



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: VISÃO MULTIDISCIPLINAR DE AGENTES EDUCATIVOS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

*Diogo Manuel Passos Resende*

Porto, julho 2020



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: VISÃO MULTIDISCIPLINAR DE AGENTES EDUCATIVOS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

*Diogo Manuel Passos Resende*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Dr.<sup>a</sup> Lurdes Veríssimo

Dr.<sup>a</sup> Marisa Costa

Porto, julho 2020



## **Agradecimentos**

À minha mãe, pela força que tem e pela força que me transmite, por ser um exemplo de esforço e dedicação em tudo o que se envolve.

Ao meu pai, pelo exemplo que é para mim, por me fazer ver que com trabalho tudo se consegue.

Ao meu irmão, pela felicidade e tranquilidade que me transmite e pela forma positiva com que encara as adversidades.

À minha avó, pela preocupação constante que demonstra e por alegrar todos os meus dias.

À Sofia, por acreditar em mim incondicionalmente, pela resiliência que tem e que me transmite, e por nunca me deixar cair.

Aos meus amigos, João, José, Rúben, Mabílio e Daniel, por me fazerem encarar os desafios de uma forma positiva e por serem um apoio e um suporte constante.

Às minhas orientadoras, Professora Lurdes Veríssimo e Professora Marisa Costa, pelo suporte constante e pelo enorme enriquecimento que trouxeram ao meu percurso académico.

## **Resumo**

O presente estudo assume como objetivo geral explorar as perspectivas de diferentes agentes educativos face à promoção do desenvolvimento socioemocional em contexto escolar. A pertinência deste estudo tem por base a revisão do conhecimento científico atual sobre o tema do desenvolvimento socioemocional em contexto escolar, que salienta a importância e os ganhos de diversa ordem que este processo acarreta para os alunos. Assim, procurou-se perceber junto de diferentes agentes educativos a valorização que estes oferecem ao desenvolvimento socioemocional, explorar as estratégias que os mesmos adotam nesse sentido, e qual consideram ser o impacto desse processo nos alunos.

Neste sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco agentes educativos que foram posteriormente transcritas e analisadas através do *software* NVivo 12. Os principais resultados a destacar relacionam-se com a valorização e operacionalização do desenvolvimento socioemocional por todos os participantes, bem como o reconhecimento de resultados positivos decorrentes desse processo, tanto a nível comportamental, como a nível emocional e social. Assim, pelo impacto positivo da promoção de competências socioemocionais nos alunos, esta deveria assumir-se como uma das bases do processo educativo, implementando uma abordagem nas escolas caracterizada pela lógica preventiva e promotora.

**Palavras chave:** desenvolvimento socioemocional, contexto escolar, agentes educativos

## **Abstract**

The general goal of the following study is to explore the perspectives of different educational agents owning to the promotion of the socioemocional learning in the scholar context. The relevance of this study finds its base in the current scientific knowledge revision about the socioemocional learning in the scholar context that stresses the importance and the advantages in various areas that this process brings about for the students. This way, the presented research, with the help of the educational agents, tried to understand the appreciation of these for the socioemotional learning, tried to explore the strategies which these agents adopt in this meaning and tried to find out what these agents considered was the impact of this process on the students.

In this meaning, interviews with five educational agents were carried out which then were transcribed and analysed using the NVivo 12 software. The primary results relate to the appreciation and operationalization of all the participants as well as the acknowledgment of the positive results that elapse from this process, in the behavioural level and in the emotional and social level. This way, because of the positive promotion of the socioemotional abilities in the students, this should come out as one of foundations of the educational process by implementing an approach in the schools that is characterised by the preventive and promotional logic.

**Keywords:** socialemotional learning, scholar context, educational agents



## Índice

Introdução.....	11
Enquadramento teórico .....	13
O desenvolvimento socioemocional em contexto escolar.....	13
Intervenção multinível e consultoria com os agentes educativos .....	14
Método .....	18
Objetivos específicos.....	18
Participantes .....	18
Instrumento.....	19
Procedimentos de recolha de dados .....	19
Procedimentos de tratamento de dados .....	19
Apresentação e Discussão dos Resultados .....	21
Conclusões .....	26
Referências .....	29
Anexos.....	34

## **Lista de anexos**

Anexo I – Guião da entrevista semiestruturada

Anexo II – Sistema de categorias



## **Introdução**

A investigação apresentada assume como principal objetivo explorar as perspetivas de diferentes agentes educativos face à promoção do desenvolvimento socioemocional em contexto escolar. Este estudo enquadra-se num projeto mais abrangente, o projeto *Aprender com Todos (ACT)*, financiado pela Norte2020 e pelo Fundo Social Europeu.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a saúde mental constitui-se como uma das maiores preocupações de saúde pública a nível mundial, encontrando-se as iniciativas de prevenção e promoção da mesma nas áreas prioritárias de intervenção. A este nível, o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens é apresentado como uma das intervenções com impacto mais positivo a curto, médio e longo prazo (Knapp et al., 2011) Diversos autores defendem que o desenvolvimento destas competências atua como um fator protetor para as crianças e jovens e que este é crucial para o crescimento e desenvolvimento saudável dos mesmos (Elias & Haynes, 2008; Greenberg et al., 2003). Este processo de desenvolvimento socioemocional consiste no desenvolvimento de competências sociais (como a empatia ou a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com os outros) e emocionais (como a capacidade de identificar e gerir as próprias emoções) que irão permitir às crianças e jovens lidar de forma mais eficaz com os desafios e exigências diárias.

O contexto escolar assume-se como um contexto ideal para a promoção deste desenvolvimento socioemocional nas crianças e adolescentes, quer pela quantidade de tempo que os jovens passam neste contexto, quer pelas interações constantes que nele existem, quer pela fase desenvolvimental em as crianças e jovens se encontram (Stewart, 2008). A este nível, a inclusão dos diferentes agentes educativos no desenvolvimento socioemocional dos alunos é uma estratégia que permite a otimização de recursos humanos e, conseqüentemente, a otimização da eficácia do processo (Hernández-Amorós & Urrea-Solano, 2017). Este trabalho de desenvolvimento socioemocional dos alunos não deverá ser da exclusiva responsabilidade dos psicólogos, mas sim de toda a comunidade educativa como professores, funcionários ou elementos da direção, adotando estratégias e práticas colaborativas que o promovam.

A presente investigação encontra-se dividida em quatro partes principais. Numa primeira, será apresentada a contextualização teórica do tema, procurando sistematizar os aspetos chave identificados na literatura sobre o desenvolvimento socioemocional em crianças e jovens, sobre o papel da escola neste desenvolvimento e sobre a abrangência dos diferentes agentes educativos neste processo. Numa segunda parte será apresentada a metodologia

adotada nesta investigação, os seus objetivos específicos, os participantes, assim como os procedimentos de recolha e análise de dados. Posteriormente, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos tendo em conta o conhecimento científico atual e os objetivos específicos do estudo. Na última parte encontra-se a conclusão, onde se sintetizam os principais resultados obtidos com a investigação, se identificam forças e fraquezas do estudo e se reflete sobre possíveis sugestões para investigações futuras e implicações para a prática.

## **Enquadramento teórico**

### ***O desenvolvimento socioemocional em contexto escolar***

O desenvolvimento socioemocional diz respeito ao processo através do qual crianças e jovens desenvolvem um conjunto de competências lhes permitirá lidar de forma eficaz com os desafios e exigências diárias. Assim, constitui-se como um fator determinante para o crescimento e desenvolvimento saudáveis, bem como para o seu bem-estar psicológico (Greenberg et al., 2003), funcionando como um fator de proteção (Elias & Haynes, 2008). Mais recentemente, a investigação corrobora esta ideia e identificou a aprendizagem socioemocional como um dos fatores preditores de resultados positivos na escola - sucesso académico e/ou relações positivas com pares - e ao longo da vida - integração social ou integração no mercado de trabalho (Deming, 2017).

A estrutura integrada The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) identificou cinco conjuntos de competências essenciais a desenvolver nas crianças e jovens (Kuiper & Pesut, 2004). São elas o autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social, as capacidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável. O autoconhecimento engloba o reconhecimento dos próprios pensamentos, valores e emoções, bem como o impacto que estes têm no comportamento. A autorregulação envolve a capacidade para gerir, de forma eficaz, emoções, pensamentos e comportamentos. A consciência social relaciona-se com a capacidade de sentir e demonstrar empatia pelo outro. As capacidades de relacionamento referem-se à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diferentes indivíduos e grupos. A tomada de decisão responsável engloba a capacidade de realizar escolhas construtivas sobre o comportamento pessoal e interações sociais (Schonert-Reichl et al., 2017).

A metodologia CASEL promove a expansão das práticas integradas de desenvolvimento socioemocional baseadas em evidências empíricas como uma parte essencial do ensino. Esta enfatiza a importância de, nas salas de aula, os professores empoderarem os alunos e desenvolverem diretamente competências socioemocionais, e nas escolas, as equipas diretivas estabeleceram um clima positivo de trabalho em equipa e colaboração, integrando o desenvolvimento socioemocional em todos os aspetos do contexto escolar (Schonert-Reichl et al., 2017). O impacto positivo do desenvolvimento socioemocional nas crianças e jovens baseado na metodologia CASEL foi empiricamente comprovado (Durlak et al., 2011; Eklund et al., 2018; Sklad et al., 2012). A nível académico, os alunos apresentam melhorias ao nível dos resultados escolares. A nível comportamental, os

ganhos estendem-se desde a diminuição dos problemas de comportamento até à diminuição dos comportamentos de risco, como comportamentos criminais e abuso de substâncias. A nível emocional, a capacidade de identificar e gerir emoções constitui-se com o ganho mais significativo. A nível social, verificam-se melhorias do comportamento social e das relações interpessoais. (Blyth et al., 2019)

Neste sentido, devido ao impacto positivo nas crianças e jovens, as evidências empíricas enfatizam que as escolas têm um papel de destaque na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esta função da escola pode ser realizada de forma direta ou indireta, ou seja, através da promoção de um ambiente e cultura escolares positivos, que potenciem relações securizantes entre os alunos e os diferentes agentes educativos (Fricke et al., 2019).

São diversos os fatores que explicam que as escolas se constituam como um contexto ideal para a promoção de desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes. Por um lado, permite intervir com um grupo alargado de jovens que passam a maior parte do seu dia nesse contexto, proporcionando uma maior abrangência na intervenção. Por outro, as escolas são ambientes nos quais existe um contacto direto e diário com as crianças e jovens, são espaços de socialização e interação constante com colegas e adultos, interações essas que influenciam o seu desenvolvimento. Por fim, enfatiza-se ainda o período desenvolvimental que as crianças em idade escolar se encontram. A infância e a adolescência são períodos ótimos para o desenvolvimento de competências e construção de bases necessárias a uma boa saúde mental (Stewart, 2008; Weissberg, 2019)

### ***Intervenção multinível e consultoria com os agentes educativos***

A metodologia CASEL remete para a importância da promoção do desenvolvimento socioemocional nos alunos e para a eficácia do trabalho colaborativo com todos os agentes educativos. Além disso, defende o ajuste da intervenção face às necessidades das populações onde vão ser implementadas. A intervenção multinível diz respeito a uma abordagem que permite exatamente esse ajuste da intervenção às necessidades específicas através de três níveis de prevenção e ação, que se diferenciam quanto ao tipo, à intensidade e à frequência. A investigação salienta o impacto positivo desta intervenção em programas recentes implementados em contexto nacional (Coelho et al., 2016; Costa, 2018). Esta abordagem multinível diz respeito, numa primeira linha de ação, à prevenção universal. Esta é destinada a toda a população sem a identificação prévia de problemáticas ou riscos individuais. No caso das escolas, diz respeito a programas ou intervenções que abrangem todos os alunos sob uma

abordagem preventiva. Numa segunda linha de ação encontra-se a prevenção seletiva. Esta destina-se a alunos cuja prevenção universal não conseguiu dar resposta e cujo risco de desenvolvimento de funcionamento problemático é mais elevado. Como tal, necessitam de uma monitorização comportamental e intervenções mais específicas. Este risco pode ter origem em fatores biológicos, psicológicos ou sociais. Por fim, a última linha de ação diz respeito à prevenção indicada, destinada a grupos muito específicos de alunos que manifestam sinais ou sintomas que prenunciam perturbações mentais, emocionais ou comportamentais, ou fatores biológicos que indicam predisposição para tal, mas que não preenchem um diagnóstico. São alunos que necessitam de um acompanhamento e de uma intervenção mais sistemática e intensa. (O'Connell et al., 2009).

Assim, e alinhado com a abordagem multinível suprarreferida, a cooperação entre os agentes educativos é uma estratégia e uma necessidade (Hernández-Amorós & Urrea-Solano, 2017). Uma estratégia na medida em que permite uma otimização de recursos humano ao dotar mais profissionais de competências necessárias para uma promoção eficaz do desenvolvimento dos alunos, e uma necessidade uma vez que os problemas socioemocionais e educacionais dos alunos são frequentemente multicausais exigindo, por isso, avaliações e intervenções de diferentes áreas (Dougherty, 2013).

A investigação salienta a importância de uma abordagem multidisciplinar que privilegie a colaboração efetiva entre os agentes educativos como psicólogos, mediadores, elementos da direção, professores, nomeadamente através de processos de consultoria. Em contexto escolar, esta modalidade assume um formato colaborativo que resulta na integração dos diferentes agentes educativos no processo, produzindo conhecimentos e estratégias com vista a atingir objetivos comuns. Esta modalidade de intervenção acarreta diversas vantagens, a saber, a capacitação de profissionais, o aumento de acesso a recursos e fontes de suporte, o alargamento dos serviços de prevenção e intervenção disponíveis nas escolas, ou ainda o reforço de oportunidades para intervenções em múltiplos contextos (Dougherty, 2013; Hernández-Amorós & Urrea-Solano, 2017).

Um estudo realizado por Humphries e colaboradores (2018) procurou explorar as perspetivas dos professores face às competências socioemocionais. O mesmo demonstrou que os professores encaram o desenvolvimento socioemocional como um processo importante não apenas para o desenvolvimento das crianças e jovens, mas também como um facilitador do sucesso académico dos alunos, salientado a importância deste processo ser contínuo ao longo de todo o período escolar. Além disso, o referido estudo demonstrou que, quando os professores são incluídos no desenvolvimento e implementação das medidas de

desenvolvimento socioemocional, sentem-se mais motivados para participar e implementar as estratégias.

As perspectivas dos professores, pelo tempo que passam com os alunos e pelas interações diárias que estabelecem com os mesmos, são importantes fontes de informação para a identificação e compreensão de diversos problemas escolares. Assim, a investigação enfatiza que os conselhos de turma onde estão presentes todos os professores, constituem-se como contextos privilegiados para envolver os mesmos em práticas colaborativas de prevenção e resolução de problemas socioemocionais, comportamentais e acadêmicos, apoiando-os na conceção, monitorização e avaliação de estratégias e intervenções a implementar pelos próprios (Mendes et al., 2018). Em última instância, estes processos colaborativos visam o desenvolvimento de competências e estratégias que permitam aos professores e aos demais agentes educativos intervir de forma eficiente e eficaz com os alunos, resultando em ganhos ao nível do custo-efetividade das intervenções e da qualidade dos serviços prestado pela escola aos alunos e às famílias (Johnson et al., 2004; Mellin, 2009).

Gunter e colaboradores (2012) defendem que uma relação segura entre professor e aluno é a base para implementar estratégias de desenvolvimento socioemocional. Tendo esta relação como base, os professores podem então dotar os alunos de competências como a gestão do stress, controlo de impulsos, lidar com interações sociais, bem como promover sentimentos de segurança e bem-estar nos mesmos. Um outro estudo, realizado por Brown e colaboradores (2010), conclui que a perceção que os professores têm sobre as próprias competências socioemocionais está diretamente relacionada com a capacidade de implementarem estratégias de desenvolvimento socioemocional de qualidade na sala de aula. Outros estudos recentes (Gershenson, 2016; Ladd & Sorensen, 2017) procuraram perceber o impacto dos professores no desenvolvimento socioemocional dos alunos. As conclusões obtidas demonstraram que os professores desempenham um papel fundamental neste processo, concretamente na motivação académica dos alunos, no seu sentimento de autoeficácia e no desenvolvimento de competências sociais dos alunos. Ambientes de sala de aula caracterizados por relações securizantes entre professores e alunos promovem aprendizagens mais profundas e o desenvolvimento socioemocional dos mesmos (Schonert-Reichl, 2017). Um outro estudo, realizado com uma amostra de mais de 600 professores, concluiu que a maioria destes considera que o desenvolvimento socioemocional acarreta ganhos quer a nível do desempenho académico, quer a nível da preparação para o ensino superior, quer a nível da preparação para uma futura profissão. Contudo, os professores também salientam que para implementarem estratégias de desenvolvimento socioemocional

em sala de aula necessitam de apoios diretivos, nomeadamente a nível de políticas educativas e a nível logístico (Bridgeland et al., 2013).

Assim, Durlak e colaboradores (2015) enfatizam a importância de otimizar o tempo que os alunos passam na sala de aula, o desempenho dos professores e a sua capacidade de promover desenvolvimento socioemocional nos alunos. Um estudo realizado por Poulou (2016) corrobora esta ideia e afirma que a maioria dos professores, devido ao impacto positivo percebido, implementa estratégias de desenvolvimento socioemocional independentemente dos conteúdos curriculares a lecionar. Jennings e Greenberg (2009) defendem que as intervenções escolares no âmbito do desenvolvimento socioemocional devem sempre ter em consideração os professores, o seu bem-estar e as suas próprias competências socioemocionais no sentido de otimizar o trabalho de promoção de desenvolvimento socioemocional que é realizado com os alunos.

## **Método**

O presente estudo enquadra-se no âmbito do projeto ACT – Aprender Com Todos, financiado pelo Norte 2020 e Fundo Social Europeu. O projeto ACT está a ser implementado num agrupamento de escolas TEIP no Grande Porto, e tem como principais objetivos desenvolver e implementar um conjunto de medidas que visam contribuir para a promoção do sucesso escolar e para a prevenção do abandono precoce.

### ***Objetivos específicos***

A investigação que se apresenta teve como objetivo geral explorar as perspetivas de diferentes agentes educativos face à promoção do desenvolvimento socioemocional em contexto escolar. Os objetivos específicos do estudo são: a) explorar a perceção de diferentes agentes educativos face à valorização do desenvolvimento socioemocional; b) explorar as estratégias de promoção de competências socioemocionais adotadas; c) compreender o impacto percebido da promoção de competências socioemocionais nos alunos.

Tendo por base os objetivos do estudo, a metodologia qualitativa foi a opção metodológica adotada, uma vez que se pretende compreender um fenómeno através das perceções dos participantes (Denzin & Lincoln, 2011).

### ***Participantes***

Participaram no estudo cinco agentes educativos com funções distintas na escola em que está a ser implementado o Projeto ACT: um membro da Direção, uma psicóloga, dois professores titulares e uma mediadora. Na tabela 1 encontra-se a sistematização da caracterização dos participantes.

**Tabela 1**

#### ***Caracterização dos participantes***

<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Função na escola</b>	<b>Habilitações académicas</b>	<b>Tempo de serviço no agrupamento</b>	<b>Formação na área do desenvolvimento socioemocional</b>
<b>P1</b>	Feminino	Membro da Direção	Doutoramento	7 anos	Sim, ao longo da licenciatura
<b>P2</b>	Feminino	Psicóloga	Mestrado	16 anos	Sim, ao longo da

					licenciatura e através de formação contínua
<b>P3</b>	Feminino	Mediadora	Mestrado	11 anos	Sim, ao longo da licenciatura e através de formação contínua
<b>P4</b>	Feminino	Professora	Mestrado	1 ano	Sim, ao longo da licenciatura
<b>P5</b>	Masculino	Professor	Doutoramento	1 ano	Sim, ao longo do doutoramento

---

### ***Instrumento***

Para a realização deste estudo foi criado, pelos investigadores do projeto, um guião de uma entrevista semiestruturada (Resende et al., 2020). O guião (cf. Anexo I) contempla as diferentes dimensões a explorar: i) valorização do desenvolvimento socioemocional, ii) estratégias de promoção de competências socioemocionais nos alunos; iii) e impacto percebido da promoção de competências socioemocionais nos alunos. O instrumento foi desenvolvido tendo por base a revisão bibliográfica realizada e os objetivos específicos do estudo.

### ***Procedimentos de recolha de dados***

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com os diferentes participantes sendo pedida a respetiva autorização à direção do agrupamento em questão. O contacto dos participantes foi facultado pelas investigadoras do projeto *Aprender com Todos*. As entrevistas foram agendadas via e-mail e realizadas online através das plataformas *ZOOM* e *MEET*. Estas foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo asseguradas as questões éticas e de confidencialidade relativas aos dados recolhidos. A duração média das entrevistas foi de cinquenta e cinco minutos. Uma vez que as entrevistas se realizaram em formato online, o consentimento informado foi obtido oralmente e gravado.

### ***Procedimentos de tratamento de dados***

Uma vez transcritas, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas, procurando identificar aspetos chave nas narrativas dos diferentes participantes. Posteriormente, os dados

foram analisados com recurso ao *software* NVivo 12, através da criação de um sistema de categorias (cf. Anexo II) e posterior codificação dos dados.

## **Apresentação e Discussão dos Resultados**

Neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados obtidos tendo em conta os objetivos específicos que orientaram este estudo e o conhecimento científico atual sobre o tema.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, explorar a perceção dos diferentes agentes educativos face à valorização do desenvolvimento socioemocional, todos os participantes demonstraram valorizar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O facto de todos os participantes referirem que têm alguns conhecimentos no domínio do desenvolvimento socioemocional pode ter contribuído para esta valorização. Este padrão de valorização tende a ser favorável à implementação de estratégias a esse nível e à implementação de modelos multinível de intervenção.

Neste âmbito da valorização do desenvolvimento socioemocional foram exploradas diferentes dimensões. Numa fase inicial, procurou-se compreender a perceção dos diferentes agentes educativos face à concetualização do desenvolvimento socioemocional. A este nível, todos os participantes destacaram a vertente social do desenvolvimento das crianças e jovens como uma dimensão muito importante a desenvolver. Neste âmbito, as dimensões mais destacadas pelos mesmos foram o “saber estar em sociedade”, a “aprendizagem social” e a “forma como nos relacionamos com os outros”. Também a vertente emocional do desenvolvimento foi realçada pelos participantes que destacaram competências como a “inteligência emocional”, o “controlo de emoções e adaptação das emoções às situações do dia-a-dia”. Numa segunda fase, procurou-se compreender em que medida a escola promove o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A este nível, todos os participantes foram unânimes ao referir que a escola o promove diariamente e de forma contínua, quer seja através de sessões mais estruturadas de promoção de competências, quer seja através de atividades extracurriculares, como academias ou clubes de arte e desporto. Numa terceira fase, foram exploradas as competências socioemocionais que os agentes educativos mais valorizam e consideram fundamental desenvolver nos alunos. Neste âmbito, as perspetivas foram bastante diversificadas. Contudo, foi também possível identificar algumas competências destacadas por vários participantes como é o caso da autoestima, da resiliência, capacidade de resolver problemas e das competências sociais muitas vezes referidas pelos participantes como “competências do saber estar”. Este padrão de valorização do desenvolvimento socioemocional por parte dos agentes educativos vai ao encontro ao defendido no conhecimento científico atual nomeadamente por Humphries e colaboradores (2018) que salientam que os professores valorizam e reconhecem o desenvolvimento

socioemocional como um processo importante para o desenvolvimento global dos alunos e como um facilitador do seu sucesso acadêmico.

Relativamente ao segundo objetivo específico do estudo, explorar as estratégias de promoção de competências socioemocionais adotadas pelos diferentes agentes educativos, procurou-se compreender diferentes dimensões. Primeiro, quais as estratégias universais implementadas com todos os alunos; segundo, quais as estratégias seletivas e indicadas utilizadas com alunos que manifestam problemáticas a nível emocional e social; terceiro, se as estratégias de desenvolvimento socioemocional são implementadas por toda a comunidade educativa; e finalmente quais os constrangimentos identificados na implementação de estratégias de desenvolvimento socioemocional.

No que às estratégias universais diz respeito, vários participantes destacaram as metodologias ativas como a estratégia mais eficaz para aumentar a adesão e a motivação para a tarefa dos alunos. Salientam que “este trabalho disfarçado das competências socioemocionais”, através de “tarefas muito práticas e dinâmicas” é o que apresenta melhores resultados precisamente pela motivação e interesse que promove nos alunos. As atividades extracurriculares, como as academias de artes e os clubes de desporto foram alguns exemplos destacados pelos participantes como estratégias que propiciam o desenvolvimento de diversas competências socioemocionais como a autoestima e a cooperação com pares.

Uma outra estratégia destacada por vários participantes são as reuniões com a equipa educativa. Os participantes salientam a importância destes momentos para o debate de estratégias a adotar e destacam as perspetivas dos professores como importantes fontes de informação para se compreender os fenómenos de forma mais integrada e, conseqüentemente, intervir em consonância. Esta estratégia é coerente com a ideia defendida por Mendes e colaboradores (2018), que enfatizam a importância dos conselhos de turma onde estão presentes todos os professores, por se constituírem como momentos privilegiados para delinear práticas colaborativas de prevenção e resolução de problemas socioemocionais.

O desenvolvimento de uma relação de confiança com os alunos foi destacado por um professor como uma estratégia que funciona como base para se promover o desenvolvimento socioemocional. O referido participante defende que essa relação “tem de ser desenvolvida para depois se conseguir... fazer algum trabalho nesse sentido”. Esta ideia corrobora o defendido por Gunter e colaboradores (2012) que enfatizam a importância de uma relação de confiança entre o professor e o aluno como a base para implementar estratégias de desenvolvimento socioemocional. Foi ainda apresentada, pela psicóloga, uma estratégia de promoção de competências socioemocionais, concretamente a autoestima, aplicada este ano

no agrupamento. A estratégia consistia, numa primeira fase, na identificação de características positivas dos alunos por parte dos professores e, numa segunda fase, na devolução “aos alunos dessa imagem positiva e do que os professores pensam deles”. Foi então criado “um mural em cada escola” do agrupamento “com o nome da criança e o comportamento positivo” reconhecido nele. Esta iniciativa permitiu que também os próprios professores começassem a identificar com mais facilidade os comportamentos positivos dos alunos dentro e fora da sala de aula, promovendo uma cultura escolar de valorização. Esta estratégia é semelhante ao que é destacado na literatura por Fricke e colaboradores (2019) que destacam o impacto da promoção indireta do desenvolvimento socioemocional dos alunos, através da promoção de um ambiente e cultura escolares positivos, que potenciam relações securizantes entre os alunos e os diferentes agentes educativos.

Por outro lado, vários participantes enfatizam também a importância “conhecer as características de cada turma e cada aluno” e de “adaptar as propostas às turmas”, ou seja, as estratégias a aplicar devem sempre ter em consideração as características idiossincráticas dos alunos e da turma enquanto grupo.

Uma vez exploradas as estratégias universais de promoção de desenvolvimento socioemocional, procurou-se perceber as estratégias de prevenção indicada e seletiva implementadas. Neste âmbito verificou-se concordância entre os participantes, que enfatizaram, mais uma vez, as reuniões semanais de agentes educativos como importantes momentos de identificação de problemáticas, exploração colaborativa das mesmas, e delineamento de estratégias de intervenção. Ou seja, os participantes destacam estas reuniões como importantes pontos de partida para a definição das intervenções, sejam elas universais ou seletivas ou de medidas adicionais.

Uma outra estratégia destacada pelos participantes relaciona-se com os “professores tutores”. Estes “acompanham o aluno todas as semanas ao longo do ano” e são inicialmente designados para dar suporte a questões do domínio académico. Contudo, como salientado por vários participantes, “os professores tutores sabem que isso é a menor fatia” deste trabalho. O objetivo principal do mesmo aponta para, “de forma subtil, dar esse apoio socioemocional que é preciso porque o miúdo em contexto de sala de aula não se abre, mas em contexto individual de tutor abre”, o que permite uma melhor exploração do problema e, conseqüentemente, o desenho de uma intervenção em consonância com o mesmo. Por fim, a psicóloga apresentou o reforço de comportamentos positivos, nomeadamente através do elogio, como uma estratégia adotada para promover a modificação de comportamentos. O referido participante defende que, “depois do comportamento negativo” deve ser dado suporte ao aluno na identificação

“do comportamento positivo a alcançar” e enfatiza a importância de “reforçá-lo sempre que este ocorre”. Esta técnica de modificação de comportamento é semelhante ao que é defendido no conhecimento científico atual, nomeadamente por Rafi e colaboradores (2020) que salientam o reforço positivo e o elogio como técnicas eficazes a aplicar pelos professores para a diminuir comportamentos indesejáveis e aumentar comportamentos desejáveis nos alunos.

Uma outra questão que se procurou explorar foi a abrangência dos diferentes agentes educativos na planificação e implementação de estratégias de desenvolvimento socioemocional. Neste âmbito, todos os participantes destacaram a importância da inclusão de todos os agentes educativos no processo para o sucesso do mesmo. A diretora destaca a importância dos funcionários como elementos importantes na identificação de problemáticas e “até de quezílias entre os miúdos”. Como tal, estes são alvo de diversas formações que lhes permite estar mais alerta para questões do domínio socioemocional e que os dota de estratégias “para atuar no recreio” com os alunos. Todavia, o grande foco das perspetivas dos participantes face à abrangência dos diferentes agentes educativos na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, parece centrar-se nos professores. Estes tendem a desempenhar “um papel fundamental porque passam muito mais tempo com os alunos” do que as técnicas. Neste âmbito, uma das estratégias utilizadas é a formação de professores na área do desenvolvimento socioemocional no sentido de estes “desenvolverem um conjunto de sessões com os alunos nas turmas”. A psicóloga reforça esta ideia e defende ainda que as formações a professores e educadores deverão dotá-los de competências e estratégias “que permitam criar condições em sala de aula, adotar determinadas ações, atividades e comportamentos” que promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ou seja, não se pretende uma intervenção pontual, pretende-se sim “mexer com a narrativa dos professores” e promover intencionalidade nas interações diárias entre professor e alunos. Esta abrangência de todos os agentes educativos no processo de desenvolvimento socioemocional dos alunos, com especial enfoque nos professores, corrobora a ideia enfatizada por Durlak e colaboradores (2015) que destacam a importância da otimização do contexto de sala de aula e das capacidades dos professores para promover esse desenvolvimento.

Por fim, a última dimensão explorada no que às estratégias de promoção de desenvolvimento socioemocional relaciona-se com os constrangimentos à implementação deste tipo de estratégias. A este nível, todos os participantes destacam a mobilidade docente como o constrangimento mais relevante. Esta mobilidade do corpo docente dificulta o trabalho a nível socioemocional com os alunos “porque das coisas mais importantes é a confiança e o respeito que se cria com os alunos, e com essa instabilidade é difícil criar essa

relação”. Esta ideia defendida pelos participantes vai, uma vez mais, de acordo com a literatura, nomeadamente Gunter e colaboradores (2012) que evidenciam a importância da relação entre o professor e o aluno para a implementação de estratégias de desenvolvimento socioemocional. Sem esta relação como base, o processo fica condicionado. Além disso, os participantes referem que ao longo dos anos são implementadas sessões de formação com os professores para os dotar de competências e estratégias que lhes permitam intencionalizar medidas de desenvolvimento socioemocional em sala de aula mas, devido à mobilidade frequente do corpo docente, todos os anos “existe um número significativo de professores novos que nunca tiveram formação a esse nível”.

Outro constrangimento destacado por vários participantes relaciona-se com a necessidade de cumprir o currículo. Esta questão “coloca uma sobrecarga horária a alunos e professores” que dificulta a implementação de medidas de desenvolvimento socioemocional. A este nível, a diretora e a mediadora enfatizam o pré-escolar como um momento ótimo para intencionalizar medidas de desenvolvimento socioemocional nos alunos devido à importância deste trabalho ser implementado precocemente adotando, desde cedo, uma lógica preventiva e promotora de competências, e devido há questão de não existir um currículo rígido a cumprir.

Finalmente, e no sentido de ir de encontro ao último objetivo específico, compreender o impacto percebido da promoção de competências socioemocionais nos alunos, foram exploradas as perspetivas dos agentes educativos a esse nível. As perceções de todos os participantes tenderam a estar alinhadas com a evidência científica (Durlak et al., 2011; Eklund et al., 2018; Sklad et al., 2012) acerca da grande abrangência dos ganhos do desenvolvimento socioemocional. Os ganhos a curto prazo destacados por estes podem agrupar-se em três categorias: ganhos a nível comportamental, ganhos a nível social e ganhos a nível emocional. Relativamente ao impacto comportamental, a perceção dos participantes vai ao encontro às evidências científicas (Blyth et al., 2019) salientando a diminuição das faltas disciplinares e dos comportamentos disruptivos e de risco. Relativamente ao impacto social, os participantes realçam a melhoria das relações interpessoais e, relacionando com o impacto emocional, a gestão dos conflitos. Diversos participantes destacam o aumento da capacidade de controlo de impulsos cada vez que surge um conflito como um dos ganhos mais relevantes. Por outro lado, os participantes também destacaram ganhos a longo prazo, nomeadamente relacionados com o aumento da taxa de empregabilidade dos alunos e com a integração profissional dos mesmos. Novamente, estes resultados são semelhantes aos obtidos pela evidência empírica atual (Blyth et al., 2019) que demonstra o impacto do desenvolvimento socioemocional a curto e longo prazo.

## **Conclusões**

Por último, nesta seção procede-se à síntese das principais conclusões retiradas com base nos resultados obtidos, à apresentação de forças e limitações do estudo, bem como à apresentação de sugestões para investigação futura e implicações para a prática.

O objetivo geral do estudo era explorar as perspectivas de diferentes agentes educativos face à promoção do desenvolvimento socioemocional em contexto escolar. A este nível, foi possível concluir que os participantes do estudo tendem a valorizar este processo e operacionalizam essa valorização em algumas estratégias adotadas no dia-a-dia.

Assim, foi possível retirar algumas conclusões. A promoção de competências socioemocionais, nomeadamente competências sociais, é um processo importante a desenvolver com os alunos devido ao impacto positivo verificado nos mesmos a curto e a longo prazo. A curto prazo, estas competências promovem nos alunos a capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais positivas, bem como a diminuição de problemas de comportamento. A longo prazo, destacam-se as opções e a integração profissional dos alunos. Este trabalho de desenvolvimento socioemocional deverá ser iniciado o mais precocemente possível, nomeadamente no pré-escolar, uma vez que permite intervir desde cedo numa lógica promotora e preventiva, dotando os alunos de competências que lhes permitirão lidar com os desafios diários de forma mais eficaz. Além disso, nesta fase, não existe a pressão curricular o que permite um trabalho intencionalizado a nível socioemocional. No âmbito das estratégias de promoção de desenvolvimento socioemocional, destacam-se as atividades extracurriculares e as metodologias ativas por promoverem nos alunos interesse e motivação para a tarefa. Assim, a criação de academias de artes ou clubes de desporto são importantes medidas para potenciar o desenvolvimento socioemocional dos alunos, nomeadamente a nível da autoestima, da cooperação e da relação com pares. A inclusão de todos os agentes educativos no processo é outro fator que permite otimizar a eficácia do mesmo. Torna-se fulcral que todos os agentes educativos estejam alinhados no que diz respeito a objetivos a atingir e metodologias a adotar, constituindo-se o desenvolvimento socioemocional dos alunos como um trabalho colaborativo com impacto inclusive na cultura e ambiente escolares. Como tal, o desenvolvimento de uma relação segura entre o aluno e os diferentes agentes educativos é um fator crucial para a implementação dos processos de desenvolvimento socioemocional. Pelo tempo que passam com os alunos e pelas interações diárias que com eles estabelecem, os professores são um dos agentes educativos mais preponderantes neste processo. A otimização do tempo em sala de aula para promover competências socioemocionais nos alunos é uma estratégia que deverá ser adotada sendo, para

tal, necessário dotar os professores de competências e estratégias que lhes permitam não só implementar sessões de desenvolvimento socioemocional em sala de aula, mas também terem intencionalidade nas suas interações diárias com os alunos tornando contínuo este trabalho socioemocional.

Relativamente às forças e limitações do presente estudo, estas encontram-se em articulação. Em relação à amostra, considero que a participação de diferentes agentes educativos com diferentes funções constitui-se como uma força do estudo uma vez que permitiu compreender diferentes perspetivas relativamente à questão do desenvolvimento socioemocional. Contudo, o facto de serem apenas cinco participantes do mesmo contexto escolar pode constituir-se como uma limitação do estudo não permitindo uma comparação nem uma exploração mais profunda das perspetivas das diferentes áreas. Por outro lado, considero que o facto de o estudo ser realizado numa escola TEIP se constitui como uma força do mesmo. Neste tipo de escolas, o desenvolvimento socioemocional dos alunos é uma prioridade e uma necessidade, o que permitiu perceber de forma clara como é operacionalizada na prática a valorização conferida às competências socioemocionais. Sendo a visão multidisciplinar de apenas numa escola limita a abrangência das conclusões obtidas, uma vez que permitiu apenas explorar as perspetivas e estratégias de um contexto específico.

Esta questão leva-me às sugestões para investigação futura, nas quais saliento a importância de incluir diferentes contextos escolares em estudos futuros. Assim poderia ser interessante realizar um estudo comparativo acerca da valorização e operacionalização do desenvolvimento socioemocional em escolas privadas, escolas públicas e escolas TEIP. Outra sugestão para investigação futura relaciona-se com a inclusão das perspetivas dos alunos sobre o desenvolvimento socioemocional, sobre as estratégias adotadas nesse sentido e sobre o impacto percebido pelos mesmos, potenciando uma compreensão mais holística do processo. Por último, uma outra sugestão para investigação futura passa pela implementação de programas de desenvolvimento socioemocional nas escolas que envolvam todos os agentes educativos e avaliação da eficácia dos mesmos.

Por fim, no que às implicações para a prática diz respeito, pelo carácter marcadamente promotor e preventivo, pela abrangência dos ganhos obtidos e pelo impacto positivo das competências socioemocionais na vida das crianças e jovens, o desenvolvimento socioemocional deveria ser uma das bases do processo educativo (Durlak et al, 2011). Assim, torna-se essencial as escolas assumirem uma lógica mais preventiva e promotora, desenvolvendo programas que incluam a promoção de saúde mental e promoção de desenvolvimento socioemocional nos alunos (Kopela & Clarke, 2005; Weissberg, 2019). A

escola bem-sucedida é aquela assegura o domínio das competências acadêmicas, mas é também aquela que inclui a promoção de competências sociais e emocionais dos alunos como uma das prioridades (Greenberg et al., 2003). Uma outra implicação para a prática a retirar do presente estudo relaciona-se com a formação de profissionais. Todos os participantes salientaram que todos os agentes educativos desempenham um papel importante na implementação de medidas de desenvolvimento socioemocional. Contudo, no sentido de otimizar a eficácia deste processo, torna-se essencial intencionalizar a formação de profissionais nesse sentido, ou seja, os agentes educativos devem ser capacitados de estratégias a utilizar no dia-a-dia que promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esta questão remete para a última implicação para a prática a destacar e que se relaciona com o papel dos psicólogos escolares neste processo. Uma vez que a investigação destaca a importância da formação de profissionais que os capacite de competências de promoção de desenvolvimento socioemocional dos alunos, um dos papéis dos psicólogos escolares deverá passar pela consultoria colaborativa a docentes e outros agentes educativos, aumentando a possibilidade de envolver todos os elementos do sistema educativo nos processos de desenvolvimento dos alunos, otimizando a abrangência e a eficácia dos mesmos (OPP, 2018).

Em suma, apesar da inegável importância das intervenções mais remediativas e diretas, a intervenção dos psicólogos escolares deve também estar focada na prevenção e promoção de competências e na intervenção indireta contemplando a colaboração com os demais agentes educativos.

## Referências

- Blyth, D., Weissberg, R. P., & Durlak, J. (2019) Applied social and emotional learning (SEL) research that fosters quality practice at scale. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 4-6. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0041>
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A Report for CASEL. A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform School*. Civil Enterprises
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153–167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>
- Coelho, V. A., Sousa, V. & Marchante, M. (2016). “Atitude Positiva”: Um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de Aprendizagem Socioemocional. In R. Raimundo & A. M. Pinto, *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 371-396). Coisas de Ler.
- Costa, D. (2018) *DROPI – Dá o salto com o DROPI* (2nd ed.). Editorial novembro
- Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in The Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE.
- Dougherty, A. M. (2013). *Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Settings* (6th ed.). Brooks/Cole.
- 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., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press.

Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A Systematic Review of State-Level Social–Emotional Learning Standards: Implications for Practice and Research. *School Psychology Review, 47*(3), 316-326.

Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>

Fricke, H., Loeb, S., Meyer, R., Rice, A., & Pier, L. (2019). *Stability of School Contributions to Student Social-Emotional Learning Gains*. Policy Analysis for California Education, PACE.

Gershenson, S. (2016). Linking Teacher Quality, Student Attendance, and Student Achievement. *Education Finance and Policy, 11*(2), 125-149. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00180](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00180)

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466-474. <https://10.1037/0003-066x.58.6-7.466>

Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal, 40*, 151-159.

Hernández-Amorós, M. J., & Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emoticons in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioural Sciences, 237*, 511-579. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>

Humphreys, M. L., Williams, B. V. & May, T. (2018). Early Childhood Teachers' Perspectives on Social-Emotional Competence and Learning in Urban Classrooms. *Journal of Applied School Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790>

Jennings, P. S., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Johnson, C. E., Stewart, A. L., Brabeck, M. M., Huber, V. S., & Rubin, H. (2004). Interprofessional Collaboration: Implications for Combined-Integrated Doctoral Training in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(10), 995-1010. <https://doi.org/10.1002/jclp.20031>

Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. Department of Health

Kopela, J., & Clarke, A. (2005). An integrated approach to promoting emotional wellbeing in the school setting. HeadsUp Scotland, National Project for Children and Young People's Mental Health: A Position Paper.

Kuiper, R. A., & Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), 381-391. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02921.x>

Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2017). Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241-279. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00194](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194)

Mellin, E. A. (2009). Unpacking Interdisciplinary Collaboration in Expanded School Mental Health: A Conceptual Model for Developing the Evidence Base. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(3), 4-14. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715706>

Mendes, S. A., Pinto, A. I., Abreu-Lima, I. M. P., & Almeida, L. S. (2018). Práticas Colaborativas dos Psicólogos Escolares Portugueses: Uma Análise de Tipologias e Contextos. *Análise Psicológica*, 36(4), 485-500. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1373>

O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. The National Academies Press. 66-67

Ordem dos Psicólogos. (2018). A Necessidade e o Papel dos Psicólogos no Contexto Educativo.

Poulou, M. S. (2016). An Examination of the Relationship Among Teachers' Perceptions of Social-Emotional Learning, Teaching Efficacy, Teacher-Student Interactions, and Students' Behavioral Difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>

Rafí, A., Ansar, A., & Sami, M. A. (2020). The Implication of Positive Reinforcement Strategy in Dealing with Disruptive Behaviour in the Classroom: A Scoping Review. *Journal of Rawalpindi Medical College*, 24(2), 173-179. <https://doi.org/10.37939/jrmc.v24i2.1190>

Resende, D., Costa, M., & Veríssimo, L. (2020). Guião da entrevista semiestruturada no âmbito do estudo “O Papel das Competências Socioemocionais: Visão Multidisciplinar de Agentes Educativos”

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning*. A Report Prepared for CASEL.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students'

Development In The Area Of Skill, Behavior, and Adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

Stewart, D. E. (2008). Implementing mental health promotion in schools: A process evaluation. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(1), 32-41

Weissberg, R. P. (2019) Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children. *Perspetctives on Psychological Science*, 14(1), 65-69. <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>

## **Anexos**

### **Anexo I – Guião da entrevista semiestruturada (Resende, Costa e Veríssimo, 2020)**

#### **Introdução**

Boa tarde. O meu nome é Diogo Resende e sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano. Encontro-me, neste momento, a realizar a minha Dissertação, relacionada com a temática do desenvolvimento socioemocional, sendo neste âmbito que surge esta conversa. Esta Dissertação de Mestrado está enquadrada no projeto Aprender com Todos, o qual está em curso na sua Escola sob a coordenação da Professora Lurdes Veríssimo. Neste sentido, o objetivo principal desta entrevista consiste em recolher a sua perceção sobre algumas questões relacionadas com o desenvolvimento socioemocional no seu agrupamento. Desde já agradeço por ter aceite este convite lançado pela Prof. Lurdes e rapidamente ter mostrado disponibilidade para a realização desta entrevista.

Por questões de investigação e tratamento de dados esta conversa será gravada, sendo logicamente garantida a confidencialidade dos dados.

Autoriza a gravação?

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	DIMENSÕES A EXPLORAR	QUESTÕES ESTÍMULO
	Dados sociodemográficos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexo</li> <li>2. Função na escola</li> <li>3. Trajetória acadêmica / profissional</li> <li>4. Há quanto tempo trabalha nesta escola?</li> <li>5. Tem formação específica na área do desenvolvimento socioemocional?</li> </ol>
Qual a valorização da comunidade educativa face à promoção de competências socioemocionais nos alunos?	<p>Valorização das competências socioemocionais</p> <p>Valorização das competências socioemocionais na prática</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Quando falamos em competências socioemocionais, o que lhe ocorre?</li> <li>7. Em que medida considera que a escola promove o desenvolvimento socioemocional dos alunos?</li> <li>8. Que competências socioemocionais considera cruciais desenvolver em todos os alunos?             <ol style="list-style-type: none"> <li>8.1. Que práticas universais são adotadas nesse sentido?</li> </ol> </li> </ol>
	Intervenção numa lógica remediativa vs intervenção numa lógica preventiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Qual a sua posição face ao lugar das competências socioemocionais nas aprendizagens essenciais?             <ol style="list-style-type: none"> <li>9.1. Na sua opinião, em que medida a promoção de competências socioemocionais é importante para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?</li> <li>9.2. Em que medida esta questão é intencionalizada nas aulas?</li> </ol> </li> </ol>
	Intervenção multinível	
	Intervenientes na promoção de competências socioemocionais	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Na sua ótica, a promoção de competências socioemocionais é um trabalho do psicólogo ou deve seguir uma lógica mais transversal?</li> </ol>
Em que medida são adotadas estratégias de promoção de competências socioemocionais nos alunos?	<p>Estratégias de desenvolvimento emocional</p> <p>Estratégias de desenvolvimento social</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Existe algum programa de desenvolvimento socioemocional implementado na escola?</li> <li>12. Que estratégias práticas são utilizadas no sentido de promover competências socioemocionais nos alunos de uma forma universal?             <ol style="list-style-type: none"> <li>12.1. Quais as forças e fraquezas das mesmas?</li> </ol> </li> </ol>

13. É realizado algum trabalho específico com os alunos mais problemáticos? Qual?

13.1. Quais as forças e fraquezas do mesmo?

14. Quais os principais constrangimentos que encontra promoção de competências socioemocionais?

15. Que estratégias de desenvolvimento socioemocional gostava de ver implementadas na escola?

16. Na sua opinião, quais os benefícios da promoção de competências socioemocionais nos alunos?

17. Que competências socioemocionais considera terem impacto positivo nos alunos a curto prazo? E a longo prazo?

Qual a percepção da comunidade educativa face ao impacto da promoção de competências socioemocionais nos alunos?

Percepção do impacto das competências socioemocionais no comportamento

Percepção do impacto das competências socioemocionais a nível emocional

Percepção do impacto das competências socioemocionais na interação social

Percepção do impacto das competências socioemocionais no desempenho académico

Eficácia de estratégias já utilizadas

Posicionamento crítico face a novas estratégias

18. Que projetos já foram implementados na escola ao nível do desenvolvimento socioemocional?

18.1. Quais as forças e fraquezas dos mesmos?

18.2. Quais os principais ganhos alcançados?

19. Que projetos gostaria de ver implementado na escola a nível da promoção de competências socioemocionais?

20. Qual a sua posição face a metodologias ativas de promoção de competências socioemocionais?

20.1. Tendo em conta as características dos alunos desta escola, considera serem as mais adequadas? Porquê?

---

## Anexo II – Sistema de categorias

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Questão estímulo</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>	<b>Exemplos de dados</b>
Caracterização dos participantes	Função na escola	Qual é a sua função na escola?	5	5	“Eu sou mediadora de conflitos”  “Eu sou professor”
	Tempo de serviço no agrupamento	Há quanto tempo trabalha neste agrupamento?	5	5	“Neste agrupamento, há sete”  “Eu creio que há onze anos”
	Habilitações académicas	Poderia falar-me um pouco do seu percurso académico?	5	8	“Fiz a minha licenciatura em ciências da educação”  “Mais recentemente, fiz o mestrado em arte e design”
	Formação na área do desenvolvimento socioemocional	Ao longo da sua formação ou percurso profissional, teve alguma formação na área do desenvolvimento socioemocional?	5	9	“Na licenciatura tive um componente bastante grande a esse nível”  “Sim, várias formações de curta duração a esse nível”
Valorização do desenvolvimento socioemocional	Perceção acerca da conceitualização do desenvolvimento socioemocional	Quando falamos de desenvolvimento socioemocional, o que é que lhe ocorre?	5	9	“Inteligência emocional, coping, resiliência, vulnerabilidade”  “Autorregulação, competências

					sociais, competências pré-acadêmicas”
	Promoção do desenvolvimento socioemocional na escola	Em que medida considera que a escola promove o desenvolvimento socioemocional dos alunos?	4	20	“Nós fazemos esse desenvolvimento socioemocional a tempo inteiro”  “O nosso objetivo é sempre tentar ser o mais precoce possível na intervenção a esse nível”
	Prevenção universal	Que competências socioemocionais considera essenciais desenvolver em todos os alunos?	5	20	“Resiliência, gestão de conflitos”  “Desenvolver a questão da autoestima é essencial”
	Perceção acerca de estratégias e medidas a implementar para o desenvolvimento socioemocional	Que medidas e estratégias de desenvolvimento socioemocional gostava de ver implementadas na escola?	2	2	“Precisava de ter mais tempo... e ter ainda mais espaços de teatro, música, desporto”  “Gostava que abrissem mais clubes de desporto, de dança”
Estratégias de promoção de competências socioemocionais	Medidas universais de promoção de competências socioemocionais	Que estratégias / medidas são adotadas no sentido de promover as referidas competências socioemocionais que identificou como essenciais?	4	14	“é óbvio que tem de existir alguma confiança e proximidade, tem de ser desenvolvida, para depois se conseguir estabelecer algumas regras e fazer algum trabalho nesse sentido”

				<p>“E então esse projeto de cerâmica que foi obviamente desenhado no sentido de trabalhar outras competências que não propriamente as competências do lápis e da escrita e da leitura”</p>
Envolvimento dos diferentes agentes educativos	Na sua opinião, em que medida o desenvolvimento socioemocional é um trabalho exclusivo dos psicólogos?	4	11	<p>“abarca os professores todos. Nós fazemos sessões de formação com funcionários nas férias.”</p> <p>“É preciso que haja este trabalho articulado. E o professor tem um papel fundamental porque passa muito mais tempo com eles do que nós”</p>
Constrangimentos na implementação de medidas de desenvolvimento socioemocional	Que constrangimentos encontra na implementação de medidas e estratégias de desenvolvimento socioemocional?	5	20	<p>“a mudança do corpo docente. É um constrangimento, sem margem de dúvidas”</p> <p>“o currículo. Nós temos, a nível nacional, o ensino está um bocado padronizado e existe uma série de indicações e de situações para cumprir”</p>
Prevenção seletiva e indicada	Que trabalho socioemocional é realizado com os alunos mais problemáticos?	4	14	<p>“para os casos mais particulares, arranjam um professor tutor.”</p> <p>“vamos fazer um trabalho muito individual com o aluno, desde</p>

atendimentos em que exploramos algumas questões do ponto de vista emocional, do ponto de vista pessoal, do ponto de vista familiar, fazemos ali uma exploração com o aluno, e depois vamos desenvolvendo um trabalho gradual durante todas as semanas e vamos intervindo sempre que é urgente”

Impacto percebido da promoção de competências socioemocionais	Impacto comportamental	Na sua opinião, qual o impacto a nível comportamental da promoção de competências socioemocionais nos alunos?	3	11	<p>“tinham um impacto brutal, por exemplo, ao nível do comportamento em sala de aula”</p> <p>“a diminuição dos comportamentos negativos e o aparecimento ou a ocorrência com maior frequência de comportamentos positivos”</p>
	Impacto emocional	Na sua opinião, qual o impacto a nível emocional da promoção de competências socioemocionais nos alunos?	2	3	<p>“há também impacto na forma como eles gerem os conflitos”</p> <p>“Portanto a maior parte dos ganhos que nós vamos tendo a nível emocional... eu prendo muito isso com a procura que eles próprios têm do gabinete”</p>

Impacto social	Na sua opinião, qual o impacto a nível social da promoção de competências socioemocionais nos alunos?	4	8	<p>“e o que é certo é que aquilo que seria um 5º ano extremamente difícil porque eu achei que ia ser uma turma mesmo complicada na adaptação e transição para o segundo ciclo, foi uma turma pacífica, que não teve uma única falta disciplinar o ano todo, eles tiveram sempre tranquilos, conseguiram sempre cumprir as regras, e não se envolveram em muitos conflitos internos dentro da turma, houve ali uma harmonia maior”</p> <p>“É muito importante esse trabalho, porque o que eles aprendem a esse nível vai ser fundamental para eles fazerem qualquer coisa e relacionarem-se com qualquer pessoa ao longo da vida”</p>
----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---