentados os problemas de conduta e diminuídos os comportamentos de cooperação e pró-sociais (e.g. Durlak et al., 2019, 2020; Ruffalo-Schaeffer et al., 2017). Este facto explica-se, possivelmente, pela falta de treino sistemático de estratégias assertivas de resolução de conflitos, do respeito pela diferença, da empatia e do fornecimento de ferramentas de trabalho em equipa como acontece no programa *SER+* e pelo desafio crescente ao longo do ano letivo da utilização destas competências.

Neste sentido e, ainda sem analisar os efeitos interativos entre o grupo\*tempo, os resultados parecem indicar que a intervenção *SER+* contribui para a melhoria da qualidade das relações entre pares como reportado pelos próprios discentes e do

ajustamento psicológico dos discentes, como percebidas pelos encarregados de educação. Além disso, o programa incide, igualmente, na promoção de estratégias reflexivas de autoconsciência e incentiva a tomada de decisões responsáveis que são referidas na literatura como potenciadoras de empatia, consciência social e regulação emocional e comportamental (e.g. Durlak & DuBois, 2020; Greenberg & Kusche, 2020; Webb & Walker, 2022). Deste modo, estas estratégias aplicadas podem também explicar a evolução positiva do grupo experimental na maioria das competências avaliadas e o facto do grupo de controlo ter estagnado na maioria das competências ao longo do ano letivo e ter aumentado os problemas de conduta e diminuído os comportamentos pró-sociais e de cooperação.

Curiosamente e apesar dos participantes terem percebido melhorias do ponto de vista dos valores descritivos, não se registaram mudanças significativas, do pré para o pós-teste, no grupo experimental relativas às variáveis conforto e problemas de conduta. No entanto, os discentes reportaram uma diminuição significativa ao longo do tempo dos conflitos entre pares e um aumento significativo da cooperação entre pares dando a parecer que o padrão do grupo experimental foi o de melhorar as suas competências incluindo ao nível do comportamento ao longo do tempo (entre a pré e a pós intervenção). Já a tendência do grupo de controlo foi de manter o nível de competências ou piorar (por exemplo no que diz respeito à cooperação e comportamentos pró-sociais). Esta tendência confirma a hipótese de investigação desta investigação que sugere que o programa de intervenção de desenvolvimento de competências socioemocionais *SER+* iria promover mudanças significativas relativamente à qualidade das relações entre pares e no ajustamento psicológico dos discentes que participaram no programa em comparação com os discentes que não participaram do programa.

Quanto à avaliação do crescimento intergrupo e efeitos interativos entre grupo e tempo, i. é., relativa ao impacto que o programa *SER+* teve no grupo experimental, os resultados apresentaram um efeito interativo a favor do grupo experimental na qualidade das relações entre pares, visível no aumento de competências de cooperação, coesão grupal e na diminuição dos conflitos. Também se observou um efeito interativo a favor do grupo experimental comparativamente ao grupo de controlo no ajustamento psicológico dos discentes, apresentado por um aumento do comportamento pró-social e diminuição da hiperatividade, problemas de conduta e com pares. Mais uma vez, estes resultados reiteram a hipótese de investigação deste estudo nestas duas dimensões e poderão ser corroborados através de vários estudos que revelam que programas ASE

provocam, por um lado, uma redução de problemas psicológicos e de conduta (e.g. Duncan et al., 2016; Jacob & Philip, 2022; Mahoney & Pulkkinen, 2018; Yeager, 2017) e, por outro, um aumento de competências socioemocionais e comportamentos pró-sociais (e. g. Boncu et al., 2017; Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022).

O último objetivo específico desta investigação consistia em analisar as mudanças percebidas pelos docentes no que diz respeito ao clima de sala de aula antes e após o programa *SER+*, nomeadamente, referente à satisfação, relação entre pares, competitividade e dificuldades. Relativo a esta dimensão, no momento pré-intervenção, apenas se verificaram diferenças significativas entre os grupos experimental e controlo na variável satisfação em relação à turma, indicando que o grupo experimental partia em vantagem relativamente ao grupo de controlo. No entanto, no que se refere ao crescimento intragrupo, a diferenças entre grupos após intervenção e possíveis efeitos interativos, apesar de encontrarmos na literatura associações positivas entre programas ASE e clima de sala-de-aula (e.g., Coelho et al., 2023; Durlak et al., 2020), os resultados deste estudo não confirmam a hipótese de investigação nem reforçam a literatura respeitante a esta dimensão. De facto, não foram verificadas diferenças significativas entre os dois grupos comparando os dois momentos avaliativos nem foram verificadas diferenças evolutivas em cada grupo.

Em primeiro lugar, a ausência de resultados significativos nesta dimensão pode ser explicada pelo baixo número de participantes, mais marcante no grupo de controlo o que contribuiu para análises estatísticas não paramétricas e, possivelmente, para a ineficácia do estudo em detetar diferenças. Em segundo lugar, pode-se explicar pelo facto dos docentes apenas conseguirem avaliar o clima de sala-de-aula na sua disciplina, não possuindo uma noção geral da evolução desta dimensão em relação à turma e os docentes que pertenciam ao grupo experimental não terem participado nem assistido de uma forma plena à implementação do programa *SER+*, assistindo no máximo a duas sessões não consecutivas. Tal organização do programa, que teve como motivo não prejudicar a continuidade das aprendizagens em nenhuma disciplina e a pluridocência poderão, igualmente, ter contribuído para uma perda de noção das mudanças relativas ao clima de sala de aula na turma. Por último, o próprio programa não trabalhar diretamente o clima de sala-de-aula em nenhuma das suas sessões temáticas, poderá interferir com uma percepção clara desta dimensão.

## **Limitações do Estudo e Recomendações Futuras**

Este estudo apresenta algumas limitações que é importante referir bem como serem consideradas aquando da interpretação dos resultados aqui apresentados. Em primeiro lugar, dever-se-á reconhecer que, embora o estudo tenha envolvido um total de 191 discentes, este número é ainda reduzido e todos os participantes foram selecionados de dois agrupamentos de escolas, o que não nos permite generalizar os resultados para outras escolas ou regiões. Adicionalmente, a distribuição de discentes pelos grupos não foi aleatória e registou-se uma grande discrepância entre o número de discentes participantes no grupo experimental ( $n = 151$ ) e o grupo de controlo ( $n = 40$ ). Esta discrepância pode ter afetado os resultados e diferenças encontradas entre os grupos, pelo que em estudos futuros, deve-se procurar alargar o número de participantes, a localização geográfica das escolas participantes e procurar um maior equilíbrio de participantes nas condições em estudo – grupo experimental e grupo de controlo.

Outra limitação referente aos participantes foi a existência de uma taxa de abandono de 17.6% entre os dois momentos de avaliação, nomeadamente, ao nível dos encarregados de educação do grupo experimental (31.9%) e de discentes e encarregados de educação no grupo de controlo (40%). Estas taxas, por um lado, podem ser explicadas, pela falta de envolvimento parental nas atividades da escola em geral, que tem sido uma batalha transversal a inúmeras escolas a nível nacional e fruto de múltiplas investigações (e.g. Gomes & Silva, 2018, 2020; Mendes & Fernandes, 2020) sobre este fenómeno e seus impactos nos discentes (e.g. Epstein & Salinas, 2018; Henderson & Bertrand, 2018; Rodríguez & Cano, 2020). Por outro lado, o fator tempo bem como o grupo de controlo não ter participado no programa *SER+* podem também ter contribuído para esta perda amostral do pré para o pós-teste, apesar do esforço da investigadora para motivar e envolver os participantes do grupo de controlo no estudo.

Ainda sobre o tamanho da amostra, de destacar o baixo número de docentes que participou no estudo, principalmente, os que integraram o grupo de controlo, o que limitou as análises estatísticas que foram efetuadas das variáveis relativas ao clima de sala de aula. Na verdade, o clima de sala de aula é uma dimensão importante para o desenvolvimento socioemocional e a literatura descreve que os docentes desempenham um papel fundamental na promoção de competências socioemocionais nos seus discentes (e.g. Durlak & Weissberg, 2019). Assim sendo, sugere-se em estudos futuros o envolvimento de um maior número de docentes para compreender como as intervenções de ASE podem afetar o clima de sala em situações de pluridocência. Dever-se-á,

igualmente, refletir de que forma os docentes da turma podem dar continuidade ao desenvolvimento socioemocional paralelamente com o que se já propõe às famílias e à promoção de um clima saudável de sala-de-aula entre as sessões, para que se consiga estudar melhor este fenómeno.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, destaca-se que algumas das variáveis dos instrumentos aplicados apresentaram, para algum dos grupos, baixa consistência interna, nomeadamente nas variáveis cooperação, isolamento e problemas com pares no momento pré-intervenção e nas variáveis conflito e sintomas emocionais no momento pós-intervenção. Desta maneira, recomenda-se uma análise e interpretação cuidadas dos resultados deste estudo, especificamente, referentes ao grupo de controlo, uma vez que a consistência interna apresentou fragilidades em algumas variáveis que avaliavam as dimensões qualidade da relação entre pares e ajustamento psicológico. Sugere-se ainda que estudos futuros possam ser realizados para contribuir para a validação das variáveis, nomeadamente do CPCQ, que ainda não se encontra validado para a população portuguesa.

Por último, destaca-se que este estudo recorreu apenas a questionários de auto e/ou heterorrelato, que estão mais sujeitos a efeitos de desejabilidade social. Assim, consideramos que seria importante que estudos futuros envolvessem a avaliação direta das competências socioemocionais dos discentes e/ou medidas observacionais em contexto escolar. Adicionalmente, notamos que a recolha de dados foi feita online, tendo os questionários sido enviados por email, o que pode ter constituído uma barreira, principalmente, para os discentes e encarregados de educação que não possuíam o nível necessário de conhecimento informático para preencher um formulário através da internet.

Em suma, considera-se importante que estudos futuros: (a) incluam amostras maiores para serem mais representativas da população geral; (b) incluam agrupamentos de escolas de outros concelhos/regiões; (c) incluam outros métodos de recolha de dados (e.g., observação, avaliação direta) e alarguem a recolha de dados a outros informantes do contexto escolar e/ou educativo (ex. elementos da direção, docentes de centros de estudo, etc.) de forma a tornar o estudo mais rico e aprofundado no que se refere ao impacto de programas ASE; (d) acompanhem longitudinalmente as crianças no sentido de avaliar a médio e longo-prazo o impacto deste tipo de programas em contexto escolar (ex. sucesso profissional, saúde mental); (e) analisem as mudanças ao nível do clima de sala de aula após a implementação de um programa ASE.

## **Considerações Finais**

Este estudo de investigação contribuiu para entender melhor o impacto que um programa de promoção de competências socioemocionais pode ter junto de jovens do 6º ano de escolaridade. Através deste estudo e tendo em conta os seus objetivos, conseguiu-se parcialmente confirmar a hipótese de investigação, uma vez que os resultados parecem apontar para melhorias da qualidade das relações entre pares e do ajustamento psicológico em discentes que frequentaram o programa de intervenção ASE universal *SER+*, à exceção do clima de sala-de-aula, onde não se verificaram mudanças significativas.

Espera-se que esta investigação sirva de mote para investigações futuras, no sentido de se compreender e auxiliar o desenvolvimento significativo destas competências em jovens para que assim possam desenvolver equitativamente todas as dimensões humanas.

Presume-se ainda que os resultados deste estudo possam orientar a prática dos psicólogos escolares em contexto português, no que diz respeito ao planeamento e implementação de programas ASE como o *SER+*, considerando que estes devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades específicas de cada escola e contexto educativo e na certeza que podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos jovens e contribuir para uma conduta de prevenção de comportamentos desajustados.

## Referências

- Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The child behavior checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in Review*, 21(8), 265-271. <https://doi.org/10.1542/pir.21-8-265>
- Adi, Y., Killoran, A. & Janmohamed, K. (2007). Revisão sistemática da eficácia das intervenções para promover o bem-estar mental em crianças do ensino primário. Relatório 1: abordagens universais: resultados relacionados com a não violência. No Banco de Dados de Resumos de Revisões de Efeitos (DARE): Revisões Avaliadas pela Qualidade. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK73674/>
- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 4. 709-716. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Ainsworth, M., & Bell, S. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67. <https://doi.org/10.7312/stei93738-006>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum.
- Almund, M. (2011). *Personality psychology and economics*. National Bureau of Economic Research (NBER). <https://doi.org/10.3386/w16822>
- Alves, S. (2019). *Manual técnico DROPI*. Associação Unificar.
- Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1974). *Learning environments*. In H. J. Walberg (Ed.), Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments, and examples (pp. 81-98).
- Antunes, R., Guedes, M., Alexandre, J., & Veríssimo, M. (2022). Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais globais, na perspetiva das crianças. *Psicologia: Revista Da Associação Portuguesa Psicologia*, 36(2), 119–135. <https://doi.org/10.17575/psicologia.1813>.
- Bai, B., Shen, B., & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on english learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 1. <https://doi.org/10.1177/13621688211021736>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press.

- Batra, S. (2013). The psychosocial development of children: implications for education and society - Erik Erikson in context. *Contemporary Education Dialogue*, 10(2), 249–278. <https://doi.org/10.1177/0973184913485014>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062–1073. <https://doi.org/10.1037/a0039472>.
- Boncu, A., Costea, I., & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Psychology*, 19(2), 35–41. <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02>
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2016). Development and psychometric properties of the classroom peer context questionnaire. *Social Development*, 25(2), 370–389. <https://doi.org/10.1111/sode.12137>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: attachment*. Basic Books
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: separation*. Basic Books
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression*. Basic Books
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social & Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning & Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2022). Universal social-emotional learning programs in schools: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 545–558. <https://doi.org/10.1037/edu0000575>

- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2018). Evidence-based social-emotional learning in schools: A systematic review of the research literature. *Journal of Educational Psychology, 110*(3), 555-571. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000316>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Wiley.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M. & Maroco, J. (2017). Resultados de um programa de aprendizagem socioemocional baseado em mindfulness em discentes e professores do ensino básico português: um estudo quase-experimental. *Atenção Plena 8*, 337–350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- CASEL (2020). *CASEL guide to schoolwide SEL*. <https://casel.org/guide/>
- CASEL (2020a). *Resources: SEL background and research*. <https://casel.org/resources-learn/>
- CASEL (2020b). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale*. Developed by the CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel.
- CASEL (2022). *Collaborative for academic, social, and emotional learning. About us*. <https://casel.org/aboutus>
- Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds.) (1999). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. The Guilford Press.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies, 1*(2), 263-272. <https://doi.org/10.5539/jets.v1n2p263>
- Celume, M. P., Goldstein, T., Besançon, M., & Zenasni, F. (2020). Developing children's socio-emotional competencies through drama pedagogy training: an experimental study on theory of mind and collaborative behavior. *Europe's journal of psychology, 16*(4), 707–726. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054>
- Chen, L. et al. (2019). Psychological adjustment and social-emotional development in children: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(3), 242-253.
- Chernyshenko, O. et al. (2018a). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills.

*OECD Education Working Papers, 173, OECD Publishing, Paris.*  
<https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

- Chernyshenko, O. et al. (2018b). Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success. *OECD "Centre for Educational Research and Innovation," OECD Publishing*, <https://www.oecd.org/education/school>
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2019). Peer group effects on children's social and emotional development: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 55*(3), 537-551. <https://doi.org/10.1037/dev0000634>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cocoran R. P., Cheung A. C. K., Kim E., & Xie C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Coelho, V. A., Brás, P., & Matsopoulos, A. (2021). differential effectiveness of an elementary school social and emotional learning program during middle school transition in Portugal. *School Psychology, 36*(6), 475–482. <https://doi.org/10.1037/spq0000454>
- Coelho, V. A., 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., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in psychology, 14*, 1195746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746>
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Psicodidáctica, 19* (2), 347-365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>

- Coelho, F. L., Ferreira, J. C., & Souza, T. M. (2023). Classroom climate and social-emotional learning: A systematic review of the literature. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000576>
- Committee for Children. (s.d.). *Programs, Social-Emotional Learning*. <https://www.cfchildren.org/programs/social-emotional-learning/>
- Committee for Children. (2008). Second step: Student success through prevention program. WA.
- Cook, C. R., Frye, M., Slemrod, T., Lyon, A. R., Renshaw, T. L., & Zhang, Y. (2015). An integrated approach to universal prevention: Independent and combined effects of PBIS and SEL on youths' mental health. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 166–183. <https://doi.org/10.1037/spq0000102>
- Costa, P. A., Tasker, F., Ramos, C., & Leal, I. (2020). Psychometric properties of the parent's versions of the SDQ and the PANAS-X in a community sample of Portuguese parents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(2), 520–532. <https://doi.org/10.1177/1359104519891759>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série, n.º 128.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série, n.º 130.
- Despacho n.º 6478/2017 de 9 de julho. (2017). Diário da República, 2.ª série, n.º 131.
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho. (2021). Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- DeYoung, C. G., Hirsh, J. B., Shane, M. S., Papademetris, X., Rajeevan, N., & Gray, J. R. (2010). Testing predictions from personality psychology: Brain structure and the Big Five. *Psychological Science*, 21(6), 820-828. <https://doi.org/10.1177/0956797610374741>
- Diamantes, T. (2002). Improving instruction in multicultural classes by using classroom learning environment. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 277–282. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3224\(05\)80022-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3224(05)80022-X)
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2013). *Educação para a cidadania: Linhas orientadoras*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Direção-Geral da Saúde (DGS). (2013). *Plano Nacional de Prevenção do Suicídio 2013-2017*. <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/plano-nacional-de-prevencao-do-suicidio-20132017-pdf.aspx>
- Direção-Geral da Saúde. (2015). *Saúde Mental em Números*. <https://www.dgs.pt/em-destaque/portugal-saude-mental-em-numeros-201511.aspx>

- Direção-Geral da Saúde. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar 2019*. DGS.
- Doll, B., & Cummings, J. (2020). Social and emotional learning: A meta-analysis of effects on academic and social outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *112*(2), 357-371. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000358>
- Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., Moore, J. E., & Greenberg, M. T. (2022). Promoting social and emotional learning in middle school: Intervention effects of facing history and ourselves. *Journal of Youth and Adolescence*, *51*(7), 1426–1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01596-3>
- Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., Vuchinich, S., & Flay, B. R. (2016). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the positive action program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. In *Grantee Submission*. Grantee Submission. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0745-1>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Durlak, J. A., & DuBois, D. L. (2020). The impact of social-emotional learning on youth development: A meta-analysis of 50 years of research. *American Psychologist*, *75*(8), 1043-1054. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000512>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 765. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000354>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Bliem, C. L. (2015). Social-emotional learning: A review of the literature for practitioners and policymakers. *Social Policy Report*, *29*(3), 1-24.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Dymnicki, A. B. (2020). The effects of classroom climate on students' social and emotional learning. *Teaching and Teacher Education*, *92*, 102854.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (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>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2020). Social and emotional learning: A meta-analysis of school-based programs. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 241-255. <https://doi.org/10.1037/edu0000405>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Pilkington, J. A., & Zins, J. E. (2019). The effects of a social-emotional learning program on peer relationships and academic outcomes in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 531-543. <https://doi.org/10.1037/edu0000336>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Rappaport, N. J., & Rafferty, J. N. (2023). The impact of social and emotional learning interventions on student outcomes: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 223-252. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/edu0000366>
- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (2020). The effectiveness of universal social-emotional learning programs in schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 76, 141-154. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2020.02.002>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (2003). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/SEL-Guidelines-for-Educators.pdf>
- Emery, R. (2021). The educational outcomes of a social and emotional curriculum on students' well-being in low socioeconomic elementary schools [ProQuest Information & Learning]. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 82(1–A).
- Epstein, J. L., & Salinas, C. C. (2018). Six types of parenting involvement and their relation to student outcomes: A review of the literature. *Journal of Family Issues*, 39(14), 3511-3535. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X16650818>
- Erikson, E. (2020). Erik Erikson's stages of psychosocial development. In SA McLeod (Ed.), *Erikson's Stages of Psychosocial Development* <https://www.simplypsychology.org/erik-eriksons-stages.html>
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Second Step© middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of*

*Applied Developmental Psychology*, 37, 52-63.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.02.004>

Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Iberian-American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.

Fraser, B. J. (1982). Development of short forms of several classroom environment scales. *Journal of Educational Measurement*, 3, 221–227. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/1434223>

Fraser, B. J. (1989). *Assessing and improving classroom environment. In what research says to the science and mathematics teacher* (No. 2). Curtin University of Technology, Key Centre for School Science and Mathematics.

Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983). *Assessment of classroom psychosocial environment: Workshop manual*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Dallas, TX.

Frith, U. (1994). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.

Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>

Fundação Calouste Gulbenkian. (2023). Académias. <https://gulbenkian.pt/academias/>

Gardner H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books. <http://www.myilibrary.com?id=300821>.

Gilbert, K. E. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6),467-481. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005>.

Gilliland, S. E., & Dunn, J. (2020). Friendship quality and social support in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 123-134. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-019-01235-5>

Giménez-Dasi, M., & Guillamón-Soriano, J. (2020). The impact of social relationships on adolescents' psychological well-being: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 32(1), 113-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09453-9>

- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence*. Bloomsbury Publishing.
- Gomes, C. & Silva, A. (2018). A percepção dos pais sobre o envolvimento na escola: Um estudo com pais de discentes do ensino básico. *Revista Brasileira de Educação*, 41(122), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7290v41n1220005>
- Gomes, C., & Silva, A. (2020). O papel do professor na construção do envolvimento parental: Uma análise das estratégias utilizadas por professores de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação*, 45(124), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7290v45n1240001>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Gordon, R., & Song, L. (2019). *Social and Emotional Learning in Action: Experiential Activities to Positively Impact School Climate*. Skyhorse Publishing.
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon, R. B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056–1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5885.12182>
- Greenberg, M. T., & Harris, K. R. (2019). The effects of social-emotional learning on student outcomes: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 531-544. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000325>
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2020). The effects of social-emotional learning on the development of emotional competence in children: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 262-275. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000416>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2023). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning.

*American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. Guilford Publications.
- Grinspun, M. P. Z. (2016). *Autonomia e ética na escola: o novo mapa da educação*. Cortez Editora.
- Guerra, N., & Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
- Hamilton, L. S., Doss, C. J., & Steiner, E. D. (2019). *Teacher and principal perspectives on social and emotional learning in America's schools: Findings from the American Educator Panels*. RAND Corporation.
- Harrison, L. J., & Mostert, M. P. (2019). Social-emotional learning and student behavior: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 531-544. <https://doi.org/10.1037/edu0000314>
- Hart, S. N., & Risser, H. J. (2019). Measuring the effectiveness of social-emotional learning programs: A review of the literature. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 541-555. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000319>
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2022). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Taylor & Francis.
- Henderson, K., & Bertrand, J. T. (2018). Parent involvement in schools: A review of the literature. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 539-554. <http://doi.org/10.1037/edu0000244>
- Hertler, S. C., Figueiredo, A. J., Peñaherrera-Aguirre, M., Fernandes, H. B., Woodley of Menie, M. A. (2018). Urie Bronfenbrenner: Toward an evolutionary ecological systems theory. In *Life History Evolution: A Biological Meta-Theory for the Social Sciences* (pp. 323-339).

- Hill, H. M., & Betts, R. (2017). Social skills and peer relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 1969–1983. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0625-6>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Huang, F., & Lee, S. (2020). Teachers' demographic characteristics and student social-emotional learning outcomes: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 102824. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.102824>
- Ideias com Histórias. (s.d.). Devagar-se-vai-ao-longe. [www.ideiascomhistórias.pt](http://www.ideiascomhistórias.pt)
- Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Vanda Lourenço (Coordenação), Alexandra Duarte, Alexandra Nunes, Ana Amaral, Conceição Gonçalves, Madalena Mota, & Rosário Mendes (Autores). Lisboa, Portugal: Autor. <https://www.iave.pt>
- Jacob, A., & Philip, S. (2022). A Study on the Need for Social Emotional Learning among Adolescents. *International Journal of Early Childhood Special Education* 14(5), 3851. <https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V14I5.436>
- Jagers, R. J., Harris, A., & Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (pp. 167–180). The Guilford Press.
- Jagers, R. J., Williams, B., & Osher, D. (2019). Family matters: Exploring the role of family socialization and parenting practices in promoting the social and emotional learning of children and youth. In D. Osher, M. J. Mayer, R. J. Jagers, K. Kendziora, & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness., Vol. 1*. (pp. 317–341). Praeger/ABC-CLIO.
- Jennings, J. M., et al. (2021). Social and emotional learning and student engagement: A meta-analysis and review. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 213–232. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/edu0000465>
- Jonas Emanuel Pinto Magalhães. (2023). Competências socioemocionais: Uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente. *Trabalho Necessário*, 21(44). <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57107>

- Jones, S. M., et al. (2023). Social and emotional learning and school climate: A systematic review and meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 38(1), 74-95. <https://dx.doi.org/10.1037/spq0000385>
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55–63. <https://doi.org/10.1023/a:1021786811186>
- Kasikci, F., & Öğülmüş, S. (2023). Adolescent well-being: Relative contributions of social emotional learning and microsystem support. *Social Psychology of Education: An International Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09852-5>
- Kauffman, D. F., de la Fuente, J., & Boruchovitch, E. (Eds.). (2023). *Past, present and future contributions from the social cognitive theory*. Frontiers Media SA.
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L., & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 995–1013. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Kendziora, K., & Yoder, N. (2016). When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning (SEL): Findings from an Ongoing Evaluation of Districtwide Implementation of SEL. In *Education Policy Center at American Institutes for Research*. Education Policy Center at American Institutes for Research.
- Kenny, M. E., & Minor, K. A. (2015). Developing self and resilience for an uncertain future: Positive youth development. In A. Di Fabio & J. L. Bernaud (Eds.), *The construction of identity in the 21st century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 87-101). Nova Science.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- LaBelle, B. (2023). Positive Outcomes of a Social-Emotional Learning Program to Promote Student Resiliency and Address Mental Health. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>

- Lamb, M. E., & Lerner, R. M. (Eds.). (2015). *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Lee S., Kim E., & Lee Y. (2013). The development of a social and emotional learning model for resolving conflict problems. *Social Studies Education*, 52(4), 121–134. <http://dx.doi.org/10.1007/s40532-013-0065-4>
- Lee, Y. Y., Skeen, S., Melendez-Torres, G. J., Laurenzi, C. A., van Ommeren, M., Fleischmann, A., Servili, C., Mihalopoulos, C., & Chisholm, D. (2023). School-based socio-emotional learning programs to prevent depression, anxiety and suicide among adolescents: a global cost-effectiveness analysis. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 32-46. <https://doi.org/10.1017/S204579602300029X>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. (1986). Diário da República, 1.ª série, n.º 236.
- Leshkovska, E. A., & Spaseva, S. M. (2016). John Dewey's educational theory and educational implications of Howard Gardner's multiple intelligences theory. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education*, 4(2), 57–66. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1602057A>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Loehlin, J. C., McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., & John, O. P. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32(4), 431–453. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1998.2225>
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): a conceptual framework. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 65–80). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_5)
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- MacBlain, S. (2021). *Learning Theories for Early Years Practice*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529784282>

- Mahoney, J. L., & Pulkkinen, L. (2018). Long-term effects of a social-emotional learning program on peer relationships and academic achievement. *Journal of Adolescent Research*, 33(2), 171-193. <https://doi.org/10.1177/074355817686651>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mahoney, J. L., & Weissberg, R. P. (2018). SEL: What the Research Says. *Educational Leadership*, 76(2), 34-35. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=trh&AN=132792651&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site>
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), 66-104. <https://doi.org/10.2307/3333824>
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: the MindUP program. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 313– 334). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20).
- Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: Critical overview. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1107–1121. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1845163>
- Marinho Duarte, P. & Ferreira de Araújo, U. (2022). As competências e habilidades socioemocionais: Origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. *Eccos - Revista Científica*, 63, 1–19. <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287>.
- Marques Pinto, A. M., & Raimundo., R. (2016). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: evolução e desafios. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 291-320). Coisas de Ler.

- Martins, A., & Loureiro, S. R. (2012). Qualidades psicométricas do questionário de capacidades e dificuldades: revisão da literatura. *Estudos De Psicologia*, 29 (4), 619–629. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400016>
- Marzocchi, G. M., Capron, C., Di Pietro, M., Tauleria, E. D., Duyme, M., Frigerio, A., Gaspar, M. F., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A., & Thérond, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13 (Suppl2). <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2007-1>
- Matsuba, M. K., Schonert-Reichl, K. A., McElroy, T., & Katahoire, A. (2021). Effectiveness of a SEL/mindfulness program on Northern Ugandan children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1760977>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90034-Q](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90034-Q)
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- Mendes, J., & Fernandes, T. (2020). O envolvimento parental na escola: Uma análise das características dos pais e professores que contribuem para a falta de envolvimento. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 32(1), 15-24.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). Social and emotional learning. What it is, and what it can do for your students. In K. Merrell & B. Gueldner (Eds.), *Social and Emotional Learning in the Classroom* (pp. 1-22). The Guilford Press.
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N., & Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones*, 3(1), 374-382. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aninv.2016.06.003>
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18(4), 263-269. [http://dx.doi.org/10.1207/s2151-95119918104\\_8](http://dx.doi.org/10.1207/s2151-95119918104_8)
- Motta, Pierre Cerveira, & Romani, Patrícia Fasolo. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação*, 49, 49-56. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>
- Nakano, T., Moraes, I. D. & Oliveira, A. W. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Psicología*, 37(2), 407–424. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.002>

- National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2018). *From a nation at risk to a nation of hope: Recommendations from the National Commission*. The Aspen Institute. <http://nationathope.org/report-from-the-nation>
- Nora, T. V. D. et al. (2018). A percepção do docente acerca das competências socioemocionais do sujeito criança a partir da metodologia Impare educação. *Anais do III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*, 310-316.
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Oliveira, F. L. (2015). Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. *Ciências Sociais Unisinos*, 51(2), 133-143. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-31191915000200009>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.
- Oprescu, M., Craciun, D., & Banaduc, I. (2011). Multiple Intelligences in conventional and student-centered schools. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 1(1), 86–94. <https://dx.doi.org/10.4471/jesp.v1i1.25>
- 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*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pérez-Clark, P., Royer, D. J., Austin, K. S., & Lane, K. L. (2023). A systematic review of second step social-emotional skills program in middle schools. *Remedial and Special Education*, 44(5), 395-408. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/00381923231106447>
- Portugal. Ministério da Saúde. Comissão Técnica de Acompanhamento da Reforma da Saúde Mental (2017). *Relatório da Avaliação do Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 e Propostas Prioritárias para a Extensão a 2020*. Lisboa: Comissão

- Técnica de Acompanhamento da Reforma da Saúde Mental.  
<https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/08/RelAvPNSM2017.pdf>
- P21. (2009). *P21 Framework Definitions*. P21 Partnership for 21st Century Learning. ERIC: Institute of Education Sciences.  
[https://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](https://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions.pdf)
- Raimundo, R., C., P. (2012). "*Devagar se vai ao longe*": Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].  
<http://hdl.handle.net/10451/8001>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. (2016). Diário da República, 1.ª série, n.º 70.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho (2023). Diário da República, 1ª série, nº138.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087377>
- Ricou, M. (2014). *A Ética e a Deontologia no Exercício da Psicologia*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14, 77–87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Rodríguez, E., & Cano, J. (2020). Parent-school relationships and children's academic achievement: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 531-545. <https://doi.org/10.1037/edu0000326>
- Roeser, R. W., & Midgley, C. (2019). Classroom social climate and student well-being: A longitudinal study of the bidirectional relationships. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 544-557. <https://doi.org/10.1037/edu0000314>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (Ed). *Handbook of Child Psychology (6th ed.): social, emotional and personality development*, (pp. 571-645). Wiley

- Ruffalo-Schaeffer, D., et al. (2017). The relationship between psychological adjustment and social-emotional learning in children. *Child & Youth Care Forum*, 46(4), 437-453. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9339-1>
- Rumjaun, A., Narod, F. (2020). Teoria da Aprendizagem Social – Albert Bandura. In: Akpan, B., Kennedy, TJ (eds) Educação Científica em Teoria e Prática. Textos Springer em Educação. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2879231/>
- Sanches, C. & Ferreira S. (2021). Inteligências múltiplas agregativas de Gardner. *Revista da Micro e Pequena Empresa*, 15(2), 136-141. <https://www.scielo.br/j/rmpe/a/v15n2/v15n2a07/>
- Santrock, J. W. (2008). *Child development* (12th ed.). McGraw-Hill Companies, Inc.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2023). Albert Bandura’s legacy in education. *Theory Into Practice*, 62(3), 205–206. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226560>
- Shapiro, JP, Burgoon, JD, Welker, CJ e Clough, JB (2002). Avaliação do programa Peacemakers: Prevenção da violência nas escolas para discentes do quarto ao oitavo ano. *Psicologia nas Escolas*, 39 (1), 87-100. <https://doi.org/10.1002/pits.10040>
- Shechtman, Z., & Abu Yaman, M. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Research Journal*, 49(3), 546–567. <https://doi.org/10.3102/0002831212441359>
- Sklad, M., Diekstra, R., De-Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyjn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Silva, M. M. da. (2022). Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-Line*, 22(00), e022013. <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>
- Sink, C. A. (2003). *My classroom inventory - short form for teachers*. A pilot study. Unpublished manuscript. Seattle Pacific University, WA.

- Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2005). My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9(1), <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900112>.
- Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2007). Teacher version of my class inventory-short form: an accountability tool for elementary school counselors. *Professional School Counseling*, 11(2), 129-139. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100208>
- Sood, A., & Sarin, J. (2021). Learning Styles: An Overview. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 15(3), 66–71. <https://doi.org/10.37506/ijfmt.v15i3.15271>
- Souza Leal, M., Taveira, M. do C., & Melo-Silva, L. L. (2022). Programa Educar para o desenvolvimento socioemocional e de carreira: Avaliação de processo. *Cadernos de Psicologia*, 24(3), 1–21. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1875>
- Srolf, W. O., Sudfwlwrqhu, R. U., Wkhfihog, D. R. S. L., & Wku, U. I. (2013). Afterschool programs that follow evidence-based practices to promote social and emotional development are effective. *A Compendium on Expanded Learning*, 2, 1-6. <http://expandinglearning.org>
- Cretton, S. X. & Méndez, C. N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Psicología* 40(2), 879–904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J. (2002). Diferenças de género na adaptação ao ensino médio, lutas físicas e habilidades sociais: avaliação de um programa de competência social. *O Jornal de Prevenção Primária* 23, 259–272. <https://doi.org/10.1023/A:1019976617776>
- Taylor, R. D., 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>
- U. E. (2016). Regulamento (UE) 2016/679 do parlamento europeu e do Conselho. Relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95, 46. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- UNESCO (1996). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Presidente da Comissão: Jacques Delors. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)

- UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action. World Education Forum. Dakar.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- UNESCO. (2015). Education for ALL 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>.
- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon: Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)
- Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10-15.  
<https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>
- Veríssimo, L., Castro, I., & Costa, M. (2022). SER CAPAZ: Programa de Promoção de Competências Socioemocionais. Universidade Católica.
- Viver Saudável (2021). Calmamente: Programa de educação socioemocional chega a 500 crianças do Ensino Público. *Viver saudável*.  
<https://www.viversaudavel.pt/calmamente-programa-de-educacao-socioemocional-chega-a-500-criancas-do-ensino-publico/>
- Viver Saudável (2021). Uma viagem emocional com o programa Calmamente. *Viver Saudável*. <https://www.viversaudavel.pt/uma-viagem-emocional-com-o-programa-calmamente/>
- Waldemar, J. O. C., Rigatti, R., Menezes, C. B., Guimarães, G., Falceto, O., & Heldt, E. (2016). Impact of a combined mindfulness and social-emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public-school setting. *Psychology & Neuroscience*, 9(1),79. <https://doi.org/10.1037/pne0000044>.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2020). The impact of peer relationships on adolescents' mental health and well-being: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1031-1044. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01117-4>
- Warnick, EM, Bracken, MB e Kasl, S. (2008). Eficiência da triagem da lista de verificação do comportamento infantil e do questionário de pontos fortes e dificuldades: uma revisão sistemática. *Saúde Mental Infantil e Adolescente*, 13 (3), 140-147.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1678-3915v13i03.34349>

- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29–69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>.
- Webb, R. T., & Walker, K. F. (2022). Developing self-awareness and self-regulation in children: A systematic review of the effectiveness of mindfulness-based interventions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(3), 259-271. <http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.13049>
- Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. CASEL.
- Weissberg R. P., Durlak J. A., Domitrovich C. E., & Gullota T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak J. A., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., & Gullota T. P. (Eds.). *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interaction, relationships and groups* (pp. 531-547). Guilford.
- Wentzel, K. R. (2017). Social-emotional learning and peer relationships: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 357-369. <https://doi.org/10.1037/edu0000132>
- Wentzel, K. R., & Caldwell, M. S. (2020). Peers and social-emotional learning: The roles of peer relationships in supporting children's socioemotional development. In R. E. Larrieu (Ed.), *Handbook of research on social-emotional learning in the classroom* (pp. 131-144). Routledge.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, I. T., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a metaanalysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- World Health Organization. (2024). Foster Socioemotional life skills in young people. <https://www.who.int/initiatives/live-life-initiative-for-suicide-prevention/foster-socio-emotional-life-skills-in-young-people>
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children*, 27(1), 73-94. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0002>

- Yun H., & Park J. (2017). The effects of a social and emotional learning program on the self-concept, social behaviour and communication with parents of elementary students who have siblings with disabilities. *Studies on Korean Youth*, 28(2), 5–33. <http://kci.go.kr/journal/view.php?idxno=KSCI000046241>
- Zander, M., et al. (2022). Social and emotional learning and early childhood outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 101854. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.101854>
- Zhang L.-fang. (n.d.). International encyclopedia of the social & behavioral sciences. In *Erikson's theory of psychosocial development* (pp. 938–946). essay Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23200-5>.

## Anexo A

### Descrição Pormenorizada das Sessões *SER+*

#### Sessão 1/2 – Trabalho em equipa - “Juntos somos mais fortes”

Duração	Descrição	Material
5 min	Acolhimento – Apresentação das psicólogas e programa Construção das regras - Brainstorming sobre as regras que o grupo deve adotar. Colocar no quadro e tirar foto que se irá colocar na classroom.	Marcador quadro Telemóvel para foto
10 min	Juntos somos mais fortes – Os discentes devem dar uma frase título sobre o vídeo que viram, refletindo sobre o que tiraram de importante Reforçar a importância de trabalharmos em equipa e estarmos atentos uns aos outros. Às vezes temos de deixar de estar focados só em nós próprios e estarmos atentos aos outros e conseguir ajudá-los quando precisam.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=twg9SCt76UE&amp;t=82s">https://www.youtube.com/watch?v=twg9SCt76UE&amp;t=82s</a>
5 min	Grito de Guerra - Após a sessão e a reflexão, a turma irá criar um grito de guerra que a torne única e coesa Finalizar com o grito de guerra em uníssono, cada vez mais baixo, até parecer só um susurro Atenção ao que é importante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ouvir os outros para perceber o tom de voz</li> <li>• dizer as palavras calmamente para todos se conseguirem acompanhar</li> </ul> Terminar com duas inspirações profundas e um sorriso	
15 min	Labirinto - fazem-se trios e define-se um percurso com mesas e cadeiras. Um dos elementos de cada trio venda os olhos, dando as mãos, os outros elementos, sem dizer nada vai guiando o colega pelo labirinto até chegar à saída. Os trios seguem o caminho uns a seguir aos outros (a equipa mantém-se a turma, será que se vão ultrapassar?)	Vendas
5 min	Relaxamento - Respiração diafragmática, recordar, e refletir individualmente o que pode fazer para ir de encontro aos objetivos do labirinto	
Duração	Descrição	Material

5 min	Acolhimento - Relembrar grito de guerra e sinal de silêncio e noção de trabalho em equipa (a turma)	
10 min	Transporte sem mãos - em dois grupos, devem passar um objeto de elemento para outro, sempre que um objeto chegue ao final do grupo intacto, recebem a peça de um puzzle No final, percebem que as equipas têm de funcionar juntas para montar o puzzle de um coração	Objetos (bola, livro, estojo, casaco) Puzzle coração (em 8 peças)
10 min	Coração - O que significa o coração no contexto de um grupo, uma turma, uma equipa? Importante chegar a palavras como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• união</li> <li>• partilha</li> <li>• companheirismo</li> <li>• empatia</li> <li>• confiança</li> <li>• respeito</li> <li>• atenção</li> <li>• colaboração</li> </ul>	Escrever as palavras em cada peça do coração
20 min	Comboio Cego - Em fila e todos vendados, terão de seguir um percurso do ponto A ao ponto B, instruídos por alguém desvendado. Colocarem-se em círculo, no final. Atenção, ao que é importante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• prestar atenção aos comandos</li> <li>• sentir bem para onde vai o outro</li> <li>• fazer o máximo de silêncio possível</li> </ul>	Vendas
10 min	Relaxamento (Respiração através do olfato) Flor de lótus como posição das mãos + canela	paus de canela

#### Envolvimento da Família

1 - Envio de História das sementes...

2 - Construção de um coração...

#### Sessão 3/4 – Empatia - “Mala das emoções”

Duração	Descrição	Material
5 min	Acolhimento – Recordar regras e grito de guerra, manutenção do trabalho em equipa (a turma)	
15 min	Mala – Dinamizador começa por explicar que às vezes precisamos de ajuda emocional para podermos lidar com o dia a dia. Vamos encher uma mala de emoções... Nessa	Mala

	<p>mala vamos colocar emoções que nos fazem falta... “Eu preciso de... escolho esta pessoa porque costuma ter...” Colocar a emoção e o nome da pessoa que a tem num papel que é colocado dentro da mala. Importante tentar não repetir emoções...</p>	
20 min	<p>Indiferença - Pedir para cada um fazer o melhor desenho que conseguir, esmerando-se para o terminar em 15 minutos, utilizar várias cores e dar, realmente o seu melhor...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para que troquem desenhos entre si, sem olhar.</li> <li>• Sem olhar, pedir para amassar o desenho e colocá-lo no cesto</li> </ul> <p>Questionar sobre o que sentiram, ao se terem esforçado tanto e a não se ter sequer prestado atenção ao produto final... Em que outras situações é que já sentiram isso? Como podemos evitar sentir isso ou fazer isso a alguém?</p>	<p>Folhas para desenhar Lápis de cor</p>
10 min	<p>Incentivos – Iniciar a atividade com o conceito de crítica, nomeadamente de crítica construtiva (aquela que promove a melhoria, incentiva!). Abrem-se os desenhos da atividade anterior, um a um, e pede-se que comentem os desenhos com críticas construtivas.</p>	<p>Desenhos da atividade anterior</p>
5 min	<p>Relaxamento - Afirmação positiva (cada um diz algo positivo a si próprio; exemplo “eu consigo o que eu quiser”, “o meu cabelo é bonito”, “eu sou capaz de ser melhor a matemática”) Atenção! Devem respeitar o que ouvirem dos colegas...</p>	
Duração	Descrição	Material
5 min	<p>Acolhimento - Recordar o sinal de silêncio e temas sessões anteriores</p>	
15 min	<p>Emoção secreta - Juntam-se dois a dois e vão escrever uma emoção, letra a letra (maiúsculas) nas costas do colega. Depois trocam. Reflexão: Quais as situações que associam a essa emoção? Conseguiu ser compreendido à primeira ou tiveste que escrever muitas vezes? Será difícil expressarmos as nossas emoções na vida real? Será que os outros compreendem as nossas emoções?</p>	
10 min	<p>Jogo das personagens - Cada um à vez tem um personagem projetado atrás de si que representa uma emoção. Terá que fazer uma pergunta sobre a sua personagem, sendo que os outros só poderão responder SIM ou NÃO. O objetivo é adivinhar a emoção que essa personagem representa.</p>	<p>Stickers, caneta Jogo das personagens</p>
10 min	<p>Origami - Fazer o origami da cabeça de um cão. Dar a um colega que terá que cuidar do mesmo durante 1 semana, devolvendo-o nas mesmas condições.</p>	<p>Papel para origami</p>

10 min	Massagem coletiva - Pedir para se colocarem dois a dois e cada um, à vez, espelham uma auto-massagem aos ombros e à cara.	
--------	---	--

#### Envolvimento da Família

1 - Cuidar do outro...

2 - Dança tiktok

#### Sessão 5/6 – Resolução de conflitos - “A solução é... consenso”

Duração	Descrição	Material
5 min	Acolhimento – Recordar regra do silêncio, grito, trabalho em equipa e emoções. Devolver os origamis.	
10 min	Curta metragem - Resolução de conflitos	Resolução conflitos  Conflitos na escola (animação)
15 min	<p>Assembleia - O mesmo problema apresentado deve ser discutido por 2 grupos que devem pensar em respostas. No final apresentam as soluções e discutem-nas com o outro grupo.</p> <p>Problema 1 - A história do Rui - O Rui, de 13 anos, fazia parte de um grupo de amigos. Um dia tropeçou e caiu sobre um deles e todo o grupo começou a gozá-lo. De início, isso não o incomodou, mas a troça piorou, até que chegou a um ponto que eram todos os colegas da turma a empurrá-lo e a gozar com ele. O Rui começou a ficar muito ansioso e até deixou de dormir direito. Os colegas disseram-lhe para não ser estúpido, que só se estavam a divertir um bocado. Pouco tempo depois, o Rui começou a deixar de acreditar em si próprio.</p> <p>Problema 2 - A história do António - A família do António teve que mudar de cidade. Ele tinha sido sempre sociável, confiante e estava desejoso de enfrentar esta mudança. No entanto, ao contrário do que esperava, não estava a conseguir adaptar-se. Sentia-se infeliz e os pais cada vez o viam mais sozinho. Tinha entrado numa turma nova, cheio de vontade de fazer amigos, mas assim que abriu a boca, os colegas começaram a gozar o seu sotaque e nunca mais pararam. Imitavam tudo o que ele dizia, até que ele deixou de falar. Sentia-se isolado e rejeitado.</p>	Projetor com as histórias Assembleia
5 min	Relaxamento - divisão em dois grupos, cada um responde a uma técnica, sincronizando os movimentos calmos de levantar e sentar.	
Duração	Descrição	Material
5 min	Acolhimento - Recordar sessões anteriores	
20 min	Escravos de Jó - Cada pessoa tem um objeto (caneta, lápis, borracha) que representa um problema. Através do jogo	canetas, lápis, etc.

	<p>escravo de J6, vai-se passando “o problema” de m6o em m6o. Na volta seguinte, comea-se a retirar progressivamente elementos, mas os seus objetos mant6m-se em jogo.</p> <p>Refletir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que estamos a fazer ao passar o problema para outro?</li> <li>• Como nos sentimos quando temos muitos problemas entre as m6os?</li> <li>• O que podemos fazer para resolver?</li> </ul>	Escravos de J6
15 min	Desenho do Barco - grupos de 4 discentes t6m de desenhar um barco: um descreve a imagem e os outros tentam desenh6-la. Promo66o da express6o e comunica66o.	Folhas de papel para desenhar Desenho dos barcos
15 min	Tartaruga - Ter6o de andar apenas em cima de mantas. O ch6o 6 lava. O objetivo 6 chegar de um ponto a outro e quando chegarem ao destino, todos t6m de estar debaixo de uma manta.	2 Mantas
5 min	Relaxamento - T6cnica da abelha - Fazer o som ZZZ para libertar tens6es (RAIVA, 6DIO, etc.)	

#### Envolvimento da fam6lia

1 - Constru66o e afixa66o das regras familiares

2 - Auxiliar na constru66o da casa do p6ssaro

#### Sess6o 7/8 – Respeito pela diferen6a - “Diferentes Perspetivas”

Dura66o	Descri66o	Material
5 min	Acolhimento – Recordar regras, trabalho em equipa, emo66es e resolu66o conflitos	
10 min	Assertividade - Estudos de caso onde os discentes escolher6o, a atua66o que teriam, e aquela que lhes parece mais respeitosa.	Assertividade
15 min	Boatos - Retirar discentes do grupo e pedir-lhes para sair. Aos restantes diz-se uma caracter6stica que aquele grupo ter6 no momento e d6-se a inten66o de um comportamento a ter. Os grupos v6o-se revezando: 1 - surdos “se calhar temos de gritar” 2 - poderosos “se calhar 6 melhor termos medo deles” 3 - engra6ados “tudo o que dizem deve fazer rir” 4 - antip6ticos “se calhar 6 melhor ignor6-os” 5 - fraquinhos “se calhar 6 melhor ajud6-os” Agora t6m de desenhar no quadro Gr6ficos geom6tricas	Canetas para quadro
5 min	Jogo da perspetiva - Cada pessoa coloca-se numa posi66o diferente em frente a um papel com o n6mero 3 e tem que descrever o que v6. Reflex6o: O respeito pela diferen6a comea pelo entendimento que as	N6mero 3 numa folha

	<p>peças podem ver a mesma coisa (imagem, espaço, palavra, situação) de forma diferente.</p>	
15 min	<p>Relaxamento - (Luz solar de vela) em círculo colocam-se deitados de cabeça para dentro do círculo e contemplar a luz da vela (mente com menos pensamentos e coração calmo). Luz apagada ou persianas semi-cerradas.</p>	
Duração	Descrição	Material
5 min	<p>Acolhimento - Recordar regras, trabalho em equipa, emoções e respeito pela diferença</p>	
10 min	<p>Instruções - Nesta atividade terão que construir algo, seguindo as instruções dadas. No final, comparam-se as construções. Instruções: Peguem numa folha, dobrem em quatro pedacinhos, desenhem uma bola num dos pedacinhos, pintem a bola, do outro lado da folha, desenhem um quadrado, façam uma cruz no canto da folha, transformem a bola num sol e o quadrado numa cara. Reflexão: Fizemos todos da mesma maneira, apesar da instrução ser a mesma? Qual a melhor? Qual a pior? Há motivos para compararmos as construções uns dos outros? Tínhamos que construir todos igual?</p>	Folhas brancas
15 min	<p>Monster's box - Vídeo de animação sobre o respeito pela diferença.</p>	Monster's box
5 min	<p>Caixa do monstro - Cada um coloca o seu próprio desafio de mudança para evoluir em todos os temas trabalhados (trabalho em equipa, emoções, resolução de conflitos e respeito pela diferença) As caixas deverão ser construídas na escola e em família.</p>	“Monster's box” da turma para expôr no Pbx Caixa de passarinho
10 min	<p>Avaliação do Programa - Preenchimento do questionário de Avaliação do Programa</p>	Telemóvel
5 min	<p>Relaxamento (Partilhar o sorriso) Em silêncio, olhar nos olhos uns dos outros e sorrir. Apenas sorrir sem fazer mais nada. Este sorriso vai querer dizer a cada uma “obrigada/a”.</p>	

Envolvimento da família:

1 - Filme COCO

2 - Explorar as necessidades de cada um dos seus elementos e assumirem alguns compromissos que respeitem as necessidades de todos.

3 - Questionário de avaliação do programa para discentes e EE's e docentes participantes