

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E PRÉ-ADOLESCENTES: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS EM PRODUÇÕES ACADÉMICAS EM PORTUGAL

Suliane Porto¹, Julia Draghi², Pablo Burneo³

Abstract: In a world of constant change, individuals must cultivate skills to adapt to societal dynamics. Studies have indicated that socio-emotional competences are indicative of positive results in cognitive, academic and personal terms. In this context, it is of the utmost importance to investigate how socio-emotional learning can be meaningfully integrated into educational experiences. This study aimed to address the following question: What methodologies have been employed in master's dissertations and doctoral theses in the field of socio-emotional learning for Portuguese pre-school, primary, and secondary school students? In an exploratory, qualitative and descriptive study, data was collected from the repositories of the institutions of the Council of Rectors of Portuguese Universities, in documents published between 2018 and 2023, focusing on the methodologies used in research in the educational context. The sample corpus consisted of 23 documents. Based on the content analysis, it was found that the studies were mostly carried out in the field of psychology. Only three studies provided an explanation of the research paradigm, with an almost even split between quantitative and qualitative studies. Furthermore, the most prevalent design is quasi-experimental, employing direct data collection techniques, with studies predominantly focusing on the initial cycle of basic education within the formal education context. It is important to note that this study contributes to the planning of future research in the area of socio-emotional learning by providing an overview of the methodologies used in academic productions in Portugal over the last six years.

Keywords: socioemotional learning, methodology, master thesis, doctoral thesis, educational context

Resumo: Num mundo em constante transformação, é crucial que os indivíduos desenvolvam um conjunto de competências para se adaptarem à sociedade. Os estudos indicam que as competências socioemocionais são indicativas de resultados positivos em termos cognitivos, académicos e pessoais. Neste âmbito, é importante investigar como a aprendizagem socioemocional pode ser integrada de maneira significativa nas experiências educativas. O presente estudo buscou responder à seguinte questão: "Que metodologias têm sido utilizadas em dissertações de mestrado e teses de doutoramento no âmbito da aprendizagem socioemocional de alunos do pré-escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico português? Num estudo de cariz exploratório, qualitativo e descritivo, procedeu-se à recolha de dados nos repositórios das instituições do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, em documentos publicados entre 2018 e 2023, focando-se nas metodologias utilizadas em investigações no contexto educativo. O *corpus* de análise foi composto por 23 documentos. Com base na análise de conteúdo verificou-se que os estudos foram desenvolvidos maioritariamente na área da Psicologia. Apenas três estudos explicitaram o paradigma das investigações e há quase uma equidade entre estudos de natureza quantitativa e qualitativa. Além disso, o design mais utilizado é o *quasi*-experimental, utilizando métodos diretos para recolha de dados, com estudos focados principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de educação formal. Destaca-se que o presente estudo contribui para o planeamento de futuras investigações na área da aprendizagem socioemocional, ao descrever um panorama das metodologias utilizadas em produções académicas em Portugal nos últimos seis anos.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional, metodologias, dissertações de mestrado, teses de doutoramento, contexto educativo

¹ Doutoranda em Educação, Bolseira FCT, CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: suliane.porto@ua.pt

² Doutoranda em Educação, Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: draghijulia@ua.pt

³ Doutorando em Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador. E-mail: pburneo@ua.pt



Num cenário mundial dinâmico, caracterizado por desafios complexos, torna-se essencial que os indivíduos desenvolvam uma variedade de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) para se adaptarem às exigências da sociedade. Como referido no recente relatório da UNESCO (2022), é fundamental promover intervenções educativas e currículos que estimulem interações sociais e emocionais de alta qualidade. Isto porque, a plasticidade neuronal que nos permite atender aos requisitos do ambiente e aprender é, em grande parte, desencadeada por oportunidades de desenvolvimento cognitivo motivadas por emoções (Immordino-Yang et al., 2019). A interação social de alta qualidade, portanto, configura-se como uma oportunidade e uma responsabilidade significativa para o campo educativo.

Assim sendo, este contexto impõe desafios substanciais às instituições de ensino, as quais necessitam adotar intervenções mais abrangentes que transcendam a mera transmissão de conhecimento tradicional, buscando, em vez disso, à promoção do desenvolvimento humano integral (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [CASEL], 2013; Darling-Hammond et al., 2020; Immordino-Yang et al., 2019).

Respondendo ao reconhecimento desses desafios, observa-se em vários países uma tendência crescente em implementar propostas educativas destinadas a fomentar o desenvolvimento de competências socioemocionais (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Jones et al., 2019). Isso deve-se ao facto de que tais competências são indicativas de resultados positivos em termos cognitivos, académicos e pessoais, além de se correlacionarem com o bem-estar mental e a redução de problemas comportamentais (Mahoney et al., 2018; OECD, 2021).

A metodologia de aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning*, SEL) possibilita o desenvolvimento de autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão ao longo da vida (CASEL, 2020). A nível internacional, existem estudos que apontam os resultados positivos de programas SEL para as áreas da educação, saúde e desenvolvimento humano (Durlak et al., 2022; Mahoney et al., 2018; Taylor et al., 2017).

Neste sentido é importante investigar como a aprendizagem socioemocional pode ser integrada de maneira significativa nas experiências educativas. O presente estudo procurou por meio da compilação e organização de um *corpus* de análise composto por produções académicas, responder à seguinte questão: “Quais metodologias têm sido utilizadas em dissertações de mestrado e teses de doutoramento no âmbito da aprendizagem socioemocional de alunos do pré-escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico português?” e tem como objetivo identificar as metodologias de investigação utilizadas em estudos académicos sobre a aprendizagem socioemocional no contexto educativo português.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico aborda a conceituação da aprendizagem socioemocional e o contexto educativo português selecionado para o estudo, nomeadamente a pré-escola até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico português.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A metodologia de aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning*, SEL) possibilita o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, promovendo a saúde mental, o sucesso escolar e profissional do indivíduo. Estas competências, nomeadamente: (i) a autoconsciência, (ii) a autogestão, (iii) a consciência social, (iv) as competências relacionais e (v) a tomada de decisão são necessárias para reconhecer e gerir emoções, desenvolver cuidado e preocupação pelos outros, formar relacionamentos positivos, tomar decisões importantes, ou seja, lidar com alguns dos desafios da nossa sociedade com sucesso (CASEL, 2013, 2020).

Segundo CASEL (2020), a metodologia da aprendizagem socioemocional pode e deve ser implementada não só no contexto escolar, mas também no ambiente familiar e nas comunidades. A promoção das competências socioemocionais, através de intervenções com a abordagem SEL, visa desenvolver habilidades intra e interpessoais em crianças e jovens, impactando positivamente os comportamentos, as perceções, as atitudes, a saúde mental e o ambiente escolar (O'Brien et al., 2023; Taylor et al., 2017). Considerando o contexto socioeconómico contemporâneo global⁴, é plausível afirmar que quanto mais precocemente as crianças dispuserem da oportunidade para cultivar as competências socioemocionais, mais eficaz e favoravelmente estarão aptas a alcançar resultados positivos e a concretizar as suas metas pessoais na fase adulta (Anziom et al., 2021; OECD, 2021).

A prática da aprendizagem socioemocional foi estabelecida formalmente há mais de 25 anos. Ao longo dos últimos anos, a compilação de evidências oriundas de investigações tanto básicas quanto aplicadas impulsionou profissionais, investigadores e responsáveis pela formulação de políticas a advogarem pela implementação destes programas desde o ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário, abrangendo contextos educativos formais, não formais e informais (Darling-Hammond et al., 2020; Jagers et al., 2019).

A EDUCAÇÃO AO NÍVEL DO PRÉ-ESCOLAR, 1.º CICLO E 2.º CICLO – CONTEXTO PORTUGUÊS

A educação formal em Portugal está dividida em Educação Pré-escolar (não obrigatória), Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e Ensino Secundário. Assim, dado que o presente estudo se concentra nos níveis do Pré-escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo, torna-se relevante contextualizá-los de forma sucinta.

O ensino Pré-escolar, conforme definido pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), é definido para crianças dos 3 anos até os 6 anos de idade, início da obrigatoriedade escolar. É reconhecido como o nível inicial de educação no percurso educativo ao longo da vida e complementar da ação educativa da família (Eurydice, 2023; Silva et al., 2016).

Desde 1996, Portugal tem testemunhado uma significativa expansão da educação pré-escolar, reconhecendo sua importância para o sucesso escolar e pessoal das crianças (Pacheco, 2009). Nesse contexto, as orientações curriculares para o Pré-escolar foram desenvolvidas e atualizadas pelos decisores políticos, estabelecendo regras comuns para jardins de infância

públicos e privados sob o Ministério da Educação (Silva et al., 2016). O currículo da educação Pré-escolar deve considerar as características individuais e coletivas das crianças, reconhecendo-as como sujeitos e agentes do processo educativo. O reconhecimento da capacidade da criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem implica encará-la como protagonista e agente do processo educativo, implicando começá-lo a partir de suas vivências e apreciar seus conhecimentos e habilidades singulares, de forma a permitir que ela desenvolva plenamente suas potencialidades (Eurydice, 2023; Silva et al., 2016).

O Ensino Básico é uma fase educativa universal, abrangente para todos os indivíduos, com nove anos de escolaridade e sem vias diferenciadas. Configura-se como a etapa em que se concretiza o princípio democrático do sistema educativo, contribuindo decisivamente para a democratização da sociedade, promovendo a realização individual e preparando para uma intervenção responsável na sociedade, em consonância com os valores da solidariedade social (Ministério da Educação [ME], 2004).

No 1.º Ciclo, os currículos apresentados pressupõem que o progresso da educação escolar, ao longo das faixas etárias incluídas, se constitua como uma oportunidade para que os estudantes participem em experiências de aprendizagem ativas, significativas, variadas, integradas e socializadoras. Estas experiências asseguram, de facto, o direito de cada aluno ao êxito escolar (ME, 2004). A matriz curricular implementada neste ciclo contempla um professor titular de turma responsável por várias disciplinas como o ensino da língua portuguesa, da matemática, do estudo do meio, das várias expressões artísticas e físico-motoras, inglês, apoio ao estudo e outras atividades de enriquecimento curricular, estas, de acordo com a oferta disponibilizada pela escola (Direção Geral da Educação [DGE], 2014). Entretanto, a partir do 3 ano, acrescenta-se a disciplina de inglês, sendo esta função atribuída à um professor diferente do titular (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2018).

No 2.º Ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica que incluem línguas e estudos sociais, matemática e ciências, educação artística e tecnológica e educação física, sendo lecionadas em regime de um professor por área disciplinar ou disciplina. Cada escola deve ainda oferecer um determinado número de horas de apoio ao estudo, e deve disponibilizar outras atividades de enriquecimento curricular, conforme os seus recursos. Com os objetivos específicos deste ciclo ambiciona-se o desenvolvimento de uma formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica. Esta estrutura visa habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho que permitam a continuidade da sua formação, numa perspetiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes (DGE, 2012).

A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO PORTUGUÊS

As competências socioemocionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento saudável das crianças, na regulação do seu comportamento e, adicionalmente, no sucesso escolar. Diversos autores sustentam a perspetiva de que os programas de aprendizagem socioemocional devem-se constituir como elementos integrantes dos currículos das instituições de ensino (Anziom et al., 2021). Para tal, é necessário que sejam adotadas abordagens integrativas entre investigação e ação, no sentido de potenciar o desenvolvimento das competências socioemocionais (Jones et al., 2019).

Em Portugal, existem documentos orientadores para a implementação de intervenções SEL, como recursos pedagógicos e planos concordantes com as competências socioemocionais citadas. Em 2016, a Direção Geral de Saúde (DGS) disponibilizou o “*Manual para a Promoção de Competências Sociais e Emocionais nas Escolas*”, posteriormente atualizado em 2019, e que consiste num recurso pedagógico com o objetivo de promover as competências socioemocionais, com o objetivo de facilitar a implementação de projetos de promoção da saúde mental nas escolas com base em programas SEL (Carvalho et al., 2019). Posteriormente, a Direção Geral de Educação (DGE) disponibilizou o “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Martins et al., 2017). Este documento de referência na organização do sistema educativo português visa a articulação, complementaridade e convergência do trabalho dos diversos atores educativos, na perspetiva da promoção da formação de um cidadão autónomo, ativo e responsável. O referido documento é estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, sendo estas últimas relacionadas com as competências SEL, como por exemplo, o relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia. Em 2016, a DGS e a DGE lançam o Programa Nacional da Promoção do Sucesso Escolar, com o fim de promover a saúde mental (Resolução do Conselho de Ministros, 2016). E finalmente, em 2023, podemos destacar mais uma edição do Plano de Desenvolvimento Pessoal e Comunitário – Plano 23-24 Escola +, com o fim de promover o sucesso e a inclusão educativa em todas as escolas do território português (DGE, 2023).

De acordo com Cristóvão et al. (2017), as dissertações de mestrado e teses de doutoramento constituem a maior parte da literatura sobre aprendizagem socioemocional no contexto português, indicando que as instituições universitárias exercem uma função significativa na propagação da abordagem metodológica SEL. Portanto, justifica-se a relevância de investigar as produções académicas mais recentes relacionadas com a aprendizagem socioemocional portuguesa.

METODOLOGIA

O presente trabalho enquadra-se no paradigma interpretativo, tratando-se de um estudo de cariz exploratório, de natureza qualitativa, plano de investigação descritivo, e com recurso ao método de análise de conteúdo. O referido método consiste numa abordagem sistemática para explorar e compreender o conteúdo textual, visual ou multimodal (Bardin et al., 2016), e é amplamente utilizado em pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas.

RECOLHA DE DADOS

Com o intuito de recolher uma amostra significativa das metodologias utilizadas nas investigações desenvolvidas no âmbito do sistema nacional do ensino superior português, optou-se por identificar as dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidas nas instituições de ensino que integram o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP)⁵, devido à reputação académica e base de dados confiável, que se encontram listadas na Tabela 1.

⁵ O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) é uma entidade de coordenação do ensino universitário em Portugal e integra como membros efetivos o conjunto

TABELA 1 REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS CONSULTADOS

Universidades	Repositórios Institucionais
Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE	http://repositorio.iscte.pt/
Universidade Aberta	https://repositorioaberto.uab.pt/
Universidade Católica Portuguesa	http://repositorio.ucp.pt/
Universidade da Beira Interior	https://ubibliorum.ubi.pt/
Universidade da Madeira	http://digituma.uma.pt/
Universidade de Aveiro	http://ria.ua.pt/
Universidade de Coimbra	http://estudogeral.sib.uc.pt/
Universidade de Évora	http://dspace.uevora.pt/rdpc/
Universidade de Lisboa	http://repositorio.ul.pt/
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	http://repositorio.utad.pt/
Universidade do Algarve	http://sapientia.uaig.pt/
Universidade do Minho	https://repositorium.sdum.uminho.pt/
Universidade do Porto	http://repositorio-aberto.up.pt/
Universidade dos Açores	http://repositorio.uac.pt/?locale=pt
Universidade Nova de Lisboa	http://run.unl.pt/
Universidade Técnica de Lisboa	http://www.repository.utl.pt/

Para recolha de dados, procedeu-se uma revisão sistemática com recurso aos repositórios institucionais das instituições que compõe a CRUP. A pesquisa e seleção do *corpus* de análise decorreram durante as duas últimas semanas de novembro e primeira semana de dezembro de 2023. Entretanto, destaca-se que apesar do Instituto Universitário Militar fazer parte do CRUP, este não foi considerado nesta análise. Isto porque, este repositório é focado na temática das Ciências Militares, não sendo, portanto, o intuito do presente estudo.

A recolha de dados centrou-se em investigações realizadas no território português, nos últimos seis anos, em contexto educativo, tendo como público-alvo alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico. Utilizaram-se os seguintes critérios de inclusão na recolha de dados nos repositórios institucionais: tipo de documento correspondente à dissertação de mestrado e tese de doutoramento, publicados nos anos de 2018 a 2023, documentos disponibilizados em acesso aberto, com as palavras-chave 'aprendizagem socioemocional', 'competências socioemocionais', '*social and emotional learning*' e '*social and emotional competences*'.

A utilização destas palavras-chave teve como propósito obter a maior quantidade possível de trabalhos inseridos no eixo temático da investigação. Segundo Sá et al. (2021), as técnicas

das Universidades públicas, o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade Católica Portuguesa e o IUM – Instituto Universitário Militar, num total de 16 instituições de ensino superior, procurando nesta medida constituir um núcleo de representatividade significativo de uma parte importante do sistema nacional de Ensino Superior (<https://www.crup.pt/>).

de recolha de dados possuem um papel-chave essencial, portanto exigem critérios rigorosos, repetíveis e reprodutíveis.

Destaca-se que na recolha de dados foram incluídos estudos que, para além de abrangerem no intuito da investigação alunos do pré-escolar, do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo, envolveram igualmente estudantes do 3.º Ciclo. Esta decisão foi motivada pelo fato de que a maioria significativa dos participantes nessas investigações pertencia ao 2.º Ciclo.

Foram identificados 433 documentos, dois quais 371 são dissertações de mestrado e 62 são teses de doutoramento, através da pesquisa nos repositórios mencionados. O processo de revisão apresentou-se de forma metódica e adotou as diretrizes do PRISMA, desdobrando-se em três fases distintas, que seguidamente são apresentadas. Iniciou-se o processo de triagem dos documentos identificados, procedendo ao seu registo num documento Excel com os seguintes dados de cada documento: universidade, tipo de documento, ano, título do documento, autor, palavras-chave e respetivo link. Esta análise inicial detalhada na recolha de informações, facilitou a etapa de avaliação dos resultados durante o processo de revisão e permitiu a elaboração de uma base sólida de dados para análises subsequentes do *corpus* de análise.

Utilizando as ferramentas fornecidas pelo Excel, procedeu-se à identificação e eliminação de registos duplicados, resultando na remoção de 130 documentos do conjunto inicial. Após a esta remoção inicial, procedeu-se a análise dos títulos dos documentos restantes com o intuito de verificar quais atendiam aos critérios de inclusão. Nesta etapa foram excluídos 148 registos pelas seguintes razões: investigações realizadas fora de Portugal, tratar-se de relatórios de estágio, documentos focados em revisões bibliográficas, e estudos com público-alvo diferente do definido para o presente estudo.

Na etapa seguinte, realizou-se a análise dos resumos que resultou na exclusão de 109 registos que devido à sua natureza ou foco não correspondiam os critérios de inclusão do enquadramento da presente investigação. Os principais motivos de exclusão foram o público-alvo estar focado em professores e adultos, e os documentos serem referentes a relatórios de estágio. Posteriormente, realizou-se uma análise detalhada da seção que descrevia a metodologia empregada em cada investigação para a seleção final do *corpus* de análise, que resultou em uma exclusão de 23 documentos adicionais por incompatibilidade com os critérios de inclusão.

Salienta-se que cada revisão foi submetida à validação por um segundo revisor para garantir a consistência e a aplicação correta dos critérios estabelecidos. Este processo seletivo sistemático permitiu refinar o conjunto de documentos, garantindo que apenas aqueles que garantem os critérios rigorosos de inclusão e relevância para a pesquisa permaneçam no *corpus* de análise final.

O processo de seleção e identificação inicial de literatura, e consequente triagem e escolha dos documentos incluídos no presente estudo encontram-se reportados através do fluxograma PRISMA na Imagem 1.

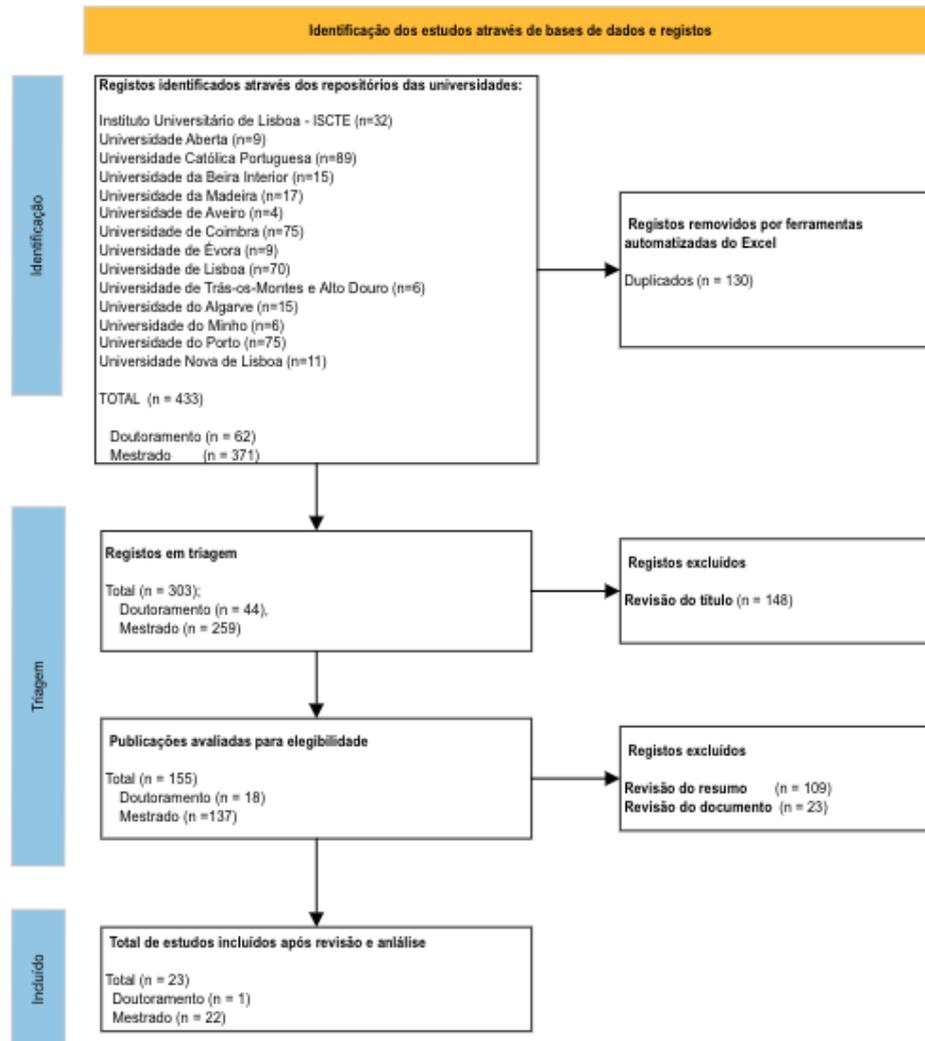


IMAGEM 1 Adaptação do PRISMA FLUXOGRAMA

Através do processo de triagem e revisão dos documentos, obteve-se um *corpus* de análise de 23 documentos, sendo 22 dissertações de mestrado e 1 de tese de doutoramento. A identificação do *corpus* e as suas principais características encontram-se descritas na Tabela 2. Os documentos foram listados em ordem alfabética e codificados de acordo com o nível de estudo correspondente.

TABELA 2 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Cód	Referências	Instituições	Nível do Estudo	Palavra-Chave
D01	Faria, S. M. (2019). Socio-emotional competences in children with intellectual disability	Universidade da Beira Interior	Doutoramento	Competências Socioemocionais; Aprendizagem Socioemocional; Dificuldades Intelectuais e do

				Desenvolvimento; Programa de Intervenção.
M01	Adrego, F. A. (2023). Programa de Promoção de Competências Socioemocionais em Idade Pré-Escolar (Emogenius): Um Estudo Piloto	Universidade do Porto	Mestrado	Emogenius; Programa; Aprendizagem Socioemocional; Idade Pré-Escolar; Conhecimento Emocional; Aceitação pelos Pares.
M02	Álvares, A. I. (2022). Abrindo janelas: integração da promoção de competências socioemocionais nos contextos escolares - um estudo exploratório	Universidade do Porto	Mestrado	Aprendizagens/Competências Socioemocionais; Professores; Psicólogos; Agrupamento de Escolas; Integração Curricular.
M03	Brigas, I. I. (2019). Desenvolvimento de um projeto de mentoria no 2º e 3º CEB: uma abordagem da educação psicológica deliberada	Universidade do Porto	Mestrado	Educação Psicológica Deliberada; Ação/reflexão; Mentoria; Terapia de Pares; Desenvolvimento Psicológico.
M04	Cruz, R. (2019). Floresta-Escola: práticas educativas na/para/com e pela natureza	Instituto Universitário de Lisboa	Mestrado	Educação; Natureza; Floresta-Escola; Práticas Educativas; Pesquisa com Crianças.
M05	Ferreira, L. I. (2020). Avaliação do impacto do projeto promoção de mudanças na aprendizagem - Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI - No desenvolvimento psicológico de alunos do 3º ao 6º ano	Universidade de Évora	Mestrado	Rendimento Escolar; Aprendizagem; Competências Socioemocionais; Inteligência Geral; Comunidades Escolares Gulbenkian XXI.
M06	Gonçalves, J. A. (2022). Preditores socioemocionais do rendimento académico de alunos do 5º ano de escolaridade	Universidade do Porto	Mestrado	Conhecimento Emocional; Aceitação pelos Pares; Rendimento académico; Competências Socioemocionais.
M07	Lages, A. I. (2021). Papel explicativo da autorregulação emocional no envolvimento na escola e no rendimento académico de pré-adolescentes	Universidade Católica Portuguesa	Mestrado	Autorregulação Emocional; Envolvimento a Escola; Rendimento Académico; Sucesso Académico.
M08	Leite, C. S. (2018). Efeitos do programa Amigos do Ziki nas competências socioemocionais no período pré-escolar	Universidade do Porto	Mestrado	Amigos do Ziki; Promoção da Saúde Mental; Competência Socioemocional; Educação Pré-Escolar.
M09	Medeiros, V. A. (2018). Impacto do Projeto Jardim do Sentir na Identificação, Compreensão e Regulação de Sentimentos e Emoções	Universidade de Coimbra	Mestrado	Programa "Jardim do Sentir"; Literacia Emocional; Competências Socioemocionais; Compreensão das Emoções; Regulação.

por Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

M10	Moitinho, C. S. (2021). O Programa Educativo Pro(g)natura: flexibilidade curricular e o desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º CEB	Universidade de Aveiro	Mestrado	Pro(g)Natura; Flexibilidade Curricular; Competências Socioemocionais; Educação na Natureza.
M11	Moreira, S. M. (2019). Promoção de competências sociais e emocionais em meio escolar: implementação e avaliação do impacto de um projeto de intervenção	Universidade do Minho	Mestrado	Aprendizagem Social e Emocional; Educação para a saúde; Meditação; Saúde Escolar: Saúde Mental.
M12	Neiva, S. B. (2022). Fatores Protetores do Sucesso Escolar: Estudo exploratório junto de um grupo de crianças em Educação Pré-escolar e 1º ano do Ensino Básico em pós-confinamento	Universidade de Coimbra	Mestrado	Pandemia; Sucesso Escolar; Fatores Protetores; Educação Pré-Escolar; 1º ano do Ensino Básico.
M13	Nunes da Silva, F. (2020). Conhecimento emocional e qualidade do processamento da informação social na idade pré-escolar	Universidade do Porto	Mestrado	Processamento da Informação Social; Idade pré-Escolar; Conhecimento Emocional; Assertividade; Aceitação Pelos Pares.
M14	Palma, A. R. (2018). Abandono escolar em contextos sociais desfavorecidos: desenho de um programa de prevenção com base numa avaliação de necessidades	Instituto Universitário de Lisboa	Mestrado	Contextos Sociais Desfavorecidos; Insucesso Escolar; Abandono Escolar; Prevenção.
M15	Pereira, R. S. (2022). Relacionamento-me, logo existo: Uma abordagem às emoções em contexto escolar. Impactos nos processos de aprendizagem das crianças.	Universidade do Porto	Mestrado	Infância; Emoções Sociais; Participação Ativa; Usos do Espaço; Papel do Professor.
M16	Restolho, S. P. (2018). Efeitos de uma intervenção psicomotora em competências socioemocionais e cognitivas de crianças em idade escolar	Universidade de Évora	Mestrado	Psicomotricidade; Relações Interpessoais; Regulação Emocional; Autoconceito; Atenção.

M17	Rüffer, N. C. (2021). Primeiros socorros psicológicos para heróis: um estudo piloto com crianças	Universidade Católica Portuguesa	Mestrado	Primeiros Socorros Psicológicos; Heroísmo; Heroic Imagination Project; Empatia Afetiva; Empatia Cognitiva.
M18	Soeiro, M. I. (2019). Contributo para um modelo de avaliação da competência social em contexto escolar	Universidade do Porto	Mestrado	Competência Social; Multidimensionalidade; Screening; Professores; Pares; Contexto Escolar.
M19	Sousa, M. (2020). Academia Gulbenkian do Conhecimento AAJONG: intervir em competências sociais e emocionais: que benefícios?	Instituto Universitário de Lisboa	Mestrado	Competências Socioemocionais; Avaliação de Programas; Crianças; Academias Gulbenkian do Conhecimento.
M20	Teixeira, H. D. (2019). Da prática à teoria: os sentidos das emoções!	Universidade do Porto	Mestrado	Emoção; Competência Emocional; Conhecimento Emocional; Competência Socioemocional; Educação Pré-Escolar.
M21	Teixeira, M. B. (2022). Ubuntu para Heróis: estudo piloto com crianças do 1º ciclo	Universidade Católica Portuguesa	Mestrado	Ubuntu para Heróis; Alunos do 1º ciclo; Competências Socioemocionais; Comportamentos Prossociais.
M22	Vaz, S. G. (2021). Programa primeiros socorros psicológicos para heróis: da prevenção do comportamento <i>bystander</i> à promoção da empatia em crianças do 1º ciclo	Universidade Católica Portuguesa	Mestrado	Primeiros Socorros Psicológicos; Heroísmo; Heroic Imagination Project; Empatia Afetiva; Empatia Cognitiva.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

No contexto de uma investigação, a classificação de elementos textuais em categorias desempenha um papel crucial, permitindo a compreensão das associações entre eles com base em componentes comuns (Aires, 2011; Bardin et al., 2016). Acrescenta ainda que esse processo, constitui-se em duas fases: uma inicial que envolveu o registo individual dos elementos e a seguinte fase, em que estes foram agrupados em categorias definidas.

Após a delimitação do *corpus* de análise, procedeu-se à análise de conteúdos dos dados tendo sido definidas as seguintes categorias *a priori*: paradigma, natureza do estudo, *design*, técnica de recolhas de dados e contexto educativo. Este processo de categorização foi finalizado com a criação de um sistema geral de categorias, que inclui novas categorias denominadas área de estudo e público-alvo, permitindo não só construir um sistema coerente e organizado, como também facilitar a leitura dos dados de forma mais acessível e clara.

PRINCIPAIS RESULTADOS

O *corpus* de análise é formado por 23 documentos que são predominantemente estudos enquadrados em investigações de nível de mestrado em oito universidades portuguesas, sendo a Universidade do Porto a mais representativa com nove documentos. O único documento de tese de doutoramento, referente a este estudo, pertence à Universidade da Beira Interior.

Relativo ao **paradigma** das investigações, apenas os estudos M02, M07 e M18 explicitaram qual paradigma enquadram-se os referidos estudos, sendo o primeiro estudo interpretativo e os demais positivistas.

No que se refere à **área de estudos**, identificou-se que cerca de dois terços do *corpus* de análise é composto por investigações académicas no campo da Psicologia (Tabela 3).

TABELA 3 ÁREA DE ESTUDOS ENCONTRADA NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

	# elementos	Percentagem	Documentos Identificados
Educação	5	21.7%	D01; M02; M04; M11; M12
Psicologia	16	69.6%	M01; M03; M05; M06; M07; M08; M09; M10; M13; M14; M17; M18; M19; M20; M21; M22
Sociologia	1	4.3%	M15
Psicomotricidade	1	4.3%	M16

Quanto à **natureza do estudo** utilizada, destaca-se uma representatividade semelhante entre os métodos qualitativos e quantitativos (Tabela 4). Além disso, apenas foram observados três estudos de método misto que incluíam ferramentas qualitativas e quantitativas [M01; M03; M20].

TABELA 4 NATUREZA DO ESTUDOS ENCONTRADA NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

	# elementos	Percentagem	Documentos Identificados
Quantitativa	11	47.83%	D01; M05; M07; M08; M10; M13; M16; M17; M18; M19; M22
Qualitativa	9	39.13%	M02; M04; M06; M09; M11; M12; M14; M15; M21
Mista	3	13.04%	M01; M03; M20

No que respeita ao **design** dos estudos, os resultados indicam que cerca de um terço destes escolheu por um desenho *quasi*-experimental (Tabela 5).

TABELA 5 DESIGN ENCONTRADO NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Design	# elementos	Percentagem	Documentos Identificados
Quasi-experimental	8	34.8%	D01; M01; M03; M05; M08; M17; M19; M22
Experimental	3	13.0%	M07; M10; M16
Estudo de caso	1	4.3%	M02

Etnografia	3	13.0%	M04; M11; M15
Exploratório	3	13.0%	M09; M12; M20
Investigação-ação	2	8.7%	M06; M11
Não especificado	4	17.4%	M13; M14; M18; M21

Sobre as **técnicas de recolha de dados**, destaca-se que apenas 8,7% dos estudos referem que optaram por métodos indiretos [M05; M11] e a maioria recorreu aos métodos diretos que envolvem interação entre o investigador e os participantes (Tabela 6). No entanto, estes dois estudos relatam que, para além destes métodos indiretos, incorporam outras técnicas correspondentes aos métodos diretos, como o inquérito ou a testagem.

TABELA 6 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS ENCONTRADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Técnicas	# elementos	Percentagem (%)	Documentos Identificados
Inquérito	18	78.3%	D01; M01; M02; M03; M04; M06; M07; M09; M11; M12; M13; M14; M15; M16; M18; M19; M20; M21
Testagem	15	65.2%	D01; M01; M05; M06; M07; M08; M10; M12; M13; M16; M17; M18; M19; M20; M22
Observação	8	34.8%	M02; M03; M04; M09; M11; M12; M15; M20
Análise documental	2	8.7%	M05; M11

Conforme a Tabela 7 podemos observar que a maior parte dos estudos analisados utilizou a combinação de duas técnicas para recolha de dados, nomeadamente análise e testagem, inquérito e observação, e inquérito e testagem.

TABELA 7 COMBINAÇÃO DA TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Técnicas	# elementos	Percentagem	Documentos Identificados
1 técnica aplicada	6	26.1%	M08; M10; M14; M17; M21; M22
2 técnicas aplicadas	12	52.2%	D01; M02; M04; M05; M06; M07; M09; M13; M15; M16; M18; M19
3 técnicas aplicadas	5	21.7%	M01; M03; M11; M12; M20

No que diz respeito ao **público-alvo**, patente na Tabela 8, mais da metade das produções académicas analisadas desenvolvem investigações com alunos do 1º ciclo do ensino básico.

TABELA 8 PÚBLICO-ALVO PRESENTE NOS ESTUDOS ANALISADOS

Público-alvo	# elementos	Percentagem	Documentos Identificados
Pré-escolar	5	21.7%	M01; M08; M12; M13; M20
1º ciclo	13	56.5%	D01; M02; M04; M05; M09; M10; M11; M12; M15; M17; M19; M21; M22

2º ciclo	8	34.8%	D01; M03; M05; M06; M07; M14; M16; M18
----------	---	-------	---

No âmbito do **contexto educativo**, identificamos três dimensões cruciais: a educação formal, não-formal e informal, conforme a Tabela 9, e destaca-se a educação formal como contexto de intervenção com maior relevo entre as produções académicas analisadas. Entretanto, foram observados estudos que articulam a aprendizagem socioemocional no contexto educativo formal e informal (M15), e um estudo (M04) no contexto formal, não formal, e informal.

TABELA 9 CONTEXTOS EDUCATIVOS ENCONTRADOS NOS ESTUDOS ANALISADOS

Contexto	# elementos	Porcentagem	Documentos Identificados
Educação formal	20	87.0%	D01; M01; M02; M04; M05; M06; M07; M08; M10; M11; M12; M13; M14; M15; M17; M18; M19; M20; M21; M22
Educação não formal	3	13.0%	M04; M09; M16
Educação informal	3	13.0%	M03; M04; M15
Educação formal e informal	1	4.3%	M15
Educação formal, não formal, informal	1	4.3%	M04

Relativamente à análise da **área em termos da natureza dos estudos**, observa-se na Tabela 10, que no contexto da Psicologia, 56,25% dos estudos são de natureza quantitativa [M05; M07; M08; M10; M13; M17; M18; M19; M22]. No que concerne aos estudos enquadrados na área da Educação, são maioritariamente de natureza qualitativa.

TABELA 10 DISTRIBUIÇÃO DE ÁREA DE ESTUDOS POR NATUREZA

	Mista	Qualitativa	Quantitativa
Educação		4	1
Psicologia	3	4	9
Psicomotricidade			1
Sociologia		1	

No que diz respeito à análise da **área em termos do design do estudo**, podemos observar que os cinco estudos na área da Educação apresentam designs diversos. Relativamente aos estudos na área da Psicologia, verifica-se que a grande maioria utiliza desenhos *quasi-experimentais* (Tabela 11).

TABELA 11 DISTRIBUIÇÃO DE ÁREA DE ESTUDOS POR DESIGN

	Estudo de caso	Etnografia	Experimental	Exploratório	Investigação-ação	Investigação-ação + Etnografia	Quasi-experimental	Não especificado
Educação	1	1		1		1	1	
Psicologia			2	2	1		7	4
Psicomotricidade			1					
Sociologia		1						

Em relação à análise da **natureza e do design do estudo**, dentre os estudos de natureza quantitativa observa-se que a maioria opta pelo design *quasi*-experimental. No que se refere aos estudos de natureza qualitativa, há uma maior diversidade de desenhos de investigação (Tabela 12).

TABELA 12 DISTRIBUIÇÃO DE ÁREA DE ESTUDOS POR DESIGN

	Estudo de caso	Etnografia	Experimental	Exploratório	Investigação-ação	Investigação-ação + Etnografia	Quasi-experimental	Não especificado
Mista				1			2	
Qualitativa	1	2	2	1	1			2
Quantitativa			3				6	2

No que concerne à análise entre **contexto educativo e natureza do estudo**, observa-se que as investigações realizadas no contexto educativo formal adotam maioritariamente uma abordagem de natureza quantitativa (Tabela 13).

TABELA 13 DISTRIBUIÇÃO CONTEXTO EDUCATIVO E NATUREZA

	Mista	Qualitativa	Quantitativa
Educação formal	2	6	10
Educação não formal		1	1
Educação informal	1		
Educação formal e informal		1	
Educação formal + não formal + informal		1	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das teses e dissertações sobre aprendizagem socioemocional revela uma panorâmica das práticas metodológicas adotadas pelos investigadores no âmbito académico português. A exploração das categorias definidas para a análise de conteúdo do *corpus* e possibilitou a identificação de padrões metodológicos utilizados no desenvolvimento das produções académicas, e contribuições relevantes para o planeamento de futuras investigações na área.

Observou-se que apenas 13% dos documentos analisados explicitaram qual o paradigma adotado nas investigações desenvolvidas. O facto de não haver um consenso na utilização do conceito “paradigma” em Ciências Sociais e Humanas (Coutinho, 2023), pode gerar dificuldades para os investigadores identificarem e legitimarem os aspetos conceituais e metodológicos dos estudos.

O *corpus* de análise apontou que as dissertações e teses foram desenvolvidas na sua maioria na área da Psicologia, e dentre estas observou-se que aproximadamente metade dos estudos utilizaram a metodologia quantitativa. Destaca-se que ao longo dos anos, a investigação quantitativa de facto predominou em relação à investigação qualitativa na área da Psicologia (Roberts & Povee, 2014). Entretanto, a utilização de métodos de pesquisa qualitativa nesta área tem aumentado significativamente com a disseminação da pesquisa qualitativa em revistas, periódicos e livros, e com o seu reconhecimento nas instituições de ensino (Rubin et al., 2018).

Quanto à natureza das investigações no âmbito geral, constatou-se uma quase equidade entre estudos com abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, e apenas três estudos adotaram uma abordagem mista. Destaca-se que a escassez de estudos de natureza mista pode estar correlacionada com o facto de que a utilização deste método exige uma integração cuidadosa dos dados e conhecimentos especializados de ambas as abordagens (Almalki, 2016).

Os resultados encontrados sobre o design adotado nos documentos analisados estão em conformidade com as evidências científicas que apontam escassez de estudos experimentais em investigações com abordagem SEL. Isto porque, em função, das dificuldades inerentes às exigências dessa metodologia, seja por razões logísticas ou éticas, opta-se frequentemente por estudos *quasi*-experimentais ou randomizados (CASEL, 2013; Durlak et al., 2022).

Além disso, apenas 8,7% do corpus de análise utilizou métodos indiretos para recolha de dados. O que está de acordo com diversos estudos que apontam que métodos diretos para recolha de dados, tais como inquéritos e testagem, são mais utilizados/comuns em investigações nas Ciências Humanas e Sociais (Sá et al., 2021).

A nível global, a maioria das publicações sobre a abordagem SEL concentra-se em estudos com intervenções implementadas em ambiente escolar (Cristóvão et al., 2017; Mahoney et al., 2018). Os resultados do presente estudo alinham-se com esses dados, uma vez que as investigações foram conduzidas sobretudo no contexto formal, tendo apenas dois estudos integrado intervenções em contextos educativos não-formais e informais.

Adicionalmente, observou-se que a maioria dos estudos desenvolvidos no contexto educativo formal são de natureza quantitativa. Segundo Johnson & Majewska (2022), a revisão da literatura sublinha as características bem definidas da aprendizagem formal, destacando-se a sua natureza estruturada e a presença de comportamentos de ensino orientado. Estas

características, tais como sistemas de avaliações e objetivos curriculares, prestam-se a uma medição eficaz através de métodos quantitativos.

No que se refere à população estudada, identificou-se que a maioria dos estudos desenvolvidos estava orientado para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No contexto global, também se tem observado um significativo empenho por parte da comunidade científica na investigação das competências socioemocionais em crianças entre os sete e onze anos, em grande parte impulsionado pela elevada prevalência de problemas de saúde mental nesta faixa etária (Pinto & Raimundo, 2016). Adicionalmente, verificou-se uma escassez de produções académicas sobre aprendizagem socioemocional direcionadas para intervenções no contexto educativo de alunos do Pré-escolar, 1.º ou 2.º Ciclos do Ensino Básico português. Apenas 5,32% dos documentos identificados nos repositórios das instituições de ensino do CRUP atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa e destes, somente um projeto de investigação foi realizado num Programa Doutoral. Neste contexto, é importante ressaltar que apesar de que a abordagem SEL tenha sido desenvolvida em 1994, nos Estados Unidos da América, pela *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*, só apenas dezassete anos mais tarde (Faria, 2011) que tivemos a primeira referência à educação socioemocional em Portugal. Além disso, somente em 2016 foi elaborado um documento orientador para promoção de competências socioemocionais em meio escolar (Carvalho et al., 2019).

De modo geral, o objetivo do presente estudo foi alcançado. A identificação das metodologias de investigação utilizadas nos estudos sobre a aprendizagem socioemocional apontou tendências metodológicas nas produções académicas portuguesas. Entretanto, destaca-se que os resultados devem ser analisados com cautela, uma vez que foi possível observar que muitos documentos não apresentavam todo o processo metodológico utilizado.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E DESAFIOS FUTUROS

Enfatiza-se que algumas limitações sobre o presente estudo devem ser consideradas. Primeiramente, a CRUP não contempla todas as instituições de ensino superior de Portugal e somente foram considerados para análise os documentos que estavam disponibilizados em acesso aberto. Em segundo lugar, a falta de padronização nos repositórios das universidades e respetivos campos de busca dificultaram o acesso e recolha de dados, bem como a classificação dos tipos de documentos. Além disso, foram objeto de análise exclusivamente os documentos produzidos nos últimos seis anos.

Considerando a relevância da aprendizagem socioemocional para o alcance de resultados positivos em nível pessoal, académico e profissional, sugere-se, no âmbito da investigação, a continuação de estudos com recolha de dados nos repositórios de todas as instituições de ensino superior de Portugal, com o objetivo de abranger a sua extensão a nível nacional. Ao nível das intervenções, recomenda-se que sejam desenvolvidos mais estudos de doutoramento sobre aprendizagem socioemocional de crianças e pré-adolescentes. Adicionalmente, sugere-se o desenvolvimento de intervenções SEL que possam integrar os contextos educativos formal, não-formal e informal. Por fim, enfatiza-se a necessidade de fomentar novos estudos sobre abordagem SEL em outras áreas para além da Psicologia, bem como sejam desenvolvidas intervenções interdisciplinares para promover a competência socioemocional da população portuguesa.

O presente estudo pretende contribuir para clarificar e auxiliar a tomada de decisão dos investigadores na área da aprendizagem socioemocional acerca da metodologia a utilizar no

desenvolvimento do seu projeto de investigação, apresentando o que tem vindo a ser realizado em produções académicas em Portugal, nos últimos seis anos.

FINANCIAMENTO:

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito da bolsa de investigação com a referência 2023.03123.BD.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research—Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p288>
- Anziom, B., Strader, S., Sanou, A. S., & Chew, P. (2021). Without Assumptions: Development of a Socio-Emotional Learning Framework That Reflects Community Values in Cameroon. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.602546>
- Bardin, L., Reto, L. A., & Pinheiro, A. (2016). *Análise de conteúdo* (3ª reimp. da 1ª ed.). Edições 70.
- Carvalho, Á., Amann, G. P. V., Almeida, C. T. D., Xavier, M., Santos, B. E., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. C., Leal, P., Marta, F., & Moita, M. (2019) *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar 2019*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://saudemental.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/12/ManualSaudeMental_PNSM_dez2019.pdf
- Cipriano, C., Naples, L., Zieher, A., Durlak, J., Strambler, M. J., Eveleigh, A., Wood, M., Ha, C., Sehgal, K., McCarthy, M. F., Kirk, M. A., Ponnock, A., Funaro, M., & Chow, 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/10.11765/OSF.IO/6PQX2>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School*, 9, 811-831. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2020). *SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed. Reimp. 2023) Edições Almedina.
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Direção Geral da Educação. (2012). *Matriz curricular do 2º ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-2o-ciclo>
- Direção Geral da Educação. (2014). *Matriz curricular do 1.º ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>
- Direção Geral da Educação. (2023). *Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário*. <https://pnpse.min-educ.pt/pdpssc>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

- Eurydice. (2023). *Educação pré-escolar e cuidados de infância: Orientações curriculares*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/educacao-pre-escolar-e-cuidados-de-infancia>
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In C. Clouder (Coord.), J. Argos, M. Esquerria, L. Faria, J. Gidley, M. Kokkonen, D. Kom, L. Le Mare, M. A. Melero, J. M. Osoro, R. Palomera, L. Salvador, F. S. Santiago. *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 153–187). Fundación Botín Report 2011. <https://hdl.handle.net/10216/95443>
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação Despacho n.º 6944-A/2018. (2018). Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- 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>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Research Report*. Cambridge University Press & Assessment.
- Jones, S. M., McGarragh, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.). Editorial do Ministério da Educação e Ciência. http://dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1º ciclo*. Departamento da Educação Básica Ed. (4ª Ed.).
- O'Brien, A., Hamilton, S., Humphrey, N., Qualter, P., Boehnke, J. R., Santos, J., Demkowicz, O., Panayiotou, M., Thompson, A., Lau, J., Burke, L., & Lu, Y. (2023). Examining the impact of a universal social and emotional learning intervention (Passport) on internalising symptoms and other outcomes among children, compared to the usual school curriculum: study protocol for a school-based cluster randomised trial. *Trials*, 24(1), 703. <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07688-0>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 105–143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37411987006>
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. (2016). Diário da República: 1.ª série, n.º 70 de 11 de abril de 2016. https://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Projetos/resolucaoconselhoministros23_2016.pdf
- Roberts, L. D., & Povee, K. (2014). A brief measure of attitudes towards qualitative research in psychology. *Australian Journal of Psychology*, 66(4), 249–256. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12059>
- Rubin, J. D., Bell, S., & McClelland, S. I. (2018). Graduate education in qualitative methods in U.S. psychology: current trends and recommendations for the future. *Qualitative Research in Psychology*, 15(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1392668>
- Sá, P., Costa, A. P., Moreira, A. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/KA02-FQ42>
- Silva, I. L., Marques, L., Rosa, M., & Mata, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dqe.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

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>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115.locale=en>

Submetido em: 19/02/2024

Revisões requeridas: 02/04/2024

Aprovado em: 21/05/2024

Publicado em: 10/07/2024