

# iscte

INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

## **O impacto da motivação e da aprendizagem sócio emocional nos docentes em contexto de um programa de intervenção com tecnologia**

Rute Isabel Bernardo Marques Casimiro

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientadores:

Professora Doutora Susana Fonseca, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Fevereiro, 2024





CIÊNCIAS SOCIAIS  
E HUMANAS

---

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**O impacto da motivação e da aprendizagem sócio emocional nos docentes em contexto de um programa de intervenção com tecnologia**

Rute Isabel Bernardo Marques Casimiro

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientador(a):

Professora Doutora Susana Fonseca, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL



*Dedico esta dissertação  
a Deus, aos professores que conheci neste período e à minha família.  
Sem eles não tinha sido capaz de percorrer esta jornada.*



## Agradecimento

A elaboração de uma Dissertação de Mestrado é uma longa viagem, por vezes solitária, com muitos trilhos e percalços pelo caminho, que só são ultrapassáveis com o apoio de pessoas que, de certa forma contribuíram para a sua conclusão.

Assim, quero manifestar o meu profundo agradecimento a todos os que permitiram que esta investigação chegasse ao fim. Não obstante, destaco alguns elementos que fizeram toda a diferença, que nunca desistiram de orar por mim, de me apoiar quando eu própria duvidei e vacilei, que seria capaz de chegar até aqui.

Em primeiro lugar, a Deus, que permitiu que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a esta longa jornada.

Ao meu marido e às minhas filhas, por terem acreditado sempre no meu esforço e que me incentivaram nos momentos difíceis, compreendendo a minha ausência, enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

À minha mãe, por todo o seu apoio e ajuda, ao longo desta viagem.

À Sofia Cândido, pela sua paciência, por todo o apoio e pela ajuda, que permitiu que continuasse a acreditar ser possível concluir esta dissertação.

À Professora Doutora Susana Fonseca pela qualidade da sua orientação, que permitiu que eu crescesse na resiliência, empenho e dedicação.

Por fim, a todas as crianças, técnicos e profissionais envolvidos neste projeto.

Muito obrigada!

“Ninguém é tão grande que não possa aprender nem tão pequeno que não possa ensinar” (Esopo)



## Resumo

Este estudo pretendeu avaliar o Programa de Intervenção “BeEmotional” no âmbito do projeto “BEEemotional-Techie: A Bridge Between Emotional Learning and Technology”. Adicionalmente, avaliou não só a motivação e o grau de satisfação dos docentes que participam no programa, bem como a utilidade dos conteúdos produzidos.

Participaram 24 docentes do ensino básico, que responderam a um questionário, composto por: *Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale (SECTRS)* (Tom, 2012), *Escala Teaching Practice - Professional Development* (Forte, 2009), Programa de Intervenção “Beemotional” e dados sociodemográficos.

Nos resultados quantitativos, confirmou-se a existência de relações significativas, positivas, entre as competências relacionais dos docentes, nomeadamente entre a regulação emocional, a consciencialização social e as relações interpessoais e motivações emancipatórias dos docentes.

Já no que diz respeito às relações interpessoais e as motivações instrumentais, estas revelaram-se significativas, mas negativas. Observou-se também a não existência de relações significativas entre as competências relacionais e as motivações, tendo em conta o tempo de serviço de docente e tempo de serviço na escola.

Nos resultados qualitativos, verificou-se que através da implementação do BeEmotional, as competências socioemocionais e os resultados escolares dos alunos melhoraram, e os comportamentos desajustados diminuíram. Como aspetos positivos, destacaram-se a pertinência das competências emocionais e os materiais construídos especificamente para programa, embora alguns destes materiais necessitem de estar mais adequados às idades das crianças.

Conclui-se que a implementação do programa ajudou não só os docentes a entender melhor as emoções dos alunos, bem como desenvolveu as suas competências para lidar com as situações desafiantes diariamente em sala de aula.

**Palavras-chave:** Aprendizagem socioemocional, Competências Socioemocionais, Motivações, Professores



## Abstract

This investigation aims to evaluate the "BeEmotional" Intervention Programme as part of the "BEEemotional-Techie: A Bridge Between Emotional Learning and Technology" project. In addition, the study evaluated not only the motivation and level of satisfaction of the teachers in participating in intervention programmes, but also the usefulness of the content produced.

A total of 24 primary school teachers took part and answered a questionnaire consisting of: Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale (SECTRS) (Tom, 2012), Teaching Practice - Professional Development Scale (Forte, 2009), "Beemotional" Intervention Programme and sociodemographic data.

The quantitative results confirmed the existence of significant, positive relationships between teachers' relational competences, namely between emotional regulation, social awareness and interpersonal relationships and teachers' emancipatory motivations.

As for interpersonal relationships and instrumental motivations, these were significant but negative. There was also no significant relationship between relational competences and motivations, considering length of service as a teacher and length of service at the school.

The qualitative results showed that the implementation of BeEmotional improved students' socio-emotional competences and school results and reduced maladjusted behavior. Positive aspects included the relevance of the emotional competences and the materials specifically designed for the programme, although some of these materials need to be more adapted for the children's ages.

It can be concluded that the implementation of the programme not only helped teachers to better understand students' emotions, but also developed their skills to deal with challenging situations in the classroom daily.

Keywords: Socio-emotional learning, Socio-emotional skills, Motivations, Teachers



# Índice

Agradecimento.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>3</b>
Revisão da Literatura.....	3
1.1. Emoções.....	3
1.2. Aprendizagem socioemocional.....	4
1.2.1 Conceitos.....	4
1.2.2 Aprendizagem socioemocional em contexto escolar.....	10
1.3. Programas de aprendizagem socioemocional com jogos digitais sérios.....	12
1.4. O papel do docente na aprendizagem socioemocional.....	14
1.5. O papel do docente no desenvolvimento das competências socioemocionais.....	16
1.5.1 Motivação.....	19
1.5.2 A motivação docente.....	20
1.6. O presente estudo.....	22
1.7. Objetivos gerais, questões e hipóteses de investigação.....	22
1.7.1 Questões de investigação - QI.....	23
1.7.1.1 Questões de investigação para estudo quantitativo.....	23
1.7.1.2 Questões de investigação para estudo qualitativo.....	23
1.7.2 Hipóteses de investigação.....	23
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>25</b>
Método.....	25
2.1. Participantes.....	25
2.1.1. Descrição da amostra.....	26
2.2. Instrumento.....	28
2.3. Análise de conteúdo.....	30
2.4. Procedimentos.....	31
2.5. As análises.....	32
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>33</b>
Resultados.....	33
3.1. Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale - Sectrs (Tom, 2012)......	33
A fiabilidade.....	33
A sensibilidade.....	34

3.2. Teaching Practice - Professional Development (Forte, 2009) Escala Da Motivação .....	34
A fiabilidade.....	34
A sensibilidade.....	35
3.3. Das hipóteses e das questões de hipóteses de investigação.....	36
3.4. Análise de conteúdo referente às questões de resposta aberta.....	39
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>50</b>
<b>Discussão e Conclusões .....</b>	<b>50</b>
4.1. Discussão dos dados .....	50
4.4. Limitações do estudo .....	52
4.4. Sugestões para futuras investigações.....	53
4.4. Conclusão.....	53
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>65</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis sociodemográficas.....	26
Tabela 2. Distribuição dos professores por Tempo de Serviço Docente (TSD).....	27
Tabela 3. Distribuição dos professores por Tempo de Serviço na Escola (TSE).....	27-28
Tabela 4. Estatística de confiabilidade.....	33
Tabela 5. Estatística de confiabilidade .....	33
Tabela 6. Testes de Normalidade para as Competências Relacionais.....	34
Tabela 7. Estatística de confiabilidade - Alfa de Cronbach .....	35
Tabela 8. Testes de Normalidade .....	35
Tabela 9. Média e Desvio-Padrão das Subescalas da Escala SECTRS.....	36
Tabela 10. Média e Desvio-Padrão das Subescalas da Escala Motivações .....	36
Tabela 11. Correlação de Spearman entre as competências relacionais e as motivações dos docentes .....	37
Tabela 12. Correlação Spearman entre o TSD e as competências relacionais e as motivações dos docentes.....	38
Tabela 13. Correlações de Spearman do TSE com as Competências Relacionais e Motivações .....	38
Tabela 14. Descrição da lista de categorias .....	40
Tabela 15. Descrição dos docentes sobre os pontos fortes no programa .....	42
Tabela 16. Descrição dos docentes sobre os pontos fracos ou a melhorar no programa .....	43
Tabela 17. Descrição dos docentes sobre aspetos positivos nas sessões .....	45
Tabela 18. Avaliação da qualidade e atividades por sessão .....	46
Tabela 19. Descrição dos docentes sobre existirem aspetos a melhorar no programa .....	47
Tabela 20. Avaliação do conteúdo e materiais produzido em exclusivo para o programa .....	48
Tabela 21. Exemplos de programas Intervenção SEL – desenvolvidos a nível internacional dirigidos a crianças e adolescentes (adaptado CASEL 2015).....	65 – 66
Tabela 22. Exemplos de programas SEL com Serious Games – desenvolvidos a nível internacional e nacional dirigidos a crianças e adolescentes .....	67 – 68

## Índice de figuras

Figura 1.1. Representação da Teoria Ecológica do desenvolvimento .....	7
Figura 1.2. Roda das Competências Socioemocionais .....	9
Figura 2.3. Descrição das etapas da análise de conteúdo .....	31

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Listagem de distribuição de categorias .....	41
Gráfico 2. Listagem de distribuição Pontos Fortes do Programa .....	42
Gráfico 3. Listagem de distribuição Pontos Fracos ou a melhorar do Programa .....	43
Gráfico 4. Listagem de distribuição Outras Motivações para participar do Programa .....	44
Gráfico 5. Listagem de aspetos positivos das sessões .....	46
Gráfico 6. Avaliação da qualidade das Sessões .....	47
Gráfico 7. Aspetos a melhorar nas Sessões.....	48
Gráfico 8. Listagem de conteúdo produzido exclusivamente e o material disponibilizado considerado eficaz e útil .....	49

## Glossário

JDS - Jogos Digitais sérios

SEL - *Social and emotional learning*





## Introdução

Atualmente a Aprendizagem Socioemocional tem sido reconhecida como uma ferramenta essencial para o nosso dia-a-dia, repleto de tecnologia, no intuito de facilitar a concretização de diversas tarefas inerentes à nossa vida pessoal, profissional e social (Cardoso et al., 2017).

Em 2016, Carvalho e colaboradores sugeriam que a Aprendizagem Socioemocional consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais não só pelas crianças e jovens, mas também pelos adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio (CASEL, 2013), ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético. Estas aprendizagens podem ser aprofundadas através de programas de competências socioemocionais.

Os programas de SEL em contexto escolar surgem, assim, como um dos quadros de referência para a promoção da saúde mental (Carvalho et al., 2016), em que ao aliarmos a tecnologia ao ensino, os estudantes aprendem de muitas formas diferentes e que a sua aprendizagem é influenciada por fatores sociais e emocionais (Wang et al., 1997). Em 2013, Souza mencionava que os jogos educativos são um auxílio não só no desenvolvimento da motricidade, da linguagem, da memória, mas também no desenvolvimento da percepção e da apropriação dos signos. A aprendizagem associada ao recurso de jogos, torna-a mais dinâmica, ativa, atrativa, possibilitando ao aluno, a ampliação de conhecimento, sendo um elemento facilitador do processo de ensino/aprendizagem (Souza, 2013). A partir dos estudos dedicados ao desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças, percebe-se assim a importância dos professores, como uma das figuras de cuidado para o desenvolvimento saudável das crianças no contexto escolar (Morris et al., 2013), sendo expectável que propiciem suporte emocional a todos os alunos, promovendo ambiente de sala de aula acolhedor e estimulante; orientando os alunos em situações de conflito com sensibilidade e responsabilidade; efetuem a gestão dos comportamentos desafiadores dos alunos e respondam às exigências da avaliação de resultados escolares (Jennings, 2011).

Neste sentido, Fisher (2011), mostra que a profissão de docente tem vindo a ser caracterizada como uma profissão com uma grande exigência emocional. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), esta profissão é considerada como uma das com maior nível de stress, muito devido a diversos fatores de stress, independentemente do nível de ensino ou regime de ensino (público ou privado). De acordo com um estudo de Sousa e Coelho (2021), a satisfação dos profissionais com programas de aprendizagem socioemocional é comumente alta. O estudo levado a cabo pelos autores analisou resultados de 632 participantes, do 4º ao 8º ano de escolaridade, que participaram num programa SEL, e observaram que os profissionais apresentavam níveis de satisfação com a qualidade do

conteúdo do programa, a sua relevância para as necessidades dos alunos e ainda com a sua facilidade de implementação (Sousa & Coelho, 2021).

No entanto, ainda são poucos os estudos sobre a eficácia dos programas para promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores, pese embora o desenvolvimento destas competências por parte dos professores seja um investimento importante no futuro da educação, na medida em que professores que possuem elevadas competências socioemocionais são mais propensos a criar um ambiente de aprendizagem positivo com vista à maximização do sucesso dos alunos (Correia de Almeida et al., 2012).

Com base no acima exposto adotámos a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Bronfenbrenner (1986), visto que enfatiza a importância da acomodação mútua, ao longo da vida, entre indivíduo em desenvolvimento e as propriedades do ambiente, em constante mudança, no qual a pessoa em desenvolvimento se insere. No seu modelo, as influências dos diversos sistemas, em que o indivíduo vive, devem ser abordadas como um grupo (Bronfenbrenner, 1986).

Por conseguinte, o presente trabalho pretende avaliar o grau de satisfação dos professores em participar em programas de intervenção e a utilidade dos conteúdos produzidos exclusivamente para o efeito, através do Programa Intervenção *“BeEmotional”* no âmbito do projeto *“BEEemotional-Techie: A Bridge Between Emotional Learning and Technology”*, assim como identificar eventuais melhorias para futura implementação.

No âmbito da Política de Sustentabilidade do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, consideramos a presente investigação como contributo ativo para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente a Educação de Qualidade, reconhecida pelo ISCTE-IUL como um dos ODS fundamentais.

## Revisão da Literatura

### 1.1. Emoções

No que respeita à definição de emoções, Arriaga e Almeida (2010) demonstraram ser difícil o consenso entre os investigadores interessados por esta abrangente área de pesquisa, sendo um termo cujo significado ou definição tem vindo a ser objeto de controvérsias, há mais de um século, entre psicólogos e psiquiatras (Goleman, 2012), havendo diversas definições propostas para este conceito.

As emoções têm sido estudadas desde há muito em diversas áreas. A título de exemplo representativo, destaca-se a área das ciências da vida, cujo papel básico e adaptativo das emoções no desenvolvimento humano tem sido evidenciado, corroborando o que Darwin descreve sobre o impacto do papel das emoções na criação da teoria da evolução das espécies (Oatley & Jenkins, 1996). Na visão de Sroufe e colaboradores (1999) as emoções ocupam um lugar central na vida humana e têm sido o centro de diversos estudos ao longo dos tempos, continuando a ser objeto da investigação.

Segundo Strongman (2003), as emoções são omnipresentes na nossa vivência quotidiana, fornecendo constantemente informações que nos obrigam a respostas por vezes mais carregadas emocionalmente do que outras, mas mesmo eventos simples do dia-a-dia são cromatizados de emoções (Fivush & Kuebli, 1997). Outro aspeto referido por Ekman (2011) é que as emoções determinam a qualidade de vida e acontecem em todos os relacionamentos significativos, como no trabalho, nas amizades, nas interações familiares e em relacionamentos íntimos. Por vezes podem salvar vidas, porém, também podem causar danos, dado que podem induzir a agir de um modo que, no momento parece apropriado e realista, no entanto, também podem levar a agir de forma mais extrema, causando mais tarde arrependimento nos sujeitos. Em 2007, o mesmo autor identifica emoções básicas ou primárias (a alegria, a tristeza, o medo, a surpresa, o nojo, o desprezo e a raiva) e emoções sociais ou secundárias (e.g. vergonha, inveja, ciúme, empatia, embaraço, orgulho e culpa), defendendo a existência de sete emoções básicas ou primárias (Ekman, 2007).

Já em 2001 e nesta ótica, Damásio (2001) distinguia igualmente as emoções em primárias ou universais (e.g. alegria e tristeza) e secundárias ou sociais (e.g. vergonha, culpa e orgulho), acrescentando as emoções de fundo (e.g. bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão). O mesmo autor defende ainda que as emoções primárias se revelam como inatas, evolutivas e universais, enquanto as emoções secundárias, para além de serem sociais, são resultado da aprendizagem, que se explanar-se-á no ponto a seguir (Damásio, 2001).

## 1.2. Aprendizagem socioemocional

Neste subcapítulo são apresentadas algumas perspectivas pertinentes ao desenvolvimento desta temática. Este encontra-se dividido em 5 subsecções, nomeadamente: (i) aprendizagem socioemocional: conceitos, (ii) aprendizagem socioemocional em contexto escolar, (iii) Programas de SEL com JDS, (iv) o papel do docente na aprendizagem socioemocional e (v) o papel do docente no desenvolvimento das competências socioemocionais.

### 1.2.1 Conceitos

Para melhor compreender o conceito de aprendizagem socioemocional, torna-se necessário caracterizar em primeiro lugar o que é aprendizagem e o que é socioemocional no âmbito do contexto escolar.

Em 2009, Informodicas menciona que a “aprendizagem, na óptica de Mazur (1990) citado por Tavares et al. (2007), é geralmente definida como uma mudança num individuo causada pela experiência”. Assim, o ser humano aprende desde o nascimento, ou até mesmo antes, estando o desenvolvimento inseparavelmente interligado com a aprendizagem (Slavin, 2021). Também em 2002 Tavares e Alarcão, defendem que a aprendizagem pode ser definida com uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. É através das manifestações exteriores que se vê se o individuo aprendeu, todavia estas só se revelam se no interior do individuo tiver ocorrido um processo de transformação e mudança” (Tavares et al., 2020).

O termo socioemocional, segundo Järvelä (2012) expressa, a intersecção entre as diversas competências sociais e emocionais que estão inter-relacionadas, permitindo ao indivíduo aprender a lidar com diferentes situações ao longo da sua vida. Estas competências designam-se de competências sociomeocionais, que podem ser ensinadas e aprendidas, através da promoção da aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning - SEL*), quadro concetual de referência para promoção destas mesmas competências e académicas dos mais jovens (Pinto & Raimundo, 2016). Os mesmos autores advogam que a componente *Social* da SEL traduz a consideração pelo desenvolvimento interpessoal, dirigindo-se à promoção de relações positivas com os outros, como pares, professores e membros da família. Enquanto a componente *Emocional* da SEL associa-se à promoção do desenvolvimento intrapessoal, pela preocupação em promover competências de autoconhecimento e autorregulação. Por último, o aspeto da *Aprendizagem* da SEL implica que tanto o crescimento social como emocional possam ser ensinados e aprendidos por meio da instrução, prática e *feedback* (Merrell & Gueldner, 2010; Pinto & Raimundo, 2016).

Em 2016, Carvalho e colaboradores sugerem que as competências SEL são um constructo multidimensional e interativo, incluindo fatores cognitivos, interpessoais, emocionais e sociais,

implicando a aquisição de capacidades subjacentes à expressão de emoções, regulação socialmente adequada e conhecimento emocional. Esta está implicitamente relacionada com a identidade, história pessoal e com o desenvolvimento sociomoral da criança e jovem. É ainda considerada uma competência fundamental na capacidade de interação e autorregulação de crianças e jovens e estabelecerem relações satisfatórias com os outros, assim como na gestão do afeto, no início e na continuidade do envolvimento evolutivo com os seus pares (Carvalho et al., 2016).

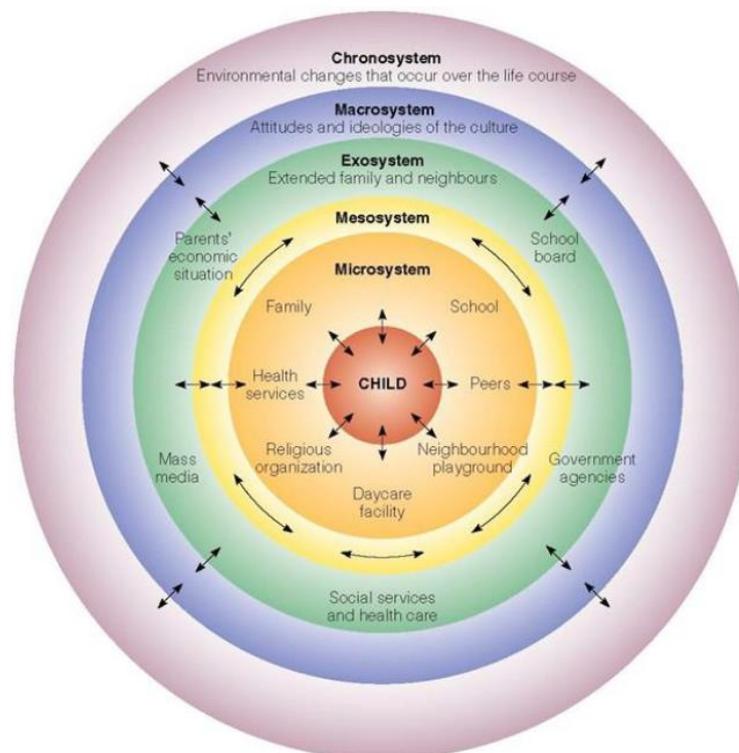
A SEL pode ser ainda definida como o processo através do qual crianças e adultos adquirem e aplicam eficazmente o conhecimento, posturas e competências necessárias para desenvolver identidades saudáveis, nomeadamente compreender e gerir emoções, estabelecer e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis (Weissberg & Cascarino, 2013). É através deste processo que as crianças melhoram a sua capacidade de integração do pensamento, o sentimento e o comportamento na resolução de tarefas importantes na vida (Zins et al., 2007).

Já em 1997, Elias e colaboradores propuseram o Modelo de Aprendizagem Socioemocional (Social and Emotional Learning, SEL), que surgiu como resposta às necessidades dos educadores, em terem acesso a um guia que lhes permitisse desenvolver programas de aprendizagem socioemocional eficazes. Este modelo tem como principal premissa educar as crianças de forma que se tornem jovens conscienciosos e empáticos, que mais tarde se integrem como cidadãos ajustados e contribuidores para a sociedade (Elias et al., 1997). Neste contexto, Payton e colaboradores (2008) realçam que a aprendizagem socioemocional é um processo através do qual crianças e adultos adquirem conhecimentos, atitudes e competências, tais como reconhecimento e gestão das suas emoções, definição de objetivos, demonstração de empatia e preocupação pelos outros, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e lidar de forma eficaz com situações interpessoais com se deparam, com destino ao sucesso escolar e a uma vida adulta mais consonante ou harmoniosa. A aprendizagem socioemocional é ainda comumente conhecida na literatura por outros termos, que Fonseca (2020) identifica como “aprendizagem sócio-emocional”, “educação sócio-emocional”, “competências socio-emocionais”, “aptidões socio-emocionais”, “soft skills” e “competências não-cognitivas”. Por outro lado, a educação faz parte da vida do sujeito desde que nasce: começa por realizar as primeiras aprendizagens no seio da família, passando depois para novas aquisições quando vai para a creche, pré-escolar, escola, até se tornar num adulto e aprender a enfrentar as dificuldades inerentes à vida (Silva, 2004). E neste sentido, modelos teóricos sistêmicos têm sido amplamente utilizados para explicar o desenvolvimento humano a partir dos efeitos de interação da pessoa com diferentes ambientes (Lerner, 2006). A aplicabilidade desta tipologia de projetos promove ganhos, particularmente no que à saúde mental de toda a comunidade educativa se refere. Adicionalmente, várias meta-análises têm identificado programas aprendizagem socioemocional – (*Social and Emotional Learning - SEL*) de

carácter universal, contribuem para melhorias no ambiente escolar, rendimento académico dos alunos, comportamento pró-social, atitudes face aos próprios e à escola (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Um exemplo é o modelo bioecológico (figura 1.1), em que Bronfenbrenner (2001) considera o desenvolvimento humano como o processo de continuidades e mudanças das características das pessoas e dos grupos, que ocorre ao longo do ciclo de vida e ao longo das gerações (Petrucci et al., 2016). A abordagem ecológica do desenvolvimento humano ou também designada por teoria bioecológica de Bronfenbrenner proposta pelo próprio, permite que o desenvolvimento possa ser entendido de maneira contextualizada, evitando os equívocos frequentemente cometidos na compreensão do desenvolvimento de uma população, a partir dos critérios de estudos realizados com grupos, em diferentes contextos (Huston et al., 1994).

Neste modelo representado na figura 1.1, o desenvolvimento humano desenrola-se em processos de interações entre o ser humano e o seu contexto de vida, a partir de quatro componentes dinâmicas e inter-relacionadas: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Cecconello & Koller, 2003). O Processo refere-se ao mecanismo central do desenvolvimento, i.e., a relação entre o ambiente ao redor (pessoas, objetos e símbolos presentes) e as características do indivíduo em desenvolvimento. Esta interação pode ser em uma ou em ambas as direções, separadas ou simultâneas (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Estas formas de interação constituem os processos proximais, conceito chave neste modelo e requisito fundamental para que ocorra desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998), e que são considerados por Bronfenbrenner motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2001). No que à Pessoa diz respeito, refere-se ao segundo componente do modelo bioecológico, envolvendo nomeadamente os atributos do indivíduo (características socioemocionais, motivacionais e cognitivas), as quais, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998) são concebidas na interação da pessoa com o ambiente. As características do indivíduo são entendidas como produtoras indiretas e como produto do desenvolvimento, pois, ao mesmo tempo em que influenciam os processos proximais, também são influenciadas por estes. As características são divididas em três núcleos básicos: as características de disposição, os recursos biopsicológicos e as de demanda. O Contexto ou os contextos de vida do indivíduo, organizados em quatro subsistemas sobrepostos que ajudam a amparar e guiar o crescimento humano, onde se inclui a família, a escola e a comunidade e por fim o Tempo que engloba os períodos em que os processos ocorrem (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Evans, 2000). Estes quatro componentes encontram-se interligados e organizados em diferentes níveis, mais precisamente cinco: O microsistema, o mesosistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema. À medida que se vai avançando no sistema mais factos são abrangidos, influenciando mais campos e mais fatores no desenvolvimento e na vida da criança e do adolescente. O microsistema é o meio em que estão envolvidos aqueles que têm um contacto mais direto com as crianças, como os pais e os avós. O mesossistema envolve a escola e as relações que existe

entre os aqueles e outros que se encontram no primeiro nível, tendo essa relação uma influência direta na criança. O exossistema é formado por pessoas que não têm um relacionamento direto com a criança, no entanto podem afetar a vida e o desenvolvimento da mesma, como os locais de trabalho dos pais. O macrosistema está relacionado com os elementos da cultura e da sociedade que envolvem a criança e que podem ser determinantes para certas decisões, e por último, o cronossistema, que foi desenvolvido e acrescentado posteriormente, que remete ao momento da vida em que o indivíduo se encontra (Carvalho-Barreto, 2016).



**Figura 1.1**

*Representação da Teoria Ecológica do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977; Guy-Evans, 2020)*

Segundo Petrucci e colaboradores (2016), os processos que ocorrem nos primeiros níveis do modelo bioecológico, são essenciais e impulsionam o desenvolvimento da criança, uma vez que vão facilitar a adaptação do indivíduo ao meio onde está inserido, e facilitará, mais tarde, a sua adaptação a meios maiores e que envolvam mais desafios. Nestes dois níveis enquadram-se o microsistema e o mesossistema, onde são imprescindíveis uma boa base em termos de relação parental e a relação com a escola, com os professores e com os colaboradores. São nestes dois ambientes que a criança vai assentar as suas bases da socialização e da emoção que por sua vez vão facilitar a sua interação com o

meio. Segundo Alves (1997) é no seio familiar que começa o desenvolvimento a nível social e emocional, começando paulatinamente a serem desenvolvidas competências socio emocionais, no entanto a escola e os professores também aqui desempenham um papel crucial no desenvolvimento socioemocional, assim como a ligação entre os pais e a escola. Estes meios, não só contribuem para a promoção das competências como podem ajudar a reduzir problemas comportamentais. Um ano antes, em 1996 Bronfenbrenner (1996) coloca a tónica na forma como o ser humano se desenvolve e os meios e indivíduos que influenciam esse mesmo desenvolvimento, dado que não são só as características da criança que têm um peso no seu percurso, mas também o meio onde a mesma se insere, as adversidades e as pessoas com as quais esta têm de se relacionar vão provocar efeitos, positivos ou negativos na vida da criança. Quando ocorre algo, *e.g.* no núcleo familiar, ou na escola, isso irá afetar a criança no seu percurso e desenvolvimento, tendo impacto não só no nível em a criança se encontra, mas também nos níveis mais abrangentes e consequentemente no seu, comportamento e na aquisição de competências sociais e emocionais, ou seja, no seu desenvolvimento como um todo (Petrucci et al., 2016). Por conseguinte, os programas de Aprendizagem Socioemocional com respaldo na teoria bioecológica de Bronfenbrenner constituem propostas favoráveis de desenvolvimento das competências socioemocionais no indivíduo. Assim, conhecendo os conceitos de aprendizagem, socioemocional e relacionando-os, é possível refletir que na base da aprendizagem estão as competências socioemocionais. De acordo com Carvalho e colaboradores (2016) o conceito de competência emocional implica aquisições de capacidades relacionadas com a expressão de emoções, a regulação social e o conhecimento emocional, afirmando ainda que este está relacionado com a identidade, a vivência pessoal e com o desenvolvimento sociomoral do indivíduo (Carvalho et al., 2016). Os mesmos autores destacam ainda como uma competência base e central no desenvolvimento da criança “(...) autorregulem-se e estabelecerem relações gratificantes com os outros, na gestão do afeto no início e na continuidade do envolvimento evolutivo com os pares”. Em complemento, Nielsen e colaboradores (2015) definem a “competência socioemocional como sendo uma capacidade que permite aos indivíduos controlar a sua vida” de forma a participarem e a envolverem-se na vida da sociedade em geral. De acordo com a organização *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2019) as competências socioemocionais organizam-se num grupo de cinco domínios principais, sendo de natureza cognitiva, afetiva e comportamental (CASEL Guide, 2012, 2015). Neste sentido foi criada a CASEL5 (CASEL, 2020) que aborda de forma sistémica e comum estas cinco áreas de competência correlacionadas: (1) Autoconhecimento: o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, a capacidade de entender as suas emoções, valores e pensamentos, como por exemplo os seus pontos fortes, limitações, e o seu impacto nos diferentes contextos; (2) Autorregulação: a capacidade do indivíduo controlar/gerir as suas emoções, os seus pensamentos, impulsos, nervosismo, momentos de *stress*, e comportamentos de forma eficaz de modo a atingir os seus objetivos estabelecidos e ambições;

(3) Consciência social: a capacidade que o indivíduo tem em compreender os outros, a empatia que sente pelos outros e o conhecimento e interesse nas origens e culturas, no fundo inclusivo; (4) Relações Interpessoais: envolvem a capacidade que o indivíduo tem em criar, desenvolver e manter relações saudáveis e solidárias, nomeadamente comunicar, saber; ouvir, cooperar, resistir a pressões sociais, negociar e resolver conflitos, e em apoiar e ajudar o próximo; e, (5) Tomada de decisão responsável: relacionada com a capacidade de fazer escolhas construtivas com base no que é considerado ético pela sociedade, segurança e normas sociais, em relação a comportamentos e interações sociais (Borowski, 2019; CASEL, 2020).

Todas as competências referidas anteriormente estão relacionadas com a aprendizagem socioemocional, contudo na figura 1.2 é possível verificar que estas são rodeadas pelos intervenientes que permitem o desenvolvimento destas aprendizagens. Os intervenientes mencionados são as salas de aulas, que estão associadas ao currículo e à instrução SEL, as escolas que estão associadas às suas práticas e políticas; e os contextos familiares e comunitários que são articulados com parcerias entre as famílias e a comunidade (CASEL, 2020).



**Figura 1.2**

*Roda das Competências Sociomeocionais (CASEL, 2020)*

Analisando mais uma vez a figura 1.2 é possível verificar que os programas SEL têm como objetivo geral, melhorar um conjunto inter-relacionado de competências cognitivas, emocionais e comportamentais consideradas como fundamentais para o desempenho académico (McCormick et al., 2015).

Em suma, a aprendizagem social e emocional potencia, assim, o uso de diversas competências cognitivas e interpessoais para alcançar, de forma ética, objetivos relevantes, quer socialmente, quer do ponto de vista do desenvolvimento (Costa & Faria, 2014).

### **1.2.2 Aprendizagem socioemocional em contexto escolar**

A literatura apresenta inúmeras evidências de que a Escola, é um espaço social (Vigostsky, 1962), onde atualmente os alunos (crianças e adolescentes) passam a maior parte do seu tempo (Papalia et al., n.d). Vários autores advogam que a missão educacional deve incidir não só em relação ao desenvolvimento cognitivo e à escolaridade obrigatória, mas também na promoção do sucesso e o bem-estar das crianças e dos jovens, nas suas vidas em geral (Greenberg et al., 2003; Bird & Sultmann, 2010; Elbertson et al., 2010; Merrell & Gueldner, 2010).

Sendo a aprendizagem de igual modo um processo social (Vigostsky, 1962), a escola assume, desta forma, um papel privilegiado para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos (Elias et al., 1997), dado os alunos não aprenderem sozinhos, mas sobretudo de forma colaborativa com os seus professores, em parceria com os seus pares e com o encorajamento das suas famílias (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012), contribuindo para o seu desenvolvimento social e emocional, bem como a maximização do seu potencial para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional (Elias et al., 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Neste seguimento, é possível compreender o motivo destas competências serem consideradas basilares para compreender e lidar com as emoções, definir e atingir objetivos, sentir e mostrar empatia relativamente aos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, bem como tomar decisões responsáveis (CASEL, 2015), na medida em que as emoções podem facilitar ou bloquear a aprendizagem e, em última instância, o sucesso dos alunos (Pekrun et al., 2002; Schutz & Pekrun, 2007).

A investigação ao longo do tempo, têm vindo a desenvolver um pouco por todo o mundo programas de Aprendizagem Socioemocional, nomeadamente em países como Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda do Norte, Austrália, entre outros (Humphrey, 2013). Alguns estudos têm vindo a demonstrar, em termos de resultados, a eficácia destas intervenções, nomeadamente revelando um impacto significativo no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, quando comparado com outros resultados avaliados (Payton et al., 2008; Durlak et al., 2011). Importa ainda referir que Pinto e Raimundo (2016) concluíram que a promoção atualmente de competências socioemocionais nas crianças está intimamente relacionada com o seu desempenho académico. Em termos gerais, alguns

autores têm procurado avaliar o impacto dos programas de aprendizagem socioemocional, pelo que têm vindo a realizar várias meta-análises no sentido de sintetizar quais são as principais características e benefícios destes programas. Assim, Payton e colaboradores (2008) realizaram uma meta-análise a 317 estudos, nos quais participaram num total de 324 303 alunos do ensino básico, verificaram que os programas foram eficazes, quer em contexto escolar ou quer em contexto extraescolar. Estes resultados foram extensíveis a alunos com problemas emocionais e comportamentais, independentemente do seu ambiente (urbano ou rural), origens culturais e étnicas.

Outra meta-análise em larga escala, foi levada a cabo por Durlak e colaboradores (2011), envolvendo 213 programas realizados com 270 034 alunos, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, tendo os resultados demonstrado a existência de efeitos positivos ao nível das competências sociais e emocionais (e.g. maior ligação à escola, melhoria das notas, diminuição dos comportamentos disruptivos, sintomas menores de ansiedade e depressão).

Nesta linha de pensamento mais meta-análises foram realizadas, uma relativa a 75 programas de intervenção com foco na aprendizagem socioemocional (SEL), com alunos desde o ensino básico até ao ensino secundário, tendo-se observado igualmente melhorias nas competências socioemocionais, na promoção da autoimagem, no comportamento social (redução de comportamentos antissociais e congruentemente o aumento dos comportamentos pró sociais), e no sucesso académico (Sklad et al., 2012). Outro estudo com 82 programas escolares em contexto SEL, identificaram, pós-intervenção, o aperfeiçoamento que a SEL exerce no desenvolvimento positivo dos jovens alunos (Taylor et al., 2017).

Resultante destas investigações, verificou-se que estes programas conduzem similarmente a efeitos indiretos no desenvolvimento dos alunos, como seja a redução da ansiedade, da depressão ou da perturbação emocional, a prevenção de problemas de conduta, a melhoria do rendimento académico, bem como a promoção de comportamentos pro sociais e de atitudes mais positivas face à escola (Payton et al., 2008; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Estes resultados reforçam os anteriores e consolidam a eficácia dos programas de Aprendizagem Socioemocional, na medida em que as intervenções de natureza holística, de caráter preventivo e promocional, são aquelas que melhor predizem e promovem o funcionamento e desenvolvimento dos alunos (Weare & Nind, 2011).

Por sua vez, os programas com foco em SEL dirigidos a crianças e jovens em contexto escolar, quando implementados em articulação com a família e a comunidade, podem assumir um papel ainda mais decisivo no desenvolvimento psicológico saudável, com repercussões positivas na idade adulta (Epstein & Dauber, 1991).

Por conseguinte, é fácil perceber que o sucesso dos programas SEL deve-se ao facto da sua implementação estar ancorada numa perspetiva sistémica – sequência, ativa, foco e especificidade de objetivos, representada na sigla SAFE: (1) *Sequência*, que corresponde à conexão e coordenação entre as atividades dinamizadas para o desenvolvimento das competências; (2) *Ativa*, correspondendo aos

processos de aprendizagem dinâmicos que ajudam os alunos a praticar e aprender, *i.e.* no desenvolvimento de novas competências; (3) *Foco*, relativo ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais através de currículo focado neste tipo de aprendizagem; (4) *Especificidade dos objetivos*, isto é direcionados para a promoção das competências sociais e emocionais (Durlak et al., 2015; Oberle et al., 2016). Neste seguimento, CASEL (2015) defende que além desta perspetiva sistémica, é necessário ainda integrar e coordenar família, comunidade e o contexto escolar, nomeadamente a sala de aula, como a configuração ideal para produzir resultados a nível do desenvolvimento socioemocional.

Em suma, a escola é o segundo contexto (precedido pela família) que a maioria das crianças frequenta regularmente, representando um espaço de convívio social onde são construídas, principalmente, as interações com os pares e com os professores (Pianta et al., 1997). De facto, a sala de aula é um lugar primordial para o desenvolvimento da relação professor-aluno, tal como referem diversos estudos (Hamre & Pianta, 2001; Spilt et al., 2012). Esta relação é determinante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. É precisamente por isso que na criação, desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL, o contexto de sala de aula deve ser o local em que os alunos recebem orientações e oportunidades para pôr em prática as competências socioemocionais (Bierman & Motamedi, 2015). Esta abordagem, permite não só aos alunos explorar como treinar as competências socioemocionais num ambiente seguro com apoio dos educadores ou professores.

De facto, e antes de avançar, importa evidenciar alguns exemplos de programas SEL desenvolvidos a nível internacional, como se apresenta através do anexo A), que quando implementados de forma fidedigna, comungam das mesmas abordagens de implementação e características.

A evolução da tecnologia, influenciou o dia-a-dia das pessoas e o mundo como hoje o conhecemos, facilitando a concretização de várias tarefas inerentes à vida quotidiana (Cardoso et al., 2017). Este impacto tem tomado expressão de forma preponderante nas novas abordagens educacionais, através da integração de jogos sérios (*serious games*) nas atividades que compõem estes programas de intervenção (SEL).

### **1.3. Programas de aprendizagem socioemocional com jogos digitais sérios.**

No seguimento das conclusões acima apresentadas, verificou-se que os dispositivos móveis e a Internet via *wireless* (sem fio) possibilitaram novas abordagens educacionais com diferentes e variados recursos tecnológicos, em qualquer lugar e a qualquer momento (Cárdenas-Robledo & Peña-Ayala 2018), permitindo não só ampliar o estímulo como a motivação dos alunos, com resultados significativos de aprendizagem (Hailey et al., 2016). Efetivamente os jogos são mais facilmente associados ao

entretenimento, todavia tem vindo a ser cada vez mais valorizado o seu poder enquanto ferramenta de ensino (Gurgel et al., 2006.).

Segundo Medeiros e colaboradores (2017), os *Serious Games* ou Jogos Digitais Sérios (JDS) podem ser definidos como atividades lúdicas atrativas e interativas, que envolvem regras e objetivos que prendem a atenção do jogador ao oferecer desafios e consequências que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades, que podem contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais. Os JDS são característicos por apresentarem duas modalidades em uníssono, como refere Gilbertson e colaboradores (2019), isto é, a componente séria que permite o treino de diferentes competências, nomeadamente ao nível educacional, motor, cognitivo e emocional unida à componente lúdica de realizar de o jogo de forma recreativa. Estes jogos caracterizam-se ainda por combinarem regras, narrativa, desafios e feedback imediato (Prensky, 2021) com o dinamismo visual (Greenfield, 1988) e a interatividade (Santaella, 2013). Nesta perspetiva, os jogos sérios educativos ou jogos digitais sérios (JDS), capturam a atenção do aluno ao incluírem cenários interativos e desafiantes, contribuindo, assim para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, auxiliando-os na tomada de decisão, no despertar da sua iniciativa e aumentando assim a sua autoconfiança, bem como no aperfeiçoamento da linguagem e pensamento dos alunos (Martins & Toschi, n.d.). Através da revisão da literatura consultada, foi possível verificar que os *Serious Games* quando aplicados em contexto de sala de aula, no âmbito do modelo SEL, podem contribuir para o desenvolvimento emocional, tal como menciona Rodrigues e colaboradores (1982). De acordo com os mesmos autores o jogo proporciona uma organização para a inclusão de relações emocionais, favorecendo desenvolvimento de contatos sociais e auxiliando no elo entre a relação do indivíduo com a realidade interior e ainda sob outra perspetiva, a relação do indivíduo com a realidade externa e compartilhada (Rodrigues et al., 1982).

Rodrigues e colaboradores (1982) advogam ainda que o jogo propicia vivências sociais à criança e possibilita relacionar as suas emoções com as experiências quotidianas, permitindo uma maior socialização das suas experiências emocionais, como por exemplo em contextos escolares. Existem na literatura estudos com evidências positivas da aplicabilidade de JDS na promoção da aprendizagem SEL em contextos escolares, destacando-se o impacto destes no desenvolvimento socioemocional, como por exemplo o estudo realizado em Portugal com 224 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade, através do programa *Me and Us of Emotions*, cujo principal objetivo era promover o desenvolvimento das suas competências socioemocionais, através de 10 sessões de grupo. Como resultados, as crianças que participaram no programa desenvolveram as suas competências socioemocionais, nomeadamente a empatia e a cooperação (Xavier et al., 2023). Outro estudo levado a cabo é de Durlak e colaboradores (2015), sobre a utilidade e potencial da tecnologia para melhorar a aprendizagem socioemocional, em que identificaram a plataforma *The Empathy Games*<sup>®</sup>, de ensino interativo disponível online, que permite às crianças através de jogos, em situação de brincadeira,

encontrem além da diversão, experiências para o exercício das suas competências nomeadamente socioemocionais. Na interação com os JDS, podem emergir várias emoções associadas às experiências vivenciadas num mundo virtual. Estas (experiências) quando relacionadas com contextos escolares, constituem um importante objeto de estudo, na medida em que as emoções interferem grandemente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (Kapczinski & Narvaez, 2008, Fuentes et al., 2014). De acordo com Ramos e colaboradores (2020) “as emoções emergidas nas experiências com os JDS estão relacionadas com a perda ou ganho, a frustração e vitória e o controlo dos impulsos que conduzam ao controlo das emoções”. Por conseguinte os JDS constituem um recurso de aprendizagem seguro para várias situações que a criança ou adolescente enfrenta no seu dia-a-dia, assim como ao longo do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Ramos et al, 2020). Além dos exemplos acima descritos, é possível encontrar mais alguns exemplos de programas SEL com recurso a JDS em contexto escolar, cuja aplicabilidade da tecnologia de forma intencional pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais através dos processos de aprendizagem (Ramos et al., 2020), como consta do anexo B.

Com base na literatura, parte-se então do pressuposto que a função da escola é mais do que a partilha de conteúdos pedagógicos, abrangendo uma formação mais integral, com enfoque em aspetos relacionados com o desenvolvimento das competências socioemocionais e onde o docente (professor, educador de infância) desempenha o papel primordial de agente educativo e de mudança destas mesmas competências, tal como é preconizado em vários estudos de desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e adolescentes (Morris et al, 2013). Neste contexto é necessário continuar a investigar este tema, considerando os professores, visto serem um dos atores principais no contexto escolar, dando primazia na formação dos docentes sobre esta temática.

#### **1.4. O papel do docente na aprendizagem socioemocional**

Os professores desempenham um papel central no contexto da aprendizagem, contribuindo de sobremaneira para a qualidade do clima da sala de aula. Como tal, as competências socioemocionais destes profissionais e o seu bem-estar constituem-se como promotores de um clima positivo de aprendizagem, influenciando os resultados, comportamentos e desenvolvimento geral dos alunos (Jennings & Greenberg, 2019). A redefinição do papel do professor, perante as atuais exigências, remete assim para um novo caminho na profissão, na medida em que as competências interpessoais são um fator-chave no desenvolvimento ao longo da vida, ou seja para além do ambiente escolar/académico ou ambiente profissional (Ferreira & Souza, 2010). Já em 2005, segundo a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), “atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar

a qualidade dos alunos”, como evidencia a OCDE (2005). É também neste sentido que Day (2004) destaca os professores como o trunfo primordial para a concretização de uma sociedade de aprendizagem, argumentando que a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar, com sucesso, os alunos “a aprender a aprender” dependem dos tipos e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e da cultura em que trabalham. Através da literatura, verificamos que o papel desempenhado pelo docente na aprendizagem socioemocional é fundamental, na medida em que os educadores ou professores podem ajudar os alunos a desenvolver as habilidades socioemocionais necessárias a terem sucesso tanto na escola como na vida pessoal.

Em 2017 McClelland e colaboradores na sua investigação sobre os modelos teóricos SEL e os porquês dos seus programas constataram que estes são mais eficazes, “devido às estratégias aplicadas, com ênfase na formação inicial das competências dos próprios docentes”, destacando, assim, a necessidade de promover a educadores/professores a aprendizagem socioemocional. Neste sentido, a SEL pode ser um componente importante do desenvolvimento profissional dos professores, dado que ao participarem em programas de desenvolvimento profissional, nesta área, podem adquirir estratégias e recursos adicionais para promover a aprendizagem socioemocional em sala de aula e fortalecer as competências dos professores nesse domínio (Brackett & Salovey, 2016). Além dos benefícios evidenciados na literatura, a nível do contexto pedagógico, em sala de aula, os docentes poderão construir relações positivas e saudáveis com os colegas de trabalho e até mesmo com os pais dos alunos. Além disso, os professores tendem a ser vistos como modelos e têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, onde os alunos podem explorar as suas emoções e desenvolver suas habilidades socioemocionais (Brackett & Salovey, 2016). Ao desenvolverem competências de autorregulação emocional e resiliência, os docentes ficam consciencializados que não só poderão ficar mais preparados para lidar com o stress e a pressão associados à profissão de ensino, como por sua vez melhora o seu bem-estar geral e diminui a exaustão profissional. Também em 2020, Carneiro e Lopes alertam para a necessidade de destaque dos benefícios das competências socioemocionais desenvolvidas na sala de aula, em que parte destas deveriam ser aprendidas em casa com a família, mas, por inúmeras razões, tem sido solicitado aos professores esta árdua tarefa. Os mesmos autores apontam diversos os benefícios, nomeadamente a prevenção de doenças psíquicas (e.g. depressão e ansiedade); diminuição da probabilidade de ocorrência de *bullying*, na medida em que os alunos são preparados para respeitar o próximo; permitindo-lhes autonomia e responsabilidade para com os seus pares e com os professores.

Ao investir na aprendizagem socioemocional, os professores estão seguramente a fortalecer o ambiente educacional como um todo e a promover o sucesso escolar/acadêmico e socioemocional dos alunos. Não obstante, os docentes serem vistos como agentes de mudança na socialização e emoções (Vitorino, 2018), pouco se tem falado a respeito do seu papel na formação socioemocional, pelo que

ainda existe muito trabalho a desenvolver para que os docentes possam ser uns excelentes agentes no que diz respeito ao desenvolvimento, em contexto escolar, de competências socioemocionais nas crianças e adolescentes (McLaughlin et al., 2017).

Por conseguinte, a interação entre alunos e, estes com educadores ou professores demonstra, além de momentos mais equilibrados durante o período escolar, o impacto de um bom desenvolvimento socioemocional (Corbin et al, 2020). Outros autores, como refere Medina (2017) colocam a tónica nos relacionamentos entre os docentes e os alunos como um dos pilares que compõe a base do sucesso escolar, na medida que as perceções que os educadores ou professores têm dos seus alunos vão ter impacto na forma como lidam com eles, pelo que é essencial que o professor se sinta bem consigo próprio e possua bons níveis de bem-estar. As relações estabelecidas através das diversas atividades, tanto de forma individual ou em grupo entre alunos e educadores ou professores, terão uma maior influência no desenvolvimento socioemocional dos alunos, na medida em que a dinâmica deste relacionamento tem impacto na vida escolar e no futuro da criança ou adolescente, que se sentirá mais confiante e confortável a falar com o educador ou professores e posteriormente com quem mais se sentir à vontade. Crianças e/ou adolescentes são mais tolerantes e menos dececionadas ou desapontadas, quando têm uma boa relação com o seu educador ou professor (Medina, 2017). No mesmo sentido, um estudo levado a cabo por Cruz e Colaboradores (2020), revelou que na formação dos professores, a utilização de JDS em contexto educativo provou ser uma ferramenta bastante importante no ensino, desde que seja bem planeado e aplicado pelo professor, levando a que os alunos obtenham bons resultados e desenvolvam o seu lado emocional.

Em resumo, os professores podem beneficiar da aprendizagem socioemocional, com uso da tecnologia visto lhes permitir desenvolver relações interpessoais positivas, gerir a sala de aula de forma eficaz, modelar comportamentos saudáveis, estimular o protagonismo e autonomia dos alunos em adquirir novos conhecimentos e competências, assim como cuidar de seu próprio bem-estar e aprimorar o seu desenvolvimento profissional (Carneiro & Lopes, 2020).

## **1.5. O papel do docente no desenvolvimento das competências socioemocionais**

A nível da educação, encontramos na literatura vários estudos relativos ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. Não obstante, é importante aferir sobre estas mesmas competências para os professores, já que a carreira de docente é caracterizada de forma global como as das mais desgastantes. Segundo Hargreaves e Fullan (1992), a carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento quer pessoal, quer profissional do indivíduo, que compreende não só os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas

também a pessoa que ele é, incluindo as suas crenças, história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente. Deste modo, é relevante pensar em estratégias efetivas que reforcem os recursos dos professores para lidar com todas as solicitações durante a sua atividade profissional no sentido de favorecer o aumento do seu bem-estar psicológico (Gómez-Gascón et al., 2013). Tal como já referido anteriormente, as competências socioemocionais têm sido identificadas fundamentais na figura do docente, na medida em que contribuem para a melhoria não só do desempenho escolar como o nível comportamental dos alunos (Medina, 2017).

Devido à situação conturbada do mundo e da sociedade atual os docentes têm de lidar diariamente na sala de aula com uma diversidade cultural de alunos (Torres, 2008). A propósito da influência que as mudanças sociais têm na sociedade em geral, nomeadamente a nível da educação, na escola e no trabalho docente, Marcelo (2016) destaca a necessidade de os professores ampliarem, aprofundarem e melhorarem a sua competência profissional e pessoal. Estes aspetos corroboram outro estudo levado a cabo por Veiga-Branco (2005) que destaca que é essencial um professor sentir-se à vontade para falar de emoções, sentimentos, em que o que parece ser para alguns algo difícil, para outros é normal. Neste mesmo estudo, o professor com competências emocionais, “consegue construir uma imagem de si”, pode conseguir aprender a ultrapassar momentos difíceis ou contratempos quotidianos vivenciados no contexto educativo. A mesma autora refere ainda que através da motivação e desafios permitirão ao docente, a partir do auto-conhecimento de si, desenvolver um bom nível de empatia e assim conseguir fazer uma eficaz gestão emocional com os outros. Nesse sentido, Zabalza (2000), refere ser necessário competências emocionais para “convertemos a experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”. De acordo com o estudo realizado por Justo e Andretta (2020), as intervenções de desenvolvimento de competências socioemocionais com professores são de extrema importância, na medida em que ajudam e influenciam a prática profissional dos mesmos. Na literatura encontramos ainda vários estudos que propuseram avaliar as competências socioemocionais de professores em sala de aula, onde foram encontradas evidências de professores com desenvolvimento das competências socioemocionais têm uma ampla compreensão das emoções, conseguindo aplicar uma abordagem pedagógica na regulação das suas próprias emoções, em sala de aula, tornando-se referências para os seus alunos no que diz respeito à regulação emocional (Zinsser et al., 2015). Além disso, o professor que reconhece e entende as emoções dos seus alunos, assim como as consequências daquelas nos seus comportamentos, consegue atender efetivamente às necessidades dos alunos, demonstrando confiança e respeito (Hen & Goroshit, 2016).

Pese embora a investigação sobre as competências emocionais dos professores não seja muito explorada, já em 2008, Justo e Andretta, levaram a cabo um estudo com o intuito de avaliar as competências socioemocionais de professores, através da correlação das competências sociais educativas e regulação emocional. Participaram deste estudo 69 professores do 1º ao 6º ano, cujos

resultados revelaram uma maior frequência de comportamentos desenvolvidos na aprovação e valorização de comportamentos, dar instruções para atividades e reprovar, restringir e corrigir comportamentos. As mesmas autoras, concluíram ainda que ao associarem competências emocionais e sociais há uma clareza e consciência emocional das competências de dar instruções, aprovar e reprovar comportamentos, ou seja o professor tem de ter clareza e consciência das suas emoções para poder expressar o que deseja com nitidez, através de instruções, aprovações e reprovações dos comportamentos dos seus alunos. Isso aponta para a importância de se abordar conteúdos que promovam consciência e clareza emocional e competências sociais educativas na formação de professores, na medida em que no contexto escolar, observamos “professores bem e mal preparados para promover a aprendizagem dos alunos e, portanto, contribuindo respetivamente para, ou restringindo a conquista da função social da escola, no seu compromisso com o desenvolvimento da criança e do adolescente” (Del Prette & Del Prette, 2008).

O papel dos professores no desenvolvimento da aprendizagem socioemocional dos alunos é tão importante que a forma como as suas vidas decorrem implica consequências no ambiente escolar. Nesta linha de pensamento, na publicação *Social and Emotional Learning a Collaboration of the Woodrow Wilson School of Public and International Affairs at Princeton University and the Brookings Institution* (n.d.) menciona que para além dos “professores serem o motor que permite o desenvolvimento dos programas” e práticas SEL nas escolas e nas salas de aulas, “as suas próprias competências e bem-estar socioemocional influenciam fortemente o contexto de aprendizagem dos alunos nas salas de aulas”. Nesta mesma edição é destacado ainda que os professores devem ser ajudados a desenvolver as suas competências socioemocionais para assim “conseguirem otimizar o seu desempenho em sala de aula, para que estes consigam promover bons ambientes em sala de aula e promover de forma eficaz práticas que desenvolvam as competências SEL nos alunos”. Neste sentido, Karla (2016) aponta cinco motivos para o desenvolvimento das competências socioemocionais: “i) trata-se de um instrumento de poder e influência social; ii) viabilizam o sucesso escolar através da resiliência, esforço, iii) promovem a sensação de bem-estar, tendo como base a aceitação e respeito, iv) possibilitam a leitura e adaptação em diversos cenários e por fim v) promovem a proteção da autoestima e equilíbrio emocional”. Torres em 2014 advoga que é necessário compreender o comportamento humano, no seu agir e sentir para desenvolver as competências socioemocionais. Neste sentido, quanto mais os professores desenvolverem as suas competências socioemocionais maior será a sua motivação para ensinar.

Em contraste, quando se observa que os professores não conseguem lidar com as próprias reações emocionais às situações diárias, estes mostram comportamentos mais desajustados às necessidades dos alunos, resultando numa diminuição da motivação e auto-eficácia dos docentes em relação à sua ocupação profissional (Jennings & Greenberg, 2019).

Por conseguinte, a motivação é relevante quer a nível pessoal, profissional e para com a motivação dos alunos, tal como refere Kapur (2019) dando ênfase, nomeadamente a existência de uma inter-relação entre os fatores de motivação por parte dos professores e dos alunos. Complementarmente, Marques (2008), defende que os professores são obrigados recorrer a estratégias motivadoras entre as várias teorias de motivação que têm sido aplicadas na pesquisa de motivação de professores, nomeadamente as motivações associadas ao compromisso, resultando em consequências importantes na qualidade da educação. Partilhando do mesmo ideal, Simão e Flores (2005) advogam que “a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma boa educação”.

### **1.5.1 Motivação**

Neste sentido, Eccles e Wigfield (2002) referem que a motivação é uma força interior que impulsiona, orienta e mantém o comportamento dos indivíduos através de processos de dinâmica, orientação e persistência, que na sua operacionalização explicam o comportamento do ser humano (Eccles & Wigfield, 2002). Por seu lado, Fulmer e Frijters (2009) afirmam que a motivação é um leque de mecanismos físicos e psicológicos que se manifestam do comportamento para a ação do sujeito. Quer isto dizer que quando o sujeito tem níveis mais elevados de motivação, este tende a se envolver mais nas tarefas para as quais está motivado. Não obstante, há autores que afirmam que a motivação não é mais do que a intenção do sujeito se envolver na ação, sendo que a motivação pode sofrer influências de mecanismos físicos, psicológicos e variáveis socioculturais, que no seu conjunto explicam, o quê e o porquê de ocorrer certo comportamento ou ação (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). De acordo com Ryan (2011), assistiu-se a um proeminente desenvolvimento nas teorias da motivação no trabalho e muitos fatores e processos que influenciam os comportamentos no local de trabalho, e as escolas não são exceção. Neste sentido, destacamos a teoria da autodeterminação advogada por Edward Deci e Richard Ryan, onde podemos observar a motivação em duas categorias, *i.e.* a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que pese embora estejam interligadas entre si, apresentam-se como independentes (Deci & Ryan, 2000).

Na motivação intrínseca, a atividade é perspetivada como um fim (Deci & Ryan, 2000), em que o sujeito realiza o comportamento por interesse e características da tarefa, ou seja, o sujeito importa-se realmente pelas aprendizagens, apresenta maior facilidade em aprender novos conteúdos e assimilar aprendizagens, o que o levam a esforçar-se por um tempo mais extenso, estando mais aberto, mais curioso e sentindo desafio ao efetuar tarefas complexas (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2000). Neste sentido, podemos identificar o prazer de ser ter sucesso numa determinada tarefa ou até o orgulho de se ter realizado um determinado esforço para cumprir um objetivo difícil.

Num estudo desenvolvido por Forte em 2009, referente à colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias, envolvendo cerca de 120 professores, quando interrogados sobre o que os motivou a ser professor, referiram-se a motivações intrínsecas, nomeadamente “gosto pela profissão, gosto pela disciplina/ensino e gosto de trabalhar com crianças, decisão pessoal, escolha consciente definida pela convicção e aliada ao gosto por esta profissão e do trabalho com crianças”. Não obstante, existem outros estudos que revelam que a motivação intrínseca não apresenta relação com o tempo de docência (Trevizani & Marin, 2020). Embora estudos realizados por Cândido e Castro Silva (2021), tenham identificado associações positivas com eficácia no comportamento e com a necessidade de relacionamento e autonomia ao nível do tempo de serviço docente, estes autores também verificaram que no final da carreira dos professores, estes tendem a verificar uma menor motivação para a eficácia, o que pode se dever ao cansaço e do desinvestimento na carreira (Gonçalves, 2009). No mesmo sentido Hargreaves (2005) também encontrou resultados inferiores em professores mais experientes, e Donnel e Gettiger (2015) não encontraram qualquer relação entre as competências socioemocionais e a motivação e a experiência. Outro estudo levado a cabo por Medeiro (2017), concluiu que competências emocionais e experiência de serviço profissional mudam a forma dos docentes lidarem com as suas emoções e à medida que o tempo vai passando. Já no que diz respeito ao tempo de serviço na mesma escola ou estabelecimento de ensino, Cândido e Castro Silva (2021) identificaram que o tempo de serviço na escola é um dos preditores significativos e positivos, bem como associação positiva com a necessidade de relacionamento em professores, tendo ainda- observado que quanto mais tempo de serviço na mesma escola melhor é sua competência para no controlo de comportamentos na sala de aula.

Já na motivação extrínseca o comportamento é orientado para a obtenção de uma recompensa exterior à tarefa, ou seja, existe uma causa externa à própria vontade do sujeito. Esta causa pode ser material ou psicológica, e vai interferir na orientação do comportamento para a execução tarefa (Ryan & Deci, 2000a). Referindo o mesmo estudo de Forte (2009) os docentes entrevistados a influência de familiares ou de outros professores e a estabilidade profissional. No fundo, as motivações vão induzir ao trabalho, que funciona como um instrumento para atingir outros fins e a fonte de estímulos reside na existência de recompensas (e.g. salário, prestígio, promoção). Dado o impacto da motivação no indivíduo, considera-se relevante abordar de forma isolada a motivação docente, como se descreve no ponto seguinte.

### **1.5.2 A motivação docente**

A motivação profissional tem uma componente volitiva (os motivos que o indivíduo tem para escolher o trabalho de professor, para permanecer na profissão ou para a abandonar), ou seja a motivação para a profissão é indissociável da identidade do professor, como advoga Kelchtermans (1995). De facto, por

influência positiva de antigos professores, os docentes podem funcionar como modelos profissionais e referência, alavancando a criação de ideais relativos à profissão de docente (Flores, 2000; Forte, 2005). Segundo Marques (2008) a motivação associada ao compromisso terá consequências importantes na qualidade da educação, na medida em que os sentimentos de cumplicidade e adesão à profissão de docente, estão associados ao processo de mudança resultante de alterações na relação do professor consigo próprio e com o seu contexto de trabalho.

Na verdade, o docente, muitas vezes, está numa mesma sala de aula perante um leque variado de alunos, o que por si só se torna num cenário exigente do ponto de vista motivacional. Deste modo, professores com níveis de motivação mais baixa, por vezes percecionam-se como incapazes de operacionalizar conceitos básicos das suas áreas de conhecimento para atender a esta multiplicidade de alunos. Esta perceção leva a que se dediquem a utilizar o manual selecionado como uma “bengala” e não como elemento componente da mala de ferramentas pedagógicas dos professores (Bandeira, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

Em 2002, Tomlinson e Allan afirmam que aplicar diferenciação de práticas educativas não se revela uma das melhores estratégias pedagógicas, através das quais os professores podem responder à diversidade em sala de aula. Bandeira (2006) afirma que é necessário que os docentes possuam todos os componentes necessários, i.e., todos os aspetos relevantes no processo da prática da profissão em associação à motivação profissional, na medida em que vai influenciar a relação professor-aluno e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, os docentes irão conseguir exercer bem as suas funções, levando a uma maior motivação e empenho para distribuir o seu conhecimento aos alunos em contexto de sala de aula. Nesta linha de pensamento, Carvalho e colaboradores (2007) referem que a prática do professor é um fator propulsor no processo de motivação para aprendizagem, todavia quando o docente não tem acesso a condições favoráveis de trabalho ou existam fatores externos condicionantes, a motivação é influenciada e conseqüentemente, com repercussões na prática e na relação professor-aluno, o que poderá comprometer a aprendizagem dos alunos.

## 1.6. O presente estudo

Como vimos, a literatura aponta para a importância da aplicação de programas de aprendizagem socioemocional e nesta perspectiva, tal como Flay e colaboradores (2005) invocam, o sucesso destes programas SEL pressupõe serem cuidadosamente planeados, com realização de estudos de eficácia, implementados com fidelidade, seguidos de estudos de eficiência, e continuamente avaliados. Por fim, serem realizados estudos de disseminação a nível regional, nacional ou até mesmo alargados a outros países, na medida em que os alunos que os experienciam revelam mudanças positivas num conjunto diversificado de comportamentos e competências sociais e académicas (CASEL, 2012; Durlak et al., 2011; Merrell et al., 2010).

Nesta perspectiva, o projeto de promoção de aprendizagem socioemocional - *BeEmotional-Techie: a bridge between emotional learning and technology* (2019-1-PT01-KA201-060761), foi financiado pelo programa Erasmus+, da União Europeia, conta com a participação de uma Universidade e cinco escolas de ensino pré-escolar e básico, de quatro países: Espanha (Sociedad Cooperativa La Alcayna), Grécia (Dimotiko Sholeio Agrokipiou), Hungria (Budapest III. Kerületi Dr. Szent-Györgyi Albert Általános Iskola) e Portugal (com duas escolas neste último: Agrupamento de Escolas Alto do Lumiar/ AEAL; Associação Jardim Escola João de Deus/ JEJD e o ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa) (2019-1-PT01-KA201-060761), com o intuito de impactar: - a nível local, os participantes (alunos, professores e escolas), e noutras escolas/organizações, através da melhoria das suas competências sociais e emocionais, utilizando a SEL e a tecnologia; - a nível regional e nacional, com uma mudança na política ou aumento da consciencialização dos decisores, relativamente à implementação de programas SEL no currículo e nas aulas regulares; - a nível europeu/internacional, com a disseminação do projeto que contribuirá para ultrapassar algumas barreiras sobre como a tecnologia melhora a aprendizagem e a partilha de boas práticas e ferramentas tecnológicas para disseminar o uso da SEL (Fonseca, 2020).

A partir da revisão de literatura relativa à prática de intervenções SEL, em contexto escolar, focadas na promoção do desenvolvimento de competências ao longo da vida, encontramos poucos estudos que evidenciem a perceção dos docentes quanto à eficácia destes mesmos programas, pelo que elaborámos os objetivos que passamos a apresentar.

## 1.7. Objetivos gerais, questões e hipóteses de investigação

Com base nos pressupostos acima referidos, e face à abrangência do projeto *BeEmotional-Techie: a bridge between emotional learning and technology* consideramos, por isso, elaborar os seguintes objetivos:

Pretende-se avaliar não só o grau de satisfação dos educadores e professores em participar em programas de intervenção e a utilidade dos conteúdos produzidos exclusivamente para o efeito, como

também a necessidade de implementação de eventuais melhorias neste contexto. Para o efeito, foi aplicado, um questionário online aos docentes que participaram no projeto BeEmotional-Techie.

Outro objetivo deste estudo relaciona-se com a intenção de os seus resultados poderem contribuir para o desenvolvimento de intervenções no âmbito das competências socioemocionais, da saúde e do bem-estar por parte dos docentes e profissionais envolvidos no trabalho com o público escolar.

O modelo teórico da investigação tem por base a Teoria, anteriormente mencionada - Teoria Ecológica do desenvolvimento advogada por Bronfenbrenner.

Neste projeto utilizaram-se como principais técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário online.

A nível exploratório procedemos à análise das motivações e as competências relacionais dos docentes, tendo em conta as variáveis sociodemográficas (tempo de serviço de docente - TSD e tempo de serviço na mesma escola - TSE).

Tendo em conta os objetivos supramencionados, foram construídas as seguintes questões de investigação (QI), sendo que a análise do seu conjunto (quantitativa e qualitativa) visa dar resposta a estes mesmos objetivos. Neste sentido organizámos as Questões de Investigação (QI) e as hipóteses de investigação (Hs) abaixo apresentadas, com vista a obtermos uma resposta através da análise quantitativa e análise de conteúdo.

### **1.7.1 Questões de investigação - QI.**

#### **1.7.1.1 Questões de investigação para estudo quantitativo**

- **QI 1.** *“Será que existe uma relação entre as competências socio-emocionais dos professores e as motivações à prática docente?”*
- **QI 2.** *“Será que existe uma relação entre as competências socio-emocionais e as motivações dos professores, tendo em conta o TSD e o TSE para a sua prática docente?”*

#### **1.7.1.2 Questões de investigação para estudo qualitativo**

- **QI 3.** *“Quais as perceções motivacionais e o nível de satisfação dos inquiridos (educadores, professores, outros profissionais) que participaram no projeto?”*
- **QI 4.:** *Que contribuições foram obtidas no sentido de otimizar o programa “BeEmotional?”*

### **1.7.2 Hipóteses de investigação.**

Tendo em consideração o corpo teórico acima referido, pretende-se testar as seguintes hipóteses de investigação:

- **H1:** As competências relacionais (emocional e social) dos professores estão positivamente relacionadas com as motivações para ser professor.
- **H2:** Espera-se que o TSD e o TSE estejam positivamente relacionado com as motivações e competências relacionais dos docentes

## CAPÍTULO 2

# Método

Neste capítulo apresentamos o design da investigação bem como a fundamentação metodológica das opções tomadas. No capítulo anterior, descrevemos os objetivos e as questões de investigação que cimentaram a realização deste estudo. De seguida, apresentamos a metodologia utilizada bem como as questões relacionadas com a validade, fiabilidade e relevância dos dados e métodos utilizados. Descreve-se ainda a forma como foi operacionalizada a fase de recolha e análise de dados, assim como, a caracterização do contexto e dos participantes.

A presente investigação consiste num estudo descritivo e correlacional, com recurso a uma metodologia mista (qualitativo e quantitativo). Segundo Shulman (1981), os métodos qualitativo e quantitativo não são incompatíveis, construindo em conjunto, um mosaico metodológico ou *modelo de ponte* (Shulman, 1986). Cook e colaboradores (2005) consideram como sendo o método mais adequado para a investigação científica visto permitir complementaridade dos dados perspetivados através de modos diferentes. Do mesmo modo, Johnson e Onwuegbuzie (2004) salientam que, estas duas abordagens podem ser complementares, resultando numa investigação mais completa, se comparada à investigação com um único método.

Neste processo de investigação partimos de uma lógica indutiva em que os dados foram recolhidos com o objetivo de encontrar neles referências em como a colaboração dos educadores, professores e técnicos, enquanto pessoas participantes, são determinantes e têm algo para dizer (Woods, 1999), em contexto de projeto de intervenção. Com este propósito procurámos ainda articular os temas de competências pessoais, desenvolvimento profissional, e colaboração na avaliação dos materiais produzidos exclusivamente para o programa de intervenção.

A recolha de dados foi realizada através de questionário online, de modo a identificar os dados necessários à presente investigação.

### 2.1. Participantes

A amostra da presente investigação foi considerada uma amostra não aleatória por conveniência e heterogénea (Martinez & Ferreira, 2007; Marôco, 2007). Participaram neste estudo 24 participantes, sendo que 22 (92.0%) são do sexo feminino e 2 (8.0%) são do sexo masculino.

### 2.1.1. Descrição da amostra

Em termos da idade, os participantes, foram distribuídos por sete classes, sendo que 17.0% tem idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos e 83.0% da amostra apresentou idades a partir dos 46 anos conforme consta da Tabela 1.

#### ***Estatística descritiva da amplitude de idades.***

**Tabela 1**

<i>Amplitude de Idades</i>	Frequência	Percentagem
<b>Idade</b>		
De 26 a 30	1	4.2%
De 31 a 35	1	4.2%
De 41 a 45	2	8.3%
De 46 a 50	6	25.3%
De 51 a 55	9	37.5%
De 56 a 60	3	12.5%
+ de 60	3	8.3%

*Nota: N = 24*

#### **Habilitações académicas**

A grande maioria dos docentes é licenciada, ou seja, 66.7% ( $n = 16$ ), seguindo-se 29.2% ( $n = 7$ ) os docentes com mestrado e por último, 4.2% ( $n = 1$ ) dos docentes tem especialização, 2.1% ( $n = 1$ ).

#### **Categoria profissional e Cargo que ocupa na Escola**

Verificou-se que 95.8% ( $n = 23$ ) dos professores são efetivos e 4.2% ( $n = 1$ ) é contratado.

No que diz respeito ao cargo que os participantes ocupam na escola verificou-se que 45.8% ( $n = 11$ ) são diretores, 20.8% ( $n = 5$ ) técnicos, 20.8% ( $n = 5$ ) são professores e por último 12.5% ( $n = 3$ ) são educadores.

#### **Nível de ensino e disciplinas**

Em relação ao nível de ensino que os docentes lecionam, verificou-se que 41.7% ( $n = 10$ ) dos inquiridos leciona no 1º CEB, 33.3% ( $n = 8$ ) leciona no 2º CEB, e 25.0% ( $n = 6$ ) no pré-escolar.

No que concerne as diversas disciplinas que os professores lecionam no presente ano letivo, 16.7% ( $n = 4$ ) dá Matemática, 16.7% ( $n = 4$ ) leciona línguas, 16.7% ( $n = 4$ ) pertence à Ed. Especial/apoio, 4.2% ( $n = 1$ ) dá Artes, 4.2% ( $n = 1$ ) Cidadania e por último 41.7% ( $n = 10$ ) não respondeu à pergunta.

### **Tempo de Serviço Docente (TSD).**

O tempo de serviço docente foi avaliado, tendo em conta o modelo sobre os ciclos de vida profissional de Gonçalves (2009), ou seja, o autor dividiu o tempo de serviço em 5 fases de carreira, sendo a primeira fase o início da carreira (dos 0 aos 4 anos, a segunda fase situa-se entre os 5 e os 7 anos, sendo denominado como a fase da estabilização, a terceira etapa (dos 8 aos 15 anos) é a divergência da carreira profissional, seguida da fase da serenidade (dos 16 aos 25 anos) e, por último, a partir dos 26 anos de experiência ocorre uma renovação do interesse e um desencanto (Gonçalves, 2009).

**Tabela 2**

*Distribuição dos Professores por Tempo de Serviço Docente (TSD)*

	TSD	
	Frequência	Porcentagem
De 0 a 4 anos	1	4.2%
De 5 a 7 anos	2	8.3%
De 8 a 15 anos	0	0.0%
De 16 a 25 anos	10	41.7%
De 26 a 44 anos	11	45.8%

*Nota: N = 24*

Na Tabela 2, verifica-se que 12.5%, representam as três primeiras fases (dos 0 aos 4; dos 5 aos 7 anos e dos 8 aos 15 anos de experiência) e 87.7% dos docentes representam as restantes fases, ou seja, a quarta (dos 16 aos 25 anos) e a quinta fase (ou seja, dos 26 aos 44 anos de experiência).

### **Tempo de Serviço na escola (TSE).**

**Tabela 3**

*Distribuição dos professores por Tempo de Serviço na Escola*

	TSE	
	Frequência	Porcentagem
Até 5 anos	3	12.5%
De 6 a 10 anos	4	16.7%
De 11 a 15 anos	5	20.8%
De 16 a 20 anos	3	12.5%
De 21 a 25 anos	2	8.3%

De 26 a 30 anos	4	16.7%
De 31 a 35 anos	2	8.3%
De 36 a 40 anos	1	4.2%

Nota: N = 24

Para o tempo de serviço na mesma escola, verificou-se que cerca de 62,5% ( $n = 15$ ) tem até 20 anos de serviço na mesma escola, sendo que 37.5% ( $n = 9$ ) têm mais de 21 anos, ou seja, tem entre os 21 e os 40 anos, na mesma escola (Tabela 3).

## 2.2. Instrumento

Com o intuito de aferir a opinião dos participantes sobre a pertinência do Programa Intervenção “BeEmotional”, foi aplicado o questionário, enquanto instrumento de recolha, que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, possibilitando a recolha de informações específicas relevantes, conforme advoga Quivy e Campenhoudt (1998). Não obstante, também apontam algumas desvantagens nomeadamente a superficialidade das respostas que podem não possibilitar uma análise de processos. Lakatos e Marconi (1991) referem, ainda, outras desvantagens na utilização deste instrumento, das quais seleccionámos a percentagem pequena no retorno do mesmo e impossibilidade de ajudar o respondente em questões mal compreendidas.

Analisando as vantagens e desvantagens do questionário, decidimos optar pela sua aplicação, dado que considerámos ser um instrumento que nos possibilitaria recolher informação significativa e alargada sobre os docentes e técnicos participantes no programa “BeEmotional”, na medida em que são de várias nacionalidades.

O questionário selecionado é composto por 34 questões, organizadas em 5 blocos temáticos, iniciando-se com consentimento informado. À exceção do bloco I - dados demográficos, os restantes blocos são constituídos essencialmente por questões fechadas com respostas tipo escala de Likert (e.g. Discordo totalmente a Concordo totalmente), estando organizados do seguinte modo:

**BLOCO I** – Dados Sociodemográficos com o objetivo de identificar as características pessoais e profissionais dos participantes.

**BLOCO II** - Programa de Intervenção “Beemotional”. Neste âmbito pretendemos identificar e avaliar a perspetiva dos educadores, professores e técnicos participantes sobre os programas SEL, no antes e depois de terem participado no Programa.

**BLOCO III** - *Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* (SECTRS) (Tom, 2012). É uma escala multidimensional que tenciona avaliar as competências socioemocionais para professores, criada por Tom em 2012. Esta escala inicialmente constituída por 50 itens, resultou numa versão final de 25 itens distribuídos por quatro subescalas, avaliadas através de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 =

Discordo totalmente (*Strongly Disagree*); 5 = Concordo totalmente (*Strongly Agree*). A versão original apresenta um alfa de Cronbach para as subescalas, com as seguintes qualidades psicométricas: i) Relação professor/estudante (*Relationship Skills - Teacher-Student Relationships*), com 7 itens ( $\alpha = .81$ ), (e.g. “Desenvolvo relações positivas com as famílias dos meus alunos”, “Estou consciente de como os meus alunos se sentem”, “Tenho uma relação próxima com os meus alunos”); ii) Regulação Emocional (Autoconhecimento) (*Self-Awareness & Self-Management*), com 6 itens, ( $\alpha = .80$ ), (e.g. “Penso antes de agir”, “Consigo estar calmo quando os alunos me aborrecem”, “Sou capaz de gerir as minhas emoções e sentimentos de forma saudável”), iii) Consciencialização Social (*Social-Awareness*), com 6 itens, ( $\alpha = .71$ ) (e.g. “Valorizo as diferenças individuais e de grupo”, “Compreendo como a minha emoção afecta a minha interação com os alunos”, “Nas decisões, tenho em consideração o bem-estar dos alunos”); e iv) Relações interpessoais (*Interpersonal Relationships*), com 6 itens, ( $\alpha = .69$ ), (e.g. “É fácil dizer às pessoas como me sinto”, “Sinto-me à vontade para falar com os pais”, “Sou respeitado pelos restantes colaboradores”). Ao escolhermos esta escala pretendemos aferir a perspetiva das competências Socio-emocionais dos professores e participantes em contexto escolar e após terem participado no Programa “BeEmotional”, conforme consta do Anexo C.

**BLOCO IV** – Escala *Teaching Practice - Professional Development* (Forte, 2009), corresponde à versão adaptada do questionário “Desenvolvimento Profissional dos Professores” (DPP) - Adaptado de Flores e Simão, (2007)”. O questionário DPP foi concebido e faz parte de um projecto com o mesmo nome, no âmbito de uma parceria entre as universidades de Lapland (Finlândia), de Novi Sad (Sérvia e Montenegro) e do Minho e de Lisboa (Portugal). **A escala das motivações, está dividida em 6 subescalas, com 20 itens** relacionados com o ensino (**motivações práticas - itens 7, 8, 9 e 10**, e.g. “Vontade de ampliar/desenvolver as minhas perspetivas/ideias pedagógicas”, “Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz”), **associadas à ampliação da visão profissional (motivações instrumentais - itens 1, 3 e 12**, e.g. “Progredir na carreira”, “Ampliar/melhorar oportunidades profissionais”); **da visão pedagógica (motivações pedagógicas - itens 13 e 14**, e.g. “Partilhar ideias e experiências com colaboradores”) e **associadas ao seu próprio desenvolvimento (motivações emancipatórias - itens 2, 4, 5, 6 e 11**, e.g. “Promover o meu desenvolvimento pessoal”, “Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino”);), **como à promoção de um objetivo comum (motivações colaborativas - itens 17, 18 e 19**, e.g. “Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colaboradores”, “Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colaboradores”) **relacionadas com as políticas locais e nacionais (motivações políticas - itens 15 e 16**, e.g. Implementar as políticas/medidas do Governo - Adm. Central”); e **ainda outras motivações (item 20)**. Para medir a importância que cada participante atribuiu a cada item de cada uma das subescalas utilizámos uma escala tipo Likert de 5 pontos, (em que 1 = não importante (“not important”) e 5 = muito importante (very importante”). Recorremos a esta escala para *identificar* as principais motivações que

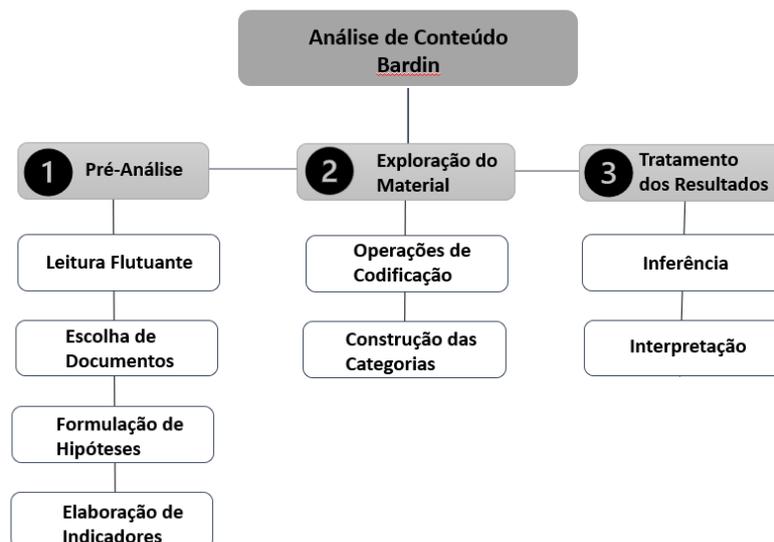
levaram os participantes a participar no projeto. Neste caso específico, as autoras Flores e Simão, apenas referem na investigação levada a cabo, os resultados relativos à estatística descritiva, nomeadamente o cálculo de distribuição de frequências e percentagens, apresentados sob a forma de tabelas de frequências e gráficos, visto o seu estudo ter sido realizado no âmbito qualitativo.

**BLOCO V** – Sessões do Programa De Intervenção “Beemotional” – as percepções dos educadores, professores e técnicos participantes sobre grau de satisfação em participar no programa, assim como a utilidade dos conteúdos e materiais produzidos exclusivamente para cada uma das 12 sessões que compõe o programa Be-Emotional.

Este bloco inclui ainda questões abertas no sentido de recolher Recomendações/sugestões sobre as 12 sessões aplicadas em cada um dos 4 níveis do programa “BeEmotional”.

## 2.3 Análise de conteúdo

No sentido de examinar as respostas abertas, procedeu-se à análise segundo as técnicas de análise de conteúdo de Bardin, que compreende três etapas distintas (Bardin, 2009) (Figura 2.3).



**Figura 2.3**

*Descrição das Etapas da Análise de Conteúdo, Segundo Bardin (2009)*

### Descrição das etapas.

**Etapa 1** – a pré-análise é uma etapa dedicada à organização do material (Bardin, 2009), de modo a agilizar a análise. Inicia-se, fazendo uma leitura flutuante ao material, tendo em conta não só os objetivos do estudo como é necessário decidir a direção da análise. No caso das respostas abertas, o material selecionado serão as respostas dos participantes, que vão constituir o *corpus* de dados. Deste

modo segue-se a direção da análise que se pretende, cria-se os indicadores e prepara-se o *corpus* para a etapa 2 (Bardin, 2009).

**Etapa 2** – esta etapa designa-se pela exploração do material, pelo que não só se define as unidades de registo, as unidades de contexto como se procede ao processo de codificação e categorização, e por último a arrumação dos dados codificados (Bardin, 2009).

Bardin (2009) refere que as categorias devem ter rigor e critérios, tais como:

- Exclusão mútua – ou seja, cada elemento só pode existir numa categoria;
- Homogeneidade – a organização das categorias deve ser orientada apenas por um critério, logo níveis diferentes de análise, devem ser separados em categorias diferentes (Bardin, 2009);
- Pertinência – as categorias devem indicar as intenções do investigador (Bardin, 2009);
- Objetividade e fidelidade – as unidades e as categorias devem ser bem definidas e as análises realizadas com rigor (Bardin, 2009);
- Exaustividade - em cada dimensão usar todas as categorias possíveis de modo a possibilitar o critério de saturação da informação (Bardin, 2009);
- Validade – haver investigadores externos a validarem as categorias e a interpretação de forma idêntica (Bardin, 2009);

**Etapa 3** – Na última etapa, é efetuado o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação dos resultados (Bardin, 2009) através uma análise reflexiva e crítica, mostrando evidências que suportem as explicações e possíveis causas (Bardin, 2009).

## 2.4. Procedimentos

O instrumento apresenta o consentimento informado, onde se inclui um breve resumo sobre os objetivos do estudo, o esclarecimento da participação ser de natureza voluntária, a explicação sobre a metodologia de recolha, tratamento e armazenamento dos dados. Estes são anónimos e mantidos privados, respeitando assim a privacidade e confidencialidade dos participantes. Só após os participantes consentirem participar, tinham acesso ao conteúdo do questionário.

A operacionalização do questionário consistiu na sua divulgação online, aos docentes e profissionais responsáveis e participantes do programa projeto *BeEmotional-Techie: a bridge between emotional learning and technology*. O questionário foi disponibilizado durante o mês de setembro de 2022.

Para o presente estudo teve-se em conta as preocupações éticas, salvaguardados diversos princípios éticos e deontológicos, como por exemplo o consentimento informado, a confidencialidade dos dados, o anonimato dos participantes, etc. (Baptista, 2014).

Em todos os procedimentos foram respeitados os princípios éticos e deontológicos da “American Psychological Association” (APA) e da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), como por exemplo o consentimento informado, a confidencialidade dos dados, o anonimato dos participantes, etc. (Baptista, 2014).

Após a recolha, deu-se início à análise e interpretação dos dados, sendo que para a realização da análise de dados quantitativos, foi utilizado o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* - versão 29.0) e a *análise de conteúdo* para os dados qualitativos.

Participaram neste estudo 26 participantes, dos quais 2 não aceitaram participar na investigação, sendo a amostra final de 24 participantes.

## **2.5. As análises**

Para as análises quantitativas procedeu-se à análise fatorial, fiabilidade (teste de *Alpha de Cronbach*) sensibilidade (normalidade - *Kolmogorov-Smirnov*, índices de assimetria (*Sk*) e de curtose (ou achatamento) (*Ku*)) bem como foram efetuadas correlações e análise descritiva (medidas de tendência central (Média) e de dispersão (Desvio Padrão), bem como distribuição de frequências, coeficiente de correlação *R de Pearson* (*r*) (variáveis quantitativas) e *Ró de Spearman* ( $r_s$ ) (variáveis ordinais).

Para a análise qualitativa nomeadamente das questões de respostas aberta, recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Os participantes foram codificados com a letra **P** de modo a assegurar o anonimato e distinguir os diferentes participantes e as fontes dos dados apresentados.

## Resultados

No que diz respeito às escalas, analisamos a qualidades dos instrumentos, e no que concerne à fiabilidade (através do teste de *Alpha de Cronbach*) e sensibilidade (através do teste de teste de Kolmogorov-Smirnov, Assimetria e Curtose) (Marôco, 2007).

### 3.1. Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale - Sectrs (Tom, 2012).

#### A fiabilidade.

A fiabilidade diz respeito à consistência interna (existente na escala total e respetivas dimensões), para tal realizou-se o teste de *Alpha de Cronbach* (Pestana & Gageiro, 2005). Neste sentido, verificou-se que escala total apresentou um *Alpha de Cronbach* de .82, o que revela uma consistência Boa. As dimensões Relação Professor - Estudante ( $\alpha$  .73) e Regulação Emocional ( $\alpha$  .71) apresentam uma consistência Razoável, enquanto a Consciencialização Social ( $\alpha$  .63) e as Relações Interpessoais ( $\alpha$  .62) apresentam uma consistência Fraca.

#### Tabela 4

##### *Estatística de Confiabilidade*

<i>Alfa de Cronbach</i>	N de itens
.824	25

#### Tabela 5

##### *Estatística de Confiabilidade*

Dimensões	<i>Alfa de Cronbach</i>	Descrição
Relação Professor-Estudante	.732	Razoável
Regulação Emocional	.713	Razoável
Consciencialização Social	.631	Fraca
Relações Interpessoais	.620	Fraca

### A sensibilidade.

A sensibilidade é determinada pela capacidade para discriminar cada sujeito, pelo que se procedeu à análise das dimensões, através do teste de ajustamento à distribuição da normalidade *Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk*, para verificar se estas apresentam uma distribuição normal (Marôco, 2007).

**Tabela 6**

*Testes de Normalidade para as Competências Relacionais*

Dimensões	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Relação Professor-Estudante	.183	24	.036	.956	24	.364
Regulação Emocional	.131	24	.200*	.965	24	.539
Consciencialização Social	.162	24	.106	.936	24	.131
Relações Interpessoais	.178	24	.048	.958	24	.391

\*. *Este é um limite inferior da significância verdadeira*  
a. *Correlação de Significância de Lilliefors*

O teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* revelou que existem dimensões em que valores de significância são inferiores a .05 (Tabela 6), contudo como este teste é muito influenciado pelo tamanho da amostra e uma vez que a amostra é inferior a 30 sujeitos, vamos optar pelo teste *Shapiro-Wilk* que é mais adequado para amostras pequenas (Pestana & Gageiro, 2005). Os resultados revelaram valores superiores a 0,05 de significância, pelo que indicam que as variáveis em estudo seguem a normalidade ou distribuição normal (Marôco, 2007).

## 3.2. Teaching Practice - Professional Development (Forte, 2009) Escala Da Motivação

### A fiabilidade.

À semelhança da escala anterior, realizámos o teste de *Alpha de Cronbach* (Pestana & Gageiro, 2005), para apurarmos a consistência interna (existente na escala total e respetivas dimensões). Neste sentido, verificou-se que escala total apresentou um *Alpha de Cronbach* de .94, o que revela uma consistência Muito Boa.

Para as dimensões da escala, verificamos na tabela 7, que só as motivações políticas apresentaram uma consistência Muito Boa ( $\alpha$  .97), enquanto as motivações colaborativas ( $\alpha$  .86) e as emancipatórias

( $\alpha$  .82) apresentaram uma consistência Boa. Já as motivações práticas apresentaram uma consistência Razoável ( $\alpha$  .79), seguidas das motivações instrumentais que apresentaram uma consistência fraca ( $\alpha$  .67) e por último as motivações pedagógicas apresentam uma consistência inadmissível ( $\alpha$  .55).

**Tabela 7**

*Estatística de Confiabilidade*

Dimensões	Alfa de Cronbach	Descrição
Motivações Instrumentais	.67	fraca
Motivações Práticas	.79	Razoável
Motivações Emancipatórias	.82	Boa
Motivações Políticas	.97	Muito boa
Motivações Pedagógicas	.55	Inadmissível
Motivações Colaborativas	.86	Boa

**A sensibilidade.**

Na análise das dimensões, aplicamos o teste de ajustamento à distribuição da normalidade *Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk*, para verificar se estas apresentam uma distribuição normal (Marôco, 2007).

**Tabela 8**

*Testes de Normalidade*

Dimensões	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Motivações Instrumentais	.135	24	.200*	.953	24	.319
Motivações Práticas	.187	24	.030	.894	24	.016
Motivações Emancipatórias	.177	24	.049	.924	24	.070
Motivações Políticas	.155	24	.142	.899	24	.020
Motivações Pedagógicas	.164	24	.093	.929	24	.095
Motivações Colaborativas	.172	24	.065	.914	24	.043

\*. Este é um limite inferior da significância verdadeira  
a. Correlação de Significância de Lilliefors

O teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* revelou que existem dimensões em que valores de significância são inferiores a .05 (Tabela 7), contudo como este teste é muito influenciado pelo tamanho da amostra e uma vez que a amostra é inferior a 30 sujeitos, vamos optar pelo teste *Shapiro-Wilk* que é mais adequado para amostras pequenas (Pestana & Gageiro, 2005). Os resultados revelaram que nem todas as dimensões seguem a normalidade, pelo que optámos pelo uso de testes não paramétricos.

De seguida vamos proceder às análises para responder aos nossos objetivos do estudo, bem como ao objetivo exploratório que colocamos. Neste sentido, iniciamos a Análise de Resultados através das Hipóteses, sendo que seguidamente apresentaremos a Análise de Conteúdo para responder às QI (ou seja, ambas as análises na sua junção vão responder aos objetivos do presente estudo.

### 3.3. Das hipóteses e das questões de hipóteses de investigação

Atendendo aos problemas de investigação e hipóteses formuladas optou-se por realizar testes não paramétricos, uma vez que nem todas as dimensões seguem a normalidade. Assim, apresentamos as médias (*M*) e desvio-padrões (*DP*) para as subescalas das escalas SECTRS e Motivações, bem como iremos apresentar e analisar as relações entre as variáveis, recorrendo à Correlação de *Spearman*.

**Tabela 9**

*Média e Desvio-Padrão das Subescalas da Escala SECTRS*

	Relação Professor - Estudante	Regulação Emocional	Consciencialização Social	Relações Interpessoais
<i>M</i>	35.17	28.25	32.54	29.50
<i>DP</i>	3.03	3.34	2.34	2.75

*N=24*

Através da análise realizada apurou-se que a sub-escala com uma média mais elevada é a Relação Professor – Estudante ( $M=35.17$ ;  $DP=3.03$ ); e a mais baixa menor é a Relações Interpessoais ( $M=28.25$ ;  $DP=3.34$ ), conforme consta da Tabela 9.

**Tabela 10**

*Média e Desvio-Padrão das Subescalas da Escala Motivações*

	Motivações Instrumentais	Motivações Práticas	Motivações Emancipatórias	Motivações Políticas	Motivações Pedagógicas	Motivações Colaborativas
<i>M</i>	3.49	4.14	4.98	2.81	3.67	3.89
<i>DP</i>	1.00	0.74	0.62	1.39	0.82	0.95

*N=24*

Continuando com a análise, na escala das motivações, a sub-escala com uma média mais elevada é a Motivações Emancipatórias ( $M=4.98$ ;  $DP=0.62$ ); e a mais baixa menor é a Motivações Políticas ( $M=2.81$ ;  $DP=1.39$ ), conforme consta da Tabela 10.

De seguida procedeu-se à análise das correlações, pelo que analisando a **hipótese 1** (*As competências relacionais (emocional e social) dos professores estão positivamente relacionadas com as motivações para ser professor*), os respetivos resultados encontram-se na tabela 11.

**Tabela 11**

*Correlação de Spearman entre as competências relacionais e as motivações dos docentes*

	Relação Professor- Estudante	Regulação Emocional	Consciencialização Social	Relações Interpessoais
Motivações Instrumentais	-.142	-.301	-.043	-.418*
Motivações Práticas	.128	-.187	.148	-.283
Motivações Emancipatórias	.285	.416*	.740**	.863**
Motivações Políticas	-.077	-.082	.033	-.129
Motivações Pedagógicas	-.084	-.161	-.052	-.124
Motivações Colaborativas	.343	-.192	.242	.125

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades)

\*\*. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades)

Em resposta à **hipótese 1** (*As competências relacionais (emocional e social) dos professores estão positivamente relacionadas com as motivações para ser professor*), o resultado identificou que existe relação significativa, positiva, entre as competências relacionais dos docentes e as motivações dos mesmos, nomeadamente entre a regulação emocional e as motivações emancipatórias ( $r_s = .416$ ); entre a consciencialização social e as motivações emancipatórias ( $r_s = .740$ ); entre as relações interpessoais e as motivações emancipatórias ( $r_s = .863$ ).

Já no que respeita à relação entre as relações interpessoais e as motivações instrumentais, esta revelou-se significativa, negativa ( $r_s = -.418$ ).

Passando à análise da **hipótese 2** (*Espera-se que o TSD e o TSE estejam positivamente relacionado com as motivações e competências relacionais dos docentes*), através do teste de Correlações de Spearman (tabela 12 e 13).

**Tabela 12***Correlação Spearman entre o TSD e as Competências Relacionais e as motivações dos docentes*

	TSD
Relação Professor-Estudante	-.077
Regulação Emocional	.027
Consciencialização Social	.048
Relações Interpessoais	-.011
Motivações Instrumentais	-.278
Motivações Práticas	.031
Motivações Emancipatórias	-.168
Motivações Políticas	-.150
Motivações Pedagógicas	-.276
Motivações Colaborativas	.088

\* *A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).*\*\* *A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).***Tabela 13***Correlações de Spearman do TSE com as Competências Relacionais e Motivações*

	TSE
Relação Professor-Estudante	-.258
Regulação Emocional	.084
Consciencialização Social	-.226
Relações Interpessoais	-.083
Motivações Instrumentais	-.039
Motivações Práticas	-.034
Motivações Emancipatórias	-.246
Motivações Políticas	.043
Motivações Pedagógicas	-.081
Motivações Colaborativas	.054

\* *A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).*\*\* *A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).*

Tendo em conta os resultados obtidos, conforme tabelas 12 e 13, a **hipótese 2** não se confirmou, dado que os resultados revelam a não existência de relações significativas (positiva ou negativa) entre o tempo de serviço de docente (TSD) e as competências relacionais e as motivações, assim como mostraram não existir qualquer relação significativa entre as motivações e as competências e o tempo de serviço na escola (TSE) que os docentes apresentam à data da recolha dos dados.

Dando continuidade à nossa análise, procedemos à análise dos **dados qualitativos** tendo em conta as 2 questões de investigação abaixo referidas, através de análise às respostas dos 24 participantes.

- **QI 3. “Quais as percepções motivacionais e o nível de satisfação dos inquiridos (educadores, professores, outros profissionais) que participaram no projeto? “**
- **QI 4.: Que contribuições foram obtidas no sentido de otimizar o programa “BeEmotional?”**

Neste sentido e a par dos resultados acima mencionados, procedemos à análise dos restantes itens do questionário, através da técnica de *análise de Conteúdo*. Assim no presente estudo procurou-se também identificar através de 7 questões de resposta aberta, a percepção dos participantes no que respeita a pontos fortes no programa “BeEmotional” (Be\_Q16) assim como pontos fracos ou a melhorar no programa (pergunta Be\_Q18).

### **3.4. Análise de conteúdo referente às questões de resposta aberta.**

A análise de conteúdo iniciou-se com a fase de pré-análise, na qual se procedeu a uma leitura rápida e flutuante da resposta, permitindo alcançar as primeiras impressões com vista a estabelecer linhas de orientação para a análise de conteúdo (Bardin, 2009). Neste sentido, o *corpus* foi constituído por 232 respostas às 7 questões colocadas, as quais foram arrumadas tendo em conta as questões com vista a facilitar própria análise.

Na segunda fase procedeu-se à exploração do material, ou seja a operacionalização da codificação, decomposição e enumeração, conforme foi previamente definido pelo investigador. Assim sendo cada unidade de registo corresponde à unidade de significado a codificar, pelo que o segmento de conteúdo da mensagem que foi selecionado, foi arrumado na respetiva categoria, para posterior contagem de frequências (Bardin, 2009). Os participantes foram codificados com a letra P e mantida a numeração atribuída automaticamente pelo *Microsoft Forms*, no sentido de assegurarmos o anonimato e distinguir os diferentes participantes e as fontes dos dados apresentados. As categorias definidas para classificar o *corpus* constituído contam da tabela 14.

De seguida apresenta-se tabelas com as frequências tendo em conta a descrição das categorias que dizem respeito a cada questão, conforme planeado.

## Tabela 14

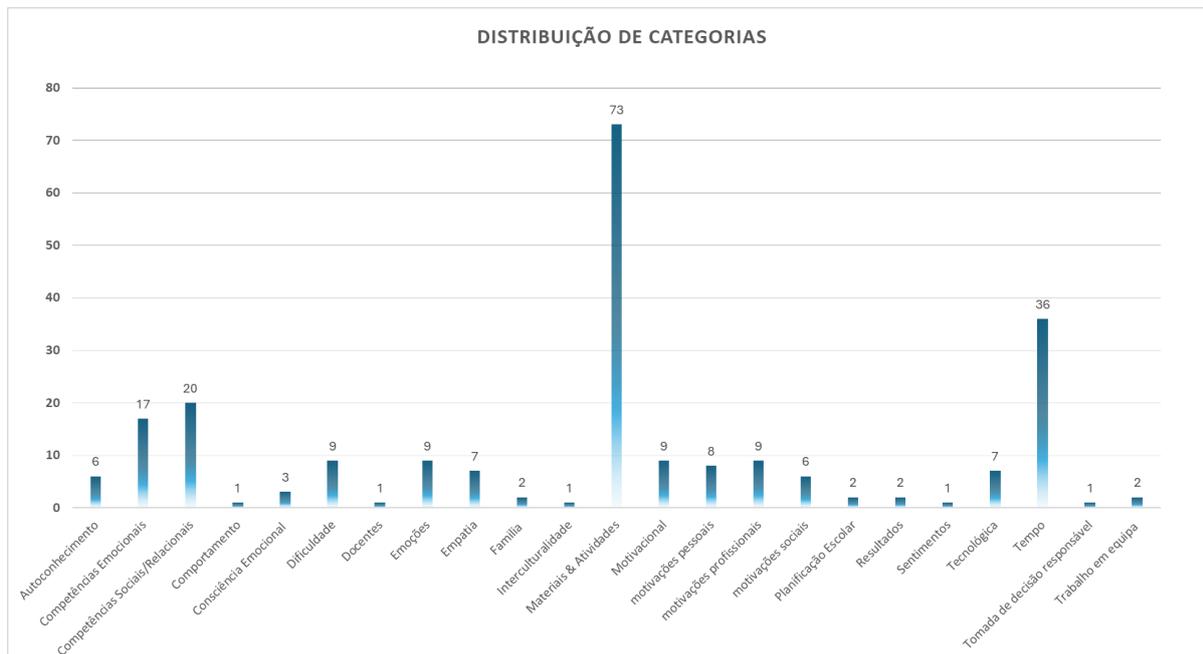
### *Descrição da Lista de Categorias*

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Autoconhecimento	6
Competências Emocionais	17
Competências Sociais/Relacionais	20
Comportamento	1
Consciência Emocional	3
Dificuldade	9
Docentes	1
Emoções	9
Empatia	7
Família	2
Interculturalidade	1
Materiais & Atividades	73
Motivacional	9
Motivações pessoais	8
Motivações profissionais	9
Motivações sociais	6
Planificação Escolar	2
Resultados	2
Sentimentos	1
Tecnológica	7
Tempo	36
Tomada de decisão responsável	1
Trabalho em equipa	2
<b>Total</b>	<b>232</b>

Seguidamente, apresenta-se graficamente a frequência por categoria.

## Gráfico 1

### Listagem de Distribuição de Categorias



O gráfico 1 apresenta frequências para cada categoria, pelo que numa análise descendente de dados verificou-se que a categoria com uma maior frequência foi os materiais e atividade ( $n = 73$ ; 31.5%), seguida da categoria tempo ( $n = 36$ ; 15.5%); na terceira posição a categoria Competências Sociais/Relacionais ( $n = 20$ ; 8.6%) e em quarta posição a categoria Competências Emocionais ( $n = 17$ ; 7.3%). Na quinta posição observam-se as categorias Dificuldade, Emoções, Motivacional e Motivações profissionais ( $n = 9$ ; 3.9%). Já na sexta posição temos a categoria motivações pessoais ( $n = 8$ ; 3.4%), seguida das categorias Empatia e Tecnológica em *Ex équo* ( $n = 7$ ; 3.0%) em sétima posição. As categorias autoconhecimento e motivações sociais apresentam-se na oitava posição ( $n = 6$ ; 2.6%). Na nona posição observa-se a categoria Consciência emocional ( $n = 3$ ; 1.3%). A partilhar a décima posição temos as categorias família, planificação escolar, resultados e trabalho em equipa ( $n = 2$ ; 0.9%). E por último na décima-primeira posição observam-se as categorias comportamento, docente, interculturalidade, sentimentos e tomada de decisão responsável ( $n = 1$ ; 0.4%).

A partir da distribuição das categorias foi possível verificar que, conforme consta da tabela 15, 100% ( $N = 24$ ) dos participantes consideram que o programa “BeEmotional” (Be\_Q16) tem pontos fortes dos quais se destacam a categoria com maior frequência **Competências emocionais** ( $n = 10$ ; 22.0%); (“competências emocionais” (P23); “Conseguir exprimir o que sente”(P24); “pensamento emocional” (P26); “Poderem ser debatidas as emoções” (P28); “podemos controlar as nossas emoções” (P29); “promoção de práticas de regulação emocional”(P30); “divertiram-se a aprender competências

emocionais" (P31); "as crianças também começassem a querer falar mais do que estavam a sentir no seu dia-a-dia" (P33); "Trabalhar as emoções" (P35); "Desenvolver a capacidade nas crianças de compreenderem as suas emoções." (P36)); seguida dos **Materiais e Atividades** produzidos exclusivamente para o programa "BeEmotional ( $n = 9$ ) ("Metodologia e materiais"(P21); "Materiais manipulativos"(P25); material associado a cada sessão foi muito apelativo (P32); "sessões foram muito bem organizadas" (P32) "materiais pedagógicos" (P37); "Materiais, que são coloridos, apelativos e diversificados" (P38); "manual e os materiais são excelentes" (P41); "Os materiais e o manual do programa" (P42); "Manual bem concebido, ótimas ferramentas" (P43); "Manual bem concebido, ótimas ferramentas" (P43)).

**Tabela 15**

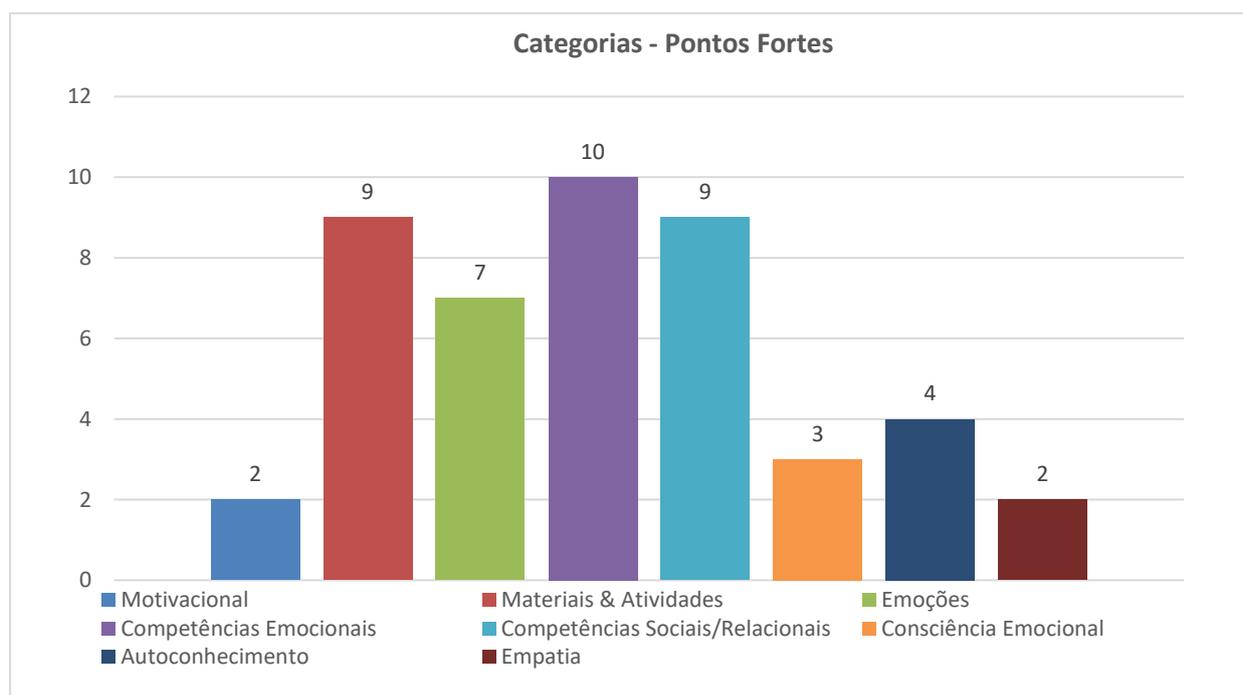
*Descrição dos Docentes Sobre os Pontos Fortes no Programa*

	<i>Opinião sobre o programa</i>	
	Sim	Não
Frequência	24	0
Percentagem	100%	0%

*Nota: N = 24*

**Gráfico 2**

*Listagem de Distribuição Pontos Fortes do Programa*



Não obstante os pontos fortes identificados, foram também observados pontos fracos ou a melhorar como se observa na tabela 16.

**Tabela 16**

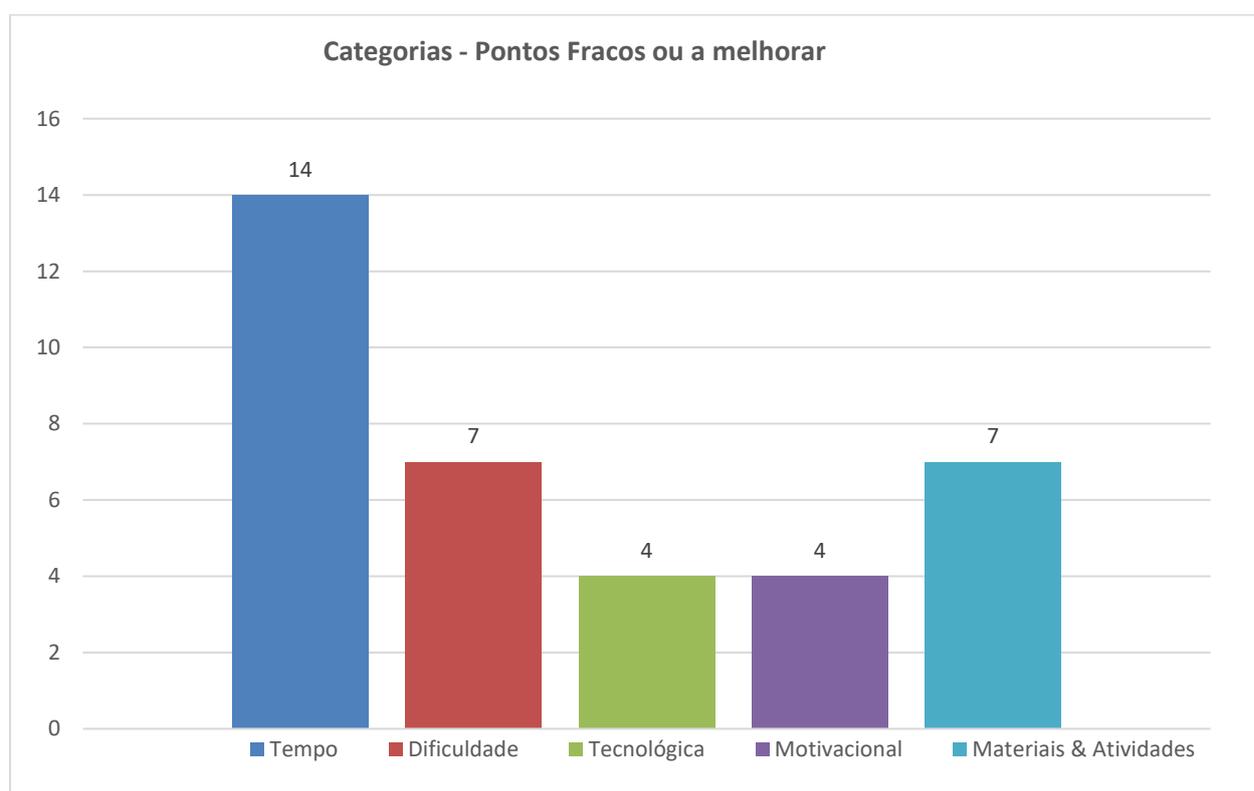
*Descrição dos Docentes Sobre os Pontos Fracos ou a Melhorar no Programa*

	<i>Opinião sobre o programa</i>	
	Sim	Não
Frequência	19	5
Porcentagem	79.2%	20.8%

*Nota: N = 24*

**Gráfico 3**

*Listagem de Distribuição Pontos Fracos ou a Melhorar do Programa*



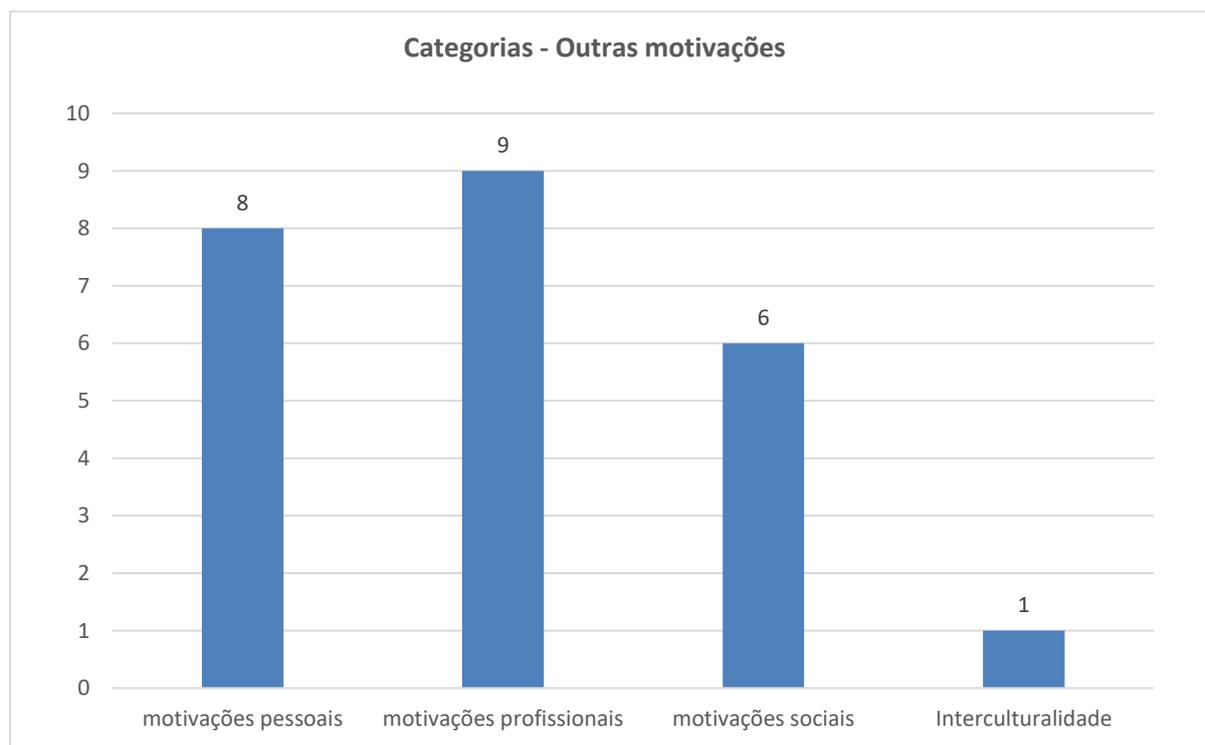
No seguimento da nossa análise (tabela 16) verificou-se que 79.2% ( $n = 19$ ) consideram existirem pontos fracos/a melhorar no programa e 20.8% ( $n = 5$ ) referem que o programa não tem pontos fracos. De modo a verificar quais os pontos fracos ou a melhorar no programa procedeu-se à *análise de conteúdo* (pergunta Be Q19) às respostas dadas pelos docentes, tendo-se apurado (o gráfico 3) que a

categoria que revelou uma maior frequência diz respeito ao **Tempo** ( $n = 14$ ) ("é preciso tempo" (P40); "sessões demasiado longas" (P25); "Dificuldade no cumprimento do guião em função do tempo"(P30)); seguida dos **Materiais e Atividades** ( $n = 7$ ) ("filmes...para crianças muito mais novas"(P31); "materiais pouco sustentáveis e custo elevado" (P23); "atividades muito repetitivas" (P20)), da **Dificuldade** ( $n = 7$ ) ("difícil captar a atenção dos alunos"(P20); "perguntas são muito complexas" (P27); "desconcentra os intervenientes e altera o foco da atividade"(P30)), da **Tecnologia** ( $n = 4$ ) ("jogo *Emotechie* deveria estar pronto para ser aplicado"(P27); "jogo interativo não estar a funcionar" (P37); "Não ter sido possível aplicar o jogo online"(P28)); e **Motivação** ( $n = 4$ ) ("atividade monótona"(P30); "Nem todas as sessões cativaram...os alunos"(P22) "saturação por parte das crianças" (P33)).

Relativamente às **outras motivações** identificadas pelos participantes que os levaram a participar no programa "BeEmotional", no gráfico 4 observa-se que a categoria com maior frequência é **motivações profissionais** ( $n = 9$ ) ("Compreender melhor o que alunos sentem" (P34); "Novos desafios" (P28); "Observar a evolução comportamental por parte dos alunos" (P30); "partilha de ideias com os colegas envolvidos" (P37); "plano de formação obrigatório" (P26); "aprendizagem de capacidades... profissionais" (P23); desenvolvimento de capacidades... profissionais (P23); Um desafio ... construtivo (P33); "Um desafio ... de cooperação" (P33))

#### Gráfico 4

Listagem de Distribuição Outras Motivações para Participar do Programa



No que às **sessões**, que compunham o programa, diz respeito foi questionado aos participantes se consideravam terem existido aspetos positivos ao longo das 12 sessões. 100% ( $N=24$ ) dos participantes responderam positivamente, como se observa na tabela 17.

**Tabela 17**

*Descrição dos Docentes sobre Aspetos Positivos nas Sessões*

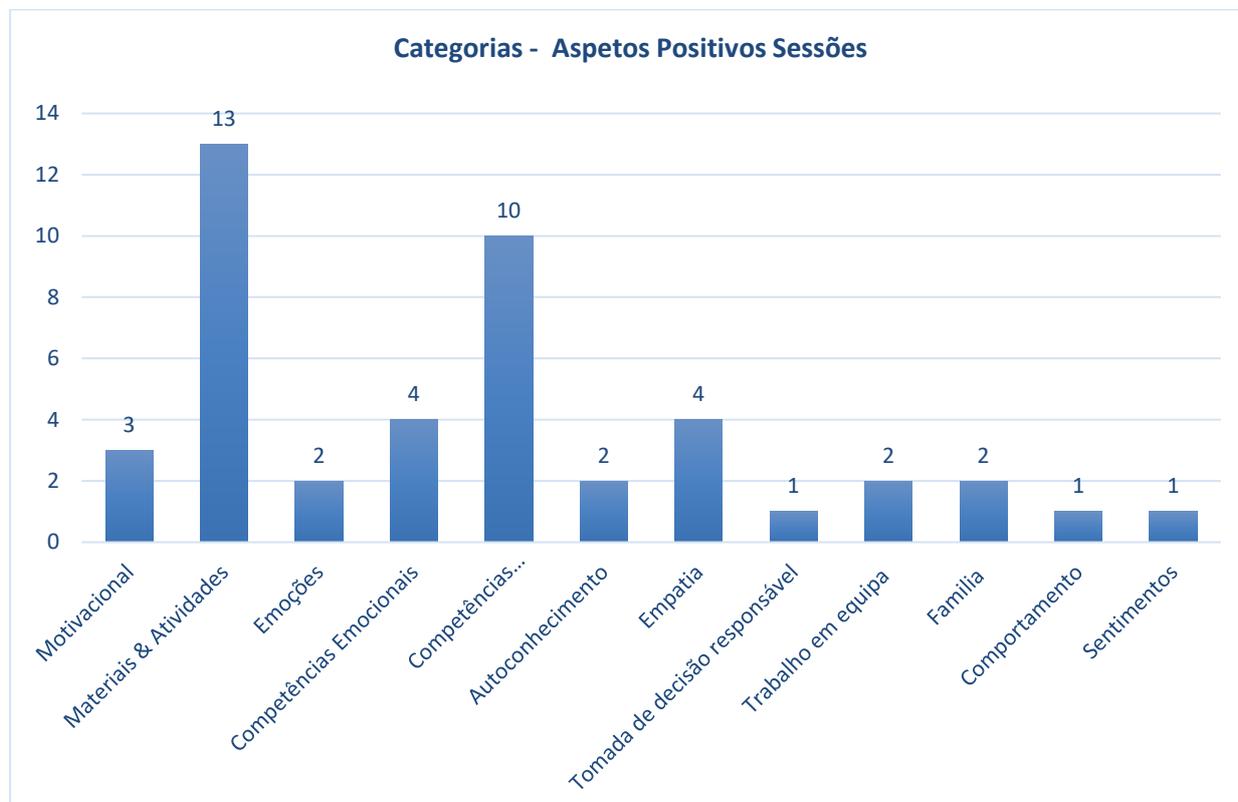
	<i>Opinião sobre o programa</i>	
	Sim	Não
Frequência	24	0
Percentagem	100%	0%

*Nota: N = 24*

Seguidamente, procedeu-se à análise de conteúdo (pergunta BeQ29), no que respeita às respostas dadas pelos participantes, tendo-se apurado o gráfico 5, com destaque para a categoria **Materiais & Atividades** aplicados nas sessões, com maior frequência ( $n = 13$ )("atividades que exigiam trabalho em equipa" (P29); "crianças gostaram muito dos contos e dos materiais" (P39); "Foi positivo" (P26); "informações que foram sendo transmitidas" (P28); "manual bem estruturado e completo" (P30); "Guião adequado e facilitador da aplicação das várias sessões" (P30); "Grelha de observação das sessões piloto adequada" (P30); "monitorização das sessões piloto adequada" (P30); "Materiais de suporte da Ação de Formação adequados" (P30); "Materiais de suporte da Ação de Formação... esclarecedores" (P30); "Materiais de apoio" (P42); "Muito positiva" (P21); "sessões estão bem planeadas" (P33).

## Gráfico 5

### Listagem de Aspetos Positivos das Sessões



Ainda no que concerne às sessões, pediu-se aos participantes para avaliar a qualidade e as atividades das **12 sessões** efetuadas ao longo do programa, como se ilustra na tabela 18.

## Tabela 18

### Avaliação da Qualidade e Atividades por Sessão

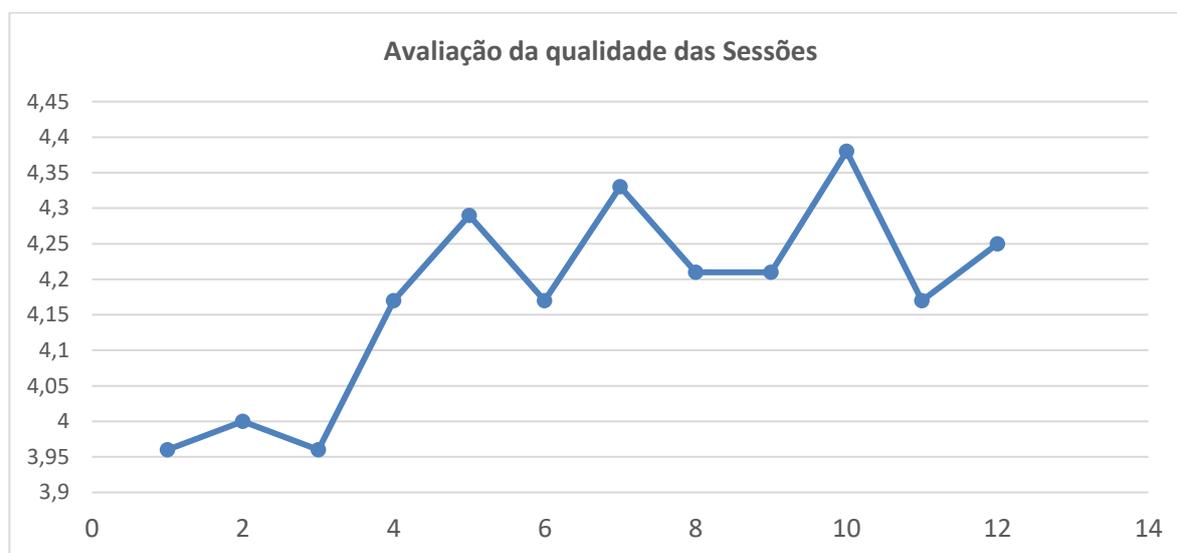
Sessões	Média	Desvio padrão
Sessão 1	3.96	.69
Sessão 2	4.00	.83
Sessão 3	3.96	.69
Sessão 4	4.17	.70
Sessão 5	<b>4.29</b>	<b>.69</b>
Sessão 6	4.17	.76
Sessão 7	<b>4.33</b>	<b>.70</b>
Sessão 8	4.21	.66
Sessão 9	4.21	.83
Sessão 10	<b>4.38</b>	<b>.65</b>
Sessão 11	4.17	.92
Sessão 12	4.25	.94

*N* = 24

No que diz respeito à Tabela 18, destacam-se as três sessões com melhor avaliação: a sessão nº 10, com uma média de 4.38 ( $DP = .65$ ), seguida da sessão nº 07, com uma média de 4.33 ( $DP = .70$ ) e a sessão nº 05, com uma média de 4.29 ( $DP = .69$ ). Já as três sessões cuja avaliação foi mais baixa foram as nº 01 e 03, ambas com uma média de 3.96 ( $DP = .69$ ) e a sessão 02 com uma média de 4.00 ( $DP = .83$ ). Deste modo, pode-se concluir, como se demonstra graficamente (gráfico 6), que as sessões no geral foram melhorando o nível de qualidade e das atividades até à 10ª sessão.

### Gráfico 6

*Avaliação da Qualidade das Sessões*



De seguida, analisámos as respostas dos participantes se consideram existir aspetos a melhorar nas 12 sessões realizadas. Neste sentido verifica-se na tabela 19 que 83.3% ( $n = 20$ ) afirmam existir aspetos a melhorar nas sessões.

### Tabela 19

*Descrição dos Docentes sobre Existirem Aspetos a Melhorar no Programa*

	<i>Opinião sobre o programa</i>	
	Sim	Não
Frequência	20	4
Porcentagem	83.3%	16.7%

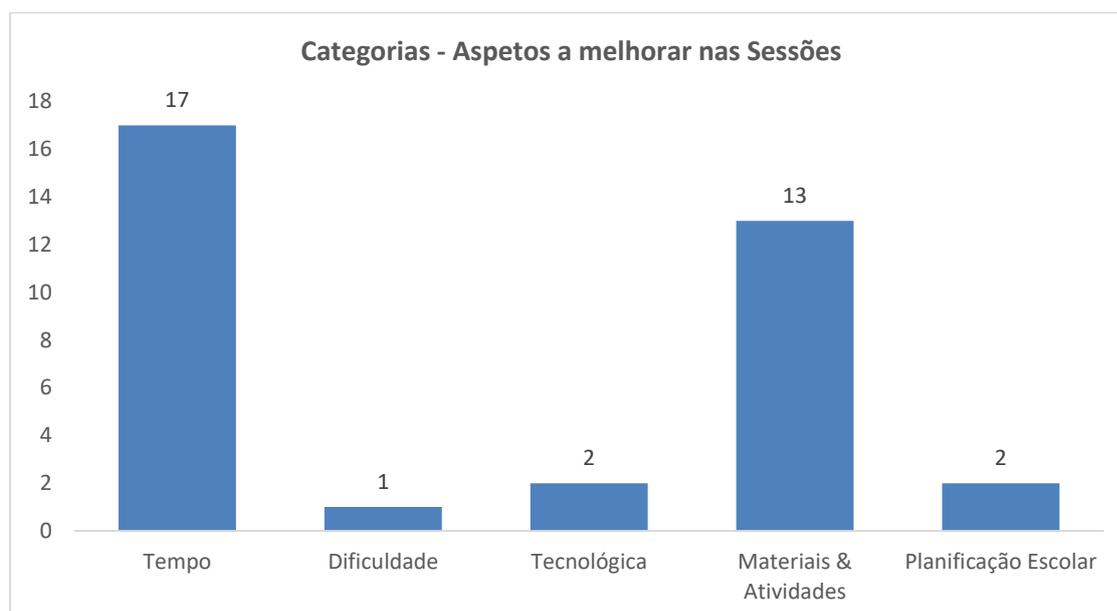
*Nota: N = 24*

Realizando análise de conteúdo, verificou-se no gráfico 7 que a categoria com maior frequência é o **Tempo** ( $n = 17$ ) (" mais tempo para cada aula" (P31); " sessões são muito longas" (P33); "Adaptar as

atividades ao limite" (P20); "duração das sessões é alargada" (P38); "o tempo... foi curto" (P38); "duração de algumas sessões" (P23); "por vezes muito longa (P23); "duração" (P27); "exigem muito mais tempo do que o previsto" (P26); "gestão do tempo de cada sessão (P30); "aplicação do projeto em dias seguidos" (P30); "sessões (nível 1) deviam ser ... mais curtas" (P37); "sessões serem mais curtas (P28); "Tempo de duração" (P24); "Tempo" (P41; P42; P43).

### Gráfico 7

#### Aspetos a Melhorar nas Sessões



Relativamente à **eficácia e utilidade** (BE\_Q32) do conteúdo produzido exclusivamente e materiais disponibilizados para o programa, observa-se na tabela 20 que 100% (N = 24) dos participantes responderam positivamente.

### Tabela 20

#### Avaliação do Conteúdo e Materiais Produzido em Exclusivo para o Programa

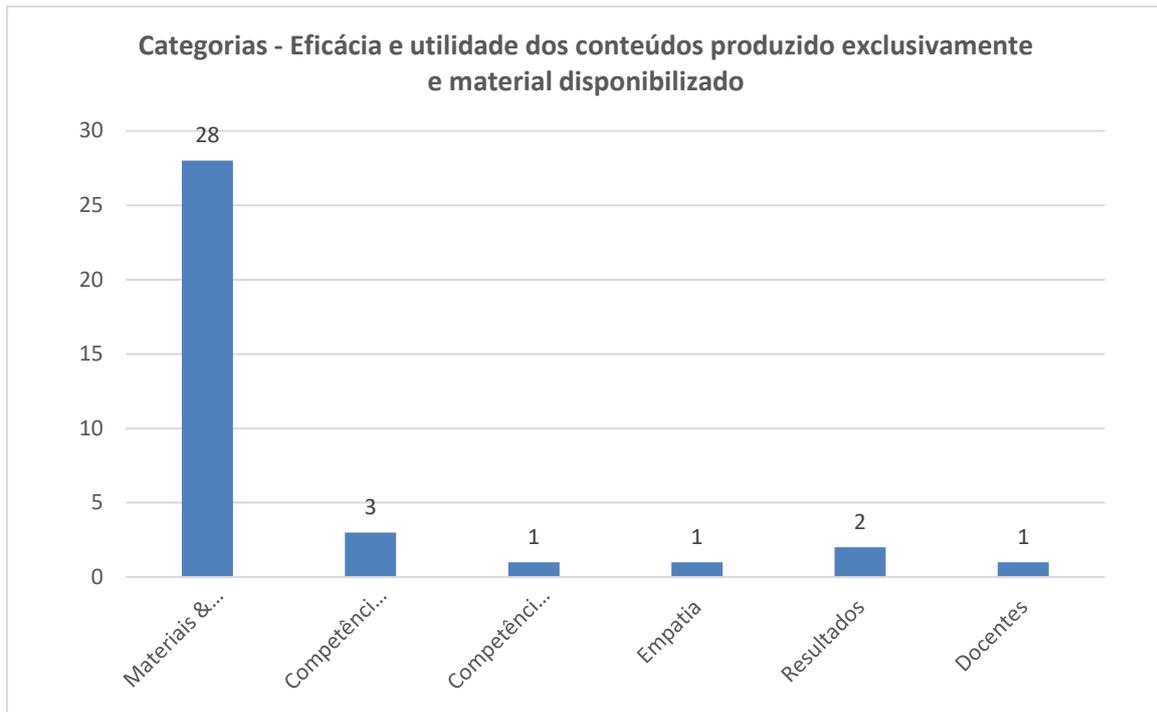
	Opinião sobre o programa	
	Sim	Não
Frequência	24	0
Percentagem	100%	0%

Nota: N = 24

Recorreu-se à análise de conteúdo para inferir qual a categoria com maior frequência identificada e através do gráfico 8 observa-se que são os **Materiais & Atividades** ( $n = 28$ ) como sendo os mais úteis e eficazes.

### Gráfico 8

*Listagem de Conteúdo Produzido Exclusivamente e o Material Disponibilizado Considerado Eficaz e Útil*



## Discussão e Conclusões

### 4.1. Discussão dos dados

Este subcapítulo dedica-se à discussão dos dados recolhidos, através da junção das análises quantitativa e qualitativa, na pesquisa sobre programas de intervenção para docentes, nomeadamente no projeto *BeEmotional-Techie: a bridge between emotional learning and technology*. O objetivo é analisar as percepções da de satisfação dos participantes em participar em programas de intervenção e a utilidade dos conteúdos produzidos exclusivamente para o efeito, como também a necessidade de implementação de eventuais melhorias neste contexto.

Os resultados do questionário indicam um alto nível de satisfação dos participantes (educadores, professores, outros profissionais), com o programa de intervenção, em que 91,7% consideram voltar a participar em programas de intervenção com características idênticas. A maioria dos participantes (87.5%) relatou que o recomendaria a outros docentes, na medida em que os objetivos do programa foram claros assim como os seus conteúdos foram relevantes para suas necessidades. Estes resultados corroboram a literatura sobre a importância da clareza dos objetivos e da relevância dos conteúdos para a satisfação dos participantes em programas de intervenção (Biggs, 1999; Merrill, 2002).

Os dados do presente estudo demonstram ainda que, a maioria dos participantes (96%) consideraram o programa relevante, na medida em que reconheceram que tanto o conteúdo criado exclusivamente para o efeito, como os materiais desenvolvidos são úteis, eficazes e aplicáveis em contexto de sala de aula. Estes resultados confirmam a importância de desenvolver conteúdos de alta qualidade para programas de intervenção (Gusho et al., 2023).

Já no que diz respeito às hipóteses de investigação, os resultados permitiram-nos validar a hipótese 1 (H1) na qual se esperava que “as competências relacionais (emocional e social) dos professores estão positivamente relacionadas com as motivações para ser professor”. Os resultados indicaram que os professores reconhecem que melhores competências de regulação emocional, consciência social e relações interpessoais tendem a ter maiores motivações emancipatórias, ou seja desejo de fazer a diferença na vida dos alunos, contribuir para a sociedade e promover mudanças positivas na educação. Este achado vai ao encontro de estudos na literatura, como Veiga-Branco (2005) que aponta para a importância das competências emocionais para ser professor. De salutar ainda que em termos de consciencialização social, os professores que reconhecem e compreendem as emoções e necessidades dos outros são mais propensos a serem motivados por valores intrínsecos, ao passo que as relações interpessoais apresentaram uma correlação negativa com as motivações instrumentais (e.g. status, salário, benefícios), sugerindo que professores que se relacionam bem com seus colegas e alunos não

estão preocupados com fatores externos, pelo que este resultado vai ao encontro do que é advogado no estudo de Justo e Andretta (2008), como referimos anteriormente.

Passando à **hipótese 2 (H2)** onde se esperava que “o tempo de serviço de docente e o tempo de serviço na escola estivessem positivamente relacionado com as motivações e competências relacionais dos docentes”, os resultados revelaram não haver relações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço docente (TSD) e o tempo de serviço na escola (TSE) e as motivações e as competências relacionais, o que sugere que a experiência docente, por si só, não parece estar relacionada com as competências emocionais, sociais ou as motivações dos professores, o que corrobora os estudos de Trevizani e Marin (2020) que também apontaram para inexistência de correlação significativa entre competências emocionais, motivacionais e o tempo de serviço docente.

Através da análise de conteúdo realizada às respostas podemos concluir que o programa tem pontos fortes nomeadamente a nível das competências emocionais que coligiu o maior número de respostas, seguido em *ex aequo* pelas competências sociais/relacionais e os materiais e atividades produzidas exclusivamente para o efeito. Contudo, há autores que referem que professores com menos competências socioemocionais têm mais dificuldade em lidar com suas emoções, pelo que experimentam mais emoções negativas, o que pode afetar o nível de motivação em sala de aula (Karimzadeh et al., 2014). Deste modo, professores com mais competência socioemocional podem apresentar uma maior capacidade para regular suas emoções e ser mais propensos a sentimentos de satisfação com seu trabalho (Jones et al., 2013) em sala de aula. Outro estudo de Brackett e colaboradores em 2012, revelou que os professores que participam em programa SEL relatam maior satisfação no trabalho e menor níveis de stress.

Contudo, a presente investigação também identificou lacunas, sobretudo ao nível de tempo/duração das sessões, dado as atividades serem longas, e por vezes alguns dos materiais deviam ser mais adequados às idades, identificando uma lacuna nos anos em que o programa era implementado. Contudo e no que diz respeito ao tempo, vários estudos identificaram que a falta tempo é uma barreira à aplicação de estratégias diferenciadas, podendo condicionar o uso de novas estratégias diferenciadas (Cândido, 2021; Goodnough, 2010; Moni et al., 2007; Monn et al., 1995), tais como a participação neste género de programas. Na mesma direção, o estudo de McGarvey e colaboradores (1996) na Irlanda do Norte, com diretores, coordenadores de disciplinas e professores, os autores identificaram que a falta de tempo para um currículo diferenciado, a escassez de recursos humanos e as dificuldades com novos métodos de avaliação eram as principais barreiras que os impediam de implementação prática pedagógica.

Para além do acima mencionado, a presente investigação identificou ainda e tendo em conta os participantes, não existirem correlações significativas entre as motivações dos docentes e as

competências relacionais dos mesmos. No que diz respeito às análises tendo em conta as variáveis sociodemográficas, não foram obtidas relações significativas entre o TSD, o nível de ensino e as motivações e as competências relacionais. Contudo, verificou-se que os professores que lecionam línguas, apresentam motivações de colaboração mais elevadas que os docentes que lecionam outras disciplinas, bem como se apurou níveis de relação entre professor - aluno nos professores do 1º ciclo e do ensino especial. Num estudo de Cândido (2021) a autora verificou que os professores referem que o trabalho colaborativo e a interajuda entre colaboradores, são fontes necessárias para os professores aumentarem as suas competências desenvolverem a sua criatividade e a destreza, para adaptar estratégias e tarefas em sala de aula. Apesar do tamanho da amostra ser reduzido, face aos resultados obtidos, parece-nos legítimo sublinhar a importância que estes conferem para a relevância que os programas de intervenção SEL (incluindo formação inicial e continua) têm para um melhor ajustamento à prática e contexto da profissão e conseqüentemente à experiência de bem-estar e sentimento de dever cumprido. Desta forma, a formação dos docentes torna-se numa necessidade indispensável e, ao mesmo tempo, de extrema importância na medida em que permite ao profissional de educação desempenhar as suas funções com base na atualidade, ajudando a melhorar a sua prática pedagógica, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na literatura encontramos vários apelos a nível internacional, não obstante não se encontraram estudos que tivessem em consideração a satisfação dos docentes participantes enquanto moderadores dos resultados do programa de intervenção, corroborado por Sousa e Coelho em 2021 no estudo com 632 participantes.

Em suma, os programas SEL, tal como é sugerido por Jones e Bouffard (2012) são um bom apoio para os professores não se sentirem desamparados e aprenderem formas mais eficazes de interagir, comunicar e de agir com os seus alunos em momentos de conflitos e de comportamentos desajustados.

#### **4.4. Limitações do estudo**

Em termos de limitações ou dificuldades que ocorreram durante o processo de investigação, verificaram-se vários aspetos que podem ter afetado os resultados, dos quais se destacam: o primeiro aspeto refere-se à recolha de dados para a investigação, uma vez que não foi possível respeitar os critérios de amostragem, ou seja, de menos 10 participantes por item (Hair et al. 2006) dado a baixa participação dos inquiridos; o segundo aspeto foca-se na amplitude para resposta ao questionário, uma vez que esta foi limitada a 10 dias; o terceiro aspeto é de carácter metodológico, ou seja, com o procedimento usado, dado que apenas se recolheram dados através de questionário de autorresposta, levou a que a informação fosse mais limitada. Além disso o investigador não pôde controlar o contexto e a sequência das respostas. Por último, destaca-se as tecnologias usadas no programa, sendo que os participantes alegaram dificuldades tecnológicas, sobretudo relacionadas com o funcionamento do jogo

sério, criado para o efeito, e que por vezes não funcionava, exigindo que houvesse uma atualização da parte digital, por vezes difícil de ser concretizada pelos participantes.

Apesar das limitações acima referidas, consideramos que a presente investigação vai aumentar o conhecimento empírico, não só sobre a eficácia do programa como também as motivações dos professores para a aplicação do programa.

#### **4.4. Sugestões para futuras investigações**

Em termos de recomendações, sugere-se realização de mais estudos, em futuras investigações, que envolvam uma amostra maior e mais representativa da população portuguesa e dos outros países participantes.

Sugere-se ainda a realização de ajustes da carga horária da duração das sessões; e adequação de alguns materiais ao nível de idade em intervenção; implementação ser criado mais um nível de intervenção (entre os 6 e os 8 anos de idade) para entendermos o que mudou na transição para o 1º ciclo, visto as crianças já conseguirem expressar melhor as suas emoções. Sugere-se igualmente a atualização da parte digital, de modo a fortalecer a implementação do programa.

#### **4.4. Conclusão**

Em modo conclusivo, foi possível observar ao longo da pesquisa realizada, através do presente estudo, que a escola é percebida como tendo um efeito propulsor ao desenvolvimento de competências SEL, não só nos docentes como nos alunos. Os professores podem desempenhar um papel primordial no contexto da aprendizagem. Não obstante, há ainda um caminho a percorrer no que diz respeito à integração destas competências (SEL) tanto na sua formação, como no ensino escolar; e um caminho ainda longo, no recurso às tecnologias como meio de promoção dessas mesmas competências. Esta integração acabará por, mais cedo ou mais tarde, fazer parte da formação académica de docentes, assim como do ensino escolar, na medida que existem programas de intervenção SEL com resultados eficazes e fidedignos nesse sentido; além de que as questões relacionadas com a saúde mental são cada vez mais abordadas e enfatizadas.

Por conseguinte, a necessidade da redefinição do papel do professor, perante as atuais exigências, é uma realidade premente, na medida em que são agentes de mudança e impactantes no desenvolvimento socioemocional, como é advogado na literatura. Em resumo, é possível que os professores possam vir a beneficiar da aprendizagem socioemocional, na medida em que quanto mais desenvolverem as suas competências socioemocionais maior poderá ser a sua motivação para ensinar.

Com os resultados obtidos, foi possível verificar que os participantes (educadores, professores e outros profissionais) estavam, em geral, satisfeitos com a participação no programa. Os aspetos mais

positivos foram relevância do conteúdo, a metodologia e materiais utilizados, bem como a oportunidade de expressarem a sua reflexão sobre as emoções e comportamentos.

Ficou igualmente evidente que há pontos ou aspetos a melhorar nomeadamente o ajuste do tempo estimado para a realização das sessões, de modo a não interferir noutras atividades letivas previstas; ser criado mais um nível de intervenção (entre os 6 e os 8 anos de idade) para entendermos o que mudou; a reestruturação das sessões; adaptação das atividades propostas com atualização da parte digital" (P21) e ainda a eventual alteração de alguns materiais para que possam vir a ser reutilizados" (P23).

Contudo, apesar das limitações referidas, a presente investigação vai aumentar o conhecimento empírico, não só sobre a perceção sobre o programa como também das motivações dos professores para a aplicação do programa.

Em suma, pode-se então considerar que o Programa Intervenção "BeEmotional" é um instrumento promissor de intervenção educacional, que tem o intuito de promover o bem-estar dos alunos e professores de forma paralela.

## Referências Bibliográficas

- Arriaga, P., & Almeida, G. (2013). Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8(1). <https://doi.org/10.14417/lp.649>
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 10(2), 369–373. <https://doi.org/10.1590/s0102-79721997000200013>
- Bandeira, H. M. M. (2006). *Formação de professores e prática reflexiva*. <https://docplayer.com.br/421325-Formacao-de-professores-e-pratica-reflexiva.html>
- Baptista, I. (2014). *Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológica*. <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Rego, & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18, 57-75. [https://www.researchgate.net/publication/228559299\\_What\\_the\\_Student\\_Does\\_teaching\\_for\\_enhanced\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/228559299_What_the_Student_Does_teaching_for_enhanced_learning)
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–150). The Guilford Press. <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/c/29653/files/2015/08/bierman-preschool-in-press.pdf>
- Bird, K., & Sultmann, W. (2010). *Social and emotional learning: Reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning*. 27(1), 143–155. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2010.27.1.143>
- Borowski, T. (2019). *Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessment Work Group CASEL Framework for Systemic SEL Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) CASEL's Framework for Systemic Social and Emotional Learning*. <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P. (2016). *The emotional intelligence guide: A practical guide for educators and parents*. Guilford Press. [https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user\\_upload/Documents/2010-2019/2018/Session\\_603/Brackett\\_et\\_al.\\_2016\\_Handbook\\_of\\_Emotion.pdf](https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2018/Session_603/Brackett_et_al._2016_Handbook_of_Emotion.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human Development, Bioecological Theory of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 6963–6970. <https://doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/00359-4>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 993-1028). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). Wiley.
- Cândido, S. F. (2021). *Diferenciação pedagógica e autoeficácia docente: Percepções dos professores do ensino básico*. Tese de doutoramento (não publicada). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida: Portugal
- Cândido, S. F., & Castro Silva, J. (2021, February). Teachers' self-efficacy beliefs about pedagogical differentiation strategies. *3rd International Conference on Teaching, Learning and Education*, (pp. 219-256). **Amsterdam**, Netherlands. <https://www.doi.org/10.33422/3rd.ictle.2021.02.124>
- Cárdenas-Robledo, L. A., & Peña-Ayala, A. (2018). Ubiquitous learning: A systematic review. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1097–1132. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.01.009>
- Cardoso, T., Sousa, J., & Barata, J. (2017). Digital Games' Development Model. *EAI Endorsed Transactions on Game-Based Learning*, 4(12), 153399. <https://doi.org/10.4108/eai.8-12-2017.153399>
- Carneiro, M. D. L., & Lopes, C. A. N. (2020). Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula / Development of Socioemotional Skills in the Classroom. *Revista de Psicologia*, 14(53), 1–14. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2775>
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. DGS. <https://core.ac.uk/download/pdf/288868323.pdf>
- Carvalho, M., Pereira, V., & Ferreira, S. (2007). ). *A (des) motivação da aprendizagem de alunos de escola pública do ensino fundamental I: Quais os fatores envolvidos?* <https://docplayer.com.br/6375953-A-des-motivacao-da-aprendizagem-de-alunos-de-escola-publica-do-ensino-fundamental-i-quais-os-fatores-envolvidos.html>
- Carvalho-Barreto, A. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia e Em Revista*, 22(2), 275. <https://doi.org/10.5752/p.1678-9523.2016v22n2p275>
- CASEL. (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- CASEL. (2015). *Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- CASEL. (2017). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- CASEL. (2019). *Advancing Social and Emotional Learning*. Casel.org. <https://casel.org/>
- CASEL. (2020). *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 16(3), 515–524. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722003000300010>
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a tool for inclusive participation: Students' voices in a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 29–43. <https://www.jstor.org/stable/23420460>
- Connolly, P., Miller, S., Kee, F., Sloan, S., Gildea, A., McIntosh, E., & Bland, J. M. (2018). A cluster randomised controlled trial and evaluation and cost-effectiveness analysis of the Roots of Empathy schools-based programme for improving social and emotional well-being outcomes among 8-to 9-year-olds in Northern Ireland. *Public Health Research*, 6(4). <https://doi.org/10.3310/phr06040>
- Cook, T. D., Reichardt, C. S., & Manuel, J. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.
- Corbin, C. B., Kulinna, P. H., & Sibley, B. A. (2020). A Dozen Reasons for Including Conceptual Physical Education in Quality Secondary School Programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(3), 40–49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1705211>

- Correia de Almeida, M., Isabel, A., Romão Da Veiga Branco, & Augusta, M. (2012). Sistema de Informação Científica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 53–61. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832337005.pdf>
- Costa, A., & Faria, L. (2014). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407–424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Crean, H., & Johnson, D. (2013). Promoting alternative thinking strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 56-72. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>
- Cruz, G. R. da, Lima, M. R. de, & Nascimento, S. S. do. (2020). Jogos eletrônicos na formação de professores: Uma revisão sistemática no portal de periódicos da capes. *Teoria E Prática Da Educação*, 23(2), 117–141. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.52971>
- Damáσιο, A. (2001). *O Sentimento de si*. Lisboa: Temas e Debates.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- De la Barrera, U., Postigo-Zegarra, S., Mónaco, E., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2021). Serious game to promote socioemotional learning and mental health (emoTIC): a study protocol for randomised controlled trial. *BMJ Open*, 11(12), e052491. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-052491>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychological Association*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517–530. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2008000300008>
- DeRosier, M. E., Craig, A. B., & Sanchez, R. P. (2017). Zoo U: A stealth approach to social skills assessment in schools. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/654791>
- DeRosier, Melissa E. & Thomas, James M., (2019) "Hall of Heroes: A Digital Game for Social Skills Training with Young Adolescents", *International Journal of Computer Games Technology*, vol. 2019, Article ID 6981698, 12 pages. <https://doi.org/10.1155/2019/6981698>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2nd ed., Vol. 26). Sage Publications.
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>
- 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., & Comer, J. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/durlak.pdf?t>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times books. <https://zscalarts.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/emotions-revealed-by-paul-ekman1.pdf>
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Lua de Papel.

- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. *Second International Handbook of Educational Change*, 23, 1017–1032. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_57](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57)
- Elias, M. J., & Al, E. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Association For Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421–436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>.
- Ferreira, A. de O., & Souza, M. J. J. de. (2010). Redefinition of the role of schools and teachers in contemporary society. *Revista Vértices*, 12(3), 165–175. <https://doi.org/10.5935/1809-2667.20100028>
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), 1–36. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/658>
- Fivush, R., & Kuebli, J. (2018). Making Everyday Events Emotional: The Construal of Emotion in Parent–Child Conversations about the Past. *Routledge EBooks*, 239–266. <https://doi.org/10.4324/9781315789231-10>
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E. K., Schinke, S., Valentine, J. C., & Ji, P. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Edições Pedagogo. [https://www.researchgate.net/publication/305721605\\_Aprendizagem\\_e\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_de\\_Professores\\_Contextos\\_e\\_Perspetivas](https://www.researchgate.net/publication/305721605_Aprendizagem_e_Desenvolvimento_Profissional_de_Professores_Contextos_e_Perspetivas)
- Fuentes, D., Malloy-Diniz, L. F., Camargo, C.H.P., & Cosenza, R.M. (2014). *Neuropsicologia - Teoria e Prática* [2.ed.]. Artmed. <https://observatorio.fm.usp.br/handle/OPI/7068>
- Fonseca, S. (Ed.) (2020). *Social and Emotional Learning & Technology: A report on research and best practices*. Be Emotional-Techie Publications. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/26041/1/bookPart\\_86430.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/26041/1/bookPart_86430.pdf)
- Forte, A. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias* [Pdf]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). Falmer Press.
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219–246. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9107-x>
- Gilbertson, T., Hsu, L.-Y., Sarah Westcott McCoy, & O’Neil, M. (2019). *Gaming Technologies for Children and Youth with Cerebral Palsy*. 1–29. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-50592-3\\_179-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50592-3_179-1)
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional*. Editora Objetiva.
- Gómez-Gascón, T., Martín-Fernández, J., Gálvez-Herrer, M., Tapias-Merino, E., Beamud-Lagos, M., & Mingote-Adán, J. C. (2013). Effectiveness of an intervention for prevention and treatment of burnout in primary health care professionals. *BMC Family Practice*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2296-14-173>
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão [Review of *Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão*]. *Revista de Ciências Da Educação*, 23–36. [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_de\\_senv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_de_senv_profis_carreira_docente_jagoncalves)

- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40, 239–265. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6>
- 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://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Greenfield, P. (1988). *O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletronica*. Summus Editorial.
- Guy-Evans, O. (2022). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>
- Gurgel, I. & Arcoverde, R. & Almeida, E. & Sultanum, N. & Tedesco, P. (2006). *A Importância de Avaliar a Usabilidade dos Jogos: A Experiência do Virtual Team*. <https://cin.ufpe.br/~sbgames/proceedings/aprovados/23657.pdf>
- Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202–223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.001>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Pearson Prentice Hal.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <http://www.jstor.org/stable/1132418>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Understanding Teacher Development. *Teachers College Press*
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1151996>
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. <https://doi.org/10.4135/9781446288603>
- Huston, A. C., McLoyd, V. C., & Coll, C. G. (1994). Children and Poverty: Issues in Contemporary Research. *Child Development*, 65(2), 275–282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00750.x>
- Informodicas. (2009). *Psicopedagogia: Teorias comportamentalistas – Condicionamento clássico e Operante*. Psicopedagogia. <http://psicopedagogiapaula.blogspot.com/2009/07/tttttt.html>
- Järvelä, S. (2012). Socio-emotional Aspects of Learning. *Springer EBooks*, 3139–3140. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_197](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_197)
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jones, S. & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*. 26. 1-33. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências Socioemocionais de Professores: Avaliação De Habilidades Sociais Educativas e Regulação Emocional. *Revista Psicologia Da Educação*, 1(50). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n50/n50a11.pdf>
- Kapczynski, N. S., & Narvaez, J. C. de M. (2008). Neuropsicologia, teoria e prática. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(3), 304–304. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462008000300028>

- Karla Campaña Vilo. (2016). J. Vaello Orts (2009). El profesor emocionalmente competente: un puente sobre “aulas” turbulentas. Barcelona: Graó, 288 pp-. *Ese-Estudios Sobre Educacion*, 18, 297–297. <https://doi.org/10.15581/004.18.4676>
- Karimzadeh, M., Goodarzi, A., & Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health & emotional intelligence in the primary teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.068>
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 18, 5-20.
- Kapur, Radhika. (2019). Teacher Motivation: A Key Factor for School Improvement. [https://www.researchgate.net/publication/333641946\\_Teacher\\_Motivation\\_A\\_Key\\_Factor\\_for\\_School\\_Improvement](https://www.researchgate.net/publication/333641946_Teacher_Motivation_A_Key_Factor_for_School_Improvement)
- Lakatos, M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod\\_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos\\_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3%ADfca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3%ADfca.pdf)
- Lerner, R. M. (2007). Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. *Handbook of Child Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0101>
- Leticja, P.G., Arjana, M., Petro, M., & Magdalini, V. (2023). Use of Educational Technology to Improve the Quality of Learning and Teaching: A Systematic Research Review and New Perspectives. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 18(15), 109–119. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i15.39641>
- Machado, R., & Margarida César. (2012). Trabalho Colaborativo E Representações Sociais: Contributos Para A Promoção Do Sucesso Escolar Em Matemática. *Interações*, 8(20), 98–140. <https://doi.org/10.25755/int.495>
- Marcelo, C. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisifo*, 0(8), 7–20. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS (3th ed)*. Edições Sílabo.
- Marques, R. (2008). Professores motivados. A liderança positiva promove o bem-estar dos professores. *Revista Eletrônica de Motivação E Emoção*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28876>
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2007). *Análise de Dados com SPSS - Primeiros Passos*. Escolar Editora.
- Martins, C. & Toschi, M. (n.d.). *Aprendizagem escolar: Os jogos eletrônicos na formação do aluno*. UCG/SEE. [https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.\\_52\\_.pdf](https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4._52_.pdf)
- 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>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement. *AERA Open*, 1(3), 233285841560395. <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: The experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 351–364. <https://doi.org/10.1080/002202797184080>
- McLaughlin, K. A., Koenen, K. C., Bromet, E. J., Karam, E. G., Liu, H., Petukhova, M., Ruscio, A. M., Sampson, N. A., Stein, D. J., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Borges, G., Demyttenaere, K., Dinolova, R. V., Ferry, F., Florescu, S., de Girolamo, G., Gureje, O., Kawakami, N., & Lee, S. (2017). Childhood adversities and post-traumatic stress disorder: evidence for stress sensitisation in the World Mental Health Surveys. *British Journal of Psychiatry*, 211(5), 280–288. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.116.197640>
- Medeiro, J. (2017). *Gestão das Emoções na Educação* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação João De Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18652/1/Joana%20Medeiro%20-%20Gest%3%A3o%20das%20Emo%3%A7%C3%B5es%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Medeiros, H., Aranha, E., & Nunes, I. (2017). Avaliação de Habilidades e Competências Baseada em Evidências e Jogos Digitais. *Jornada de Atualização em Informática na Educação*, 6(1), 1-35. <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/pie/article/view/7212>
- Medina, M. (2017). *Relação Pedagógica e Motivação Para o Sucesso Escolar* [Pdf *Relação Pedagógica e Motivação Para o Sucesso Escolar*]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104518/2/194602.pdf>
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom, First Edition*. Guilford Press.
- Merrill, M. D. (2002). *First principles of instruction*. *Educational Technology*, 42(2), 43-59. <https://mdavidmerrill.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/firstprinciplesbymerrill.pdf>
- Moni, K. B., Jobling, A., van Kraayenoord, C. E., Elkins, J., Miller, R., & Koppenhaver, D. (2007). Teachers' knowledge, attitudes and the implementation of practices around the teaching of writing in inclusive middle years' classrooms: No quick fix. *Educational and Child Psychology*, 24(3), 18–36. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2007.24.3.18>
- Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* [Research Monograph 95124]. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979–999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). Promotion of social and emotional competence. *Health Education*, 115(3/4), 339–356. <https://doi.org/10.1108/he-03-2014-0039>
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Wiley-Blackwell.
- 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>
- OECD. (2005). *OECD Annual Report 2005*. <https://www.oecd.org/about/34711139.pdf>
- Papalia, D. E., Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman, & Maria, I. (n.d.). *O mundo da criança*.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students Findings from Three Scientific Reviews Technical Report Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4)
- Petrucci, Giovanna Wanderley, Borsa, Juliane Callegaro, & Koller, Sílvia Helena. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Pestana, H., & Nunes Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (6a ed.).Edições Silabo, Lda.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(97\)90003-x](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(97)90003-x)
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Prensky, M. (2021). *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Editora Senac. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ipBNEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Prensky,+M.+\(2021\).+Aprendizagem+baseada](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ipBNEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Prensky,+M.+(2021).+Aprendizagem+baseada)

- [+em+jogos+digitais.+Editora+Senac+S%C3%A3o+Paulo.&ots=Exm4YV5bV1&sig=cwox9Gg\\_rhp3dFn3dt1mGaYilUk&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)
- Psicológica, A., Zins, Weissberg, W., & Walberg. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Fernández-Berrocal & Ruiz, 4*, 407–424. <https://doi.org/10.14417/S0870-8231201300040004>
- Quivy, R., & Luc Van, C. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva. <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>.
- Ramos, D. K., Silva, G. A. da, & Macedo, C. C. (2020). Jogos digitais e emoções: um estudo exploratório com crianças. *Revista Pedagógica, 22*, 1–21. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4314>
- Ryan, Richard & Deci, Edward. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist, 55(1)*. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25(1)*, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.102>
- Ryan, J. C. (2011). Development of a Measure of Work Motivation for a Meta-Theory of Motivation. *Psychological Reports, 108(3)*, 743–755. <https://doi.org/10.2466/01.14.20.pr0.108.3.743-755>
- Rodrigues, M. de L. N., Ganda, D. R., & Mendes, D. F. (2020). Winnicott, D. (1982). A criança e o seu mundo (5a ed.) Rio de Janeiro: Zahar editores. *Psicologia E Saúde Em Debate, 6(2)*, 140–147. <https://doi.org/10.22289/2446-922x.v6n2a10>
- Santaella, L. (2014). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Editora Paulus. <https://www.paulus.com.br/loja/appendix/3156.pdf>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18(3)*, 241-247. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819250>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Shulman, L. (1981). Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. *Educational Researcher, 10(6)*, 5-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X010006005>
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>a</sup> ed., pp. 3–36). Macmillan.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Graveszteijn, 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>
- Silva, M. E. R. da. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância*. Repositorium.sdum.uminho.pt. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2993>
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores. *Educação e Sociedade, 26(90)*, 173-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100008>
- Simão, A. M., Flores, M. A. & Ferreira, A. (2007). Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho: Uma proposta de questionário. *Arquipélago — Ciências da Educação, 8*, 59-116.
- Slavin, R. E. (2021). *Educational Psychology: Theory and practice*. Pearson Education.
- Social and Emotional Learning A Collaboration Of The Woodrow Wilson School Of Public And International Affairs At Princeton University And The Brookings Institution. (n.d.). [https://futureofchildren.princeton.edu/sites/g/files/toruqf2411/files/media/foc\\_spring\\_vol27\\_n01\\_for\\_web\\_0\\_0.pdf](https://futureofchildren.princeton.edu/sites/g/files/toruqf2411/files/media/foc_spring_vol27_n01_for_web_0_0.pdf)
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 11(1)*, 1–13.

- <https://doi.org/10.1017/s0954579499001923>
- Sousa, V., & Coelho, V. A. (2021). Efetividade dos programas de Aprendizagem SocioEmocional: O impacto da satisfação dos participantes sobre os resultados. *Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 403–412.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2248>
- Souza, A. F. (2013). *Alfabetização e o lúdico, a importância dos jogos na educação fundamental*. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins.  
<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Strongman, K. T. (2003). *The Psychology of Emotion*. John Wiley & Sons.
- 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>
- Tavares, J & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 108). Porto Editora.
- Tom, Karalyn. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. University of Oregon Graduate School.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA.
- Torres, L. (2018). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59  
<https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Trevizani, L, & Marin, A. (2020). Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. *Revista Psicopedagogia*, 37(112), 52–63.  
<https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200002>
- Veiga-Branco, M. (2005). *Competência emocional em professores: Um Estudo em discursos do campo educativo*. [https://www.researchgate.net/publication/37653802\\_Competencia\\_emocional\\_em\\_professores\\_Um\\_Estudo\\_em\\_discursos\\_do\\_campo\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/37653802_Competencia_emocional_em_professores_Um_Estudo_em_discursos_do_campo_educativo)
- Vitorino, A. (2018). *Relações entre estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico, satisfação com a vida e esperança nos adolescentes* [Pdf *Relações entre estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico, satisfação com a vida e esperança nos adolescentes*].  
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/85368/1/Ana%20Rute%20Macedo%20Marques%20Vitorino-Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. M.I.T. Press..
- Xavier, A., Vagos, P., Palmeira, L., Menezes, P., Patrão, B., Mendes, S. A., & Tavares, M. (2023). The Me and the Us of Emotions: a cluster-randomized controlled trial of the feasibility and efficacy of a compassion-based social-emotional learning program for children. *Frontiers in Psychology*, 14.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1196457>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. In H. J. Walberg, O. Reyes, & R. P. Weissberg (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (pp. 119–140). Sage Publications.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl 1), i29–i69.  
<https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13.~  
<https://doi.org/10.1177/003172171309500203>.
- Woods, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Ed). *Profissão Professor* (pp. 125-153).Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Como educar em valores na escola*. *Revista Pátio Pedagógica*, 4 (13), 10-20.

- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). “Practice What You Preach”: Teachers’ Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26(7), 899–919. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>

## ANEXOS

Anexo A

Tabela 21.

*Exemplos de programas Intervenção SEL – desenvolvidos a nível internacional dirigidos a crianças e adolescentes (adaptado CASEL 2015)*

Programa	Autores	Objetivos	População-alvo	Principais Características	Evidência de Eficácia - Principais Resultados
<b>PATHS - Promoting Alternative Thinking Strategies</b>	Paul Fardy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover competências socioemocionais;</li> <li>• Promover a capacidade de resolução de conflitos com vista à redução da agressividade;</li> <li>• Facilitar os processos educacionais em contexto sala de aula</li> </ul>	Crianças 3 – 11 anos (desde a educação pré-escolar até ao 2º ciclo ensino básico)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessões com a duração aproximada de 20 a 30 minutos, com frequência de 2 a 3 vezes por semana ao longo ano letivo</li> <li>• 40 a 52 sessões (em função do nível de ensino)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria no desempenho académico;</li> <li>- Aumento das competências de resolução de problemas,</li> <li>- Aumento das competências socioemocionais,</li> <li>- Redução de comportamentos disruptivos</li> <li>- Melhoria do clima escolar.</li> <li>- Eficácia demonstrada com crianças de todos os níveis sociais (Crean &amp; Johnson, 2013; Humphrey et al., 2015).</li> </ul>
<b>Second Step</b>	Adrian Hayter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover e Desenvolver competências socioemocionais (e.g. a empatia)</li> <li>• Desenvolver a capacidade de gestão de emoções;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de estabelecer relações positivas;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.</li> </ul>	Crianças e adolescentes 4-14 anos	Em contexto de sala de aula; Entre 22 e 28 sessões com foco no estímulo das funções executivas, o ensino e o reconhecimento das emoções (em si próprio e nos outros), empatia, a autorregulação através da resolução de problemas reais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento das competências socioemocionais e diminuição de comportamentos impulsivos e violentos;</li> <li>- melhoria no ambiente escolar (Schick &amp; Cierpka, 2013).</li> </ul>

<b>Roots of Empathy</b>	Mary Gordon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover e desenvolver a empatia e o reconhecimento das emoções (em si próprio e nos outros)</li> <li>• Preparar os alunos para uma parentalidade responsável e recetiva</li> <li>• Diminuir os comportamentos agressivos</li> </ul>	Crianças 5 – 13 anos	27 sessões em sala de aula entre 30 a 40 minutos 3 visitas: (i) pré-familiar; (ii) familiar e (iii) pós-familiar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar a saúde mental e o bem-estar das crianças</li> <li>- Diminuição dos comportamentos anti-sociais (Connolly et al. 2018)</li> </ul>
-------------------------	-------------	---	----------------------	--	---

Anexo B

Tabela 22.

*Exemplos de programas SEL com Serious Games – desenvolvidos a nível internacional e nacional dirigidos a crianças e adolescentes*

<b>Programa</b>	<b>Autores</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Principais Características</b>
<b>Mood Meter</b>	Marc Brackett	Self-awareness (Auto-conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponível através de uma app</li> <li>• Jogo composto por 6 itens</li> <li>• Um quadrado dividido em 4 quadrantes (vermelho, amarelo, azul e verde)</li> <li>• Permite desenvolver o auto-conhecimento e a regulação emocional (RE)</li> </ul> <a href="https://moodmeterapp.com">https://moodmeterapp.com</a>
<b>Emodiscovery</b>	Pacella & López-Pérez, 2018	Self-Management (Autocontrolo - Regulação Emocional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponível online</li> <li>• Jogo composto por cenários baseados na vida real</li> <li>• Permite desenvolver e melhorar a regulação emocional</li> </ul> <a href="http://emodiscovery.com">http://emodiscovery.com</a> (Pacella & López-Pérez, 2018)
<b>Crystals of Kaydor</b>	Dr. Constance Steinkuehler and Dr. Richard Davidson	Social-awareness (Consciência social – Empatia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponível online</li> <li>• Tem como Missão comunicar e relacionar-se com os extra-terrestres de forma positiva</li> <li>• Permite desenvolver comportamentos pró sociais, incluindo o reconhecimento das emoções dos outros</li> </ul> <a href="https://learninggamesnetwork.org/microsites/kaydor/">https://learninggamesnetwork.org/microsites/kaydor/</a>
<b>emoTic</b>		Emotional Competences (Competências Emocionais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criado com base no modelo RE de Salovey &amp; Mayer (1990)</li> <li>• Disponível a partir de qualquer dispositivo tecnológico (computador, telemóvel ou tablet)</li> <li>• Adaptado às necessidades dos adolescentes</li> <li>• Permite promover e desenvolver competências socioemocionais (De la Barrera et al.,2021)</li> </ul>

<b>ORIENT</b>		Relationship Skills Intercultural Empathy (Relacionamentos Interpessoais e Empatia intercultural)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Role Play</li> <li>• Permite ser jogado em grupo de 3 utilizadores adolescentes</li> <li>• A missão levá-los-á a um pequeno planeta chamado ORIENT, que é habitado por uma raça extraterrestre - os Sprytes amantes da natureza</li> <li>• Promover Empatia</li> <li>• Promover e desenvolver relações interculturais em adolescentes (Lim et al., 2011)</li> </ul>
<b>Hall of Heroes</b>	3C Institute	Empathy Emotion Regulation (Empatia e regulação emocional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo online “point and click”</li> <li>• Aventura numa escola virtual</li> <li>• Permite resolver situações de problemas sociais</li> <li>• Permite promover e desenvolver competências socioemocionais (RE, empatia, auto-conhecimento, etc) (DeRosier &amp; Thomas, 2019)</li> </ul>
<b>Zoo U</b>		Social and emotional competences (Competências socio- emocionais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo online “point and click”</li> <li>• Cenários baseados em situações reais em contexto escolar</li> <li>• Cenários com animais do zoo para promover fantasia e cuidar dos animais)</li> <li>• Permite resolver situações com outros alunos (DeRosier &amp; Thomas, 2017)</li> </ul>

## **Avaliação da Eficácia do Programa De Intervenção “BeEmotional”**

### **Educadores e Professores**

*Final questionnaire for educators/teachers that implemented the program*

#### **Categorização Questionário – Desenvolvimento Profissional de Professores**

O questionário – *Avaliação da Eficácia do Programa De Intervenção “BeEmotional” Educadores e Professores* é constituído essencialmente por questões fechadas com respostas tipo escala de Likert (Discordo totalmente a Concordo totalmente). O questionário, para além dos dados sociodemográficos, pretende aferir a opinião sobre a pertinência do Programa Intervenção “BeEmotional” no âmbito do projeto “BEEemotional-Techie: A Bridge Between Emotional Learning and Technology”, de modo a permitir avaliar o grau de satisfação em participar em programas de intervenção e a utilidade dos conteúdos produzidos exclusivamente para o efeito, assim como a implementação de eventuais melhorias.

Nesse sentido, a sua participação e opinião enquanto educador(a) ou professor(a) é essencial para que sejam obtidos dados fiáveis a integrar na investigação, no âmbito do mestrado em Ciências em Emoções.

O questionário está estruturado em cinco blocos organizados do seguinte modo:

#### **BLOCO I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

**Objetivo:** identificar as características pessoais e profissionais dos respondentes.

**Questões:** 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11

#### **BLOCO II - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO “BEEEMOTIONAL”**

**Objetivo:** identificar e avaliar a perspetiva dos educadores e professores sobre os programas SEL e depois de terem participado no Programa.

**Questões:** 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21

#### **BLOCO III - COMPETÊNCIAS PESSOAIS - PERSONAL COMPETENCIES - SECTRS**

**Objetivos:**

- Avaliar através da escala SECTRS - *Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* a perspetiva das competências Socio-emocionais dos professores e participantes em contexto escolar e após terem participado no Programa “BeEmotional”. Considerámos para o efeito a escala SECTRS - *Measurement of Teachers’ Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale - Dissertation approval by the University of Oregon Graduate School* na medida em que o construto do papel significativo que a competência sócioemocional do professor pode desempenhar no ambiente da sala de

aula através da gestão da sala de aula, da formação de relações professor-aluno positivas e da implementação de currículos de aprendizagem sócioemocional (SEL), bem como a influência que a SEC pode ter no bem-estar geral dos professores, exige uma avaliação que seja capaz de medir de forma fiável e de uma forma válida para investigação e para fins aplicados. Trata-se da escala composta por 25 itens distribuídos em quatro dimensões:

**Relação professor/estudante (*Relationship Skills - Teacher-Student Relationships*)** - com 7 itens

Itens **22.9, 22.19, 22.20, 23.1, 23.3, 23.4 e 23.5**

**Regulação Emocional (*Self-Awareness & Self-Management*)** – com 6 itens

Itens **22.1, 22.10, 22.15, 22.16, 22.17 e 22.18**

**Consciencialização Social (*Social-Awareness*)** – com 6 itens

Itens **22.3, 22.4, 22.6, 22.11, 22.12 e 22.13**

**Relações interpessoais (*Interpersonal Relationships*)** – com 6 itens

Itens **22.2, 22.5, 22.7, 22.8, 22.14 e 23.2**

- Através do questionário foi perguntado aos professores em que medida concordavam ou discordavam de cada um dos itens. As respostas foram avaliadas através da escala Likert de 6 pontos em que 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente).
- Foi utilizada uma escala de Likert porque este tipo de escala é normalmente utilizado em avaliações que medem opiniões, crenças e atitudes (DeVellis, 2003), e é frequentemente utilizado em avaliações de auto-relato comportamental, social e emocional (Merrell, 2008).

**Questões:** 22 e 23

#### **BLOCO IV – PRÁTICA DOCENTE – Desenvolvimento Profissional *TEACHING PRACTICE - PROFESSIONAL DEVELOPMENT***

##### **Objetivos:**

- identificar nomeadamente principais motivações que levaram os participantes a participar no projeto.
- Através do questionário, foi perguntado aos professores quais as principais motivações que os levou a participar no projeto. Os 20 itens foram avaliados através da escala Likert de 5 pontos em que 1 = não importante, 3 = algo importante. 5 = muito importante.
- Optou-se por uma escala de Likert porque este tipo de escala é por norma utilizado em avaliações que medem opiniões, crenças e atitudes (DeVellis, 2003), e é ainda frequentemente utilizada em avaliações de auto-relato comportamental, social e emocional (Merrell, 2008).

## **Questão 24 – Motivações**

### *Dimensões*

Motivações instrumentais.....	itens 1, 3 e 12
Motivações práticas.....	itens 7, 8, 9 e 10
Motivações emancipatórias.....	itens 2, 4, 5, 6 e 11
Motivações políticas.....	itens 15 e 16
Motivações pedagógicos.....	itens 13 e 14
Motivações colaborativas.....	itens 17, 18, 19
Outras motivações.....	item 20

<sup>1</sup> *Este Bloco pertence à versão adaptada do questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores de Maria Assunção Flores, Universidade do Minho e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro).*

## **BLOCO V - SESSÕES PROGRAMA DE INTERVENÇÃO “BEEMOTIONAL”**

**Objetivo:** identificar e avaliar a perspetiva dos educadores e professores sobre materiais exclusivos e cada uma das 12 sessões que compõe o programa Be-Emotional

**Questões:** 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34