INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Avaliação dos Benefícios do Programa "O Mundo dos Intergalácticos" no Comportamento Social e Emocional de Crianças em Idade Escolar

Inês Alexandra Neves Antunes

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:
Professora Doutora Joana Alexandre, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:
Doutora Rita Alexandra Rosa Antunes, Psicóloga Clínica e Educacional,
Faculdade de Ciências da Saúde - Universidade Europeia e
Unidade de Neurodesenvolvimento - CUF Descobertas

Outubro, 2025

CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Avaliação dos Benefícios do Programa "O Mundo dos Intergalácticos" no Comportamento Social e Emocional de Crianças em Idade Escolar

Inês Alexandra Neves Antunes

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:
Professora Doutora Joana Alexandre, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:
Doutora Rita Alexandra Rosa Antunes, Psicóloga Clínica e Educacional,
Faculdade de Ciências da Saúde - Universidade Europeia e
Unidade de Neurodesenvolvimento - CUF Descobertas

Outubro, 2025

“Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo…”
Fernando Pessoa

A todas as versões de mim:
As que tropeçaram, as que ousaram e as que sonharam.
Que as que virão honrem o caminho,
Com a mesma coragem e amor que me trouxeram até aqui!

Agradecimentos

Ao fechar este ciclo sinto que a nostalgia chega de mão dada com o orgulho da conquista. Este percurso, que colocou à prova toda a minha perseverança e força de vontade, faz-me sentir muito feliz. Às pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram e me acompanharam ao longo desta caminhada, não posso deixar de expressar toda a minha gratidão…pelo apoio, motivação, por todas as palavras de incentivo e paciência.

À Professora Doutora Joana Alexandre o meu mais sincero obrigada: pelos obstáculos que me ajudou a ultrapassar, sempre com uma perspetiva de copo meio cheio. Sei que a minha dissertação foi um desafio acrescido, mas a forma como o abraçou merece toda a minha admiração.

À Doutora Rita Antunes, que tão gentilmente me emprestou os seus Intergalácticos e fez com que eu os sentisse meus. Obrigada pela empatia, pela motivação e por cada palavra de incentivo.

À Drª Joana e à Drª Cristina, as melhores codinamizadoras da galáxia: obrigada pelo carinho com que me receberam, pela compreensão e pela tranquilidade que me transmitiram, e que me ajudou a desfrutar ao máximo de cada sessão. À Drª Maria João e à Drª Marta por terem abraçado este programa com toda a resiliência, muita simpatia e disponibilidade. A todas as escolas, que tão bem me acolheram e me fizeram sentir parte integrante: à direção, aos Professores e às equipas técnicas.

A todos os pequenos intergalácticos que me ajudaram a fazer deste estudo uma aventura: obrigada por embarcarem nesta viagem com curiosidade, alegria e entusiasmo. Que nunca deixem de explorar as galáxias que existem dentro de vocês.

Um obrigada à Carla, ao Rodrigo e à Eva por todas gargalhadas e cumplicidade. Por todo o apoio e por terem tornado esta viagem mais leve e bonita. Ao Zumi e à Mia que estiveram sempre ao meu lado. Ao Sr. Raúl e à D. Susana que, mesmo longe, tantas vezes se fizeram presentes!

Aos meus pais, por me terem transmitido tanto. Espero que se orgulhem do meu trajeto, porque é um reflexo de tudo o que me ensinaram!

Ao Micael…apenas um obrigada não chega, e ainda não existem palavras para agradecer todo o amor, resiliência, apoio e compreensão que me transmites. Agradeço-te do fundo do coração por todos os momentos em que acreditas, mesmo quando eu duvido, por todos os sorrisos, sonhos e objetivos partilhados, por todas as palavras que abraçam e silêncios que acalmam!

A todos vós, o meu muito obrigada!

Resumo

Nas últimas décadas a literatura tem demonstrado de forma consistente benefícios na promoção de competências socioemocionais (CSE) em contexto escolar, evidenciando impactos positivos em múltiplas dimensões do desenvolvimento. A avaliação destes programas revela-se essencial para assegurar a sua eficácia; assim, o presente estudo teve como principal objetivo analisar os efeitos do programa universal de promoção de CSE *O Mundo dos Intergalácticos* em alunos do 1º ciclo do ensino básico. Participaram no estudo seis professores e 121 crianças, com idades entre oito e 11 anos. O estudo adotou um delineamento quasi-experimental com pré e pós-teste, grupo de intervenção (GI) e grupo de comparação (GC). O programa foi implementado ao longo de oito sessões semanais. As CSE foram avaliadas através do Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais, em formato autorrelato (QACSE) e heterorrelato (QACSE-P-SF). Contrariamente ao esperado, os resultados dos alunos não evidenciaram um aumento significativo de competências no GI entre o pré e o pós-teste, nem face ao GC. Contudo, os resultados dos professores sugerem tendências positivas, nomeadamente um aumento da consciência social e estabilidade dos níveis de ansiedade social no GI, quando comparados os resultados entre pré e pós-teste. Estes resultados, ainda que modestos, apontam para um potencial efeito preventivo e promotor de bem-estar do programa. Limitações metodológicas, como as diferenças pré-existentes nos níveis de CSE entre GI e CG, poderão ter condicionado a deteção de efeitos mais expressivos. Contudo, o presente estudo sublinha a importância de abordagens continuadas, sistemáticas e ajustadas às características desenvolvimentais e socioculturais dos alunos.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, Programas SEL, Desenvolvimento psicossocial, Ajustamento dos alunos

Abstract

Over the past decades, research has consistently demonstrated the benefits of promoting social and emotional competencies (SEC) in school settings, showing positive impacts across multiple domains of child development. The evaluation of such programs is essential to ensure their effectiveness. Therefore, the present study aimed to examine the effects of the universal SEC promotion program *O Mundo dos Intergalácticos* among elementary school students. The study involved six teachers and 121 children aged between eight and eleven years. A quasi-experimental design with pre and post-test measures was adopted, including an intervention group (IG) and a comparison group (CG). The program was implemented over eight weekly sessions. SEC were assessed using the *Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais*, in both self-report (QACSE) and teacher-report (QACSE-P-SF) formats. Contrary to expectations, students' results did not show a significant increase in competencies within the IG, comparing pre and post-test, nor when compared with the CG. However, teachers' reports suggested positive trends, namely an increase in social awareness and stability in social anxiety levels within the IG, comparing pre and post-test results. Although modest, these findings indicate a potential preventive and well-being promoting effect of the program. Methodological limitations, such as pre-existing differences in SEC levels between IG and CG, may have constrained the detection of stronger effects. Nonetheless, the present study highlights the importance of sustained, systematic, and developmentally and culturally responsive approaches to the promotion of social and emotional learning in Portuguese schools.

Keywords: Socioemotional competencies, SEL programs, Psychosocial development, Student adjustment

Índice Geral

Introdução 1

I. Enquadramento Teórico 3

1.1. Competências Socioemocionais 3

1.2. Aprendizagem Socioemocional 3

1.3. SEL no Panorama Global 5

1.4. SEL em Portugal 11

1.4.1. Crescer a Brincar 12

1.4.2. Devagar Se Vai ao Longe 13

1.4.3. Atitude Positiva 14

1.4.4. O Mundo dos Intergalácticos 14

1.5. O Presente Estudo – Problema de Investigação, Objetivo e Hipóteses 16

II. Método 18

2.1. Desenho do Estudo 18

2.2. Participantes 18

2.3. Instrumentos 18

2.3.1. Instrumentos de Autorrelato 18

2.3.2. Instrumentos de Heterorrelato 21

2.4. Procedimento 22

2.5. Análise de Dados 23

III. Resultados 25

3.1. Alunos 25

3.2. Professores 28

IV. Discussão 34

4.1. Limitações e Investigação Futura 36

4.2. Implicações Para a Prática 37

Conclusão 40

Referências 41

Glossário de Siglas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSE – Competências Socioemocionais

GC – Grupo de Comparação

GI – Grupo de Intervenção

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

PISA – *Program for International Student Assessment*

SEL – *Socioemotional Learning*

Introdução

A partir da segunda metade do século XVIII, observou-se um avanço a nível tecnológico, económico e científico ímpar na história da humanidade. Mais recentemente, também a digitalização e a globalização têm gerado um conjunto de alterações sociais e culturais cada vez mais complexas e voláteis. Das ciências às humanidades, passando pelas artes ou pela economia, ao longo do tempo os diferentes setores têm vindo a ajustar-se a novas realidades e exigências, atuando, simultaneamente, enquanto fontes e recetores de constante inovação (Galor, 2022).

Esta diferença entre passado e presente pressupõe uma adaptação constante por parte dos indivíduos; adaptação esta que é indissociável do contexto escolar, dada a sua responsabilidade na formação dos cidadãos que constituirão as sociedades futuras. Assim, ensinar a ler, escrever e contar já não é suficiente e torna-se evidente que o papel das escolas não se deve reduzir, apenas, a uma transmissão de conhecimentos (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2023; Greenberg et al., 2017). Uma educação eficiente e bem-sucedida deve esforçar-se para corresponder e antecipar as necessidades (atuais e futuras) das crianças e dos jovens, acompanhando assim a tendência de evolução. Neste sentido, a escola enquanto contexto privilegiado no desenvolvimento dos seus alunos, deve assegurar a integração dos domínios cognitivo, social e emocional nos seus currículos. Tal implica ir além da aprendizagem de conteúdos académicos e assegurar, igualmente, a aquisição de aptidões essenciais ao bem-estar e sucesso dos alunos (Amaral et al., 2024; Jones et al., 2015; Siddiqui & Ventista, 2018), e à formação de cidadãos preparados para gerir eficazmente os desafios psicossociais característicos do século XXI (Cristóvão et al., 2017; Greenberg et al., 2017).

Os dados apresentados no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) apontam para uma diminuição da criatividade, da curiosidade e das competências socioemocionais (CSE) nos jovens aos 15 anos, quando comparados com o cohort dos 10 anos (OECD, 2021) e são congruentes com estudos recentes sobre o panorama académico nacional, onde se evidencia uma tendência para que, com o aumento da idade, diminuam os níveis de satisfação e bem-estar psicológico dos alunos (Amaro et al., 2024; Matos et al., 2024). Sendo a infância uma fase de desenvolvimento com grande vulnerabilidade, mas também com grande potencial de oportunidade, torna-se evidente a importância de intervir neste período para colmatar possíveis fragilidades e diminuir trajetórias desenvolvimentais desajustadas (Jones et al., 2015).

A investigação tem vindo a reconhecer que programas de aprendizagem socioemocional são particularmente benéficos, não apenas para aprimorar as competências sociais e emocionais, mas também para promover o desenvolvimento salutar de crianças e jovens em diversas áreas do quotidiano, a curto e longo prazo (Antunes, 2021; Greenberg et al., 2017; Jones et al., 2015). Em virtude deste reconhecimento, o desenvolvimento destes programas tem sido crescente (Cristóvão et al., 2017), pelo que se reveste de particular importância a avaliação dos mesmos, a fim de garantir que produzem os resultados desejados nas populações alvo.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo avaliar o impacto do programa escolar de promoção de CSE desenvolvido para a população portuguesa, *O Mundo dos Intergalácticos* (Antunes, 2024), numa amostra de alunos do 1º ciclo do ensino básico. Pretende-se averiguar os benefícios do programa em competências sociais e emocionais dos alunos, numa perspetiva multi-informante (i.e., com questionários de auto e heterorrelato), temporal (i.e., avaliação pré e pós intervenção) e com recurso a um desenho de estudo quasi-experimental (i.e., amostra dividida entre grupo de intervenção [GI] e de comparação[1] [GC]).

Pese embora o programa já tenha sido alvo de avaliação (e.g., Antunes et al., 2022; Antunes et al., 2023), nem sempre foi possível fazê-lo com um desenho avaliativo mais robusto, pelo que este trabalho pretende colmatar tal limitação, previamente identificada pelos autores (Antunes et al., 2022; Antunes et al., 2023). As CSE serão concetualizadas de acordo com o modelo de aprendizagem socioemocional da CASEL (CASEL, 2012) e avaliadas com recurso a um sistema de instrumentos desenvolvidos sob o mesmo referencial teórico, com uma versão de autorrelato para alunos e heterorrelato para professores (Coelho et al., 2015; Coelho et al., 2016a).

Face ao exposto, a presente dissertação desdobrar-se-á em quatro capítulos principais. No primeiro, "Enquadramento Teórico", será realizada uma breve contextualização sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais, apresentada uma definição da abordagem teórica que norteia o presente estudo e perspetivada, global e cronologicamente, a investigação nesta área. Será realizado, ainda, um breve enquadramento do panorama do ensino em Portugal e, em seguida, descritos alguns programas escolares nacionais previamente desenvolvidos e avaliados, que culminará numa apresentação mais detalhada do programa *O Mundo dos Intergalácticos*, que constitui o foco central da presente dissertação. No capítulo "Método" realizar-se-á uma descrição da amostra de participantes, dos instrumentos utilizados e procedimento adotado para tratamento dos dados recolhidos. No terceiro capítulo serão apresentados os resultados. Por sua vez, no capítulo "Discussão" os resultados obtidos serão discutidos à luz da literatura e será realizada uma apreciação das implicações do estudo para a prática, identificadas limitações e sugeridas direções para potencial investigação futura.

[1] Grupo de comparação: os participantes não foram aleatoriamente distribuídos pelas condições.

I. Enquadramento Teórico

1.1. Competências Socioemocionais

Os bebés nascem com uma seleção inicial de emoções básicas que se vai diversificando e complexificando com o tempo, catalisada pelo contacto com o ambiente envolvente (Keller, 2020; Machado et al., 2008). As competências de interação (e.g., olhar, ouvir, balbuciar ou sorrir), que se encontram presentes desde o nascimento, vão sendo desenvolvidas à medida que estes interagem com o mundo (Bandura, 1977; Immordino-Yang et al., 2019; Rumjaun & Narod, 2020). Posteriormente, e de forma progressiva, o contexto social da criança vai expandindo (e.g., família alargada, escola, grupo de pares, etc.), a par com o desenvolvimento das suas competências cognitivas (e.g., raciocínio ou linguagem), uma vez que estas se constituem ferramentas indispensáveis para interpretar e responder adequadamente a eventos sociais, gerir e refletir sobre as próprias emoções ou dar sentido ao comportamento emocional dos outros (Machado et al., 2008; Thompson, 1994).

Esta perspetiva de que o repertório emocional de uma criança resulta da sua predisposição genética em interação com o meio onde a mesma se insere é apoiada pela Teoria de *Biofeedback* Social (Gergely & Watson, 1996), que defende que a resposta contingente dos cuidadores à expressão emocional dos bebés desempenha um importante papel na identificação que estes fazem das suas próprias emoções: a linguagem, o padrão comportamental ou as reações dos cuidadores às demonstrações emocionais do bebé ajustam o desenvolvimento do cérebro às características específicas do ambiente onde este se insere e são, posteriormente, adotados e mimetizados pelo próprio (Immordino-Yang et al., 2019; Gergely & Watson, 1999). Este impacto do contexto no desenvolvimento socioemocional é suportado pelos estudos que atestam que indivíduos com diferentes *backgrounds* culturais tendem a diferir na manifestação das suas emoções, uma vez que culturas distintas tendem a valorizar diferentes meios de expressão emocional (e.g., Keller, 2020; Raisch et al., 2024). Em suma, na ausência de vulnerabilidades biológicas, o desenvolvimento cerebral é sustentado pelas especificidades e pela inter-relação entre os domínios social, emocional e cognitivo. Assim, um ambiente empobrecido pode comprometer esse desenvolvimento, afetando negativamente as aprendizagens que dele dependem; inversamente, um contexto rico e estimulante tenderá a favorecer um desenvolvimento cerebral saudável, potenciando, por sua vez, a capacidade de aprendizagem (Immordino-Yang et al., 2019).

1.2. Aprendizagem Socioemocional

Etimologicamente, é a relação intrínseca e bidirecional entre o domínio social e emocional (i.e., ambiente e genética) e a sua repercussão no desenvolvimento humano, que dá origem à terminologia "desenvolvimento socioemocional" (Antunes, 2021). Teoricamente, diferentes abordagens têm procurado definir este construto, observando-se uma heterogeneidade da terminologia usada que varia de acordo com o contexto (na área educacional é comum a referência a "aprendizagem socioemocional") (Castro et al., 2023; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

A definição de CSE da OCDE postula que estas são um conjunto de características individuais que influenciam o funcionamento pessoal e social de cada pessoa (OECD, 2021). Salienta, também, que se manifestam em padrões relativamente estáveis de comportamentos, sentimentos e pensamentos, desenvolvem-se através de experiências de aprendizagem formais e informais e têm implicações significativas no desempenho socioeconómico dos indivíduos ao longo da vida (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Sob o escopo desta abordagem, tais habilidades são concetualizadas através do modelo *Big Five* (ancorado na psicologia da personalidade), e organizadas em cinco principais domínios: abertura à experiência, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo (OECD, 2021).

Uma outra abordagem amplamente reconhecida, cientificamente difundida e validada, e que servirá de base ao presente estudo, nasceu do movimento CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), que postula que tanto as competências cognitivas como as competências sociais e emocionais são cruciais para o desenvolvimento ajustado de crianças e jovens (CASEL, 2025a). Este movimento defende que a aprendizagem socioemocional (ou, originalmente, *Socioemotional Learning* - SEL) é o processo através do qual, tanto crianças como adultos, adquirem e aplicam de forma eficaz o conhecimento, atitudes e competências necessárias: (i) à compreensão e gestão suas emoções, (ii) à definição, persecução e alcance de objetivos; (iii) à capacidade de sentir e mostrar empatia pelo outro, (iv) de estabelecer e manter relações positivas e (v) de tomar decisões de forma ponderada (CASEL, 2012). A CASEL salienta, ainda, a importância da integração deste tipo de aprendizagens no contexto escolar, perspetivando o desenvolvimento como um todo unificado (nas vertentes académica, social e emocional) e sustentado por relações de confiança e suporte entre contextos significativos (CASEL, 2012). Em suma, esta abordagem concebe a aprendizagem social e emocional enquanto componente fundamental da educação e do desenvolvimento humano (CASEL, 2025b), sustentando que as aptidões intra e interpessoais que lhe são subjacentes podem ser ensinadas e avaliadas, constituindo-se uma valiosa ferramenta na mitigação de fatores de risco e promoção do desenvolvimento salutar de crianças e jovens (CASEL, 2025c).

Concretamente, a abordagem SEL procura promover cinco competências basilares, abrangentes e interrelacionadas, nomeadamente: o autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades interrelacionais e tomada de decisão responsável. O autoconhecimento refere-se à capacidade de reconhecer as próprias forças e limitações, de compreender os estados emocionais, pensamentos e valores e a forma como estes influenciam o comportamento em diferentes contextos. A autogestão diz respeito à capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e sentimentos em diversas situações, através de uma eficaz gestão de stress, controlo de impulsos, motivação intrínseca e foco em objetivos pessoais e, também, académicos. A consciência social é a habilidade de tomar a perspetiva e de empatizar com indivíduos de diferentes contextos e culturas, de compreender normas de comportamento ético e social e de reconhecer os recursos e suporte que os diferentes contextos (e.g., família, escola, comunidade) podem oferecer. As habilidades interrelacionais referem-se à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos de qualidade com diferentes indivíduos e grupos, e traduzem-se numa

comunicação clara, escuta ativa, cooperação, resistência a pressão social negativa, gestão construtiva de possíveis conflitos e oferta e procura de ajuda eficaz e adequada. Por último, a tomada de decisão responsável é a capacidade de decidir construtivamente acerca de comportamentos e interações sociais norteados pela ética, normas e segurança, fazendo uma avaliação realista de potenciais consequências, sem descurar o bem-estar próprio e do outro (CASEL, 2012).

1.3. SEL no Panorama Global

Num mundo em constante mudança e cujos desafios sociais parecem aumentar em diversidade e complexidade (e.g., conflitos armados, alterações climáticas ou fluxos migratórios derivados dos mesmos), torna-se imperativo reconhecer a relevância da promoção das CSE dados os seus benefícios para o desenvolvimento global dos indivíduos (Ferreira et al., 2024). A escola, enquanto contexto privilegiado e encarregue da formação dos alunos (UNICEF, 2019 [artigo 29.º]), tem a responsabilidade de olhar além da literacia académica e estruturar currículos que reflitam a preocupação com o desenvolvimento holístico das próximas gerações (Martins et al., 2017).

De acordo com a literatura, integrar nos programas escolares a promoção de CSE contribui não só para o bem-estar e sucesso dos alunos (Jones et al., 2015), mas prepara, também, os futuros cidadãos para a gestão eficaz de desafios psicossociais impostos pelos crescentes níveis de imprevisibilidade social (Cristóvão et al., 2017; Greenberg et al., 2017; OECD, 2021). Inversamente, a ausência de CSE pode promover a desconexão com a escola, acentuando-a à medida que os alunos avançam no percurso educativo e afetando negativamente performance académica e comportamento, mas também todo o ciclo vital, considerando a suscetibilidade para adoção de comportamentos de risco nesta fase do desenvolvimento (Jones et al., 2015; Santos et al., 2023).

A investigação em CSE tem vindo a intensificar-se desde a década de 1990, do século passado, bem como a implementação de programas de intervenção que visam promover melhorias em múltiplas dimensões do desenvolvimento e funcionamento dos estudantes (Cristóvão et al., 2017; OECD, 2021). Os avanços alcançados têm sido sistematizados em diversas meta-análises publicadas ao longo do século XXI, constituindo-se uma relevante fonte para compreender o estado da arte na atualidade. Ainda que diferentes estratégias e objetivos de intervenção, abordagens teóricas ou populações alvo tenham sido estudadas, desta literatura resulta uma conclusão principal: os programas de intervenção SEL aplicados em contexto escolar são, na sua generalidade, eficazes na promoção de diversas competências e trajetórias desenvolvimentais ajustadas, bem como na diminuição de fatores de risco, e em diferentes contextos culturais (e.g., Ağirkan & Ergene, 2022).

Seguidamente, procede-se a uma análise cronológica de alguma da literatura que sistematiza os avanços e principais contributos decorrentes da investigação sobre programas de intervenção universal SEL implementados em contexto escolar e centrados, particularmente, no modelo teórico CASEL.

Em 2011, Durlak e colaboradores, realizaram uma meta-análise pioneira, e referência na área até à data, cujo objetivo foi avaliar o impacto de programas SEL nas CSE, comportamento pró-social,

problemas de comportamento e desempenho académico de estudantes. Foram incluídos estudos até 2007, num total de 213 publicações e uma amostra de 270.034 estudantes (Durlak et al., 2011).

Das publicações analisadas, em mais de metade (56%) os programas foram implementados junto de crianças do 1º ciclo, em contexto sala de aula, e dinamizados pelos seus professores (53%). A maioria das intervenções teve duração inferior a um ano (77%) e grande parte dos dados resultaram de programas conduzidos nos EUA (87%), com apenas 13% a corresponderem a programas oriundos de outros países.

Os resultados indicaram que as intervenções SEL surtiram efeitos positivos em todos os domínios avaliados, tendo promovido com sucesso CSE e atitudes positivas face ao *self*, aos outros e à escola. Foi também verificada uma melhoria ao nível dos comportamentos pró-sociais, do desempenho académico (i.e., testes ou classificações) e, ainda, uma redução de problemas de conduta e internalizantes.

Da análise realizada, os dados indicaram que intervenções cuidadosamente estruturadas e conduzidas obtiveram melhores resultados, pelo que é possível concluir que desenhar um programa de intervenção baseado em evidência científica constitui-se uma condição essencial para o seu sucesso, não obstante insuficiente, se este não for, também, rigorosamente implementado. Esta conclusão consubstancia a relevância da adoção de metodologias "*SAFE*" (i.e., práticas que promovem uma aprendizagem Sequencial [organização sequencial das atividades e conexão entre as diferentes etapas], Ativa [através da prática], Focada [concedendo o tempo e atenção necessários] e Explícita [clarificação e especificidade dos objetivos]) na implementação de programas, a fim de maximizar a sua eficácia. Os autores salientaram ainda que, apesar de todas as publicações analisadas estabelecerem como objetivo o desenvolvimento de CSE, apenas 32% dos estudos as operacionalizaram e avaliaram congruentemente, o que pode colocar em causa um correto julgamento das intervenções (Durlak et al., 2011).

Em 2016, uma meta-análise de Wigelsworth e colaboradores procurou examinar o efeito das características dos programas escolares SEL em diferentes dimensões do funcionamento social e emocional (i.e., competência socioemocional, atitudes perante o *self*, comportamento pró-social, problemas de conduta, *distress* emocional, desempenho académico e competência emocional) dos alunos. Analisados 89 estudos, publicados entre 1995 e 2013, sobre programas destinados ao desenvolvimento de uma ou mais competências SEL, a pesquisa focou em três principais características dos programas: fase de avaliação (i.e., estudos de eficácia - aplicação em contexto controlado, ou de efetividade - aplicação em contexto real), envolvimento do autor do programa na sua implementação e transferibilidade para contextos culturais que não o de origem.

A análise concluiu: (i) que estudos de eficácia obtiveram melhores resultados do que estudos de efetividade em todas as dimensões, menos na competência socioemocional; (ii) que, quando liderados pelos autores, os programas produziram ligeiras melhorias nas atitudes perante o *self* e *distress* emocional, e melhorias significativas no comportamento pró-social, desempenho académico e competência emocional, mas que quando liderados por dinamizadores externos observaram-se melhorias significativas na competência socioemocinal e problemas de conduta e, por fim, (iii) que a

implementação dos programas no seu contexto social original revela efeitos significativos na competência socioemocional, atitudes perante o *self*, comportamento pró-social e *distress* emocional, ao passo que, quando implementados noutro contexto que não o de origem, os efeitos revelam-se praticamente inexistentes (Wigelsworth et al., 2016).

Pese embora o referencial teórico utilizado nesta meta-análise tenha acrescentado ao modelo CASEL (2025b) um nível de especificidade nas CSE analisadas, salienta-se a relevância das conclusões obtidas. Globalmente considerado, o estudo realça que a eficácia dos programas SEL em contexto escolar não depende exclusivamente da sua qualidade, pois variáveis como o processo de avaliação, o envolvimento do dinamizador e a adequabilidade do programa ao contexto podem constituir-se facilitadores ou obstaculizadores da sua eficácia, tornando essencial considerar esta potencial influência aquando do planeamento e avaliação das intervenções, para garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos (Wigelsworth et al., 2016).

Em 2017, também Taylor e colaboradores conduziram uma meta-análise que avaliou os efeitos de *follow-up* de 82 programas de intervenção, envolvendo um total de 97.406 alunos desde o pré-escolar ao ensino secundário. O estudo visou avaliar se as intervenções SEL escolares produziam efeitos significativos a longo prazo no funcionamento social, emocional e no bem-estar dos alunos, bem como analisar a influência de variáveis sociodemográficas (i.e., estatuto socioeconómico, etnia ou nacionalidade). Foram incluídos estudos publicados até dezembro de 2014, que contivessem avaliações de resultados realizadas, no mínimo, seis meses após a participação num programa de intervenção que incidisse sobre, pelo menos, uma das cinco CSE definidas pelo modelo CASEL.

As conclusões indicaram que, por comparação com o grupo de controlo, os estudantes que participaram nos programas apresentaram ganhos no funcionamento social e emocional (i.e., melhoria das CSE e nas atitudes perante o *self*, os outros e a escola), mais indicadores positivos de bem-estar (i.e., comportamentos pró-sociais e desempenho académico) e menos indicadores negativos de bem-estar (i.e., problemas de conduta, *distress* emocional e uso de substâncias), num período médio entre 56 a 195 semanas após a intervenção. Não foram verificadas diferenças no impacto dos programas SEL em função das características sociodemográficas dos participantes, tendo-se observado efeitos positivos das intervenções em todos os subgrupos, seis meses ou mais após a intervenção (Taylor et al., 2017).

Este estudo demonstrou não só, que a participação de crianças e jovens em programas escolares SEL acarreta benefícios para o seu funcionamento social, emocional e bem-estar, mas também que estes benefícios são duradouros (e.g., dezoito anos após intervenção, uma subamostra de estudos reportou mais efeitos positivos [e.g., relações sociais de qualidade, acesso ao ensino superior] e menos efeitos negativos [e.g., detenções ou distúrbios clínicos] em várias dimensões do desenvolvimento). Contudo, e para alcançar as metas desejadas, os autores ressaltam a necessidade de desenvolver e aplicar os programas de forma culturalmente ajustada (Taylor et al., 2017).

Por sua vez, em 2018 foi conduzida, por Corcoran e colaboradores, uma meta-análise sintetizando os resultados de 50 anos de estudos sobre o impacto das intervenções SEL no desempenho escolar (i.e.,

leitura, matemática e ciências). Incluídos estudos entre 1970 e 2016 com amostras de alunos do pré-escolar ao secundário, foram analisadas um total de 40 publicações: 35 avaliaram competências de leitura de 57.755 estudantes, 33 avaliaram competências de matemática de 61.360 participantes e cinco estudos avaliaram o desempenho de 16.380 alunos em ciências. Os resultados indicaram que as intervenções SEL contribuíram para melhorar o desempenho dos alunos em matemática, leitura e ciências (ainda que o efeito a ciências tenha sido muito menor do que nas restantes áreas), quando comparadas com metodologias tradicionais de ensino (Corcoran et al., 2018).

Adicionalmente, foram exploradas algumas características metodológicas e contextuais das publicações em análise (e.g., desenho do estudo, estatuto socioeconómico dos participantes, tamanho da amostra ou intensidade dos programas), no entanto não foram identificados efeitos significativos das mesmas nos resultados obtidos (Corcoran et al., 2018).

Em 2019, Barnes conduziu uma revisão sistemática de literatura que analisou 66 estudos publicados entre 1996 e 2016, com o objetivo de identificar características predominantes das intervenções SEL em escolas urbanas, bem como avaliar a sensibilidade cultural dos programas implementados nestes contextos.

Foram incluídos estudos com alunos do pré-escolar ao ensino secundário, tendo os resultados sido sistematizados em quatro domínios diferentes. No primeiro, características dos estudos, os autores constataram que na maioria (94%) foram utilizados desenhos experimentais ou quase experimentais; poucos estudos avaliaram a validade social (n = 6) das intervenções ou controlaram a fidelidade de implementação (n = 20) dos programas aplicados; adicionalmente, concluíram que existia uma escassez significativa de estudos de *follow-up* (e os poucos existentes apresentavam elevada heterogeneidade, tanto ao nível da definição de objetivos como de métodos e técnicas utilizados) (Barnes, 2019).

Quanto às características de intervenção os autores identificaram considerável variabilidade nos horários de implementação dos programas (e.g., durante ou após horário letivo); observaram que a dinamização das atividades foi, na maioria dos estudos (n = 38), assegurada por profissionais da escola (e.g., professores, psicólogos); e verificaram, ainda, uma clara preferência pelo formato presencial (apenas dois estudos recorreram a meios digitais como suporte à intervenção) (Barnes, 2019).

A análise sobre as características dos participantes revelou que a maioria dos estudos incluiu nas suas amostras alunos de contextos culturais diversos (n = 52), estatuto socioeconómico baixo (n = 34) e, em 22 dos 66 estudos analisados, os participantes já tinham sido sinalizados com dificuldades sociais ou emocionais previamente à intervenção (Barnes, 2019).

Foram analisados ainda *outcomes* de saúde mental, tendo os autores concluído que, nas crianças, as dimensões mais comummente explorados pela investigação foram comportamentos externalizantes, seguidos de comportamentos internalizantes e competência/aptidões sociais; pais e professores foram também avaliados em diferentes domínios de saúde mental, destacando-se, respetivamente, o foco nas práticas parentais e autoeficácia na gestão de comportamentos (Barnes, 2019).

Os resultados desta revisão alertam para uma escassez de intervenções culturalmente responsivas (i.e., capazes de integrar os diferentes *backgrounds* culturais dos participantes), e para a inexistência de programas SEL que foquem no racismo e sua repercussão na saúde mental e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Adicionalmente, salientam a necessidade de criar estratégias para garantir a fidelidade de implementação das intervenções e de um maior investimento em estudos de avaliação dos resultados a longo prazo (a fim de averiguar se os benefícios das intervenções persistem no tempo ou se estes efeitos são efémeros) (Barnes, 2019).

Dada a generalização alcançada pelas intervenções SEL desenvolvidas sob uma moldura teórica embebida na cultura ocidental, tornou-se relevante analisar o seu potencial de transferibilidade cultural. Neste sentido, em 2022, Kim e colaboradores conduziram uma meta-análise com 22 estudos de programas SEL implementados na Coreia, com o objetivo de analisar a sua efetividade neste contexto cultural. Foram incluídos estudos desde 2010 (data de integração do conceito SEL no panorama Coreano) até 2020, com amostras de estudantes do pré-escolar ao secundário.

Apesar de alertarem para a necessidade de maior rigor metodológico dos estudos (e.g., qualidade das medidas utilizadas), os autores concluíram que os programas SEL evidenciaram efeitos positivos nas CSE e no desempenho académico, confirmando assim a efetividade dos programas SEL na Coreia. Adicionalmente observaram que, neste contexto, os efeitos foram maiores em subgrupos com alunos referenciados com dificuldades de ajustamento pré intervenção, quando os programas tinham 10 ou mais sessões e a duração das mesmas era igual ou inferior a 40 minutos (Kim et al., 2022). Esta meta-análise contribui, desta forma, para compreender a aplicabilidade e impacto das intervenções SEL fora do contexto ocidental, tradicionalmente mais representado na literatura.

Mais recentemente, uma meta-análise de 2023, realizada por Cipriano e colaboradores, analisou 424 estudos publicados entre 2008 e 2020, provenientes de 53 países. A amostra foi constituída por 575.361 estudantes do pré-escolar ao secundário, entre os cinco e os 17 anos de idade, e analisou 252 programas de intervenção SEL. Mais de metade dos estudos (55%) foram conduzidos no país de origem do programa, sendo os EUA quem registou maior produção dos mesmos (46.9%), seguidos pela Austrália (6.4%), Espanha (2.6%), e Inglaterra (1.9%).

Os autores reportaram elevada heterogeneidade entre os estudos, relacionada com as diferenças nos conteúdos, características de implementação e contextos culturais dos programas analisados. Contudo, os resultados revelaram efeitos positivos das intervenções SEL nos grupos experimentais, face a grupos de controlo. Em concreto, as intervenções revelaram ganhos significativos no clima e perceção de segurança na escola, no desempenho académico, nas CSE, atitudes, crenças e comportamentos pró-sociais, bem como uma redução de problemas comportamentais e emocionais (Cipriano et al., 2023).

Foram identificados, ainda, vários fatores associados a maior eficácia das intervenções, nomeadamente: a adoção de metodologias SAFE, a elevada qualidade de implementação, a dinamização das intervenções por professores, a promoção de competências intrapessoais antes das interpessoais, a adoção de abordagens multicomponente (i.e., confluência entre escola, casa e comunidade), a utilização

de desenhos de estudo experimentais e duração de intervenção inferior a 16 semanas (Cipriano et al., 2023).

Dos estudos analisados, apenas 11% apresentaram dados de avaliação em *follow-up*, realizados, pelo menos, seis meses após o término das intervenções. Os dados disponíveis apontaram para a manutenção dos benefícios das intervenções SEL a longo prazo, traduzidos num aumento de CSE, atitudes, crenças e qualidade da relação de pares, assim como numa redução de *distress* emocional e comportamentos externalizantes dos participantes. Adicionalmente, foi ainda observada uma tendência de melhoria dos comportamentos pró-sociais e funcionamento escolar (Cipriano et al., 2023).

Esta meta-análise ilustra o crescente interesse e complexificação da investigação de CSE, o que se reflete na diversidade de variáveis analisadas, metodologias aplicadas e contextos culturais abrangidos. Embora tal heterogeneidade apele a uma interpretação cuidadosa dos resultados, os dados obtidos a partir de uma amostra global superior a meio milhão de estudantes (Cipriano et al., 2023) reforçam a relevância da promoção de CSE em contexto educativo.

Por fim, em 2025, na mais recente meta-análise analisada, Shi e colaboradores estabeleceram como objetivo avaliar o impacto dos programas SEL nas CSE de alunos do pré-escolar ao secundário, bem como identificar características metodológicas e de intervenção moderadoras desse efeito. Foram analisados 59 estudos publicados entre 1995 e 2020, contando com um total de 62.581 participantes.

A análise realizada contemplou seis características metodológicas, respetivamente: (i) desenho do estudo (experimental ou quasi-experimental); (ii) tamanho da amostra (menos de 250 participantes - pequeno, ou 250 ou mais participantes - grande); (iii) duração da intervenção (um semestre ou mais); (iv) nível de ensino (pré-escolar, escolar ou secundário); (v) estatuto socioeconómico da maioria dos participantes (desconhecido, baixo, médio ou vários); e (vi) tipo de relato (heterorrelato, autorrelato ou tarefa dos alunos, com a distinção adicional entre estudos que incluíram um único tipo de relato ou vários). Adicionalmente, foi também analisada uma característica de intervenção, onde os estudos foram categorizados de acordo com o nível de participação das escolas: suplementares (atividades pontuais realizadas em contexto escolar), curriculares (programas que são mantidos regularmente nas agendas escolares) ou compreensivos (programas abrangentes, com maior envolvimento da família ou da comunidade em geral) (Shi et al., 2025).

A meta-análise demonstrou que as intervenções SEL produzem impacto positivo e significativo no desenvolvimento das CSE dos estudantes, tanto no pós-teste como em *follow-up*, sugerindo uma manutenção dos efeitos dos programas ao longo do tempo. No que respeita às características metodológicas, os resultados indicaram que os programas com duração de apenas um semestre e amostras inferiores a 250 participantes geraram benefícios mais significativos. O tipo de intervenção revelou-se uma característica determinante para a obtenção dos resultados desejados, tendo os programas compreensivos e curriculares demonstrado maior eficácia, por comparação com os programas suplementares. O nível académico dos participantes e o ano de publicação tiveram um efeito

marginalmente significativo nos resultados, ao passo que o estatuto socioeconómico ou o tipo de relato não demostraram impactar os resultados das intervenções (Shi et al., 2025).

Globalmente, a análise cronológica da literatura que foi realizada visou destacar o crescente investimento e a diversificação do estudo empírico das CSE em contexto escolar. Cada estudo incluído foi selecionado com o propósito de aportar contributos específicos para o aprofundamento do tema, permitindo identificar implicações relevantes. Neste sentido, reconhece-se que divergências entre estudos (e.g., critérios de inclusão, variáveis analisadas ou variações na implementação), poderão contribuir para a obtenção de resultados distintos nas intervenções SEL em contexto escolar. Não obstante esta heterogeneidade, a investigação tem vindo a convergir, suportando a perspetiva que defende a promoção integrada de competências sociais, emocionais, comportamentais e cognitivas em contexto escolar, como estratégia para promover o desenvolvimento saudável de crianças e jovens em diversos contextos culturais. Mais do que índices de desenvolvimento individual positivo, os resultados da literatura analisada remetem para vantagens reais da implementação de programas SEL, traduzindo--as em benefícios concretos para o funcionamento escolar, social e emocional. Por fim, embora se reconheça a necessidade de maior investimento nas avaliações dos efeitos dos programas a longo prazo, a literatura tende a evidenciar uma manutenção dos mesmos ao longo do tempo.

1.4. SEL em Portugal

Atualmente, o relatório PISA (*Program for International Student Assessment* - estudo de larga escala que em 2022 recolheu dados escolares de, aproximadamente, 700.000 alunos de 81 estados-membro da OCDE) indica que os estudantes portugueses são os que revelam níveis mais elevados de pertença à escola, por comparação com os restantes países da OCDE (OECD, 2023). Não obstante, os dados denunciam uma grave lacuna na qualidade das aprendizagens, salientando um decréscimo nos resultados a matemática e leitura (comparativamente a 2018) (OECD, 2023), e evidenciando dificuldades particularmente alarmantes nos primeiros anos do ensino básico (e.g., no 2º ano mais de metade das crianças apresentaram dificuldades no domínio da língua escrita [56%] e no domínio da matemática, números e operações [69.7%]; CNE, 2023). Estes dados tornam evidente que, apesar do aumento da escolaridade, há ainda uma necessidade profunda de promover a aquisição efetiva dos conteúdos académicos, pressuposto este que permite alicerçar uma sociedade verdadeiramente instruída e habilitada a progredir e prosperar científica, económica, social, tecnológica e culturalmente.

Estratégias como o PISA são importantes para monitorizar a aquisição e gestão de competências cognitivas (OECD, 2023), no entanto a sua eficácia e robustez não se estende à monitorização das competências sociais e emocionais (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Face a tal limitação a OCDE desenvolveu o "*Survey on Social and Emotional Skills*" (SSES), o mais abrangente e compreensivo estudo sobre competências socioemocionais, no qual participaram 10 cidades de nove países. Em Portugal, o estudo foi conduzido nas escolas de Sintra, tendo participado cerca de 3.000 alunos do cohort dos 10 e dos 15 anos (Castro et al., 2023; OECD, 2021); os resultados concluíram que a cooperação e a

curiosidade são as competências mais desenvolvidas na amostra portuguesa, por oposição à assertividade e resiliência, que são as competências menos desenvolvidas. À semelhança das conclusões da literatura analisada previamente, este estudo reforça também que as CSE alavancam as capacidades cognitivas dos alunos e que, em conjunto, contribuem para o bom funcionamento social e para o sucesso pessoal, académico e profissional dos indivíduos ao longo da vida (OECD, 2021). Em suma, e decorrente das evidências expostas, é possível concluir que, atualmente, se assiste a uma diminuição na qualidade das aprendizagens (CNE, 2023; OECD, 2023), acompanhada por uma lacuna nas CSE dos estudantes (OECD, 2021).

O processo de aprendizagem, que suplanta capacidades cognitivas, é influenciado por múltiplos fatores, como a estrutura escolar ou a qualidade das relações professor-aluno ou escola-casa. Neste sentido, e de acordo com a literatura, sendo as intervenções universais de promoção de CSE em contexto escolar responsáveis por fomentar crenças de autoeficácia, tolerância à frustração, motivação para aprender e envolvimento escolar das crianças e jovens, podem constituir-se um contributo de excelência para promover um bom desempenho escolar e aprendizagens de qualidade (Chiappetta-Santana et al., 2022; Moreira et al., 2014). Embora o acervo de programas SEL seja mais robusto nos EUA (Moreira et al., 2010) - onde foi fundado o movimento CASEL (CASEL, 2025a), também em Portugal têm sido encetados esforços para acompanhar esta crescente tendência de promoção de competências cognitivas, intelectuais, sociais e emocionais como um todo abrangente e inseparável. Tais esforços são espelhados pelo investimento na criação, implementação e avaliação de programas escolares de promoção de CSE (e.g., Fundação Calouste Gulbenkian, 2025) que visam o desenvolvimento salutar de crianças e jovens a nível nacional (Cristóvão et al., 2017). Seguidamente, serão apresentadas algumas destas intervenções, sobretudo, as que se focam em crianças do ensino básico.

1.4.1. Crescer a Brincar

O programa "Crescer A Brincar" foi desenvolvido no início dos anos 2000, tendo como objetivo: (i) capacitar as crianças para a identificação, diferenciação e regulação emocional, promoção de autocontrolo e habilidades sociais (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2015) e (ii) promover o ajustamento psicológico, trabalhando, para tal, estratégias de prevenção da indisciplina, delinquência, insucesso escolar ou até mesmo toxicodependência (Crusellas et al., 2013).

Baseado num modelo de intervenção longitudinal e multicomponente que tem como premissa o acompanhamento das crianças ao longo dos quatro anos do 1º ciclo do ensino básico (i.e., entre seis e 10 anos de idade), o programa visa ser aplicado semanalmente em contexto sala de aula pelos professores (com formação prévia para o efeito e apoiados por manuais e materiais dirigidos tanto a professores, como a alunos) (Crusellas et al., 2013; Moreira et al., 2010). A intervenção foi desenvolvida numa ótica de reforço de fatores de proteção e atenuação de fatores de risco, através da aquisição e treino de competências como disciplina, autocontrolo, autoestima, tomada de decisão, resolução de conflitos, diferenciação e gestão de emoções e competências sociais.

Alinhado com uma perspetiva de investigação-ação (i.e., implementação do programa, acompanhada por um modelo de avaliação), o programa foi monitorizado ao nível do processo, resultados e impacto (Crusellas et al., 2013). Os resultados atestaram benefícios em todas as dimensões de competências trabalhadas (i.e., autocontrolo, diferenciação emocional, regulação emocional, competências sociais e autoestima), uma vez que no pré-teste não foram verificadas diferenças significativas entre o grupo de intervenção e de controlo (Moreira et al., 2014) mas, após a intervenção, foram registadas, apenas no grupo de intervenção, melhorias significativas nas competências trabalhadas (Moreira et al., 2010).

A avaliação *follow-up,* realizada quatro anos após o término da intervenção, revelou que os alunos que participaram no programa reportaram menos problemas e menos sintomas internalizantes disruptivos (i.e., problemas de atenção, depressão e ansiedade) comparativamente com os pares que não participaram no programa, apesar de não terem sido verificadas diferenças nos problemas externalizantes. Ao nível do envolvimento escolar, foi observada maior motivação intrínseca por parte dos participantes, por comparação com o grupo de controlo (Moreira et al., 2014).

1.4.2. Devagar Se Vai ao Longe

O programa "Devagar Se Vai Ao Longe" foi desenvolvido com o objetivo de promover CSE, melhorar o desempenho académico e diminuir problemas internalizantes e externalizantes em crianças do ensino básico. É um programa universal, composto por 21 sessões de duração estimada entre 45 e 60 minutos, implementadas semanalmente ao longo de um ano letivo em contexto sala de aula. São dinamizadas por um psicólogo (na presença do professor da turma) através de uma perspetiva compreensiva (i.e., mais do que aquisição de competências é potenciada a generalização das aprendizagens a contextos reais do dia a dia das crianças) (Raimundo et al., 2013).

O programa fundamenta-se em modelos teóricos tais como a teoria da aprendizagem social de Bandura, o modelo bioecológico de Brofenbrenner, o modelo ABCD de desenvolvimento e o modelo de competência socioemocional (Raimundo et al., 2013). Incorpora nas sessões atividades de reflexão, modelagem, dramatização, leitura de histórias, *role playing*, jogos de grupo, *feedback* construtivo e reforço positivo, divididas em cinco módulos que trabalham as competências de autoconsciência, consciência social, regulação emocional, relacionamento interpessoal e tomada de decisão responsável (Raimundo et al., 2013).

A avaliação do programa indicou que a sua implementação produz efeitos pequenos a moderados, mas significativos, em algumas CSE, nomeadamente no relacionamento de pares e competência social. No que respeita a comportamentos externalizantes foi observado que os rapazes do grupo de intervenção evidenciaram ganhos mais significativos nas dimensões de autocontrolo e agressividade, por comparação com os pares do grupo de controlo; ao nível dos comportamentos internalizantes, a intervenção parece não ter produzido qualquer efeito. A integração do "Devagar Se Vai Ao Longe" no

currículo escolar foi considerada, por alunos e professores, uma mais-valia enquanto resposta às suas necessidades, atestando assim a sua validade social (Raimundo et al., 2013).

1.4.3. Atitude Positiva

O programa "Atitude Positiva", concebido numa tentativa de contribuir para a promoção de comportamentos saudáveis e prevenção de comportamentos de risco, baseia-se no modelo SEL da CASEL e destina-se a crianças e jovens a frequentar entre o 4º e o 9º ano de escolaridade. A intervenção especificamente direcionada ao 4ºano do 1ºciclo do ensino básico é composta por 13 sessões, semanais, com duração de uma hora e dinamizadas em sala de aula por um psicólogo responsável pelo projeto no respetivo agrupamento de escolas (Coelho et al., 2016b).

A avaliação do programa, realizada com base em auto e heterorrelato, incidiu em dimensões de autoconceito, SEL e satisfação com o programa. Os resultados indicaram que o programa alcançou os objetivos propostos, uma vez que os participantes demonstraram mais competências ao nível da consciência social, autocontrolo e autoestima, bem como menores níveis de isolamento e ansiedade social, quando comparados com o grupo de controlo. O relato dos professores evidenciou um aumento significativo na dimensão de consciência social e autocontrolo e uma diminuição dos níveis de ansiedade social. Quanto à satisfação dos alunos com o programa, 91% dos mesmos indicaram que voltariam a participar (Coelho et al., 2014). Um outro estudo revelou uma melhoria no autoconceito social e emocional dos alunos participantes (Coelho et al., 2016b).

1.4.4. O Mundo dos Intergalácticos

1.4.5.1. Fundamentação Empírica.

O Mundo dos Intergalácticos é um programa de promoção de CSE fundamentado no modelo de SEL da CASEL (ver secção Aprendizagem Socioemocional
al) e na perspetiva teórica de desenvolvimento socioemocional de Sroufe (Antunes, 2021).

Esta última preconiza que o desenvolvimento humano assenta sobre duas características fundamentais: a organização e a hierarquização. Esta abordagem teórica defende que as dinâmicas estabelecidas nas relações precoces de vinculação, entre a criança e seu cuidador de referência, têm um papel preditivo, orientador e duradouro das trajetórias de desenvolvimento. Decorrente da Teoria da Vinculação destaca-se o poder de primazia das interações estabelecidas no seio da díade criança-cuidador, na medida em que estas são internalizadas pela criança, servindo como arquétipos comportamentais que orientam a forma como esta vai interpretar e interagir com o mundo. Contudo, e apesar da relevância destas relações ao longo do desenvolvimento, a teoria não lhes atribui carácter determinista. Assim, estas interações devem ser entendidas enquanto condições iniciais que podem favorecer determinadas trajetórias desenvolvimentais, mas o seu poder explicativo é ampliado quando analisadas de acordo com o contexto atual (Antunes, 2021).

Em suma, a perspetiva organizacional e hierárquica salienta que tanto a história como a atualidade são fatores que influenciam as trajetórias desenvolvimentais (Antunes, 2021; Antunes et al., 2022). Neste sentido, padrões antigos podem sofrer alterações resultantes de experiências novas e as experiências novas não deixam de ser influenciadas e interpretadas em função da história prévia. Desta forma, o desenvolvimento enquanto processo contínuo, pressupõe uma adaptação constante dos indivíduos à complexificação de tarefas desenvolvimentais e se, por um lado, pressupõe estabilidade e continuidade das aprendizagens, por outro, mantém-se aberto à possibilidade de transformação que resulta da interação com o meio e consequente aquisição de conhecimentos e capacidades. Tal como referido por Antunes (2021), "a continuidade, em virtude do desenvolvimento, pressupõe mudança".

1.4.5.2. Objetivos e Estrutura do Programa.

O Mundo dos Intergalácticos é um programa psicoeducativo de curta duração, desenvolvido para ser implementado em sala de aula e cujo objetivo é a redução de problemas comportamentais e emocionais, bem como a promoção de CSE de crianças em idade escolar. A aquisição e desenvolvimento destas competências pode ocorrer ao longo de todo o clico vital (CASEL, 2012), contudo a intervenção produz maior impacto em determinados períodos. Assim, e em virtude da maturação de certas funções cognitivas (e.g., atenção, memória, funções executivas; Antunes et al., 2025), do interesse pelo jogo simbólico e da predisposição para aprendizagem de comportamentos por modelagem nesta faixa etária, *O Mundo dos Intergalácticos* é destinado a crianças entre os oito e 12 anos (Antunes, 2021).

Foi desenvolvido por forma a colmatar a lacuna de programas escolares de prevenção universais adequados à infância média e reconhece a importância das CSE para uma adaptação saudável das crianças ao longo do seu ciclo vital. Este programa destina-se a todos os alunos, independentemente do seu grau de risco individual (i.e., programa de prevenção universal) e atendendo à importante influência exercida pelo grupo de pares nesta etapa de desenvolvimento (Antunes, 2021). Composto por oito sessões semanais com duração de 90 minutos cada uma (i.e., programa de curta duração), a intervenção visa a promoção de competências de autorregulação, autocontrolo, atenção, atenção plena e CSE, bem como a diminuição de irrequietude motora e impulsividade (Antunes et al., 2022). Adicionalmente, a literatura demonstrou resultados promissores do programa, enquanto promotor do desenvolvimento de competências cognitivas, ao nível das funções executivas (Antunes et al., 2025).

As atividades promovidas em cada sessão têm como objetivo o adequado desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, e incluem técnicas de relaxamento, atenção plena e treino cognitivo-comportamental. As dinâmicas propostas ao longo do programa, para além de proporcionarem a oportunidade de adquirir e desenvolver CSE (e.g. autorregulação, autorreflexão e regulação e expressão de emoções), pretendem também reforçar a relação interpessoal entre os pares e aumentar os níveis de flexibilidade cognitiva dos participantes. As atividades a realizar nas sessões recorrem a uma ampla variedade de técnicas (e.g., relaxamento com *imagerie*, desenhos, mímica, *role-play*, *brainstorming*, histórias, exercícios de descentração e reforço positivo) e métodos (e.g., expositivo-interrogativo, ativo

e demonstrativo) que apelam à aquisição de comportamentos ajustados nos contextos comuns da vida das crianças (i.e., escola e casa) (Antunes et al., 2022). Cada sessão termina com um momento de reforço positivo na forma de um "superpoder" que reflete as competências trabalhadas ao longo da sessão, e que as crianças podem colecionar (Antunes, 2021).

1.4.5.3. Avaliação do Programa.

Antes da implementação d'*O Mundo dos Intergalácticos*, foram exploradas as perceções de aceitabilidade de psicólogos especializados nas áreas de psicologia clínica e educacional, com experiência prévia com crianças e jovens. No seu entender, a estrutura, dinâmicas, conteúdos e materiais do programa foram considerados aceitáveis, tendo sugerido apenas ajustes menores, tais como monitorizar os progressos ao longo do tempo ou maximizar a generalização das competências adquiridas na intervenção aos contextos naturais de vida das crianças (Antunes, 2021).

Foram também consideradas as perspetivas de professores e mães na avaliação do programa, tendo sido recolhida a sua visão sobre o funcionamento das crianças, antes e depois destas participarem n'*O Mundo dos Intergalácticos*. Após a implementação do programa, os resultados indicaram que os docentes percecionaram uma redução de pequena magnitude nos comportamentos de internalização, psicopatologia geral e outros problemas (e.g., sociais e de atenção), bem como uma melhoria de pequena magnitude no rendimento escolar e felicidade dos alunos do pré para o pós-teste. Por sua vez os resultados das mães apontaram para uma melhoria nos problemas internalizantes e psicopatologia geral, do pré para o pós-teste (Antunes, 2021; Antunes et al., 2023).

Por último foi ainda considerada a perspetiva das crianças que participaram no programa. Com foco em sintomas psicopatológicos (i.e., depressão e stress) e CSE, a avaliação ocorreu em três momentos distintos, nomeadamente antes e após a participação no programa e, ainda, volvidos seis meses do seu término. Os resultados obtidos indicaram que a participação n'*O Mundo dos Intergalácticos* é percecionada, pelas crianças, como benéfica para a redução de sintomas psicopatológicos e, também, para a aquisição de CSE (indicadores transversais a todas as idades e a ambos os sexos). Especificamente, os resultados indicaram reduções de pequena magnitude, mas significativas, na sintomatologia depressiva (e.g., desânimo ou autodepreciação) do pré para o pós-teste e em *follow-up*; no *stress* (e.g., excitação nervosa ou irritabilidade fácil) do pré-teste para o *follow-up* e, por último, uma melhoria de pequena magnitude nas CSE globais, do pré para o pós-teste e em *follow-up* (Antunes, 2021; Antunes et al., 2022).

1.5. O Presente Estudo – Problema de Investigação, Objetivo e Hipóteses

Face ao exposto, a escola continua a ser um contexto privilegiado de desenvolvimento, pelo que se reveste de particular importância a integração programas de promoção de CSE cientificamente validados nos currículos escolares, com o objetivo de capacitar os alunos com ferramentas que lhes permitam enfrentar, adaptativamente, os desafios do presente e do futuro.

O presente trabalho visa reforçar os estudos que têm permitido explorar os benefícios do programa *O Mundo dos Intergalácticos*. Será avaliada a evolução de competências sociais e emocionais de alunos do 1º ciclo do ensino básico, numa perspetiva multi-informante (i.e., com recurso a questionários de autorrelato dos alunos e heterorrelato de professores), comparando os resultados pré e pós intervenção e, também, entre GI e GC.

Em linha com o objetivo explanado e com as evidências empíricas supramencionadas, foram colocadas as seguintes hipóteses de investigação para os resultados dos alunos: H1 – Prevê-se que antes da implementação do programa, os alunos do GI e do GC não apresentem diferenças significativas nos níveis médios de CSE, e que o GC não apresente diferenças significativas nos níveis médios de CSE, entre pré e pós-teste. H2 – Espera-se que os alunos do GI reportem diferenças nos níveis médios de CSE entre o pré e o pós-teste, no sentido em que no pós-teste esses níveis sejam superiores aos de pré-teste. H3 – Presume-se que os alunos do GI e do GC reportem diferenças nos níveis médios de CSE no pós-teste, no sentido em que tais níveis sejam superiores nos alunos de GI, por comparação com os alunos do GC. Adicionalmente, para os resultados dos professores formularam-se as seguintes: H4 – Prevê-se que, antes da implementação do programa, os professores do GI e do GC não reportem diferenças significativas nos níveis médios de CSE dos seus alunos e que os professores do GC não reportem diferenças significativas nos níveis médios de CSE dos alunos, entre pré e pós-teste. H5 – Espera-se que os professores do GI reportem diferenças nos níveis médios de CSE dos seus alunos entre o pré e o pós-teste, no sentido em que no pós-teste os níveis médios de CSE sejam superiores aos percecionados em pré-teste. E H6 – Espera-se que os professores do GI e do GC reportem diferenças nos níveis médios de CSE dos seus alunos no pós-teste, com o GI a apresentar níveis de CSE significativamente superiores ao GC.

II. Método

2.1. Desenho do Estudo

Os dados analisados foram recolhidos em dois momentos do tempo, numa amostra de alunos dividida entre GI e GC (desenho 2 x 2 - avaliação pré-pós teste com dois grupos). O seu desenho quasi-experimental deve-se à impossibilidade de aleatorização dos participantes (grupos de intervenção e de comparação formados pelas turmas pré-definidas pelos agrupamentos de escolas) e ao facto da implementação e avaliação do programa terem sido realizadas em meio natural (i.e., não existindo um controlo rigoroso de todas as variáveis).

2.2. Participantes

Participaram no estudo 121 alunos pertencentes a dois agrupamentos de escolas públicas da Área Metropolitana de Lisboa, distribuídos por GI (n = 63; 52.1%) e GC (n = 58; 47.9%). As idades variaram entre os 8 e os 11 anos (M = 8.66; DP = 0.66). Entre os participantes, 49.6% identificaram-se como sendo do sexo masculino (n = 58), 48.7% do sexo feminino (n = 57) e 1.7% escolheu a opção "Não quero responder" (n = 2). Relativamente ao ano de escolaridade, 65% dos alunos frequentavam o 3º e 35% o 4º ano do ensino básico. A maioria (67.8%) referiu ter nacionalidade portuguesa, tendo os restantes alunos indicado diversas origens (e.g., brasileira 14%, angolana 3.3% ou cabo-verdiana 2.5%) (ver Tabela 1), o que reflete a diversidade cultural da amostra.

Participaram igualmente seis professores de nacionalidade portuguesa, quatro dos quais identificaram-se como sendo do sexo feminino (66.7%). A idade da maioria situava-se entre os 40 e os 49 anos (66.7%) sendo que os restantes se encontravam entre os 50-59 anos (16.7%) ou reportaram ter 60 ou mais anos (16.7%). No que respeita à formação académica, quatro possuíam licenciatura (66.7%) e dois mestrado (33.3%), predominando a área de formação em Ensino do 1º ciclo (66.7%). Quanto ao tempo de serviço docente, metade dos participantes (50%) referiu possuir entre 20 e 29 anos de experiência profissional. À exceção de um docente (16.7%), todos acompanhavam a sua turma desde o 1º ano (83.3%) (ver Tabela 1).

2.3. Instrumentos

2.3.1. Instrumentos de Autorrelato

Para a realização do presente estudo foi pedido aos participantes para responderem a um protocolo que incluía um breve questionário de dados sociodemográficos e, também, um questionário de avaliação de competências socioemocionais, versão para alunos (QACSE; Coelho et al., 2015).

De forma a permitir a caracterização da amostra, o questionário de dados sociodemográficos para alunos incluía quatro questões: idade, ano de escolaridade, género e nacionalidade.

Tabela 1

Descrição de Dados Sociodemográficos dos Participantes

Alunos	*n*	%	*M*	*DP*
Idade (em anos)			8.66	0.66
Grupo de investigação				
Intervenção	63	52.1		
Comparação	58	47.9		
Sexo				
Masculino	58	49.6		
Feminino	57	48.7		
Não quer responder	2	1.7		
Ano de escolaridade				
3º ano	78	65.0		
4º ano	42	35.0		
Nacionalidade				
Portuguesa	80	67.8		
Outras nacionalidades	38	32.2		
Professores	*n*	%		
Sexo				
Masculino	2	33.3		
Feminino	4	66.7		
Nacionalidade				
Portuguesa	6	100		
Idade				
40-49 anos	4	66.7		
50-59 anos	1	16.7		
60 ou mais anos	1	16.7		
Habilitações Académicas				
Licenciatura	4	66.7		
Mestrado	2	33.3		
Área de Formação				
Educação básica	1	16.7		
Ensino do 1º ciclo	4	66.7		
Outra.	1	16.7		
Tempo de Serviço Docente				
9 anos ou menos	1	16.7		
10-19 anos	1	16.7		
20-29 anos	3	50.0		
30-39 anos	1	16.7		
Tempo Total Acompanhamento da Turma				
1 ano	1	16.7		
3 anos	4	66.7		
4 anos	1	16.7		

Nota. Outras nacionalidades inclui participantes de várias nacionalidades (viz. brasileira, angolana, cabo-verdiana, luso-angolana, afegã, angolana/brasileira, bengáli, francesa, luso-brasileira, luso-colombiana, luso-timorense, nepalesa, paquistanesa, russa, russa/ucraniana e sul-africana), cada uma com 17 participantes ou menos.

2.3.1.1 Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Alunos.

Os questionários de avaliação de competências socioemocionais (QACSE) são um sistema de avaliação multi-informante que possui uma forma para alunos e outra para professores. Foram desenvolvidos a partir do referencial teórico CASEL (i.e., abordagem SEL) e permitem a integração e comparação da informação recolhida entre as fontes (Coelho & Sousa, 2020; Coelho et al., 2014; Coelho et al., 2015).

A versão original deste questionário foi criada para dar resposta à lacuna de instrumentos de avaliação de competências sociais e emocionais dos jovens portugueses, sendo composta por 39 itens com possibilidade de resposta numa escala de quatro pontos (A - *Nunca*; B - *Algumas vezes*; C -

Frequentemente e D - *Sempre*). Validada para uma população de alunos entre o 7º e o 9º ano, apresentava boas qualidades psicométricas e uma estrutura multidimensional de cinco dimensões para avaliação de aptidões como autocontrolo, consciência social, competências relacionais, isolamento social e ansiedade social (Coelho et al., 2015).

A segunda versão, para além de validada para alunos mais novos (i.e., do 4º ao 6º ano), teve também como objetivos diminuir a discrepância existente entre as dimensões presentes na escala de hetero e de autorrelato e espelhar com maior rigor o referencial teórico que serviu como base para a criação dos instrumentos. Incluiu, para tal, a dimensão de tomada de decisão responsável (Coelho & Sousa, 2020).

A análise fatorial confirmatória realizada à nova versão suportou um modelo bifatorial com seis dimensões, cujos valores de consistência interna se mostraram muito satisfatórios (Coelho & Sousa, 2020). Mantendo 39 itens, a escala atual é composta por quatro dimensões de competências socioemocionais: Autocontrolo ($\alpha = .74$), que avalia respostas emocionais e comportamentais face a situações desafiantes, cumprimento de regras sociais e responsabilidade (e.g., "Espero pela minha vez sem ficar nervoso/a"); Consciência Social ($\alpha = .86$), que avalia preocupação e consideração pelos outros, especialmente aqueles que se encontram em situações mais vulneráveis ou de rejeição (e.g., "Ajudo os/as outros/as quando têm problemas"); Competências Relacionais ($\alpha = .77$), que avalia cooperação e tomada de iniciativa em tarefas de grupo, capacidade de comunicar de forma clara e de estabelecer e manter relações sociais (e.g., "Quando há problemas escolhem-me como árbitro/a ou juíz/a") e Tomada de Decisão Responsável ($\alpha = .78$), que avalia a capacidade de tomar decisões considerando as várias alternativas e possíveis consequências positivas ou negativas de cada opção (e.g., "Considero várias alternativas antes de tomar uma decisão"). Adicionalmente, apresenta também duas dimensões de dificuldades socioemocionais: Isolamento Social ($\alpha = .79$), que avalia isolamento e distanciamento em relação ao grupo de pares (e.g., "Prefiro lugares isolados, pouco visíveis ou pouco concorridos") e Ansiedade Social ($\alpha = .74$), que avalia nervosismo, medo ou vergonha aquando da realização de tarefas sociais (e.g., "Fico nervoso/a quando tenho de falar perante várias pessoas"). À exceção da escala de Tomada de Decisão Responsável, que é composta por 4 itens, todas as escalas são compostas por 7 itens (Coelho & Sousa, 2020).

Na Tabela 2 podem ser consultados os valores de consistência interna, por dimensão, reportados no estudo de Coelho e Sousa (2020) e, ainda, os valores calculados com os dados recolhidos no presente estudo, em ambos os momentos de avaliação (i.e., pré e pós teste). Salienta-se que no presente estudo a escala de tomada de decisão responsável apresentou níveis de consistência interna abaixo dos considerados aceitáveis para a realização de análises estatísticas (i.e., $\alpha = .35$ no pré-teste; $\alpha = .56$ no pós-teste), pelo que se optou por não considerar esta variável nas análises respetivas ao autorrelato de alunos apresentadas na secção "Resultados".

Tabela 2

Análise de Consistência Interna do QACSE – Versão Alunos

Dimensões	Alfa de Cronbach (α)		
	Coelho & Sousa, 2020	T1	T2
Autocontrolo	0.74	0.67	0.65[a]
Consciência Social	0.86	0.79	0.82
Competências Relacionais	0.77	0.59	0.74
Tomada de Decisão Responsável	0.78	0.35	0.56
Isolamento Social	0.79	0.66	0.75
Ansiedade Social	0.74	0.76	0.80

[a]Valor obtido após remoção do item 23 da análise de consistência interna.

2.3.2. Instrumentos de Heterorrelato

Por sua vez, foi também pedido aos professores para responderem a um protocolo que incluía um breve questionário de dados sociodemográficos e um questionário de avaliação de competências socioemocionais de heterorrelato (QACSE-P-SF; Coelho et al., 2016).

De forma a permitir a caracterização da amostra, a versão do questionário sociodemográfico para professores continha questões sobre género, idade, nacionalidade, habilitações académicas e área de formação, bem como tempo total de serviço docente e tempo total de acompanhamento da turma participante no presente estudo.

2.3.2.1. Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais – Versão Professores.

O QACSE versão professores (QACSE-P) é um questionário de heterorrelato, desenvolvido para avaliar as competências socioemocionais de alunos do 4º ao 9º ano de escolaridade. Foi desenhado de acordo com a abordagem teórica CASEL, e privilegia uma perspetiva multi-informante, numa tentativa de colmatar possíveis limitações dos autorrelatos (Coelho et al., 2016). Os professores constituem-se informantes preciosos, uma vez que as suas observações em contexto escolar se estendem por longos períodos, têm acesso a uma vasta amostra de comportamentos e podem utilizar a sua experiência com outros alunos para produzir uma avaliação mais precisa das competências sociais e emocionais da criança em análise (Coelho et al., 2014; Coelho et al., 2016).

O desenvolvimento do QACSE-P teve por base três instrumentos traduzidos para a língua portuguesa e amplamente utilizados em Portugal, nomeadamente as *Baterias de Socilización* 1 e 2 (Silva & Martorell, 2001, citado por Coelho et al., 2014), desenvolvidas para caracterizar o comportamento social de crianças e adolescentes entre os 6 e os 15 anos, em contexto escolar; e a *Social Skills Rating Scale* (Gresham & Elliott, 1990, citado por Coelho et al., 2014), desenvolvida para avaliar habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica. A versão original do QACSE-P era composta por 56 itens distribuídos por cinco fatores: Isolamento Social, Iniciativa/Liderança; Autocontrolo; Consciência Social e Ansiedade Social. A validação do QACSE-P revelou que este instrumento possuía boas qualidades psicométricas, sendo válido, fiável e adequado para avaliar a

competência social e emocional de crianças dos 9 aos 12 anos em contexto escolar. Adicionalmente, apresentava uma boa relação com o modelo teórico SEL (CASEL, 2012) pese embora não contemplasse uma dimensão de Tomada de Decisão Responsável (Coelho et al., 2014).

Posteriormente, foi desenvolvida uma versão reduzida do instrumento - o QACSE-P-SF, visando colmatar duas lacunas presentes na versão original: a morosidade de preenchimento e o desfasamento entre as dimensões do instrumento e o seu referencial teórico. Com um total de 30 itens e uma escala de resposta de quatro pontos (A - *Nunca*; B - *Algumas vezes*; C - *Frequentemente* e D - *Sempre*), a nova versão apresenta um tempo de preenchimento de cerca de cinco minutos por aluno e contempla, ainda, a dimensão Tomada de Decisão Responsável, aproximando-se assim do seu enquadramento teórico e da versão de autorrelato. A forma reduzida é constituída por seis subescalas compostas por cinco itens, todas com bons valores de consistência interna: Autocontrolo (α = .84) (e.g., "Quando quer falar, pede a palavra e espera pela sua vez"); Consciência Social (α = .81) (e.g., "Fica preocupado/a quando alguém tem problemas"); Competência Relacional (α = .92) (e.g., "Tem facilidade na comunicação verbal"); Isolamento Social (α = .91) (e.g., "Procura estar sozinho/a, afastado/a dos/das outros/as"); Ansiedade Social (α = .84) (e.g., "Mostra-se nervoso/a e inquieto/a enquanto espera para falar em frente aos/às outros/as") e Tomada de Decisão Responsável (α = .85) (e.g., "Quando precisa de tomar uma decisão pondera as consequências") (Coelho et al., 2016).

Na Tabela 3 apresentam-se os valores de consistência interna para cada dimensão, obtidos no estudo original (Coelho et al., 2016) e também no presente estudo, em cada momento de avaliação.

Tabela 3

Análise de Consistência Interna do QACSE – Versão Reduzida para Professores

Dimensões	Alfa de Cro bach (α)		
	Coelho et al., 2016	T1	T2
Autocontrolo	0.84	0.89	0.91
Consciência Social	0.81	0.85[a]	0.90
Competências Relacionais	0.92	0.84	0.86
Tomada de Decisão Responsável	0.85	0.91	0.92
Isolamento Social	0.91	0.80	0.85
Ansiedade Social	0.84	0.83	0.83

[a]Valor obtido após remoção do item 18 da análise de consistência interna.

2.4. Procedimento

O Mundo dos Intergalácticos foi apresentado pela autora do programa no Webinar Cidadania e Desenvolvimento da Direção-Geral da Educação (Cidadania e Desenvolvimento DGE, 2024) e em escolas públicas do ensino básico. Posteriormente, estas tinham a possibilidade de manifestar interesse na implementação do programa durante o ano letivo 2024/2025. Após a recolha dessa informação por parte da autora, as escolas foram contactadas pela dinamizadora do programa para entrega do

consentimento informado a reencaminhar para pais, encarregados de educação e, também, para os professores das turmas participantes.

Depois de recolhidos os consentimentos, os questionários de dados sociodemográficos e o QACSE foram distribuídos aos estudantes em formato papel, pela dinamizadora e codinamizadores (i.e., psicólogos dos agrupamentos e/ou professores titulares da turma) do programa, em contexto sala de aula, numa sessão única de cerca de 90 minutos. Foi ainda explicado o objetivo do estudo aos alunos, bem como assegurada a confidencialidade das respostas e, de seguida, solicitado direta e verbalmente também às crianças, o seu consentimento, sem que nenhuma recusa tenha sido reportada. As instruções e itens do questionário foram lidos em voz alta por um dos dinamizadores e, sempre que necessário, foram clarificadas as dúvidas expostas pelos participantes. Também os questionários dos professores (tanto sociodemográficos, como o QACSE-P-SF) foram entregues aos mesmos em formato papel. Cada professor preencheu um QACSE-P-SF referente a cada um dos seus alunos, antes e após a intervenção.

O programa, implementado pela dinamizadora e pelos codinamizadores, junto dos grupos de intervenção decorreu em contexto sala de aula entre fevereiro e junho do ano letivo de 2024/2025, compreendendo interrupções letivas de Carnaval e Páscoa, sem que tenha decorrido um intervalo superior a duas semanas entre sessões, tal como recomendado pela autora (Antunes, 2024). Paralelamente às sessões do GI, o GC encontrava-se em sala de aula onde decorreu o normal funcionamento das atividades letivas. Após o término do programa foi repetido o procedimento de aplicação dos questionários de avaliação de competências socioemocionais, junto de ambos os grupos de alunos e dos professores.

Os dados recolhidos em pré e pós-teste foram emparelhados com recurso a um código de participante alfanumérico, composto pelas iniciais do agrupamento de escola, identificação de ano e número de turma e, por fim, número de aluno. O mesmo foi repetido junto dos professores, com exceção do número de aluno que foi substituído pelas iniciais do primeiro e último nome dos docentes. Recolhidos todos os dados, e de forma a assegurar a anonimização das respostas, estes códigos foram substituídos por número de participante.

2.5. Análise de Dados

A análise de dados foi realizada com recurso ao software IBM SPSS Statistics 29. Numa primeira fase foram identificados e recodificados os itens inversos dos QACSE[2] (i.e., itens formulados em direção contrária ao construto a medir). Posteriormente, utilizando os itens originais e os recodificados, foi calculada a consistência interna (i.e., Alfa de Cronbach) para cada uma das seis dimensões identificadas pelos autores das escalas, em cada momento de avaliação (i.e., pré e pós intervenção), por forma a assegurar a adequabilidade das análises posteriores. De seguida foi criada uma variável compósita

[2]Na versão de autorrelato foram recodificados os itens 3, 5, 9, 10, 15, 16, 22, 24, 25, 30, 31, 33, 35 e 37. Na versão de heterorrelato foram recodificados os itens 6, 7, 8,10, 12, 13, 16, 23, 24, 26 e 30.

(calculando a média das respostas aos itens que, em conjunto, medem um mesmo construto) para cada fator, e para cada tempo de avaliação. Por fim, com as novas variáveis compósitas refletindo as dimensões de CSE avaliadas pelos QACSE antes e após a intervenção, foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas para avaliar os efeitos da implementação do programa *O Mundo dos Intergalácticos*. A análise partiu dos dados recolhidos com base nos questionários de auto e heterorrelato aplicados antes e depois da intervenção, tanto ao GI como ao GC.

III. Resultados

De seguida, serão apresentados os resultados de acordo com as hipóteses de investigação definidas.

3.1. Alunos

3.1.1. H1 - Ausência de diferenças entre grupos no pré-teste, e no GC entre pré e pós-teste

Para testar a hipótese que previa que: i) antes da implementação do programa, os alunos do GI e do GC não apresentariam diferenças significativas nos níveis médios de CSE, e que ii) o GC não apresentaria diferenças significativas nos níveis médios de CSE, entre pré e pós-teste, foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas.

Para a primeira parte da hipótese, os resultados revelaram um efeito principal do grupo estatisticamente significativo na dimensão "autocontrolo", evidenciando diferenças de magnitude moderada, $F(1, 106) = 5.24$, $p = .024$, $\eta^2_p = .05$, que apontam para níveis médios de autocontrolo mais elevados no GC ($M_{pré} = 2.94$, $DP = 0.48$), por comparação com o GI ($M_{pré} = 2.84$, $DP = 0.60$). Nas restantes dimensões, não se observaram efeitos principais do grupo estatisticamente significativos: "consciência social" ($p = .136$), "competências relacionais" ($p = .232$), "isolamento social" ($p = .467$) e "ansiedade social" ($p = .093$) – ver Tabela 4 eTabela ***5***.

Na segunda parte da hipótese, os resultados evidenciaram um efeito principal do tempo marginalmente significativo na dimensão "competências relacionais", $F(1, 107) = 3.76$, $p = .055$, $\eta^2_p = .03$, indicando que o GC apresentou uma tendência de diminuição nos níveis destas competências, entre momentos de avaliação ($M_{pré} = 2.57$, $DP = 0.58$; $M_{pós} = 2.50$, $DP = 0.62$). Nas restantes dimensões não se verificou nenhum efeito principal do tempo estatisticamente significativo: "autocontrolo" ($p = .098$), "consciência social" ($p = .156$), "isolamento social" ($p = .627$) e "ansiedade social" ($p = .094$) – ver Tabela 4 eTabela ***5***.

Em suma, nas dimensões "autocontrolo" e "competências relacionais" os resultados não atestam a ausência de diferenças esperadas, pelo que não se confirma H1: o GC reportou níveis médios superiores de autocontrolo, em comparação com o GI e, ainda que marginal, uma tendência de diminuição das competências sociais ao longo do tempo.

Tabela 4

Estatísticas Descritivas das CSE Analisadas, Por Momento de Avaliação e Grupo – Alunos

Variável	Tempo	Grupo	Média (*M*)	Desvio Padrão (*DP*)	*n*
Autocontrolo	T1	Intervenção	2.84	0.60	58
		Comparação	2.94	0.48	50
	T2	Intervenção	2.81	0.54	58
		Comparação	3.13	0.48	50
Consciência Social	T1	Intervenção	2.91	0.63	58
		Comparação	3.10	0.61	50
	T2	Intervenção	2.86	0.63	58
		Comparação	2.99	0.61	50
Competências Relacionais	T1	Intervenção	2.48	0.56	59
		Comparação	2.57	0.58	50
	T2	Intervenção	2.35	0.56	59
		Comparação	2.50	0.62	50
Isolamento Social	T1	Intervenção	3.05	0.56	59
		Comparação	3.05	0.58	50
	T2	Intervenção	3.14	0.50	59
		Comparação	3.01	0.67	50
Ansiedade Social	T1	Intervenção	2.76	0.67	58
		Comparação	2.60	0.67	50
	T2	Intervenção	2.88	0.65	58
		Comparação	2.64	0.67	50

3.1.2. H2 - Diferenças no GI entre pré e pós teste

Também para testar H2 – que previa que os alunos do GI reportariam diferenças nos níveis médios de CSE entre o pré e o pós-teste, no sentido em que se esperava que em pós-teste esses níveis fossem superiores aos de pré-teste – foi conduzida uma ANOVA de medidas repetidas.

Esta análise permitiu verificar um efeito principal do tempo marginalmente significativo na dimensão "competências relacionais", $F(1, 107) = 3.76$, $p = .055$, $\eta^2_p = .03$, sugerindo uma tendência de diminuição nos níveis desta competência, entre o pré e o pós-teste, no GI ($M_{pré} = 2.48$, $DP = 0.56$; $M_{pós} = 2.35$, $DP = 0.56$) – ver Tabela 4 eTabela ***5***.

Na dimensão "autocontrolo" foi observado um efeito de interação estatisticamente significativo e moderado, $F(1, 106) = 4.55$, $p = .035$, $\eta^2_p = .04$, entre a variável "tempo" (pré e pós-teste) e "grupo" (GI vs. GC), sugerindo que apenas no pós-teste ($p = .002$), e não no pré-teste ($p = .358$), se observam diferenças de autocontrolo estatisticamente significativas entre os grupos (GC: $M_{pré} = 2.94$, $DP = 0.48$; $M_{pós} = 3.13$, $DP = 0.48$ e GI: $M_{pré} = 2.84$, $DP = 0.60$; $M_{pós} = 2.81$, $DP = 0.54$) – ver Tabela 4,Tabela ***5*** e Tabela ***6***.

Nas restantes dimensões, os resultados não revelaram efeitos principais do tempo estatisticamente significativos: "autocontrolo" ($p = .098$), "consciência social" ($p = .156$), "isolamento social" ($p = .629$) e "ansiedade social" ($p = .094$) – ver Tabela 5.

Os resultados não confirmaram H2, indicando que os níveis médios de CSE no GI foram semelhantes entre pré e pós-teste, evidenciando, contrariamente ao esperado, uma diminuição nas competências relacionais.

Tabela 5

Resultados da ANOVA de Medidas Repetidas – Alunos

Variável	Efeito	*F (df)*	*p*	η^2_p
Autocontrolo	Tempo	2.79 (1, 106)	.098	.03
	Interação	4.55 (1, 106)	.035	.04
	Grupo	5.24 (1, 106)	.024	.05
Consciência Social	Tempo	2.04 (1, 106)	.156	.02
	Interação	0.25 (1, 106)	.617	.00
	Grupo	2.26 (1, 106)	.136	.02
Competências Relacionais	Tempo	3.76 (1, 107)	.055	.03
	Interação	0.22 (1, 107)	.637	.00
	Grupo	1.45 (1, 107)	.232	.01
Isolamento Social	Tempo	0.23 (1, 107)	.629	.00
	Interação	1.38 (1, 107)	.243	.01
	Grupo	0.53 (1, 107)	.467	.00
Ansiedade Social	Tempo	2.86 (1, 106)	.094	.03
	Interação	0.76 (1, 106)	.386	.01
	Grupo	2.88 (1, 106)	.093	.03

Nota. η^2_p = Eta quadrado parcial.

3.1.3. H3 - Diferenças entre grupos no pós-teste

Para testar H3, que previa que os alunos do GI e do GC reportariam diferenças nos níveis médios de CSE no pós-teste, esperando-se que esses níveis fossem superiores nos alunos de GI do que nos alunos do GC, foi também realizada uma ANOVA de medidas repetidas.

Na dimensão "autocontrolo" os resultados revelaram um efeito principal do grupo estatisticamente significativo e de magnitude moderada, $F(1, 106) = 5.24$, $p = .024$, $\eta^2_p = .05$, indicando níveis globais desta competência mais elevados no GC ($M_{pré} = 2.94$, $DP = 0.48$; $M_{pós} = 3.13$, $DP = 0.48$), por comparação com o GI ($M_{pré} = 2.84$, $DP = 0.60$; $M_{pós} = 2.81$, $DP = 0.54$). Ainda nesta dimensão, foi observado um efeito de interação estatisticamente significativo de magnitude moderada, $F(1, 106) = 4.55$, $p = .035$, $\eta^2_p = .04$, sugerindo que é no pós-teste, que o GC apresentou níveis de autocontrolo significativamente superiores ao GI ($p = .002$) – ver Tabela 4,Tabela ***5*** e Tabela ***6***.

Nas restantes dimensões não foram observados efeitos principais do grupo estatisticamente significativos: "consciência social" ($p = .136$), "competências relacionais" ($p = .232$), "isolamento social" ($p = .467$) e "ansiedade social" ($p = .093$) – ver Tabela 5.

Desta forma, os resultados não confirmaram H3, indicando níveis equivalentes de CSE entre os grupos, após a intervenção, e evidenciando, inclusivamente, um nível médio de autocontrolo superior no GC em pós-teste, em contraste com o GI.

Tabela 6

Testes Post Hoc Para Efeito de Interação Entre Tempo e Grupo na Dimensão Autocontrolo – Alunos

Tempo	Grupo		Diferença média (GI-GC)	Desvio Padrão	*p*	IC 95%	
						Limite inferior	Limite superior
T1	Intervenção	Controlo	-.10	.11	.358	-.31	.11
T2	Intervenção	Controlo	-.31*	.10	.002	-.51	-.12

* $p < .05$

De forma global, os resultados dos alunos não corroboraram as hipóteses de investigação, uma vez que não foram encontrados os ganhos esperados em nenhuma das dimensões avaliadas.

3.2. Professores

3.2.1. *H4 - Ausência de diferenças reportadas pelos professores, entre grupos no pré-teste, e no GC entre pré e pós-teste*

De forma a testar a hipótese que previa que: i) antes da implementação do programa, os professores do GI e do GC não reportariam diferenças significativas nos níveis médios de CSE dos seus alunos; e que ii) os professores do GC não reportariam diferenças significativas nos níveis médios de CSE dos seus alunos, entre pré e pós-teste, foram conduzidas ANOVAs de medidas repetidas.

Os resultados revelaram efeitos principais de grupo estatisticamente significativos, evidenciando diferenças de magnitude moderada na dimensão "autocontrolo", $F(1, 114) = 11.46$, $p < .001$, $\eta^2_p = .09$, com os professores do GC a reportarem níveis médios mais elevados desta competência nos seus alunos ($M_{pré} = 3.43$, $DP = 0.57$), em comparação com os professores do GI ($M_{pré} = 3.00$, $DP = 0.90$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

Foi também observada uma diferença moderada e estatisticamente significativa entre os grupos na dimensão "consciência social", $F(1, 113) = 9.26$, $p = .003$, $\eta^2_p = .08$, com os professores do GC a percecionarem níveis globais mais elevados desta competência nos seus alunos ($M_{pré} = 2.88$, $DP = 0.73$; $M_{pós} = 2.61$, $DP = 0.74$), em comparação com os professores do GI ($M_{pré} = 2.31$, $DP = 0.54$; $M_{pós} = 2.51$, $DP = 0.61$). Ainda nesta dimensão, foi observado um efeito de interação estatisticamente significativo de magnitude moderada, $F(1, 113) = 17.88$, $p < .001$, $\eta^2_p = .14$, sugerindo que é no pré-teste que os professores do GC atribuíram aos seus alunos níveis de consciência social significativamente superiores ($p < .001$) aos níveis atribuídos pelos professores do GI – ver Tabela 7,Tabela ***8*** eTabela ***9***.

Na dimensão "competências relacionais" foi observado um efeito principal do grupo estatisticamente significativo e moderado, $F(1, 114) = 5.65$, $p = .019$, $\eta^2_p = .05$, com os professores do GC a reportarem níveis médios mais elevados destas competências nos seus alunos ($M_{pré} = 2.81$, $DP = 0.72$), quando comparados com os níveis reportados pelos professores do GI ($M_{pré} = 2.51$, $DP = 0.71$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

Também na dimensão "tomada de decisão responsável" se verificaram diferenças estatisticamente significativas e de magnitude moderada entre grupos, $F(1, 114) = 14.40$, $p < .001$, $\eta^2_p = .11$, tendo os professores do GC reportado níveis médios mais elevados nos seus alunos, nesta dimensão ($M_{pré} = 2.85$, $DP = 0.66$) em comparação com os professores do GI ($M_{pré} = 2.32$, $DP = 0.74$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

No que respeita à dimensão "isolamento social", os resultados revelaram um efeito principal do grupo estatisticamente significativo e moderado, $F(1, 114) = 13.22$, $p < .001$, $\eta^2_p = .10$, tendo os professores do GC reportado níveis médios de isolamento mais elevados nos seus alunos ($M_{pré} = 3.87$, $DP = 0.28$), comparativamente aos professores do GI ($M_{pré} = 3.64$, $DP = 0.43$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

Na dimensão "ansiedade social" observaram-se diferenças estatisticamente significativas e de magnitude elevada entre os grupos, $F(1, 114) = 21.93$, $p < .001$, $\eta^2_p = .16$, com os professores do GC a atribuir níveis globais mais elevados desta dificuldade aos seus alunos ($M_{pré} = 3.39$, $DP = 0.41$; $M_{pós} = 3.53$, $DP = 0.47$), em comparação com os professores do GI ($M_{pré} = 3.01$, $DP = 0.74$; $M_{pós} = 2.99$, $DP = 0.62$). Ainda nesta dimensão, foi observado um efeito de interação marginalmente significativo, $F(1, 114) = 3.72$, $p = .056$, $\eta^2_p = .03$, indicando que é no pré-teste os professores do GC atribuíram aos seus alunos níveis de ansiedade social significativamente superiores ($p < .001$) aos níveis atribuídos pelos professores do GI – ver Tabela 7,Tabela ***8*** eTabela ***9***.

Adicionalmente, os resultados não evidenciaram efeitos principais de tempo em nenhuma das dimensões avaliadas: "autocontrolo" ($p = .230$), "consciência social" ($p = .553$), "competências relacionais" ($p = .380$), "tomada de decisão responsável" ($p = .351$), "isolamento social" ($p = .887$) e "ansiedade social" ($p = .150$) – ver Tabela 8.

Em suma, antes da implementação do programa, os professores do GC evidenciaram níveis médios de CSE superiores nos seus alunos em todas as dimensões, por comparação com os professores do GI. Os resultados revelaram, também, que os professores do GC não percecionaram diferenças significativas nos níveis médios de CSE dos seus alunos, entre pré e pós-teste.

Tabela 7

Estatísticas Descritivas das CSE Analisadas, Por Momento de Avaliação e Grupo – Professores

Variável	Tempo	Grupo	Média (*M*)	Desvio Padrão (*DP*)	*n*
Autocontrolo	T1	Intervenção	3.00	0.90	61
		Comparação	3.43	0.57	55
	T2	Intervenção	3.03	0.96	61
		Comparação	3.52	0.53	55
Consciência Social	T1	Intervenção	2.31	0.54	60
		Comparação	2.88	0.73	55
	T2	Intervenção	2.51	0.61	60
		Comparação	2.61	0.74	55
Competências Relacionais	T1	Intervenção	2.51	0.71	61
		Comparação	2.81	0.72	55
	T2	Intervenção	2.56	0.69	61
		Comparação	2.84	0.66	55
Tomada de Decisão Responsável	T1	Intervenção	2.32	0.74	61
		Comparação	2.85	0.66	55
	T2	Intervenção	2.41	0.79	61
		Comparação	2.84	0.67	55
Isolamento Social	T1	Intervenção	3.64	0.43	61
		Comparação	3.87	0.28	55
	T2	Intervenção	3.64	0.47	61
		Comparação	3.87	0.29	55
Ansiedade Social	T1	Intervenção	3.01	0.74	61
		Comparação	3.39	0.41	55
	T2	Intervenção	2.99	0.62	61
		Comparação	3.53	0.47	55

3.2.2. H5 - Diferenças reportadas pelos professores do GI, entre pré e pós teste

Para testar H5 - que previa que os professores do GI reportariam diferenças nos níveis médios de CSE dos seus alunos entre o pré e o pós-teste, no sentido em que no pós-teste os níveis médios de CSE fossem superiores aos percecionados em pré teste - foi conduzida uma ANOVA de medidas repetidas.

Os resultados não revelaram efeitos principais do tempo estatisticamente significativos em nenhuma das dimensões: "autocontrolo" (p = .230), "consciência social" (p = .553), "competências relacionais" (p = .380), "tomada de decisão responsável" (p = .351), "isolamento social" (p = .887) e "ansiedade social" (p = .150) – ver Tabela 8.

Na dimensão "consciência social" foi observado um efeito de interação entre "tempo" (pré e pós-teste) e "grupo" (GI vs. GC) estatisticamente significativo e moderado, $F(1, 113) = 17.88$, $p < .001$, $\eta^2_p = .14$, sugerindo que apenas no pré-teste (p <.001), e não no pós-teste (p = .428), foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de consciência social, com os professores do GC a

percecionarem níveis mais elevados desta competência nos seus alunos antes da intervenção, em comparação com os professores do GI. Estes resultados apontam, também, para uma evolução distinta da competência, com os professores do GI ($M_{pré}$ = 2.31, DP = 0.54; $M_{pós}$ = 2.51, DP = 0.61) a revelarem uma tendência de aumento e os do GC ($M_{pré}$ = 2.88, DP = 0.73; $M_{pós}$ = 2.61, DP = 0.74) uma de diminuição de consciência social nos seus alunos, em pós-teste – ver Tabela 7,Tabela ***8*** eTabela ***9***.

Na dimensão "ansiedade social" foi observado um efeito de interação marginalmente significativo, $F(1, 114) = 3.72$, $p = .056$, $\eta^2_p = .03$, sugerindo a existência de diferenças nos níveis médios desta dificuldade em pré-teste ($p < .001$) e em pós-teste ($p < .001$), com os professores do GC a percecionarem níveis mais elevados de ansiedade social nos seus alunos ($M_{pré}$ = 3.39, DP = 0.41; $M_{pós}$ = 3.53, DP = 0.47), em comparação com os níveis percecionados pelos professores do GI ($M_{pré}$ = 3.01, DP = 0.74; $M_{pós}$ = 2.99, DP = 0.62) – ver Tabela 7,Tabela ***8*** eTabela ***9***.

Desta forma, H5 é refutada pelos resultados, indicando que os professores do GI não reportaram diferenças significativas nos níveis médios de CSE dos seus alunos, antes e depois da intervenção.

Tabela 8

Resultados da ANOVA de Medidas Repetidas – Professores

Variável	Efeito	*F(df)*	*p*	η^2_p
Autocontrolo	Tempo	1.46 (1, 114)	.230	.01
	Interação	0.37 (1, 114)	.542	.00
	Grupo	11.46 (1, 114)	< .001	.09
Consciência Social	Tempo	0.35 (1, 113)	.553	.00
	Interação	17.88 (1, 113)	< .001	.14
	Grupo	9.26 (1, 113)	.003	.08
Competências Relacionais	Tempo	0.78 (1, 114)	.380	.01
	Interação	0.02 (1, 114)	.886	.00
	Grupo	5.65 (1, 114)	.019	.05
Tomada de Decisão Responsável	Tempo	0.88 (1, 114)	.351	.01
	Interação	1.67 (1, 114)	.198	.01
	Grupo	14.40 (1, 114)	< .001	.11
Isolamento Social	Tempo	0.02 (1, 114)	.887	.00
	Interação	0.01 (1, 114)	.909	.00
	Grupo	13.22 (1, 114)	< .001	.10
Ansiedade Social	Tempo	2.11 (1, 114)	.150	.02
	Interação	3.72 (1, 114)	.056	.03
	Grupo	21.93 (1, 114)	< .001	.16

Nota. η2p = Eta quadrado parcial.

3.2.3. H6 - Diferenças entre grupos, reportadas pelos professores, no pós-teste

De forma semelhante, para testar H6 - que previa que os professores do GI e do GC reportariam diferenças nos níveis médios de CSE dos seus alunos no pós-teste, com o GI a apresentar níveis de CSE significativamente superiores ao GC – foi conduzida uma ANOVA de medidas repetidas.

Os resultados revelaram efeitos principais do grupo estatisticamente significativos, evidenciando diferenças de magnitude moderada na dimensão autocontrolo, $F(1, 114) = 11.46$, $p < .001$, $\eta^2_p = .09$, com os professores do GC a reportarem níveis mais elevados desta competência nos seus alunos ($M_{pós} = 3.52$, $DP = 0.53$), em comparação com os professores do GI ($M_{pós} = 3.03$, $DP = 0.96$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

Foi também observada uma diferença moderada e estatisticamente significativa entre os grupos na dimensão "consciência social", $F(1, 113) = 9.26$, $p = .003$, $\eta^2_p = .08$, com os professores do GC a percecionarem níveis globais mais elevados desta competência nos seus alunos ($M_{pré} = 2.88$, $DP = 0.73$; $M_{pós} = 2.61$, $DP = 0.74$), em comparação com os professores do GI ($M_{pré} = 2.31$, $DP = 0.54$; $M_{pós} = 2.51$, $DP = 0.61$). Ainda nesta dimensão foi observado um efeito de interação estatisticamente significativo de magnitude moderada, $F(1, 113) = 17.88$, $p < .001$, $\eta^2_p = .14$, sugerindo que, apenas no pré-teste ($p < .001$), e não no pós-teste, foram observadas diferenças nos níveis de "consciência social" percecionados pelos professores ($p = .428$) – ver Tabela 7,Tabela ***8*** eTabela ***9***.

Na dimensão "competências relacionais" foi observado um efeito principal do grupo estatisticamente significativo e moderado, $F(1, 114) = 5.65$, $p = .019$, $\eta^2_p = .05$, com os professores do GC a reportarem níveis globais mais elevados destas nos seus alunos ($M_{pós} = 2.84$, $DP = 0.66$), quando comparados com os níveis reportados pelos professores do GI ($M_{pós} = 2.56$, $DP = 0.69$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

Também na dimensão "tomada de decisão responsável" se observou um efeito principal do grupo estatisticamente significativo e de magnitude moderada, $F(1, 114) = 14.40$, $p < .001$, $\eta^2_p = .11$, tendo os professores do GC reportado níveis médios mais elevados nos seus alunos, nesta dimensão ($M_{pós} = 2.84$, $DP = 0.67$), em comparação com os professores do GI ($M_{pós} = 2.41$, $DP = 0.79$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

No que respeita à dimensão "isolamento social", os resultados revelaram um efeito principal do grupo estatisticamente significativo e moderado, $F(1, 114) = 13.22$, $p < .001$, $\eta^2_p = .10$, com os professores do GC a terem reportado níveis médios de isolamento mais elevados nos seus alunos ($M_{pós} = 3.87$, $DP = 0.29$), comparativamente aos professores do GI ($M_{pós} = 3.64$, $DP = 0.47$) – ver Tabela 7 eTabela ***8***.

Na dimensão "ansiedade social" observaram-se diferenças estatisticamente significativas e de magnitude elevada entre os grupos, $F(1, 114) = 21.93$, $p < .001$, $\eta^2_p = .16$, com os professores do GC a atribuir níveis globais mais elevados desta dificuldade aos seus alunos ($M_{pré} = 3.39$, $DP = 0.41$; $M_{pós} = 3.53$, $DP = 0.47$), em comparação com os professores do GI ($M_{pré} = 3.01$, $DP = 0.74$; $M_{pós} = 2.99$, $DP = 0.62$). Ainda nesta dimensão, foi observado um efeito de interação que, embora marginalmente significativo, $F(1, 114) = 3.72$, $p = .056$, $\eta^2_p = .03$, indica que as diferenças já observadas em pré-teste ($p < .001$) tenderam a aumentar no pós-teste ($p < .001$), com os professores do GC a percecionarem uma acentuação nos níveis de ansiedade social dos seus alunos ($M_{pré} = 3.39$, $DP = 0.41$; $M_{pós} = 3.53$, $DP =$

0.47), por comparação com os níveis percecionados pelos professores do GI ($M_{pré}$ = 3.01, *DP* =0.74; $M_{pós}$ = 2.99, *DP* = 0.62) – ver Tabela 7,Tabela ***8*** eTabela ***9***.

Assim, os resultados não confirmam H8. As diferenças significativas verificadas entre grupos no pós-teste, ocorreram inversamente ao esperado, tendo sido os professores do GC, e não os professores do GI, a percecionarem níveis superiores de CSE nos seus alunos.

Tabela 9

Testes Post Hoc Para Efeito de Interação Entre Tempo e Grupo – Professores

Dimensão	Tempo	Grupo		Diferença média (GI-GC)	Desvio Padrão	*p*	IC 95%	
							Limite inferior	Limite superior
Consciência Social	T1	Intervenção	Controlo	-.57*	.12	<.001	-.80	-.33
	T2	Intervenção	Controlo	-.10	.13	.428	-.35	.15
Ansiedade Social	T1	Intervenção	Controlo	-.38*	.11	<.001	-.60	-.16
	T2	Intervenção	Controlo	-.55*	.10	<.001	-.75	-.34

* $p < .05$

IV. Discussão

A promoção de CSE em contextos escolares tem vindo a ganhar destaque crescente, alicerçando-se na vasta literatura que demonstra os seus benefícios em múltiplas dimensões do desenvolvimento. Contudo, assegurar apenas o incremento de programas implementados não é, por si só, suficiente; torna-se essencial garantir a sua eficácia através de processos de avaliação criteriosos e cientificamente sustentados. Partindo desta premissa, o presente estudo teve como principal objetivo avaliar a eficácia do programa universal de promoção de CSE *O Mundo dos Intergalácticos* em alunos do 1º ciclo do ensino básico. O programa, de oito sessões, foi implementado com uma periodicidade semanal e para analisar os seus efeitos nas CSE, recorreu-se ao relato dos alunos e respetivos professores, recolhidos antes e após a implementação do programa, através de questionários de avaliação de CSE. Com base na literatura que evidencia a relevância destas competências para o ajustamento académico e social (e.g., Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017), esperava-se que os estudantes que participaram no programa (i.e., GI) apresentassem, após a intervenção, níveis superiores de CSE face aos seus próprios resultados iniciais e face aos estudantes que não participaram no programa (i.e., GC) - dada, inclusivamente, a semelhança sociodemográfica entre os grupos.

Contrariamente ao esperado, os resultados dos alunos do GI entre o pré e o pós-teste não evidenciaram melhorias significativas nas suas CSE, nem diferenças face ao GC. Estes resultados contrastam com estudos anteriores que reportaram ganhos nas CSE após a implementação de programas SEL em contexto escolar (e.g., Taylor et al., 2017). Contudo, alinham-se com a literatura que, embora aponte efeitos globais favoráveis das intervenções, destaca também uma heterogeneidade de resultados e efeitos de magnitude pequena a moderada, sobretudo quando a implementação é breve ou fragmentada (Cipriano et al., 2023; Wigelsworth et al., 2021). Uma das explicações que pode justificar a ausência de efeitos significativos nestes resultados prende-se com a possibilidade de o programa ter aumentado a literacia socioemocional dos alunos, conduzindo a uma autoavaliação mais crítica dos participantes do GI no pós-teste. Este fenómeno sugere que, à medida que os alunos desenvolvem maior consciência das suas emoções e comportamentos, tendem a avaliar-se de forma mais ciente e exigente (Castro et al., 2023; Coelho et al., 2023; Domitrovich et al., 2017). Por outro lado, importa salientar que outros programas ou ações podem ter sido desenvolvidos junto das turmas do GC, influenciando, por conseguinte, os resultados do presente estudo (Antunes et al., 2025).

Não obstante os resultados obtidos não corroborarem as hipóteses formuladas, alguns padrões observados nos dados de autorrelato dos alunos merecem ser realçados. Neste sentido, observou-se que os alunos do GC apresentaram níveis globais de autocontrolo superiores, bem como uma trajetória de aumento desta competência entre momentos de avaliação, por oposição ao GI. Este padrão, inverso ao esperado, poderá refletir fatores contextuais alheios à intervenção, tais como a influência do clima escolar, características das turmas ou diferenças nas práticas de gestão comportamental dos professores (Jennings & Greenberg, 2009). Além do mais, sendo o autocontrolo uma competência complexa, torna-

se plausível que mudanças significativas nesta competência necessitem de uma intervenção mais prolongada e sistémica, com reforço ambiental consistente (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Adicionalmente, na dimensão das competências relacionais, observou-se uma tendência de diminuição destas habilidades em ambos os grupos. Este resultado está em linha com investigações prévias que descrevem uma diminuição temporária das competências sociais, devido às transformações cognitivas e emocionais associadas a esta fase do desenvolvimento (e.g., OECD, 2021) e que vai ao encontro de resultados encontrados numa amostra de crianças portuguesas (Amaro et al., 2024; Matos et al., 2024). De acordo com a perceção dos professores, os resultados evidenciaram níveis consistentemente mais elevados no GC, tanto ao nível das competências como das dificuldades socioemocionais. Este padrão sugere uma perceção mais extremada por parte dos docentes sobre o comportamento dos alunos deste grupo, podendo refletir não apenas diferenças reais no funcionamento das turmas, mas também uma maior sensibilidade dos professores a variações comportamentais ou emocionais (Gresham et al., 2010), especialmente em momentos de avaliação. Adicionalmente, e ainda que os efeitos observados tenham revelado uma magnitude modesta, os professores reportaram um aumento da consciência social no GI, sugerindo que o programa poderá ter contribuído para o desenvolvimento de competências como empatia e compreensão interpessoal. Este resultado encontra-se em concordância com o propósito do programa, que se centra na promoção de aptidões sociais. Neste sentido, os pequenos ganhos teóricos podem traduzir-se, na prática, em melhorias no clima da sala de aula ou em interações mais positivas entre pares (Hoffman, 2009). Na dimensão da ansiedade social, os professores atribuíram níveis mais elevados desta dificuldade emocional ao GC, com uma trajetória crescente entre os momentos de avaliação, que contrasta com a estabilidade observada no GI. Embora este resultado não confirme de forma robusta as hipóteses iniciais, poderá indicar um potencial efeito preventivo do programa, ao atenuar dificuldades socioemocionais emergentes (Domitrovich et al., 2017).

No seu conjunto, os resultados apontam para uma eficácia limitada do programa nas CSE reportadas pelos alunos, embora revelem indícios promissores na perceção dos professores, sobretudo nas dimensões relacionadas com empatia e gestão de dificuldade emocional. O uso de um sistema de avaliação multi-informante, que combina auto e heterorrelato, constitui uma vantagem metodológica que permite contrastar as diferentes perspetivas. A discrepância entre fontes que foi encontrada no presente estudo, não sendo incomum na investigação em competências socias e emocionais (Achenbach et al.,1987), reflete a natureza multifacetada e contextual do construto avaliado (Gresham et al., 2010). De uma forma geral, os autorrelatos traduzem avaliações internas e subjetivas do funcionamento socioemocional dos alunos (Castro et al., 2023), ao passo que as perceções dos professores tendem a centrar-se em comportamentos observáveis e comparativos entre crianças (Achenbach et al.,1987; De Los Reyes & Kazdin, 2005), uma vez que o universo escolar lhes permite captar uma grande variedade de comportamento, numa amostra ampla e por períodos prolongados. Esta maior sensibilidade dos professores às diferenças comportamentais (Coelho et al., 2014; Coelho et al., 2016) poderá explicar a atribuição de níveis mais elevados tanto de competências como de dificuldades no GC, nomeadamente

em momentos de avaliação. Ademais, importa ainda salientar que, metodologicamente, o presente estudo difere de anteriores estudos de avaliação do programa *O Mundo dos Intergalácticos* (Antunes, 2021; Antunes et al., 2022; Antunes et al., 2023), no sentido em que foram aplicados instrumentos diferentes dos adotados previamente.

4.1. Limitações e Investigação Futura

Uma das forças do presente estudo reside na inclusão de um grupo de comparação, aspeto pouco comum em investigações sobre programas SEL, mas que contribui, em larga medida, para a robustez metodológica e validade interna dos resultados (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Todavia, algumas limitações devem ser reconhecidas, destacando-se desde logo a reduzida dimensão da amostra de professores, que poderá ter limitado o poder estatístico das análises, dificultando a deteção de efeitos de menor magnitude. Em adição, as interrupções letivas a que o programa esteve sujeito (i.e., férias de Carnaval e Páscoa), ainda que curtas, poderão ter afetado a continuidade da intervenção e a consolidação das aprendizagens. Aliada a esta descontinuidade, a curta duração do programa (embora adequada a intervenções breves), pode ter sido insuficiente para produzir mudanças mensuráveis em competências complexas e de desenvolvimento gradual (Antunes et al., 2025).

A nível metodológico, importa salientar que o instrumento utilizado foi desenvolvido e validado para crianças entre os nove e os 12 anos (Coelho & Sousa, 2020). No presente estudo, o QACSE foi aplicado a uma amostra ligeiramente mais jovem (i.e., entre os oito e os 11 anos), o que poderá ter interferido com a sensibilidade do construto em análise (Castro et al., 2023). Complementarmente, o instrumento foi originalmente desenvolvido há cerca de uma década, e, apesar da sua validação mais recente, poderá beneficiar de uma revisão e atualização concetual, de modo a refletir as mudanças socioculturais e educacionais que moldam, atualmente, a expressão e o desenvolvimento das CSE (OECD, 2021; Weissberg et al., 2015). Adicionalmente, salienta-se que a consistência interna das escalas variou entre respondentes, sendo mais elevada nas avaliações dos professores do que nas dos alunos. Esta diferença poderá refletir uma maior adequabilidade do instrumento à perspetiva docente, em contraste com o autorrelato infantil, resultando numa autoavaliação menos precisa e sensível das CSE por parte das crianças.

Paralelamente, deve considerar-se que as turmas avaliadas apresentaram níveis pré-existentes mais elevados de CSE, dificultando a emergência de ganhos significativos (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011) – possível efeito de teto. Em contextos de maior vulnerabilidade, intervenções universais poderão gerar efeitos mais robustos por existirem maiores oportunidades de desenvolvimento socioemocional (Domitrovich et al., 2017). Adicionalmente, efeitos de desejabilidade social ou perceções subjetivas podem introduzir viés nos resultados dos estudos quando a recolha de dados se centra em metodologias de auto e heterorrelato. Futuras investigações poderão beneficiar da integração de medidas complementares de observação, entrevistas a professores, pais e alunos, bem como de indicadores objetivos de rendimento escolar ou assiduidade (Castro et al., 2023; Hoffman, 2009). Estas

estratégias permitirão, não só captar de forma mais ecológica o impacto da intervenção, mas também poderão valorizar a voz dos próprios alunos e professores, assegurando a validade social das intervenções e a sua adequação às necessidades reais dos contextos (Barnes, 2019; Castro et al., 2023). Estudos futuros devem também contemplar avaliações longitudinais que permitam acompanhar os participantes a médio prazo, de modo a avaliar a manutenção ou a emergência tardia de resultados, contribuindo para uma compreensão mais profunda da sustentabilidade dos efeitos do programa (Cipriano et al., 2023; Taylor et al., 2017).

Os resultados obtidos neste estudo, ainda que não confirmem as hipóteses esperadas, oferecem contributos relevantes para a implementação de programas de promoção de CSE no contexto do ensino básico português. As tendências positivas observadas, nomeadamente o aumento da consciência social e a estabilidade dos níveis de ansiedade social no GI, sugerem potenciais benefícios do programa ao nível da prevenção e promoção do bem-estar dos alunos (Domitrovich et al., 2017). Ademais, os resultados reforçam a importância de envolver os professores no processo de desenvolvimento socioemocional das crianças, enquanto mediadores privilegiados do clima relacional e emocional da sala de aula (Antunes et al., 2025; Jennings & Greenberg, 2009). A formação docente nesta área revela-se, assim, essencial para a consolidação de práticas consistentes e sustentadas de educação socioemocional em contexto escolar, embora se reconheça que a escassez de tempo e de recursos constitui um desafio persistente à sua implementação prática (Oliveira et al., 2021; Schonert-Reichl, 2017). Em síntese, este estudo contribui para aprofundar o conhecimento sobre os efeitos de intervenções de promoção de CSE no ensino básico português e sublinha a necessidade de continuar a investir em programas integrados, continuados e culturalmente ajustados, capazes de potenciar o desenvolvimento e o bem-estar das crianças em contexto escolar.

4.2. Implicações Para a Prática

Os resultados do presente estudo, ainda que modestos, oferecem contributos relevantes para reflexão sobre a promoção de CSE no contexto educativo em Portugal. À luz do atual contexto social, caracterizado por transformações tecnológicas e socioculturais voláteis, a escola enfrenta quotidianamente o desafio de responder a novas formas de vulnerabilidade (OECD, 2021). Fenómenos como o aumento da ansiedade e isolamento, os movimentos migratórios ou a exposição digital precoce reconfiguram a forma como as crianças se relacionam consigo próprias e com os outros, colocando pressão acrescida sobre o papel educativo e social das escolas. Neste cenário, as CSE emergem como um fator de proteção não apenas para o sucesso académico, mas também para a saúde mental e cidadania ativa dos alunos (Domitrovich et al., 2017). Contudo, a eficácia dos programas de promoção de CSE depende, amplamente, da capacidade de as instituições de ensino criarem um ecossistema de suporte coerente e transversal a alunos, professores, família e comunidade.

De acordo com o modelo bioecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006), o desenvolvimento da criança resulta da interação dinâmica e continuada no tempo entre

múltiplos sistemas que se influenciam mutuamente. Assim, uma intervenção circunscrita no tempo e ao contexto de sala de aula, dificilmente produzirá mudanças significativas e permanentes, se não for acompanhada por práticas consistentes nos restantes sistemas. Em suma, a eficácia das intervenções encontra-se amplamente dependente da coerência entre os sistemas dos quais a criança faz parte e da continuidade das aprendizagens socioemocionais ao longo do tempo e fora da sala de aula (Weissberg et al., 2015). Programas como *O Mundo dos Intergalácticos* podem constituir um ponto de partida valioso, mas devem ser complementados com ações de sensibilização que envolvam, por exemplo, a família ou atividades extracurriculares, de forma a amplificar os efeitos do programa e a reforçar as aprendizagens socioemocionais fora da escola (Jennings & Greenberg, 2009). Na prática, a promoção de CSE em contexto escolar pode beneficiar de estratégias colaborativas entre professores, psicólogos, famílias e entidades comunitárias, orientadas pelo diálogo e por uma lógica preventiva. O envolvimento dos diferentes níveis do ecossistema da criança não visa apenas o seu desenvolvimento socioemocional individual, ao invés, promove a coesão comunitária e o bem-estar coletivo, contribuindo para escolas mais inclusivas, protetoras do desenvolvimento ajustado e promotoras de saúde psicológica. Neste sentido, a escola deve ser socialmente entendida não apenas como um espaço de ensino, mas como um agente comunitário ativo e capaz de gerar efeitos positivos nos restantes sistemas que influenciam a vida da criança (Yoder & Dang, 2023).

Adicionalmente, importa ainda salientar que o papel do professor ocupa um lugar central em todo este processo. Como referido anteriormente, os resultados do presente estudo que revelam perceções docentes mais favoráveis relativamente ao desenvolvimento das CSE, podem refletir, não apenas a observação de progressos nos alunos, mas também a própria sensibilidade socioemocional dos docentes (Brackett et al., 2012). No entanto, a literatura tem demonstrado que, não raras vezes, os professores sentem-se pouco preparados para intervir no domínio socioemocional, quer pela ausência de formação específica, quer pela sobrecarga curricular e falta de apoio institucional (Oliveira et al., 2021; Schonert-Reichl, 2017). A formação em CSE deve ser concebida como um eixo estratégico da prática docente, permitindo que os professores desenvolvam, eles próprios, competências de autorregulação, empatia e comunicação, enquanto princípios fundamentais para promover ambientes emocionalmente seguros e propícios à aprendizagem. A ausência desta formação pode conduzir ao não reconhecimento da importância das CSE para o desenvolvimento ajustado dos alunos, traduzindo-se em práticas fragmentadas e dependentes da motivação individual dos docentes, o que limita o alcance das intervenções e contribui para a desigualdade entre contextos educativos.

Paralelamente, a promoção eficaz das CSE requer uma articulação entre o plano educativo e o plano político. As políticas públicas desempenham um papel determinante na criação de condições estruturais que permitam às escolas integrar a educação socioemocional de forma sistemática e equitativa (Schonert-Reichl, 2017; Weissberg et al., 2015). Em Portugal, apesar de já se observar alguma atenção com a educação integral e o bem-estar dos estudantes (Costa & Faria, 2013), ainda se verifica uma implementação desigual de programas SEL, dependente da motivação individual dos docentes ou das

direções escolares. Por estas razões, torna-se essencial que agentes governamentais e decisores políticos promovam estratégias concertadas que incluam: i) financiamento para implementação de programas de CSE em contexto escolar; ii) integração explícita das CSE nos programas educativos e respetivos objetivos de aprendizagem; iii) formação contínua e indispensável para professores e técnicos educativos; e iv) mecanismos de avaliação e acompanhamento que assegurem a qualidade e sustentabilidade destas práticas (Oliveira et al., 2021; Schonert-Reichl, 2017). Em contextos de vulnerabilidade social, estas medidas adquirem particular relevância, uma vez que a escola se constitui como um dos principais fatores de proteção do desenvolvimento salutar de crianças e jovens (Domitrovich et al., 2017).

Em suma, o presente estudo reforça a necessidade de compreender a promoção das CSE como uma responsabilidade partilhada, inserida numa rede ecológica de interações entre escola, família, comunidade e Estado. Apenas através de uma abordagem integrada, sustentada por políticas (públicas e educativas) e práticas formativas consistentes, será possível potenciar o impacto de programas como *O Mundo dos Intergalácticos* e contribuir para a formação de gerações futuras emocionalmente instruídas, socialmente competentes e responsáveis e capazes de enfrentar os desafios que se assomarem.

Conclusão

O presente estudo procurou avaliar os efeitos do programa universal de promoção de CSE *O Mundo dos Intergalácticos* em alunos do 1º ciclo do ensino básico, contribuindo para o crescente corpo de investigação sobre a eficácia de programas SEL no contexto português. Embora os resultados não tenham revelado diferenças significativas nas autoavaliações dos alunos, as perceções dos professores evidenciaram tendências positivas, nomeadamente um aumento da consciência social e estabilidade de ansiedade social no grupo de intervenção, sugerindo possíveis efeitos preventivos e promotores de bem-estar do programa. Estes resultados, apesar de deverem ser interpretados cautelosamente, reforçam a relevância da implementação de programas de CSE de forma sistemática e integrada nas práticas educativas.

Algumas das limitações identificadas (e.g., reduzida dimensão amostral de professores) apontam para a necessidade de realizar estudos futuros que incluam amostras sociodemográficas mais diversificadas, avaliações longitudinais e integração adicional de metodologias de observação ou indicadores objetivos de desempenho académico.

À luz do modelo bioecológico do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006), a promoção de CSE deve ser entendida como um processo interdependente entre múltiplos sistemas (i.e., individual, familiar, escolar, comunitário e social) que se influenciam mutuamente. Assim, a implementação de programas como *O Mundo dos Intergalácticos* deve ser sustentada por políticas educativas coerentes e equitativas e o seu impacto maximizado através de estratégias colaborativas entre professores, famílias, psicólogos e agentes comunitários.

Em última instância, importa salientar que promover competências socioemocionais é investir no desenvolvimento integral das crianças, na saúde psicológica e social das comunidades, na construção de uma escola mais inclusiva, humana e transformadora e, no fundo, num futuro mais promissor para o país.

Referências

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*(2), 213–232. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213

Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). What does the social and emotional learning interventions (SEL) tell us? A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica*, *27*(2), 97-108. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.002

Amaral, P., Fronteira, I., Tomé, G., Amaral, R., & Pereira, T. (2024). Integração da educação socioemocional no ensino português: Opinião e perceção dos agentes educativos. *Sisyphus-Journal of Education*, *12*(2), 7-29. https://doi.org/10.25749/sis.33528

Amaro, P., Fonseca, C., Afonso, A., Jacinto, G., Gomes, L., Pereira, H., José, H., Silva, C., Lima, A., Arco, H., Nabais, J., Lopes, M., Pereira, A., Fragoeiro, I., & Pinho, L. G. (2024). Depression and anxiety of Portuguese university students: A cross-sectional study about prevalence and associated factors. *Depression and Anxiety*, *2024*, 1-14. https://doi.org/10.1155/2024/5528350

Antunes, R. (2021). *O Mundo dos intergaláticos* [Tese de doutoramento]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Antunes, R. (2024). O mundo dos intergalácticos: Promoção de competências socioemocionais. Ideias com História. ISBN: 978-989-8937-60-5

Antunes, R., Alexandre, J., Guedes, M., Filipe, M. G., & Veríssimo, M. (2023). Assessing the benefits of the "Intergalactic World" social emotional learning program for 8-12-year-old children in Portugal: Perspectives from teachers and caregivers. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233335

Antunes, R., Carneiro, T., Joaquim, L., Matos, M., Alexandre, J., & Filipe, M. (2025). Pilot evaluation of a socio-emotional learning program on executive functions in elementary school students: A cluster-randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1554001, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1554001

Antunes, R., Guedes, M., Alexandre, J., & Veríssimo, M. (2022). Benefícios de um novo programa de aprendizagem socioemocional na redução da sintomatologia psicopatológica e na promoção das competências socioemocionais globais, na perspetiva das crianças. *Psicologia*, 36(2), 119-135. https://doi.org/10.17575/psicologia.1813

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.

Barnes, T. N. (2019). Changing the landscape of social emotional learning in urban schools: What are we currently focusing on and where do we go from here?. *The Urban Review*, *51*(4), 599-637. https://doi.org/10.1007/s11256-019-00534-1

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(3), 219-236. https://doi.org/10.1177/0734282911424879

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Em W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6ª edição, vol. 1, pp. 793-828). New York: John Wiley. https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf

Castro, C., Barata, C., Alexandre, J., & Colaço, C. (2023). Validation of a community-based application of the Portuguese version of the survey on Social and Emotional Skills–Child/Youth Form. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1214032. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1214032

Chiappetta-Santana, L. H. B., Jesuino, A. D. S. A., & Lima-Costa, A. R. (2022). Learning motivation, socioemotional skills and school achievement in elementary school students. *Paidéia*, *32*. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232

Cidadania e Desenvolvimento DGE. (2024, março 01). Webinar – O Mundo dos Intergalácticos. https://www.youtube.com/watch?v=c9Zyf4hY3jM&t=499s

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, *94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2016b). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(2), 261-280. https://www.redalyc.org/pdf/175/17546156004.pdf

Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the social and emotional competencies evaluation questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *5*(1), 139-147. http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v5n1p139

Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016a). Social and emotional competencies evaluation questionnaire - Teacher's version: Validation of a short form. *Psychological Reports*, *119*(1), 221-236. https://doi.org/10.1177/0033294116656617

Coelho, V. A., Sousa, V., Brás, P., & Marchante, M. (2014). "Atitude Positiva": 10 anos de desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º, 2º e 3º ciclo. Em Ordem dos Psicólogos Portugueses (Ed.), *Actas do IX congresso iberoamericano de psicologia: 2º congresso ordem dos psicólogos portugueses* (1192-1205). Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.researchgate.net/publication/304656786_Atitude_Positiva_10_anos_de_desenvolvimento_de_competencias_socioemocionais_no_1_2_e_3_ciclo_Titulo_do_Artigo_In_Actas_

do_IX_Congresso_Iberoamericano_de_Psicologia_2_Congresso_da_Ordem_dos_Psicologos_#fullTextFileContent

Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social–emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition. Chicago, IL.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2025a, 7 de janeiro). Our history. *CASEL*. https://casel.org/about-us/our-history/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2025b, 7 de janeiro). What is the CASEL framework?. *CASEL*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2025c, 7 de janeiro). Fundamentals of SEL. *CASEL*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2024). *Estado da Educação 2023*. https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, *25*, 56-72. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001

Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, *31*(4), 407-424. https://doi.org/10.14417/ap.701

Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913

Crusellas, L., Cruz, M. C., & Barbosa, M. (2013). Prevenir - Um modelo de intervenção longitudinal. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, *4*(1), 183-190. https://doi.org/10.34628/4pb0-mq77

De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, *131*(4), 483-509. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408-416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Durlak, J. 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

Ferreira, P., Gameiro, F., & Faria, M. (2024). Empathy and socio-emotional competencies: The perception of Portuguese adolescents in today's changing environment. *Psychology International*, *6*(3), 734-745. https://doi.org/10.3390/psycholint6030046

Fundação Calouste Gulbenkian. (2025, 16 de maio). Academias Gulbenkian conhecimento: Publicações. *Fundação Calouste Gulbenkian*. https://gulbenkian.pt/academias/publications/

Galor, O. (2022). *A jornada da humanidade*. Lua de Papel.

Gergely, G., & Watson, J. S. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: the development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International Journal of Psychoanalysis*, *77*(6), 1181–1212.

Gergely, G., & Watson, J. S. (1999). Early socio-emotional development: Contingency perception and the social-biofeedback model. Em P. Rochat (Ed.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (pp. 101-136). Psychology Press. https://www.researchgate.net/publication/253723694_Early_Socio-Emotional_Development_Contingency_Perception_and_the_Social-Biofeedback_Model

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13–32. http://www.jstor.org/stable/44219019

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(1), 157–166. https://doi.org/10.1037/a0018124

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, *79*(2), 533-556. https://doi.org/10.3102/0034654308325184

Hoover, S., & Bostic, J. (2021). Schools as a vital component of the child and adolescent mental health system. *Psychiatric Services*, *72*(1), 37-48. https://doi.org/10.1176/appi.ps.201900575

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, *54*(3), 185–204. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, *105*(11), 2283-2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 207, 1-109. https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en

Keller, H. (2020). Children's socioemotional development across cultures. *Annual Review of Developmental Psychology*, *2*, 27-46. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-033020-031552

Kim, D., Lim, J. H., & An, J. (2022). The quality and effectiveness of social-emotional learning (SEL) intervention studies in Korea: A meta-analysis. *PLoS ONE*, *17*(6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269996

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, *26*(3), 463-478. https://doi.org/10.14417/ap.508

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Matos, M. G., Branquinho, C., Tomé, G., Santos, O., Noronha, C., Moraes, B., Domingos, L., Raimundo, M., Cerqueira, A., Gaspar, T., & Neto Rodrigues, N. (2024). *Relatório Saúde Psicológica e Bem-estar*. Lisboa: DGEEC & Aventura Social Associação.

Moreira, P. A. S., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J. T., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(4), 634-641. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427404

Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, *25*(3), 309-317. https://doi.org/10.1093/heapro/daq029

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-19. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2015). Programas de prevenção/promoção de competências: Crescer a brincar - Aprendizagem sócio-emocional para o ajustamento psicológico. *Ordem dos Psicólogos Portugueses*. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/programas/programas/52

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, *50*(2), 165-180. https://doi.org/10.1002/pits.21667

Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2024). SEL insights: Applying behavioral insights to social and emotional learning programs in global settings. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *4*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100056

Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social learning theory-Albert Bandura. Em B. Akpan, & T. Kennedy (Eds.), Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory (pp. 85-99). *Springer Texts in Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7

Santos, A. C., Simoes, C., Melo, M. H. S., Santos, M. F., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C., & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. *Educational Research Review*, *39*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137-155. https://www.jstor.org/stable/44219025

Shi, J., Cheung, A. C. K., & Ni, A. (2025). A meta-analysis of effective social-emotional learning programs in Pre-K-12 classrooms: Disentangling the critical role of curriculum-based approaches in promoting students' social emotional skills. *Current Psychology*, 1-15. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07677-3

Siddiqui, N., & Ventista, O. M. (2018). A review of school-based interventions for the improvement of social emotional skills and wider outcomes of education. *International Journal of Educational Research*, *90*, 117-132. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.003

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

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2/3), 25–52. https://doi.org/10.2307/1166137

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). Convenção sobre os direitos da criança. *Comité Português para a UNICEF*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Em J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P.

Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Publications. Handbook of Social and Emotional Learning - Google Books

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 347-376. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791

Yoder, N., & Dang, A. (2023). We have an SEL policy! Now what?. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *2*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100019