

Do cognitivo ao emocional: a educação socioemocional nas escolas portuguesas

From cognitive to emotional: The social and emotional learning in Portuguese schools

Teresa Martins Matos

Resumo

A educação socioemocional tem-se afirmado como uma componente estruturante da educação contemporânea, promovendo o bem-estar, o sucesso académico e a inclusão. Este artigo analisa criticamente o percurso da aprendizagem socioemocional em Portugal entre 2017 e 2025, com base numa revisão sistemática da literatura, relatórios institucionais e programas implementados no contexto escolar. Foram selecionados 10 programas desenvolvidos em escolas públicas e municípios, com destaque para projetos como Devagar se Vai ao Longe, *MindSerena*, Atitude Positiva, PDPSC e ADN Socioemocional 2.0. A evidência aponta para impactos positivos em domínios como autorregulação emocional, autoestima, empatia, competências relacional e ambiente escolar. No entanto, persistem desafios estruturais, como a ausência de um referencial nacional, a escassez de formação docente específica e a necessidade de políticas públicas sustentáveis. A discussão articula os dados com os principais modelos teóricos, destacando o potencial transformador da educação socioemocional quando integrada de forma sistémica e participativa. Apontam-se ainda caminhos futuros, como a urgência de investimentos estruturais, formação contínua e desenvolvimento de investigações longitudinais.

Página | 13

Palavras-chave: competências socioemocionais; educação em Portugal; bem-estar escolar; políticas educativas; desenvolvimento integral.

Abstract

Social and emotional education has increasingly established itself as a key component of contemporary education, promoting well-being, academic success, and inclusion. This article critically analyses the trajectory of social and emotional learning (SEL) in Portugal between 2017 and 2025, based on a systematic review of the literature, institutional reports, and programmes implemented in school contexts. Ten programmes developed in public schools and municipalities were selected, with emphasis on projects such as Devagar se Vai ao Longe, *MindSerena*, Atitude Positiva, PDPSC, and ADN Socioemocional 2.0. Evidence points to positive impacts in areas such as emotional self-regulation, self-esteem, empathy, relational competences, and school climate. However, structural challenges remain, such as the absence of a national framework, limited teacher training in this field, and the need for sustainable public policies. The discussion relates the data to the main theoretical models, highlighting the transformative potential of social and emotional learning when integrated in a systemic and participatory manner. Future directions are also indicated, including the urgency of structural investment, continuous teacher training, and the development of longitudinal research.

Keywords: socio-emotional competences; education in Portugal; school well-being; education policy; holistic development.



Aprender (50) dezembro, 2025, pp. 13-30; e-ISSN: 2184-5255

Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons

Atribuição 4.0. Direitos de Autor (c) 2025 Teresa Martins Matos

1. Introdução

Nas últimas décadas, o paradigma educativo tem-se transformado significativamente, evoluindo de um modelo centrado exclusivamente na aquisição de conhecimentos académicos para uma abordagem mais holística do desenvolvimento humano. Este novo paradigma reconhece que a aprendizagem é inseparável do desenvolvimento emocional, relacional e social dos alunos (Valente, 2019).

As competências socioemocionais surgem, neste contexto, como um elemento estruturante da educação integral, sendo cada vez mais reconhecidas pela literatura científica, pelas políticas educativas e pelos próprios agentes educativos como fundamentais para o sucesso escolar, o bem-estar psicológico e a cidadania ativa (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]*, 2021a).

Em Portugal, esta mudança de paradigma tem sido acompanhada por diversas iniciativas legislativas, programáticas e pedagógicas que procuram integrar o desenvolvimento das competências socioemocionais nos currículos e nas práticas educativas. Desde a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017) até à implementação de programas-piloto de aprendizagem socioemocional em escolas públicas, o sistema educativo português tem procurado dar resposta a uma necessidade crescente de educar para além do cognitivo. No entanto, apesar dos avanços registados, persistem diversos desafios no que respeita à consolidação de práticas eficazes, à formação de professores e à criação de uma cultura escolar verdadeiramente promotora do desenvolvimento socioemocional.

O presente artigo propõe-se a analisar criticamente o percurso da educação socioemocional em Portugal nos últimos anos, com particular enfoque nas políticas públicas, práticas pedagógicas e investigações desenvolvidas nesse período. Pretende-se ainda discutir os fundamentos teóricos que sustentam a importância das competências socioemocionais, identificar as abordagens mais relevantes e refletir sobre as implicações destes desenvolvimentos para o futuro da escola portuguesa. A partir de uma revisão da literatura e de dados recentes sobre a implementação de programas de competências socioemocionais (bases de dados académicas, repositórios institucionais), pretende-se assim contribuir para a construção de um referencial comum que sustente a integração da aprendizagem socioemocional no contexto nacional.

Deste modo, o presente artigo procura responder às seguintes questões orientadoras: (1) Quais são os fundamentos teóricos e científicos que sustentam a importância das competências socioemocionais na educação?; (2) Que medidas foram tomadas nos últimos anos em Portugal para promover a aprendizagem socioemocional?; (3) Que práticas e resultados têm emergido da sua implementação no contexto escolar português?; (4) Que desafios persistem e que recomendações podem ser feitas para o futuro?

Estas questões guiam uma reflexão crítica e fundamentada, com o objetivo de reforçar o papel das competências socioemocionais na melhoria da qualidade educativa e no desenvolvimento integral dos alunos.

2. Competências socioemocionais: conceito e importância

A conceptualização das competências socioemocionais assenta numa base teórica vasta e multidisciplinar que integra contributos da psicologia do desenvolvimento, da educação, das neurociências e da sociologia. De acordo com o modelo proposto pela CASEL (2021b), as competências socioemocionais podem ser organizadas em cinco domínios interdependentes: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Estes domínios abrangem um conjunto de capacidades que permitem aos indivíduos reconhecer e gerir as suas emoções, estabelecer e manter relações saudáveis, tomar decisões éticas e lidar eficazmente com desafios e situações adversas.

A CASEL defende que estas capacidades se desenvolvem ao longo da vida e são essenciais para o sucesso académico, o bem-estar e a participação cívica (CASEL, 2020; Lawson et al., 2019). Em paralelo, outras sistematizações relevantes na Europa, como a proposta por Cefai et al. (2018), distinguem a relevância das competências pessoais e sociais com foco específico nos alunos. A *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2021), por sua vez, define estas competências integrando distintas capacidades, atributos e crenças que influenciam o sucesso escolar, a empregabilidade e o bem-estar, sublinhando a sua maleabilidade e a importância de um desenvolvimento precoce e contínuo.

Do ponto de vista psicológico, as competências socioemocionais relacionam-se com os conceitos de inteligência emocional (Goleman, 2010), regulação emocional (Gross, 2015), empatia (Decety & Jackson, 2004) e competências sociais (Eisenberg et al., 2006). Estudos longitudinais têm demonstrado que crianças com níveis elevados de competências socioemocionais tendem a apresentar melhor desempenho académico, relações interpessoais mais satisfatórias e menor incidência de comportamentos de risco ao longo da vida (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

No campo da educação, a integração das competências socioemocionais nos contextos educativos tem sido defendida como essencial para uma aprendizagem significativa e para a construção de ambientes educativos inclusivos, seguros e emocionalmente sustentáveis (OECD, 2024; UNESCO, 2021). As abordagens pedagógicas que valorizam o desenvolvimento socioemocional dos alunos incluem metodologias ativas, práticas restaurativas, tutoria entre pares, trabalho colaborativo e educação para a cidadania. Estas práticas não apenas promovem o bem-estar emocional dos alunos, como também contribuem para uma cultura escolar mais positiva, com impactos diretos na motivação, no envolvimento e na perseverança académica.

2.1. O caminho das competências socioemocionais em Portugal

Em Portugal, o enquadramento legislativo para a promoção das competências socioemocionais tem vindo a consolidar-se a partir de documentos estruturantes como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017), o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (DGE, 2016) e o Programa Nacional de Saúde Escolar (DGS, 2017). Estes documentos consagram a importância destas competências como competências-chave para o século XXI, integradas numa visão humanista e inclusiva da educação. Além disso, a estrutura teórica defendida pela CASEL

(2020), que reconhece o carácter cognitivo, afetivo e comportamental das competências socioemocionais, foi adotada também em documentos como o Programa Nacional de Saúde Escolar: 2015-2020 (DGS, 2015) e o Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar (DGS, 2016). A articulação entre o modelo da CASEL e os subdomínios do Referencial de Educação para a Saúde (DGS, 2017) reflete um esforço de integração coerente, com vista à promoção da saúde mental e do bem-estar nas escolas, destacando-se a necessidade de capacitar também os adultos com funções educativas.

Verdasca et al. (2020), antes de se perceber o impacto que a pandemia por COVID-19 viria a ter nas crianças, no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC) para a promoção do sucesso e inclusão educativos, referiam que grande parte dos problemas identificados no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal, se prendem com problemas de índole sociocomportamental.

Diante desse cenário, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar lançou um edital para a conceção de PDPSC em todas as escolas do país, visando mitigar as desigualdades socioeducativas e garantir o acesso ao conhecimento para todos os alunos (Edital de abertura de candidaturas à conceção de PDPSC; DGE, 2020). Os PDPSC têm tido como objetivo aprofundar intervenções de caráter social e comportamental para promover a inclusão e o sucesso educativos, estimulando competências sociais, emocionais e de desenvolvimento pessoal, fortalecendo a relação entre escola e família, e envolvendo a comunidade (Verdasca et al., 2020).

Estudos demonstraram que durante a pandemia, os sintomas internalizados, como ansiedade e preocupação, aumentaram, e estratégias de *coping*, como isolamento e distração, estão associadas a comportamentos internalizados e externalizados, como agressão e hiperatividade (Fernandes, 2021). Uma menor manifestação desses sintomas está relacionada a uma melhor autorregulação comportamental, proporcionando às crianças ferramentas necessárias para desenvolver relações positivas com os outros (Fernandes, 2021).

As escolas portuguesas têm apontado assim para a existência de dificuldades no âmbito das competências socioemocionais e do comportamento pró-social dos alunos.

A meta-análise de Durlak et al. (2011) identifica vários estudos que indicam que a promoção deste tipo de competências constitui uma base essencial para a promoção da saúde e do bem-estar dos mais jovens, associando-se ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos.

Neste enquadramento, é igualmente fundamental reconhecer que o desenvolvimento socioemocional não se contrapõe ao desenvolvimento cognitivo, mas sim o complementa e potencia. O cérebro aprende melhor quando se sente seguro, valorizado e emocionalmente regulado. Como tal, investir nas competências socioemocionais não é apenas uma questão de bem-estar, mas também uma estratégia para melhorar os resultados académicos, reduzir a indisciplina e promover a equidade educacional (Zins et al., 2007).

Paralelamente, a investigação nacional tem-se debruçado sobre os impactos da aprendizagem socioemocional e a sua importância nas escolas para o desenvolvimento positivo e o ajustamento dos alunos, destacando a sua influência positiva na autoestima, no autoconceito, na autorregulação emocional e na resolução de conflitos (Amaral,

2014; Moreira et al., 2014; Veríssimo et al., 2022b). Estes estudos reforçam a ideia de que a promoção das competências socioemocionais deve ser transversal a todos os níveis e ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, e envolver todos os agentes educativos, incluindo docentes, psicólogos, assistentes operacionais, famílias e comunidade.

A implementação bem-sucedida de programas de aprendizagem socioemocional requer, no entanto, uma abordagem sistémica e integrada, que vá além da introdução pontual de atividades ou sessões. Implica uma mudança cultural na forma como a escola é concebida, organizada e vivida, exigindo liderança pedagógica, políticas escolares coerentes e o compromisso de toda a comunidade educativa (Weissberg et al., 2015). Nesta sequência, Amaral et al. (2024) concluem que, para que a educação socioemocional seja efetivamente integrada nas escolas portuguesas, é imprescindível proceder a mudanças estruturais nos currículos, garantir a universalização e o investimento contínuo no desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes, reforçar o suporte social nas escolas, reorganizar a estrutura escolar e transformar o ambiente onde são discutidas e decididas as políticas educativas.

3. Materiais e Métodos

Este estudo baseia-se numa revisão sistemática da literatura, incluindo artigos académicos, e repositórios institucionais entre 2017 e 2025, relacionados com a avaliação e impacto de programas e práticas de competências socioemocionais em contexto escolar, nomeadamente nos diferentes níveis de ensino (1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário), por forma a responder às questões de investigação já elencadas anteriormente.

Para tal, a pesquisa foi realizada em julho e agosto de 2025, permitindo obter uma visão abrangente e atualizada das práticas em curso, bem como dos resultados avaliativos e das políticas que suportam o desenvolvimento socioemocional em contexto escolar português.

3.1. Estratégia de Pesquisa e Seleção de Documentos

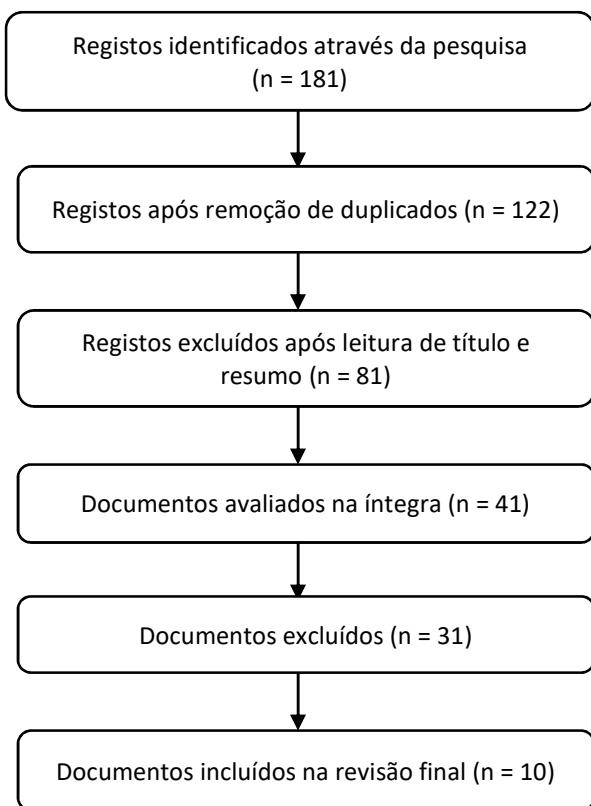
A seleção dos documentos seguiu um processo estruturado inspirado nas diretrizes do PRISMA: inicialmente, foram identificados 181 documentos através de bases de dados académicas (RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal; *B-On* – Biblioteca do Conhecimento *Online*) e sites institucionais (Ministério da Educação, Ordem dos Psicólogos Portugueses, Câmaras Municipais, entre outros).

Após a remoção de duplicados, permaneceram 122 registos. Na fase de triagem por título e resumo, 81 documentos foram excluídos por não apresentarem relação direta com a temática das competências socioemocionais em contexto escolar, resultando em 41 documentos selecionados para leitura integral.

Na avaliação de elegibilidade desses 41 documentos, 31 foram excluídos por não cumprirem os critérios de inclusão: sete estavam fora do arco temporal definido (anteriores a 2017); oito não apresentavam implementação em contexto escolar português; 10 sem dados empíricos de avaliação ou monitorização; três duplicados ou versões redundantes; e três não incluíam o ensino básico e secundário.

Figura 1

Fluxograma do Processo de Seleção dos Documentos Incluídos na Revisão de Literatura



3.2. Critérios de Inclusão e Palavras-chave

Foram incluídos estudos empíricos, dissertações, teses, relatórios governamentais e publicações académicas que abordassem programas de competências socioemocionais implementados em escolas portuguesas (1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário) ou avaliados em Portugal entre 2017 e 2025, sendo os documentos escritos em português ou inglês.

As palavras-chave utilizadas na pesquisa incluíram: "competências socioemocionais" OR "educação socioemocional" OR "social emotional learning" OR "SEL" AND (Portugal) AND (programa OR avaliação OR impacto).

3.3. Amostra Final

Após esta triagem, 41 documentos foram mantidos como bibliografia de suporte para o enquadramento teórico e contextual do estudo. Contudo, apenas 10 cumpriram todos os critérios de inclusão: implementação em escolas portuguesas (1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), entre 2017 e 2025, com evidência empírica disponível, constituindo assim a amostra final analisada.

4. Resultados

Entre 2017 e 2025, Portugal testemunhou um crescimento significativo na implementação de programas de desenvolvimento socioemocional em contexto escolar, refletindo uma crescente valorização da educação integral e da promoção do bem-estar emocional como pilares do sucesso académico e da inclusão. Diversas iniciativas surgiram neste período, promovidas por escolas, municípios e entidades da sociedade civil, frequentemente com apoio de políticas públicas nacionais e europeias. Esta secção explora, em formato narrativo e referenciado, alguns dos principais programas e práticas implementados, focando as suas metodologias, objetivos e evidência de impacto.

Um exemplo relevante é o programa "Devagar se Vai ao Longe", desenvolvido no Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches, em Vila do Conde. Esta intervenção, baseada no modelo de *Social Emotional Learning* (SEL), foi aplicada em turmas do 2.º ciclo e consistiu em 21 sessões semanais orientadas por psicólogos, com envolvimento dos professores titulares. As sessões incluíram estratégias como *role-playing*, escrita reflexiva, dinâmicas de grupo e práticas de autorregulação, com o objetivo de promover o autoconhecimento, o autocontrolo, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisões responsáveis. A evidência recolhida demonstrou melhorias significativas ao nível da autoestima, da empatia, da regulação emocional e do ambiente em sala de aula, bem como na redução dos comportamentos externalizantes e internalizantes e a médio prazo no desempenho académico (Raimundo, 2012). Apesar de ter sido desenhado e aplicado pela primeira vez em 2012, este programa tem vindo a ser aplicado e até à data em várias escolas portuguesas d 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico (por exemplo, Escola Básica do Cávado, Escola Básica da Póvoa de Lanhoso [Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso, 2024], Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe, 2022), estando aprovado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses e a ser comercializado pela editora de materiais lúdico-pedagógicos "Ideias com História" (Raimundo, 2019).

Também se destaca o projeto "MindSerena", que introduziu práticas de *mindfulness* no contexto educativo, como estratégia para a autorregulação emocional, redução do *stress* e promoção do foco atencional entre alunos e professores. Através de sessões guiadas, o programa proporcionou momentos de pausa consciente e reflexão, com impacto positivo na gestão de conflitos, na empatia e na autorregulação comportamental em diferentes ciclos de ensino (Oliveira, 2020). O programa "MindSerena" demonstrou efeitos positivos no desenvolvimento de competências atencionais e socioemocionais em alunos dos 6.º e 8.º anos do Agrupamento de Escolas de Penacova, promovendo melhorias na regulação emocional, atenção e comportamentos pró-sociais, sugerindo benefícios para o bem-estar e desempenho escolar durante períodos de transição educativa (Oliveira et al., 2020).

O "Atitude Positiva" é um programa de aprendizagem socioemocional adaptada para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, que incorpora atividades sobre empatia, autoestima, resolução de conflitos e comunicação positiva. Desenvolvido por equipas multidisciplinares e em parceria com escolas e autarquias, este programa foi avaliado positivamente, reconhecendo-se a sua eficácia em promover melhorias notórias nas competências socioemocionais dos alunos, especialmente no que diz respeito ao

autoconceito social e emocional. Estudos mostram que os efeitos são particularmente expressivos no 1.º ciclo, o que sugere que intervenções precoces podem ser mais eficazes, além de revelarem padrões diferenciados por género que apontam para a importância de abordagens sensíveis às necessidades específicas de rapazes e raparigas, uma vez que os rapazes apresentaram aumentos mais significativos no autoconceito emocional, enquanto as raparigas mostraram melhorias mais acentuadas na consciência social (Coelho et al., 2016). Mais recentemente, em 2021, um estudo nacional analisou a eficácia do programa no ensino secundário, envolvendo mais de mil alunos. Os resultados mostraram melhorias estatisticamente significativas no autoconceito social e na autoestima dos jovens que participaram no programa, quando comparados com os do grupo de controlo (Coelho et al., 2021). Atualmente o projeto opera nos concelhos de Torres Vedras e do Cadaval, envolvendo nove entidades parceiras, incluindo câmaras municipais, agrupamentos de escolas e comissões de proteção de crianças e jovens. Esta colaboração interinstitucional permite uma articulação efetiva entre escolas, autarquias e organizações de apoio social, garantindo a implementação consistente de atividades de promoção de competências socioemocionais nos alunos (Pessoas 2030, 2025).

O "Programa TEIP" (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), embora existente há mais tempo, tem sido intensificado entre 2021 e 2025, com foco na inclusão, equidade e sucesso escolar em contextos de vulnerabilidade socioeconómica. As medidas adotadas nos agrupamentos TEIP incluem ações específicas de desenvolvimento socioemocional, acompanhamento psicossocial, tutoria e projetos de mediação escolar, com apoio técnico especializado. A sua avaliação tem demonstrado efeitos positivos na permanência escolar, na motivação dos alunos e na melhoria da convivência. Conforme evidenciado no relatório "25 anos do Programa TEIP em Portugal" (Costa & Almeida, 2022), as intervenções realizadas promoveram melhorias claras na autoestima, empatia e autorregulação emocional dos estudantes, contribuindo para a criação de ambientes escolares mais inclusivos e colaborativos. Estas melhorias refletiram-se também na redução de comportamentos disruptivos e na qualidade das relações interpessoais dentro das escolas, indicando que a integração de práticas socioemocionais no currículo escolar pode ser um fator decisivo para o sucesso educativo em territórios com elevados índices de vulnerabilidade social.

Complementarmente, os PDPSC, que surgiram em 2020 e cuja ação é cofinanciada pelo Fundo Social Europeu no âmbito do programa Pessoas 2030, promovidos pelo Ministério da Educação, representam uma política educativa estruturada de apoio ao sucesso escolar, especialmente em contextos desfavorecidos. Estes planos permitem a contratação de psicólogos, mediadores, assistentes sociais e outros técnicos especializados, para intervenção direta com alunos, famílias e comunidades escolares. Na distribuição das medidas PDPSC por área de intervenção prioritária nas diferentes regiões do país no relatório relativo à implementação das medidas em 2023/2024, coordenado por Magro-C. et al. (2024), o estímulo à inteligência socioemocional e ao desenvolvimento pessoal é a principal prioridade de intervenção em todas as regiões, com valores iguais ou superiores a 36%. A avaliação dos PDPSC em 2024 identificou melhorias significativas em indicadores como comportamento, participação cívica, autorregulação emocional e competências relacionais.

Finalmente, o programa "Ser Capaz" oferece um percurso formativo para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e de cidadania em jovens dos 2.º

e 3.º ciclos, com metodologias ativas e adaptadas às necessidades do território. Com componentes de *coaching*, jogos pedagógicos e práticas reflexivas, o programa contribui para a autoestima, o empoderamento juvenil e a coesão entre pares (Veríssimo et al., 2022a). O Programa foi desenvolvido, implementado e avaliado no âmbito do Projeto ACT – APRENDER COM TODOS. Este projeto de intervenção e investigação socioeducativa foi promovido pela Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, e implementado no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho, no Porto, nos anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021 (Veríssimo et al., 2022a).

Ao nível municipal, também se destacam alguns programas. O programa "EmpreenSer", promovido pela Câmara Municipal de Salvaterra de Magos, destaca-se como uma das intervenções com foco em competências socioemocionais em jovens. Dirigido a adolescentes entre os 13 e os 18 anos, este programa conta já com seis edições desde 2018 até 2025, com um conjunto de atividades de verão centradas no desenvolvimento do pensamento crítico, trabalho em equipa, comunicação e autorregulação emocional. Esta intervenção foi implementada no âmbito do Programa Intermunicipal de Promoção do Sucesso Escolar da Lezíria do Tejo, através da Equipa Multidisciplinar de Intervenção Comunitária (Câmara Municipal de Salvaterra de Magos, s.d.).

O projeto "Ginja" constitui-se também como uma inovadora iniciativa de educação socioemocional voltada para crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, marcando-se como o único programa em língua portuguesa que utiliza vídeos e canções para facilitar a aprendizagem emocional. Vários municípios aderiram ao projeto (por exemplo, Câmaras Municipais de Lisboa, Salvaterra de Magos, Castanheira de Pêra, Azambuja), promovendo assim competências socioemocionais fundamentais como autoconsciência, empatia e autorregulação emocional. Não obstante ter iniciado em regime de voluntariado durante a pandemia em 2020, o projeto rapidamente atingiu uma dimensão significativa: chegou a abranger cerca de 9.000 crianças, 1.100 famílias, 250 educadores e 23 escolas, com uma base de 15.000 visualizações dos episódios (Associação Surfeel, s.d.). Reconhecido pela Ordem dos Psicólogos Portugueses como uma boa prática de promoção de competências desde a primeira infância, o programa Ginja visou a melhoria do autocontrolo, da empatia e das relações interpessoais (Associação Surfeel, s.d.).

O programa "Quanto Mais Cedo, Melhor", desenvolvido pela Associação ENCONTRAR+SE em parceria com a Associação Unificar, constitui uma abordagem integrada e holística para a promoção de competências socioemocionais e literacia em saúde mental em contexto escolar, dirigida especificamente a crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo. Fundamentado em mais de uma década de experiência, envolve toda a comunidade educativa (docentes, assistentes operacionais, encarregados de educação e técnicos especializados) e inclui formação contínua, supervisão e ações certificadas para os vários intervenientes (ENCONTRAR+SE, s.d.). Nas suas primeiras edições, o programa foi implementado em 2019/2020 junto de 524 crianças em 24 turmas de cinco agrupamentos escolares no Porto, seguindo-se uma expansão entre 2022 e 2023, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, que permitiu abranger 863 crianças, 268 professores, oito psicólogos e 71 assistentes operacionais em escolas de várias regiões do país (ENCONTRAR+SE, s.d.). Este projeto tem sido reconhecido pela sua abordagem abrangente e pelo impacto positivo testemunhado por docentes e não-docentes, que

reportam melhoria nas práticas emocionais, gestão de conflitos, promoção de relações saudáveis e literacia em saúde mental (ENCONTRAR+SE, s.d.)

Destaca-se ainda o “Projeto ADN Socioemocional 2.0”, liderado pelo Município de Sintra em parceria com o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), o Ministério da Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian. Trata-se de uma iniciativa de investigação-ação que se desenrola entre janeiro de 2023 e dezembro de 2025 em todos os agrupamentos escolares do concelho. Inspirado nos resultados do Estudo Internacional sobre Competências Sociais e Emocionais (OECD, 2024) o programa desafia cada escola a desenvolver e implementar um Plano de Ação personalizado para promover competências socioemocionais (por exemplo, autorregulação, empatia e autoconhecimento), ao mesmo tempo que promove apoio técnico contínuo e colaboração entre escolas. Os dados preliminares indicam melhorias significativas na qualidade das interações interpessoais, na inclusão de alunos com maiores dificuldades e na redução de episódios de indisciplina em contexto escolar, demonstrando o potencial desta abordagem integrada para transformar a cultura escolar e promover o bem-estar de alunos e professores (Câmara Municipal de Sintra, 2025).

Estes programas representam uma tendência clara no panorama educativo português recente: a integração sistemática de abordagens socioemocionais nas escolas, com metodologias participativas e suporte técnico especializado. Esta aposta, alicerçada em evidência internacional e nacional, mostra-se eficaz não apenas na prevenção de comportamentos de risco, mas também na promoção de contextos escolares mais inclusivos, colaborativos e emocionalmente positivos.

A tabela 1 resume os resultados referentes aos programas implementados em Portugal entre 2017 e 2025.

Página | 22

Tabela 1

Principais Programas de Competências Socioemocionais Implementados em Portugal (2017 a 2025)

Programa / Projeto	Público-alvo / Ciclo	Objetivos / Competências Desenvolvidas	Metodologia / Intervenção	Evidência de Impacto	Local	Data de implementação / Referência
Devagar se Vai ao Longe	1.º e 2.º ciclos	Autoconhecimento, autocontrolo, consciência social, competências relacionais, tomada de decisões responsáveis	21 sessões semanais com <i>role-playing</i> , escrita reflexiva, dinâmicas de grupo; orientado por psicólogos e professores	Melhoria na autoestima, empatia, regulação emocional; redução de comportamentos externalizantes e internalizantes; impacto a médio prazo no desempenho académico	Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches (Vila do Conde), várias escolas portuguesas	de 2019 a 2024/ Raimundo (2012, 2019)
MindSerena	6.º e 8.º anos	Autorregulação emocional, redução do stress, foco atencional, empatia	Sessões de <i>mindfulness</i> , pausas conscientes, práticas de reflexão	Melhoria na regulação emocional, atenção, comportamentos pró-sociais; benefícios no bem-estar e desempenho escolar	Agrupamento de Escolas de Penacova	2020/Oliveira et al. (2020)

Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre

Programa / Projeto	Público-alvo / Ciclo	Objetivos / Competências Desenvolvidas	Metodologia / Intervenção	Evidência de Impacto	Local	Data de implementação / Referência
Atitude Positiva	1.º, 2.º e 3.º ciclos	Empatia, autoestima, resolução de conflitos, comunicação positiva, autoconceito social e emocional	Atividades socioemocionais guiadas por equipas multidisciplinares em parceria com escolas e autarquias	Ganhos mais expressivos no 1.º ciclo; diferenças por género; melhorias no autoconceito social e autoestima; eficácia confirmada no ensino secundário	Torres Vedras, Cadaval e outras regiões portuguesas	Torres Vedras e no Cadaval em 2021/ Coelho et al. (2016, 2021)
Programa TEIP	1.º ao 3.º ciclo, contextos de vulnerabilidade	Inclusão, equidade, sucesso escolar, desenvolvimento socioemocional, tutoria, mediação escolar	Acompanhamento psicosocial, tutoria, projetos de mediação escolar, ações especializadas	Melhoria na autoestima, empatia, autorregulação; redução de comportamentos disruptivos; melhoria da convivência escolar	Agrupamentos TEIP em Portugal	entre 2021 e 2025/ Costa e Almeida (2022)
PDPSC	Todos os ciclos	Inteligência socioemocional, desenvolvimento pessoal, competências relacionalas	Intervenção direta com psicólogos, mediadores, assistentes sociais	Melhorias em comportamento, participação cívica, autorregulação emocional e competências relacionalas	Diferentes regiões de Portugal	entre 2020 e 2025/ Magro-C. et al. (2024)
Ser Capaz	2.º e 3.º ciclos	Competências sociais, emocionais e de cidadania, autoestima, empoderamento juvenil	Metodologias ativas: coaching, jogos pedagógicos, práticas reflexivas	Melhorias no desenvolvimento socioemocional, autoestima e coesão entre pares	Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho, Porto	entre 2019-2021/ Veríssimo et al. (2022a)
EmpreenSer	3º ciclo e secundário	Pensamento crítico, trabalho em equipa, comunicação, autorregulação emocional	Atividades de verão, programas intermunicipais, Equipa Multidisciplinar	Melhoria das competências socioemocionais	Salvaterra de Magos	6 edições, entre 2018 e 2025/ CM Salvaterra de Magos (s.d.)
Projeto Ginja	Pré-escolar e 1.º ciclo	Autoconsciência, empatia, autorregulação emocional	Vídeos, canções, atividades interativas	Aproximadamente 9.000 crianças, com melhorias no autocontrolo, empatia e relações interpessoais	Diversos municípios: Lisboa, Salvaterra de Magos, Castanheira de Pêra, Azambuja	2020–2024/ Associação Surfeel (s.d.)
Quanto Mais Cedo, Melhor	Pré-escolar e 1.º ciclo	Competências socioemocionais, literacia em saúde mental	Formação contínua, supervisão, ações certificadas com docentes, assistentes e famílias	Melhoria em práticas emocionais, gestão de conflitos, relações saudáveis e literacia em saúde mental	Porto e expansão nacional com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian	2019 a 2023/ ENCONTRAR+SE (s.d.)
Projeto ADN Socioemocional 2.0	Todos os ciclos	Autorregulação, empatia, autoconhecimento	Planos de ação personalizados por escola, apoio técnico contínuo, investigação-ação	Melhorias em interações interpessoais, inclusão de alunos com dificuldades, redução de indisciplina	Concelho de Sintra	2023 atualidade/ CM Sintra (2025)

Discussão de Resultados

A análise dos programas e iniciativas implementadas entre 2021 e 2025 em Portugal evidencia um movimento crescente e consistente no sentido da valorização das competências socioemocionais como pilar da educação integral. A diversidade de programas analisados, como o Devagar se Vai ao Longe, MindSerena, Atitude Positiva, Ser Capaz, entre outros, demonstram uma adesão significativa das escolas e autarquias a práticas que vão ao encontro das recomendações internacionais e dos fundamentos teóricos previamente discutidos [CASEL, (2021a, 2021b); OECD, 2021; UNESCO, 2021].

A consistência dos resultados observados, nomeadamente melhorias na autorregulação emocional, autoestima, empatia, comportamento pró-social e envolvimento escolar, confirma as conclusões de estudos internacionais (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017) sobre os efeitos positivos da aprendizagem socioemocional. Os dados apontam ainda para uma correlação positiva entre o desenvolvimento destas competências e o desempenho académico, reforçando a ideia de que as dimensões cognitiva e emocional são interdependentes no processo de aprendizagem (Gross, 2015; Zins et al., 2004).

No entanto, os resultados obtidos também revelam fragilidades estruturais. A heterogeneidade das práticas, a ausência de um referencial nacional comum de avaliação e a dependência de projetos pontuais ou financiamento externo limitam a sustentabilidade e escalabilidade das intervenções. Além disso, a formação docente continua a ser um dos maiores desafios identificados (Valente, 2019). Por sua vez, Amaral et al. (2024) destacam que a falta de formação dos docentes dificulta a integração transversal e a continuidade das competências socioemocionais nos currículos.

Os resultados sugerem também que as intervenções mais eficazes são aquelas que envolvem toda a comunidade educativa, promovem práticas pedagógicas ativas e adotam uma abordagem sistémica, com apoio técnico especializado, confirmado o que Weissberg et al. (2015) e Veríssimo et al. (2022b) defendem sobre a necessidade de transformação cultural no espaço escolar.

Por fim, é relevante destacar a maior eficácia das intervenções iniciadas em idades precoces, bem como a importância de abordagens sensíveis ao género e ao contexto sociocultural das crianças, como evidenciado nos programas “Ginja” e “Quanto Mais Cedo, Melhor”.

5. Considerações Finais

A educação socioemocional tem vindo a consolidar-se como uma dimensão incontornável de uma escola promotora de sucesso, inclusão e bem-estar. Os dados analisados demonstram que, apesar das dificuldades estruturais e da variabilidade de implementação, os programas de aprendizagem socioemocional têm produzido impactos significativos e positivos em múltiplas dimensões do desenvolvimento dos alunos e do clima escolar.

Contudo, para que este progresso se traduza numa mudança duradoura e equitativa, é essencial ultrapassar a fragmentação atual das iniciativas e assegurar uma

concertação estratégica a nível nacional. A existência de um quadro comum de referência, que defina princípios, objetivos e orientações para a promoção das competências socioemocionais, permitirá alinhar esforços entre escolas, municípios, instituições de ensino superior e entidades governamentais. Esta articulação é crucial para garantir coerência nas práticas, equidade territorial e sustentabilidade das intervenções ao longo do tempo.

Assim, é necessário reforçar o compromisso político e institucional com a integração das competências socioemocionais como eixo estruturante do currículo nacional. Tal exige: A criação de um referencial nacional de competências socioemocionais, alinhado com modelos internacionais (como o da CASEL) e adaptado à realidade portuguesa; A formação contínua e especializada de docentes e técnicos educativos, com investimento sistemático em capacitação prática; A inclusão obrigatória de práticas de SEL nos projetos educativos e planos de melhoria das escolas, acompanhada por mecanismos de monitorização e avaliação; A apostila em estratégias precoces e integradas, particularmente nos primeiros ciclos de escolaridade e em contextos de maior vulnerabilidade social; e A consolidação de políticas públicas estruturadas e sustentáveis, que garantam a continuidade e a articulação das iniciativas entre escolas, municípios e entidades da sociedade civil.

Caminhos futuros incluem o desenvolvimento de investigação longitudinal que avalie o impacto de programas de competências socioemocionais a médio e longo prazo em Portugal, bem como estudos comparativos entre regiões e grupos etários. Além disso, importa explorar a integração destas competências nos processos de avaliação formativa dos alunos e no desenvolvimento profissional docente.

Página | 25

Reconhecem-se ainda como limitação a heterogeneidade dos desenhos metodológicos dos programas analisados e o reduzido número de estudos analisados, o que condiciona a robustez da síntese apresentada.

No entanto, é evidente que a consolidação de uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento socioemocional requer visão estratégica, ação articulada e compromisso coletivo. Apenas assim será possível responder eficazmente aos desafios da educação contemporânea e preparar cidadãos mais empáticos, resilientes e cooperativos para o futuro.

6. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues, Sernancelhe. (2022, junho 22). Programa “Devagar se vai ao longe”. <https://www.aesernancelhe.pt/programa-devagar-se-vai-ao-longe/>

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

Amaral, S. C. M. (2014). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico: Um programa de competências emocionais e sociais* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores]. Repositório UAc. <http://hdl.handle.net/10400.3/3358>

Associação Surfeel. (s.d.). *Ginja: Programa infantil de educação socioemocional.* <https://ginja.org/pt>

Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso. (2024, 18 de abril). “*Devagar se Vai ao Longe*” – *crianças povoenses com mais competências socioemocionais.* <https://www.povoadelanhoso.pt/devagar-vai-ao-longe-criancas-povoenses-competencias-socioemocionais/>

Câmara Municipal de Salvaterra de Magos. (s.d.). *EmpreenSer – Desenvolvimento de competências socioemocionais.* <https://www.cm-salvaterrademagos.pt/component/k2/item/5336-empreenser-2025-programa-de-competencias-socioemocionais-para-jovens-dos-13-aos-18-anos>

Câmara Municipal de Sintra. (2025). *Projeto ADN Socioemocional das Escolas de Sintra 2.0: Intervenções de promoção de competências sociais e emocionais em contexto escolar (Portefólios 2022-2023 e 2023-2024).* Portal da Educação de Sintra. <https://educacao.sintra.pt/adn%20socioemocional%20das%20escolas%20de%20sintra%2020/projeto%20adn%20socioemocional%2020>

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *SEL framework: What are the core competencies and where are they promoted?* <https://casel.org/casel SEL-framework-11-2020/>

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021a). *State scan.* <https://casel.org/state-scan-scorecard-project-2/>

Página | 26

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021b). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>

Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence* (pp. 1-139). Publications Office of the European Union/EU Bookshop. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/664439>

Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 261-280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>

Coelho, V. A., Romão, A. M., Silva, P. R., & Saldanha, S. (2021). Un análisis a nivel nacional de la efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional en Portugal: Enfoque sobre el papel de la participación de los creadores. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.04.001>

Costa, E., & Almeida, M. M. (Coords.). (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal.* REDESCOLA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/ebook_25_anos_do_programa_teip_em_portugal.pdf

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

DGE – Direção-Geral da Educação. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento – Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

DGE – Direção-Geral da Educação. (2020). *Edital: Abertura de candidatura à apresentação de planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, no âmbito da promoção do sucesso e inclusão educativos (Despacho do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, de 31 de julho de 2020)*. <https://app.box.com/embed/s/1vbnhshbiwq5tgc5rlhnnv0khehj9w28?sortColumn=date&view=list>

DGS – Direção-Geral da Saúde. (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar: 2015-2020*. Ministério da Saúde. <https://www.dgs.pt/pns-e-programas/programas-de-saude/saude-escolar.aspx>

DGS – Direção-Geral da Saúde. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar* [Manual]. Ministério da Saúde. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>

DGS – Direção-Geral da Saúde. (2017). *Referencial de educação para a saúde* [Documento oficial]. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf

Página | 27

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (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>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/152988602317319294>

ENCONTRAR+SE – Associação para a Promoção da Saúde Mental. (s.d.). *Quanto mais cedo, melhor: Programa de competências socioemocionais no pré-escolar e 1.º ciclo*. <https://www.encontrarse.pt/projectos/projetos-curso/quanto-mais-cedo-melhor/>

Fernandes, A. C. (2021). *Autorregulação e indicadores de saúde mental: Impacto da pandemia de COVID-19 nos indicadores de saúde mental de crianças do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. <https://rdpc.uevora.pt/handle/10174/29779>

Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional* (15ª ed.). Temas e Debates.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social-emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457-467. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01038-z>

Magro-C, T., Neves, A. M., Fateixa, J. A., Simão, M. L., João, M. O., & Camacho, S. (2024). *Implementação dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário: Relatório 2023/24*. Direção-Geral da Educação. https://escolamais.dge.medu.pt/sites/default/files/2025-06/RelatorioPDPSC23_24.pdf

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>

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

OECD. (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

Oliveira, A. L. (2020). Mindfulness em contexto educativo: Projeto de aprendizagem socioemocional Mindserena. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 141-151). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>

Oliveira, A. L., Pereira, R. N., Mano, P. P., Pinheiro, R., & Freitas, P. (2020). *MindSerena: Impacto do desenvolvimento de competências mindfulness em alunos do 6.º e 8.º anos*. In *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Inclusão e diversidade* (pp. 424-440). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://mindserena.org/artigos-publicados/2_Envolvimento%20dos%20Alunos%20na%20Escola_Perspetivas%20da%20Psicologia%20e%20Educacao.pdf

Página | 28

Oliveira-Martins, G. (Coord.). (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Pessoas 2030. (2025). *Mais Atitude Positiva – E9G: projeto de aprendizagem socioemocional em Torres Vedras e Cadaval*. Projeto Escolhas. <https://pessoas2030.gov.pt/projeto/mais-atitude-positiva-e9g-pessoas-fse-00420600-academico-de-torres-vedras-atv-inclusao-social-acesso-a-servicos-de-qualidade-programa-escolhas-torres-vedras-lisboa-centro/>

Raimundo, R. C. P. (2013). “*Devagar se vai ao longe*”: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8001>

Raimundo, R. (2019). *Devagar se vai ao longe: Kit pedagógico*. Ideias com História. <https://ideiascomhistoria.pt/products/devagar-se-vai-ao-longe>

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>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: O emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10-15. <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>

Verdasca, J., Neves, A. M., Fonseca, H., Fateixa, J. A., Procópio, M., & Magro, T. (2020). Planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário para a promoção do sucesso e inclusão educativos. *Norte 2020 – Educação para todos*, 15(2-3). <https://norte2020.pt/sites/default/files/public/uploads/documentos/piicie15.pdf>

Veríssimo, L., Castro, I., & Costa, M. (2022a). *Ser capaz: Programa de promoção de competências socioemocionais* (Estudos de Educação). Universidade Católica Editora. <https://doi.org/10.34632/9789899058224>

Veríssimo, L., Castro, I., Costa, M., Dias, P., & Miranda, F. (2022b). Socioemotional skills program with a group of socioeconomically disadvantaged young adolescents: Impacts on self-concept and emotional and behavioral problems. *Children*, 9(5), 680. <https://doi.org/10.3390/children9050680>

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

Página | 29

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Contribuições da autora:

Conceção e desenho do estudo, revisão sistemática da literatura, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica do manuscrito.

Agradecimentos, Financiamento:

Não houve financiamento externo específico para a realização deste estudo.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre a autora:

Teresa Martins Matos

teresa.matos@ipportalegre.pt

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre

<https://orcid.org/0009-0006-7309-4345>

Teresa Isabel Costa de Oliveira Martins Matos é Doutora em Psicologia pela Universidad de Extremadura, Licenciada em Psicologia Social e das Organizações pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) e Pós-graduada em Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais e em Avaliação e Intervenção Psicológica em Crianças e Adolescentes. É Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Membro efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses, desenvolve investigação na área da avaliação e intervenção em alunos com necessidades específicas e no impacto de programas de promoção de competências socioemocionais.