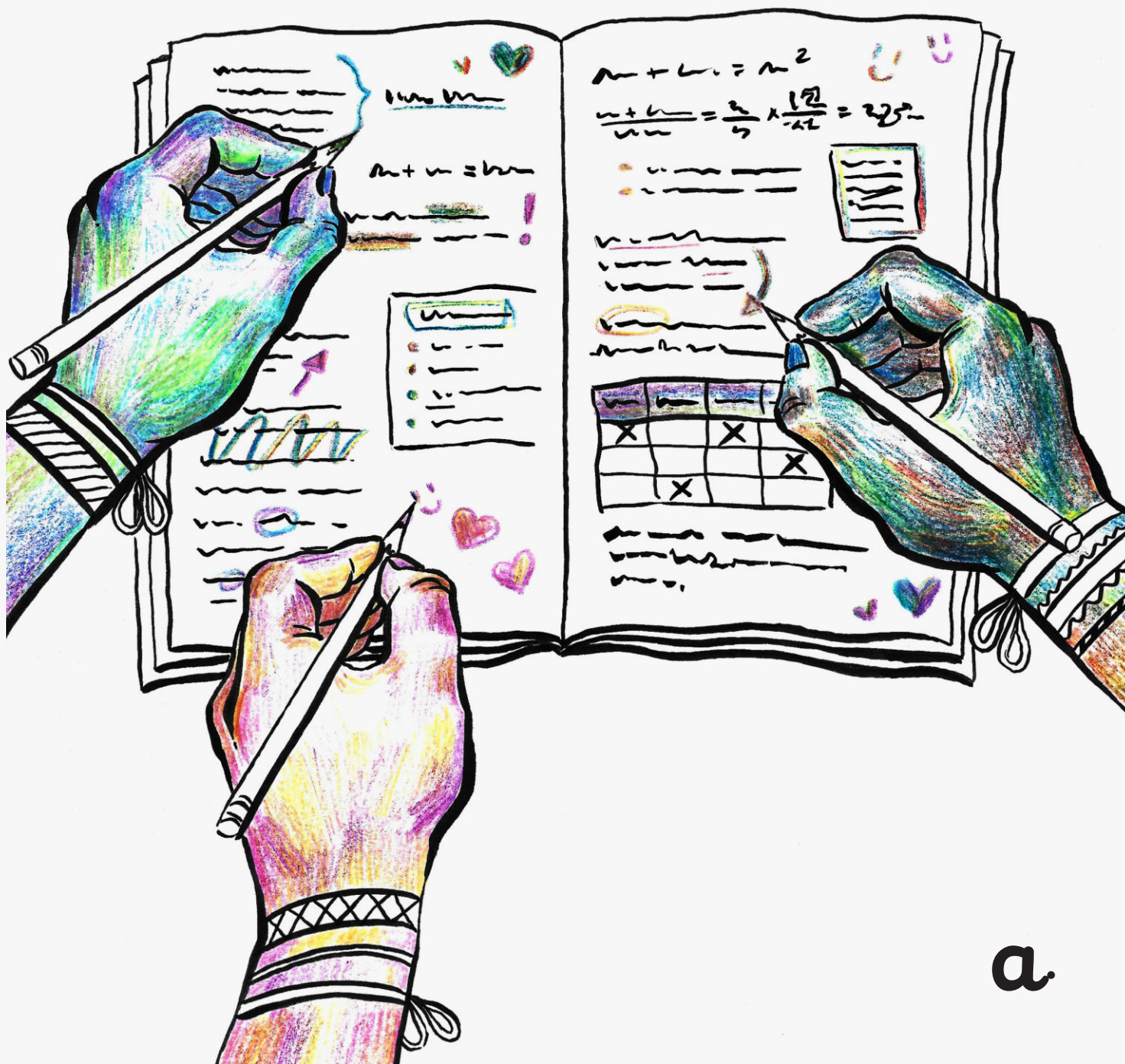


Aprender.

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

FUNDAMENTOS E PERSPETIVAS:

Avaliar a importância da educação
socioemocional em contexto escolar



Ficha Técnica

Título: Aprender
N.º 50 (dezembro de 2025)

Tema Central: Fundamentos e perspectivas: Avaliar a importância da educação socioemocional em contexto escolar

Periodicidade: publicada duas vezes por ano
Registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o nº 127705
ISSN eletrónico: 2184-5255

Diretora: Amélia Marchão
Diretora Adjunta: Maria José D. Martins

Conselho Editorial: Adriana Guimarães; Anne Studer; Gorete Dinis; Isabel Muñoz; Luís Henriques; Luís Pinheiro; Miguel Castro

Coordenadores do tema central: Sabina Valente; Abílio Afonso Lourenço; Maria José Martins

Revisão ortográfica: Luís Henriques (Coordenação); Luís Miguel Cardoso; Maria Filomena Barradas; Teresa Oliveira

Colaboram neste Número: Ana Isabel Garcês; Ana Maria Cristóvão; Ana Salomé A. Jesus; Bruno F. Gonçalves; Djamila Pires; Elza Mesquita; Eugénio G. C. Solino; Hugo Rebelo; Lara Correia; Luísa Carvalho; Maria da Glória Franco; Plauto S. Carvalho; Regina Alves; Sabina Valente; Sabrina C. Miranda; Teresa Maia; Teresa Martins Matos

Ilustração da capa: Laura Leitão (Nota sobre a autora no final do nº 50)
Ilustração da contracapa: Miguel Carlos (Nota sobre o autor no final do nº 50)
Capa: Gabinete de Comunicação e Imagem - Politécnico de Portalegre
Composição, montagem e secretariado: Joaquim Marchão
Editor digital: Luís Pinheiro
Indexação da revista: Amélia Canhoto; Joaquim Marchão

Propriedade, Administração, Sede do Editor e Redação:
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre
Praça da República, nºs 23 e 25
7300-109 PORTALEGRE

NIPC: 600 028 348 (Politécnico de Portalegre)

Estatuto Editorial: [Ligação online](#)

Revista publicada em regime de Open Access através da OJS

Os artigos e os relatos de experiência que integram este número foram objeto de revisão por pares, conforme as Linhas gerais de publicação adotadas pela revista Aprender.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
A Direção não se compromete na publicação de todos os artigos recebidos.



(C) Direitos reservados ao(s) autor(es)

Nota introdutória.....	3
50 números da revista Aprender. Um exemplo de ciência aberta e partilha de conhecimento com 38 anos de história	
João Emílio Alves.....	7
Tema Central: Fundamentos e perspetivas: Avaliar a importância da educação socioemocional em contexto escolar	
Editorial	10
Do cognitivo ao emocional: a educação socioemocional nas escolas portuguesas	
Teresa Martins Matos.....	13
O papel da liderança escolar na promoção de competências socioemocionais: evidências de um estudo bibliométrico	
Ana Maria Cristóvão, Sabina Valente, Hugo Rebelo	31
Elementos cognitivos e emocionais no processo de ensino e aprendizagem: Pensar, sentir e agir	
Eugénio G. C. Solino, Plauto S. de Carvalho, Sabrina do C. de Miranda	51
O papel da mediação de pares na gestão de conflitos em contexto escolar	
Regina Alves, Iara Correia	68
Programa de competências sociais e o seu impacto em adultos com incapacidade intelectual	
Maria da Glória Franco, Ana Isabel Garcês, Teresa Maia	82
Relatos de experiências	
Sentir@Ser – Programa de competências socioemocionais num agrupamento de escolas	
Ana Salomé Almeida de Jesus, Luísa Carvalho.....	104
Outros temas	
Inteligência artificial na avaliação e no feedback formativo no ensino superior em Cabo Verde	
Djamila Pires, Bruno F. Gonçalves, Elza Mesquita	116

Nota Introdutória

Este é o número 50 da revista Aprender que assinalamos, com orgulho, numa nota introdutória um pouco mais alongada, buscando um pouco da história da Aprender. Fazemo-lo a partir de um conjunto de evidências associadas à sua história e aos “escritos” científicos, no âmbito da História da Educação, produzidos sobre a revista que ora dirigimos, mas que foi criada em 1987, por um conjunto de professores da então Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), hoje Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Portalegre.

Revisitando a obra de Hernández Diaz (2013), a propósito da importancia de revistas desta natureza, sublimamos, como o autor, que “la prensa, las publicaciones periódicas (...) se convierten en un fenómeno de masas desde la Ilustración hasta nosotros, y llegan a convertirse en una de las señas de identidad, de influencia, y en necesidad cotidiana para los ciudadanos de nuestras sociedades contemporáneas” (p. 11).

Em concreto, e na trajetória da revista Aprender, o seu primeiro diretor, Rui Canário, expressou no Editorial do n.º 1 (1987) que o periódico era uma construção coletiva e ao serviço de uma estratégia de mudança que respondia a três tendências: a) a educação permanente a presidir a lógica de organização do sistema educativo (relativização da importância da educação escolar); b) a inovação permanente como estratégia de transformação do próprio sistema educativo (investindo no envolvimento dos diferentes atores locais); c) o redimensionamento à escala comunitária das instituições escolares e não escolares (numa perspetiva de polivalência e de integração das suas funções sociais). Canário expressava ainda que o “objetivo não é o de criar uma revista de educação que se vá alimentando de artigos que alguns rebuscam no fundo da gaveta ou que laboriosamente produzem na mira de “enriquecer” o seu currículo pessoal” (Canário, 1987, p. 1).

Como afirmado por Henriques, Marchão e Mourato (2015), num estudo sobre o Instituto Politécnico de Portalegre (focado na ESEP/ESECS) e a sua importância na democratização do ensino superior, a Aprender “haveria de servir como ponto de reflexão sobre assuntos diversos, desde a importância da formação de professores, às questões didáticas e pedagógicas ou à atividade cultural desenvolvida pela Escola e pelos seus docentes” (Henriques, Marchão & Mourato, 2015, p. 186) e também, como afirmado pelo seu primeiro diretor, “refletir a ambição de transformar o ensino superior num elemento promotor de desenvolvimento económico e social (Canário, 1987) e que deveria contribuir para o debate de ideias, para a troca de experiências e como incentivo à investigação” (Marchão, et al., 2022, p. 422).

A Aprender assumiu tamanha importância no panorama português que, em 1993, levou António Nóvoa a integrá-la na obra *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX e XX)*, na ficha n.º 37, enunciando que o seu principal foco era a



formação de professores e que o seu “cariz formativo e vulgarizador, [apostava] na qualidade e inovação, enquanto ideias directoras da mudança na prática pedagógica” (Nóvoa, 1993, p. 62), o que resultava do diálogo em tríade (formadores, formandos e agentes educativos) “dos níveis pré-universitários, expresso no estatutos dos colaboradores, mas, sobretudo, na interacção entre o discurso teórico e a experiência educativa” (Nóvoa, 1993, p. 62), além do enquadramento regional e qualidade gráfica.

Nóvoa (1993) destacou ainda os núcleos temáticos principais da revista, correspondendo o mais importante à “formação (inicial e contínua) dos professores” (p. 62), “artigos de análise da importância das várias componentes de formação científica em ciências da educação”, “análises e propostas relativas ao papel educativo e sociocultural das Escolas Superiores de Educação, nomeadamente no contexto regional” (p. 63).

Além desses núcleos, o autor identificou também um núcleo secundário que se traduz na abordagem de problemas educativos mais específicos (métodos de ensino, administração escolar, psicopedagogia e a didática aplicadas, desenvolvimento curricular, bem como “ciências auxiliares” dos fenómenos educativos (Sociologia e Comunicação), a “política educativa e a reforma do sistema educativo”, “a avaliação, o (in)sucesso escolar e a interacção entre a escola, os professores e os pais” e “as atividades extracurriculares (feiras do livro, jornais escolares, etc.) e, esporadicamente a educação pré-escolar, a animação cultural e a cooperação universitária” (Nóvoa, 1993, p. 63). O autor referia também que estes dois núcleos se complementavam com textos que evidenciam a relação da Escola com a região.

Ainda num estudo mais particularizado sobre a revista Aprender, neste caso sobre os artigos alusivos à educação de infância publicados na revista, Henriques e Marchão (2018, p. 261) afirmam que “a vida da revista Aprender pode ser dividida em três grandes ciclos: o sonho (1.ª fase, 1987-1991); a revitalização (2.ª fase, 1993-1994) e a “reinvenção/atualização” (3.ª fase, 1998- presente). No entender dos autores,

O primeiro ciclo corresponde ao impulso inicial, em que o desejo de transformação estava muito presente, sobretudo nas palavras do diretor Rui Canário e de muitos outros docentes que contribuíram para a Aprender. O segundo ciclo, sob a direção de Mário Ceia, apresenta-se, em nosso entender, como um momento de transição, chegando Fortunato Queirós, então Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre, a afirmar que “vim encontrar a revista Aprender em estado de coma” (Queirós, 1993, p. 4). Este momento de transição é antecedido pela publicação de um número isolado, ainda no ano de 1991, sob a direção de José Casanova Travassos. No terceiro ciclo, depois de alguns momentos conturbados, Abílio Amiguinho assumiu a direção da revista (de 1998 até ao presente^[1]) e nela passamos a encontrar, além de alguns textos na linha da matriz inicial da instituição – a formação de professores, um conjunto de mudanças que se traduzem na própria revista e se prendem com a emergência de outras áreas que, entretanto, a escola^[2] passou a assumir na sua oferta

¹ Abílio Amiguinho foi diretor da revista Aprender até ao final do ano de 2021.

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, proprietária da revista.

formativa – Turismo, Jornalismo e Comunicação, Animação Educativa e Socio Cultural, Serviço Social entre outros. (Henriques & Marchão, 2018, p. 261)

Este último período (a partir de 1998) corresponde a uma matriz editorial que vai além da inicial, diversificando-se as publicações em alinhamento com a oferta formativa da instituição de ensino superior sua proprietária e em função dos muitos desafios sociais, culturais, pedagógicos e científicos que foram emergindo nacional e internacionalmente.

Também, pensando na ciência, na investigação e na disseminação do conhecimento, a Aprender passou a formato digital em junho de 2012³, em acesso aberto e sem custos para autores, pretendendo, desse modo afirmar a sua identidade regional, nacional e internacional. Alojada no software Open Journal Systems (OJS), opera através de uma política de preservação e arquivamento, sendo o conteúdo da revista hoje preservado através do PKP (PKP PN).

No que se refere à evolução do seu estatuto editorial, a revista Aprender tem vindo a prosseguir com objetivos que, na atualidade, destacam: (i) a publicação de trabalhos de natureza científica e de investigação, tendo em vista a circulação do saber científico e o debate de ideias sobre as realidades educativas e formativas, sociais e culturais, nos domínios da formação, investigação e intervenção; (ii) o incentivo à produção e disseminação de trabalhos de investigação científica e de áreas de intervenção nos vários domínios de atuação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre; (iii) a possibilidade de criar intercâmbios científicos e formativos entre docentes e outros profissionais da região, nacionais e internacionais; (iv) a criação de um espaço de publicação para docentes, investigadores e estudantes⁴.

Apostando num sistema de revisão por pares, duplamente cego, a revista conta na atualidade com uma Comissão Científica internacional, composta por especialistas de reconhecido mérito associados às áreas de publicação científica (Ciências da Educação, Ciências Sociais) e às suas linhas principais:

- Educação (educação básica, secundária e superior; educação social, educação para...);
- Formação de profissionais (educação básica, secundária e superior; educação social; serviço social; jornalismo e comunicação; turismo);
- Problemáticas multidisciplinares.

Neste contexto, o número 50, com o tema central *Fundamentos e perspetivas: Avaliar a importância da educação socioemocional em contexto escolar*, possibilita-nos a continuidade das leituras e reflexões que, desde o seu início, a Aprender nos propiciou, destacando-se no presente número a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento das crianças e jovens e para o sucesso na transição para a vida adulta.

Igualmente se destaca a Inteligência artificial no ensino superior.

Fica a disseminação do conhecimento em acesso aberto, o convite à leitura e um agradecimento aos editores convidados que, primorosamente, organizaram o número.

³ Todavia, todos os seus números estão disponíveis online.

⁴ <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/estatuto>

Referências bibliográficas

Canário, R. (1987). Editorial. *Aprender*, 1, 1
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/1>

Henriques, H., & Marchão, A. (2018). Pensar a educação de infância através da revista Aprender". In R. P. Lopes, et al., (Eds.) *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, (258-266). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Henriques, H., Marchão, A., & Mourato, J. (2015). Democracy and the Portuguese polytechnic education. The case of the Polytechnic Institute of Portalegre (80s of the XX century). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 173-196. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.009>

Hernández Díaz, J. M. (Org.) (2013). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Marchão, A., Carvalho, L., Bonifácio, E., Nieto Ratero, A., & Rebola, F. (2022). As mensagens pedagógicas da Revista Aprender (ano de 1989). In J. M. Hernández Díaz (Coord.) *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas*, (419-430). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0333>

Nóvoa, A. (Dir.). (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Instituto de Inovação Educacional.



50 números da revista *Aprender*

Um exemplo de ciência aberta e partilha de conhecimento com 38 anos de história

A revista *Aprender* é uma publicação científica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Portalegre (IPP). Criada em 1987, a revista tem vindo a afirmar-se como um espaço de divulgação de trabalhos nas áreas da Educação, das Ciências Sociais e das Humanidades, acolhendo contributos de investigadores, docentes, estudantes e profissionais interessados em refletir sobre as práticas educativas e sociais contemporâneas.

A revista é publicada em formato digital através da plataforma *Open Journal Systems* (OJS), o que assegura a gestão editorial moderna, o arquivo eletrónico e, sobretudo, o acesso livre e gratuito a todos os conteúdos. Esta opção consolida o compromisso da ESECS com os princípios da ciência aberta e da democratização do conhecimento, permitindo que qualquer leitor, em qualquer parte do mundo, possa consultar, descarregar e partilhar os artigos publicados.

De acordo com o seu Estatuto Editorial, disponível na sua página oficial (aprender.esep.pt), a revista tem como finalidade principal a publicação e divulgação de trabalhos científicos, pedagógicos e culturais que contribuam para o desenvolvimento da educação, da formação e das ciências sociais. Entre os princípios que orientam a sua atuação, e de acordo com o respetivo estatuto, destaca-se: i) a promoção da investigação e da reflexão crítica no domínio da educação e das ciências sociais, estimulando a troca de ideias e a partilha de práticas inovadoras; ii) o respeito pelos valores éticos da investigação científica, assegurando transparência, integridade e rigor académico em todos os textos publicados; iii) a garantia de pluralismo e liberdade científica, abrindo espaço a diferentes correntes teóricas e metodológicas; iv) a valorização da qualidade editorial, através da revisão por pares e da avaliação científica independente de todos

os trabalhos submetidos; v) e, por fim, a adoção de um modelo de acesso aberto, sem custos de submissão ou publicação para os autores.

A revista tem, no seu acervo global, vários números temáticos — dedicados, por exemplo, à Educação Social, à Comunicação e Turismo ou à Educação de Infância — a par de submissões em fluxo contínuo, o que permite acolher artigos relevantes a qualquer momento, sem depender exclusivamente de edições fechadas. Adicionalmente, releva-se o facto de a revista acolher vários tipos de textos, com diferentes formatos, incluindo artigos científicos, ensaios teóricos, relatos de experiências e recensões críticas. A todos estes contributos são associados os respetivos DOI (*Digital Object Identifier*), garantindo a sua identificação permanente, indexação e citação internacional, reforçando assim a visibilidade dos trabalhos publicados, em linha com as boas e recomendadas práticas de publicação internacional no campo científico.

Paralelamente, a revista *Aprender* adota uma política de acesso aberto (*Open Access*) que reflete o seu compromisso com a disseminação livre e responsável do conhecimento. Os conteúdos são disponibilizados integralmente em formato digital, podendo ser consultados e descarregados sem restrições. Numa perspetiva institucional, esta política reforça a missão da ESECS e do IPP no domínio da publicação científica, tornando o conhecimento um bem público, acessível a todos e capaz de gerar valor social e educativo. Com efeito, ao divulgar gratuitamente as suas edições, a revista contribui para a atualização dos profissionais de educação, para a formação contínua de docentes, para académicos e profissionais transversalmente às ciências sociais, e para a consolidação de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com esta visão institucional, a revista *Aprender* enquadra-se nas orientações internacionais da Ciência Aberta, que preconizam a eliminação de barreiras económicas e institucionais ao acesso à informação científica, promovendo, desta forma, uma circulação mais justa e inclusiva do conhecimento, ampliando o impacto dos artigos e permitindo que os resultados da investigação sejam úteis para a comunidade científica e para os profissionais da educação e das ciências sociais.

A par de um percurso notável, já com 38 anos de existência e 50 números editados, os impactos e contributos para a comunidade científica e educativa podem ser agregados em torno de três dimensões de análise: 1ª) a articulação entre investigação e prática educativa, tendo em conta o seu carácter multidisciplinar e pedagógico, atuando como ponte entre investigação académica e prática educativa, divulgando não só estudos teóricos mas também relatos de experiências e boas práticas. Desta forma, o conhecimento produzido chega a contextos de ensino, instituições educativas e comunidades locais, contribuindo para a melhoria das práticas profissionais; 2ª) no plano da visibilidade e do impacto científico, a indexação em catálogos como o Latindex e a atribuição de DOI garantem maior visibilidade e reconhecimento aos autores, permitindo o aumento das citações e o fortalecimento da reputação científica da própria ESECS, além de que, o formato digital e a política de arquivo permanente asseguram também a preservação e a difusão internacional dos conteúdos; 3ª) e, por fim, a terceira dimensão a ter em conta concerne à democratização e equidade no acesso, uma vez que a publicação em acesso aberto elimina barreiras económicas e geográficas, permitindo que investigadores, professores e estudantes acessem ao mesmo conteúdo, independentemente da instituição a que pertencem, reforçando, desse modo, a equidade no acesso à informação e aproximando a academia da sociedade.

Todavia, a consolidação de uma qualquer revista científica em acesso aberto exige esforço contínuo de inovação e sustentabilidade. Neste particular, e em termos de desafios e perspetivas futuras, a revista *Aprender* terá de dirigir a sua ação futura para alguns dos aspetos entre os quais: a manutenção da qualidade editorial e do rigor científico, num contexto de crescente volume de submissões; o reforço da internacionalização, através da publicação de artigos em línguas estrangeiras e da cooperação com investigadores de outros países; a melhoria da indexação em bases internacionais e a implementação de métricas de impacto e de leitura; o fortalecimento da visibilidade institucional, através da divulgação mais ampla dos números e da integração em repositórios académicos; e a garantia de sustentabilidade técnica e financeira do modelo de acesso aberto, essencial para a continuidade da publicação.

A revista *Aprender* é hoje um exemplo sólido de como uma instituição de ensino superior, com o perfil e percurso institucional da ESECS, pode aliar rigor científico, inovação editorial e compromisso social. Esta revista tem desempenhado um papel central na valorização da investigação e da prática educativa, afirmando-se como um veículo de partilha de conhecimento e de promoção de uma cultura de aprendizagem aberta. O seu estatuto editorial, como vimos atrás, espelha princípios de qualidade, ética e pluralismo, enquanto o modelo *open access* assegura que o saber produzido na academia é devolvido à sociedade, contribuindo assim para o reforço do papel das instituições de ensino superior no processo de democratização do conhecimento e na construção de uma educação mais justa, participada e inovadora.

Por tudo isto, a revista *Aprender* distingue-se como uma das principais iniciativas editoriais da ESECS, contribuindo para a missão do Politécnico de Portalegre: criar, transmitir e difundir o conhecimento de modo a promover o desenvolvimento humano, social e cultural das comunidades, em articulação com os contextos regionais, nacionais e internacionais.

Está, pois, de parabéns a nossa revista *Aprender*, não só por ter atingido a sua emblemática edição nº 50, coincidente com o ano em que a ESECS perfaz 40 anos de existência, mas também, e sobretudo, pelo seu potencial de crescimento e afirmação no panorama das revistas científicas, quer no campo da Educação (com especial enfoque na formação de profissionais em educação básica, secundária e superior; educação social; serviço social; jornalismo e comunicação; turismo); quer no domínio das Ciências Sociais, reunido textos e contributos, de variada natureza, associadas a diversas problemáticas multidisciplinares.

Estou certo de que a revista *Aprender* prosseguirá a sua missão, mantendo regularidade editorial no domínio da produção e difusão de conhecimento científico com interesse e utilidade, não apenas para o universo académico, mas também para a sociedade, contribuindo, assim, para a promoção da reflexão científica, para a apropriação do conhecimento pelos agentes sociais que operam no terreno e para a transformação de práticas profissionais, em nome de uma sociedade mais informada e aberta à inovação.

dezembro de 2025

João Emílio Alves
Diretor da ESECS

Editorial

A escola tem, tradicionalmente, enfatizado o desenvolvimento e a aprendizagem das dimensões cognitivas nos alunos. No entanto as exigências da sociedade contemporânea e a investigação científica têm evidenciado a pertinência de articular a promoção da dimensão cognitiva com a promoção de competências socioemocionais, na medida em que estas parecem contribuir para melhorar os ambientes de aprendizagem, fomentar a coesão social, focar a atenção nas tarefas, e contribuir assim para o sucesso educativo, social e profissional.

Dado que é função da escola formar alunos autónomos, responsáveis e cidadãos ativos, desenvolver as competências socioemocionais em meio escolar possibilita a criação de um quadro de referência que assente numa consciência individual e coletiva. Deste modo, é fundamental promovê-las nos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, ajudando-os a enfrentar de modo eficaz os desafios do quotidiano e do futuro, e a prosperar tanto no contexto escolar como na vida pessoal e social.

Assim, o objetivo principal deste número foi reunir estudos que explorem e avaliem a relevância da educação socioemocional no contexto educativo. Sabendo-se que desenvolver competências socioemocionais, através da educação, não é apenas importante, mas também uma exigência cada vez mais necessária perante os desafios contemporâneos, estudos teóricos e empíricos integraram este número da revista Aprender.

Com o tema “Fundamentos e perspetivas: Avaliar a importância da educação socioemocional em contexto escolar”, o número 50 da revista Aprender teve como foco a educação socioemocional. Este número convidou à submissão de estudos teóricos e empíricos, que analisam e consideram as teorias, as relações com outras variáveis, e a avaliação de programas que promovam as competências socioemocionais, desde a infância até à idade adulta.

No primeiro artigo, Teresa Martins Matos, com o estudo “Do cognitivo ao emocional: A educação socioemocional nas escolas portuguesas”, analisa o percurso da aprendizagem socioemocional em Portugal entre 2017 e 2025, através de uma revisão sistemática da literatura. Os resultados destacam os impactos positivos da educação socioemocional em domínios como a autorregulação emocional, a autoestima, a empatia e as competências relacionais. No entanto, também se destaca que persistem desafios estruturais, como a escassez da formação específica dos professores neste domínio. A discussão do estudo articula os resultados obtidos aos principais modelos teóricos, destacando o potencial transformador da educação socioemocional quando integrada de forma sistémica e participativa.

Com o objetivo de analisar como a liderança escolar contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos no contexto escolar, cada vez mais marcado por desafios emocionais, organizacionais, e pedagógicos Ana

Maria Cristóvão, Sabina Valente e Hugo Rebelo, através do artigo “O papel da liderança escolar na promoção de competências socioemocionais: Evidências de um estudo bibliométrico” desenvolvido com base em estudos identificados nas plataformas *Google Scholar*, *Scopus* e *Web of Science* concluem que as lideranças escolares são determinantes para a integração sustentável da aprendizagem socioemocional e que é importante repensar a formação de líderes, incorporando competências socioemocionais e políticas de apoio que consolidem ambientes educativos promotores do bem-estar e do sucesso dos alunos.

No artigo “Elementos cognitivos e emocionais no processo de ensino e aprendizagem: Pensar, sentir e agir”, Eugénio Solino, Plauto Carvalho e Sabrina Miranda, partindo de uma análise documental, apresentam o resultado do estudo que teve por objetivo relacionar diferentes bases teóricas para a elaboração de um alicerce que possibilite a articulação dos aspetos cognitivos e emocionais no processo de ensino e aprendizagem. Concluem que a valorização da autonomia do aluno, com foco na criação de um ambiente educativo que promova aceitação, empatia e liberdade para explorar, reconhecendo que a aprendizagem mais eficaz ocorre quando os alunos são respeitados nas suas singularidades e que o processo de aprendizagem ocorre nas interações com o outro, sendo a emoção o pilar dessas interações.

No quarto artigo, “O papel da mediação de pares na gestão de conflitos em contexto escolar”, Iara Correia e Regina Alves avaliaram o impacto de uma formação em mediação de pares nas atitudes e comportamentos dos alunos mediadores numa Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos, situada no Norte de Portugal. A formação em mediação de pares foi composta por oito sessões de aproximadamente 60 minutos e, no âmbito da avaliação, foi possível compreender a evolução das atitudes e comportamentos dos alunos-mediadores na sua atuação no contexto escolar. Os resultados mostraram que os alunos-mediadores adquiriram conhecimentos e competências na área da mediação, especificamente acerca do processo, dos princípios e do papel de um mediador em contexto escolar, bem como melhorias autorrelatadas na atuação em situações de conflito.

O artigo, “Programa de competências sociais e o seu impacto em adultos com incapacidade intelectual”, de Maria da Glória Franco, Ana Isabel Garcês e Teresa Maio, avaliou o impacto de um programa concebido e aplicado a adultos com incapacidade intelectual ligeira ou moderada. Recorrendo a um plano *quasi-experimental*, aplicou-se, no pré-teste e no pós-teste, o Questionário de habilidades de interação social. Participaram 16 mulheres, com idades entre 20 e 37 anos, distribuídas equitativamente entre um grupo experimental e um grupo de controlo. O programa aplicado ao grupo experimental incidiu nas competências de conversação, assertividade, resolução de problemas e competências sociais básicas. Os resultados indicam um aumento significativo das competências sociais totais, bem como melhorias específicas em conversação, resolução de problemas e competências sociais básicas. Apesar de não serem generalizáveis, os resultados permitem concluir que o efeito do programa é elevado.

O último artigo, da autoria de Ana Salomé de Jesus e Luísa Carvalho, “Sentir@Ser – Programa de competências socioemocionais num agrupamento de escolas” apresenta o formato de relato de uma experiência e apresenta o programa Sentir@Ser implementado num Agrupamento de Escolas do Alto Alentejo. O programa tem por

objetivo promover competências socioemocionais, recorrendo a práticas de *mindfulness*, destinado a crianças e alunos desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, abrangendo também pessoal docente e não docente. Inclui um conjunto diversificado de projetos e atividades desenhados de acordo com os destinatários e os objetivos específicos definidos. Conclui-se que a sua implementação apresenta resultados bastante positivos no nível do desenvolvimento pessoal e social, bem como do bem-estar emocional.

Fica o convite à leitura, incentivando a reflexão sobre os resultados apresentados nestes estudos, que destacam a importância das competências socioemocionais na formação integral, desde a infância até à idade adulta.

Sabina Valente | Abílio Afonso Lourenço | Maria José Martins

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 relacionais 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.



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.

Página | 14

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 carácter 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

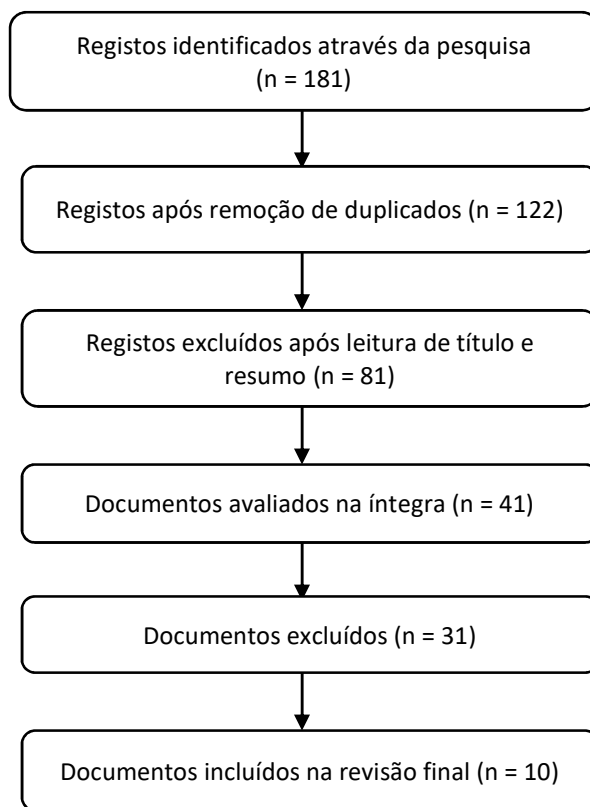
A seleção dos documentos seguiu um processo estruturado inspirado nas diretrizes do PRISMA: inicialmente, foram identificados 181 documentos através de bases de dados académicas (RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal; B-On – Biblioteca do Conhecimento *Online*) e sites institucionais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

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)

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 psicossocial, 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 relacionais	Intervenção direta com psicólogos, mediadores, assistentes sociais	Melhorias em comportamento, participação cívica, autorregulação emocional e competências relacionais	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: <i>coaching</i> , 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 <i>Surfeel</i> (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)

Fonte: elaboração própria.

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, confirmando 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 aposta 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 perceção 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%20/projeto%20adn%20socioemocional%20>

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/>

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). *Editais: 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

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.

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.

O papel da liderança escolar na promoção de competências socioemocionais: evidências de um estudo bibliométrico

The role of school leadership in promoting social and emotional skills: evidence from a bibliometric study

Ana Maria Cristóvão
Sabina Valente
Hugo Rebelo

Resumo

Neste artigo, discutimos o papel das lideranças escolares na promoção das competências socioemocionais num contexto educativo marcado por desafios pedagógicos, organizacionais e emocionais. Partimos de uma visão holística e humanista da educação, defendendo a liderança pedagógica e transformadora como a mais adequada para promover climas escolares seguros, afetivos e inclusivos. O objetivo foi analisar como a liderança escolar contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. Como metodologia, foram usadas as análises bibliométrica e de conteúdo, em estudos identificados nas plataformas *Google Scholar*, *Scopus* e *Web of Science*. Após a seleção, nove publicações cumpriram os critérios de inclusão. Cerca de metade dos estudos destaca a relevância das competências de aprendizagem socioemocional dos líderes para práticas mais eficazes (empatia, consciência social, decisão responsável). Há evidência consistente de impacto no clima e na cultura escolar. Persistem barreiras: preparação insuficiente dos líderes, pressões por resultados académicos e constrangimentos sociopolíticos. Concluimos que as lideranças escolares são determinantes para a integração sustentável da aprendizagem socioemocional sendo importante repensar a formação de líderes, incorporando competências socioemocionais e políticas de apoio que consolidem ambientes educativos promotores do bem-estar e do sucesso.

Página | 31

Palavras-chave: competências socioemocionais; liderança escolar; alunos; estudo bibliométrico.

Abstract

In this article, we discuss the role of school leaders in promoting social and emotional skills in an educational context characterised by pedagogical, organisational, and emotional challenges. We begin with a holistic and humanistic view of education, advocating for pedagogical and transformative leadership as the most effective approach to promoting safe, caring, and inclusive school environments. The study aimed to analyse how school leadership contributes to the development of students' social and emotional skills. Bibliometrics and content analysis were used as methodologies in studies identified on the Google Scholar, Scopus, and Web of Science platforms. After selection, nine publications met the inclusion criteria. About half of the studies highlight the relevance of leaders' social-emotional learning skills for more effective practices (e.g., empathy, social awareness, and responsible decision-making). There is consistent evidence of an impact on the school climate and culture. Barriers remain: insufficient preparation of leaders, pressure for academic results, and socio-political constraints. We conclude that school leaders play a crucial role in the sustainable integration of social-emotional learning. It is essential to rethink leadership training by incorporating social-emotional skills and support policies that consolidate educational environments that promote well-being and success.

Keywords: social-emotional skills; school leadership; students; bibliometric study.



1. Introdução

As escolas enfrentam desafios cada vez mais complexos, que exigem respostas não apenas pedagógicas e curriculares, mas também organizacionais, emocionais e sociais. A missão educativa, tradicionalmente centrada na transmissão de conhecimentos, tem vindo a expandir-se para integrar uma formação dos alunos mais holística, que inclui o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais (Cristóvão, 2021; Valente, 2019). Neste cenário, as lideranças escolares assumem um papel fundamental, sendo chamadas a gerir simultaneamente as dimensões administrativa, pedagógica e humana, num contexto marcado por transformações sociais, diversidade cultural, instabilidade emocional dos alunos e exigências de prestação de contas.

A pandemia de COVID-19 veio acentuar ainda mais estas exigências, revelando fragilidades no bem-estar emocional das comunidades educativas e reforçando a urgência de uma escola que promova ambientes seguros, afetivos e estimulantes. Paralelamente, documentos orientadores internacionais (por ex., OCDE, UNESCO, Fórum Económico Mundial) têm vindo a destacar a importância das competências socioemocionais para o sucesso académico, a inclusão e a cidadania (*World Economic Forum*, 2023).

Um dos argumentos mais frequentemente invocados para justificar a necessidade de desenvolver competências nos alunos prende-se com as exigências do mundo do trabalho. No entanto, considera-se que a formação de competências no âmbito educativo não deve ser orientada exclusivamente por uma lógica económica. Como sublinha Perrenoud (2013), “o mundo do trabalho colocou a noção de competências no cerne da gestão das organizações e a escola no centro das recentes reformas curriculares. Mas a principal razão está relacionada à evolução da sociedade” (p. 29). Defende-se uma educação que prepare as crianças e jovens para os múltiplos desafios da vida em sociedade, indo além da tradicional orientação para o mercado de trabalho, frequentemente enfatizada. No contexto académico, científico e político, é hoje amplamente reconhecida a importância de promover, desde cedo, competências que contribuam para o sucesso individual e coletivo dos alunos. Entre estas, destacam-se as competências socioemocionais, cada vez mais valorizadas como parte integrante da formação global dos estudantes (CASEL, 2016; Elias et al., 1997; OECD, 2015).

A questão central reside em perceber como promovê-las de forma sistemática e intencional no ambiente escolar, reconhecendo que a escola é, por excelência, um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (Zins & Elias, 2004). Embora exista um crescente reconhecimento da importância das competências socioemocionais para o sucesso educativo e para a formação integral dos alunos, as lideranças escolares nem sempre se encontram plenamente conscientes ou preparadas para promover intencionalmente estas dimensões. O foco tradicional das lideranças tem recaído sobre a gestão administrativa, o cumprimento curricular e os resultados académicos, áreas frequentemente mais valorizadas pelas políticas educativas e pelos instrumentos de prestação de contas (Hargreaves & Shirley, 2012; Leithwood et al., 2020). Contudo, a liderança pedagógica está a ganhar visibilidade, exigindo competências que integram a gestão emocional, a promoção de relações saudáveis e o desenvolvimento de ambientes seguros e inclusivos (Day et al., 2016).

Apesar disso, muitos diretores e coordenadores pedagógicos não receberam formação específica sobre desenvolvimento socioemocional ou liderança para o bem-estar, o que limita a sua capacidade de atuação nestes domínios (Cefai & Cavioni, 2014).

Além da consciência, são necessários tempo, recursos e apoio institucional para que estas lideranças possam implementar práticas promotoras do bem-estar e das competências socioemocionais de forma consistente. Quando tal acontece, as evidências mostram impactos positivos tanto na cultura da escola como no desempenho dos alunos (Elias et al., 1997; OECD, 2021). Urge repensar os modelos de formação e desenvolvimento profissional das lideranças escolares, integrando dimensões socioemocionais e de liderança para o bem-estar, alinhadas com os desafios complexos da escola contemporânea.

Assim, a importância das lideranças escolares na promoção das competências socioemocionais dos alunos, no contexto português, motivou o presente estudo. A revisão foi orientada pela seguinte questão de investigação: De que forma a liderança escolar contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais nos alunos? Face ao exposto, este artigo visa refletir sobre o papel das lideranças escolares na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A liderança escolar no século XXI

Página | 33

A liderança é um conceito intensamente estudado, com vasta literatura dedicada à sua compreensão, tanto no contexto dos fenómenos sociais em geral quanto na análise de comportamentos, em particular (Costa, 2000). Essencialmente, a liderança é um processo de influência social. Chemers (1997) define-a como "um processo de influência social pelo qual uma pessoa é capaz de empregar a ajuda e o apoio de outros na realização de uma tarefa comum" (p. 1). Ampliando esta perspetiva, Hoy e Miskel (2015) descrevem a liderança como "um processo de influência social em que um indivíduo ou um grupo influencia o comportamento em direção a um objetivo compartilhado" (p. 382), destacando que essa influência assenta em bases racionais, sociais e emocionais.

No contexto da liderança escolar eficaz, é fundamental considerar as características intrínsecas que os indivíduos trazem para esta função. Os traços de liderança são qualidades relativamente estáveis e consistentes que diferenciam os líderes dos não-líderes e, crucialmente, os líderes mais eficazes dos menos eficazes. Atualmente, a investigação explora a relação entre estes traços e a eficiência da liderança dos administradores em organizações e em cenários específicos. Para facilitar esta discussão perante a multiplicidade de conceitos, Hoy e Miskel (2015) categorizaram as variáveis de traços e habilidades associadas à liderança eficiente, nomeadamente a personalidade, a motivação e as habilidades. Estes elementos parecem estar sistematicamente relacionados com a eficiência da liderança nas escolas.

Aprofundando a dimensão da personalidade, Yukl (2002) define traços de personalidade como disposições relativamente estáveis para se comportar de um modo particular. O autor identifica cinco fatores de personalidade particularmente importantes e consistentemente associados à eficiência do líder: autoconfiança,

tolerância ao *stress*, maturidade emocional, integridade e sociabilidade. Os traços motivacionais são cruciais para a eficácia da liderança. De acordo com Hoy e Miskel (2015), "líderes altamente motivados têm maior probabilidade de serem mais eficientes do que indivíduos com baixas expectativas, objetivos modestos e autoeficácia limitada" (p. 385). Os autores destacam cinco traços motivacionais particularmente importantes para os líderes:

1. Tarefas e Necessidades Interpessoais: Líderes eficazes demonstram um forte ímpeto para a tarefa e uma genuína preocupação com as pessoas.
2. Poder: O poder é entendido como os motivos que levam os indivíduos a procurar posições de autoridade e a exercer influência sobre os outros.
3. Foco no Desempenho: Este traço engloba a necessidade de alcançar, o desejo de sobressair, o ímpeto para ter sucesso, a vontade de assumir responsabilidades e a preocupação com os objetivos da tarefa.
4. Altas Expectativas: Reflete a convicção dos gestores escolares na sua própria capacidade de realizar o trabalho e a antecipação de gratificação pelos esforços empreendidos.
5. Autoeficácia: Este traço final está diretamente ligado ao desempenho do líder, referindo-se à sua crença na própria capacidade de ter sucesso em situações específicas.

Bass (1998) identifica três tipos principais de liderança, especialmente no campo da educação e das lideranças escolares, designadamente: Liderança *laissez-faire*, Liderança transacional e Liderança transformacional. A liderança *laissez-faire* caracteriza-se pela ausência de direção ou envolvimento ativo por parte do líder, que delega amplamente as decisões e assume uma postura de não interferência. Em contextos educativos, este estilo revela-se geralmente ineficaz, sobretudo quando aplicado em realidades escolares complexas e exigentes. A liderança transacional assenta numa lógica de trocas e recompensas, estabelecendo relações entre líderes e liderados com base no desempenho e no cumprimento de objetivos previamente definidos. No contexto escolar, este modelo manifesta-se frequentemente através da gestão burocrática, do controlo de tarefas e da aplicação de incentivos ou sanções. Embora menos centrada nas dimensões emocionais e relacionais, a liderança transacional pode ser útil em momentos de organização e estabilidade institucional, ao clarificar expectativas e reforçar comportamentos desejáveis. A liderança transformacional é amplamente reconhecida como a mais adequada aos contextos educativos contemporâneos. Este modelo caracteriza-se por inspirar e motivar os membros da comunidade escolar a alcançar objetivos comuns, valorizando a construção de uma visão partilhada, a confiança e o desenvolvimento pessoal e profissional (Bass, 1998).

De acordo com uma investigação sobre os líderes e lideranças nas escolas portuguesas, Silva (2010) elencou um conjunto de características básicas e fundamentais para ser um bom líder: Ter visão estratégica; Agir de acordo com um quadro de valores fundamentais; Considerar a escola no seu contexto; Definir objetivos claros e ambiciosos; Planear com rigor e flexibilidade; Supervisionar e monitorizar as atividades; Assegurar os recursos e metodologias adequadas; Apoiar os alunos de forma personalizada; Promover a formação pessoal e profissional dos quadros; Envolver a

comunidade; Ser inovador; Cultivar boas relações interpessoais; Apostar no trabalho colaborativo; e Trabalhar em equipa.

2.2. O desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar

A literatura destaca que o sucesso escolar e o bem-estar dos alunos estão intrinsecamente ligados às suas competências socioemocionais. As emoções e as relações interpessoais influenciam profundamente o envolvimento académico e a aprendizagem, tornando essencial que escolas e famílias abordem estes aspetos do processo educativo (Elias et al., 1997).

O conceito de Aprendizagem Socioemocional [*Social and Emotional Learning* (SEL)] surgiu formalmente em 1994, com a criação da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). A SEL é definida como uma estratégia de ensino explícito e centrado no aluno, que visa desenvolver competências cruciais para o sucesso na escola e na vida (CASEL, 2012; Weissberg et al., 2015). Estas incluem cinco domínios interligados: autoconsciência, autogestão, consciência social, competências de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2003). A CASEL e outros autores (Elias et al., 1997) enfatizam que a SEL é um processo contínuo que capacita os indivíduos a reconhecer e gerir emoções, construir relações positivas e tomar decisões éticas.

A implementação da SEL exige que, tal como as competências académicas, as competências socioemocionais sejam ensinadas de forma explícita e reforçadas ao longo do dia escolar. O sucesso dos programas de SEL depende crucialmente do papel dos professores, das suas crenças e do seu bem-estar, sublinhando a necessidade de formação contínua e da integração da SEL na formação inicial de docentes (Schonert-Reicht, 2017; Valente & Almeida, 2020).

A vasta investigação sobre a SEL demonstra os seus impactos positivos e significativos. Estudos longitudinais e meta-análises de grande escala (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008) revelam que programas de SEL bem implementados não só melhoram o desempenho académico (com ganhos consideráveis em pontos percentuais), mas também promovem melhores comportamentos em sala de aula, maior capacidade de gerir o *stress* e a depressão, e atitudes mais positivas em relação a si próprios, aos outros e à escola. Estes resultados confirmam a SEL como uma abordagem baseada em evidências que impulsiona o ajustamento pessoal, social e académico dos alunos.

No contexto português, embora a discussão sobre a educação socioemocional seja mais recente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) já apontava para um desenvolvimento equilibrado dos alunos. Mais recentemente, o documento "Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória" (Martins et al., 2017) reforça uma visão humanista da educação, destacando competências essenciais como as relações interpessoais, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, alinhando-se com os princípios da SEL. Este enquadramento normativo pode e deve servir como uma alavanca para a institucionalização e o aprofundamento da promoção das competências socioemocionais nas escolas portuguesas.

Em 2016, o Ministério da Saúde lançou o Manual de Promoção de Competências Socioemocionais, um recurso pedagógico inovador, concebido para apoiar a implementação de projetos de Saúde Mental em contexto escolar. Este Manual alinha-

se com os objetivos do Referencial de Educação para a Saúde da Direção-Geral da Educação (DGE) e visa orientar as escolas na promoção global da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. O seu principal propósito é facilitar, passo a passo, a formação e a concretização de iniciativas promotoras da Saúde Mental na Escola, baseadas nos princípios da tipologia de programas SEL. Um dos aspetos destacados na operacionalização dos programas SEL é a importância do apoio da Direção às competências socioemocionais.

2.3. A liderança escolar e a promoção de competências socioemocionais

A liderança escolar tem um papel determinante na criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos, uma vez que as decisões organizacionais influenciam diretamente o clima escolar e a cultura relacional (Day & Leithwood, 2007; Fullan, 2020). Lideranças que valorizam o bem-estar da comunidade educativa tendem a priorizar a implementação de programas SEL, a integração de práticas pedagógicas centradas no aluno e o fortalecimento de relações positivas entre todos os membros da escola (OECD, 2021). Por exemplo, a decisão de incluir momentos regulares de tutoria ou círculos de partilha emocional no horário letivo contribui para a expressão de emoções, para a empatia e para a resolução de conflitos de forma construtiva (Elias et al., 1997). Pelo contrário, uma liderança excessivamente centrada em resultados académicos, na rigidez curricular ou na lógica de controlo e punição pode inibir estas dinâmicas, gerando ambientes marcados por tensão, competição e insegurança emocional (Leithwood et al., 2008).

Página | 36

Dada a relevância do tema, o presente estudo visa explorar o papel das lideranças escolares na promoção das competências socioemocionais dos alunos, especialmente no contexto português, cuja produção científica parece ainda incipiente. Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) identificar o número de artigos que analisaram o papel das lideranças escolares na promoção das competências socioemocionais dos alunos; (b) analisar em que período ocorreram mais publicações; (c) investigar o tipo de publicação; e (d) avaliar a distribuição geográfica dos documentos selecionados.

3. Metodologia

A abordagem metodológica combinou a análise bibliométrica e a análise de conteúdo. A análise bibliométrica permitiu-nos identificar tendências em termos do número de publicações ao longo do tempo, principais autores e trabalhos (Neely, 2005). A análise de conteúdo permitiu codificar e analisar os principais temas da literatura (Bardin, 2008).

3.1. Pesquisa bibliográfica

As pesquisas foram conduzidas em três bases de dados consideradas mais relevantes para o objetivo do presente estudo: *Google Scholar*, *Scopus* e *Web of Science* (WoS). As palavras-chave para a pesquisa foram definidas da seguinte forma: (a) palavras-chave em inglês: *social emotional learning*; *school leadership*; *school*

management; SEL; *educational leadership*; *school level* e (b) palavras-chave em português: aprendizagem socioemocional [com vários sinónimos (aprendizagem socioemocional, aprendizagem social e emocional)]; liderança(s) escolar(es); e nível escolar (ensino básico, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário). A pesquisa foi realizada nos meses de julho e agosto de 2025, considerando as palavras-chave no título e/ou no resumo, com a perspetiva de identificar artigos publicados em português e em inglês. Os artigos identificados eram incluídos na revisão se preenchessem os critérios de inclusão. O primeiro critério foi incluir, em conjugação, os termos associados à liderança escolar e à promoção de competências socioemocionais. O segundo critério foi serem estudos publicados entre 2014 e 2024. O idioma foi outro critério utilizado, sendo pesquisados apenas estudos em português e inglês.

Para garantir a confiabilidade do processo, a triagem dos estudos foi realizada de forma independente por dois revisores. Essa triagem inicial incluiu a análise de títulos e resumos, seguida de uma avaliação mais detalhada dos textos completos.

3.2. Procedimentos

A análise dos dados foi realizada em duas etapas. Em primeiro lugar, os dados primários foram tratados, procurando formar uma visão quantitativa das publicações, agrupando-as por ano de publicação e revista. O título e os resumos foram copiados para uma base de dados utilizando o *Microsoft Excel*. A análise de conteúdo compreendeu a segunda etapa. Os artigos foram classificados quanto à presença ou ausência de dados relativos à relação entre os programas de aprendizagem socioemocional e as lideranças escolares.

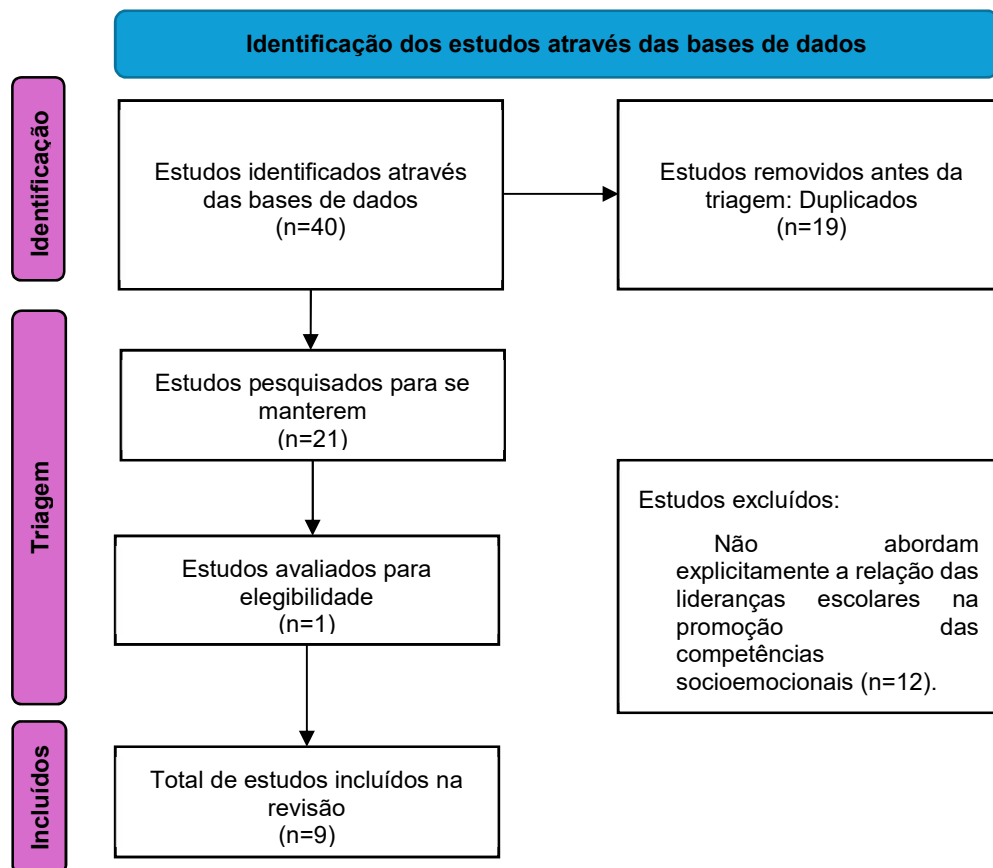
Página | 37

4. Resultados

A Figura 1 apresenta a identificação dos estudos selecionados nas três bases de dados.

Figura 1

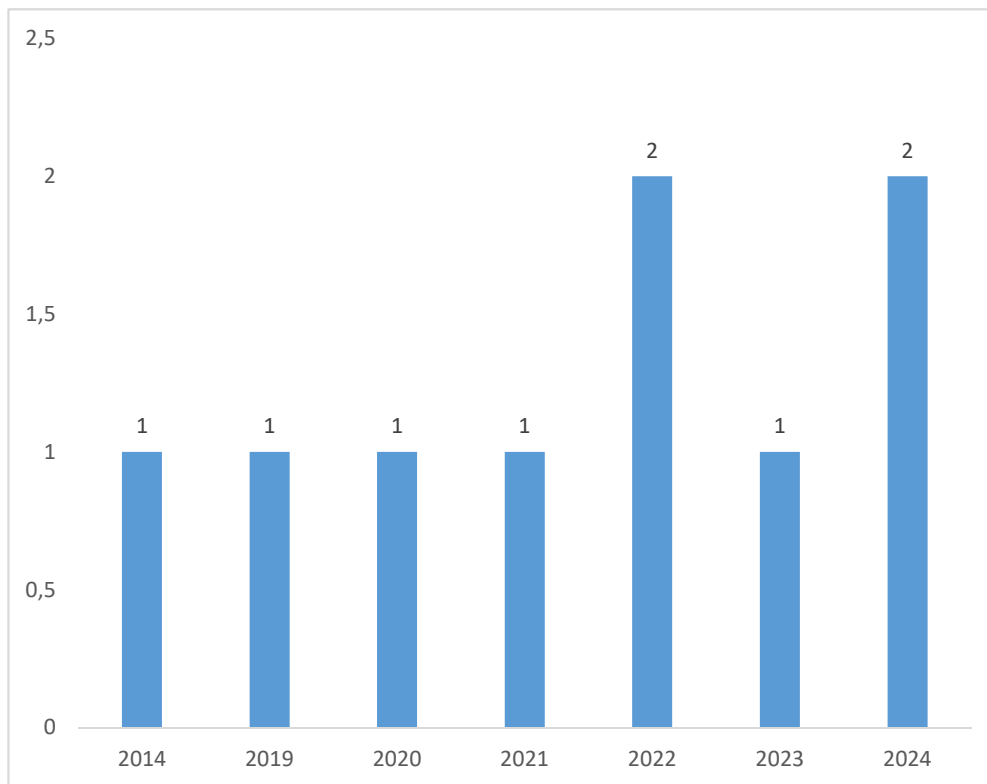
Descrição da Seleção e Inclusão dos Estudos Através das Bases de Dados



Como se observa na Figura 1, a pesquisa inicial identificou 40 documentos nas três bases de dados (*Scopus*, *WoS* e *Google Scholar*). Destes, 19 foram eliminados por se encontrarem duplicados. Após a leitura e análise dos artigos, 12 foram excluídos por não abordarem de forma explícita a relação entre liderança escolar e promoção de competências socioemocionais. A aplicação dos critérios de inclusão resultou, assim, numa amostra final de nove estudos, que foram alvo de uma análise mais aprofundada. A Figura 2 apresenta a distribuição das publicações por ano.

Figura 2

Distribuição dos Estudos por Ano

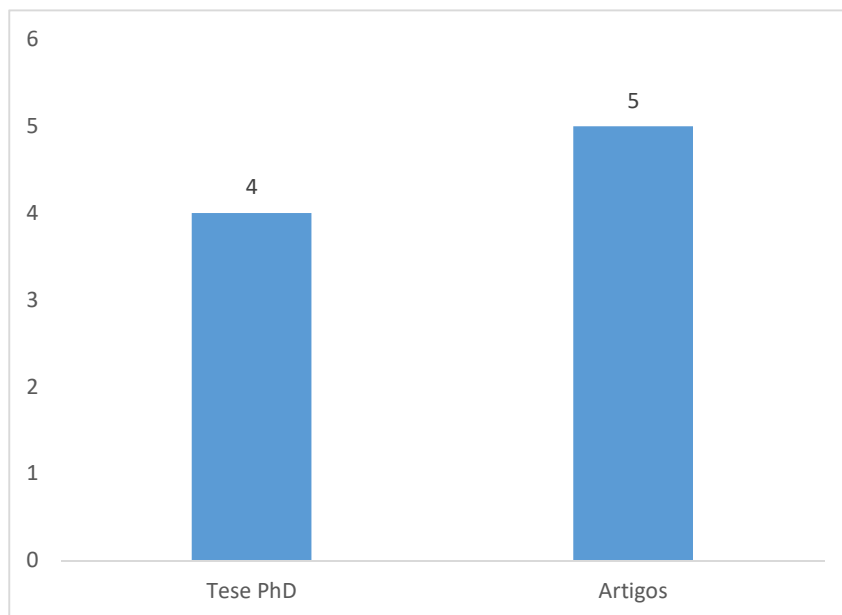


A produção científica sobre o papel das lideranças escolares na promoção de competências socioemocionais apresenta poucas oscilações, variando entre uma e duas publicações por ano. O primeiro registo ocorreu em 2014, com um intervalo de cinco anos até à publicação seguinte, que só se verificou em 2019. De seguida, em 2020, 2021 e 2023 também só se verificou uma publicação, e duas publicações em 2022 e 2024.

A Figura 3 apresenta a tipologia dos estudos selecionados.

Figura 3

Distribuição dos Estudos por Tipologia



A análise bibliométrica identifica um total de nove estudos relacionados com o papel das lideranças escolares na promoção de competências socioemocionais. Estes estudos distribuem-se entre teses de doutoramento (n=4) e artigos científicos publicados em revistas com revisão por pares (n=5).

A Tabela 1 apresenta as características dos nove estudos identificados.

Tabela 1

Características dos Estudos Seleccionados

Título	Ano	Autor	País	Tipo de Publicação	Principais conclusões
<i>Selecting, adapting and implementing classroom kernels for student social and emotional development and resilience in local elementary schools: A community–university partnership approach</i>	2024	Ouellette, R. R., Strambler, M. J., Genovese, M. A., Selino, S., Joyner, L., Sevin, S., Granzow, E., & Connors, E. H.	Estados Unidos	Artigo	A liderança escolar tem um papel estruturante, criando condições para a apropriação dos “kernels”, definindo limites para a adaptação e promovendo uma visão partilhada a nível escolar.
<i>Teachers’ and school leaders’ perceptions of</i>	2024	Garner, P. W., & Gabitova, N.	Estados Unidos	Artigo	Tanto os professores como os líderes escolares partilham uma visão positiva

<i>SEL programming across the globe—A focus group study.</i>						sobre a importância do SEL tanto dentro como fora da sala de aula. Apesar do seu entusiasmo, os participantes sentem que estão mal preparados para abordar eficazmente o SEL. O estudo identificou a existência de barreiras sociais, políticas e culturais que dificultam a implementação bem-sucedida do SEL. A conclusão central do estudo é que o sucesso dos programas de SEL depende das prioridades e da capacidade dos líderes escolares para orientar este trabalho.
<i>Effects of principal leadership styles and actions on social emotional learning in elementary schools in New York State during the 2020-2021 school year.</i>	2023	Ndede, O.	Estados Unidos	Tese de doutoramento		A investigação concluiu que, embora os diretores tenham intensificado os seus esforços e ações para implementar o SEL durante a pandemia, a sua forma de liderar não estava fortemente associada a estilos de liderança específicos.
<i>Interpreting social-emotional learning: How school leaders make sense of SEL skills for themselves and others</i>	2022	Bailey, J., & Weiner, R.	Estados Unidos	Artigo		Há uma grande lacuna entre o que os líderes escolares sabem sobre o SEL e o que realmente praticam. Embora consigam definir as competências de forma coerente e reconheçam a sua importância para os professores, eles não as aplicam tão claramente no seu próprio desenvolvimento e cuidado. A cultura escolar que valoriza apenas os resultados académicos perpetua a ideia de que o SEL é algo separado e que não contribui para o desempenho dos alunos. Isso leva os líderes a não priorizarem o desenvolvimento destas competências.
<i>Schoolwide approaches for</i>	2022	Carroll, A., Bower, J. L.,	Austrália	Artigo		É necessária uma liderança escolar de qualidade para

<i>promoting social and emotional well-being in Australian school contexts: Focus group interviews with system and school stakeholders</i>			Chen, H., Watterston, J., & Ferguson, A.			estabelecer um clima escolar favorável e promover as melhores práticas que garantam o bem-estar de professores e alunos.
<i>The impact of adopting a social emotional learning approach on middle school teachers: an exploratory case study</i>	2021	Sperling, M. T.	Estados Unidos	Tese de doutoramento		O autor menciona que, durante a preparação do estudo, um administrador questionou por que a pesquisa raramente aborda as atitudes e os sentimentos dos próprios administradores sobre o SEL. Esta observação sugere que a perspectiva da liderança é crucial para a implementação, mas é frequentemente negligenciada na investigação. O autor indica que esta é uma área para pesquisa futura.
<i>Leadership effectiveness and social emotional learning competency skills in an urban school setting</i>	2019	Bomentre, R. A.	Estados Unidos	Tese de doutoramento		Os resultados do estudo mostram uma ligação entre o desenvolvimento dos diretores escolares nas cinco competências de Aprendizagem Socioemocional e a criação de um clima e cultura escolar positivos. Esta cultura leva os alunos a sentirem uma ligação à escola e um sentido de pertença, e faz com que os diretores escolares sejam percebidos pelo pessoal como líderes eficazes. Embora todas as cinco competências de SEL sejam importantes para o desenvolvimento de um líder mais eficaz, a empatia ou a consciência social parece ser uma competência de SEL presente em todas as correlações.
<i>Socially and emotionally competent leadership: how school-based</i>	2020	Renda, A.	Estados Unidos	Tese de doutoramento		Os resultados indicaram que os líderes escolares promoveram oportunidades de SEL para a MHS quando (1) disponibilizaram tempo

<i>leadership practices that promote social and emotional learning opportunities shape the work of mental health staff (MHS)</i>					para reuniões, (2) forneceram recursos para desenvolvimento profissional, (3) deram feedback através do diálogo, (4) acederam à experiência da MHS através do diálogo e do (5) <i>coaching</i> . Estas práticas de liderança moldaram o trabalho da MHS de forma proativa. Estes resultados sugerem que os diretores devem usar a consciência social para diagnosticar problemas na escola, envolver-se na tomada de decisões responsável para definir a direção e promover a construção de relacionamentos para convencer a MHS a implementar um plano.
<i>Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict</i>	2014	Freeman, E., Wertheim, E. H., Trinder, M.	Austrália	Artigo	Os líderes escolares (diretores e diretores-adjuntos) são vistos como figuras centrais e essenciais para a implementação bem-sucedida de um programa SEL.

Fonte: elaborado pelos autores

5. Discussão dos Resultados

Das análises bibliométrica e de conteúdo efetuadas foram selecionados nove estudos (n=9), publicados nos Estados Unidos (n=7) e na Austrália (n=2), um em cada um dos anos de 2014, 2019, 2020, 2021 e 2023, e dois em 2022 e 2023. Estes resultados parecem indicar um interesse mais recente na investigação que relaciona a liderança escolar com o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, apesar de se encontrarem poucas publicações científicas sobre a temática.

No que concerne à tipologia de publicação, dos nove estudos selecionados, quatro são teses de doutoramento e cinco, artigos científicos publicados em revistas com revisão por pares. Embora a investigação esteja ainda pouco consolidada, em termos de volume, os resultados revelam um equilíbrio entre a produção académica de carácter mais aprofundado (teses de doutoramento) e a divulgação científica em revistas especializadas. O tema tem despertado interesse tanto no âmbito da formação avançada e da consolidação teórica como na produção de conhecimento validado pela comunidade científica, constituindo uma base relevante, mas ainda em

desenvolvimento, para futuras investigações e práticas educativas. Assim, os nove estudos selecionados evidenciam, de forma consistente, a relevância da liderança escolar na promoção das competências socioemocionais dos alunos, com diferentes ênfases nos contextos e dimensões estudados.

A maioria dos estudos, cerca de 70%, centra-se no papel do diretor e das equipas de liderança na implementação de programas de aprendizagem socioemocional. Estes estudos destacam que os líderes escolares são figuras estruturantes, quer ao definir condições e limites para a adaptação de práticas (Ouellette et al., 2024), quer ao facilitar a apropriação de abordagens de aprendizagem socioemocional a nível escolar (Freeman et al., 2014). Em todos os casos, a liderança é entendida como motor essencial para a sustentabilidade e eficácia das intervenções relacionadas com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

Uma parte significativa da literatura, cerca de 50%, explora o papel das competências socioemocionais dos próprios líderes. Estudos como o de Bomentre (2019) mostram que o desenvolvimento nos diretores das cinco competências de aprendizagem socioemocional está diretamente associado a um clima escolar positivo e ao sentido de pertença dos alunos, destacando-se a empatia como competência-chave. De igual modo, o estudo de Renda (2020) demonstra que líderes que praticam consciência social, tomada de decisão responsável e construção de relações moldam positivamente o trabalho das equipas de saúde mental escolar.

Outro tema recorrente é a criação de um clima e de uma cultura escolares favoráveis. Carroll et al. (2022) destacam que lideranças eficazes estabelecem um ambiente propício ao bem-estar de professores e alunos, enquanto Sperling (2021) refere que os líderes atuam como catalisadores ao priorizar a aprendizagem socioemocional, apoiar programas e promover um clima positivo. Dos estudos selecionados, realça-se também que será importante promover um maior debate e reflexão acerca da promoção das competências socioemocionais.

Os estudos também identificam barreiras e lacunas. Por exemplo, evidenciam limitações sociais, políticas e culturais, bem como a perceção de insuficiente preparação dos líderes para implementar programas de SEL (Garner & Gabitova, 2024), e destacam a discrepância entre o que os líderes afirmam saber sobre SEL e a forma como aplicam esse conhecimento na própria prática, num contexto onde os resultados escolares tendem a ser sobrevalorizados (Bailey & Weiner, 2022). O estudo de Garner e Gabitova (2024) conclui que os professores e os líderes escolares partilham uma visão positiva sobre a importância dos programas SEL tanto dentro como fora da sala de aula. No entanto, destacam também que tanto os professores como os líderes escolares sentem que estão mal preparados para abordar eficazmente estes programas. A principal conclusão do estudo é que o sucesso dos programas de SEL depende das prioridades e da capacidade dos líderes escolares para orientarem estes programas (Garner & Gabitova, 2024). Também o estudo de Bailey e Weiner (2022) conclui que se verifica uma grande lacuna entre o que os líderes escolares sabem sobre os programas SEL e o que realmente praticam. Embora consigam definir as competências de forma coerente e reconheçam a sua importância para os professores, os líderes não as aplicam tão claramente no seu próprio desenvolvimento e cuidado. Nesta sequência, podemos aferir sobre a importância da formação nesta tipologia de programas para o desenvolvimento de competências socioemocionais em professores e líderes escolares,

para um eficaz desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar (Valente & Almeida, 2020).

Como limitações do presente estudo, destacamos o número reduzido de estudos selecionados ($n=9$) na análise bibliométrica, no período de 2014 a 2024. Outra limitação incide no facto de não terem sido identificados estudos efetuados em Portugal ou noutros países europeus, o que revela uma lacuna significativa na investigação neste contexto geográfico. Esta ausência sugere a necessidade de aprofundar a produção científica em Portugal e na Europa, de forma a compreender como as lideranças escolares estão a integrar, ou não, a dimensão socioemocional nos sistemas educativos destes territórios.

6. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo explorar a intrínseca relação entre a liderança escolar e a promoção das competências socioemocionais dos alunos, num contexto educativo cada vez mais complexo e desafiador. A liderança, entendida como um processo de influência social alicerçado em traços de personalidade, motivação e habilidades, é determinante para a qualidade do ambiente escolar. Modelos como a liderança transformacional, que inspiram, motivam e promovem a construção de uma visão partilhada, revelam-se particularmente adequados para responder às exigências de uma educação que valoriza o bem-estar e o desenvolvimento integral.

Quanto aos resultados, a maior parte dos estudos analisados incide no papel dos diretores e equipas de liderança na implementação de programas de aprendizagem socioemocional, destacando-os como figuras estruturantes e facilitadoras dos processos de mudança. Paralelamente, cerca de metade dos estudos analisados sublinha a importância das competências socioemocionais dos próprios líderes, sobretudo a empatia, a consciência social e a tomada de decisão responsável, que se refletem em práticas de liderança mais eficazes. Outro contributo relevante é a ênfase na criação de um clima e de uma cultura escolar favoráveis, que se traduz em bem-estar, cooperação e sentido de pertença entre alunos e professores. Contudo, os estudos destacam também barreiras, como as perceções de insuficiente preparação dos líderes, limitações sociais, políticas e culturais, e a predominância de uma lógica centrada exclusivamente nos resultados académicos.

A escassez de publicações e a ausência de estudos em Portugal e na Europa revelam a urgência de promover investigação contextualizada, que permita sustentar políticas educativas e modelos de formação de líderes alinhados com a promoção do bem-estar e da educação integral dos alunos, através do desenvolvimento de competências socioemocionais. Sobretudo, porque as publicações sujeitas à análise bibliométrica, no presente estudo, confirmam que a liderança escolar de qualidade é um fator-chave para o sucesso da aprendizagem socioemocional. Assim, é necessário ampliar de forma rigorosa e sistemática a produção científica neste domínio, fortalecendo-se uma base para futuros estudos e intervenções que integrem a dimensão socioemocional nas práticas de liderança escolar, uma vez que esta parece concorrer para o sucesso da aprendizagem socioemocional e consequente desenvolvimento integral dos alunos.

Em síntese, a investigação confirma que a liderança escolar de qualidade é um fator-chave para o sucesso da aprendizagem socioemocional dos alunos. Contudo, a escassez de publicações e a ausência de estudos em Portugal e na Europa revelam a urgência de promover investigação contextualizada que permita sustentar políticas educativas e modelos de formação de líderes alinhados com a promoção do bem-estar e da educação integral dos alunos.

7. Referências Bibliográficas

Bailey, J., & Weiner, R. (2022). Interpreting social-emotional learning: How school leaders make sense of SEL skills for themselves and others. *School Leadership Review*, 16(2), Article 4.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bomentre, R. A. (2019). *Leadership effectiveness and social emotional learning competency skills in an urban school setting* [Doctoral thesis, Graduate School of Education and Psychology/Pepperdine University]. Pepperdine Digital Commons. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/1043/>

Carroll, A., Bower, J. M., Chen, H., Watterston, J., & Ferguson, A. (2022). Schoolwide approaches for promoting social and emotional well-being in Australian school contexts: focus group interviews with system and school stakeholders. *American Journal of Education*, 129(1), 109-138. <https://doi.org/10.1086/721798>

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4>

Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2012). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). *SEL Impact*. <http://www.casel.org/impact/>

Costa, A. F. (2000). *Sociologia das organizações*. Celta Editora.

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, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Elias, M. J. et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

Freeman, E., Wertheim, E. H., & Trinder, M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40(4), 847-868. <https://doi.org/10.1002/berj.3116>

Garner, P. W., & Gabitova, N. (2024). Teachers' and school leaders' perceptions of SEL programming across the globe - a focus group study. *Community Psychology in Global Perspective*, 10(1), 89-108. <https://psycnet.apa.org/record/2024-93012-005>

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Corwin.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_do_s_alunos.pdf

Ministério da Saúde. (2016). *Manual de promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.

Neely, A. (2005). The evolution of performance measurement research: Developments in the last decade and a research agenda for the next. *International Journal of Operations & Production Management*, 25(12), 1264-1277. <https://doi.org/10.1108/01443570510633648>

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.

OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Ouellette, R. R., Strambler, M. J., Genovese, M. A., Selino, S., Joyner, L., Sevin, S., Granzow, E., & Connors, E. H. (2024). Selecting, adapting and implementing classroom kernels for student social and emotional development and resilience in local elementary schools: a community - university

partnership approach. *School Mental Health*, 16(3), 808-823. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09639-9>

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Penso Editora.

Renda, A. (2020). *Socially and Emotionally Competent Leadership: How School-based Leadership Practices that Promote Social and Emotional Learning Opportunities Shape the Work of Mental Health Staff* [Doctoral thesis, Lynch School of Education and Human Development/Boston college]. Boston College ProQuest.

Schonert-Rebichl, K. A. (2017). *Social and emotional learning and teachers*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eco_surveys-usa-2017-graph15-en

Silva, A. (2010). *Liderança nas organizações educativas*.

Sperling, M. (2021). *The impact of adopting a social emotional learning approach on middle school teachers: An exploratory case study* [Doctoral thesis/University of Oregon]. Scholars' Bank. <https://hdl.handle.net/1794/26628>

Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10-15. https://www.madeira.gov.pt/Portals/15/documentos/1_DRE/PaginaPrincipal/Publicacoes/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista_Diversidades55.pdf

Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no ensino superior: alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-164. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 3-19). The Guilford Press.

World Economic Forum (2020). *Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Prentice Hall.

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.

Contribuições dos autores:

Todos autores contribuíram de igual forma.

Financiamento:

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito dos projetos UIDB/04312/2025 e UIDP/04312/2025

Declaração de conflito de interesses:

Os autores declaram a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre os autores:

Ana Maria Cristóvão

alc@uevora.pt

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

<https://orcid.org/0000-0002-2276-9254>

Ana Maria Cristóvão é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, mestre em Ciências da Educação com especialização em Avaliação Educacional pela Universidade de Lisboa e licenciada em Ciências da Educação pela mesma instituição. Para além da sua vasta formação académica, concluiu com sucesso um programa de pós-graduação em Inteligência Emocional e Saúde Mental no Instituto CRIAP, bem como um programa em Análise de Dados em Ciências Sociais no ISCTE. Atualmente, dá um contributo significativo à comunidade académica como investigadora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Além disso, ocupa o cargo de Professora Assistente Convidada no Departamento de Pedagogia e Educação, sublinhando a sua dedicação ao avanço do conhecimento e à promoção da excelência académica. Os interesses de investigação de Ana Maria Cristóvão abrangem uma gama diversificada de temas, incluindo sucesso académico, avaliação educacional, inovação pedagógica, formação de professores, administração escolar, bem-estar, inteligência emocional e educação emocional.

Página | 49

Sabina Valente

svalente@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre,

CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais

<https://orcid.org/0000-0003-2314-3744>

Sabina N. Valente é doutorada em Ciências da Educação: Psicologia da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Professora adjunta no Instituto Politécnico de Portalegre. Investigadora integrada no CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais (Instituto Politécnico de Portalegre), colaboradora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora e investigadora convidada na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia, nas áreas das ciências da educação/psicologia da educação.

Hugo Ricardo Rebelo

hrrfr@uevora.pt

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
(CIEP) <https://orcid.org/0000-0002-5165-5280>

Hugo Rebelo possui uma combinação única de competências em gestão científica e tecnológica, educação e análise de dados. É gestor de ciência e tecnologia no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, onde também é investigador. Licenciado em Biologia e Geologia (ensino), possui pós-graduações em Administração Escolar e Análise de Dados. É doutorando em Ciências da Educação, atualmente a trabalhar na sua tese na área da epistemologia e fundamentos das ciências da educação. Ao longo da última década, participou em vários projetos de investigação financiados pela União Europeia, com destaque para os projetos ENABLIN+ (541981-LLP-1-2013-1-BELEONARDO-LMP) e Think4Jobs (2020-1-EL01-KA203-078797). Nestes projetos, foi responsável pela conceção e implementação de módulos de formação e de currículos nas áreas da educação inclusiva e do pensamento crítico. Além da capacidade de elaborar conteúdos educativos interdisciplinares, possui a capacidade de analisar dados qualitativos e quantitativos com a utilização de vários softwares de análise estatística e de conteúdo.

Elementos cognitivos e emocionais no processo de ensino e aprendizagem: Pensar, sentir e agir

Cognitive and emotional elements in the teaching and learning process: Thinking, feeling and acting

Eugênio G. C. Solino
Plauto S. de Carvalho
Sabrina do C. de Miranda

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relacionar diferentes bases teóricas para a elaboração de um alicerce que possibilite a articulação dos aspectos cognitivos e emocionais no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, foi feita uma análise temática das principais obras dos referenciais que orientam este trabalho. David Ausubel e Marco Antonio Moreira são os autores que embasaram os conceitos de aprendizagem significativa e aprendizagem significativa crítica, respectivamente. John Mayer e Peter Salovey são as bases utilizadas para apresentar a inteligência emocional e suas potencialidades. De modo a complementar tais teorias são utilizados também os conceitos da perspectiva humanista de Carl Rogers, a autorregulação e autoeficácia de Albert Bandura, e a epistemologia da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana. Concluiu-se que existem quatro características básicas que devem ser tratadas com atenção em qualquer ação relacionada ao ensinar e ao aprender. A primeira é que a aprendizagem é individual para cada agente, a segunda é que cada agente tem responsabilidades no processo de aprender, a terceira é que as interações e a adaptabilidade ao ambiente influenciam o processo, e a última é que a manipulação devida da linguagem é essencial em todos os processos de ensino e aprendizagem.

Página | 51

Palavras-chave: educação; aprendizagem; professores; alunos.

Abstract

This work aims to relate different theoretical bases for the development of a foundation that enables the articulation of cognitive and emotional aspects in the teaching and learning process. To this end, a thematic analysis was carried out of the main works of the references that guide this work. David Ausubel and Marco Antonio Moreira are the authors who will underpin the concepts of meaningful learning and critical meaningful learning, respectively. John Mayer and Peter Salovey are the bases used to present emotional intelligence and its potential. To complement these theories, the concepts of Carl Rogers' humanistic perspective, Albert Bandura's self-regulation and self-efficacy, and Humberto Maturana's epistemology of the Biology of Knowing are also used. It was concluded that there are four basic characteristics that must be carefully considered in any action related to teaching and learning. The first is that learning is individual for each agent, the second is that each agent has responsibilities in the learning process, the third is that interactions and adaptability to the environment influence the process, and the last is that proper manipulation of language is essential in all teaching and learning processes.

Keywords: education, learning, teachers, students.

Este artigo está redigido em português do Brasil, mantendo-se a grafia original submetida pelos autores.



Aprender (50) dezembro, 2025, pp. 51-67; e-ISSN: 2184-5255

Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0. Direitos de Autor (c) 2025 Eugênio G. C. Solino; Plauto S. de Carvalho; Sabrina do C. de Miranda

1. Introdução

Este artigo parte da seguinte pergunta: “De que forma os aspectos cognitivos e emocionais influenciam o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica?”. Para responder tal pergunta apresentamos os pressupostos teóricos desenvolvidos por Ausubel (2000) e Moreira (2022), com relação à teoria da aprendizagem significativa e à teoria da aprendizagem significativa crítica, respectivamente; Rogers (1986), na perspectiva humanista da psicologia e da aprendizagem; Bandura (2017), com os conceitos de autorregulação e autoeficácia; Maturana (1998, 2001, 2014) com a epistemologia da Biologia do Conhecer; e Mayer e Salovey (1997), com o Modelo Teórico de inteligência emocional.

Assim, o artigo tem por objetivo relacionar as diferentes bases teóricas com foco na construção de uma articulação entre aspectos cognitivos e emocionais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. O artigo não pretende esgotar o tema, mas apresentar conceitos e ideias relevantes das principais obras dos autores citados, visando à sustentação teórica para atingir o objetivo proposto.

2. Metodologia

Para a análise e interpretação do *corpus* documental selecionado, optou-se pela análise temática, uma abordagem metodológica da pesquisa qualitativa (Braun & Clarke, 2006). Esta técnica é adequada para este estudo, uma vez que favorece a identificação, análise e relato de padrões de significados que emergem dos dados analisados.

Ao permitir uma exploração dos conceitos centrais e a subsequente articulação entre eles, chega-se à compreensão das convergências e complementaridades entre as bases teóricas examinadas. Dessa forma, foi possível construir uma abordagem interpretativa sobre os elementos cognitivos e emocionais no processo de ensino e aprendizagem, transcendendo a mera descrição para oferecer uma síntese contextualizada das inter-relações conceituais.

A síntese dos referenciais teóricos buscou demonstrar como a aprendizagem ocorre tanto no campo individual (dependente dos conhecimentos prévios, experiências e emoções) quanto no campo relacional (interações com o professor, colegas e objetos de aprendizagem) e como a inteligência emocional atua para consolidar as capacidades necessárias e criar um ambiente propício à aprendizagem.

3. Desenvolvimento

A construção de um novo conhecimento se inicia com as observações de acontecimentos ou objetos, a partir dos conceitos que o agente já possui (Novak & Gowin, 1996). A aprendizagem é pessoal e idiossincrásica, todavia, o conhecimento é público e compartilhado. Além disso, a cultura é o veículo que transporta os conhecimentos construídos historicamente e a escola é um importante ambiente

potencializador deste movimento. Portanto, a experiência educativa envolve pensamento, sentimento e ação, e, segundo os autores referenciados, a experiência pode ser partilhada, mas o significado é único para cada indivíduo (Novak & Gowin, 1996). Neste aspecto, é lícito analisar teorias de aprendizagem que se alicerçam em uma visão humanista, concebendo o aprendiz como um ser completo, levando em conta os aspectos do sentir, pensar e agir (Moreira et al., 1997).

O conceito de aprendizagem significativa foi proposto por Ausubel (2000) em uma perspectiva cognitivista e, posteriormente, tal proposta foi complementada por Novak (1981). Para Novak, a educação envolve o conjunto de experiências (cognitivas, afetivas e psicomotoras) que contribuem para o engrandecimento do indivíduo: *empowerment* (Novak, 1981). Assim, qualquer evento educativo é uma ação para trocar significados (pensar) e sentimentos entre o aprendiz e o professor (Moreira et al., 1997). Com isto, emergem pontes basilares entre as emoções e a aprendizagem, bem como a importância das experiências cognitivas e emocionais que são processadas, e a atribuição de significados às experiências.

Rogers (1986) sugere uma ideia que pode ser complementar a esta, a de que o educador deve ser um facilitador, e utilizar os interesses e objetivos dos estudantes para incentivá-los à sua própria aprendizagem. Desta forma, a responsabilidade em todo o processo de aprendizagem deve ser compartilhada entre o professor e os estudantes.

Os professores e os estudantes são agentes, seres capazes de influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias à sua volta. E um elemento central destas ações é a crença de autoeficácia, que regula o funcionamento humano por meio dos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisórios (Bandura, 2017).

Assumindo que as emoções são fenómenos próprios do reino animal, e elas definem o domínio no qual uma ação ocorre (Maturana, 1998), logo, para compreender qualquer atividade humana deve-se considerar os aspectos emocionais, que definem o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas. O reconhecimento das interconexões entre cognição, emoção e aprendizagem reforça a importância das emoções como tendo papel fundamental na percepção e na construção de significados em todas as experiências, inclusive nas experiências de aprendizagem em ambiente formal (Valente et al., 2024).

De modo explícito, percebe-se que as relações entre o pensar, sentir e agir permeiam o processo educativo. Neste contexto, a inteligência emocional ganha importância e esta se refere “à capacidade de realizar um raciocínio preciso sobre as emoções e a capacidade de usar emoções e o conhecimento emocional para melhorar o pensamento” (Mayer et al., 2008, p. 6).

4. Sínteses dos aportes teóricos articulados

4.1 Aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) enfoca a aquisição e retenção do saber pela interação ativa entre o conteúdo didático e a estrutura cognitiva do aluno. Este processo é intrinsecamente idiossincrático, valorizando a singularidade do aprendiz (Ausubel, 2000; Masini & Moreira, 2017). A aprendizagem significativa

ocorre quando uma nova informação se conecta, de forma não arbitrária e não literal, a um "subsunçor", conceito relevante preexistente na mente (Moreira, 2022). O conhecimento, na visão de Ausubel (2000), organiza-se hierarquicamente na estrutura cognitiva, com conceitos específicos integrados a ideias mais amplas. A interação entre novos significados e ideias existentes gera significados psicológicos únicos, dada a singularidade de cada estrutura cognitiva (Ausubel, 2000).

A estrutura cognitiva pode ser influenciada substantivamente (por conceitos unificadores) ou programaticamente (por métodos de apresentação do material), nos dois casos, o papel do professor é essencial (Moreira, 2012). A ocorrência da aprendizagem significativa requer que o material seja potencialmente significativo, relacionável à estrutura cognitiva e que o aprendiz tenha disposição e intencionalidade no processo (Moreira, 2022). A ação docente deve envolver a identificação da estrutura conceitual do conteúdo, dos subsunçores no aluno, o diagnóstico de conhecimentos prévios e o uso de recursos facilitadores (Moreira, 2012).

Novak e Gowin (1996) identificam "lugares comuns" na educação, a saber: professor, aluno, currículo, meio e avaliação, ressaltando que a aprendizagem é responsabilidade individual e que o contexto social influencia. Mora (2021) destaca o ensino emotivo como pilar da aprendizagem, tornando a investigação da estrutura emocional do aprendiz crucial para mapear disposição ou resistência. A avaliação da aprendizagem significativa se manifesta pela clareza e diferenciação dos significados apreendidos, podendo ser visualizada por meio de diferenciações entre ideias correlatas, identificação de redes conceituais ou resolução de problemas (Ausubel, 2000). Assim, a associação entre estruturas cognitivas e emocionais é essencial para a verificação de vestígios da aprendizagem significativa (Novak & Gowin, 1996).

4.2. Aprendizagem significativa crítica

Complementando a teoria da assimilação de David Ausubel, Moreira (2010), influenciado por Postman e Weingartner (1969), desenvolveu a aprendizagem significativa crítica. Esta abordagem posiciona o indivíduo como participante ativo de sua cultura, mas não subjugado por ela (Moreira, 2010). O autor propõe 11 princípios facilitadores para esta perspectiva baseando-se em diferentes autores:

1. **Conhecimentos Prévios:** A aprendizagem fundamenta-se no que o estudante já sabe, sendo crucial valorizar seu repertório (Freire, 2004).
2. **Interação Social e Questionamento:** A interação social é essencial, com o compartilhamento de significados baseado em perguntas, não apenas em respostas. O professor deve cultivar a capacidade crítica de questionamento no aluno (Gowin, 1981; Moreira, 2010).
3. **Diversificação dos Materiais:** A pluralidade de materiais instrucionais (além do livro didático) e a orientação docente para a exploração crítica, inclusive em redes sociais, são fundamentais. Ferramentas como o Vê epistemológico de Gowin (1981) e Mapas Conceituais de Novak (1998) auxiliam a organização ativa da aprendizagem.
4. **Aprendiz como Perceptor Ativo:** A receptividade do sujeito é crucial para a assimilação, implicando uma reconstrução interna e uma interação dinâmica (Maturana, 2014). A expressão de representações (metáforas, analogias) valida a aprendizagem significativa.

5. Conhecimento como Linguagem: O conhecimento é intrinsecamente ligado à linguagem, que expressa o pensamento e expande a percepção cognitiva. Priorizar o domínio da linguagem em relação a certas fórmulas (em Física, por exemplo) é essencial para comunicar e integrar o conhecimento (Moreira, 2022).
6. Consciência Semântica: O significado reside nas pessoas e transforma-se com o uso da linguagem (Maturana, 2014). A compreensão profunda dos conceitos e a contextualização são indispensáveis, especialmente nas Ciências da Natureza (Moreira, 2010).
7. Aprendizagem pelo Erro: O avanço do conhecimento ocorre pela superação de falhas. A punição do erro é inadequada; aprender com ele, por meio da reflexão e negociação de significados, promove uma aprendizagem mais robusta (Moreira, 2010).
8. Desaprendizagem: Envolve a ruptura com conhecimentos prévios baseados no senso comum, crucial para a desconstrução e reestruturação do saber, alinhando-se ao ensino por mudança conceitual (Pozo et al., 1991).
9. Incerteza do Conhecimento: O conhecimento é uma construção coletiva moldada por definições, perguntas e metáforas na linguagem, reconhecendo sua natureza dinâmica e não absoluta (Maturana, 2014).
10. Além do Quadro-Giz: Diversificação das estratégias de ensino e uso de metodologias ativas para um engajamento contínuo e protagonismo do aluno (Moreira, 2010).
11. Abandono da Narrativa: Concede voz ao aprendiz, tornando-o agente central do processo. O professor assume o papel de mediador, promovendo a discussão, a negociação de significados e a crítica (Moreira, 2010).

Em síntese, o processo de ensino e aprendizagem exige ação docente intencional na seleção de materiais e na abordagem didática, criando uma ambiência propícia à construção do conhecimento por meio de interações. Adicionalmente, a predisposição e intencionalidade do aluno são indispensáveis para a concretização da aprendizagem significativa.

4.3. Humanismo de Carl Rogers

Rogers (1986) é o teórico central no humanismo não diretivo, concebendo a educação como um processo de libertação e desenvolvimento da curiosidade estudantil, alinhado à pedagogia de Freire (2004). Para Rogers (1986), a aprendizagem se manifesta no sujeito como ser integral: cognitivo (tratamento da informação), afetivo (emoções) e psicomotor (fisiológico), o que implica pensar, sentir e agir.

Rogers (1986) criticava a aprendizagem imposta e desprovida de relevância pessoal, que ignora a curiosidade inata do aluno, e defendeu o ensino centrado no aluno, reconhecendo e estimulando a tendência natural para o crescimento pessoal e autorrealização.

Para a “aprendizagem significativa” (Rogers et al., 1978), o conteúdo deve ser percebido como relevante aos objetivos do estudante, como afirma Bandura (2017). A aprendizagem atinge seu potencial máximo quando autoiniciada e ligada a interesses pessoais, com o professor evitando tarefas impostas e rígidas, e descentralizando a avaliação (Rogers, 1986).

Reconhecendo que novas ideias podem ameaçar valores existentes, Rogers (1986) enfatiza que o professor, como facilitador, deve criar um clima de confiança, empatia, acolhimento e aceitação em sala de aula, similar à sua abordagem clínico-terapêutica, aceitando o aluno integralmente.

4.4. Autorregulação e autoeficácia de Bandura

Albert Bandura (2017) distingue os humanos por características como simbolização, pensamento antecipatório e autorregulação, que permitem dar significado e continuidade à experiência. A plasticidade adaptativa humana, para Bandura (2017), é chave para a sobrevivência em ambientes diversos, dependendo de mecanismos neurofisiológicos para processar e usar informações de forma adaptativa.

O ser humano é um agente capaz de influenciar intencionalmente sua vida, manifestando agência pessoal, delegada e coletiva, apresentando (Bandura, 2017):

- Intencionalidade: Formar planos e estratégias de ação.
- Pensamento Antecipatório: Estabelecer metas e prever resultados para guiar esforços, dando direção e significado à vida.
- Autorreação: Habilidade de construir e regular a execução de ações.
- Autorreflexão: Capacidade metacognitiva de autoexame e de ajuste, central para a agência.

As crenças de eficácia pessoal são centrais na agência, regulando funções cognitivas, motivacionais e afetivas (Bandura et al., 1999; Bandura, 2017). Alta eficácia leva a objetivos mais desafiadores e a uma maior persistência, vendo adversidades como superáveis. Baixa eficácia gera resultados insatisfatórios e foco em riscos (Bandura, 2017).

Uma das fontes de desenvolvimento e fortalecimento das crenças de autoeficácia é a experiência de domínio. O sucesso na realização de tarefas específicas eleva a crença na própria capacidade, enquanto o persistente fracasso tende a diminuí-la. No ensino de Física, por exemplo, isso se traduz na experiência direta dos estudantes ao resolverem problemas complexos, realizarem experimentos com sucesso ou compreenderem conceitos abstratos. A conclusão bem-sucedida de uma atividade experimental relacionada à demonstração de um princípio físico pode, significativamente, fortalecer a autoeficácia do aluno em relação à sua capacidade de aprender Física (Selau et al., 2019).

As experiências vicárias constituem a segunda fonte de autoeficácia, sendo moldadas pela observação de modelos que alcançam sucesso em tarefas (p. ex. colegas ou mentores). Em ambientes colaborativos, a visualização de pares que, com esforço, obtêm êxito em atividades de laboratório, pode inspirar a persistência nos agentes observadores (Selau et al., 2019). Sendo assim, o incentivo e apoio social, manifestados pela presença de modelos positivos, são cruciais nesse processo.

A persuasão social representa a terceira fonte, envolvendo o encorajamento verbal e o *feedback* positivo de indivíduos significativos (professores, pais, colegas). A confiança expressa por essas fontes, quando crível e respeitada, pode elevar a autoeficácia do estudante em diversas tarefas, como as vinculadas à Física (Selau et al., 2019).

Por fim, os estados fisiológicos e afetivos formam a quarta fonte de autoeficácia. A interpretação de sensações corporais e emocionais, como ansiedade ou fadiga, pode

ser percebida como um sinal de incapacidade, enquanto estados de excitação positiva ou bem-estar podem indicar competência. No ensino de Física a ansiedade pode ser comum, assim, é fundamental que os educadores auxiliem os alunos a gerenciar o estresse e a reinterpretar reações negativas de forma construtiva. Promover um ambiente de sala de aula acolhedor, conforme preconizado por Rogers (1986) e Maturana (2014), pode minimizar ameaças e promover a aceitação no processo, favorecendo estados afetivos positivos e elevação da autoeficácia.

Bandura (2017) defende que os sistemas educacionais devem focar em formar aprendizes adaptáveis e proficientes na autorregulação. Seis objetivos estão interligados: cognitivo (competências), autorregulatório (autodesenvolvimento), valor (padrões pessoais), social (prosocialidade), afetivo (bem-estar emocional) e desempenho (habilidades operacionais). A crença robusta na própria eficácia de autogerenciamento é crucial para a persistência e para aspirações elevadas dos alunos (Bandura, 2017). É necessária a reestruturação da forma de ensinar com dedicação aos elementos relacionados às crenças de autoeficácia (experiências positivas ou envolvimento ativo dos alunos, experiências vicárias, persuasão social) e atenção aos aspectos cognitivos, motivacionais, emocionais e sociais.

4.5. Epistemologia de Maturana

A Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (2014) conceitua seres humanos como sistemas vivos estruturalmente determinados, onde a cognição emerge da dinâmica interna. Interações externas atuam como perturbações que induzem transformações estruturais, sem determinar o que ocorre internamente (Maturana, 2014). Esta visão realça a relevância da percepção, autorregulação e qualidade das relações para a construção do conhecimento.

O educar, para Maturana (2001), é um processo contínuo e recíproco de convivência e transformação mútua, onde educandos e educadores compartilham o mundo experienciado, e toda explicação é uma reconstrução da experiência do conhecedor e demanda aceite. Infância e juventude são períodos cruciais, moldando a capacidade de aceitar e respeitar o outro a partir da autoaceitação (Maturana, 1998, 2014).

A aprendizagem, segundo Maturana (1998), não é assimilação externa, mas uma transformação na estrutura interna via interações recorrentes. Os seres humanos existem na linguagem (Maturana, 2014), que se manifesta nas coordenações de ação. A linguagem ocorre no espaço de interações (na escola, sala de aula, atividades escolares, por exemplo). As palavras constituem encontros que desencadeiam mudanças estruturais em nossa fisiologia. Para o viver não precisamos de explicações, mas as explicações mudam o suceder do nosso viver, portanto, não são triviais (Maturana, 2014).

Somos seres reflexivos, capazes de escolher nosso caminho e moldar nossa identidade na cultura (Maturana, 2014). As emoções são disposições corporais que especificam domínios de ação (Maturana, 2014). O professor, como mediador, deve atentar-se à emoção que define a atividade como a curiosidade e paixão por explicar, e à escolha das palavras, pois as interações podem gerar perturbações, e estas, gerar mudanças estruturais nos estudantes. O amor, para Maturana (2001), é a emoção

fundamental do social, instituindo a aceitação do outro como legítimo na convivência, baseando a ambiência de aprendizagem.

4.6. Inteligência emocional

Desde a Grécia Antiga (Platão, 2011), o debate sobre razão-paixão evoluiu para o reconhecimento da integração das emoções nos processos racionais e na tomada de decisões (Damásio, 1995; Morgado-Bernal, 2015). As emoções cooperam com a inteligência, confirmando que somos seres emocionalmente racionais (Damásio, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Essa compreensão alicerça o conceito de inteligência emocional.

A inteligência emocional foi primeiramente definida por Salovey e Mayer (1990) como a capacidade de monitorar sentimentos próprios e alheios, discriminá-los e usá-los para guiar pensamento e ações. Mayer e Salovey (1997) refinaram a inteligência emocional no modelo teórico: *Four Branch Ability Model*, propondo quatro capacidades interligadas:

- I) Percepção Emocional: Reconhecer e expressar emoções em si e nos outros.
- II) Facilitação Emocional do Pensamento: Usar emoções para aprimorar o raciocínio e direcionar a atenção.
- III) Compreensão das Emoções: Rotular, agrupar e categorizar sentimentos, antecipando causas e consequências emocionais.
- IV) Regulação Emocional: Gerenciar e controlar eficazmente as emoções, fortalecendo o aspecto cognitivo.

Página | 58

Essas capacidades são interdependentes, mas a alta percepção de inteligência emocional nem sempre implica uma boa compreensão ou gestão (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). A inteligência emocional interliga sistemas cognitivos e emocionais, transformando emoções em habilidades benéficas que auxiliam na tomada de decisões e potencializam resultados (Mayer et al., 2008; Sartor, 2020). Métodos como o Teste de Conhecimento de Emoções e o Teste de Inteligência Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) podem mensurar a inteligência emocional, avaliando, por exemplo, a identificação de emoções em rostos (Mayer et al., 2002; Mayer et al., 2008).

5. Análise: Tecendo relações

Após a leitura aprofundada dos referenciais teóricos e a identificação sistemática dos conceitos centrais de cada um dos autores destacados, esta etapa se dedica à articulação e síntese dos principais elementos propostos.

Os quatro pilares fundamentais apresentados a seguir representam os temas emergentes da análise temática realizada, evidenciando os pontos de convergência e complementaridade entre as diferentes perspectivas. Assim, esta seção demonstra como a inter-relação dos conceitos permite construir uma compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem capaz de fomentar a autonomia e valorizar as emoções dos estudantes. São eles:

1. A aprendizagem é individual e única para cada agente: Reconhece que cada estudante constrói o seu conhecimento de forma singular, influenciado por sua estrutura cognitiva e emocional preexistente.
2. Cada agente tem responsabilidades no próprio processo de aprendizagem: Destaca o papel ativo e intencional do aprendiz em sua jornada de construção do conhecimento.
3. As interações e a adaptabilidade ao ambiente influenciam o processo de aprendizagem: Sublinha a importância do ambiente de sala de aula e das relações interpessoais como catalisadores do desenvolvimento cognitivo e emocional.
4. A devida manipulação da linguagem é essencial no ato de ensinar e aprender: Enfatiza o poder da linguagem como ferramenta para mediar significados, promover a reflexão e influenciar o estado emocional.

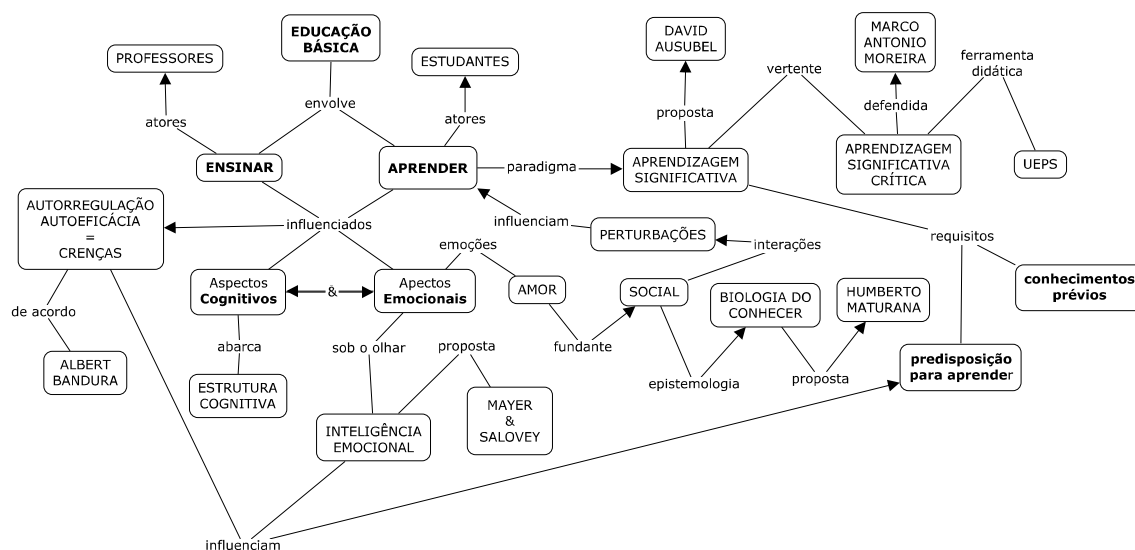
Esses conceitos, e as relações desenvolvidas entre eles, podem ser visualizados graficamente no mapa conceitual apresentado na Figura 1.

Na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000), o processo de aprendizagem é inerentemente idiossincrático. Para que se concretize, o aprendiz deve intencionalmente conectar um novo conceito, ideia ou conhecimento, de forma não arbitrária e não literal, aos conhecimentos prévios em sua estrutura cognitiva. Em essência, cada um aprende a partir do que já sabe (Moreira, 2010).

A prática educativa, portanto, precisa valorizar e respeitar a bagagem individual de cada aprendiz. Seres humanos são sistemas vivos estruturalmente determinados; o externo não os especifica, mas os pode perturbar, gerando mudanças internas (Maturana, 2014). A história individual é crucial na construção de significados (Maturana, 2014), com implicações significativas para a ação docente.

Figura 1

Mapa conceitual com a síntese teórica dos referenciais do trabalho, onde UEPS é a abreviatura de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas.



Fonte: elaboração própria.

De acordo com Humberto Maturana (1998), a aprendizagem é transformação por interações recorrentes. A análise da aprendizagem transcende o indivíduo, abrangendo o ambiente, os colegas, o professor, os materiais e as múltiplas interações que influenciam o processo.

De acordo com Maturana (2014), o explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica e é aceita por um observador. Assim, para Maturana (2014), a ciência tem a ver com o explicar e os cientistas são pessoas que têm prazer em explicar. Há dois modos fundamentais de escutar e aceitar reformulações da experiência: 1) “caminho da objetividade a seco” no qual a existência é independente do observador. Neste caminho há uma realidade independente do observador e este tem um acesso privilegiado que lhe serve para elaborar sua explicação. Suas afirmações cognitivas se configuram como petições de obediência; 2) no “caminho da objetividade entre parênteses” a realidade é uma proposição explicativa. Assim, há tantas realidades quantos domínios explicativos, todos legítimos. Este caminho surge quando me pergunto pelo observar e pelo observador, quando assumo a biologia e compreendo que não podemos distinguir entre ilusão e percepção. Neste caminho há respeito.

Portanto, ao compreender o conceito de “objetividade”, o professor pode trazer para o contexto da sala de aula o respeito essencial às relações humanas no processo de ensinar e aprender. Não se pode ignorar elementos emocionais ou aspectos afetivos nas relações humanas, pois definem os domínios de ações. Para compreender qualquer ação, é fundamental atentar-se à emoção que define seu domínio (Maturana, 2014).

Mesmo sem admitir interações instrutivas, a convivência com o outro gera transformações espontâneas que se tornam congruentes, indicando adaptação social e cultural (Maturana, 2001). Transversalmente, a inteligência emocional — a regulação das emoções associadas a certas ações ou contextos — facilita tais transformações (Mayer et al., 2008).

Os processos cognitivos e emocionais estão intrinsecamente interligados na estrutura cognitiva do indivíduo. Essa relação ressalta a importância da inteligência emocional, definida como a capacidade de *“realizar um raciocínio preciso sobre as emoções e a capacidade de usar emoções e o conhecimento emocional para melhorar o pensamento”* (Mayer et al., 2008, p. 6) e, conseqüentemente, a ação. Portanto, é essencial vincular os elementos emocionais, especificamente a inteligência emocional de cada indivíduo, para aprimorar os pensamentos e ações relacionados à aprendizagem. A conscientização sobre o impacto das emoções no processo de ensino e aprendizagem pode potencializar tanto a atuação do professor quanto a dos estudantes (Valente et al., 2022). Dessa forma, o professor pode intencionalmente criar condições para que o aprendiz se expresse, externalize suas representações do mundo (Moreira, 2010) e, assim, negocie sentidos e significados.

A capacidade do professor de analisar, identificar, compreender e regular suas próprias emoções, bem como as de seus alunos, pode otimizar o processo de ensino e aprendizagem (Fernández-Berrocal et al., 2005). Diversos estudos indicam que a inteligência emocional do professor desempenha um papel significativo nesse processo, apresentando correlação positiva com a autoeficácia docente (Valente et al., 2022; Wang, 2022; Wu et al., 2019).

Carl Rogers (1986) criticava a aprendizagem imposta, desprovida de significado pessoal para o estudante, corroborando a relevância dos conhecimentos prévios e da

intencionalidade no processo de aprender (Ausubel, 2000). Além disso, Rogers (1978) aponta que a aceitação de uma ideia externa pode ser profundamente ameaçadora aos valores já internalizados pela pessoa. O novo conteúdo, o novo conhecimento, o professor e os colegas atuam como perturbações para o aprendiz, capazes de desencadear mudanças estruturais internas no indivíduo (Maturana, 2014).

O aprendiz detém uma parcela significativa de responsabilidade no processo de aprendizagem. Para que a aprendizagem seja significativa, o indivíduo deve ter predisposição para aprender, pois sem essa intencionalidade, os resultados serão pouco proveitosos (Moreira, 2010). Nesse cenário, o professor assume o papel de facilitador/mediador, e os envolvidos devem se responsabilizar individualmente pela aprendizagem (Novak & Gowin, 1996).

Januário et al. (2022), amparados nos pressupostos teóricos de Maturana, afirmam que a experiência é um fenómeno individual/solitário em relação ao ato cognitivo do outro. Contudo, esta solidão é superada no mundo que criamos ao estarmos juntos com outros. O ser humano se distingue dos demais animais pelas interações recorrentes no compartilhar. Assim, a sala de aula e a escola são espaços primordiais para interações recorrentes que podem ser voltadas para o consenso, e para a colaboração.

Cada indivíduo deve ser o agente do próprio processo de aprendizagem, utilizando elementos de autorregulação e de motivação (Bandura, 2017). Associados à inteligência emocional, esses fatores promovem a autonomia dos estudantes (Arias et al., 2022; Chen & Cheng, 2023; Rodríguez-González et al., 2021). O desenvolvimento das crenças de autoeficácia permite regular o funcionamento dos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisórios (Simorangkir & Rohaeti, 2019).

Por fim, não é possível alcançar avanços ou desenvolvimentos em nenhum processo de aprendizagem sem a devida atenção à linguagem, intrinsecamente bem desenvolvida nos humanos. A linguagem expressa o pensamento e está sempre diretamente vinculada à tentativa de percepção da realidade (Moreira, 2010). O desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado à expansão da percepção cognitiva, gerando, conseqüentemente, uma nova percepção de mundo.

Bandura (2017) corrobora esse aspecto, relatando que a simbolização é uma característica distintiva dos seres humanos. Assim, para alterar diversos aspectos da aprendizagem, é preciso atribuir novos significados e sentidos. Aprender ciências, por exemplo, implica em se apropriar da linguagem específica dessa área. Maturana (1998, 2014) argumenta que as palavras não são inócuas; a escolha de uma em detrimento de outra em dada situação não é indiferente. As palavras que usamos não apenas revelam nosso modo de pensar, mas também projetam o curso de nossas ações e, certamente, de nosso modo de sentir. Desse modo, torna-se essencial a gerência do pensamento por intermédio das emoções (Mayer et al., 2008).

6. Possibilidades no contexto real de ensino

Com base nos referenciais comentados acima, foi elaborada uma atividade de intervenção, que pode ser consultada em Solino (2024) e em Solino et al. (2025). Os trabalhos relacionados geraram importantes resultados quantitativos, demonstrando a

eficácia da abordagem integrativa dos aspectos cognitivos e emocionais para o processo de ensino e aprendizagem. A metodologia empregada no estudo permitiu observar um impacto favorável no desenvolvimento dos estudantes, corroborando a relevância da intencionalidade, da autorregulação e de um ambiente acolhedor.

O estudo de Solino et al. (2025) dedicou-se à descrição das etapas de construção e validação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) no contexto do ensino de Física (Eletricidade) na Educação Básica. Trata-se de uma ferramenta educacional com foco em potencializar a aprendizagem significativa crítica. A intervenção, concebida em três turmas da 3ª Série do Ensino Médio, envolveu 49 estudantes ao longo de nove aulas, em uma instituição pública estadual no Centro-Oeste do Brasil.

A aplicação da UEPS no contexto real de ensino e a análise dos dados construídos mostraram que estratégias diversificadas no processo de ensino e aprendizagem, incluindo elementos lúdicos como música e jogos, são essenciais para o fomento da participação ativa dos estudantes. Na referida UEPS foi proposto um trabalho final “aberto” que possibilitou aos estudantes confeccionarem experimentos, produzirem mapas mentais, desenhos e maquetes sobre o tema. Este tipo de trabalho demonstrou ser um fator promotor da autonomia dos estudantes e gerou resultados satisfatórios em termos de aprendizagem. Para mais detalhes, sugere-se a leitura do artigo de Solino et al. (2025).

No caso mencionado, o uso das UEPS na Educação Básica buscou vincular os quatro pilares fundamentais do processo de ensino e aprendizagem com foco em fomentar a autonomia e valorizar as emoções dos estudantes. Contudo, ressalta-se que são necessários estudos longitudinais para aprofundar o tema.

7. Considerações finais

Na busca por investigar teorias que iluminem a aprendizagem em seus aspectos cognitivos e emocionais, e que contribuam com as abordagens de ensino, articulou-se a aprendizagem significativa e aprendizagem significativa crítica (Ausubel, 2000; Moreira, 2022), a perspectiva humanista da Educação (Rogers, 1986), a autorregulação e autoeficácia (Bandura et al., 1999; Bandura, 2017), a epistemologia de Maturana (1998, 2001, 2014) e a inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Em suma, a aprendizagem significativa relaciona-se à capacidade de conectar novos conhecimentos a conhecimentos prévios relevantes, promovendo a construção de significados. A valorização da autonomia do aluno, com foco na criação de um ambiente educacional que promova aceitação, empatia e liberdade para explorar, reconhecendo que a aprendizagem mais eficaz ocorre quando os indivíduos são respeitados em suas singularidades, essencial para o desenvolvimento de um autoconceito positivo. A autoeficácia deve ser trabalhada tanto no professor quanto em cada estudante. O aprender ocorre nas interações recorrentes com o outro, sendo a emoção o pilar dessas interações (Maturana, 2014; Rogers et al., 1978; Valente et al., 2024).

Ao reunir esses conceitos, depreende-se que o aprender ocorre tanto no campo individual, dependendo dos conhecimentos prévios (experiências e emoções) do

aprendiz, da sua estrutura interna, quanto no campo relacional, nas interações recorrentes com o outro (professor e aluno) e com os objetos de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, a inteligência emocional desempenha um papel crucial, consolidando as capacidades necessárias para gerenciar as emoções e criar um ambiente propício à aprendizagem (Valente et al., 2024).

Dessa forma, essas teorias contribuem para que a escola realize a construção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor, que valoriza a individualidade dos alunos, promova a construção de significados e reconheça a importância das emoções no processo educativo. Essa abordagem na Educação pode auxiliar professores na condução do processo e alunos a desenvolverem habilidades cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para se tornarem aprendizes autônomos, críticos e reflexivos. Se for além do discurso, é isso que a sociedade almeja atualmente. No Ensino de Ciências, especificamente na Física, esses paradigmas devem orientar a prática profissional do professor.

Referências bibliográficas

Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>

Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.

Bandura, A. (2017). Teoria social cognitiva no context cultural. In A. Bandura, & R. G. Azzi, (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: the exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13, 158-166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Chen, X., & Cheng, L. (2023). Emotional intelligence and creative self-efficacy among gifted children: mediating effect of self-esteem and moderating effect of gender. *Journal of Intelligence*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010017>

Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Temas e debates.

Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Cornell University Press.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Januário, M. D. A., González, G. A. N., Moriggi, A. V., & Massoni, N. T. (2022). Reflexões sobre a educação em ciências à luz da epistemologia de Humberto Maturana. *Temporalidades – Revista de História*, 14(1), 514-534.

Masini, E. A. F. S., & Moreira, M. A. (2017). *Aprendizagem significativa na escola*. Editora CRV.

Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Editora Universidade Federal de Minas Gerais.

Maturana, H. (2001). *A ontologia da realidade*. Ed. UFMG.

Maturana, H. (2014). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. (2nd ed.). Editora UFMG.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer J. D., Salovey P., & Caruso D. P. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. MHS Assessments.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Página | 64

Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se Puede Aprender Aquello que se Ama*. Alianza Editorial.

Moreira, M. A., Caballero, M. C., & Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In M. A. Moreira, M. C. Caballero, & M. L. Rodríguez. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo* (pp. 19-44). <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>

Moreira, M. A. (2022). *Teorias de Aprendizagem*. Edição do Kindle.

Moreira, M. A. (2012). *O que é afinal Aprendizagem significativa?* Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Currículum, La Laguna, Espanha.

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi6.379>

Morgado-Bernal, I. (2015). El cerebro emocional. In E. Vinyamata, I. Morgado-Bernal, S. Anne-Lenka, C. Escera, M. Hernández-Lorca, A. C. Fuentes, D. R. Ripoll, J. Vila, R. Gupta, J. Domínguez-Borràs, P. Vuilleumier, L. F. Morrow, & C. G. Sánchez (Eds.), *Neurociencia afectiva* (pp. 7-9). Editorial UOC.

Novak, J. D. (1981). Applying learning psychology and philosophy of science to biology teaching. *The American Biology Teacher*, 43 (1), 12-42. <https://doi.org/10.2307/4447108>

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza Editorial.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Plátano Edições Técnicas.

Platão, A. (2011). *A república*. Nova Fronteira.

Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Dell Publishing Co.

Pozo, J. A., Sanz, A., Crespo, M. A. G., & Limón, M. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: un interretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 83-94. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4689>

Rodríguez-González, P., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., & Sánchez-Martínez, B. (2021). Intrinsic motivation, emotional intelligence and self-regulated learning: a multilevel analysis. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(82), 235-252. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.00>

Rogers, C. M. (1986). *Liberdade de aprender em nossa década*. Artes Médicas.

Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of educational Psychology*, 70(1), 50-57. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.1.50>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sartor, G. A. (2020). *A inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem*. Monografia de especialização em Ensino de Ciências – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira.

Página | 65

Selau, F. F., Espinosa, T., Araujo, I. S., & Veit, E. A. (2019). Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 41(2), e20180188. <https://www.scielo.br/j/rbef/a/3tZPZhBFZWw6sDLLV5pdhJD/?lang=pt#>

Simorangkir, A., & Rohaeti, E. (2019). Exploring of students' self-efficacy: the beliefs while learning process in buffer solution. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233(1), 012017. IOP Publishing.

Solino, E. G. C. (2024). *Unidades de ensino potencialmente significativas no processo de ensino-aprendizagem de física na educação básica: aspectos cognitivos e emocionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Goiás]. <http://www.bdt.ueg.br/handle/tede/1540>

Solino, E. G. C., Valente, S., Carvalho, P. S., & Miranda, S. C. (2025). A eletricidade em uma unidade de ensino potencialmente significativa. *Revista Ciências & Ideias*, 16(1), e25162635. <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2025.v16.2635>

Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshandeh, A., Németh, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: implications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(8), 18-32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2>

Valente, S. N., Lourenço, A. A., Rebola, F., & Almeida, L. S. (2024). Inteligência emocional e educação: uma articulação possível e necessária à formação inicial de professores. In J. R. R.

Ferreira, M. L. Santos, P. S. Carvalho, & S. C. Miranda (Org.), *Ensinar e aprender ciências em um presente e futuro de incertezas* (pp. 319-346). Editora UEG.

Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>.

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), e7869. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.7869>

Contribuições dos autores:

Os autores contribuíram de igual forma.

Agradecimentos, Financiamento:

Não se aplica.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre os autores:

Eugênio Gabriel Custódio Solino

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pirenópolis, Brasil

<https://orcid.org/0009-0004-0633-2249>

Docente da Educação Básica nos Municípios de Pirenópolis e Corumbá de Goiás. Licenciado em Física e Pedagogia. Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC-UEG).

Plauto Simão de Carvalho

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5467-5754>

Docente de Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Doutor em Ecologia, Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC-UEG), membro do CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.

Sabrina do Couto de Miranda
Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3861-6674>

Docente de Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Doutora em Ecologia, Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC-UEG), Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências-LabPEC, colaboradora do CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.

O papel da mediação de pares na gestão de conflitos em contexto escolar

The role of peer mediation in conflict management in the school context

Regina Alves
Iara Correia

Resumo

Este estudo, desenvolvido numa Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos, situada no Norte de Portugal, teve como objetivo avaliar o impacto de uma formação de mediação de pares nas atitudes e nos comportamentos dos alunos mediadores, pretendendo que os alunos fossem capacitados enquanto cidadãos ativos com valores sustentados e orientados para uma convivência positiva e cultura de paz. Sustentada pelos princípios da mediação, concebeu-se, implementou-se e avaliou-se uma formação de mediadores de pares, capacitando os alunos enquanto agentes de mudança com vista a contribuírem para o equilíbrio do ambiente escolar. A formação de mediação de pares foi composta por oito sessões de aproximadamente 60 minutos e, no âmbito da avaliação, foi possível compreender a evolução ao nível das atitudes e comportamentos dos alunos-mediadores na sua atuação no contexto escolar. Os resultados mostraram que os alunos-mediadores adquiriram conhecimentos e competências na área da mediação, especificamente acerca do processo, dos princípios e do papel de um mediador em contexto escolar, bem como melhorias autorrelatadas na atuação em situações de conflito. Estes resultados reforçam a necessidade de se investir na criação e desenvolvimento de espaços de mediação que promovam a inclusão social e a convivência positiva, cuja práxis fortalece a comunidade educativa e contribui para a construção de uma cultura de paz.

Página | 68

Palavras-chave: alunos-mediadores; educação; mediação; mediação de pares; mediação escolar.

Abstract

This study, conducted in a 2nd and 3rd cycle basic school located in Northern Portugal, aimed to evaluate the impact of a peer-mediation training programme on the attitudes and behaviours of student mediators, with the broader aim of empowering students as active citizens anchored in values that foster positive coexistence and a culture of peace. Grounded in mediation principles, the programme was designed, implemented, and evaluated, equipping students as agents of change capable of contributing to a more balanced school climate. The peer-mediation training comprised eight sessions of approximately 60 minutes each and, for evaluation purposes, a pre-post approach was adopted to examine changes in the attitudes and behaviours of student mediators in their school practice. The findings showed that student mediators acquired knowledge and competences in mediation — specifically regarding the process, principles, and the mediator's role in school contexts — as well as self-reported improvements in their conduct when handling conflict situations. These results reinforce the need to invest in the creation and development of mediation spaces that promote social inclusion and positive coexistence, whose practice strengthens the educational community and contributes to the construction of a culture of peace.

Keywords: education; mediation; peer mediation; student-mediators; school mediation.



1. Introdução

A mediação tem vindo a crescer como ferramenta de prevenção, resolução e transformação de conflitos, apresentando-se como um espaço de emancipação e transformação dos indivíduos. Assim, intervém como método cooperativo e participado, proporcionando autonomia e responsabilidades aos envolvidos. Os conflitos entre pares, como provocações, exclusões, rumores, agressões físicas, indisciplina e, crescentemente, formas digitais de agressão (*ciberbullying*) são recorrentes em contexto escolar, degradando o clima escolar e com impactos no absentismo, menor envolvimento e desempenho académico (UNESCO, 2019; Wade et al., 2022; Direção-Geral da Educação, 2025). Em Portugal, os relatórios de segurança interna reportam milhares de ocorrências em ambiente escolar por ano (p. ex., RASI 2022: 6067 ocorrências), evidenciando a necessidade de respostas preventivas e educativas (Ministério da Administração Interna, 2023). No entanto, em 2019, o “Plano Escola Sem Bullying. Escola Sem Violência” (Direção-Geral da Educação, 2019) e o Despacho n.º 8404-C/2019 (Ministério da Educação, 2019) tinham reforçado a importância de respostas sistémicas de prevenção e intervenção, salientando o papel das escolas na formação e mobilização de comunidades educativas. Deste modo, a introdução da mediação no contexto escolar proporcionou uma vasta oferta de estratégias de resolução e prevenção de conflitos.

Segundo Martins e Viana (2013, p. 181), “a escola não se resume à sala de aula, além de espaço de educação formal, a escola é local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in)sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos”. De certa forma, o surgimento da mediação nas escolas tem como objetivo promover a gestão positiva do conflito, como também saber ultrapassá-lo através da comunicação positiva. A literatura sobre mediação escolar e, em particular, mediação de pares indica benefícios na aquisição de competências de resolução de conflitos, relações interpessoais e clima escolar (Ibarrola-García, 2024; Lešková & Haburajová Ilavská, 2023). Todavia, subsiste escassez de programas que implementem e avaliem programas de mediação escolar e mediação de pares no contexto português. Desta forma, o presente estudo propõe-se a avaliar o impacto de uma formação de mediação de pares nas atitudes e comportamentos dos alunos-mediadores dos 2.º e 3.º ciclos.

2. Enquadramento teórico

A mediação no contexto escolar, numa perspetiva preventiva, contribui para a promoção do sucesso escolar. Com frequência vivenciam-se momentos de violência, agressão ou comportamentos de indisciplina nas escolas, e é a partir do papel da mediação que não se reprime mais o conflito, mas sim o transforma como parte da natureza do ser humano. Da mesma forma, para Costa e Santos (2017, p. 2), o conflito “pode constituir uma oportunidade de mudança, de aperfeiçoamento e de desenvolvimento humano”, possibilitando aos indivíduos a abertura da participação e interação entre relações, seja a nível social ou cultural. Por isso, torna-se crucial prevenir e atuar no fortalecimento e manutenção de uma cultura de paz, bem como desenvolver

estratégias escolares que envolvam alunos, docentes, pessoal não-docente e famílias. A evidência recente indica que programas universais de competências socioemocionais e de mediação se associam a melhorias no clima escolar e às competências dos alunos, com efeitos académicos positivos, quando implementados de forma consistente e acompanhadas (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Cipriano et al., 2023; Ibarrola-García, 2024; Lešková & Haburajová Ilavská, 2023; Moran et al., 2024; UNESCO, 2019). Ainda se reforça o contributo que a mediação apresenta na participação da cultura escolar, englobando a construção de um ambiente propício ao bem-estar dos alunos, conduzindo-os à capacitação de resolução de conflitos e ao aprofundamento de relações fragilizadas.

De acordo com Mota (2019), a mediação no contexto escolar visa criar ambientes de convivência positiva, promovendo o empoderamento individual e coletivo. Neste sentido, tem foco numa cultura escassa em violência e numa participação responsável e de cidadania ativa. Esta abordagem tornou-se essencial na intervenção, sendo uma ferramenta na resolução e prevenção de conflitos existentes no contexto escolar. Para além disso, a mediação escolar propõe uma aprendizagem alternativa perante situações conflituosas entre os envolvidos, ajudando a superar os impulsos negativos e a adotar atitudes mais reflexivas perante as ações que devem tomar. O objetivo central é facilitar a compreensão mútua e incentivar decisões autónomas e livres, de forma a potenciar a compreensão de que existem diferentes pontos de vista. Desta forma, é importante estabelecer e educar a comunidade educativa na construção e resolução de conflitos de forma criativa, desenvolvendo “capacidades e competências interpessoais e sociais, essenciais para o exercício de uma cidadania participativa” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 48), tornando os cidadãos capazes de promover a educação para a paz e os direitos humanos, prevenir a violência e criar um ambiente harmonioso e saudável que facilite a boa convivência entre todos.

No caso dos mediadores de pares, os próprios alunos são formados para atuar como terceiros imparciais, promovendo escuta ativa, comunicação não-violenta e corresponsabilização. Estudos recentes mostraram efeitos positivos para os pares, sobretudo quando existem formação estruturada, supervisão adulta e integração na cultura escolar (Johnson & Johnson, 1996; Ibarrola-García, 2024; Lešková & Haburajová Ilavská, 2023; Wade et al., 2022). De acordo com Turnuklu e colegas (2009), inúmeros programas de mediação de pares têm sido implementados no meio escolar, podendo servir de base ao desenvolvimento de programas de resolução de conflitos e de mediação de pares em contexto nacional. Deste modo, a mediação de pares, no âmbito da mediação escolar, que consiste na mediação realizada entre aluno-aluno, acaba por ser uma prática recorrentemente utilizada nas escolas (Alves, 2012). Tal como descrevem Cunha e Monteiro (2018, p. 168), “a mediação entre pares ou entre iguais também conhecida por mediação horizontal caracteriza-se por um grupo de sujeitos da população estudantil que medeia conflitos entre alunos”. Para além disso, Queiroz (2012, p. 211) refere que a mediação entre pares

surge para proporcionar novas formas de abordagem dos conflitos na escola, apelando a uma participação ativa por parte dos alunos no processo de resolução dos problemas e levando-os a responderem melhor aos problemas que aparecem no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula.

A mediação de pares é um espaço inovador e emancipatório de comunicação, uma vez que os alunos são capazes de atuar na comunidade educativa, permitindo-lhes a capacitação de competências a nível pessoal e profissional. Para além disso, salienta-se que o responsável principal pelo programa de mediação deve ser um adulto com formação na área de mediação, capaz de supervisionar os alunos-mediadores na sua prática (Cunha & Monteiro, 2018). Nesta linha de pensamento, um programa de mediação em contexto escolar é um meio inovador de promover uma educação com rumo para a cultura de paz entre a comunidade educativa. Portanto, Machado (2024) afirma o aproveitamento da mediação escolar como um empoderamento na criação e formação de espaços de sensibilização e gestão alternativa de conflitos. Com isso, torna-se possível auxiliar a comunidade escolar, no sentido em que se capacita não só para a prevenção de situações de conflito, desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos, como também para a promoção de estratégias propícias para o bom funcionamento do contexto escolar e crescimento do comportamento dos alunos na sociedade.

Para que um programa de gestão alternativa de conflitos tenha sucesso e seja exequível, são cruciais um diagnóstico de necessidades institucionais e o ajustamento do desenho às características do contexto, assegurando implementação com fidelidade e apoio à execução (Meyer et al., 2024; Schieber et al., 2023). Abordagens experienciadas, como estudo de casos e *role-play*, favorecem a perspetiva múltipla, a tomada de decisão e a transferência para situações reais, potenciando competências de gestão de conflitos e inclusão (Vinokur et al., 2024) e criam a oportunidade para que os alunos-mediadores coloquem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação de mediação de pares (Silva, 2014).

O desenvolvimento de diferentes programas, como foi o caso do *Programa Nacional de Medicación Escolar*, desenvolvido pela UNESCO e pelo Ministério de Educação da Argentina, apontam as seguintes fases para a implementação de um projeto de mediação de conflitos (Morgado & Oliveira, 2009): a) Diagnóstico de necessidades (Avaliação, análise e perceção das necessidades da escola); b) Ações de sensibilização (Torna-se crucial estabelecer a sensibilização a todos os envolvidos no projeto para que seja possível criar uma maior motivação para atingir os objetivos); c) Criação de uma equipa de apoio (Envolvimento do corpo docente e não-docente, pais e alunos); d) Formação e capacitação (Aplicação de técnicas de mediação a toda a comunidade educativa, como também, pais e alunos); e) Seleção e formação de alunos-mediadores; f) Implementação e monitorização do projeto (A equipa responsável pelo projeto, coordena, monitoriza e analisa a equipa de alunos-mediadores); g) Avaliação do projeto.

Johnson e Johnson (1996) referem ainda que este tipo de programa possibilita a aquisição de conhecimento face à mediação, uma vez que os alunos exploram os seus sentimentos, definem e procuram compreender o conflito de forma a atuar na sua resolução. Os alunos, *a posteriori*, serão capazes de desenvolver competências sociais, transmitindo-as para a comunidade escolar, emergindo o crescimento da melhoria das relações interpessoais.

Acresce que, no contexto português, persistem lacunas de implementação e avaliação com indicadores de atitudes e comportamentos de mediadores-pares, o que justifica a pertinência do presente estudo e a opção por uma formação estruturada com

monitorização sistemática (UNESCO, 2019; Wade et al., 2022). No nosso caso, a formação adotada (oito sessões) foi desenhada para desenvolver conhecimentos sobre processo e princípios e o papel do mediador, com prática guiada e supervisão, alinhando-se com as recomendações de programas *peer-led* eficazes (Wade et al., 2022).

3. Enquadramento metodológico

3.1. Objetivos de investigação

A partir do diagnóstico de necessidades, evidenciou-se que os conflitos entre aluno-aluno predominavam, destacando-se uma utilização de linguagem desadequada e a falta de convivência positiva. Por conseguinte, utilizou-se a mediação como veículo para criar um espaço emancipatório de prevenção e sensibilização de comportamentos saudáveis. Este estudo assume a natureza de estudo-piloto exploratório e centrou-se na criação e implementação de uma formação de mediadores de pares, capacitando os alunos enquanto agentes de mudança com vista a contribuírem para o equilíbrio do ambiente escolar, visando aferir viabilidade, aceitabilidade e indícios de mudança nas atitudes e comportamentos dos alunos-mediadores.

3.2. Caracterização do público-alvo

Este estudo foi realizado numa Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos do Norte de Portugal frequentada por 430 alunos distribuídos pelos vários anos de escolaridade (do 5.º ano ao 9.º ano). O grupo de alunos-mediadores foi proveniente dos 6.º e 7.º anos de escolaridade, num total de 76 e 80 alunos a frequentar estes anos, respetivamente. A participação neste estudo-piloto foi voluntária e envolveu três alunos, sendo um do género masculino (GM) e do 6.º ano de escolaridade; uma do género feminino (GF1) e do 6.º ano de escolaridade; e uma do género feminino (GF2) e do 7.º ano de escolaridade, que atuaram no contexto escolar com o intuito de identificar, reportar e ajudar a resolver conflitos.

3.3. Instrumentos e análise de dados

Ao longo do estudo foram implementados inquéritos por questionário para avaliar o desempenho da formação do grupo de alunos-mediadores e o desempenho da mediadora. Especificamente, utilizaram-se:

- Um questionário inicial, designado por *Ponto de Partida: rumo ao desconhecido*, aplicado na sessão n.º 1 da formação de alunos-mediadores, que continha 7 questões (resposta curta/aberta), para diagnóstico de conhecimentos e expectativas (como, “Porque decidiste ser aluno-mediador?”, “O que esperas aprender nesta formação?”);
- Um questionário final, nomeado de *Questionário de Mestre: a jornada do saber*, composto por 9 questões (abertas) aplicadas na Sessão 8, focadas na evolução percebida (p. ex., “O que esperavas da formação foi concretizado?”);
- Um questionário de avaliação do processo da Formação de alunos-mediadores composto por uma escala de concordância de 4 pontos “Discordo Totalmente; Discordo; Concordo; Concordo Totalmente”, relativa à avaliação: da formação de

alunos-mediadores, desempenho da mediadora, opinião sobre a elaboração das sessões, motivação na realização da formação, competências desenvolvidas e expectativas para o futuro (por exemplo: “Gostei da formação”, “Durante a formação senti-me escutado/a”, “A mediadora incentivou a minha participação”, “Sinto-me capaz de escutar ativamente”). Numa segunda parte do questionário, colocaram-se questões abertas, para que os alunos aprofundassem o que gostaram mais ou o que gostaram menos durante as sessões e se gostariam que houvesse mais formações na escola. No final, colocou-se uma questão de satisfação geral da formação de alunos-mediadores, com escala de 1 a 5, sendo 1, “Frac”, e 5, “Muito Boa”.

Para a análise dos resultados, foi realizada uma análise comparativa entre o questionário inicial, realizado em abril de 2023, e o questionário final, realizado em junho de 2024. A análise quantitativa foi descritiva, com frequências, medidas de tendência e comparações pré-pós por item e as respostas abertas foram analisadas por análise temática, com dupla leitura independente e discussão reflexiva (Braun & Clarke, 2019).

3.4. Considerações éticas

Os encarregados de educação assinaram consentimento informado e os alunos assinaram acordo de participação; a participação foi voluntária, com possibilidade de desistência sem prejuízo. Os dados foram pseudonimizados (GM, GF1, GF2) e tratados sob confidencialidade. O estudo seguiu os princípios da Declaração de Helsínquia e o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

4. Apresentação de resultados

4.1. Conceção e implementação da formação de alunos-mediadores

A formação contou com oito sessões, sendo quatro sessões (teóricas e dinâmicas) e quatro sessões de monitorização (práticas). Nas primeiras sessões (Sessões 1-5), o foco foi “o que é a mediação” e “o que podem os alunos tornar-se enquanto mediadores e agentes de mudança”, combinando momentos breves de conteúdo e atividades dinâmicas. Na primeira parte das sessões realizaram-se momentos de teoria acerca da problemática a ser abordada e, numa segunda parte, colocou-se em prática os conhecimentos captados nessa mesma sessão com atividades dinâmicas. Como resultado, os alunos-mediadores passaram a atuar no contexto escolar com o objetivo de atenuar, reportar ou resolver conflitos, sob supervisão. Assim, nas sessões de monitorização (Sessões 6-8), o foco foi a observação e melhoria da prática, com reuniões de grupo para partilha e auto/heteroavaliação. O quadro 1 apresenta o eixo de ação relativo à formação de alunos-mediadores, contendo como pilares os objetivos dos módulos de ação, as sessões e as atividades de cada sessão.

Quadro 1

Eixo de ação da Formação de Alunos-mediadores

Módulos	Objetivos	Sessões	Atividades
Módulo I: Apresentação e Introdução à Formação de Alunos-mediadores	<ul style="list-style-type: none"> - Construir a inclusão do grupo de alunos-mediadores para se sintam à vontade, promovendo a confiança e abertura de partilha de perspetivas; - Debater expectativas do grupo sobre a formação; - Sensibilizar sobre a formação para o grupo de alunos-mediadores; - Refletir sobre a iniciativa do grupo de alunos-mediadores. 	<i>Sessão 1: Dar a conhecer a Formação de Alunos-Mediadores</i>	<i>A 1.1. Quebra-gelo: Conhecermos e aos outros</i> <i>A 1.2. Ponto de partida: Rumo ao desconhecido</i> <i>A 1.3. Brainstorming de Mediação</i>
Módulo II: Conhecer o conflito	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a informação que os alunos-mediadores têm relativamente sobre o conflito; - Desenvolver conhecimento sobre o conflito; - Transformar comunicação negativa em comunicação positiva. 	<i>Sessão 2: Identificar o conflito</i>	<i>A 2.1. Explorar a Mente: reflexão sobre o Conflito</i> <i>A 2.2. Brainstorming do Conflito</i> <i>A 2.3. Promoção de diálogo colaborativo</i>
Módulo III: O processo de Mediação	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender o processo de mediação; - Debater e abordar a temática sobre o <i>bullying</i>; - Conhecer novos conhecimentos sobre a temática de mediação; - Desenvolver competências próximas do real na resolução de conflitos. 	<i>Sessão 3: Aproximação do real</i> <i>Sessão 4: Mais próximos do real</i> <i>Sessão 5: Processo de Mediação</i>	<i>A 3.1. Seleção do Role-play</i> <i>A 3.2. Role-play de uma sessão de Mediação</i> <i>A 3.3. Conta-me como te sentiste? Versão 1</i> <i>A 4.1. Role-play de uma sessão de Mediação</i> <i>A 4.2. Role-play de uma sessão de Mediação</i> <i>A 4.3. Conta-me como te sentiste? Versão 2</i> <i>A 5.1. Desafio-te a acertares!</i> <i>A 5.2. Mediação em Ação: resolução de conflitos</i>
Módulo IV: Monitorização do desempenho dos Alunos-mediadores	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a eficácia das competências de mediação adquiridas; - Identificar pontos fortes de cada elemento do grupo; - Partilhar <i>feedback</i> positivo e construtivo aos alunos-mediadores; - Refletir acerca das ações tomadas pelos alunos-mediadores; - Avaliar a eficácia da Formação dos Alunos-mediadores; - Avaliar o desempenho da mediadora estagiária. 	<i>Sessão 6: Encontro de Alunos-mediadores</i> <i>Sessão n.º 7: Reunião de Alunos-mediadores</i> <i>Sessão n.º 8: Um até breve alunos-mediadores</i>	<i>A 6.1. Oficina da reflexão: momento de crescimento</i> <i>A 6.2. Partilha de momentos e pensamentos #1</i> <i>A 7.1. Partilha de momentos e pensamentos #2</i> <i>A 7.2. Piquenique</i> <i>A 8.1. Questionário de Mestre: a jornada do saber</i> <i>A 8.2. Ponto de chegada: onde nos encontramos?</i>

4.2. Avaliação da formação de alunos-mediadores

4.2.1. Evolução das competências dos alunos-mediadores

Para uma melhor compreensão da formação, foi realizado um questionário inicial na primeira sessão da formação de alunos-mediadores e um questionário final na última sessão da formação. O questionário inicial focou-se num diagnóstico de entendimento para que fosse possível compreender se os alunos-mediadores conheciam o conceito e o seu propósito. O questionário final focou-se na avaliação da evolução de competências dos alunos-mediadores com a formação.

No diagnóstico inicial (“Porque é que decidiste ser aluno-mediador?”; “O que esperas aprender nesta formação?”) emergiram expectativas centradas em ajudar os outros, melhorar o autocontrolo e “ser melhor pessoa” (“*Porque tenho a intenção de ajudar os outros e sei que com a formação irei aprender a acalmar-me* (GF1); “*Aprender os valores da mediação e aplicá-los no meu dia-a-dia*” (GF2)). Em comparação com o questionário final (“O que esperavas da formação foi concretizado?”), os três participantes referiram concretização das expectativas e salientaram aprendizagens práticas e mudanças percebidas em si próprios: *A formação foi espetacular, muito boa. Gostava que houvesse mais para o ano* (GF1); *Ao que era antes, acho que melhorei muito. Gostei bastante da formação, principalmente do teatro* (GM) e *Penso que aprendi coisas novas com a formação. Tornei-me numa pessoa melhor* (GF2).

Relativamente ao conhecer a mediação, foi questionado se já tinham ouvido falar sobre esta temática, questão a que, em ambos os questionários, todos responderam que *sim*. No inicial, a referência surgiu na disciplina de Cidadania e em cartazes; no final, os três reportaram ter vivenciado situações de conflito e aplicação dos conhecimentos, embora uma participante tivesse reconhecido dificuldade em “resolver” conflitos, salientando a complexidade do processo [*“A formação ajudou-me a lidar melhor com as situações, pois fui aprendendo, mas nunca consegui resolver um conflito, é difícil* (GF2)].

No que concerne à questão da descrição das três palavras sobre mediação, verificou-se mudança de termos genéricos (“ajuda”, “acalma”, “parar conflitos”) para conceitos processuais (“imparcialidade”, “saber ouvir”, “acordo”), sugerindo evolução do vocabulário técnico e da compreensão do papel do mediador.

No que concerne às expectativas enquanto agentes de mudança na escola, os participantes anteciparam impacto positivo (“a escola vai melhorar”), continuidade da formação e maior adesão futura, articulando motivação e sentido de utilidade [*“Se a formação continuar para o ano, de certeza que mais alunos participarão no apoio em prevenir e resolver conflitos*” (GF2)]. Em suma, os dados pré-pós indicam evolução autorreferida em conhecimentos (processo/princípios/papel), linguagem técnica e percepção de autoeficácia.

4.2.2. Avaliação do processo formativo da formação de alunos-mediadores

A avaliação do processo foi aplicada na última sessão. Nos itens abertos (“O que gostaste mais/menos”), os alunos salientam as atividades práticas (jogos, *role-play*) e a clareza da mediação da formadora; apontam como menos positiva a carga teórica em algumas sessões e o ruído/ambiente, sugerindo mais momentos práticos. Quanto à motivação para continuidade, os três respondem afirmativamente, justificando com

melhoria de comportamento, convívio e alinhamento com “fazer o correto”: *Para poder melhorar o meu comportamento e estar mais tempo com os meus colegas. Sinto que me ajudou muito a ser melhor* (GF1); *Porque adorei fazer os teatros e gostei bastante como nos foi ensinado, aprendi a ser mais prático* (GM) e *Porque nos motiva a fazer o que é o correto* (GF2).

Globalmente, a satisfação com a formação foi elevada (autorrelatos consistentes) e os comentários qualitativos sugerem utilidade percebida em competências socioemocionais (escuta, autocontrolo) e relacionais (colegas, participação). Portanto, destacou-se o impacto positivo que o programa de mediação de pares teve na construção de competências sociais e pessoais, algo que os alunos reconheceram.

5. Discussão dos resultados

Os resultados deste estudo-piloto sugerem que a formação em mediação de pares foi viável, bem aceite e associada a ganhos percebidos na literacia de mediação, com a passagem de descritores genéricos (“ajudar”, “acalmar”) para conceitos processuais (“imparcialidade”, “saber ouvir”, “acordo”), bem como à valorização das metodologias experienciadas (*role-play*) e dos momentos de monitorização. Esta evolução é coerente com a literatura, que aponta efeitos positivos, sobretudo em competências comunicacionais, atitudes pró-sociais e gestão de conflitos, quando programas *peer-led* são estruturados e supervisionados e quando os alunos dispõem de oportunidades seguras para praticar (Burrell, et al., 2003; Wade et al., 2022). Além de ganhos de conhecimento, emergiram um claro “incentivo para ajudar a comunidade escolar” e uma mobilização para intervir preventivamente em conflitos, reforçando a função da mediação como dispositivo de prevenção, resolução e transformação em contexto educativo.

No plano individual, a percepção de “tornar-se melhor pessoa” e de “aprender a lidar com conflitos” reforça a leitura de que a mediação pode funcionar como dispositivo de prevenção e transformação de conflitos, articulando competências socioemocionais (escuta, autocontrolo) e valores de convivência (respeito, corresponsabilização). Esta convergência é expectável face às sínteses que descrevem ganhos pessoais e relacionais em programas de mediação escolar e de pares (Ibarrola-García, 2024; Lešková & Haburajová Ilavská, 2023) e alinha-se com a evidência mais ampla sobre programas de competências socioemocionais em meio escolar (Cipriano et al., 2023). Ao nível do ambiente, os participantes perceberam a formação como contributo para “um espaço mais harmonioso” e para a melhoria do clima escolar—um objetivo coerente com recomendações internacionais para abordagens de convivência positiva e cultura de paz (UNESCO, 2019).

Ao nível da prática pedagógica, a preferência dos participantes por mais atividades práticas e menos carga teórica é um sinal útil para ajuste do equilíbrio didático. O papel central de *role-plays* e simulações, relatado como “o que mais gostaram”, funciona aqui como motor de transferência para situações reais, o que está em linha com uma meta-análise recente sobre intervenções lideradas por pares: a qualidade da formação, a supervisão adulta e a integração na cultura escolar são condições-chave para efeitos consistentes nos pares (Wade et al., 2022). Neste sentido, a experiência aqui descrita

oferece um modelo curricular breve de oito sessões, prática supervisionada e monitorização, passível de adoção por escolas com recursos limitados, desde que articulado com as estratégias escolares e com os espaços de mediação acessíveis a todos. O que remete para a ideia de que em termos institucionais, os alunos manifestaram desejo de continuidade e alargamento do programa, sendo este um bom indicador de aceitabilidade e pertinência e que reforça a necessidade de integração curricular destes programas no quotidiano escolar.

Importa, ainda assim, reconhecer nuances. Uma aluna referiu dificuldade em “resolver” conflitos apesar da aprendizagem, lembrando que a competência de mediação não se confunde com desfecho imediato e que a mediação opera sobretudo no processo (criar condições de diálogo, clarificar posições e interesses, apoiar acordos mutuamente aceitáveis). A literatura clássica e recente sublinha precisamente que a eficácia depende do ecossistema (normas, tempo, espaços), dos recursos de acompanhamento e da consistência das práticas (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Johnson & Johnson, 1996).

As evidências expostas sustentam a necessidade de ampliar o estudo (mais turmas e múltiplas escolas) e de robustecer o desenho com métodos mistos e a utilização da observação sistemática em contextos reais (grelhas padronizadas de observação dos desempenhos dos alunos-mediadores). Recomenda-se, também, aumentar o número de sessões práticas (mais *role-play* e simulações), formalizar supervisão regular e monitorizar os indicadores de ocorrências disciplinares.

Finalmente, as limitações do estudo recomendam prudência na generalização dos resultados alcançados. Este estudo-piloto foi desenvolvido com uma amostra muito pequena (n=3), medidas predominantemente autorrelatadas e ausência de seguimento temporal. Adicionalmente, constrangimentos burocráticos atrasaram procedimentos e condicionaram o calendário das sessões, e compromissos extracurriculares dos alunos limitaram a adesão, a duração de 50-90 minutos por sessão pode ter funcionado como barreira de participação. Ainda assim, tais limites são típicos de estudos-piloto e não invalidam a utilidade dos resultados, pois oferecem lições operacionais para iterações subsequentes.

6. Considerações finais

Concebeu-se e implementou-se, em contexto escolar, uma formação de mediação de pares que se mostrou exequível e bem-recebida, produzindo indícios de evolução na literacia de mediação e motivação para intervir no quotidiano escolar. Estes resultados, ainda exploratórios, apontam para a utilidade da mediação de pares como estratégia de baixo custo para promover convivência positiva e corresponsabilização entre alunos. Este estudo reforçou a pertinência de manter e consolidar a formação de mediadores de pares no contexto escolar, valorizando a sua prática guiada e a integração nas rotinas escolares. A criação de espaços de mediação acessíveis é uma das recomendações, visto que permitirá acompanhar melhor os alunos que desejem aprofundar competências e apoiar a comunidade educativa ao longo do tempo.

A mediação de pares revelou-se uma estratégia promissora e aplicável para promover competências socioemocionais e apoiar a gestão positiva de conflitos no 2.º

e 3.º ciclos. Este estudo piloto não apenas confirma esse potencial no contexto local, como oferece um roteiro de implementação realista para educadores (currículo breve e prática supervisionada e monitorização), abrindo caminho a estudos de maior escala que verifiquem se os indícios observados se traduzem em melhorias no clima escolar e nas relações entre pares e pode informar políticas e práticas escolares orientadas para a convivência e a cultura de paz.

6. Referências bibliográficas

Alonso-Rodríguez, I., Rodríguez-Mateos, A., & Morales-Romero, C. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*, 10, 1520137. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137>

Alves, C. (2012). *Mediação e Gestão de Conflitos numa Escola básica do 2º e 3º Ciclo*. [Dissertação de mestrado publicado]. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8035/1/ulfpie043080_tm.pdf

Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26. <https://doi.org/10.1002/crq.46>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., et al. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(6), 2245-2272. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Costa, E., & Santos, J. (2017). Diversidade cultural, convivência, conflito e mediação. *Revista da – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS)*, 5(4), 45-46. <https://recil.ulusofoa.pt/server/api/core/bitstreams/74a10705-c210-4761-a681-e40cf7e1a408/content>

Cunha, P., & Monteiro A. (2018). *Gestão de conflitos na escola* (1ªed). PACTOR.

Direção-Geral da Educação. (2019). *Plano Escola Sem Bullying. Escola Sem Violência*. <https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/wp-content/uploads/2019/10/Plano-Escola-sem-Bullying-Escola-sem-Violencia.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2025). *Relatório do grupo de trabalho sobre combate ao bullying nas escolas*. DGE.

Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: School mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*, 42(3), 290-317. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>

Lešková, L., & Haburajová Ilavská, L. (2023). Peer mediation as a means of eliminating conflict in the school environment. *Journal of Education, Culture and Society*, 14(1), 161-184. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.161.184>

Machado, A. (2024). *Mediação escolar: um novo olhar para os conflitos*. [Dissertação de mestrado publicada]. RepositóriUM - Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/93139/1/Ana%20Catarina%20Sousa%20Machado.pdf>

Martins, L., & Viana, I. (2013). A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 181-191). RepositóriUM - Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/33135>

Meyer, A. E., Choi, S. Y., Tugendrajch, S., Rodriguez-Quintana, N., Smith, S. N., Koschmann, E., & Bilek, E. L. (2024). Matters of fidelity: School provider adherence and competence. *Prevention Science*, 25(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/23794925.2024.2324770>

Ministério da Administração Interna. (2023). *Relatório Anual de Segurança Interna 2022 (RASI 2022)*. <https://ssi.gov.pt>

Ministério da Educação. (2019, 20 de setembro). *Despacho n.º 8404-C/2019. Diário da República*, 2.ª série, n.º 181. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8404-c-2019-124917029>

Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, 1, 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>

Mota, M. (2019). *Educar para a Mediação em Contexto Escolar – Um projeto de intervenção/investigação num Agrupamento de Escolas*. [Dissertação de mestrado publicada]. RepositóriUM - Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63704>

Nunes, A., (2018). *Diálogos e Práticas restaurativas nas escolas: Guia prático para Educadores*. [Relatório publicado]. Ministério Público do Estado de São Paulo. <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/11/Di%C3%A1logos-e-Pr%C3%A1ticas-Restaurativas-nas-Escolas.pdf>

Queiroz, C., (2012). *A mediação entre pares - uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos: estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras*. [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/26373>

Schieber, E., Deveaux, L., Cotrell, L., Li, X., Lemon, S. C., Ash, A. S., MacDonell, K., Ghosh, S., Poitier, M., Rolle, G., Naar, S., & Wang, B. (2023). Maintaining program fidelity in a changing world: Implementation strategies for school-based programmes. *Prevention Science*, 24, 1381-1395. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01614-1>

Silva, C. (2014). *Mediação de conflitos e formação de pares mediadores na comunidade escolar: um estudo numa escola secundária*. [Dissertação de mestrado publicada]. RepositóriUM - Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/34837>

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Truk, F., Kalender, A., Sevin, B., & Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 639-647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.113>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://www.unicef.org/documents/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying>

Vinokur, E., Avinoam Y., Shalev M. M., Guy, I., Liatet, B. (2024). Social-based learning and leadership in school: Conflict management through experiential learning and *role-plays*. *Frontiers in Social Psychology*, 3, 1412968. <https://doi.org/10.3389/frsps.2024.1412968>

Wade, L., Leahy, A. A., Babic, M. J., Beauchamp, M. R., Smith, J. J., Kennedy, S. G., ... Lubans, D. R. (2022). A systematic review and meta-analysis of the benefits of school-based peer-led interventions for leaders. *Scientific Reports*, 12, 21222. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-25662-9>

Contribuições das autoras:

As autoras contribuíram de igual forma.

Financiamento:

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia - no âmbito do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho com a referência UID/00317: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Declaração de conflito de interesses:

As autoras declaram a não existência de conflito de interesses

Notas sobre as autoras:

Regina Ferreira Alves

Instituto de Educação, Universidade do Minho

<https://orcid.org/0000-0001-7189-5487>

É investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho. É socióloga, mestre em Educação com especialização em Mediação Educativa e Supervisão e pós-graduada em Educação para a Saúde. Concluiu um doutoramento europeu em Ciências da Educação pela Universidade do Minho e pela Universidade de Santiago de Compostela (2022) e realizou um pós-doutoramento em Saúde Pública na Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa (2023). A sua investigação incide na promoção e na literacia em saúde e na saúde mental, concebendo, implementando e avaliando intervenções co-criadas com comunidades educativas. Participou em mais de uma dezena de projetos nacionais e internacionais e conta com uma produção científica consistente, incluindo artigos com revisão por pares, livros, relatórios e capítulos. Entre as distinções, destacam-se a Menção Honrosa do Prémio Lev S. Vygotsky (2023) e o prémio Emerald Outstanding Paper (2022).

Iara Correia

**Centro de Investigação em Estudos da Criança | CIEC, Instituto de Educação,
Universidade do Minho**

Iara Marques Correia, natural de Braga, onde nasceu em 2000. Licenciada em Educação e Mestre em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional pela Universidade do Minho, tendo concluído os estudos no ano de 2025. O seu interesse centra-se na mediação como ferramenta essencial para promover o diálogo e a cooperação em contexto escolar. Valoriza a partilha de experiências e o desenvolvimento de competências de mediação como meios para transformar escolas mais empáticas, colaborativas e humanas.

Programa de competências sociais e o seu impacto em adultos com incapacidade intelectual

Program of social skills and Its impact on adults with intellectual disabilities

Maria da Glória Franco
Ana Isabel Garcês
Teresa Maia

Resumo

A competência social é um conceito multidimensional que pressupõe um conjunto de comportamentos sociais adequados a cada contexto. Têm sido desenvolvidos alguns programas de treino de competências sociais para melhorar as relações interpessoais, mas poucos para indivíduos com incapacidade intelectual. Este estudo avaliou o impacto de um programa de competências sociais construído para ser aplicado a adultos com incapacidade intelectual ligeira ou moderada, recorrendo a um plano *quasi-experimental*. Utilizou-se em pré-teste e pós-teste, o Questionário de habilidades de interação social, cujas qualidades psicométricas foram analisadas para a população portuguesa. Participaram 16 mulheres, com idades compreendidas entre os 20 e os 37 anos, distribuídas equitativamente por um grupo experimental e por um grupo de controlo. O programa aplicado ao grupo experimental incidiu em competências de conversação, assertividade, resolução de problemas, competências sociais básicas. Os resultados indicam um aumento significativo das competências sociais totais, bem como melhorias específicas em conversação, resolução de problemas e competências sociais básicas. Embora não generalizáveis, os dados permitem concluir que o programa tem impacto.

Página | 82

Palavras-chave: competências sociais; incapacidade intelectual; programas de treino de competências sociais.

Abstract

Social competence is a multidimensional concept that assumes a set of social behaviors appropriate to each context. Several social skills training programs have been developed to improve interpersonal relationships, but few target individuals with intellectual disabilities. This study assessed the impact of a social skills program designed for adults with mild or moderate intellectual disability, using a quasi-experimental design. The Social Interaction Skills Questionnaire, whose psychometric properties were analyzed for the Portuguese population, was administered in a pre-test and post-test format. Sixteen women aged between 20 and 37 years participated, evenly divided between an experimental group and a control group. The program implemented with the experimental group focused on conversational skills, assertiveness, problem solving, and basic social skills. The results indicate a significant increase in overall social skills, as well as specific improvements in conversational skills, problem solving, and basic social skills. Although not generalizable, the data suggests that the program has a positive impact.

Keywords: social skills; intellectual disability; social skills training programs.



1. Introdução

Na revisão da literatura encontraram-se vários estudos sobre competência social, abrangendo a psicologia clínica, organizacional, educacional e do desenvolvimento (Lopes et al., 2011), bem como programas de treino destinados ao seu desenvolvimento. Contudo, em Portugal, os estudos sobre competências sociais permanecem relativamente escassos, predominando a investigação de competências socioemocionais, mais abrangentes e não focadas especificamente nas competências sociais.

Na análise dos estudos, verifica-se a existência de diferentes definições de competência social, sendo relevante adotar uma abordagem mais abrangente e inclusiva, distinta de habilidades sociais, conceito semelhante, mas não sinónimo (Del Prette & Del Prette, 2010; Lopes et al., 2011). De forma geral, as competências sociais compreendem comportamentos que promovem interações positivas, incluindo dimensões verbais e não verbais (Bundock & Hewitt, 2017).

A nível internacional, revisões sistemáticas indicam que os estudos sobre competências sociais em indivíduos com incapacidade intelectual são ainda muito escassos (Bundock & Hewitt, 2017; Carmo et al., 2024; Jaccob et al., 2022; Salgado-Orellana et al., 2022; Silva & Lourenço, 2022; Walton & Ingersoll, 2012). Apesar da crescente atenção prestada às competências sociais, estas continuam, em grande medida, secundarizadas em favor da investigação das funções intelectuais. Contudo, estes indivíduos apresentam défices no funcionamento adaptativo, que condicionam a execução das atividades da vida quotidiana, tornando as competências sociais particularmente essenciais. Considerando que o funcionamento adaptativo deriva do repertório de comportamentos operantes e pode ser treinado e modificado através de procedimentos de intervenção (DSM-V, APA, 2014), o treino em competências sociais assume especial relevância para crianças e adultos com incapacidade intelectual, promovendo a integração e a aceitação social pelos pares e pela comunidade (Jardim, 2008).

Os programas de competências sociais visam modificar as contingências que regulam os comportamentos operantes, reduzindo os efeitos de comportamentos desajustados. São aplicáveis sempre que se verifiquem défices cognitivos ou comportamentais, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados e adaptados às exigências de cada faixa etária (Del Prette & Del Prette, 2010, 2001c; Dygdon, 1993).

Em suma, programas de treino de competências sociais direccionados a adultos com deficiência intelectual são fundamentais para fortalecer as relações interpessoais, e a falta de programas validados nesta área fundamenta a pertinência do presente estudo.

2. Corpo Teórico

(a) Competências sociais em indivíduos com incapacidade intelectual

As competências sociais desempenham um papel central no desenvolvimento humano e na participação plena em contextos educativos, sociais e comunitários. No caso de indivíduos com incapacidade intelectual, a literatura tem destacado que estas competências assumem particular relevância, uma vez que influenciam diretamente a qualidade das relações interpessoais, o envolvimento social e o bem-estar global (Aguiar & Del Prette, 2008; Cook & Oliver, 2011). Os estudos sugerem que estes indivíduos enfrentam, com maior frequência, desafios nas interações sociais e nas dinâmicas de comunicação, o que pode repercutir-se no rendimento escolar, na autonomia e na integração em diferentes contextos de vida (Anderson & Kazantzis, 2008; Rosin-Pinola et al., 2007).

A investigação tem igualmente demonstrado que jovens e adultos com incapacidade intelectual estão mais expostos a situações sociais complexas ou potencialmente problemáticas, apresentando, por vezes, dificuldades em interpretar sinais sociais, gerir conflitos ou adaptar comportamentos de acordo com as exigências situacionais (Anderson & Kazantzis, 2008; Carmo, 2024; Silva & Lourenço, 2022). Fatores como expectativas pessoais reduzidas e experiências prévias de fracasso podem dificultar ainda mais o desenvolvimento da autoestima e a perceção de pertença social, amplificando sentimentos de isolamento ou desintegração (Silva & Lourenço, 2022).

Página | 84

A interação com os pares constitui um elemento particularmente importante para o desenvolvimento das habilidades sociais. Contudo, diversos estudos mostram que indivíduos com incapacidade intelectual tendem a estabelecer interações menos frequentes ou de menor qualidade, o que limita as oportunidades de aprendizagem social naturalística (Cook & Oliver, 2011). Na adolescência, estas dificuldades podem tornar-se mais acentuadas, traduzindo-se em obstáculos à formação e manutenção de relações de amizade (Heiman & Margalit, 1998) e comprometendo a adaptação social na transição para a vida adulta (Soresi & Nota, 2000).

Além disso, áreas específicas, como seguir instruções, cooperar com outros ou iniciar interações positivas, têm sido identificadas como particularmente desafiantes para esta população (Soresi & Nota, 2000). A resolução de problemas interpessoais e a gestão emocional, incluindo a modulação de respostas de raiva, também surgem frequentemente comprometidas (Anderson & Kazantzis, 2008).

Perante este quadro, autores como Heiman e Margalit (1998) defendem que o desenvolvimento de competências sociais em indivíduos com incapacidade intelectual exige intervenções estruturadas e sistemáticas. Os programas são uma abordagem essencial para aumentar o repertório de respostas sociais adaptativas, reduzir comportamentos inadequados e promover a participação em contextos significativos.

(b) Programas de competências sociais: contexto internacional e nacional

A literatura científica demonstra de forma consistente que o treino em competências sociais apresenta eficácia significativa, quer em populações sem incapacidade intelectual (Almeida & Sarmento, 2009; Carneiro & Falcone, 2016; Gomes & Marques, 2013; Jardim, 2008; Lázaro, 2014; Matos et al., 2013; Miguel, 2014), quer

em populações com diagnóstico de incapacidade intelectual (Bradlyn et al., 1983; Ferreira & Munster, 2017; O'Reilly et al., 2000; Ronski et al., 1994; Rosin-Pinola et al., 2007; Silva, 2011).

As revisões internacionais revelam, contudo, que os programas dirigidos a esta população permanecem escassos. Walton e Ingersoll (2012) identificaram 17 programas e Jacob et al. (2022) identificaram dez, com predominância de intervenções em crianças e jovens, muitas delas em contexto escolar e baseadas em abordagens como o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-Handicapped Children*). No caso da população adulta, a revisão sistemática de Bundock e Hewitt (2017) identificou apenas cinco programas, entre os quais os estudos de Gaylord-Ross et al. (1984) que revela melhorias na iniciação social; de Liu et al. (2013) que evidencia progressos na comunicação e autonomia; de Nind (1996), que apontam ganhos nos comportamentos interativos; de Carminati et al. (2007), que mostra redução do isolamento social; e de Samuels e Stansfield (2012), que destaca benefícios na utilização de histórias sociais. Apesar da eficácia reportada nestas revisões, persistem limitações relacionadas com amostras reduzidas, instrumentos de avaliação insuficientemente validados e ausência de definições operacionais consensuais para “competências sociais”, o que dificulta a generalização.

Em Portugal, vários programas têm sido desenvolvidos em diferentes populações, nomeadamente o Projeto Aventura Social (Matos et al., 2013), e o Projeto P.E.S. P'Andar (Almeida & Sarmiento, 2009). Contudo, os estudos específicos dirigidos a indivíduos com incapacidade intelectual são escassos. Destaca-se o manual de treino de competências sociais de Canha e Neves (2007), baseado no modelo teórico de Burton et al. (citado por Silva, 2011), estruturado em três domínios: consciência social, comportamento social, planeamento e estratégia. Os programas de Silva (2011) mostram que estes produzem mudanças na interação social, comunicação e participação no quotidiano. De forma convergente, Henrique (2011) observou que um programa de competências sociais, aplicado a três adolescentes com incapacidade intelectual moderada, gerou progressos claros no comportamento social e na adaptação a diversos contextos de vida. Estes dois estudos foram os únicos com participantes com incapacidade intelectual identificados nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAA), sendo que nenhum deles foi dirigido a adultos.

Programa de competências sociais “Entre nós”

O programa “Entre Nós” foi desenvolvido com o objetivo de promover, fortalecer e modificar competências sociais de interação, trabalhando competências de conversação, assertividade, resolução de problemas, competências sociais básicas e habilidades para fazer amigos. A intervenção decorre em grupo, permitindo a observação de modelos, a prática em situações reais e a utilização das próprias interações como recurso de aprendizagem, o que potencia uma aquisição mais natural e funcional das competências (Del Prette & Del Prette, 2004; Jardim, 2008).

Assenta numa metodologia participativa, centrada em atividades práticas e na mobilização das experiências dos participantes (Del Prette & Del Prette, 2001a, b, 2004). As sessões incluíam jogos, debates, dramatizações, histórias e filmes metafóricos. Foram também atribuídos trabalhos de casa (Caballo, 2007; Del Prette & Del Prette,

2001a; Loureiro, 2013a, b), essenciais para a generalização das aprendizagens aos contextos do quotidiano.

As atividades foram selecionadas e adaptadas a partir de programas e manuais de competências sociais (Almeida & Sarmiento, 2009; Canha & Neves, 2007; Casares, 2012; Dygdon, 1993; Matos et al., 2013), considerando as características da população desta investigação. O programa integra 24 sessões semanais de cerca de 60 minutos, estruturadas em acolhimento, revisão da sessão anterior, desenvolvimento das atividades, síntese final, atribuição de trabalho para casa e encerramento.

A avaliação desempenha um papel fundamental na aferição do impacto da intervenção (Jardim, 2008; Loureiro, 2013a). Neste estudo, pretendeu-se analisar os efeitos do programa “Entre Nós” na interação social de adultos com incapacidade intelectual, contribuindo para atitudes e comportamentos sociais mais ajustados. Para tal, formularam-se as seguintes hipóteses:

- H1. A participação no programa aumenta as competências de conversação do grupo experimental (GE), comparativamente ao grupo de controlo (GC).
- H2. A participação no programa aumenta as competências de resolução de problemas do GE, comparativamente ao GC.
- H3. A participação no programa aumenta as competências de assertividade do GE, comparativamente ao GC.
- H4. A participação no programa aumenta as competências sociais básicas do GE, comparativamente ao GC.
- H5. A participação no programa aumenta as competências para fazer amigos do GE, comparativamente ao GE.

3. Métodos e materiais

O presente estudo seguiu um plano de investigação quase-experimental, recorrendo a um GE e um GC, formados de forma não aleatória e em dois momentos diferentes, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1

Plano da investigação

	Pré-teste	Intervenção	Pós-teste
Grupo experimental (n=8)	CHIS	X	CHIS
Grupo de controlo (n=8)	CHIS	---	CHIS

Nota. CHIS: Questionário de Habilidades de Interação Social (CHIS)

Participantes

Os critérios de inclusão considerados na constituição da amostra foram a presença de um baixo repertório de competências sociais e o diagnóstico de incapacidade intelectual ligeira ou moderada, de acordo com a DSM-5. O diagnóstico foi assegurado pela equipa técnica da instituição, composta por um pedopsiquiatra e psicólogos.

O GE integrou oito participantes do sexo feminino, com idades entre 21 e 37 anos, quatro das quais com incapacidade intelectual ligeira e quatro com incapacidade moderada. O GC incluiu igualmente oito participantes do sexo feminino, com idades entre 20 e 39 anos, sendo duas com incapacidade intelectual ligeira e seis com incapacidade intelectual moderada.

Instrumento

Atendendo à inexistência de instrumentos portugueses destinados à avaliação das competências sociais em adultos com incapacidade intelectual, procedeu-se à tradução e adaptação do *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social* (CHIS), desenvolvido por Casares (2012), disponível nas versões de autoavaliação e de heteroavaliação. O questionário é composto por 60 itens avaliados numa escala *Likert* de cinco pontos (em que 1=Nunca e 5= Sempre), valores mais elevados correspondem a um nível superior de competências sociais.

Na adaptação portuguesa (Franco et al., 2018), as dimensões avaliadas incluem competências sociais básicas (por exemplo, “Nas relações com os colegas, pede as coisas por favor, agradece, pede desculpa e mostra outras condutas de cortesia”). Competências para fazer amigos, que abrangem comportamentos como elogiar, cooperar ou ajudar, competências de conversação relacionadas com iniciar, manter e terminar diálogos (por exemplo, “Junta-se a outros colegas que estão jogando ou realizando uma atividade”). Competências de assertividade, que envolvem a expressão adequada de emoções e a defesa dos próprios direitos (por exemplo, “Quando mantém uma conversação em grupo, intervém quando é oportuno e fá-lo de modo correto”). Competências de solução de problemas, centradas na gestão de conflitos, previsão de consequências e avaliação de alternativas (por exemplo, “Quando tem um conflito com os colegas, pensa sobre a sua resolução”). Na presente amostra, o instrumento evidenciou excelente consistência interna, com um alfa de Cronbach de 0,98.

Procedimentos recolha dos dados

A investigação seguiu os princípios éticos definidos pelo Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016) e obteve aprovação da comissão de ética da instituição onde decorreu a recolha dos dados. Cada participante assinou o consentimento informado, lido em voz alta para garantir a plena compreensão do seu conteúdo. Os dados foram tratados assegurando anonimato, confidencialidade e sigilo. Dado que a intervenção decorreu em grupo, a confidencialidade foi ainda reforçada através de um acordo verbal entre os participantes.

A versão de heteroavaliação do CHIS foi preenchida por dois técnicos da instituição, considerados os profissionais mais familiarizados com o funcionamento e comportamento dos participantes. Um deles completou os questionários referentes ao GE (pré e pós-teste), enquanto o segundo técnico procedeu da mesma forma com os

participantes do GC. Após o preenchimento, todos os questionários foram recolhidos pela investigadora.

Procedimentos estatísticos

Para a análise estatística dos dados, recorreu-se ao programa IBM SPSS Statistics, versão 28.0 para Windows. A avaliação do efeito do programa “Entre Nós” no desempenho social dos participantes com incapacidade intelectual foi realizada através de ANOVAs mistas de medidas repetidas. A utilização deste método pressupõe a normalidade da variável dependente e a homogeneidade das matrizes de covariância (Marôco, 2014).

A normalidade foi verificada através do teste de *Shapiro-Wilk*, cujos resultados (Tabela 2) evidenciam valores de p superiores a .050 em todas as variáveis e para ambos os grupos, confirmando a adequação deste pressuposto. A homogeneidade das matrizes de covariância foi avaliada pelo teste M de Box (Tabela 3). Embora as subescalas de conversação [$M = 12,17$, $F(3, 352) = 3,43$, $p = .016$], assertividade [$M = 10,55$, $F(3, 35280) = 2,97$, $p = .030$] e a escala total [$M = 13,68$, $F(3, 352) = 3,85$, $p = .009$] apresentem violações deste pressuposto, Marôco (2014) refere que a ANOVA mista permanece robusta quando os grupos têm dimensões iguais, como sucede neste estudo.

Tabela 2

Teste de Shapiro-Wilk para a avaliação da normalidade da variável dependente no pré e pós-teste

Página | 88

Subescala	Grupo	Pré-teste		Pós-teste	
		S-W	p	S-W	p
Conversação	Controlo	0,911	0,362	0,88	0,19
	Experimental	0,948	0,69	0,914	0,38
Assertividade	Controlo	0,949	0,697	0,972	0,916
	Experimental	0,929	0,51	0,963	0,84
Resolução	Controlo	0,864	0,133	0,95	0,707
	Experimental	0,947	0,678	0,914	0,386
Sociais básicas	Controlo	0,926	0,483	0,942	0,632
	Experimental	0,981	0,966	0,939	0,597
Amigos	Controlo	0,883	0,201	0,905	0,323
	Experimental	0,881	0,192	0,968	0,883
Total	Controlo	0,931	0,528	0,967	0,872
	Experimental	0,925	0,476	0,883	0,203

Nota. $n_{\text{controlo}} = 8$; $n_{\text{experimental}} = 8$, S-W= Teste de Shapiro-Wilk.

O pressuposto da homogeneidade da matriz de covariâncias foi avaliado através do teste M de Box. Os resultados, apresentados na Tabela 3, indicam que em todas as variáveis existe homogeneidade da matriz de covariâncias, exceto na subescala de conversação [$M = 12,17$, $F(3,35280) = 3,43$, $p = .016$], e na assertividade [$M = 10,55$, $F(3,35280) = 2,97$, $p = .030$], e na escala total [$M = 13,68$, $F(3,35) = 3,85$, $p = .009$], onde não se verificou este pressuposto. No entanto, segundo Marôco (2014) se a dimensão

da amostra dos grupos for igual, a ANOVA mista é apropriadamente robusta relativamente à violação da homogeneidade das matrizes de variância-covariância.

Tabela 3

Teste M de Box para avaliação da homogeneidade da matriz de covariâncias

Subescala	Box's M	F	p
Total	13,68	3,85	0,009
Conversação	12,17	3,43	0,016
Assertividade	10,55	2,97	0,03
Resolução de problemas	6,06	1,7	0,163
Sociais básicas	7,9	2,22	0,083
Amigos	4,04	1,14	0,332

Nota. $n_{\text{controlo}} = 8$; $n_{\text{experimental}} = 8$; F= Teste Fisher, p= Nível de significância.

O pressuposto de esfericidade não foi avaliado por não ser aplicável, dado existirem apenas dois momentos de avaliação. Assim, a aplicação das ANOVAs mistas é metodologicamente adequada, considerando a robustez do teste perante violações da homogeneidade e o cumprimento da normalidade em todas as variáveis (Martins, 2011).

Procedeu-se igualmente à comparação da linha de base, com o objetivo de determinar se os GE e GC apresentavam níveis equivalentes de competências sociais no pré-teste. Os resultados (Tabela 1) indicam ausência de diferenças significativas entre os grupos. Para confirmar a equivalência ao nível do grau de incapacidade intelectual, recorreu-se ao teste do Qui-quadrado, que não revelou diferenças significativas entre o GE e o GC [$\chi^2(1) = 1,07$, $p = .608$]. Quanto à idade, o teste *t* de *Student* evidenciou igualmente ausência de diferenças estatisticamente significativas [$t(14) = -0.64$, $p = .530$].

Tabela 4

Teste T-Student para a comparação dos grupos no pré-teste

Subescala	T	Gl	p
Total	0,56	9,278	0,587
Conversação	1,02	8,594	0,324
Assertividade	0,87	10,644	0,404
Resolução de problemas	0,3	9,689	0,768
Sociais básicas	1,8	10,023	0,102
Amigos	0,2	14	0,845

Nota. T= Teste T-Student; Gl= Graus de liberdade, p= Nível de significância

Os resultados das ANOVAs mistas para a escala total e para cada subescala do CHIS (Tabela 5) permitiram determinar o efeito do programa de competências sociais “Entre Nós”.

Página | 90

Tabela 5

Teste de Shapiro-Wilk para a avaliação da normalidade da variável dependente e no pré e pós-teste

Subescala	Grupo	Pré Média (DP)	Pós Média (DP)	F	p	η_p^2
Total	Controlo	2,94 (0,68)	2,82 (0,54)	18,6	0,001	0,57
	Experimental	2,79 (0,28)	3,10 (0,37)			
Conversação	Controlo	3,12 (0,64)	2,96 (0,50)	31,78	< ,001	0,69
	Experimental	2,87 (0,22)	3,14 (0,29)			
Assertividade	Controlo	3,24 (0,62)	2,98 (0,50)	4,27	0,058	0,23
	Experimental	3,02 (0,33)	3,11 (0,36)			
Resolução	Controlo	2,21 (0,90)	2,29 (0,71)	8,62	0,011	0,38
	Experimental	2,32 (0,40)	3,02 (0,63)			
Sociais básicas	Controlo	3,19 (0,62)	2,92 (0,54)	33,14	< ,001	0,7
	Experimental	2,75 (0,29)	3,12 (0,43)			
Amigos	Controlo	3,01 (0,87)	3,05 (0,68)	0,01	0,928	<,01
	Experimental	3,09 (0,52)	3,11 (0,45)			

Nota. F=Teste de Fisher; p= Nível de Significância; η_p^2 = Tamanho do efeito

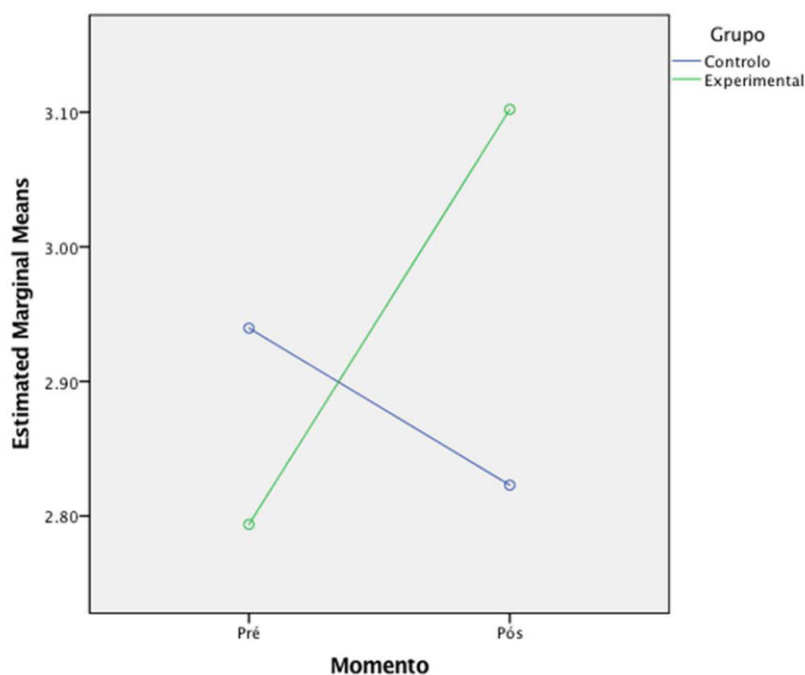
4. Resultados

(c) Efeito do programa na escala total

Os resultados da participação no programa de competências sociais “Entre nós” na escala total evidenciam um aumento nas habilidades sociais nos adultos com incapacidade intelectual (GE), quando comparados com os adultos com incapacidade intelectual que não participam no programa (GC) [$F(1,14) = 18,60, p = .001, \eta_p^2 = .57$]. O GE aumentou 0.31 pontos na escala total, enquanto o GC diminuiu 0.12 pontos na escala total (Figura 1). O efeito do programa nas habilidades sociais, de acordo com a leitura do tamanho do efeito é muito elevado.

Figura 1

Diferença entre as médias do grupo de controlo e o grupo experimental para os dois momentos de avaliação para a escala total

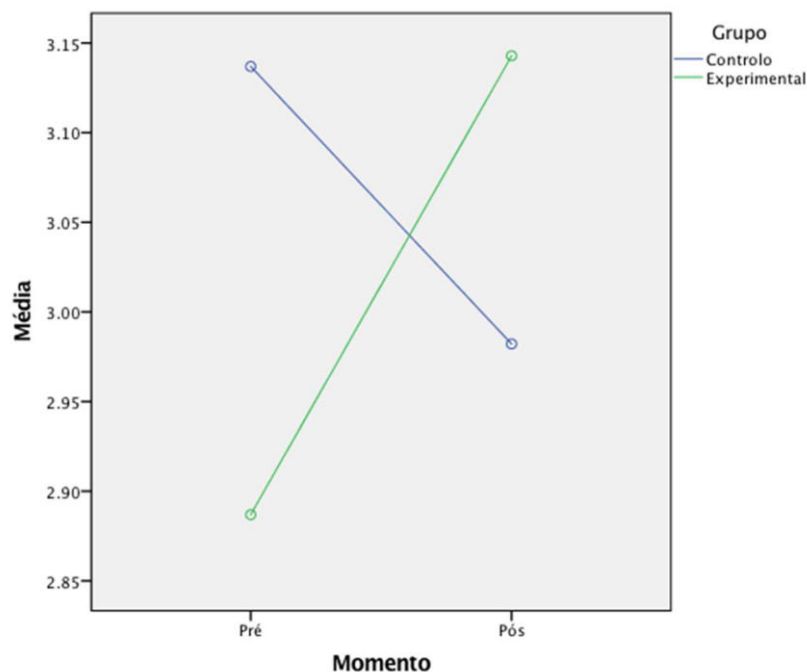


(d) Efeito do programa nas habilidades de conversação

Os resultados indicam que a participação no programa de competências sociais “Entre nós” teve um efeito significativo nas habilidades de conversação no GE comparado com o GC [$F(1,14) = 31,78, p < .001, \eta_p^2 = .69$]. O GE aumentou 0.27 pontos na subescala de conversação, enquanto o GC diminuiu 0.15 pontos na subescala (Figura 2). O efeito do programa nas habilidades de conversação é muito elevado.

Figura 2

Diferença entre as médias do grupo de controlo e o grupo experimental para os dois momentos de avaliação para a subescala de conversação

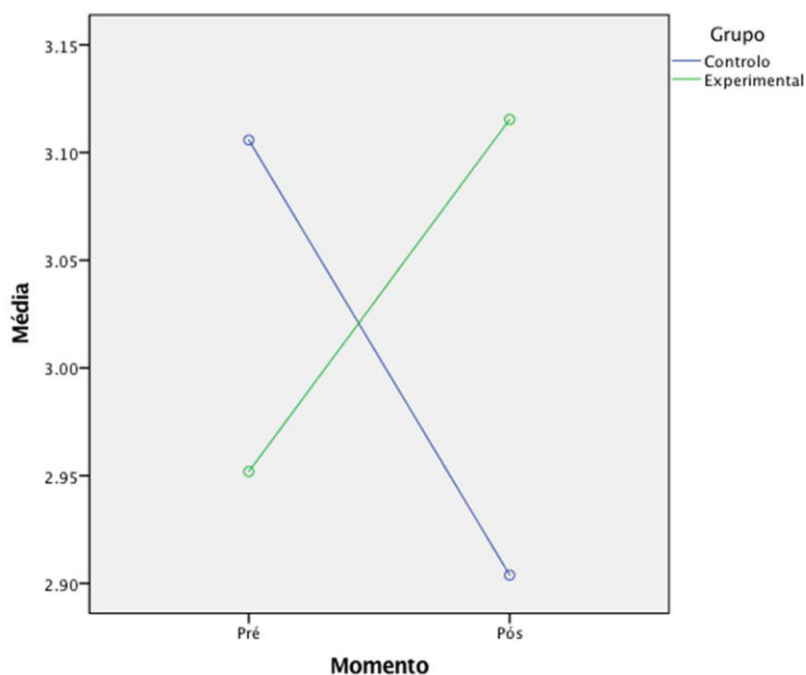


(e) Efeito do programa nas habilidades de assertividade

Os resultados indicam que a participação no programa de competências sociais “Entre nós” não teve um efeito significativo nas habilidades de assertividade no GE comparado com o GC [$F(1,14) = 4.27, p = .058, \eta_p^2 = .23$]. O GE apenas aumentou 0.09 pontos na subescala de assertividade enquanto o GC diminuiu 0.26 pontos na subescala. O efeito do programa nas habilidades de assertividade não foi significativo com 95% de confiança, apenas é significativo com 90% de confiança (Figura 3).

Figura 3

Diferença entre as médias do grupo de controlo e o grupo experimental para os dois momentos de avaliação para a subescala de assertividade

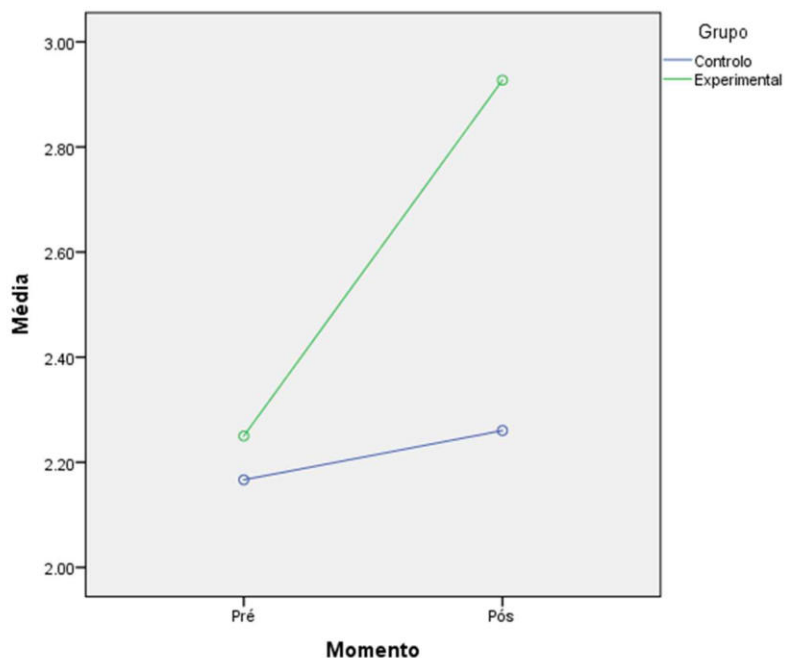


(f) Efeito do programa nas habilidades de resolução de problemas interpessoais

A participação no programa de habilidades sociais “Entre nós” aumenta as habilidades de resolução de problemas interpessoais no GE comparado com o GC [$F(1,14) = 8.62$, $p = .011$, $\eta_p^2 = .38$]. O GE aumentou 0,70 pontos na subescala de resolução de problemas interpessoais enquanto o GC apenas aumentou 0,08 pontos na subescala. O efeito do programa nas habilidades de resolução de problemas interpessoais é elevado (Figura 4).

Figura 4

Diferença entre as médias do grupo de controlo e o grupo experimental para os dois momentos de avaliação para a subescala de problemas interpessoais

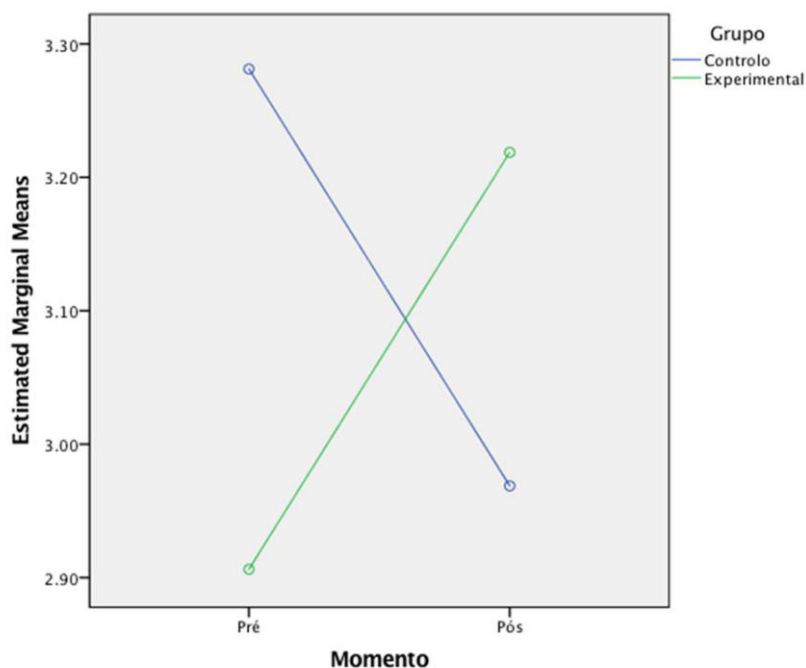


(g) Efeito do programa nas habilidades sociais básicas

Os resultados indicam que a participação no programa de competências sociais “Entre nós” teve um efeito significativo nas habilidades sociais básicas no GE [$F(1.14) = 33,14, p < .001, \eta_p^2 = .70$]. O GE aumentou 0,37 pontos na subescala de sociais básicas, enquanto o GC diminuiu 0,27 pontos na subescala (Figura 5). O efeito do programa nas habilidades sociais básicas é muito elevado.

Figura 5

Diferença entre as médias do grupo de controlo e o grupo experimental para os dois momentos de avaliação para a subescala de sociais básicas

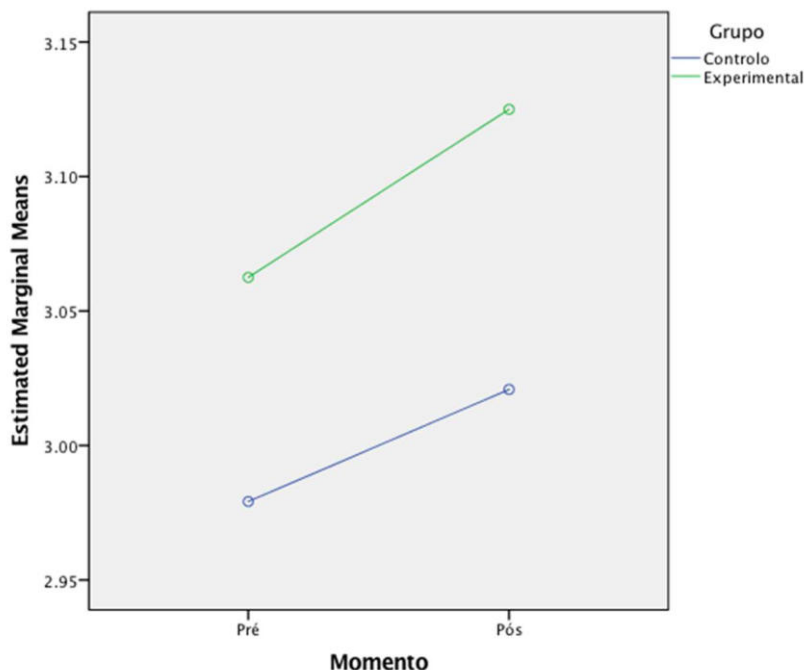


(h) Efeito do programa nas habilidades para fazer amigos

Os resultados indicam que a participação no programa de competências sociais “Entre nós” não teve um efeito significativo nas habilidades para fazer amigos nos adultos com incapacidade intelectual [$F(1,14) = 0,01$, $p = .928$, $\eta_p^2 < .01$]. Ambos os grupos aumentaram a pontuação na subescala de fazer amigos em forma semelhante (o GE aumentou 0,02 pontos e o GC aumentou 0,03; Figura 6).

Figura 6

Diferença entre as médias do grupo de controlo e o grupo experimental para os dois momentos de avaliação para a subescala de fazer amigos



5. Discussão dos Resultados

Os resultados estatísticos deste estudo permitem confirmar a hipótese 1, demonstrando que o programa Entre Nós teve impacto nas habilidades de conversação, uma vez que os participantes do GE apresentaram melhorias substanciais relativamente ao GC. Estes resultados convergem com investigações anteriores, como o estudo de Bradlyn et al. (1983), que constatou aumentos consistentes nas habilidades conversacionais e manutenção dos ganhos cinco meses após a intervenção, e com os trabalhos de Carneiro e Falcone (2016), Silva (2011), Henrique (2011) e Bundock e Hewitt (2017), que identificaram igualmente progressos significativos nesta dimensão. Em contrapartida, os resultados divergem dos de Ronski et al. (1994), que observaram competências comunicativas limitadas em indivíduos com incapacidade intelectual moderada e ausência de fala funcional nos casos de incapacidade grave e profunda.

Relativamente à hipótese 2, esta não foi confirmada, dado que o efeito obtido não atingiu significância estatística. Embora o GE tenha aumentado ligeiramente as habilidades de assertividade e o GC tenha diminuído, estas diferenças foram pouco expressivas. Esta ausência de efeitos robustos pode relacionar-se com o reduzido tamanho da amostra, que compromete a potência dos testes estatísticos, mas também com a natureza complexa da assertividade, que requer treino regular, contextualizado e prolongado. De facto, autores como Jardim (2008) sublinham que o desenvolvimento da assertividade depende do conhecimento das características das pessoas envolvidas e do contexto social em que os comportamentos ocorrem. Apesar da utilização de estratégias facilitadoras - instrução, modelagem, feedback e reforço -, estas podem não

ter sido suficientes para produzir mudanças estatisticamente significativas no período considerado. Os resultados acompanham estudos como o de Rosin-Pinola et al. (2007), que identificaram baixo desempenho em múltiplos itens relacionados com a assertividade entre indivíduos com incapacidade intelectual.

No que respeita à hipótese 3, esta foi confirmada, mostrando que a participação no programa aumentou significativamente as habilidades de resolução de problemas interpessoais no GE comparado com o GC, indicando que a intervenção promoveu ganhos substantivos na capacidade dos participantes para identificar, analisar e gerir situações sociais problemáticas. Estes resultados convergem com os de O'Reilly et al. (2000), que verificaram mudanças positivas generalizadas nesta área e comprovaram a manutenção dos ganhos três anos após a intervenção, reforçando a importância de treinos estruturados e consistentes para o desenvolvimento desta competência.

A hipótese 4 também foi confirmada, revelando um efeito muito elevado nas habilidades sociais básicas. Os participantes do GC melhoraram significativamente, enquanto o GC registou uma diminuição nesta subescala. Estes resultados encontram suporte no estudo de Miguel (2014), que igualmente observou melhorias consistentes neste domínio. A literatura de Casares (2012) reforça a relevância das habilidades sociais básicas - como cumprimentar, sorrir, apresentar-se, pedir favores ou manifestar cortesia - para o êxito das interações quotidianas, alertando ainda para o facto de que estas competências são frequentemente desvalorizadas nos programas de treino, apesar da sua relevância para a adaptação social.

A hipótese 5 não foi confirmada, pois ambos os grupos apenas aumentaram ligeiramente as habilidades relacionadas com fazer amigos, sem que esses ganhos atingissem significância estatística. Este resultado é expectável, dado que estes indivíduos já apresentam, à partida, dificuldades na criação e manutenção de amizades - amplamente documentadas na literatura, que descreve uma tendência para preferirem estar sozinhos e enfrentarem obstáculos consideráveis na integração em grupos (Rosin-Pinola et al., 2007). Acresce que o estabelecimento de relações de amizade exige competências sociais mais complexas e oportunidades de interação mais amplas do que aquelas que programas estruturados conseguem proporcionar em períodos de intervenção reduzidos, como salientam Canha e Neves (2007).

Globalmente, o estudo demonstrou que o programa Entre Nós foi efetivo, promovendo melhorias nas competências sociais no GE, ao passo que o GC apresentou uma diminuição nas competências avaliadas. Estes resultados reforçam a importância de intervenções estruturadas, conforme defendem diversos autores (Ferreira & Munster, 2017; Miguel, 2014), e estão alinhados com a literatura que destaca a eficácia de programas grupais de competências sociais para pessoas com incapacidade intelectual.

6. Considerações finais

Os resultados desta investigação mostram a importância de programas específicos de competências sociais para adultos com incapacidade intelectual, ao promoverem melhorias em áreas centrais da interação social. Para além dos dados estatísticos, as observações informais e os relatos dos participantes confirmaram estes progressos. A

forte adesão e o entusiasmo demonstrado sugerem que a metodologia do programa “Entre Nós” foi motivadora.

Não obstante, algumas limitações devem ser reconhecidas. O reduzido tamanho da amostra limitou a potência estatística, sobretudo nas subescalas onde os efeitos foram mais discretos. A curta duração da intervenção poderá ter restringido o desenvolvimento de competências que requerem treino prolongado, como a assertividade e a formação de amizades. A ausência de *follow-up* impede avaliar a manutenção dos ganhos. Adicionalmente, a utilização de medidas baseadas no autorrelato e a realização do estudo num único contexto institucional limitam a generalização dos resultados.

Apesar destas limitações, o estudo apresenta implicações práticas importantes. A implementação sistemática de programas como o “Entre Nós” pode beneficiar instituições que trabalham com pessoas com incapacidade intelectual, desde que adaptados às necessidades dos participantes e conduzidos por profissionais especializados. O treino em grupo revela-se particularmente vantajoso, proporcionando oportunidades reais de prática social, *feedback* e reforço entre pares. A diminuição das médias no grupo de controlo reforça ainda a necessidade de oportunidades regulares de treino, de modo a evitar a estagnação ou regressão das competências sociais.

Futuras investigações deverão envolver amostras maiores e mais diversificadas, prolongar a duração das intervenções e incorporar momentos de generalização em contextos naturais. Estudos longitudinais permitirão avaliar a manutenção dos ganhos e identificar fatores que contribuem para a consolidação das competências sociais ao longo do tempo. A comparação de diferentes formatos de intervenção - individual, grupal, presencial ou híbrida - poderá determinar qual a abordagem mais eficaz para diferentes perfis de incapacidade. Finalmente, a inclusão de perspetivas de familiares, técnicos e pares enriquecerá a avaliação da eficácia dos programas, proporcionando uma visão mais abrangente e ecológica dos resultados.

7. Referências Bibliográficas

Aguiar, A. A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Habilidades sociais e comunicativas: Avaliação e intervenção junto a adultos com deficiência mental. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Eds.), *Temas em educação especial: Conhecimento para fundamentar a prática* (pp. 229-238). Junqueira, & Marin.

Almeida, K., & Sarmiento, P. (2009). P.E.S. P’andar: prevenir, educar, socializar. Programa de competências pessoais e sociais e promoção de estilos de vida saudáveis. *Ousar integrar - Revista de reinserção social*, 3, 29-37.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores.

Anderson, G., & Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behaviour change*, 25(2), 97-108. <https://doi.org/10.1375/bech.25.2.97>

Bradlyn, A. S., Himadi, W. G., Crimmins, D. B., Christoff, K. A., Graves, K. G., & Kelly, J. A. (1983). Conversational skills training for retarded adolescents. *Behavior therapy*, 14, 314-325. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(83\)80121-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(83)80121-X)

Bundock, K. E., & Hewitt, O. (2017). A review of social skills interventions for adults with autism and intellectual disability. *Tizard Learning Disability Review*, 22(3), 148-158. <https://doi.org/10.1108/TLDR-05-2016-0015>

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores, S. A.

Canha, L. N., & Neves, S. M. (2007). *Promoção de competências pessoais e sociais. Desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência*. Instituto Nacional para a Reabilitação.

Carminati, G., Gerber, F., Baud, M. & Baud, O. (2007). Evaluating the effects of a structured program for adults with autism spectrum disorders and intellectual disabilities, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1 (3), 256-65. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.11>

Carmo, M. Quiterio, P. L., & Leme, V. (2024). Habilidades sociais e pessoas com deficiência: panorama das pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e246235. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-246235>

Carneiro, R. S., & Falcone, E. M. O. (2016). Avaliação de um programa de promoção de habilidades sociais para idosos. *Análise Psicológica*, 3(34), 279-291. <https://doi.org/10.14417/ap.960>

Página | 99

Casares, M. I. M. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. CEPE.

Cook, F., & Oliver, C. (2011). A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities* 32, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.09.021>

De Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a) *Psicologia das habilidades sociais. Terapia e educação*. Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Treino assertivo ontem e hoje. In C. E. Costa, J. C. Luzia, & H. H. N. Sant'Anna (Eds.). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 149-160). ESETec.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Treino de habilidades sociais com crianças: como utilizar o método vivencial. In C. E. Costa, J. C. Luzia, & H. H. N. Sant'Anna (Eds.). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 111-119). ESETec.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspetivas*, 1(2), 104-115.

Dygdon, J. A. (1993). *The culture and lifestyle appropriate social skills intervention curriculum (CLASSIC). A program for socially valid social skills training*. Clinical Psychology Publishing Company.

Ferreira, E. F., & Munster, M. A. (2017). Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspetiva dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 97-110. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100008>

Gaylord-Ross, R. J., Haring, T. G., Breen, C., & Pitts-Conway, V. (1984). The training and generalization of social interaction skills with autistic youth. *Journal of applied behavior analysis*, 17(2), 229-247. <https://doi.org/10.1901/jaba.1984.17-229>

Gomes, A. R., & Marques, B. (2013). Life skills in educational contexts: Testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*, 39(2), 156-166. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.689813>

Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The journal of special education*, 32(3), 154-163.

Henriques, A. C. (2011). *Avaliação e intervenção no desenvolvimento de competências sociais em alunos com incapacidade intelectual*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/11306>

Jacob, U. S., Edozie, I. S., & Pillay, J. (2022). Strategies for enhancing social skills of individuals with intellectual disability: A systematic review. *Frontiers in rehabilitation sciences*, 3, e968314.

Jardim, J. (2008). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estudo para a promoção do sucesso académico*. Horizontes pedagógicos.

Lázaro, R. M. H. (2014). *Implementação de um programa para jovens com défice de competências pessoais e sociais*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.19/2304>

Liu, K. P., Wong, D., Chung, A. C., Kwok, N., Lam, M. K., Yuen, C. M., ... & Kwan, A. C. (2013). Effectiveness of a workplace training programme in improving social, communication, and emotional skills for adults with autism and intellectual disability in Hong Kong-A pilot study. *Occupational Therapy International*, 20(4), 198-204. <https://doi.org/10.1002/oti.1356>

Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2011). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios edições.

Loureiro, C. (2013a). *Competências sociais de estudantes do ensino secundário: Construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. RCAAP. <https://hdl.handle.net/10216/75999>

Loureiro, C. (2013b). Treino de competências sociais - uma estratégia em saúde mental: Técnicas e procedimentos para a intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 9, 41-47. <https://hdl.handle.net/10216/75999>

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. ReportNumber.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS – Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições.

Matos, M. G., Gaspar, T., Ferreira, M., & Equipa Aventura Social (2013). *Aventura social no CED: Intervenção numa comunidade educativa*. Aventura Social.

Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147183002>

Nind, M. (1996), Efficacy of intensive interaction: developing sociability and communication in people with severe and complex learning difficulties using an approach based on caregiver - infant interaction, *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 48-66.

O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Kierans, I. (2000). Teaching leisure social skills to adults with moderate mental retardation: an analysis of acquisition, generalization and maintenance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 250-258. <https://psycnet.apa.org/record/2001-17961-002>

Romski, M. A., Sevcik, R. A., & Wilkinson, K. M. (1994). Peer-directed communicative interactions of augmented language learners with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 98(4), 527-538. <https://psycnet.apa.org/record/1994-23039-001>

Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho académico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256. <https://doi.org/10.1590/S141365382007000200007>

Página | 101

Salgado-Orellana, N., Lagos-Luciano, J. F., Alarcón-Leiva, J., Pinochet-Quiroz, P., & Gálvez-Gamboa, F. (2022). Programas de intervención socioeducativos para personas con discapacidad intelectual: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0162. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CWtbqTPcvpSV9YMSKyjNBpQ/abstract/?lang=es>

Samuels, R., & Stansfield, J. (2012). The effectiveness of social stories™ to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 272-285. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2011.00706.x>

Silva, M. (2011). *O contributo de um programa de treino de competências sociais para a promoção da socialização da criança com paralisia cerebral*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/12559>

Silva, L., & Lourenço, G. F. (2022). Deficiência, adolescência e habilidades sociais: uma revisão sistemática. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16(3), 1-25. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32624>

Soresi, S., & Nota, L. (2000). A social skill training for persons with Down's syndrome. *European Psychologist*, 5(1), 34-43. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.5.1.34>

Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: A review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 594-615. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-012-1601-1>

Contribuições das autoras:

As autoras contribuíram de igual forma.

Agradecimentos, Financiamento:

Não se aplica.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Maria da Glória Franco

gloriacf@staff.uma.pt

Universidade da Madeira,

CUIP - Centro Universitário de Investigação em Psicologia

<http://orcid.org/0000-0001-8634-9120>

Maria da Glória Franco, psicóloga e mestre em Psicologia Clínica e do Desenvolvimento pela Universidade de Coimbra. Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira. Professora Associada da Universidade da Madeira. Tem desenvolvido os seus estudos na área do desenvolvimento das competências socioemocionais.

Página | 102

Ana Isabel Abreu Garcês

isabelgarces76@hotmail.com

Universidade da Madeira

Teresa Maia

s.psicologia2.crpsf@irmashospitaleiras.pt

Centro de Reabilitação Psicopedagógica Sagrada Família

Relatos de experiências



Sentir@Ser – Programa de competências socioemocionais num agrupamento de escolas

Sentir@Ser – Social and emotional competencies program in a school cluster

**Ana Salomé Almeida de Jesus
Luísa Carvalho**

Resumo

A educação socioemocional em contexto escolar é de extrema importância para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspetos emocionais, sociais e cognitivos. Diversos estudos destacam os benefícios dessa abordagem, que vão além do desempenho académico, promovendo o bem-estar e a capacidade de enfrentar desafios. Tendo em conta essa relevância e considerando recomendações de diferentes investigações no sentido de se criar uma “estratégia integrada de promoção de competências socioemocionais”, algumas escolas têm vindo a desenhar e implementar programas neste âmbito. O presente artigo, que assume o formato de relato de uma experiência, encontra-se dividido em duas partes: na primeira, efetua-se uma breve revisão bibliográfica e, na segunda, apresenta-se o programa *Sentir@Ser* implementado no Agrupamento de Escolas de Arronches e que visa a promoção de competências socioemocionais, recorrendo a práticas de *mindfulness*. Este programa, que se destina a crianças e jovens desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade e abrange, também, pessoal docente e não docente, inclui um conjunto diversificado de projetos e atividades desenhados de acordo com os destinatários e os objetivos específicos definidos. A sua implementação tem indiciado resultados bastante positivos ao nível do desenvolvimento pessoal e social e do bem-estar emocional.

Página | 104

Palavras-chave: competências socioemocionais; escolas; alunos; *mindfulness*.

Abstract

Socio-emotional education in the school context is extremely important for students' all-round development, covering emotional, social and cognitive aspects. Various studies have highlighted the benefits of this approach, which go beyond academic performance, promoting well-being and the ability to face challenges. Bearing this relevance in mind, and taking into account recommendations from different studies, to create an 'integrated strategy to promote socio-emotional competences', some schools have been designing and implementing programs in this area. This article, which takes the form of an experience report, is divided into two parts: the first provides a brief review of the literature, and the second presents the *Sentir@Ser* programme implemented at *Agrupamento de Escolas de Arronches*, which aims to promote social and emotional skills through mindfulness practices. This program, aimed at children and young people from pre-school to the 9th year of schooling, also includes teaching and non-teaching staff. It features a diverse set of projects and activities tailored to the recipients and their specific objectives. Its implementation has shown very positive results in terms of personal and social development and emotional well-being.

Keywords: socio-emotional competences; schools; students; *mindfulness*.



I. Da TEORIA...

1. Importância das competências socioemocionais em contexto escolar

As competências socioemocionais apresentam diferentes dimensões, destacando-se, à partida, três componentes chave: i) a autoconsciência e o autocontrolo, referindo-se à capacidade para se avaliar realisticamente a si mesmo e para controlar as emoções e os comportamentos; ii) a consciência social, isto é, a capacidade de interpretar sinais do ambiente social e resolver conflitos interpessoais; e iii) a tomada de decisões responsável, remetendo para a capacidade de tomar decisões éticas e eficazes, em situações do quotidiano (Butvilas & Kovaitè, 2022).

Neste sentido, diferentes autores enfatizam que a educação socioemocional contribui para uma melhoria do funcionamento social e das relações interpessoais (Butvilas et al., 2022; Butvilas & Kovaitè, 2022). De forma mais específica, as investigações têm vindo a apontar para diferentes benefícios da educação socioemocional das crianças/jovens, destacando-se ao nível de: a) desenvolvimento integral; d) saúde mental; c) desempenho académico; d) melhoria do clima escolar. De seguida, desenvolve-se cada uma destas dimensões.

O contributo da educação socioemocional para o desenvolvimento integral dos alunos, tem-se evidenciado em aspetos como a autoconsciência, a empatia, a gestão emocional e as competências interpessoais (Andrade & Carvalho, 2024; Butvilas & Kovaitè, 2022; Monzón González, 2024). Com efeito, alguns estudos demonstraram que os alunos que participam em programas de educação socioemocional apresentam mais valores pessoais, respeito pelos outros, equilíbrio interno, colaboração, perceção emocional dos outros e necessidades emocionais básicas (Butvilas & Kovaitè, 2022).

Neste sentido, e associado ao desenvolvimento psicológico, vários estudos têm indicado também que a educação socioemocional contribuiu para a melhoria da saúde mental dos alunos, reduzindo problemas de comportamento e promovendo um equilíbrio emocional (Butvilas et al., 2022; Hassani, 2024). De forma mais específica, tem sido destacado o contributo ao nível do desenvolvimento da autoconsciência, do autocontrolo, da consciência social, das capacidades de comunicação e da tomada de decisões responsáveis, o que conduz a uma melhoria da saúde psicológica (Butvilas & Kovaitè, 2022).

Outros estudos (Espinoza et al., 2022) destacam ainda que as competências socioemocionais, ao terem um impacto positivo no desenvolvimento social e emocional dos alunos, conduzem não só ao aumento de “recursos pessoais”, como também a um melhor desempenho académico. Com efeito, diferentes autores enfatizam que a competência socioemocional prevê significativamente o desempenho académico, com as emoções académicas, as estratégias de aprendizagem e as relações aluno-professor a servirem de fatores mediadores (Andrade & Carvalho, 2024; Zhengxian et al., 2024). A implementação de programas de aprendizagem socioemocional tem tido um impacto positivo no desempenho académico dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências sociais e emocionais que facilitam a aprendizagem (Andrade & Carvalho, 2024; Cavioni et al., 2024; Ha, 2023). Ao encontro destas constatações, outras investigações sugerem mesmo que as intervenções de aprendizagem socioemocional

contribuem significativamente para o sucesso académico e a saúde emocional através de uma maior autoconsciência, uma melhor autorregulação e de ligações sociais mais fortes (Wang & Ishak, 2025).

Em alinhamento com as investigações apresentadas, alguns estudos têm também destacado a relevância da educação socioemocional ao nível do clima escolar, evidenciando que a implementação de estratégias socioemocionais melhora o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e propício à aprendizagem (Arciniegas-Romero et al., 2025; Monzón González, 2024; Odak et al., 2023). Além disso, os programas de aprendizagem socioemocional melhoram as emoções académicas e as estratégias de aprendizagem, realçando-se a importância de relações positivas entre alunos e professores e de ambientes de apoio (Zhengxian et al., 2024).

2. O contexto nacional

São várias as investigações desenvolvidas especificamente no panorama nacional acerca da importância da promoção de competências socioemocionais junto de crianças e jovens. Destacam-se, no entanto, pela sua pertinência e atualidade, os resultados do relatório Saúde Psicológica e Bem-Estar (Matos et al., 2024), decorrentes de um estudo levado a cabo pelo Observatório da Saúde Psicológica e do Bem-Estar (OSPBE) do Ministério da Educação, Ciência e Inovação, e que visou conhecer o panorama da saúde psicológica e bem-estar de: i) crianças e adolescentes desde a educação pré-escolar até 12.º ano; ii) docentes; iii) docentes com cargos de direção/coordenação/gestão; iv) psicólogos; v) assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação; vi) encarregados de educação.

Entre outras dimensões, os resultados, no que respeita aos dados que emergiram da aplicação da escala de avaliação *Study on Social and Emotional Skills* (SSES), a crianças e jovens, enfatiza que

(...) as três competências com maior pontuação são a cooperação evidenciando uma, em geral, boa relação com os colegas, o otimismo e a curiosidade. A sugerir a relevância de uma ação otimizadora ficam competências como a persistência, a criatividade, a pertença à escola, a relação com os professores, a confiança, e apresentando valores mais baixo (mais dificuldades) estão as competências que implicam gestão emocional, salientando-se a ansiedade nos testes. (Matos et al., 2024, p. vi).

De realçar que, ao longo da escolaridade, se regista uma tendência de diminuição das competências socioemocionais. No que respeita ao género, as raparigas evidenciam-se “(...) por níveis mais elevados de cooperação, (...) relação com os professores e (...) ansiedade com os testes. Os rapazes [por] (...) mais (...) otimismo, o controlo emocional, a resiliência/resistência, a confiança, a sociabilidade, a energia e sentimento de pertença à escola (...)” (Matos et al., 2024, p. vii).

De entre outras recomendações do estudo, destacam-se quatro, assentes numa “estratégia integrada de promoção de competências socioemocionais”, a partir das escolas:

1. (...) aprendizagem explícita de competências socioemocionais, a par da sua infusão curricular, num modelo transversal e longitudinal;
2. (...) aprendizagem de competências socioemocionais em contextos de aprendizagem informais e inclusivos; (...)
3. (...) implementação das intervenções inclusivas e promotoras do bem-estar e da saúde psicológica, logo a partir da educação pré-escolar;
4. O reconhecimento da importância da socialização entre pares nos alunos e a promoção de espaços de encontro e partilha em meio escolar, em atividades formais e informais (...) (Matos et al., 2024, p. xvii).

Face ao exposto, sublinha-se que, para se promover uma estratégia integrada de promoção de competências socioemocionais, para uma implementação eficaz deste tipo de programas, é fundamental a existência de profissionais na escola, com formação na área (Matos et al., 2024; Muñoz-Oliver et al., 2022; Odak et al., 2023; Talvio & Lonka, 2021).

Assume igualmente importância a integração da educação socioemocional no currículo escolar, de forma sistemática e contextualizada, adaptando-a às necessidades específicas das crianças/dos alunos (Ansari & Rizvi, 2023; Dimitrellou et al., 2025; Monzón González, 2024).

Apresenta-se, assim, na segunda parte do artigo, um exemplo de um programa de promoção de competências socioemocionais, implementado num agrupamento de escolas do Alto Alentejo.

II. ...À PRÁTICA

1. O Programa *Sentir@Ser*

O programa *Sentir@Ser* está a ser desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Arronches, distrito de Portalegre, por uma educadora social, com crianças dos 3 aos 15 anos (da educação pré-escolar até ao 9.º ano), pessoal docente e pessoal não docente.

Este programa surgiu de forma a dar resposta às necessidades emocionais e relacionais evidenciadas pelos alunos no período da pandemia de Covid-19. Esta situação, vivida a nível mundial, levou as crianças e jovens a depararem-se com diversos constrangimentos, como os vários confinamentos, o ensino a distância, a diminuição de contacto presencial com amigos e familiares, o cancelamento ou adiamento de atividades, as incertezas em relação ao futuro ou a constante ameaça representada pelo vírus para si e para os seus familiares e pessoas mais próximas. Sendo a infância e a juventude fases marcadas por interações, aquisições e aprendizagens, os

constrangimentos causados pela Covid-19 resultaram, em muitos casos, em consequências invisíveis para a saúde mental dos mais novos, como o aumento da ansiedade, irritabilidade, dificuldades de atenção ou depressão (Racine et al., 2021). Ainda que a pandemia tenha terminado, os problemas relacionados com a saúde mental nestas faixas etárias (infância e juventude) continuam a fazer-se sentir cada vez mais em contexto escolar, como quadros de ansiedade, baixa tolerância à frustração, fraca autorregulação emocional, dificuldades de atenção-concentração, entre outros (Miao et al., 2023). Também os profissionais ligados à educação manifestam sintomas indicativos de problemas de saúde mental, como elevada fadiga, exaustão, *burnout*, alterações na rotina do sono, sintomatologia depressiva e ansiedade (Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2020). O *stress* crónico, a sobrecarga de trabalho, a pressão para atingir elevados resultados e as dificuldades nas relações interpessoais no ambiente escolar podem ser apontados como alguns dos fatores que contribuem para o surgimento e agravamento desses sintomas (Carlotto & Diehl, 2023). Desta forma, o programa *Sentir@Ser* tem mantido a sua implementação desde o ano letivo 2020/2021 até aos dias de hoje.

No *Sentir@Ser*, à promoção das competências socioemocionais alia-se a prática de *mindfulness* e as suas potencialidades. Esta prática, na qual se pretende estar presente e atento à respiração, às sensações físicas, à postura do corpo e ao pensamento, apresenta vários benefícios ao nível do bem-estar individual, do bem-estar coletivo, da atenção-concentração, da regulação emocional e de tantas outras capacidades relacionadas que dão suporte às competências sociais, emocionais e académicas. O programa apresenta, assim, como objetivos: a) promover a gestão emocional (“sentir”), potenciando a consciência, identificação e autorregulação emocionais; e b) desenvolver competências de vida em sociedade (“ser”), estimulando a empatia e a consciência social e fortalecendo capacidades de relacionamento.

O programa *Sentir@Ser* engloba diversos projetos e atividades, desenhados de acordo com os objetivos e destinatários específicos, os quais se passam a apresentar.

Na educação pré-escolar, tem sido desenvolvido o projeto “*Mindfulness e Gestão Emocional – Pré-Escolar*”, que decorre em sessões semanais de 30 minutos, com cada um dos grupos, ao longo do ano letivo. Neste projeto, promove-se a consciência social, a autorregulação emocional e a atenção-concentração, entre tantas outras competências socioemocionais, recorrendo-se a estratégias lúdicas, apelativas e adequadas à faixa etária. Valorizam-se técnicas de *mindfulness* como a respiração consciente, o “toque da taça tibetana” e as visualizações guiadas.

Com os alunos do 1.º ciclo do ensino básico tem sido implementada a atividade de enriquecimento curricular: *Sentir@Ser*, a qual inclui sessões semanais de 60 minutos com cada uma das turmas. São, essencialmente, promovidas competências socioemocionais (autoconhecimento, autorregulação, consciência social, relações interpessoais e tomada de decisão responsável) através de práticas de *mindfulness*, como técnicas de respiração consciente, meditações, visualizações guiadas, momentos de gratidão, entre outras.

Os projetos *Mindfulness e Gestão Emocional – 2.º ciclo* e *Mindfulness e Gestão Emocional – 3.º ciclo* são dinamizados, no âmbito do programa *Sentir@Ser*, com as turmas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, respetivamente. Ambos os programas são

constituídos por oito sessões, nas quais são trabalhados os seguintes temas: “o cérebro”, “a atenção”, “as emoções”, “atenção plena vs piloto automático”, “a preocupação”, “a importância da respiração consciente”. Estes projetos têm continuidade com a implementação do projeto *Curtas Práticas de Mindfulness*, que consiste na realização de práticas e técnicas de *mindfulness* e gestão emocional durante 10 minutos, uma vez por semana, no início de uma aula, ao longo do ano letivo, de forma a garantir uma continuidade e regularidade desta prática. Este projeto é também implementado com as turmas do 1.º ciclo do ensino básico, após as aulas de Educação Física e/ou após os intervalos, com o objetivo de ajudar os alunos a acalmar e aumentar a atenção-concentração.

No ano letivo 2022/2023, o projeto *Sentir@Ser* estendeu-se ao pessoal docente e não docente do Agrupamento, com a dinamização de sessões mensais de *mindfulness* e gestão emocional. Pretende-se, com este projeto, que os profissionais do contexto escolar desenvolvam práticas de promoção de competências socioemocionais e de saúde mental no seu dia a dia, conseguindo gerir melhor os seus pensamentos, ações e sentimentos e, por conseguinte, atenuar os sintomas de *stress* e depressão, reforçar a capacidade de memória, aumentar a ponderação e potenciar o foco e a atenção-concentração.

No ano letivo seguinte, iniciou-se a implementação do *Clube Sentir@Ser* destinado a alunos de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que pretendam aprofundar conhecimentos e práticas de promoção socioemocional e *mindfulness*. O Clube tem, assim, como objetivos melhorar a autorregulação emocional, reduzir a ansiedade, aumentar o bem-estar, melhorar a atenção-concentração e potenciar as relações interpessoais.

Página | 109

Para além da intervenção em grupos, a educadora social desenvolve ainda, no âmbito do programa *Sentir@Ser*, intervenções individuais de promoção de competências pessoais, sociais, emocionais e académicas com alunos com fragilidades ao nível destas competências. Estas intervenções assumem dinâmicas diferentes de acordo com a individualidade e necessidades de cada aluno. Neste sentido, podem, por exemplo, ser trabalhadas questões relacionais, emocionais, familiares ou de contexto mais académico, como a atenção-concentração ou até mesmo métodos de organização, de gestão do tempo, de estudo ou de trabalho.

Para além dos projetos apresentados, são ainda realizadas diversas atividades pontuais, grande parte das vezes associadas a dias comemorativos, tais como “Diz NÃO à violência!”, “Dia da consciencialização do stress”, “Rir é o melhor remédio”, “Felicidade é...”, “Aprender com a diversidade”, “Semana de Combate ao *Bullying*” ou “Eu e os Outros”.

2. Resultados preliminares do Programa Sentir@Ser

Ainda não foi efetuada uma avaliação formal do projeto, ainda assim, decorrente da implementação e da observação, bem como de conversas informais com os participantes, é possível avançar com alguns dados preliminares. É notório que a implementação do programa *Sentir@Ser* com crianças e jovens tem conduzido a resultados positivos, tanto no âmbito individual como no coletivo. Têm-se observado melhorias significativas em áreas como a autorregulação emocional, a atenção e

concentração e as relações interpessoais, indo ao encontro de estudos como o de Wang e Ishak (2025).

Antes da dinamização do programa, os professores de 1.º e 2.º ciclos referiam que muitos alunos apresentavam dificuldades em reconhecer e expressar adequadamente as suas próprias emoções, adotando, frequentemente, comportamentos impulsivos e desajustados. Também a falta de atenção-concentração dos alunos era um problema evidenciado pelos professores. Ao longo do tempo, com a dinamização das várias atividades associadas ao programa, tem-se verificado que as crianças apresentam maior capacidade de empatia, de cooperação, de escuta ativa e de lidar com os desafios do dia a dia e referem sentir-se mais calmas, confiantes e motivadas, evidenciando uma redução de indicadores de *stress* e ansiedade. Além disso, tem-se observado um clima relacional mais positivo, com menos conflitos e mais interajuda, o que contribui para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. Estas constatações estão em linha com os resultados de investigações já referenciadas (Arciniegas-Romero et al., 2025; Butvilas et al., 2022; Hassani, 2024; Monzón González, 2024; Odak et al., 2023).

No que concerne aos alunos mais velhos (3.º ciclo), tem-se destacado a melhoria nas competências de colaboração e tomada de decisão. É visível um ambiente mais cooperativo, com menos situações de conflitos, *bullying* e indisciplina. Docentes, técnicos especializados e assistentes operacionais relatam um clima escolar mais harmonioso, com maior respeito e uma participação mais ativa nas atividades. O autocontrolo, a resiliência e o pensamento crítico são outras das competências melhoradas pelos alunos, ao encontro de estudos como o de Butvilas e Kovaité (2022).

A implementação do programa *Sentir@Ser*, ao promover o bem-estar emocional e a convivência positiva, tem permitido criar bases sólidas, não só para o sucesso académico, mas também para o desenvolvimento pessoal e a construção de relações saudáveis ao longo da vida, como preconizado por diferentes estudos (Andrade & Carvalho, 2024; Cavioni et al., 2024; Ha, 2023; Zhengxian et al., 2024).

Relativamente às atividades dinamizadas com o pessoal docente e não docente, embora realizadas em menor quantidade do que o desejável, apontam também para resultados muito positivos. As mesmas foram bem-recebidas pelos participantes, os quais relataram sentir-se mais calmos e com maior consciência das próprias emoções após as sessões, o que contribuía para manterem o foco nas tarefas diárias e gerir situações de *stress* no contexto escolar com mais facilidade. Pequenas mudanças, como pausas conscientes ou exercícios de respiração, passaram a ser incorporadas na rotina de alguns destes profissionais, contribuindo para a redução de tensões no dia a dia. Os resultados sugerem, assim, que estas iniciativas são eficazes e valorizadas pelos participantes, considerando-se que seria benéfico para o ambiente escolar a continuação da implementação e do alargamento do programa no futuro, com maior frequência de sessões e a inclusão de novos formatos de participação, tanto no Agrupamento de Escolas de Arronches como replicado em outras escolas.

Considerações Finais

A educação socioemocional em contexto escolar desempenha um importante papel para promover o bem-estar psicológico das crianças/dos alunos, melhorar o

desempenho académico e fomentar o sucesso a longo prazo. As evidências das investigações sublinham a importância de integrar a aprendizagem socioemocional nos currículos escolares e de implementar os projetos/práticas que apoiem o desenvolvimento holístico dos alunos (Andrade & Carvalho, 2024; Butvilas et al., 2022; Monzón González, 2024; Muñoz-Oliver et al., 2022; Odak et al., 2023).

O programa *Sentir@Ser* surge como um exemplo do trabalho que pode ser desenvolvido em contexto escolar no âmbito da promoção de competências socioemocionais, não apenas com crianças e jovens, mas também com profissionais da área da educação. Ao integrar a prática de *mindfulness* na promoção de competências socioemocionais, este programa tem-se revelado uma valiosa ferramenta de promoção do bem-estar emocional e do desenvolvimento pessoal e relacional, permitindo aos seus destinatários cultivar competências como a autoconsciência, a autorregulação emocional, a empatia ou a resiliência, competências fundamentais para uma vivência mais equilibrada e saudável.

A implementação de programas de promoção de competências socioemocionais em contexto escolar revela-se, assim, de elevada pertinência, uma vez que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. O desenvolvimento de competências como a empatia, a autorregulação emocional, a resolução de conflitos ou a colaboração favorece a adaptação das crianças e jovens aos desafios pessoais, sociais e académicos, potenciando o seu bem-estar e sucesso escolar. Também docentes e não docentes beneficiam quando participam neste tipo de programas, contribuindo para a redução dos níveis de *stress* e *burnout*, problemas frequentemente associados às exigências destes profissionais, assim como para a melhoria da atenção, clareza mental e capacidade de tomada de decisão, o que se traduz num desempenho pedagógico mais equilibrado e numa interação mais positiva com os alunos. O aumento do bem-estar e da resiliência do pessoal docente e não docente contribui, também, para criar ambientes de aprendizagem mais saudáveis e propícios ao sucesso educativo.

Perspetiva-se, num futuro próximo, uma avaliação formal do projeto, tendo em vista a recolha sistematizada de dados, que permita obter resultados mais objetivos, considerando os diferentes participantes no projeto e concorra para a validação das perspetivas apresentadas neste relato de experiência.

Referências Bibliográficas

Andrade, N. C., & Carvalho, C. F. (2024). Stimulation and Neuropsychological Rehabilitation of Social and Emotional Skills in Childhood. In C. D. O. Cardoso & N. M. Dias (Eds.), *Neuropsychological Interventions for Children — Volume 1* (pp. 151-168). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53586-4_11

Ansari, A. N., & Rizvi, N. F. (2023). School-based interventions promoting social capabilities among students: A scoping review of literature. *Review of Education*, 11(2), e3404. <https://doi.org/10.1002/rev3.3404>

Arciniegas-Romero, G., Narváez-Pinango, M., Pozo-Revelo, D., & Álvarez-Tinajero, N. (2025). Socio-emotional competencies of mathematics teachers in the learning environment of high

school students: a systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 2505267. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2505267>

Butvilas, T., Bubnys, R., Colomer, J., & Cañabate, D. (2022). Dependence of socio-emotional competence expression on gender and grade for K5–K12 students. *Education Sciences*, 12(5), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci12050341>

Butvilas, T., & Kovaitė, K. (2022). The expression of socio-emotional competence among younger Lithuanian adolescents as the precondition for their creativity. *Creativity Studies*, 15(2), 497-510. <https://doi.org/10.3846/cs.2022.16630>

Carlotto, M. S., & Diehl, L. (2023). Intenção de abandono profissional em professores de acordo com níveis de ensino. *Actualidades en Psicología*, 37(135), 128-142. <https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.51184>

Cavioni, V., Broli, L., & Grazzani, I. (2024). Bridging the SEL CASEL framework with European educational policies and assessment approaches. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 6-25. <https://doi.org/10.56300/ULTX1565>

Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. (2020). *Centro de Investigação e Inovação em Educação*. <https://ined.es.eipp.pt/en/node/253>

Dimitrellou, E., Koutsouris, G., & Pearson, A. (2025). Has the explicit teaching of emotions a place in the secondary school curriculum? A small-scale PE-based study. *Pastoral Care in Education*, 43(2), 220-241. <https://doi.org/10.1080/02643944.2024.2320674>

Página | 112

Espinoza, V., Rosas, R., Schmidt, B., & Saravia, J. (2022). Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 151-162. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000300151>

Ha, C. (2023). Students' self-regulated learning strategies and science achievement: Exploring the moderating effect of learners' emotional skills. *Cambridge Journal of Education*, 53(4), 451-472. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2175787>

Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Mental Health & Prevention*, 36, 200365. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365>

Matos, M. G., Branquinho, C., Tomé, G., Santos, O., Noronha, C., Moraes, B., Domingos, L., Raimundo, M., Cerqueira, A., Gaspar, T., & Neto Rodrigues, N. (2024). *Relatório Saúde Psicológica e Bem-estar*. DGEEC & Aventura Social Associação. <https://info.dgeec.medu.pt/saude-psicologica-e-bem-estar-2024/>

Miao, R., Liu, C., Zhang, J., & Jin, H. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of children and adolescents: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Affective Disorders*, 340, 914-922. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.070>

Monzón González, R. (2024). The socioemotional education of adolescents from the educational process. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, 581. <https://doi.org/10.56294/mw2024581>

Muñoz-Oliver, B., Gil-Madrona, P., & Gómez-Ramos, J. L. (2022). The development of emotional programmes in education settings during the last decade. *Children*, 9(4), 456. <https://doi.org/10.3390/children9040456>

Odak, I., Marušić, I., Matić Bojić, J., Pužić, S., Bakić, H., Eliasson, N., Gasteiger Klicpera, B., Gøtzsche, K., Kozina, A., Roczen, N., Tomé, G., & Veldin, M. (2023). Teachers' social and emotional competencies: a lever for social and emotional learning in schools. *Sociology and Space*, 226(1), 105-122. <https://doi.org/10.5673/sip.61.1.5>

Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>

Talvio, M., & Lonka, K. (2021). *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Developing Teaching Strategy* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003093053>

Wang, D., & Ishak, Z. (2025). Unveiling the implementation of social-emotional learning among college students: a systematic literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(5), 376-399. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.5.20>

Zhengxian, L., Meng, Z., & Lan, I. (2024). The influence of social-emotional competence on academic achievement of elementary school students: mechanisms and educational implications. *Frontiers of Education in China*, 19(4), 355-368. <https://doi.org/10.3868/s110-010-024-0019-5>

Contribuições das autoras:

As autoras colaboraram, de igual forma, nas diferentes etapas do estudo apresentado.

Agradecimentos, Financiamento:

Não se aplica.

Declaração de conflito de interesses:

As autoras declaram a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Ana Salomé Almeida de Jesus

Universidad de Salamanca

Agrupamento de Escolas de Arronches

<https://orcid.org/0000-0001-6991-6621>

É Mestre em Educação Social pela Universidade de Coimbra. Doutoranda em Educação na Universidad de Salamanca. Educadora Social no Agrupamento de Escolas de Arronches. Assistente Convidada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Facilitadora de *Mindfulness* e Mediadora de Conflitos com especialização em Mediação Familiar.

Luísa Carvalho

luisacarvalho@ippportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre,

CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais; CIEP - UE

<https://orcid.org/0000-0001-6095-6010>

É Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Investigadora no Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais; professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Colaboradora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Página | 114

Outros temas

Inteligência artificial na avaliação e no feedback formativo no ensino superior em Cabo Verde

Artificial intelligence in assessment and formative feedback in higher education in Cape Verde

Djamila Pires
Bruno F. Gonçalves
Elza Mesquita

Resumo

Este artigo analisa a percepção dos estudantes do ensino superior em Cabo Verde em relação ao uso da Inteligência Artificial (IA) nos processos de avaliação e *feedback* formativo. O estudo adotou uma abordagem mista, exploratória e descritiva, combinando questionários online para a recolha de dados quantitativos e qualitativos. A amostra foi composta por 86 estudantes de graduação de duas universidades cabo-verdianas, com o questionário validado por especialistas e aprovado pela comissão de ética do Instituto Politécnico de Bragança. Os resultados indicam que 44,7% dos estudantes acreditam que a IA pode tornar a avaliação mais justa e eficiente, enquanto 40,7% expressam dúvidas e 15,1% não acreditam nessa possibilidade. Quanto ao *feedback* automatizado, os principais benefícios identificados foram rapidez na resposta (60,5%), personalização segundo as necessidades individuais (50%) e objetividade baseada em dados (44,2%), seguidos por *feedback* contínuo (36%), sugestões de recursos (34,9%) e incentivo à autoavaliação (31,4%). A análise qualitativa das respostas abertas permitiu complementar esses resultados, evidenciando percepções sobre a interação pedagógica, a confiança na tecnologia e, também, possíveis limitações. Conclui-se que a integração da IA na avaliação e no *feedback* formativo oferece benefícios significativos para a aprendizagem, mas deve ser orientada por princípios éticos e pedagógicos, garantindo que a tecnologia complemente, e não substitua, o papel do professor.

Página | 116

Palavras-chave: inteligência artificial; avaliação automatizada; *feedback* formativo; ensino superior; percepção dos estudantes.

Abstract

This article analyzes the perceptions of higher education students in Cape Verde regarding the use of Artificial Intelligence (AI) in assessment and formative feedback processes. The study adopted a mixed, exploratory, and descriptive approach, combining online questionnaires to collect quantitative and qualitative data. The sample consisted of 86 undergraduate students from two Cape Verdean universities, with the questionnaire validated by experts and approved by the ethics committee of the Polytechnic Institute of Bragança. The results indicate that 44.7% of students believe that AI can make assessments fairer and more efficient, while 40.7% express doubts, and 15.1% do not believe in this possibility. Regarding automated feedback, the main benefits identified were speed of response (60.5%), personalization according to individual needs (50%), and data-based objectivity (44.2%), followed by continuous feedback (36%), resource suggestions (34.9%), and encouragement of self-assessment (31.4%). Qualitative analysis of open-ended responses complemented these results, highlighting perceptions about pedagogical interaction, trust in technology, and potential limitations. It is concluded that the integration of AI into assessment and formative feedback offers significant benefits for learning, but must be guided by ethical and pedagogical principles, ensuring that technology complements, rather than replaces, the role of the teacher.

Keywords: artificial intelligence; automated assessment; formative feedback; higher education; student perception.



1. Introdução

A crescente integração da Inteligência Artificial (IA) no ensino superior tem vindo a transformar práticas pedagógicas, particularmente no que se refere à avaliação académica e ao *feedback* formativo. Ferramentas baseadas em IA permitem automatizar tarefas repetitivas, fornecer respostas rápidas e personalizadas, e apoiar a objetividade na avaliação, aspetos que podem contribuir para uma aprendizagem mais eficiente e centrada no estudante. No entanto, apesar do potencial evidente, permanecem dúvidas quanto à fiabilidade destas tecnologias, à preservação da interação pedagógica e à aceitação pelos estudantes, fatores essenciais para o sucesso da sua implementação.

Em Cabo Verde, a investigação sobre o impacto da IA na avaliação e no *feedback* ainda é escassa, embora a inovação tecnológica no ensino superior esteja a ganhar relevância. Compreender a perceção dos estudantes sobre estas ferramentas torna-se, portanto, crucial para orientar políticas educativas, práticas docentes e o desenvolvimento de soluções tecnológicas adaptadas ao contexto local.

A presente investigação procurou explorar, de forma quantitativa e qualitativa, as perceções de estudantes cabo-verdianos quanto ao potencial da IA para tornar o processo de avaliação mais justo e eficiente e para fornecer *feedback* formativo. Os resultados permitem identificar benefícios e limitações percebidas, como também refletir sobre as implicações pedagógicas e éticas da utilização da IA no ensino superior.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o estado da arte, seguindo-se a metodologia, detalhando a abordagem mista, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos éticos; de seguida, são discutidos os resultados, com destaque para perceções dos estudantes e principais benefícios identificados; e, finalmente, são apresentadas as conclusões, refletindo sobre as oportunidades, limitações e implicações práticas do uso da IA no contexto educativo cabo-verdiano.

2. Estado da arte

A IA tem o potencial de transformar o ensino superior, oferecendo experiências educativas mais personalizadas, adaptativas e centradas no estudante. A literatura evidencia três dimensões principais: o apoio à aprendizagem contínua, a criação de ambientes de aprendizagem interativos e a aplicação da IA na avaliação e *feedback*. Cada dimensão apresenta oportunidades para melhorar o ensino e a aprendizagem, mas também levanta desafios pedagógicos e éticos. Nos subpontos seguintes, serão exploradas estas vertentes, destacando o papel da IA na personalização, na dinamização de ambientes educativos e na melhoria da avaliação dos estudantes.

2.1. A IA no apoio à aprendizagem contínua

A IA tem potencial para transformar a forma como os indivíduos aprendem, ao acelerar, adaptar e personalizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, complementando os métodos tradicionais de ensino. Aguiar (2023)

ressalta que, apesar da importância da interação com professores e colegas para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, a IA pode, em certas situações, reduzir ou substituir essa interação. O uso excessivo de tecnologia pode, ainda, impactar negativamente competências sociais e interpessoais, como comunicação e trabalho em equipa. Por esta razão, a IA deve ser utilizada como um instrumento de suporte ao ensino, garantindo um equilíbrio entre a intervenção humana e a tecnologia. Ela permite adaptar a aprendizagem ao ritmo, estilo e necessidades individuais de cada estudante, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de reforço.

No contexto educacional contemporâneo, a integração de ferramentas digitais tem possibilitado uma personalização mais efetiva do ensino, aumentando a eficiência administrativa e promovendo percursos educativos adaptativos, em consonância com as exigências de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Moura e Carvalho (2023) destacam o potencial da IA em fomentar criatividade e inovação, ao permitir que atividades e desafios educacionais sejam ajustados aos interesses e necessidades de cada estudante, por exemplo, através de tutoriais virtuais e ambientes educativos inteligentes. Além disso, a IA oferece oportunidades para tornar a educação mais acessível e inclusiva, mas a sua implementação requer responsabilidade e um planeamento mais cuidado, de modo a maximizar os benefícios e a minimizar possíveis riscos (Braz & Chenoll, 2024). Apesar das vantagens evidentes, é fundamental que o uso da IA seja acompanhado de uma postura crítica, garantindo que as informações fornecidas sejam confiáveis e complementadas por avaliação humana. Braz e Chenoll (2024) reforçam ainda que a tecnologia deve ser utilizada de forma consciente, assegurando qualidade e rigor na aprendizagem. A integração da IA permite também maior interatividade e participação dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem ativo, dinâmico e centrado no desenvolvimento de competências.

2.2. A IA na criação de ambientes de aprendizagem interativos

Os ambientes de aprendizagem interativos, impulsionados pelo uso da IA, incorporam sistemas inteligentes capazes de acompanhar e analisar o progresso individual dos estudantes. Estes sistemas permitem identificar, de forma precisa e em tempo real, áreas de dificuldade, adaptar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem às necessidades específicas de cada aluno, além de fornecer *feedback* imediato, promovendo um envolvimento mais ativo e significativo no processo educativo. Nesse contexto, Vieira e Brazão (2022) destacam que

os ambientes de ensino-aprendizagem têm vindo a sofrer mudanças significativas, nos últimos anos, acompanhando o desenvolvimento tecnológico, as tendências e as necessidades que se fazem sentir nas sociedades ditas desenvolvidas. Em particular, os ambientes híbridos de aprendizagem assumem uma posição cada vez mais significativa, atraindo estudantes e conquistando professores, um pouco por todo o mundo. (p. 5)

Estes ambientes híbridos, potencializados pela IA, reconfiguram o papel do professor e do estudante, promovendo uma aprendizagem mais flexível, personalizada e eficaz.

A importância da IA revela-se, assim, na criação de cenários de aprendizagem interativos, transformando a forma como o conhecimento é construído e partilhado. Como afirma Pedra (2024),

com a Inteligência Artificial, é possível criar ambientes de aprendizado que se adaptam às necessidades dos estudantes e fornecem conteúdo personalizado para cada um. Além disso, a tecnologia pode permitir a conexão com recursos educacionais em todo o mundo, oferecendo novas perspectivas e oportunidades de aprendizado. (p. 110)

A IA, nesse sentido, amplia o acesso ao conhecimento e proporciona experiências educativas globalizadas e contextualizadas. Giraffa e Khols-Santos (2023) também sublinham o potencial transformador da IA, afirmando que esta se pode utilizar para criar ambientes de aprendizagem, “baseados em jogos e simulações interativas, a fim de ofertar uma experiência imersiva e motivadora para os estudantes, além de fornecer *feedback* personalizado e adaptativo” (p. 125). Tais abordagens, sendo gamificadas, não aumentam só a motivação dos estudantes, como também promovem aprendizagens mais práticas, relevantes e centradas nas competências do século XXI.

A IA modificou completamente o ensino-aprendizagem ao oferecer ferramentas inovadoras que dinamizam o ensino, personalizam a experiência do aluno e auxiliam professores na gestão e criação de conteúdos. As plataformas de aprendizagem adaptativas analisam o empenho e o progresso de cada estudante, os sistemas de tutorias inteligentes são ferramentas da IA de extrema importância na dinamização do ensino.

2.3. A IA na avaliação dos estudantes: plataformas e ferramentas

A IA tem vindo a ser aplicada em diversos setores do ensino superior, podendo ser utilizada para personalizar o ensino, melhorar a eficiência da aprendizagem e fornecer *feedback* imediato aos estudantes. Uma das suas principais aplicações neste contexto é precisamente a personalização do ensino, através do ajustamento dos conteúdos curriculares às necessidades e competências individuais de cada aluno.

Os sistemas de tutoria inteligente oferecem a possibilidade de adaptar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais personalizada e eficaz. Ao fornecer *feedback* individualizado, a IA contribui para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais sólida dos conceitos e superem os seus desafios de aprendizagem de forma mais eficiente. Segundo Silveira e Santos (2023)

a IA pode ser utilizada na criação de sistemas de tutoria inteligente, que fornecem *feedback* e suporte individualizado aos estudantes. Esses sistemas podem identificar lacunas de conhecimento e oferecer materiais complementares para ajudar os estudantes a superarem suas dificuldades. (p. 5)

De acordo com Pedra (2024), “o uso das novas tecnologias digitais na educação pode proporcionar uma maior interação e participação dos estudantes nas atividades propostas, além de ajudar na construção de conhecimento de forma mais dinâmica e autónoma” (p. 95). Neste sentido, a integração das tecnologias digitais no ensino tem impulsionado a participação ativa dos estudantes e promovido a construção de conhecimento de forma mais autónoma. A forma como estas ferramentas são integradas no processo educativo é determinante, pois oferecem acesso a grandes volumes de informação e contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais.

As aplicações da IA demonstram ser uma ferramenta poderosa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Torna-se, assim, essencial que as instituições de ensino criem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, personalizados e eficazes, integrando a IA nas suas práticas pedagógicas com o intuito de preparar os estudantes para os desafios e oportunidades de um mundo em constante transformação.

A IA tem-se revelado uma aliada eficaz na promoção de uma educação personalizada. Com o avanço tecnológico, torna-se possível utilizar algoritmos de IA para recolher, analisar e interpretar dados sobre os estudantes, permitindo um ensino mais ajustado às suas necessidades individuais. Como refere Boulay (2023),

o envolvimento da IA na tecnologia educacional deve também ser obrigada a dar o seu melhor e a tratar os estudantes de forma equitativa. No caso de ferramentas viradas para o aluno, é de esperar que os criadores da tecnologia educacional garantam que a tecnologia fará o melhor possível nas circunstâncias, quer se trate de ensino, tutoria, orientação ou aconselhamento de estudante. Também se deve esperar que a tecnologia trate os estudantes de forma equitativa e não favoreça um aluno em detrimento de outro, quer inadvertida quer deliberadamente. (p. 8)

Página | 120

Assim, num cenário educativo cada vez mais permeado por tecnologias baseadas em IA, é crucial que estas sejam desenvolvidas e utilizadas com base em princípios éticos e responsáveis. É fundamental garantir que a IA não só alcance o seu máximo potencial, mas que o faça de forma justa e equitativa, assegurando que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Ao desenvolver ferramentas centradas no aluno, espera-se que os seus criadores priorizem a qualidade, garantindo que estas funcionem da melhor forma possível, seja no apoio ao ensino, na tutoria individualizada ou no aconselhamento.

A revisão da literatura evidencia que a IA tem um papel crescente e multifacetado no ensino superior, ao apoiar a aprendizagem contínua, ao possibilitar a dinamização de ambientes educativos interativos e ao fornecer avaliações e *feedback* personalizados. Os benefícios incluem maior personalização, monitorização do progresso em tempo real, *feedback* imediato e potencial para percursos educativos mais eficientes e centrados no estudante. Ao mesmo tempo, a análise demonstra que a implementação eficaz da IA requer atenção às interações humanas, à coerência pedagógica e às questões éticas, como privacidade, equidade e integridade académica. Estes elementos

fornece a base para a investigação empírica, que procurará compreender a perceção dos estudantes sobre a utilização da IA na avaliação e no *feedback* formativo no contexto do ensino superior em Cabo Verde.

Importa referir que, nos últimos anos, a literatura sobre IA na educação tem registado um crescimento expressivo, acompanhando os avanços tecnológicos e as transformações no ensino superior. Por exemplo, estudos realizados em Portugal como *Enhancing Higher Education in Portugal: Leveraging Generative Artificial Intelligence for Learning-Teaching Process* de Santos-Pereira et al. (2024) mostram como os docentes percebem o uso de IA generativa para a personalização da aprendizagem, bem como os desafios éticos associados ao seu uso. Outro estudo português, intitulado *The use of AI by Portuguese Higher Education students*, de Bessa et al. (2024), foca-se mais diretamente na perspetiva dos estudantes e na frequência real de uso da IA no ensino superior português.

A nível internacional, investigação recente destaca as perceções dos estudantes relativamente ao uso da IA no ensino superior. A este propósito Yan et al. (2025) exploram tais perceções numa universidade chinesa de topo, evidenciando entusiasmo quanto ao potencial da IA para a eficiência, mas também assinalam preocupações com a precisão, a privacidade e os limites metodológicos. Outro trabalho relevante é o de Chan e Hu (2023), que apresenta uma amostra diversa de estudantes em Hong Kong que valorizam a IA para a realização de *brainstorming*, para o apoio à escrita e para a personalização, salvaguardando os desafios éticos e pedagógicos.

Neste enquadramento, pensamos que faz sentido dizer que o presente estudo se insere neste panorama contemporâneo, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada da utilização da IA na avaliação e no *feedback* formativo no ensino superior, particularmente no contexto cabo-verdiano, no qual são menos frequentes estudos empíricos sobre as perceções dos estudantes, lacuna que esta investigação procura colmatar.

3. Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem mista, exploratória e descritiva, combinando vertentes quantitativas e qualitativas, de forma a compreender de maneira ampla as perceções dos estudantes sobre a utilização da IA na avaliação e no *feedback* formativo no ensino superior em Cabo Verde. A vertente quantitativa permitiu identificar padrões e tendências nas respostas dos participantes, enquanto a vertente qualitativa possibilitou interpretar significados e experiências individuais, oferecendo uma visão mais rica e contextualizada do fenómeno.

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, disponibilizado via *Google Forms*, composto por 13 questões, das quais 12 eram fechadas e uma aberta. As questões foram organizadas em duas secções: a primeira centrada em informações gerais sobre IA, explorando perceções sobre avaliação automatizada e *feedback* formativo; a segunda reunia dados sociodemográficos, como idade, sexo e instituição de ensino, essenciais para segmentar e analisar os resultados de forma detalhada. O questionário foi validado por dois especialistas em tecnologias digitais, garantindo clareza, pertinência e coerência com os objetivos do estudo, e aprovado pela comissão

de ética do Instituto Politécnico de Bragança (Parecer Favorável – Processo n.º P538263-R661906-D2062040).

A amostra do presente estudo foi composta por 86 estudantes de licenciatura provenientes de duas instituições de ensino superior em Cabo Verde. A seleção dos participantes foi realizada por amostragem de conveniência, justificada pela acessibilidade aos mesmos. Para a recolha de dados, foram distribuídos 100 questionários eletrónicos aos estudantes, com o objetivo de obter 50 respostas de cada universidade, conforme acordado com as respetivas reitorias, após terem sido contactadas previamente por mensagem eletrónica. O período de aplicação do questionário decorreu entre fevereiro e abril de 2025, coincidindo parcialmente com um período de pausa letiva. Apesar desta circunstância, a taxa de retorno obtida foi de 86% (86 questionários válidos de 100 distribuídos), considerada aceitável para os objetivos do estudo.

Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da investigação e forneceram o seu consentimento informado antes do preenchimento do questionário. Foram rigorosamente assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados em todas as fases do processo. A informação recolhida foi utilizada exclusivamente para fins académicos e científicos, sendo submetida a um processo de codificação que impossibilita a identificação individual dos respondentes, garantindo a proteção da sua privacidade.

A análise dos dados integrou técnicas quantitativas e qualitativas. A vertente quantitativa consistiu na análise descritiva das respostas fechadas, com cálculo de frequências e percentagens, permitindo avaliar a perceção dos estudantes sobre o potencial da IA para tornar a avaliação mais justa e eficiente e identificar os principais benefícios do *feedback* automatizado. A vertente qualitativa envolveu a análise de conteúdo das respostas abertas, visando identificar padrões, temas recorrentes e *nuances* nas perceções dos participantes. Posteriormente, foi realizada a triangulação dos dados, integrando os resultados quantitativos e qualitativos, com o objetivo de reforçar a validade das conclusões e proporcionar uma compreensão abrangente do fenómeno.

A componente ética foi uma preocupação central em todas as etapas do estudo. Foram assegurados o consentimento informado, o anonimato, a confidencialidade e a utilização responsável dos dados, em conformidade com as normas éticas internacionais, bem como a aprovação da comissão de ética. O contacto prévio com as instituições de ensino para autorização e divulgação do questionário garantiu o respeito pelos procedimentos institucionais, e os participantes foram informados sobre a finalidade do estudo, a voluntariedade da participação e a possibilidade de se retirarem a qualquer momento, promovendo um ambiente seguro e ético para a recolha de informações.

4. Resultados

Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos estudantes do ensino superior em Cabo Verde são apresentados e discutidos nesta secção. A análise organiza-se em função dos objetivos do estudo, permitindo compreender a perceção dos

estudantes sobre a utilização da IA na avaliação, identificar os principais benefícios do *feedback* automatizado e refletir sobre limitações, desafios pedagógicos e questões éticas. Sempre que relevante, são feitas referências às tabelas e gráficos que ilustram os dados recolhidos.

4.1. Perceção sobre a IA na avaliação

Este subponto apresenta a perceção dos estudantes relativamente ao potencial da inteligência artificial (IA) para contribuir para uma maior equidade e eficiência nos processos de avaliação. A Tabela 1 sintetiza os resultados obtidos, refletindo o grau de concordância dos participantes quanto à capacidade da IA em promover práticas avaliativas mais justas e eficazes.

Tabela 1

Perceção do potencial da IA na avaliação

Opção	Percentagem
Sim	44,7%
Talvez	40,7%
Não	15,1%

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados indicam que 44,7% dos participantes acreditam que a IA pode efetivamente melhorar a avaliação, destacando a sua capacidade de reduzir enviesamentos humanos, padronizar critérios e fornecer *feedback* consistente. 40,7% mostraram-se incertos, respondendo “talvez”, o que revela prudência quanto à fiabilidade da tecnologia em contextos que envolvem competências complexas ou subjetivas. Apenas 15,1% dos estudantes que participaram não acreditam no potencial da IA, refletindo dúvidas sobre limitações técnicas ou impactos éticos.

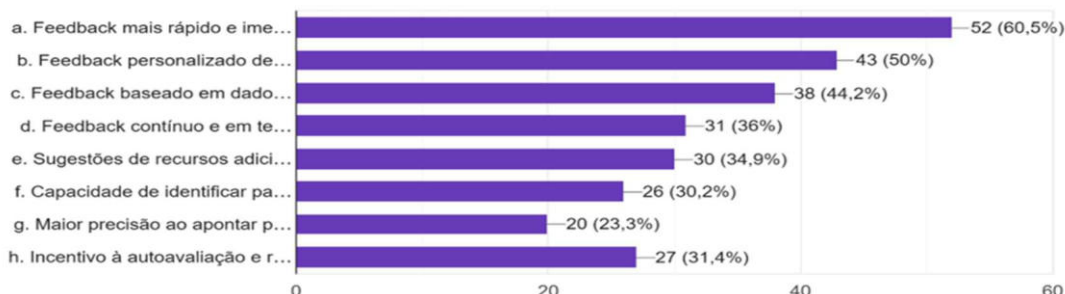
A análise qualitativa sugere que muitos estudantes temem que a introdução da IA possa comprometer a integridade académica ou reduzir a interação pedagógica, caso a tecnologia seja usada de forma excessiva. Estes resultados indicam que a IA deve ser encarada como ferramenta de suporte, complementando e não substituindo a avaliação formativa tradicional, promovendo transparência, *feedback* imediato e reflexão crítica.

4.2. Benefícios do *feedback* automatizado

Este subponto analisa os principais benefícios associados ao *feedback* gerado por ferramentas de inteligência artificial (IA), de acordo com a perceção dos estudantes. A Figura 1 apresenta a distribuição percentual dos benefícios identificados pelos estudantes inquiridos, evidenciando as dimensões em que o uso da IA é considerado mais vantajoso no processo de aprendizagem.

Figura 1

Perceção dos utilizadores sobre as ferramentas da IA.



Fonte: Elaboração própria.

O benefício mais citado foi a rapidez e imediatismo do feedback (60,5%), evidenciando a valorização da capacidade da IA de fornecer respostas quase instantâneas, permitindo intervenções pedagógicas oportunas. Em seguida, 50% dos estudantes destacaram a personalização do *feedback*, ajustado às necessidades individuais, e 44,2% ressaltaram a objetividade baseada em dados de desempenho, demonstrando confiança em análises imparciais e consistentes.

Outros benefícios mencionados incluíram *feedback* contínuo e em tempo real (36%), sugestões de recursos adicionais (34,9%), incentivo à autoavaliação (31,4%) e identificação de padrões de aprendizagem (30,2%). O benefício menos citado foi a maior precisão na indicação de pontos de melhoria (23,3%).

Estes resultados revelam que os estudantes percebem a IA como uma ferramenta capaz de apoiar múltiplas dimensões do *feedback*, desde a agilidade e objetividade até à personalização e promoção da aprendizagem autónoma. Para maximizar os efeitos positivos, a integração da IA deve ser acompanhada de estratégias pedagógicas que mantenham a interação docente-aluno e promovam a reflexão crítica.

4.3. Limitações, desafios pedagógicos e questões éticas

Este subponto aborda as limitações e desafios percebidos pelos estudantes, bem como as preocupações éticas associadas à implementação da IA no ensino superior.

Os participantes destacaram obstáculos estruturais, como a insuficiência de recursos tecnológicos, a necessidade de formação específica e a resistência cultural à mudança. Estes fatores indicam que a adoção da IA depende de políticas públicas consistentes, estratégias de sensibilização e capacitação contínua de todos os intervenientes no sistema educativo.

No plano ético emergiram preocupações relacionadas com privacidade, segurança de dados e potenciais enviesamentos algorítmicos. Os estudantes salientaram que a IA deve ser implementada com transparência e responsabilidade, garantindo equidade, proteção de dados e acesso inclusivo às novas ferramentas.

Os resultados mostram que, embora a IA seja reconhecida como uma oportunidade para melhorar a eficiência, personalização e objetividade do ensino, a sua integração deve ser gradual, pedagógica e ética, equilibrando inovação tecnológica e práticas educativas tradicionais. A percepção dos estudantes evidencia tanto o potencial

transformador da IA como a necessidade de atenção aos desafios técnicos, pedagógicos e éticos.

5. Conclusões

O presente estudo permitiu analisar a perceção dos estudantes do ensino superior em Cabo Verde relativamente à utilização da IA na avaliação e no *feedback* formativo. Os resultados demonstram que, apesar de existirem dúvidas e preocupações legítimas, os estudantes reconhecem o potencial transformador da IA para tornar o processo de avaliação mais justo, rápido e objetivo. Uma parte significativa dos participantes considera que a IA pode reduzir enviesamentos, padronizar critérios e fornecer *feedback* consistente, embora a confiança plena não seja unânime.

Relativamente ao *feedback* automatizado, os dados revelam que os estudantes valorizam sobretudo a rapidez, a personalização e a objetividade das respostas fornecidas pela IA. Além disso, identificam benefícios adicionais, como o acompanhamento contínuo, sugestões de recursos, incentivo à autoavaliação e capacidade de identificar padrões de aprendizagem, evidenciando que a IA pode contribuir para uma aprendizagem mais autónoma e centrada no estudante. Estes resultados indicam que a tecnologia, quando bem implementada, é capaz de complementar o papel do docente, sem o substituir, fortalecendo o carácter formativo do ensino.

Página | 125

No entanto, o estudo também evidenciou desafios significativos na implementação da IA em Cabo Verde. Entre eles destacam-se a insuficiência de recursos tecnológicos, a necessidade de formação específica para docentes e estudantes e a resistência cultural à mudança. As questões éticas, como privacidade, segurança de dados e enviesamentos algorítmicos, foram igualmente apontadas como preocupações importantes, indicando que a introdução da IA deve ser acompanhada de transparência, responsabilidade e políticas claras de utilização.

Em termos pedagógicos, os resultados sugerem que a IA deve ser vista como uma ferramenta de suporte, integrando-se de forma gradual e equilibrada com práticas tradicionais de ensino e avaliação. A sua implementação deve garantir que o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da interação pedagógica não seja comprometido, promovendo uma educação superior mais inclusiva, eficiente e inovadora.

O estudo conclui que a IA apresenta grandes oportunidades para a transformação do ensino superior em Cabo Verde, tanto na avaliação como no *feedback* formativo, mas que o sucesso da sua integração depende de planeamento estratégico, capacitação contínua, atenção às limitações e uma abordagem ética robusta. A perceção positiva dos estudantes representa uma janela de oportunidade para promover práticas pedagógicas inovadoras e centradas no estudante, contribuindo para uma educação adaptada às exigências do século XXI.

Referências

Aguiar, J. J. B. (2023). Inteligência artificial e tecnologias digitais na educação: oportunidades e desafios. *Open Minds International Journal*, 4(2), 183-188. <https://doi.org/10.47180/omij.v4i2.215>

Bessa, C. P., Mimoso, M. J., & Machado, I. (2025). The use of AI by Portuguese Higher Education students. In *Business Sustainability: Innovation in Entrepreneurship & Internalization: Proceedings of ISPGAYA Congress 2024* (pp. 1-15). Vila Nova de Gaia, Portugal: Springer. <https://hdl.handle.net/11328/6647>

Boulay, B. du (2023). Inteligência artificial na educação e ética. *RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning*, 6(1), e202303. <https://doi.org/10.34627/redvol6iss1e202303>

Braz, A., & Chenoll, A. (2024). O processo de avaliação num contexto online na era da Inteligência Artificial: Um duplo desafio. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 7(1), e202412-e202412. <https://doi.org/10.34627/redvol7iss1e202412>

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>

Giraffa, L., & Khols-Santos, P. (2023). Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. *Educação em Análise*, 8(1), 116-134. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2023v8n1p116>

Página | 126

Moura, A., & Carvalho, A. A. (2023). Literacia de prompts para potenciar o uso da inteligência artificial na educação. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, dezembro, e202308-e202308. <https://doi.org/10.34627/redvol6iss2e202308>

Pedra, R. R. (2024). Uso do metaverso e da inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ilustração*, 5(2), 91-113. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i2.304>

Santos-Pereira, C., Ferreira, M. J., Sobral, S. R., Durão, N., & Moreira, F. (2024). Enhancing Higher Education in Portugal: Leveraging Generative Artificial Intelligence for Learning-Teaching Process. *European Conference on e-Learning (ECEL)* (pp. 289-298). <https://doi.org/10.34190/ecel.23.1.2503>

Silveira, L. S. da, & Santos, R. T. dos (2023). Formação de professores e o uso das tecnologias digitais na sala de aula. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, 13. <https://doi.org/10.35699/2237-6658.2023.26785>

Vieira, L., & Brazão, J. P. G. (2022). Ambientes de aprendizagem: Do real ao imersivo. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), e13486. <https://doi.org/10.20952/jrks3113486>

Yan, Y., Wu, B., Pi, J., & Zhang, X. (2025). Perceptions of AI in Higher Education: Insights from Students at a Top-Tier Chinese University. *Education Sciences*, 15(6), Article 735. <https://doi.org/10.3390/educsci15060735>

Contribuições dos autores:

Os autores contribuíram de igual forma.

Agradecimentos, Financiamento:

Não se aplica.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre os autores:

Djamila Pires

Instituto Politécnico de Bragança

<https://orcid.org/0009-0004-0674-5166>

É Mestre em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação e Formação pelo Instituto Politécnico de Bragança (IPB), com foco em novas metodologias para o uso da inteligência artificial na avaliação.

Bruno F. Gonçalves

bruno.goncalves@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

<https://orcid.org/0000-0002-7541-3673>

É Doutor em Ciências da Educação com Especialidade em Tecnologia Educativa, Mestre em TIC na Educação e Formação e Licenciado em Informática de Gestão. Exerce funções de professor adjunto convidado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. É membro integrado do Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD) do Instituto Politécnico de Bragança. Dedicar-se à investigação científica em vários domínios de atuação relacionados com as ciências da educação, as tecnologias educativas, a formação docente, ensino online e inteligência artificial.

Elza Mesquita

Instituto Politécnico de Bragança

<https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>

Professora coordenadora no Departamento de Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Bragança. Mestre em Ciências da Educação, doutora em Estudos da Criança e pós-doutorada em Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica). Diretora do curso de Licenciatura em Educação Básica (2013-2021). Autora de livros científicos, capítulos de livros e artigos científicos. Subcoordenadora do Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB) (2018-2021) e membro integrado do CIEB (2018-2024). Membro integrado do Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD). Membro das equipas dos seguintes projetos: “Projeto Piloto - Prevenir para melhorar Bragança”, “As vozes das famílias e crianças em situações de vulnerabilidade social e económica”, “Interculturalidade na fronteira entre Espanha e Portugal”, “Dismode” e “Im-pro-in-de”.

Recebido em: 25/09/2025

Aceite, depois de revisão por pares, em 21/10/2025

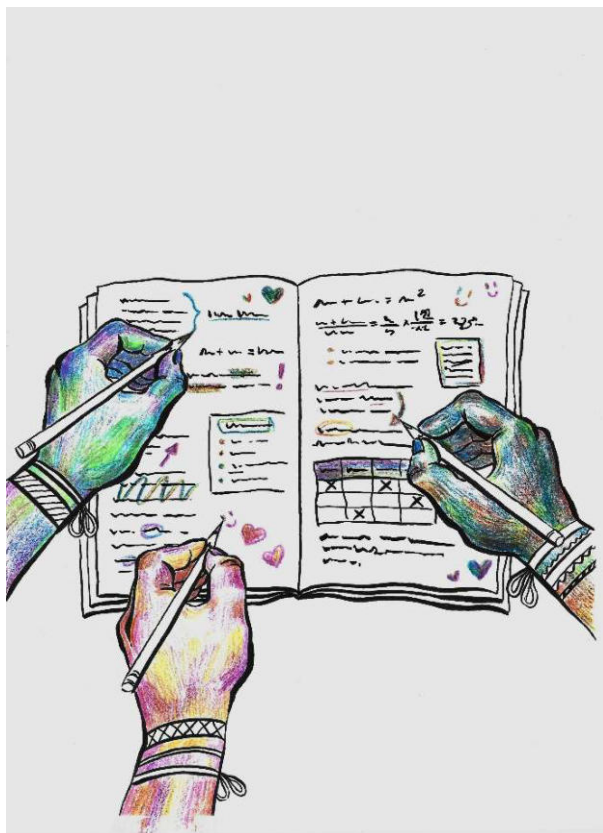
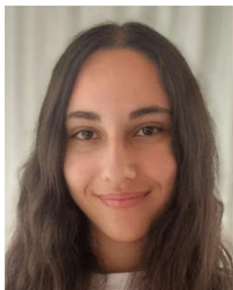


Ilustração da capa elaborada na Unidade Curricular de Ilustração II, ano letivo 2024/25, sob a orientação do Professor João Sequeira, da Escola Superior de Tecnologia, Gestão e Design, do Instituto Politécnico de Portalegre

Nota biográfica da ilustradora da capa:



O meu nome é Laura Leitão, tenho 20 anos, sou do distrito de Évora e estou a frequentar o segundo ano de Design de Comunicação na Escola Superior de Tecnologia, Gestão e Design, no Instituto Politécnico de Portalegre.

Este curso está a ajudar-me a desenvolver as minhas capacidades artísticas e técnicas, assim como a forma na qual penso acerca do processo criativo.

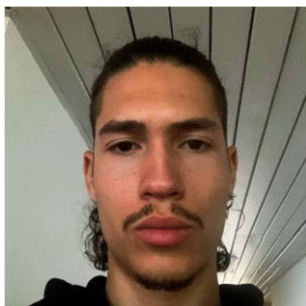
É um grande privilégio poder desenvolver trabalhos relacionados com a minha paixão por arte, desafiando-me a experimentar coisas novas e a ver novas perspetivas.

Este trabalho foi realizado na unidade curricular de Ilustração II.



Ilustração da contracapa elaborada na Unidade Curricular de Ilustração II, ano letivo 2024/25, sob a orientação do Professor João Sequeira, da Escola Superior de Tecnologia, Gestão e Design, do Instituto Politécnico de Portalegre

Nota biográfica do ilustrador da contracapa:



O meu nome é Miguel Carlos, sou estudante do curso de Design de Comunicação no Instituto Politécnico de Portalegre. Embora a minha vocação principal seja a escrita de argumentos para banda desenhada, este curso tem-me cativado de forma inesperada. Ao longo destes anos, tenho aprofundado tanto as minhas competências técnicas como a minha capacidade de comunicar visualmente, descobrindo novas formas de aplicar a minha criatividade.

O curso tem sido essencial para alargar a minha visão sobre o design, o que me tem permitido articular narrativa e imagem de forma mais consciente e eficaz. Tem sido uma experiência desafiante, mas extremamente gratificante.

Gostaria também de salientar o valor da Revista Aprender, que considero uma excelente iniciativa para promover o talento e o trabalho desenvolvido dentro da instituição. É de muito bom grado e orgulho ver um dos meus desenhos na contracapa, como forma de partilhar parte do meu percurso e contribuir para o espírito criativo e colaborativo da publicação.

