

A Escola em transformação:

Formação e prática docente



A Escola em transformação: Formação e prática docente

Editores	Ana Santiago Vera do Vale
Corpo Editorial	Ana Santiago Armando Gonçalves Cristina Leandro Márcia Marques Maria do Rosário Castiço Campos Sílvia Parreiral Vera do Vale
Lista de Revisores	Aida Figueiredo – Universidade de Aveiro Ana Coelho- Instituto Politécnico de Coimbra Ana Luísa Costa – Instituto Politécnico de Setúbal Ana Paula Ferreira – Instituto Politécnico de Coimbra Avelino Correia – Instituto Politécnico de Coimbra Cecília Costa – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Fátima Neves – Instituto Politécnico de Coimbra Fátima Paixão – Instituto Politécnico de Castelo Branco Fernando Martins – Instituto Politécnico de Coimbra Fernando Rebola – Instituto Politécnico de Portalegre Francisco Campos – Instituto Politécnico de Coimbra Joana Chélinho – Instituto Politécnico de Coimbra João Vaz – Instituto Politécnico de Coimbra José Marques Morgado – Instituto Politécnico de Coimbra Luis Mota – Instituto Politécnico de Coimbra Madalena Teixeira – Instituto Politécnico de Santarém Manuel Vara Pires – Instituto Politécnico de Bragança Margarida Adónis Torres – Instituto Politécnico de Coimbra Maria Helena Ramos - AE Paião – Instituto Politécnico de Coimbra Maria Isabel Ferraz Festas – Universidade de Coimbra Nuno Lopes Martins – Instituto Politécnico de Coimbra Pedro Balas – Instituto Politécnico de Coimbra Ricardo Melo – Instituto Politécnico de Coimbra Sílvia Espada – Instituto Politécnico de Coimbra Sofia Gonçalves – Instituto Politécnico de Coimbra
Edição Gráfica	José Pacheco

Ficha Técnica

A Escola em transformação: Formação e prática docente

Produção: Instituto Politécnico de Coimbra.
Escola Superior de Educação

ISBN: 978-989-99491-3-3

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

Copyright Todos os direitos reservados ao Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação. É proibida a reprodução total ou parcial, de artigos, gráficos ou fotografias. Os textos são de exclusividade e responsabilidade dos seus autores e das suas autoras

Dezembro, 2022

Capítulo 3

Educação Social e Emocional em Portugal e a Formação de Professores

Vera do Vale

Escola Superior de Educação de Coimbra
CEIS 20-GRUPOEDE
vvale@esec.pt

Catarina Morgado

Escola Superior de Educação de Coimbra
catarinamorgado@esec.pt

Resumo

A educação social e emocional (ou aprendizagem socioemocional) constitui um quadro conceptual de referência, tendo em vista a promoção de competências sociais, emocionais e académicas, em crianças e jovens (Weissberg et al., 2015); desenvolve-se por meio de abordagens curriculares e relacionais e envolve diferentes ecologias, incluindo os contextos escolar, familiar e comunitário.

Nas últimas décadas, têm-se multiplicado o número de programas que visam a promoção de competências socioemocionais em crianças e jovens e, no contexto escolar português, existem atualmente vários exemplos da sua implementação, com resultados promissores.

No que ao continente europeu diz respeito, a Comissão Europeia publicou recentemente recomendações para que os diferentes Estados-Membros detalhem políticas educativas e disposições claras que permitam executar, aos níveis regional e nacional, padrões de educação social e emocional de qualidade.

Abordagens distintas sublinham que neste domínio, o sucesso educativo se relaciona (entre outros aspetos) com as competências sociais e emocionais dos professores. A formação de professores deve considerar que o desenvolvimento de competências socioemocionais nos educadores e professores é um elemento crucial para a criação de um clima de aprendizagem positivo, propício e modelador destas mesmas competências entre alunos.

As políticas educativas nacionais devem, assim, assegurar que todos os educadores e professores conheçam os princípios do desenvolvimento socioemocional e que adquiram as competências necessárias para aplicar este conhecimento, integrando no currículo preparatório e na formação de professores, os princípios da educação social e emocional, combinados com a sua tradução e prática em sala de aula.

Palavras-chave: educação socioemocional, formação de professores, bem-estar psicológico

Abstract

Social and emotional education (or socio-emotional learning) constitutes a conceptual framework related to the promotion of social, emotional, and academic skills in children and young people (Weissberg et al., 2015); it develops through curricular and relational approaches and involves different ecologies, including school, family, and community contexts. In recent decades, the number of programs aimed at promoting social-emotional skills in children and young people has multiplied and, in Portuguese school context, there are currently several examples of their implementation, with promising results.

As far as the European continent is concerned, the European Commission has recently published recommendations for the different Member States to detail educational policies and clear provisions that allows for the implementation, at regional and national levels, of quality social and emotional education standards.

Different approaches emphasize that in this domain, educational success is related (among other aspects) to the social and emotional skills of teachers. Teacher training should consider that the development of socio-emotional skills in educators and teachers is a crucial element for creating a positive learning climate, conducive and shaping the same skills among students.

National educational policies must therefore ensure that all educators and teachers are aware of the principles of socio-emotional development, and they acquire the necessary skills to apply this knowledge, integrating the principles of social and emotional education into the preparatory curriculum and teacher training, combined with their practice and evolution in the classroom.

Keywords: socio-emotional education, teacher training, psychological well-being

1. Educação social e emocional: pressupostos

Fora da família, a escola é o primeiro espaço público de aprendizagem de códigos de vida comunitária e, provavelmente, o espaço no qual as relações humanas ali experienciadas se transformam em modelos de convivência social e emocional.

De facto, as necessidades sociais e emocionais são congruentes com as necessidades de aprendizagem (Cohen, 2001) e, nas últimas décadas, reconhece-se que a verdadeira educação (e os sistemas formais e não formais, a ela associados) deve empenhar-se na formação da personalidade integral da criança.

As competências socioemocionais têm vindo a ser reconhecidas como as competências-chave para o século XXI, responsáveis pela progressão académica de crianças e jovens e, mais tarde, pela sua progressão profissional e exercício de uma cidadania ativa.

O significativo aumento de ansiedade e o comprometimento da saúde mental, resultantes da Pandemia por COVID-19, acentuou a relevância destas competências na gestão do bem-estar, e a importância da educação social e emocional de crianças e jovens, das suas famílias e comunidades (OECD, 2020).

Globalmente, a educação social e emocional envolve processos de aprendizagem e aplicação de conhecimento, atitudes e competências necessários para crianças e adultos, gerirem emoções, projetarem metas e objetivos, exprimirem empatia, estabelecerem relações positivas com os outros e tomarem decisões responsáveis (Weissberg & Cascarino, 2013).

O âmbito da educação social e emocional é referido pela OECD (2017) como o das competências sociais e emocionais, cujo desenvolvimento ocorre por meio de abordagens curriculares, relacionais e de contexto (Cefai et al., 2018); o consórcio norte-americano *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) designa-as como aprendizagem socioemocional.

Roger Weissberg e colaboradores (2015) identificaram cinco áreas ou domínios principais de competências sociais e emocionais: autoconhecimento, autoregulação, consciência social, habilidades interpessoais e tomada de decisão responsável. Acredita-se, e a evidência assim o indica, que estas competências contribuem para a promoção do desempenho académico dos alunos, são facilitadoras de comportamentos sociais positivos e, por consequência, beneficiam os relacionamentos interpessoais nos anos escolares; reduzem os problemas de comportamento e o sofrimento psicológico; e revelam-se fundamentais para que, no futuro, crianças e jovens experimentem sucesso na vida académica, profissional e social (Elias, 2014; Jones & Kahn, 2017).

No contexto educativo, considera-se que estas competências, como qualquer outro tipo de competência, deve ser objeto de instrução explícita. E, neste sentido, diversos programas de

promoção e desenvolvimento de competências socioemocionais para crianças e jovens disseminaram-se lá fora, mas também, no panorama nacional.

Na sua maioria, são programas integrados no currículo dos alunos em diferentes etapas do desenvolvimento, não obstante a existência de outros programas que podem ser desenvolvidos em contexto extracurricular ou vocacionados para outros agentes educativos como pais e professores (Weissberg et al., 2015).

Diversas meta-análises indicam um impacto positivo das intervenções no âmbito da aprendizagem ou educação social e emocional, com efeitos variados que incluem melhorias no comportamento pró-social, desenvolvimento de atitudes positivas, melhorias na auto-imagem e nos indicadores de bem-estar, diminuição de problemas internalizantes e externalizantes, e melhorias no desempenho académico. Na maioria dos estudos, os resultados revelam efeitos moderados que se mantêm por 6 a 18 meses após a intervenção (Taylor et al., 2017); as intervenções são eficazes para todos os alunos (Domitrovich et al., 2017), incluindo estudantes de diferentes origens étnicas, géneros (Liu et al., 2020; O'Conner et al., 2017), contextos urbano-rurais (Moy et al., 2018) e estudantes provenientes de um baixo nível socioeconómico (O'Conner et al., 2017).

2. A educação social e emocional no panorama europeu e no contexto nacional

A importância da educação social e emocional (ou aprendizagem socioemocional) tem sido amplamente divulgada pelos fundadores do consórcio CASEL, precisamente com o objetivo de estabelecer a educação social e emocional em contexto escolar e torná-la uma prioridade na educação contemporânea.

Em Portugal, o Ministério da Educação publicou na década de 90 do século passado, o Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde, coordenado por Matos (1997), uma iniciativa pioneira, resultado de uma década de investigação da autora com alunos dos 1º e 3º ciclos e que virá originar nas décadas seguintes, a promoção mais sistemática e empiricamente validada de competências socioemocionais. O programa já apresentava como vetores principais a relevância do carácter preventivo e promotor de competências (por oposição a intervenções mais remediativas), a utilidade destas competências serem promovidas em contexto escolar com grupos sociais e naturais e, não menos importante, a necessidade de formação de professores para a implementação do programa (Marques-Pinto & Raimundo, 2016).

Existem atualmente vários exemplos de sucesso de programas de educação social e emocional, desenvolvidos no contexto escolar português, adaptados para os diferentes ciclos

de ensino, que têm apresentado resultados muito promissores (Marques-Pinto & Raimundo, 2016).

Neste sentido, a Ordem dos Psicólogos Portugueses disponibilizou em 2015 uma plataforma digital com programas de prevenção e promoção de competências socioemocionais, submetidas à aprovação da entidade. O seu objetivo é o de orientar as escolas para que se façam escolhas informadas sobre a adoção, implementação e avaliação de programas de educação social e emocional. Ao identificar-se programas universais de qualidade e eficácia promissora, as direções escolares poderão centrar-se em evidências que apoiem esses programas e nos contextos nos quais eles são eficazes.

Ainda neste âmbito, a Fundação Calouste Gulbenkian iniciou em 2018 o movimento das Academias do Conhecimento, com o objetivo de identificar, apoiar e disseminar projetos que promovam as competências socioemocionais de crianças e jovens. A iniciativa alcançou mais de 50 mil jovens através de 100 projetos distribuídos por todo o território nacional, promovidos por organizações sem fins lucrativos que desenvolveram novas competências num universo de sub-25 anos.

Também em 2018, a Comissão Europeia publicou um relatório analítico da *Network of Experts working on the Social Dimension of Education and Training* (NESET), com um conjunto de recomendações que visam o fortalecimento da educação social e emocional nos diversos sistemas educativos dos seus Estados-Membros (Cefai et al., 2018). A NESET é uma rede consultiva internacional de especialistas, dedicada à dimensão social da educação e ao seu potencial para reduzir a pobreza e estimular a equidade e a inclusão social; a rede foi criada tendo em vista a promoção de políticas de desenvolvimento e cooperação em educação ao nível europeu e, a fim de apoiar e complementar os esforços dos Estados-Membros, na modernização dos seus sistemas educativos (NESET, 2022).

O relatório, baseado na evidência internacional (revisão qualitativa de 12 estudos e meta-análises no universo da educação social e emocional, publicados entre 2009 e 2018) e no trabalho desenvolvido pelo painel de especialistas da NESET (Cefai et al., 2018), destaca oito componentes-chave para uma eficaz implementação da educação social e emocional: currículo, clima educativo, intervenção precoce, intervenções-chave / dirigidas, participação dos estudantes, colaboração parental, adaptação e implementação de qualidade.

Sublinham-se as seguintes recomendações:

Ao nível do currículo: as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas e aprendidas experiencialmente por crianças e jovens, desde que os objetivos estejam bem definidos e alocada uma parcela de tempo suficiente no currículo;

Ao nível da implementação e adaptação de qualidade: são consideradas condições necessárias para a implementação eficaz da educação social e emocional, uma formação de professores adequada e continuada nos níveis inicial e em serviço, um bom planeamento, e a disponibilização de recursos financeiros e humanos;

Acresce que os programas sociais e educacionais também devem ser sensíveis e responsivos às particularidades das culturas das escolas e às necessidades e interesses dos alunos; isso inclui as dimensões linguística, cultural, social e outras áreas de diversidade. Por outras palavras, os programas e intervenções no âmbito da educação social e emocional, desenvolvidos com outras culturas e noutros países, precisam ser adaptados às necessidades do contexto em que são implementados.

Intervenções-chave: a educação social e emocional deve gerar intervenções focadas nos alunos em risco ou com dificuldades, acentuando-se a importância de políticas e práticas inclusivas, que considerem intervenções, tanto universais, como específicas.

Clima escolar: a educação social e emocional ocorre em ambientes de aprendizagem positivos e envolve ativamente toda a comunidade escolar. Ao adoptar uma abordagem sistémica, considera-se que os professores deverão ser dotados de competências sociais e emocionais e que a saúde mental e o bem-estar dos professores e das equipas educativas, são determinantes para o sucesso das intervenções neste campo.

Colaboração dos pais: as famílias e a comunidade em geral, desempenham um importante papel no desenvolvimento socioemocional (Bronfenbrenner, 1977) e a participação dos pais é crucial para o sucesso destas aprendizagens.

Intervenção precoce: a educação social e emocional é mais eficaz quanto mais cedo iniciada, preferencialmente desde a educação infantil e nos primeiros anos escolares.

“Dar voz aos estudantes”: os estudantes são participantes ativos de todas as fases de intervenção - identificação dos problemas, planeamento, implementação e avaliação de resultados.

Conclui o relatório que os diferentes Estados-Membros divergem significativamente ao nível da terminologia, das políticas educativas, abordagens e quadros educativos disponíveis; as divergências apontadas refletem as diferenças de contexto e de ênfase nas competências-chave a serem aprendidas (Cefai et al., 2018; Sala et al., 2020).

Deste modo, é desejável que a educação social e emocional universal se torne uma área de conteúdos obrigatórios nos currículos dos diferentes Estados-Membros os quais, por sua vez, devem detalhar políticas educativas e disposições claras que permitam implementar, aos níveis regional e nacional, padrões de educação social e emocional de qualidade.

Para esse efeito, é útil que a formação de professores inclua objetivos de aprendizagem que estabeleçam quais as competências-chave do professor, necessárias à eficaz disseminação da educação social e emocional nas escolas.

Em Portugal, pese embora o Decreto-Lei 241 de 30 de agosto de 2001, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, mencione na alínea e do artigo 4º que estes profissionais devem apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, é manifestamente insuficiente esta alusão, uma vez que os currículos de formação inicial não dotam estes profissionais de competências instrumentais para a sua concretização.

3. A educação social e emocional e a formação de professores

Nas palavras de Durlak (2015), a educação social e emocional é bem-sucedida quando professores são treinados e os programas ou estratégias neste âmbito, são bem implementados e integrados na aprendizagem diária.

Abordagens distintas sublinham os componentes que influenciam o sucesso educativo no domínio socioemocional, tais como a cultura da escola ou as competências pedagógicas dos professores e identificam, por outro lado, três dimensões inter-relacionadas que afetam o sucesso destas aprendizagens (Schonert-Reichl, 2017). São elas, os ambientes de aprendizagem, as competências sociais e emocionais dos alunos e as competências sociais e emocionais dos professores.

Os ambientes de aprendizagem promotores do desenvolvimento socioemocional são aqueles que permitem aos alunos praticar as competências aprendidas e que se caracterizam como seguros, organizados, suportivos, cuidadores, estimulando a participação. Os atributos aqui descritos derivam das boas práticas que traduzem estilos de comunicação, a estrutura e regras em sala de aula, o clima organizacional da escola e o envolvimento dos pais e da comunidade (Schonert-Reichl, 2017).

As competências sociais e emocionais dos professores e o seu bem-estar, influenciam os ambientes de aprendizagem e a difusão da educação social e emocional na sala de aula e escola (Jones et al., 2013). Nas salas de aula em que os professores e alunos experienciam relações calorosas, as crianças (e os jovens também) sentem-se confortáveis com os

professores e com os pares e revelam motivação para lidar com material de aprendizagem mais desafiante, persistindo perante tarefas difíceis (Merritt, 2012).

Professores com competências sociais e emocionais robustas são mais auto-conscientes, reconhecendo as suas emoções, que usam de modo positivo para motivar a aprendizagem; são também conscientes do ponto de vista social – reconhecem e compreendem as emoções dos outros, incluindo dos seus alunos e colegas, esforçando-se por criar relações suportivas (Jennings & Greenberg, 2009). Do ponto de vista cultural, procuram negociar soluções positivas para os conflitos e compreendem que as perspetivas divergem; revelam valores pro-sociais (e.g., profundo respeito pelos seus pares, alunos e famílias) e autorregulam-se emocionalmente, mesmo em situações emocionalmente mais carregadas ou difíceis, promovendo um ambiente de sala de aula mais positivo (Jennings & Greenberg, 2009).

Vários estudos indicam um impacto positivo da formação de professores na construção de um clima de sala de aula eficaz (Collie et al., 2012; Jennings et al., 2017; McNally & Slutsky, 2018). McNally e Slutsky (2018), por exemplo, estabeleceram uma associação entre a formação de professores, orientada para as interações na sala de aula e para a sua relevância na criação de um clima emocional suportivo e, o consequente estabelecimento e promoção de relações e comportamentos emocionalmente suportivos, conducentes à diminuição dos problemas de comportamento. Entre outros, salienta-se aqui, o programa Anos Incríveis para Educadores e Professores (TCM) que tem sido promissor, tanto na questão preventiva como interventiva, em vários tipos de população (Vale, 2012; Gaspar et al; 2022).

Concomitantemente, as competências sociais e emocionais dos professores contribuem para o seu bem-estar psicológico. Os professores que dominam os desafios sociais e emocionais, sentem-se mais eficazes e ensinar torna-se mais agradável e recompensador (Goddard et al., 2004). Quando os professores experienciam stress, a sua capacidade para providenciar suporte emocional e instrucional aos alunos é prejudicada.

A gestão do stress, a implementação de programas de atenção plena (mindfulness), podem ajudar a diminuir os sintomas de esgotamento nos professores e aumentar a auto-eficácia e o bem-estar geral, novamente conduzindo a que relacionamentos professor-aluno gratificantes ocorram (Twum-Antwi et al., 2020).

A formação de professores deve considerar, deste modo, a saúde mental e a sua promoção (na perspetiva do próprio e do aluno) como um objetivo de aprendizagem; ajudar os professores a desenvolver competências emocionais, tais como a empatia e a construção positiva de relações educativas; formar para um ensino culturalmente responsivo, para o trabalho colaborativo e para a resolução construtiva de conflitos, todos elementos cruciais à

construção de um clima positivo de sala de aula (Cefai et al., 2018; Jennings et al., 2017; Schonert-Reich et al., 2015).

Pode afirmar-se que os docentes precisam de otimizar o seu desempenho em sala de aula e que, para esse fim, a formação de professores terá de incidir na construção e promoção das competências sociais e emocionais do adulto.

Acresce a estes vetores, a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e jovens que é uma dimensão central para um ensino de alta qualidade. Os professores que dominam os princípios do desenvolvimento da criança e do adolescente são mais capazes de desenhar e conduzir experiências de aprendizagem, de modo a estimular e potenciar as competências socioemocionais nos seus alunos (Alvarez, 2007).

Por fim, seria desejável que este treino estivesse integrado na formação dos professores (inicial e contínua), e que suporte administrativo e supervisão em educação social e emocional, estivessem garantidos para educadores e professores.

Em suma,

A educação social e emocional envolve um conjunto de competências fundamentais que são garantia de saúde, bem-estar, cidadania e sucesso escolar e educativo. Representa uma parte da educação intrinsecamente conectada com o sucesso escolar, mas que só recentemente tem sido alvo da atenção merecida.

As competências socioemocionais podem ser aprendidas, com intencionalidade educativa e através da criação e promoção de ambientes educativos e experiências de aprendizagem positivos.

É desejável que as políticas educativas nacionais assegurem que todos os educadores e professores conhecem os princípios do desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens e que sejam capazes de aplicar este conhecimento. Para esse fim, os pressupostos da educação social e emocional devem integrar o currículo preparatório de formação de professores, bem como a formação contínua, combinados com a aplicação prática destes conceitos na aprendizagem e no clima em sala de aula.

Bibliografia:

Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Cefai, C. Bartolo, P., Cavioni, V. and Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a key curricular area across the EU: A review of the international evidence. NESET Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/456730>
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. Teachers College Press.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Decreto-Lei 241 de 30 de agosto de 2001. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Domitrovic, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, P., Gullotta, T.P., & Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research*.
- Elias, M.J. (2014). Social-emotional skills can boost Common Core implementation. *Phi Delta Kappan*, 96 (3), 58-62. <https://doi.org/10.1177/0031721714557455>
- Gaspar, F.; Patras, J; Hutchings, J; Homem, T; Azevedo, A; Pimentel, M; Baptista, E; Major, S; Vale, V. & Seabra-Santos, M. (2022): Effects of a Teacher Classroom Management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families, *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2022.2063612
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions, *Educational Researcher*, 33, 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jones, S.M. & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development – Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists. Washington, DC: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators social and emotional skills vital do learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>.
- Liu, J.J.W., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M., & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82 (September), 101919. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101919>
- Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (Eds.). (2016). Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal. *Coisas de Ler*.
- Matos, M. (1997). Programa de promoção de competências sociais: Manual de utilização. Ministério da Educação.
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher–child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188 (5), 508–523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C. E., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teacher's emotional support of children social behaviors and self-

- regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Moy, G., Polanin, J.R., McPherson, C., & Phan, T.V. (2018). International adoption of the Second Step program: Moderating variables in treatment effects. *School Psychology International*, 39(4), 333–359. <https://doi.org/10.1177/0143034318783339>
- Network of Experts Working on the Social Dimension of Education and Training (2022). NESET International Advisory Network. <https://nesetweb.eu/en/about-us/>
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (Parts 1-4). REL 2017-245-8. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED572721>
- OECD (2017). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*.
- OECD (2020). *Tackling Coronavirus (Covid-19): Contributing to a global effort*. Retrieved from www.oecd.org/coronavirus
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015). *Escola Saudavelmente*. Retrieved from <https://escolasaudavelmente.pt/>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn key competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schonert-Reich, K.A., Hanson-Peterson, J.L. and Hymel, S. (2015). SEL and Preservice Teacher Education. In: Durlak, J., Gullotta, T., Domitrovich, C., Goren, P. and Weissberg, R. (Eds.), *The Handbook of Social and Emotional Learning* (pp.244-259). Guildford Press.
- Schonert-Reich, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219025>
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. and 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>

- Twum-Antwi, A., Jefferies, P. and Ungar, M. (2020). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *Journal of School and Educational Psychology*, 8(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1660284>
- Vale, V. (2012). Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra]. Especialização em Psicologia da Educação. <http://hdl.handle.net/10316/18273>.
- Weissberg, R.P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- 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.