



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Avaliação do Impacto do Projeto Promoção de Mudanças na
Aprendizagem - Comunidades Escolares de Aprendizagem
Gulbenkian XXI - No desenvolvimento Psicológico de alunos
do 3º ao 6º ano**

Lúcia Isabel Dias Ferreira

Orientador(es) | Adelinda Maria Araújo Candeias

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Avaliação do Impacto do Projeto Promoção de Mudanças na
Aprendizagem - Comunidades Escolares de Aprendizagem
Gulbenkian XXI - No desenvolvimento Psicológico de alunos
do 3º ao 6º ano**

Lúcia Isabel Dias Ferreira

Orientador(es) | Adelinda Maria Araújo Candeias

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora)
- Vogal | José Lopes Cortes Verdasca (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Adelinda Maria Araújo Candeias (Universidade de Évora)

Omnia tempus habent

"Tudo tem seu tempo"

(Virgílio)

Agradecimentos

São tantos os caminhos que percorremos... muitos encontros e algumas despedidas, muitos sorrisos e muitas alegrias, lágrimas e tristezas. São muitos os desafios e aprendizagens que contribuem para escrever a nossa história, mas o mais importante de tudo são as pessoas que entram na nossa vida e acrescentam a cada dia muitos acontecimentos felizes. Agradecer a essas pessoas é imprescindível.

Agradeço de forma especial e sincera à minha orientadora e Prof^a Dr.^a Adelinda Candeias, pela paciência e motivação, por todos os ensinamentos e por me fazer acreditar em mim.

Agradeço aos meus melhores amigos, os de sempre. Os que estão sempre do meu lado quer seja nos bons ou maus momentos, os que me viram crescer e continuam a ver, a nossa amizade nasceu na nossa infância e permanece até hoje. Obrigado Catarina, Carla, Márcia, Ana, Pedro e Luís pela partilha deste caminho que é a vida.

Não podia deixar de agradecer às colegas de curso Juliana e Sara Cabeça, porque a Universidade também nos dá amizades que ficam no coração e que nos marcam. Obrigado por passarem de colegas a amigas para a vida. E em especial à Catarina Assis e Sara Guerra que foram fundamentais nesta reta final, agradeço pela partilha de etapas e horas a meu lado sem permitir que duvidasse das minhas capacidades e sonhos.

Aos meus avós maternos, avós demasiado especiais na minha vida. Ao meu querido avô Laurentino, que fisicamente já não está entre nós mas foi e será sempre a luz da minha vida, porque alguém tão especial como ele nunca vai embora totalmente e à minha avó Margarida, companheira de tantas viagens a Évora e que neste percurso nunca deixou de me dizer as palavras certas, fossem elas boas ou más, sempre com o intuito de me motivar a ser melhor. Muito obrigado por tudo.

E por último, o agradecimento mais especial. Aos meus pais, os pilares da minha vida, os que me apoiam incondicionalmente, que querem sempre roubar as minhas lágrimas para apenas me ver sorrir. Os que nunca me deixam desistir dos meus sonhos fazendo com que tudo seja possível, ao meu pai Manuel agradeço pelos sacrifícios e pela sua coragem e à minha mãe Zelinda por ser a minha inspiração de força e luta. Obrigado por ontem, hoje e amanhã, pois sei que estaremos sempre os três juntos.

Resumo

A literatura dos últimos anos evidencia que são muitas as variáveis que influenciam de forma significativa o rendimento escolar e sucesso dos alunos, principalmente no período de transição do 1º para o 2º ciclo, sendo uma fase de muitas mudanças.

O objetivo do presente estudo é analisar o impacto do Projeto Promoção de Mudanças na Aprendizagem-Comunidades Escolares de Aprendizagem XXI no desenvolvimento cognitivo, socio-emocional e competências sociais de alunos do 3º ao 6º ano de 3 agrupamentos de escolas da região Alentejo. O estudo de natureza quasi-experimental e longitudinal, envolveu um grupo de intervenção (N=129) e um grupo de controlo (N=100). A avaliação dos efeitos do projeto assumida neste estudo e inserida num processo mais amplo de avaliação do impacto do projeto, incluiu as seguintes provas: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e da BPR- Bateria de Provas de Raciocínio, PACS- Avaliação de Competências Sociais e o TEIQ- Questionário de Traço de Inteligência Emocional, assim como os indicadores de rendimento escolar (notas a português e matemática).

A análise dos dados aponta para uma influência das variáveis cognitivas (inteligência geral) no rendimento escolar a português e a matemática que se mantém ao longo dos quatro anos; assim como uma perceção das competências socioemocionais dos alunos por parte dos professores mais positiva, que é progressivamente incrementada com o tempo (ou seja ao longo dos quatro anos de implementação do projeto).

A finalizar, este estudo salienta a importância de uma intervenção psicopedagógica orientada para a promoção de competências socioemocionais, desenvolvimento cognitivo através de experiências, de diversidade curricular e favorece de modo positivo e significativo a consolidação das aprendizagens essenciais e consequentemente o sucesso educativo.

Palavras-chave: Rendimento escolar; Aprendizagem; Competências socioemocionais; Inteligência Geral; Comunidades escolares Gulbenkian XXI.

Abstract

“Impact of PMA-CEAG XXI's on the psychological development of students from 3rd to 6th grade.”

A lot has been written in the recent years to show the factors that influence in a significant way the academic performance and success of students, mainly in the transition period from the lower primary to the higher primary, being a stage of many changes.

The aim of the following study is to analyse the impact **by the Project, Promoting changes in Learning XXI** School Communities in cognitive, socio-emotional development and social skills of 3^o and 6^o grade students from 3 school groupings from the Alentejo region.

The study of quasi-experimental and longitudinal nature, involved an intervention group (N=129) and a control group (N=100). The evaluation of the project effects taken by this study and inserted into a wider project evaluation process included the following tests: Raven's Progressive Coloured Matrices, BPR- Reasoning Test Battery, PACS- Social Skills Evaluation and the TEIQ- Emotional Intelligence Trait Questionnaire as well as school performance markers (Portuguese and maths marks).

The data analysis points to an influence of the cognitive variables (general intelligence) in school performance in Portuguese and maths that remains throughout the four years; as well as a more positive perception in the socioemotional skills of the students by the teachers, which is progressively increased with time (that is throughout the four years of the project).

In conclusion, this study highlights the importance of a psycho-pedagogic intervention oriented to the promotion of socioemotional skills, cognitive development through curricular diversity experiences and favours in a positive and significant way the consolidation of essential learnings and consequentially the educational success.

Key words: School performance; Learning; Socioemotional skills; General intelligence; Gulbenkian XXI school communities.

Índice Geral

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
INTRODUÇÃO.....	2
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Competência Social e Competência Emocional.....	4
2. Inteligência Emocional	6
2.1. Programas SEL- Social and Emotional Learning	9
3. Alunos do 3º ano ao 6º ano – O período de transição de 1º ciclo para 2º ciclo... 15	
3.1. Investigação de fatores associados à transição do 1º para o 2º ciclo.....	20
3.2. Implicação da transição no rendimento escolar.	25
3.3. Relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar - O impacto das transições na inteligência emocional.....	27
4. Projeto “Promoção de Mudanças na Aprendizagem-Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI”	31
CAPÍTULO II- ESTUDO EMPÍRICO	32
1. Metodologia e objetivos do estudo.....	32
1.1. Participantes	33
1.2. Instrumentos	34
1.3. Procedimento.....	37
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	40
1. Análise dos dados	40
CAPÍTULO IV- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
1. Discussão dos resultados	52
CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

Para a resiliência social e desenvolvimento sustentável um elemento-chave é o bem-estar das crianças/jovens, que diz respeito ao nosso presente e futuro. Maioria das sociedades não são criativas nem ousadas ao ponto de adotar mudanças que tenham em vista o bem-estar das crianças/jovens sendo necessário mudar as mentalidades e transformar a forma como se pensa nas crianças/jovens, tanto na aprendizagem e educação como na saúde e na sociedade.

É importante que exista uma mudança de paradigma, onde as crianças/jovens sejam vistas como parceiros competentes cultivando a responsabilidade delas, onde a aprendizagem não possa ser vista apenas como um processo cognitivo, mas sim um processo integral, passando de uma educação padronizada a uma educação centrada na criança. Sendo as crianças/jovens o nosso futuro é preciso investir nelas (Kickbusch, 2012).

São então necessárias várias competências para o desenvolvimento da aprendizagem, nomeadamente as competências socioemocionais, sendo a escola um local privilegiado para desenvolver as competências socioemocionais visto que é um agente de socialização e de aprendizagem. As competências socioemocionais são componentes essenciais para a educação de qualidade, promovendo benefícios significativos no desenvolvimento e bem-estar dos alunos, bem como na redução de problemas comportamentais, na promoção de comportamentos pró-sociais e melhoria do rendimento escolar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Segundo o autor Goleman em 2011 as pessoas ao estarem em relação com os outros são mais criativas e mais eficientes na tomada de decisão, seja entre um grupo de alunos, casal ou grupo de gestores, evidenciando assim, que o desenvolvimento das competências socioemocionais são parte integrante para o sucesso, não só escolar e académico mas também pessoal, familiar e social. As emoções têm um papel fundamental na vida escolar dos alunos podendo facilitar o envolvimento do aluno com a escola, são as competências socioemocionais que para além de preparar os alunos para as experiências de aprendizagem aumentam a capacidade de aprendizagem dos mesmos (Durlak et al., 2011).

É no contexto escolar que existe um modelo de continuidade e articulação com as vivências familiares, existindo a oportunidade da criança progredir no seu processo de desenvolvimento através das interações que desenvolve neste contexto (o meio envolvente, os pares e professores). É importante referir que o contexto escolar é um meio mais abrangente e desconhecido onde a criança saí da sua zona de conforto mas é o meio/espço onde vai

reorganizar os seus comportamentos e desenvolver novos comportamentos sociais que lhe vão permitir construir um percurso de vida (Dias, 2004).

Com base na literatura existente, este estudo pretende avaliar o impacto do Projeto Promoção de Mudanças na Aprendizagem- Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI no desenvolvimento psicológico (a nível cognitivo e socioemocional e rendimento escolar) de alunos do 3º ao 6º ano. Este projeto visa promover a qualidade da aprendizagem do aluno e o seu bem-estar tendo como foco o potencial único de cada aluno.

Este estudo é constituído por duas partes principais: a primeira o enquadramento teórico, onde é referenciada a importância quer da competência social quer da competência emocional, focando-se principalmente na inteligência emocional e nos programas SEL (programas socioemocionais), dando relevância à transição pela qual os alunos envolvidos passam, que sendo uma transição de muitas mudanças pode ter um impacto fundamental na vida destes alunos, a transição de 1º ciclo para 2º ciclo e ainda as implicações que esta transição pode ter no rendimento escolar.

A transição do 1º ciclo para o 2º ciclo, é então uma mudança precoce com características únicas em Portugal, pois muda-se para uma escola maior, muda-se de turma, muda-se de professores e existe um maior leque de disciplinas. Com tantas mudanças a adaptação pode não ser fácil para todos os alunos, o que pode influenciar a identidade pessoal e social dos alunos, podendo existir uma difícil integração no contexto escolar, que de certa forma pode levar ao insucesso escolar. No entanto, toda esta mudança possibilita a abertura dos alunos no seu desenvolvimento relacional (Abrantes, 2005 citado por Coelho et al., 2018).

A segunda parte: a metodológica, que se conta com uma amostra de 229 participantes do género masculino e feminino sujeitos ao Programa PMA-CEAG XXI (grupo de intervenção) e não sujeitos (grupo de controlo), e os respetivos instrumentos que são utilizados. O objetivo central deste estudo é explorar a relação entre as variáveis em estudo, a cognitiva, socioemocional e rendimento escolar (notas a português e matemática) e qual o efeito do programa ao longo dos 4 anos.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Competência Social e Competência Emocional

Na história da psicologia, o conceito de competência humana é desafiante, sendo o comportamento social um aspecto desta competência, onde uma pessoa perante a sociedade desenvolve um conjunto de atitudes, pensamentos e ações, existindo processos de socialização entre as pessoas. Ao longo dos anos foram aparecendo várias abordagens no que diz respeito à definição de competência social, incluindo uma multidimensionalidade de variáveis, como o comportamento adaptativo, as diferenças culturais, variáveis demográficas e competências sociais. Para os autores, Candeias e Almeida (2005) maioria das abordagens do século XX seriam atomistas mesmo que tenham sido importantes na caracterização e identificação no que diz respeito ao conceito de competência social.

Vários autores, defendem as suas ideias expandindo o conceito elucidando as componentes observáveis (verbais e não verbais), aspectos cognitivos (crenças ou expectativas) e aspectos situacionais, que a competência social depende dos resultados das interações com os outros (sendo determinada pelas reações dos outros), e a importância de fatores que influenciam se uma pessoa é ou não socialmente competente. Em 1990, Peterson e Leigh surgem com a ideia de que competência social é uma soma de componentes tendo interações com a autoestima, afirmando que pessoas com um nível de confiança maior desenvolvem e expandem mais facilmente a sua rede social, passando assim na década de 90 o foco para a interação social. Em 2002, Caballo explica que a competência social é um conjunto de comportamentos de uma pessoa, tais como a expressão de sentimentos, opiniões e atitudes, adequação à situação e desejos, respeito pelas condutas dos outros e resolução de problemas imediatos (Coelho, 2014).

Posto isto, a competência social tem sido amplamente estudada e é reconhecida como fator importante na promoção de interações sociais positivas e aceitação dos outros (Black e Bean, 2015 citado por Romera, Rabanillo, Ortiz, Ruiz & Bolaños, 2017), bem como uma variável que promove o sucesso escolar. É pertinente que na literatura se desenvolva os fatores que influenciam esta competência nas relações interpessoais, sendo a motivação reconhecida como um fator importante. Uma pessoa avalia as suas próprias competências conforme a realização dos seus objetivos, mais propriamente falando de alunos, estes constroem esquemas sobre si e sobre os outros que vão influenciar o seu comportamento, ou

seja, a autopercepção é medida através de constructos como o autoconceito, a autoestima e aceitação social (Romera, Rabanillo, Ortiz, Ruiz & Bolaños, 2017).

Recentemente, Romera e outros autores em 2017, decidiram dedicar-se ao estudo da motivação social relacionada com comportamentos sociais. Então tentaram explicar a determinação das propriedades psicométricas de adaptação de duas medidas de competência social no início da adolescência e analisar as diferenças nos modelos explicativos em relação à competência social dependendo da escala utilizada, tendo como amostragem 425 estudantes dos últimos dois anos do ensino fundamental com idades compreendidas entre os 10 e 13 anos. Os instrumentos usados neste estudo foram algumas escalas, a escala de competência social percebida, escala de metas sociais e escala de apoio social, o questionário generalizado de percepção de pares e uma subescala de competências sociais- perfil de autopercepção. Os instrumentos foram preenchidos anonimamente e administrados por pesquisadores treinados, após as análises os autores concluíram que os alunos mostraram que quando existe um padrão motivacional existem melhorias nas interações entre pares e respeito nas atitudes e comportamentos, que são bases importantes para bons relacionamentos sociais. Ainda concluíram que a influência é observada na percepção dos pares, o que quer dizer que quando um aluno percebe que os colegas são sinceros por exemplo, estão propensos a desenvolver comportamentos sociais bons. Uma criança que tenha apoio social terá uma percepção positiva dos seus pares e essa interação influenciará a sua competência social e a busca de prestígio social leva a que os alunos se comportem adequadamente em sociedade. No entanto, com alguns resultados para os autores continua a percepção de que este conceito necessita de instrumentos universais para medir complexamente os fatores envolvidos na competência social.

Outra das competências que na literatura tem sido muito estudada e analisada é a competência emocional, que segundo o autor Saarni (2000) refere-se a um grau de consciência que uma pessoa tem acerca dos seus sentimentos e dos outros, sendo capaz de regular a experiência emocional de forma eficaz agindo conscientemente. Em 2007, surge outra definição diferente pelos autores Denham, Basset e Wyatt, afirmando que uma pessoa tem competência de se expressar de forma deliberada num conjunto abrangente de emoções, compreende as emoções dos outros sendo capaz de lidar e regular as suas próprias emoções. A competência emocional tem um papel fundamental dentro das nossas competências, pois a nossa primeira comunicação acontece de forma não-verbal, sendo a nossa forma de comunicar através da face, por isso o reconhecimento de emoções acaba por ser um impulsionador do

desenvolvimento da competência social. A nossa adequação e adaptação inicial no contexto escolar também depende da nossa competência emocional, compreender as nossas emoções é o pilar do nosso autocontrolo e controlo da agressividade. Ler situações sociais corretamente e responder de forma adequada apenas é possível se houver compreensão das emoções dos outros.

Dentro do contexto escolar é importante ajudar os alunos nas formas de comunicação não-verbal de forma a aumentar a compreensão emocional. Foi a partir da década de 90 que a competência emocional se destacou na literatura, com o estudo da Inteligência Emocional (Coelho, 2014).

2. Inteligência Emocional

O constructo de Inteligência é um dos mais antigos da Psicologia, que ao longo dos anos sofreu várias mudanças no seu conceito sendo que hoje ainda se pode afirmar como um conceito inacabado pois ainda existem tentativas científicas de contribuir para a identificação de novos atributos para explicar a Inteligência, principalmente, a Inteligência Emocional (Silva & Franco, 2014).

Para analisar de forma breve a história deste conceito começamos então com Thorndike em 1920 que surgiu com o termo “inteligência social” descrevendo a habilidade que as pessoas têm para se relacionar com os outros, já em 1983 Gardner surgiu com a ideia de “inteligências múltiplas” evidenciando a inteligência interpessoal e intrapessoal e é em 1985 que Wayne Leon Payne surge com o conceito de inteligência emocional pela primeira vez. Para o autor, inteligência emocional é uma habilidade que temos que envolve o relacionamento criativo com dor, medo e desejo, acabando por ter maior projeção em 1995 com o autor Goleman (Silva, 2012).

Apesar das divergências ao longo dos anos, no que diz respeito ao enfoque do conceito, todos os autores concordam que a inteligência é mais do que o “QI”, mais do que os testes que o medem. A noção que invade de que a inteligência não é apenas um pensamento abstrato mas sim as variadas capacidades de qualquer um é refutada por Gardner, que afirma que a inteligência não pode ser uma inteligência monolítica nem os estudos podem estar apenas centrados no ensino tradicional. A inteligência é um conjunto de habilidades e não se limita só à capacidade de resolução de problemas mas também à capacidade de criarmos algo importante na cultura onde estamos inseridos. A inteligência é o que capacita os sujeitos a

resolver os seus problemas e ultrapassar dificuldades, para o autor Gardner cada sujeito possui sete tipos de inteligência mesmo que algumas sejam mais desenvolvidas que outras, que nos permitem aprender: a inteligência linguística (onde os sujeitos usam a linguagem para a comunicação entre eles), a inteligência lógico-matemática (que promove o pensamento abstrato), a inteligência musical (onde os sujeitos criam, comunicam e se compreendem através do som), a inteligência espacial (interpretação de informações visuais e espaciais transformando-as em imagens visuais ao nível do cérebro), a inteligência corporal ou cinestésica (resolução de problemas e criação de produtos através do corpo), a inteligência interpessoal (reconhecimento dos sentimentos e intenções dos outros) e a inteligência intrapessoal (identificação dos próprios sentimentos construindo modelos de tomada de decisão). O autor Gardner não defendia que esta lista fosse “a lista definitiva”, acrescentando-se então posteriormente mais três inteligências, a inteligência naturalista (capacidade de compreender e trabalhar eficazmente no mundo natural), a inteligência existencial (capacidade para situar-se com as facetas extremas do cosmos e características existenciais da condição humana- a vida e a morte) e a inteligência espiritual (o espiritual como inquietação face a questões cósmicas ou existenciais- quem somos? O espiritual como expressão de existência e o espiritual como forma de afeto manifestada com os outros) (Silva, 2012).

Após estas abordagens, a visão do conceito de inteligência é então multifacetada e alargando o constructo, é então na década de 90 que os psicólogos Mayer e Salovey definem um conceito de Inteligência Emocional ligando a emoção e o pensamento, evidenciando a sua importância nas ações e decisões dos sujeitos nos diferentes contextos ou sociedade em que se insere, ou seja, na família na escola ou trabalho (Costa & Faria, 2009 citado por Silva, 2012).

Mais tarde, Sternberg vê a inteligência como um autogoverno mental, considerando como algo que nos proporciona meios para nos governarmos a nós próprios, ou seja, os nossos pensamentos e ações organizam-se de forma responsável com respeito às necessidades do meio ambiente como às nossas necessidades internas. Esta ideia evoluiu ao longo dos tempos defendendo-se a análise componencial da inteligência passando a defender por último a inteligência numa teoria triárquica (processo de autorregulação mental com três dimensões, a analítica ou componencial, a prática ou contextual e a criativa ou experiencial). No fundo, para Sternberg (1988), a inteligência só pode ser entendida na relação que estabelecemos entre o mundo interno, a experiência e o mundo externo.

O conhecimento do cérebro e do sistema nervoso alcançado pela ciência, faz com quem em 1994 fizessem a retoma de estudos das emoções na parte científica, surgindo

Damásio que nos diz que sentir os estados emocionais, ou seja, afirmar a consciência das emoções oferece a cada sujeito uma flexibilidade de resposta conforme as nossas interações com o meio ambiente. Os sentimentos e emoções são guias internos que nos ajudam a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. Goleman no ano 2000 vêm sintetizar a definição de Gardner, das inteligências pessoais em interpessoal e intrapessoal que podem ter servido para a criação do que é nos dias de hoje a inteligência emocional, definido assim a inteligência interpessoal como a capacidade de compreender as outras pessoas, o que as motiva ou como trabalhar com elas e a inteligência intrapessoal é uma capacidade correlativa, de criarmos o modelo correto de nós próprios e usar esse modelo para funcionarmos eficazmente na vida. Para Goleman, a inteligência emocional tem um conjunto de características: a capacidade da pessoa se motivar a si mesma e persistir mesmo com frustrações, controlar os seus impulsos, regular o seu próprio estado de espírito, sentir empatia e esperança e não permitir que o desânimo comprometa o pensar, sendo uma influência tão poderosa ou mais que o QI. Pessoas com aptidões emocionais bem desenvolvidas, para este autor, são as que estão mais satisfeitas nas suas vias, já as que não conseguem controlar a sua vida emocional batalham e ficam incapacitadas de produzir pensamentos claros e trabalho totalmente eficaz (Silva, 2012)

Inteligência Emocional, em 2003 foi então concetualizada pelos autores Matthews, Zeider e Roberts, como a competência que o sujeito tem para identificar e expressar emoções, compreender e assimilar emoções em pensamento e regular emoções positivas e negativas em si próprio e nos outros. Sendo várias as pesquisas nos últimos anos que nos afirmam que na sociedade moderna ter a inteligência emocional desenvolvida ou ter emoções saudáveis é muito importante para o sucesso de um sujeito. Bons profissionais podem ser diferenciados pela sua inteligência emocional, ter inteligência emocional não é ter maior liberdade nos sentimentos (sem limites), mas sim gerir os sentimentos de forma apropriada e eficaz sabendo exprimi-los também de forma apropriada (Silva, 2012).

Com os estudos e pesquisas ao longo dos anos, surgem os modelos de inteligência emocional com a lógica de agrupar as habilidades específicas para se entender o funcionamento desta inteligência. Foi com os autores John Mayer e Peter Salovey em 1990 que se concluiu que a inteligência emocional pode ser medida e operacionalizada diferentemente das inteligências conhecidas até à data, inteligência emocional é a capacidade de monitorizar os nossos próprios sentimentos e emoções e dos outros, com o objetivo de os distinguir e de usar essa informação para orientar o pensamento e a ação, estes autores

centram-se nas capacidades específicas apresentando um modelo dividido em quatro componentes.

Por outro lado, com outro modelo, o autor Bar-on (1997), que definiu a inteligência emocional como um conjunto de capacidades não cognitivas e competências e competências que influenciam a capacidade de ser bem-sucedido ao lidar com as exigências ou pressões do meio. Interessou-se em explorar os fatores que contribuem para o sucesso da vida em geral (profissional, pessoal ou social) excluindo um pouco a ideia dos atributos e definição do conceito. Em 2010 para Ceitli, com esta ideia surgem mais atributos, como os traços e características de personalidade. O modelo de Bar-on baseia-se em estudos empíricos realizados em várias partes do mundo, com um questionário construído pelo autor que mede as competências emocionais e de funcionamento social: *Emotional Quotient-inventory- EQ-i, Bar-On (2000)*. Estes dois tipos de modelos são fundamentais para a inteligência emocional: os modelos de aptidões (Mayer e Salovey, 1990) focando-se nas aptidões mentais, emoções e interação com a inteligência tradicional, e os modelos mistos (Bar On e na linha de Goleman) considerando as aptidões mentais e várias características como a motivação, qualidades pessoais (autoestima, empatia, felicidade, entre outras, e a atividade social, como uma entidade única (Silva, 2012).

2.1. Programas SEL- Social and Emotional Learning

Com o aumento das evidências de que o desenvolvimento das competências socioemocionais são cruciais para a adaptação das crianças/jovens às exigências da sociedade e necessidades complexas do crescimento e no seu desenvolvimento, instalou-se um aumento de interesse pelo tema em alguns países, criando-se medidas legislativas de suporte e orientação para sistematizar e uniformizar as práticas de desenvolvimento das competências socioemocionais, nos Estados Unidos a SEL (*Social and Emotional Learning*) pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2012 citado por Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013) e no Reino Unido a SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) pelo *Department for Education and Skills* (DES, 2005,2007) e pelo *National Institute for Health and Care Excellence* (NIHCE, 2008; Lyle, 2013 citado por Coelho et al., 2016).

Definida pelo CASEL, a SEL são os processos em que as crianças e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para gerir e compreender

emoções, de forma eficaz. A SEAL é definida como uma abordagem de envolvimento de toda a escola no desenvolvimento das competências emocionais, elucidando os comportamentos positivos, aprendizagem efetiva, bem-estar emocional e assiduidade regular (Weare, 2010), organizando as competências em cinco domínios propostos pelo modelo de Inteligência Emocional de Goleman (1995), a autoconsciência, o autocontrolo, motivação, empatia e competências Sociais (Hallan, 2009 citado por Coelho et al., 2016).

No entanto, a SEL é referida como uma medida mais rígida na promoção das competências socioemocionais no meio escolar, a SEAL torna-se mais flexível sendo ao início bem aceite pela comunidade escolar, começou a ser considerada muito vaga relativamente ao foco e à direção do processo da implementação. A SEAL foca-se no estabelecimento de currículos enquanto a SEL baseia-se em programas, a SEAL no que toca à implementação de programas sugere psicólogos, ou seja, técnicos especializados e a SEL prioriza os educadores, professores e pessoal escolar, sendo algumas das grandes diferenças entre a SEAL e a SEL (Coelho, Marchante, Sousa & Romão, 2016).

De acordo com a CASEL o desenvolvimento social e emocional refere-se ao processo pelos quais as crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para não só compreender e gerir emoções como também definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. E ainda, estas competências (social e emocional) segundo a CASEL compreende cinco competências centrais, a autoconsciência, autogestão, conscientização, habilidades de relacionamento e tomada de decisão. O desenvolvimento e consciência das competências socioemocionais são essenciais e indispensáveis no sucesso da vida de um indivíduo, inclusive no sucesso escolar. O sistema educativo atual destaca o intelecto, a lógica e o raciocínio, adquirindo-se a ideia de que quanto maior o QI (quociente intelectual), maior sucesso um indivíduo tem. São muitos os alunos que não trabalham estas competências nem as desenvolvem nas escolas, o que pode corroborar o sucesso escolar. Mesmo estando o QI correlacionado com o sucesso escolar, este não é suficiente para o sucesso em geral na vida de um aluno, por exemplo, sucesso nas relações interpessoais, na vida afetiva, no domínio social ou até mesmo como lidar com o *stress*. Foi graças à evolução do estudo da Inteligência que se deixou de pensar apenas em capacidades cognitivas e a prestar mais atenção às emoções.

Quando falamos de aprendizagem social e emocional (SEL), falamos de um processo em que crianças e adultos desenvolvem competências sociais e emocionais que são

fundamentais para o sucesso na escola e no local de trabalho, incluindo as habilidades necessárias para reconhecer as emoções em nós e nos outros, desenvolver cuidados e preocupação com os outros, formar relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com qualquer problema da nossa sociedade complexa atual. A SEL usa uma abordagem centrada no aluno que incentiva a participação dos alunos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de comunicação analítica e comportamentos colaborativos (CASEL, 2012 citado por Weissberg et al., 2015) O desenvolvimento das competências SEL criam habilidades que podem ajudar um aluno a superar problemas, como o bullying, a pressão dos pares, o comportamento desrespeitoso em relação aos adultos, tomadas de decisão de influências perigosas como o sexo, drogas e álcool, ou seja, comportamentos negativos e de risco que ameaçam o bem-estar dos próprios alunos e da escola.

Por outro lado, os alunos com habilidades sociais e consciencialização emocional melhoram academicamente e a sua socialização, criam maior apego à escola e motivação pelos estudos, trabalham bem com os pares e demonstram boa cidadania, lidam com o *stress* e com responsabilidade de forma mais eficaz. A implementação dos programas SEL nas escolas é um importante para todos, pois os custos de tratamentos de saúde mental são elevados, e o bem-estar psicológico, emocional e o sucesso escolar é do interesse dos alunos, dos pais e também dos professores.

Os pais e professores, ou seja, os educadores são muito importantes para desenvolver um programa SEL numa escola. Educadores que já estiveram envolvidos com a SEL apreciam como a competência socioemocional pode fornecer um quadro subjacente para integrar todas as atividades de desenvolvimento infantil/juvenil com a aprendizagem académica.

Quando se dá importância em toda a escola a este tipo de programas, os alunos vivenciam o ambiente como seguro, atencioso e solidário e são mais propensos a demonstrar caráter e cidadania. Os professores devem ser não só competentes nas disciplinas que lecionam, como também negociar a cultura do trabalho. Os educadores são desafiados a conceber ambientes de aprendizagem e materiais de instrução que ajudem as crianças a crescer e serem adultos, social e emocionalmente inteligentes. E demonstrar as suas próprias competências socioemocionais nos próprios trabalhos com toda a comunidade escolar.

Na implementação de um programa SEL, os educadores devem usar estratégias focadas na cultura ou linguística dos alunos podendo ser o mais variadas possíveis mas que correspondam aos interesses, necessidades e características do desenvolvimento dos alunos

em questão (CASEL, 2012). Os professores integrantes de um programa SEL são treinados para dar apoio emocional aos seus alunos, sendo também eles mais emocionais e usam práticas disciplinares positivas para responder às necessidades dos alunos, sendo estratégias que aumentam o desenvolvimento de competências nos alunos (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011).

Várias escolas que trabalharam com a CASEL, nos programas SEL, recebiam consulta direta, desenvolvimento profissional e suporte na recolha de dados, para posteriormente desenvolverem a sua própria prática efetiva de programação integrada e baseada em evidências para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Para uma escola entrar num programa SEL é preciso existir uma liderança ousada, com um papel ativo no fornecimento de informações recentes baseadas em evidências, orientação efetiva e suporte para administradores, professores e todos os envolvidos que apoiem os alunos. Proporcionar aos alunos oportunidades para praticar as competências socioemocionais, sendo essencial para o seu domínio. Um programa SEL que é visto como um extra ou como apenas outro programa de prevenção não terá o mesmo impacto nos alunos, se for escolhido de forma intencional, efetiva e propositadamente, estando integralmente na missão educacional da escola.

Quando o SEL se torna a base, ou estrutura global para uma escola, o resultado é uma organização com programação coordenada e eficácia global, onde o objetivo principal é ajudar os alunos a desenvolver social, ética e emocionalmente, infundindo o desenvolvimento de caráter em todos os aspetos da cultura escolar e do currículo. No entanto, os programas SEL podem ser desenvolvidos através de programas baseados na escola, que para além das competências sociais e emocionais focam temas como a prevenção de violência, sexualidade, saúde e educação causando ambientes de aprendizagem seguros e de suporte, sendo este tipo de ambientes que dão apego ao aluno e o motiva a aprender (fatores associados ao sucesso escolar). As habilidades passam a ser essenciais e não secundárias nos alunos integrados num programa SEL, habilidades como por exemplo: o trabalho em equipa, a motivação para aprender, fortes vínculos com a escola, capacidade de estabelecer e perseguir objetivos, apreciação pela diversidade e capacidade de resolver as diferenças de forma pacífica, preocupação com os outros, senso de responsabilidade e respeito, capacidade de tomada de decisão, comunicam de forma eficaz e são cooperativos, sabem negociar para resolver problemas e sabem como e quando procurar ajuda.

Nos últimos anos, para os educadores americanos argumentarem que as escolas devem preparar os alunos para a vida no mundo diversificado e complexo em que vivemos, têm evidenciado que se deve fornecer instruções para além dos conteúdos escolares (como a matemática, inglês, ciências, estudos sociais e áreas temáticas), também a aprendizagem social e emocional (SEL), para que o aluno tenha sucesso a longo prazo. A aprendizagem social e emocional merece ser abordada e tratada com atenção e sustentada em toda a educação básica (DePaoli et al., 2017). Muitas escolas dentro e fora dos Estados Unidos implementaram os programas SEL e muitos departamentos estaduais dos Estados Unidos também emitiram padrões para o desenvolvimento de habilidades específicas SEL para cada nível de ensino, havendo políticos dispostos a fornecer apoio financeiro à escola para os programas SEL (Dusenbury et al., 2015).

O conceito dos programas SEL pode surgir de várias formas por diferentes autores, no entanto é amplamente entendido como processos que crianças e adultos aplicam depois de adquiridos, tais como conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para gerir emoções, alcançar depois de definidos objetivos positivos, estabelecer relacionamentos e tomar decisões responsáveis e sentir e mostrar empatia pelos outros (Weissberg & Cascarino, 2013). Weissberg e colegas em 2015 identificaram cinco núcleos de competências sociais e emocionais: a autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Tais competências, pensadas como facilitismo aos alunos no seu desempenho escolar, comportamentos sociais positivos e relações sociais, reduzir problemas de comportamento e sofrimento psicológico e ajudar os jovens a ter sucesso, não só a nível escolar como também na família, sociedade, universidade ou trabalho (Jones & Kahn, 2017).

Defensores acreditam que os programas SEL podem ter tanto ações imediatas como benefícios a longo prazo, ou seja, na escola e mais tarde na vida. Para não se colocar a pergunta de como os pesquisadores ou educadores podem garantir a eficácia de resultados positivos nos programas SEL, existem quatro grandes escalas de meta-análise, sendo esta um método estatístico que sintetiza muitos esforços anteriores medindo a eficácia de um determinado programa, junta todos resultados existentes de uma pesquisa para chegar a uma conclusão geral. Na soma total de evidências existentes, encontra-se de uma forma forte que programas SEL têm benefícios para os alunos que neles participam. Uma primeira meta-análise considerável de 213 programas SEL universais com mais e 270.000 alunos do jardim-de-infância até ao ensino médio destaca-se duas primeiras grandes descobertas, estudantes

que participaram nos programas SEL mostram habilidades, atitudes, comportamento social e desempenho escolar significativamente mais positivo que estudantes do grupo de controle, bem como menores níveis significativamente nos problemas de conduta e sofrimento emocional, e na realização, estudantes participantes de programas SEL têm 11 pontos percentuais, sugerindo assim que estes programas ajudam na formação dos alunos tendo sucesso escolar. É também fundamental que os programas sejam implementados cuidadosamente, quando geridos por professores ou funcionários da escola há resultados positivos para os alunos. Sendo que esta meta-análise foi limitada a resultados até 2007, mais três meta-análises foram conduzidas (Taylor et al., 2017).

Descobriram através destas três meta-análises que os estudantes participantes dos programas SEL obtiveram maiores ganhos em competências SEL e resultados escolares, ao contrário dos grupos de controle e foram incluídas comparações internacionais e mais informações sobre os benefícios imediatos bem como a longo prazo. Os programas SEL são benéficos para crianças e adolescentes. As quatro meta-análises abordam domínios como, a Habilidade SEL, como identificação de emoções e estabelecimento de metas, autogestão, resolução de problemas, resolução de conflitos, habilidades de recusa e tomada de decisão. Atitudes sobre assuntos pessoais, escolares e sociais incluindo autopercepções (autoestima, autoconceito e autoeficácia), vínculo escolar, uso de drogas e violência. Comportamentos sociais positivos, como conviver com os outros ou ajudar, a preocupação e empatia com os outros, resolução de problemas pró-sociais, a construção da paz e cooperação. Conduzir problemas, incluindo a sala de aula, luta, ferir os outros, agressão verbal (bullying), referências disciplinares e atos delinquentes. Sofrimento emocional- a depressão, a ansiedade e *stress*. Desempenho escolar - tarefas de realização, leitura e matemática, notas escolares, competência e avaliações de professores. Apesar das quatro meta-análises abordarem estes seis domínios, as conclusões divergiram sendo que duas delas centraram-se nos efeitos a curto-prazo as outras duas focaram-se nos efeitos a longo prazo.

Um estudo recente de 2018 dos autores Corconan, Cheung, Kim & Xie, que pretendeu analisar uma revisão sistemática e meta-análise de 50 anos de pesquisa sobre a eficácia e desempenho escolar da aprendizagem socioemocional usou o modelo conceitual para orientar a pesquisa, modelo que pressupõe que cada uma das competências essenciais contribua para o aumento de habilidades e conhecimento. Os autores do estudo confirmam que há evidências nacionais e internacionais que a aprendizagem social e emocional permite aos alunos conectarem-se com os outros aprendendo a forma mais eficaz e um aumento de ter sucesso na

escola e posteriormente na sua vida adulta o que faz vários países neste momento incorporarem estas competências SEL na sua cultura. A pesquisa deste estudo indicou que intervenções sociais e emocionais são influentes nas escolas, quando há investimento nestas competências nos alunos prevê-se melhores resultados escolares.

3. Alunos do 3º ano ao 6º ano – O período de transição de 1º ciclo para 2º ciclo

Entende-se por transições escolares uma mudança de ciclo ou nível de escolaridade de contexto social, um começar de novo ou uma vivência de novos contextos sociais e escolares, podendo ser acompanhados de um processo de rutura.

Até chegar à adultez, passa-se por um conjunto de mudanças que exigem capacidade de lidar com elas. A transição escolar é um dos eventos de mudança de vida das crianças/jovens ou alunos, que pode trazer algum *stress* e oscilações no autocontrolo e autoestima (Symonds, 2015). O Sistema Educativo Português Obrigatório está dividido em quatro ciclos. O ensino básico ou 1º ciclo é constituído por 4 anos onde os alunos iniciam a escolaridade com 6 anos de idade, o ensino médio ou 2º ciclo que é composto por dois anos de escolaridade (5º e 6º anos) e é lecionado em regime de professor por área. O 3º ciclo, que integra os 7º, 8º e 9º anos e o ensino secundário (10º ano ao 12º ano) onde os alunos podem escolher uma das várias áreas de estudo ou cursos orientados para a entrada no mundo de trabalho mais cedo.

Existindo então uma transição sempre que um aluno inicie o ciclo seguinte, nas transições escolares é exigido que os alunos se adaptem simultaneamente a novos alunos, ambiente escolar, diferentes interações sociais e maiores expectativas académicas (Lane et al., 2015).

Em Portugal, quando falamos de transição do 1º ciclo para o 2º ciclo, falamos (maioritariamente) de uma mudança precoce que apresenta características únicas, como o espaço, ou seja, muda-se para uma escola que normalmente é um espaço maior, a mudança de turma, que em alguns casos os alunos se separam dos colegas anteriores, existindo sempre a mudança de professores e o maior leque de disciplinas. O fato de existirem tantas mudanças a adaptação pode não ser fácil para todos os alunos, podendo influenciar a identidade pessoal e social dos alunos, conflitos, falta de motivação e crises de confiança e a difícil integração no contexto escolar ou na turma, leva ao aumento do insucesso. No entanto, pelo lado positivo, estão a possibilidade de abertura dos alunos e o desenvolvimento relacional (Abrantes, 2005

citado por Coelho, 2018), a oportunidade de crescimento e desenvolvimento, pois é exigida utilização de recursos que são necessários às mudanças (Coelho et al., 2018).

Segundo a CNE (Conselho Nacional de Educação), o abandono escolar justifica-se pelo insucesso escolar ou retenção ao longo do percurso escolar. Em 2011 em Portugal, cerca de um terço dos alunos que frequentavam o 2º ciclo e seguintes registavam pelo menos 1 ano de atraso, ou seja, tinham pelo menos 1 retenção no seu percurso escolar. No parecer CNE, o abandono escolar (10 aos 15 anos) evoluiu 12,6 % em 1991 para 1,7% em 2011. O abandono precoce ou saída da escola em fases precoces fornece-nos o número de alunos que não concluem a escolaridade obrigatória (nível secundário, desde 2009). De acordo com os censos do CNE, a taxa de abandono precoce passou de 63,7% em 1991 para 27,1% em 2011 (sendo o género feminino que contribuí para a redução). Dados provisórios de 2005 indicavam que em 2015 indivíduos entre 18 e 24 anos deixam de estudar sem terminar o secundário em Portugal, nos 14,4% enquanto a média da UE é de 10,9% e a meta de 2020 aponta para valores inferiores a 10%. A transição brusca entre o 1º e o 2º ciclo contribui para estes dados, sendo que estes dois anos do 2º ciclo, em muitos países, foram incorporados num ensino primário mais longo e aprofundado, facilitando a consolidação dos saberes e das competências básicas adquiridas ao longo do 1º ciclo. Impõe-se, pois, uma reflexão aprofundada quer sobre as transições entre ciclos quer sobre o currículo na escolaridade obrigatória, sobre a “disciplinarização” precoce do currículo, a formação de professores e as equipas docentes, reflexão que precisa também de contar com um levantamento cuidadoso e muito participado dos saberes e das competências necessárias para os cidadãos fazerem face aos problemas com que se confrontam hoje e que irão enfrentar ao longo da sua vida, durante todo o século XXI. Já foram várias as notícias publicadas sobre uma possível junção do 1º ciclo com o 2º ciclo de forma a reduzir o insucesso escolar.

Tal como o Diário de Notícias publicou em 2016, o CNE defende que o 1º ciclo deveria ser de seis anos, de forma a consolidar conhecimentos e acabar com esta “transição brusca” para o 2º ciclo, com o objetivo de diminuir então, o insucesso escolar. Esta recomendação está definida no parecer do CNE sobre “Organização da Escola e promoção do sucesso escolar”. O relator do estudo afirmou que esta transição, de um para onze professores e outras mudanças bruscas é um salto muito grande e difícil, sendo que 20% a 30% dos alunos não consegue dar. Acreditando-se que o Ministério da Educação deveria pensar no sucesso escolar de todos os alunos repensado no modelo de ensino atual. A estrutura do ensino básico em 3 ciclos, para o CNE é criticada porque favorece a retenção e o insucesso, particularmente

na transição posteriori do 2º para o 3º ciclo. A dimensão das turmas é outra das recomendações apontadas, devendo existir um limite máximo de turmas por escola dando autonomia às escolas para a adaptação da realidade, ou seja, podendo haver uma turma com 23 alunos e outra com 4, consoante a realidade dos alunos e necessidades. Ainda sobre as turmas, é recomendável que sejam mais pequenas, começando pelos primeiros anos de ensino. Mesmo que esta redução do número de alunos por turma não seja “um tudo” para a promoção do sucesso escolar, seria importante para começar. Também existir menos professores por turma pode ser um benefício para que os professores possam acompanhar mais os seus alunos individualmente, a participação ativa de encarregados de educação também é fundamental para este processo. Por fim, este relator conclui que o nosso país tem sido pouco capaz de promover a liberdade criativa nas escolas, pedagogicamente, no que toca à responsabilidade profissional que permite aplicar e corrigir permanentemente o que os docentes em cooperação com os pais, querem aplicar e consideram mais adequado a aplicar em cada escola.

Na área da educação, as transições escolares têm sido grande foco de investigação e preocupação pelos problemas que acarreta a nível sociológico e problema social, estando entre os fatores importantes para a diminuição do rendimento escolar.

São então identificados cinco tipos diferentes de transição inerentes à passagem dos alunos de um ciclo para outro, o de regime curricular pedagógico e disciplinar, o do estabelecimento de ensino, de grupo de amizades e de estatuto social e posição ocupada nos grupos (Abrantes, 2009).

O processo de mudança de ciclo num aluno pode comprometer para além de problemas de integração, no relacionamento social e familiar e rendimento escolar, pode comprometer também o desenvolvimento do aluno (Aderson, 2000). Quando as relações sociais e o bem-estar psicológico se correlacionam de forma negativa, originam então atitudes negativas face à escola e disciplinas diminui a auto-estima e auto-eficácia do aluno, podendo influenciar a forma como serão vivenciadas futuras transições ao longo da vida (Akos & Galassi, 2004).

A entrada no 2º ciclo marca um período de mudanças e ajustes potenciais (Lane et al., 2015), mas os efeitos negativos desta transição têm sido estudados desde a década de 80. Com a literatura existente concluiu-se que existem declínios no rendimento escolar quando ocorre esta transição, falta de motivação e realização. Existem impactos negativos no bem-estar, no envolvimento escolar e no ajustamento psicológico (Rice et al., 2011). Em estudos anteriores a maioria dos estudantes afirma sentir ansiedade antes da transição, apontando como mais

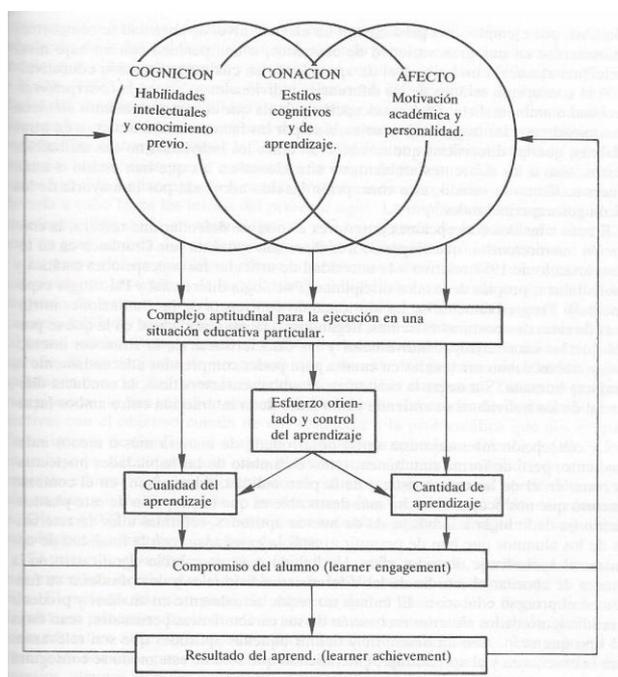
comum a intimidação, ou seja, medo de se perder, fazer novos amigos, o aumento da carga de trabalho e lidar com novas rotinas e ambientes (Symonds e Galton, 2014). Também alguns estudos internacionais são claros que nesta transição a diminuição de notas ocorre independentemente das idades dos alunos ou diferentes níveis educacionais (Arens et al., 2013).

Apesar das associações entre as transições escolares e o desenvolvimento de problemas escolares, psicológicos ou sociais, é preciso notar que as transições não apresentam o mesmo nível de consequências negativas para todos os alunos, influenciado tanto pelas características pessoais ou atributos do contexto escolar. É importante “compreender” quais fatores caracterizam os alunos que são mais afetados com a transição, para se poder implementar estratégias.

Quando se pensa em diversidade, no que toca aos alunos associamos sempre ao género, nível socioeconómico, idade ou contexto cultural, embora sejam diferenças que são significativas, existem também formas interiores de diversidade que ainda nem sempre são exploradas e que são importantes no bem-estar dos alunos (O’Toole, 2008).

As diferenças interiores relativas à forma como as crianças/jovens aprendem, resolvem os seus problemas e estabelecem relações são ignoradas por muitos investigadores mesmo quando se trata de investigações que prevalecem as diversas formas de pensamento e conhecimento, processos individuais de aprendizagem ou em ver os alunos como indivíduos (Bergstrom, 2004).

Figura 1. Os complexos atitudinais (Corno & Snow, 1986).



No processo individual de aprendizagem existe uma ligação dos processos internos (onde cada aluno interage com as suas experiências, organiza e estrutura) com os processos externos de ações e comportamentos, tornando o processo de aprendizagem mais complexo, que não se refere apenas em estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas ou pontos fortes de cada aluno. Um exemplo pode ser o fato de cada aluno ter a sua forma de chegar a uma conclusão em voz alta e outros em silêncio, a atenção a estas diferenças podem ter impacto na forma como as crianças/jovens experienciam o ambiente, e como influencia o seu bem-estar.

Quando são tidas em conta as diferenças individuais na aprendizagem, os alunos terão melhores resultados e atitudes mais positivas e uma melhor auto percepção de si mesmos. Alunos Finlandeses revelaram num estudo de Konu e outros autores em 2012, que a capacidade que um individuo possui para identificar a sua forma pessoal de aprendizagem está ligada significativamente com o bem-estar subjetivo.

Os autores Corno e Snow em 1996 (Figura 1) distinguem algumas características individuais ou aptidões como as mais importantes para prever o rendimento do aluno, nomeadamente características do âmbito cognitivo e afetivo. As habilidades intelectuais em aspetos de procedimentos e estruturais incluem-se no âmbito cognitivo enquanto dimensões como a motivação pelas conquistas, a autoestima, o *locus* de controlo e outras características

de personalidade relacionadas com a aprendizagem encaixam-se no âmbito afetivo (Coll, Palacios & Marchesi, 1992).

3.1. Investigação de fatores associados à transição do 1º para o 2º ciclo

Com base na literatura existente sobre a investigação dos riscos que acompanham as transições escolares, estes podem tornar-se consequências duradouras, não só a quebra de rendimento escolar e o absentismo, como também insucessos a vários níveis ao longo da vida e disfunções emocionais. Existem associações concretas entre as transições e problemas de ajustamento escolar, social e psicológico mas o nível de risco não é igual para todos os alunos, que são influenciados pelas características pessoais e o contexto escolar em que se inserem. Os estudos existentes tentam então compreender os fatores que caracterizam os alunos que se deixam afetar no seu desempenho ou psicologicamente nas transições para que seja possível implementar estratégias de prevenção.

Os efeitos negativos associados á transição escolar são: a quebra do rendimento escolar, diminuição da motivação, redução de autoestima, redução da participação nas atividades extracurriculares, redução da perceção de apoio no contexto escolar, aumento de problemas diários, aumento de *stress* e aumento de problemas de insucesso (Coelho, 2014).

Sendo o *stress* um dos efeitos negativos ocorrente nas transições, sabe-se que o *stress* encontra-se presente no dia-a-dia das crianças e jovens que leva a consequências negativas no bem-estar físico, cognitivo ou socioemocional. O *stress* psicológico é uma relação entre a pessoa e ambiente, que excede os recursos da pessoa e coloca em risco o seu bem-estar. A exposição ao *stress* está associada a mal adaptações emocionais ou sociais, sendo impossível eliminar todas as fontes de *stress* da vida da criança, é importante que as crianças/jovens estejam preparadas para lidar de forma eficaz com o *stress*, de forma a reduzir consequências negativas na saúde e bem-estar. (Lazarus, 2000 citado por Coelho et al., 2018).

Com base na pesquisa, a transição para o ensino médio está associada ao *stress*, tendo impacto no rendimento escolar. Alunos do 5º ano (1º ano após a transição) tinham níveis de *stress* mais altos. Estudantes que experimentaram vários níveis de *stress* manifestaram menos *stress* e problemas de comportamento (Coelho et al., 2016). São identificados domínios da vida escolar como principais fontes de *stress* nos alunos, a relação professor/aluno, as regras escolares e relações entre pares, aumento dos trabalhos de casa e a pressão para fazê-los bem. Em Portugal o número de disciplinas é grande (nove), havendo um

aumento de trabalhos de casa e testes e as notas passam de qualitativas para quantitativas, mudança que exige organização e gestão de estudo que os estudantes não possuem (Coelho et al., 2018).

As novas regras escolares exigem mais autonomia por parte dos alunos, na gestão de horários e na sala de aula quando têm de levar os materiais adequados à aula e é exigida maior disciplina e controlo no comportamento. A adaptação a oito ou mais professores o que trás mais conflitos na relação aluno/professor, que têm diferentes estilos de ensino e dão menos atenção a cada aluno individualmente. O *stress* na relação entre pares é o mais difuso, pois normalmente as escolas são maiores e onde se encontram alunos de várias escolas primárias (embora os alunos permaneçam no mesmo agrupamento escolar), pode acontecer uma interrupção na rede de pares que já se encontra estabelecida. Existe uma série de preocupações como ser ou não aceite pelos colegas, rituais de iniciação desagradáveis, perda de *status* e preocupações que acompanham essa perda. O apoio de pares tem um efeito protetor no período desta transição (Arens et al., 2013). Sendo assim, as transições podem causar distúrbios no funcionamento adaptativo das crianças/jovens, exigindo a aprendizagem na administração dos níveis de *stress* nos pais, professores e alunos.

Em Portugal, a maioria dos alunos não estão incluídos em programas que preparem esta transição, que poderiam reduzir o *stress*. Comparado com alguns países, esta transição em Portugal ocorre aos 9 anos de idade, sendo uma idade precoce e nos outros países aos 11 anos.

Mesmo sendo a transição uma fonte de *stress* para todos alunos, existem alunos que são mais vulneráveis, justamente pelas diferenças individuais que possam existir. A idade é um fator dentro destas diferenças, estudantes mais jovens têm mais problemas na transição. Embora a literatura não seja consistente em relação ao género, vários autores concluíram que as meninas eram mais vulneráveis, especificamente no *stress* relacionado com a relação de pares, após a transição para o ensino médio as meninas encontram relações entre pares mais *stressantes*. Outros autores defendem que para os meninos a relação professor/aluno causam níveis de *stress* mais altos, nas regra, incidentes disciplinares e retenção de notas (Coelho et al., 2016).

As crianças/jovens que se mudam para escolas maiores tornam-se mais ansiosas que aquelas em que as diferenças ambientais entre as escolas são pequenas. Ir com mais amigos ajuda a criança a sentir-se mais confortável no grupo de pares desconhecido, pois sabe que os amigos se encontram na mesma experiência. Segundo Coelho (2018), É crucial desenvolver

programas para ajudar os alunos nesta transição promovendo o sucesso escolar. Symonds, em 2015, propôs que as intervenções na transição se deveriam focar no bem-estar e adaptação, abordando as habilidades sociais e pessoais das crianças/jovens e os seus relacionamentos. No bem-estar as áreas propostas são, identidade, auto-estima, competência, autonomia e apoio social. No Reino Unido os alunos mais ansiosos que participaram num programa de seis sessões, mostraram menores preocupações após a transição do que o grupo de controlo. Os estudos para reduzir o *stress* na transição são poucos, são principalmente do Reino Unido ou Estados Unidos, países onde esta transição ocorre após o 5º ou 6º ano. Em Portugal deveria existir estudos para apoiar esta transição, o pouco apoio que existe passa por uma visita de um dia à escola.

Como anteriormente já foi referido, Portugal têm um dos mais altos níveis de retenção de notas entre os países da União Europeia (DGEEC, 2015), e após cada transição escolar, há um aumento de retenção de notas e absentismo escolar.

No estudo de Vitor Coelho, baseado no Programa Universal “Transição Positiva” com a amostra de 743 alunos do 5º ano de diferentes turmas, em 6 escolas do Agrupamento de Torres Vedras, foram avaliados no meio e no final de 4º ano e 5º ano, com idades compreendidas entre 10 a 13 anos. O programa era composto por 20 sessões, 15 realizadas no 4º ano e 5 no 5º ano, dirigidas por um psicólogo educacional. O objetivo deste programa era promover o ajustamento escolar no meio da transição e perceber se alunos em turmas mais pequenas de 4º ano têm aumento nas dimensões de *stress*, se haveria redução nas dimensões de *stress* ao participar neste programa, se haveria mais impacto consoante o género em relação às regras dos professores, neste programa, se haveriam benefícios para os alunos de turmas menores no 4º ano, ao participar neste programa, em todas as dimensões de *stress* e se ao participar no programa levaria à redução dos níveis de absentismo e aumento do sucesso escolar. Os primeiros resultados do programa dos dois primeiros anos de implementação foram promissores no absentismo e retenção do 5º ano, havendo necessidade de identificar como o programa produziu esses resultados, dado que o programa se concentra na redução de *stress* na transição do ensino médio é crucial saber o objetivo estaria a ser cumprido.

No 4º ano foram avaliados aspetos cognitivos (análise de cronogramas e folhas de avaliação), aspetos emocionais (discussão sobre os medos e expectativas sobre o 5º ano), treinamento de habilidades comportamentais (visita ao 2º ciclo, alunos seguem cronograma do 5º ano guiam o psicólogo em toda a escola, modelando comportamentos desejados). No 5º ano, uma sessão acontece no início do ano, duas no final do 1º período e outras 2 no fim,

discutem as diferenças entre os ciclos, analisam as dificuldades que experimentaram na transição e aprendem estratégias para enfrentar a lidar com os fatores de *stress*. Este programa revelou entre o grupo de controlo e de intervenção não houveram diferenças significativas. No género, as raparigas no período de transição apresentam mais *stress* nas dimensões – *stress* escolar e relacionado ao par, nos meninos- *stress* regras/professor. O tamanho da turma também teve efeito em todos os tipos de *stress* em alunos de turmas maiores de 4º ano mostraram menor aumento de *stress* no 5º ano. Apesar de todos os ajustes, a condição ainda teve um efeito significativo sobre efeito positivo sobre o *stress* escolar, principalmente no *stress* regras/ professor. No que toca ao absentismo, as raparigas tiveram médias mais altas e menos aulas perdidas que os rapazes; Os alunos da intervenção tiveram menos retenções de ano, maiores notas médias que o grupo de controlo e perderam significativamente menos aulas. Os rapazes beneficiaram mais do programa na retenção de ano e faltas de aula. Este estudo revelou que a participação no Programa de transição levou a um impacto positivo em duas dimensões de *stress* (académico e professor / regras), nas retenções, faltas de aulas e médias de alunos do grupo controle, apoiando assim a segunda (parcialmente) e quinta questões de pesquisa. Uma possível explicação para esses resultados podem ser explicados por Qualter e outros autores em 2007, afirmando que o uso de estratégias de motivação ajuda os alunos a trabalhar mais, levando a um melhor desempenho escolar.

O programa “Transição Positiva” ajudou a promover o sucesso escolar no quinto ano e mitigou o declínio do desempenho escolar que vários autores (Coelho & Romão, 2016; Goldstein et al., 2015; Ryan et al., 2013) relataram e que foi perceptível nos grupos de controlo, foi assim, eficaz na criação de uma adaptação mais positiva para o novo contexto escolar, e a nível emocional e escolar.

Sem intervenção, como observado no grupo de controlo, a transição do 1º para 2º ciclo levou ao aumento dos níveis de *stress*, mais faltas de aula e notas mais baixas.

Outro estudo, “Projeto RED”, um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses, uma iniciativa QREN, financiada pela UE/FEDER através do COMPETE (Programa Operacional Fatores de Competitividade e coordenado pela Universidade de Évora, tinha como objetivo analisar e compreender o impacto das transições de ciclo no rendimento escolar (mais propriamente na transição de 1º para 2º ciclo), nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Vida e da Natureza tendo em conta as variáveis: socioeconómicas, socioemocionais, idade, género, cognitivas e autoconceito. As

questões de investigação eram várias, pretendendo analisar a relação entre competência social e rendimento escolar, e as restantes variáveis anteriormente mencionadas com o rendimento escolar, a influência da idade na fase de transição no rendimento escolar bem como a influência do género no rendimento escolar, influência das variáveis socioeconómicas, autoconceito, cognitivas e socioemocionais na fase de transição de ciclo no rendimento escolar.

Cada variável foi estudada na amostra, sendo esta de 38 alunos de escolas públicas do ensino básico da Região Autónoma da Madeira (entre 9 a 12 anos de idade), sendo 50% de cada género. A maioria dos alunos, em relação ao nível socioeconómico encontram-se no nível médio existindo alunos de nível baixo e menor percentagem de nível alto. As provas de avaliação utilizadas como instrumentos de recolhas de dados do Projeto RED foram: PACS-prova de avaliação de competência social, o PHCSS-2 para avaliar o autoconceito, Bateria de Provas de Raciocínio – BPR 5 e 6 e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Existiram dois momentos de avaliação ao longo do projeto, no primeiro momento os alunos encontravam-se em duas escolas do 1º ciclo e no segundo momento em escolas básicas e secundárias, houveram alterações nas médias das notas, diminuindo do primeiro momento para o segundo, tal como o autoconceito que também diminuiu, no entanto as médias das competências socioemocionais e sociais, aumentaram do 1º momento para o 2º momento. Confirmando assim que há um decréscimo nas notas após a transição, como a literatura anteriormente referida afirma.

De uma forma geral, os resultados deste estudo, as variáveis género e idade não se correlacionam com o rendimento escolar (refutando alguns estudos existentes, podendo ser a amostra o principal fator destes resultados). O nível socioeconómico dos pais na fase de transição também indica que não afeta o rendimento escolar. Referente às mudanças nas variáveis de autoconceito, socioemocionais e cognitivas antes e depois da transição, não foram encontradas diferenças significativas relativamente às variáveis de autoconceito e socioemocionais, ou seja, alunos não obtiveram diferenças de um ano para o outro, já nas variáveis cognitivas são algumas diferenças obtidas e significativas entre os dois momentos a vários níveis (raciocínio abstrato, numérico, prático e inteligência fluída). Na relação da competência social (outra das variáveis) e rendimento escolar, existem relações significativas positivas, ou seja, quanto maior o nível de competência social maior o rendimento escolar dos alunos, tal como estudos anteriores indicam, que jovens com rendimento escolar mais elevado são socialmente mais competentes (Santos, 2013).

A variável competência emocional relacionada com o rendimento escolar, também são significativas positivas, quanto maior a competência emocional percebida maior é também o rendimento escolar, refutando assim a ideia da literatura existente que existe correlação positiva entre a inteligência emocional ou a vida emocional dos alunos e o sucesso escolar. Respetivamente ao autoconceito, também se relaciona significativamente com o rendimento escolar, mas apenas antes da transição. Nos aspetos cognitivos avaliados no 4º ano encontram-se relações significativas positivas entre o raciocínio abstrato com o rendimento escolar depois da transição e o mesmo acontece com a inteligência fluída mas antes da transição, de forma geral e concordando com estudos anteriores conclui-se que melhores habilidades cognitivas se relacionam com melhor rendimento escolar.

Observando detalhadamente os resultados verifica-se que as variáveis socioemocionais e autoconceito apresentam maior relação antes da transição, deixando de se relacionarem com o rendimento escolar depois da transição (o contrário da variável cognitiva que se correlaciona expressivamente), tal acontecimento alerta-nos que algo se passa durante a transição podendo ser outra variável ou a própria transição, visto que acarreta mudanças significativas nos alunos. Obrigatoriamente nesta mudança as habilidades cognitivas são desenvolvidas e valorizadas em comparação com as emocionais que acabam por ficar “ignoradas”, quando deveria ser competência de grande destaque.

O sucesso escolar, por ser uma temática de relevante interesse para alunos, pais e professores e escolas, sendo um tema fundamental para compreender os fatores determinantes para um bom desempenho e sucesso escolar e em diversos estudos, a inteligência emocional surge como um preditor de sucesso (tanto pessoal como profissional).

3.2. Implicação da transição no rendimento escolar.

O rendimento escolar de um aluno entende-se como a sua boa performance escolar, ou por outras palavras, a obtenção de bons resultados no global. Ter um baixo rendimento ou insucesso é o mesmo que não obter resultados satisfatórios ou alcançar objetivos num determinado período de tempo (Santos, 2013). Este conceito não é linear, os critérios de avaliação variam de acordo com o contexto, as competências mesmo sendo idênticas podem ser avaliadas de formas diferentes dependente do estabelecimento, mesmo que cada sistema educativo defina os seus próprios critérios. Mas são as notas (modo de avaliação na maioria

da Europa) que influenciam o futuro escolar dos alunos (Saavedra, 2001 citado por Santos, 2013).

Como já referido anteriormente, a transição escolar do 1º ciclo para o 2º ciclo tem maiores exigências requerendo recursos adaptativos, podendo tornar-se uma transição problemática refletindo também no rendimento escolar (Peixoto & Piçarra, 2002 citado por Santos, 2013) sendo nas transições que ocorrem os maiores números de retenções. São vários os estudos que mostram que existem quebras no rendimento dos alunos após uma transição, podendo estar relacionado com a motivação académica (Bento, 2007 citado por Santos 2013). Constatou-se que alunos que transitaram mais do que uma vez têm resultados escolares mais baixos que alunos que transitaram uma vez, as modificações psicossociais que acompanham as transições levam a um nível de *stress* mais elevado na adaptação, os conhecimentos, as competências e nível de aprendizagem anteriores dos alunos acabam por ser variáveis preditoras de sucesso escolar. Nesta fase também é importante refletir que os alunos alteram o julgamento sobre a sua competência ou alteração do conceito acerca de si próprios, quanto maior a idade menos sobrevalorização existe, deste modo as atitudes face à escola e desempenho em algumas disciplinas diminui, focando o interesse em atividades extracurriculares.

Posto isto, a motivação dos alunos diminui após a transição, interferindo diretamente com o rendimento escolar. Outro fator, os métodos de avaliação, parecem causar grande impacto, sendo mais exigentes, competitivos e formal refletindo-se assim na motivação intrínseca.

O aluno passa pelo fracasso quando deixa de se esforçar por ver as capacidades académicas como estáveis, a diminuição da motivação também acontece quando existe uma incompatibilidade psicológica e o ambiente escolar, sendo este mais rígido ao depararem-se com ele na fase da adolescência onde a interação social e sentimentos de autoestima, independência e autonomia estão em desenvolvimento. Os sentimentos de autoeficácia também não deixam de ser importantes para esclarecer a quebra do rendimento escolar nesta transição, pois o que os outros dizem ou pensam das suas capacidades ou objetivos é relevante para o aluno. O grupo de pares é sem dúvida um pilar muito importante na transição de 1º para 2º ciclo, pois se os colegas anteriores continuarem no percurso escolar de um aluno, possivelmente não existirá mudanças no rendimento ou comportamentais, para alunos que no 1º ciclo têm notas mais baixas, esta transição acompanhada pelos mesmos colegas não terá

tanto impacto. Após a análise de todas estas variáveis é evidente que programas de transição implantados nas escolas são um benefício para evitar a retenção (Santos, 2013).

3.3. Relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar - O impacto das transições na inteligência emocional

Como inicialmente referido, o interesse pela Inteligência Emocional tem vindo a crescer ao longo dos anos, um dos enfoques dos estudos já existente tem sido a relação entre a Inteligência Emocional e o rendimento escolar (Silva e Duarte, 2012).

A inteligência emocional é uma habilidade essencial na escola estando relacionada ao sucesso escolar, carências nestas habilidades podem afetar alunos dentro ou fora do contexto escolar, destabilizando o bem-estar e ajuste psicológico, as relações interpessoais e o rendimento escolar. Não é apenas necessário ser emocionalmente inteligente, é crucial estar motivado para usar essa inteligência (Ângelo, 2007 citado por Silva e Franco 2014).

Nos estudos seguintes os autores evidenciaram a importância da inteligência emocional ou competência emocional com o rendimento escolar dos alunos.

Adeyeno em 2005, estudou a relação entre Inteligência Emocional e a adaptação dos alunos em transição do ensino primário para ensino médio. Este autor salienta que a capacidade dos alunos no desenvolvimento emocional, autonomia, ser responsável e comportar-se de forma responsável são pilares fundamentais para ultrapassar facilmente os desafios da transição. Quando os alunos se encontram na fase de transição, os cinco domínios da Inteligência Emocional dos autores Salovey e Mayer (1990), podem ser úteis contribuições para resolver e ultrapassar as mudanças inerentes à transição, que para alguns alunos se tornam problemas. Esses cinco domínios são: a autoconsciência, observar a si mesmo e reconhecer como acontece um sentimento; gerir emoções, perceber o que está por trás de cada sentimento encontrando formas de lidar com eles, por exemplo o medo, raiva, ansiedade ou tristeza; motivar-se, ter autocontrolo emocional e canalizar a emoção; empatia, ter sensibilidade aos sentimentos e preocupações dos outros entendendo as diferenças em como as pessoas se sentem sobre as coisas; gestão da emoção nos outros, competência social.

As hipóteses deste estudo foram: comprovar se existia ou não relação significativa entre a inteligência emocional e a adaptação escolar nos alunos em transição e comprovar se existe relações significativas entre os pontos fortes da inteligência emocional (alta, moderada e baixa) e a adaptação escolar nos alunos em transição. Tratou-se de uma pesquisa descritiva

onde a inteligência emocional foi a variável independente e a adaptação a variável dependente, com a participação de duzentos alunos na cidade Ibadan na Nigéria. A idade dos alunos variou entre 9 a 14 anos, sendo agrupados por em categorias de inteligência emocional (alta, moderada ou baixa) consoante resultados do questionário de inteligência emocional de Schutte e outros autores em 1998, para avaliar a adaptação dos alunos foram utilizados alguns dos dados pessoais e uma escala de vinte itens com formato de resposta desde discordo fortemente (1) a concordo fortemente (5). O pesquisador foi auxiliado pelos psicólogos e professores da escola o que facilitou a administração dos instrumentos.

Com base nos resultados obtidos, o autor concluiu que existe uma relação significativa entre a inteligência emocional e adaptação, a inteligência emocional contribui para o ajustamento social e escolar dos alunos, as competências adjacentes à inteligência emocional contribuem para a interação social, antecipa conflitos e melhora o comportamentos dos alunos bem como o foco flexível de atenção. Também há relação significativa entre os níveis de inteligência emocional e adaptação, a alta inteligência emocional era associada à melhor aceitação de falhas e frustrações, à maior criatividade e autoestima. Alunos ricos em inteligência emocional têm maior autoaceitação, relação positiva com os outros, propósito na vida e crescimento pessoal. Por último o autor incentiva à intervenção de programas de inteligência emocional direcionada a alunos em fase de transição, sendo a intervenção focada em questões de organização, percepção, fobias escolares e adaptação académica e social entre outros traumas adjacentes à transição.

Silva e Franco em 2014, outros dos autores que estudaram a relação entre inteligência emocional (percebida) e rendimento escolar em alunos de 1º ciclo, tiveram como objetivo perceber quais as variáveis que podem ter implicações nesta relação, variáveis essas como o género, idade, índice de participação social, estatuto socioeconómico dos pais e a retenção escolar, podendo assim possibilitar maior gerência e compreensão das emoções, para que haja maior rendimento escolar. Resumidamente estes autores pesquisaram alguns estudos internacionais que demonstraram correlações significativas entre as capacidades cognitivas e personalidade (extroversão e autocontrolo) e as classificações colares, correlações significativas entre as capacidades cognitivas e as classificações escolares, correlações significativas entre inteligência emocional e as classificações escolares e correlações significativas entre a inteligência emocional e o não abandono escolar.

A nível nacional um estudo de 2007 na Universidade de Lisboa “Medição da Inteligência Emocional e a sua relação com o Sucesso Escolar” que procurou retirar os efeitos

da inteligência e personalidade, procurando identificar a forma como a Inteligência Emocional se relaciona com o sucesso escolar, onde foi excluída a hipótese de existir correlação positiva estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e as classificações escolar mas foi confirmada a hipótese da relação entre Inteligência Emocional e autopoicionamento escolar. Para Silva e Franco (2014), a ausência de estudos nacionais e a pouco concordância entre os existentes torna-se pertinente investigar esta relação para clarificar, contribuir ou sustentar se a IE (Inteligência Emocional) é ou não um preditor de sucesso escolar. As hipóteses do estudo destes autores foram então: se existe uma relação entre a IE, a IE percebida e o rendimento escolar, e se a retenção escolar terá influência na IE, IE percebida e no rendimento escolar. Os participantes foram 129 alunos de 1º ciclo com idades compreendidas entre os seis e treze anos de ambos os géneros. Foi utilizada uma metodologia quantitativa transversal e os instrumentos usados foram: informação sociodemográfica e educativa, as Matrizes Coloridas de Raven e o questionário de inteligência emocional (Bar-on adaptado por Candeias e Rebocho, 2007) e TEC (Test of Emotion Comprehension de Pons, Harris & Rosnay, 2004) que compreende as emoções em nove componentes. Foram então encontradas correlações moderadas entre a nota global do TEC e a nota da prova de aferição de português, quanto maior a pontuação do TEC maior as notas da prova de aferição de Português, e correlações entre a compreensão do controlo das emoções (quanto maior for) e as notas de Português e Matemática (maiores serão). Quanto maior a adaptabilidade, maior é o rendimento escolar, o relacionamento com os pares contribui para um maior ajustamento escolar, alunos com expressividade positiva e níveis moderados de intensidade emocional são descritas pelos professores como mais disponíveis na aprendizagem e quanto pior a gestão de *stresse* melhor as notas de aferição (o que contradiz a literatura). Em relação ao TEC, não foram encontradas diferenças significativas entre crianças/jovens retidas e não retidas, no entanto existem diferenças significativas ao nível de uma competente – compreensão de possibilidade de esconder uma emoção. Nas notas de Português e Estudo do Meio já existem diferenças significativas entre as crianças/jovens retidas e não retidas o que confirma a literatura que indica que alunos que nunca tiveram nenhuma retenção obtêm resultados mais elevados.

Num estudo mais recente em 2017 de Madjar, Cohen e Shoval, existiu um enfoque para questões que na maioria dos países acontecem na transição, as mudanças cognitivas, emocionais e sociais que pertencem ao estágio de desenvolvimento dos alunos concluindo que o apoio escolar é crucial. São vários os estudos que exploram as implicações da transição

escolar fazendo contribuições significativas para a pesquisa e também para a prática, no que toca à compreensão de todo o processo envolvido à transição sendo que a maioria avaliou alunos em apenas dois momentos ou durante a transição (Symonds & Galton, 2014).

Grandes mudanças sociais, como os avanços tecnológicos, ideologias multiculturais e a globalização, foram “fenómenos” que ocorreram nos últimos tempos depois de publicados maioria dos estudos existentes, estas grandes mudanças não podem ficar de parte porque podem ter influenciado sistemas. Posto isto, estes autores consideraram oportuno elaborar um estudo longitudinal que avalia os alunos em vários momentos durante dois anos comparando os alunos que fizeram a transição com alunos da mesma idade que não fizeram a transição. Participaram 415 alunos de 6º ano, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos, de escolas públicas do centro de Israel, sendo que com o passar do tempo a amostra ficou muito menor pela falta dos alunos em vários momentos de avaliação, sendo que os autores não contabilizaram na amostra final os alunos que participaram em menos de dois momentos. Existiram 4 momentos de avaliação (dois antes da transição e dois depois da transição), feitos por assistentes de pesquisa treinados e os professores não estavam envolvidos na recolha de dados. Os alunos assistiram a 4 sessões nos 2 anos escolares. Utilizou-se a análise fatorial confirmatória para cada conjunto de variáveis. Foram avaliados objetivos de realização pessoal, orientações de objetivos sociais e estruturas de objetivos da sala de aula. Após análise dos resultados, este estudo revelou que o impacto da transição escolar nas orientações de objetivos escolares tem um impacto diferente nas orientações e metas sociais, concluindo que orientações motivacionais podem ser menos adaptativas nos alunos que fazem transição, ou seja, à medida que um aluno se interessa em demonstrar as habilidades académicas fica menos interessado na aprendizagem profunda ou aperfeiçoamento.

Antes da transição os alunos estão mais conscientes dos aspetos sociais, o que poderá ser da preparação ativa para a separação dos pares. Em relação ao género, o género masculino relata maior declínio de objetivos escolares enquanto as mulheres têm um aumento de objetivos de desempenho. No entanto ambos os géneros mostram padrões menos adaptativos às mudanças de objetivos ao longo do tempo. O estudo revelou uma relação complexa entre as metas do professor (ou seja, estruturas de objetivos em sala de aula) e os objetivos pessoais dos alunos. Ao examinar as correlações, os resultados foram consistentes com pesquisas anteriores, sugerindo que as estruturas de metas percebidas estão associadas às orientações de metas académicas e sociais, neste estudo, uma estrutura de objetivos de domínio estava associada a metas de domínio e desenvolvimento, enquanto uma estrutura de metas de

desempenho estava associada a metas de desempenho e metas de evitação e metas de demonstração e de orientação, com um padrão semelhante em todos os quatro momentos de avaliação.

4. Projeto “Promoção de Mudanças na Aprendizagem-Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI”

O projeto “Promoção de Mudanças na Aprendizagem-Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI”, teve a sua intervenção contextualizada de forma complementar, ao nível de tempo e território e simultaneamente, conta com a participação de agentes e parceiros da comunidade para que seja potenciado o processo de aprendizagem. Constava como desafio crucial no projeto, a promoção de mudanças na aprendizagem, mediante a criação de oportunidades e ambientes informais de aprendizagem, sendo que as comunidades escolares promovem oportunidades e ocasiões lúdicas visando a expansão da forma como os alunos consolidam as aprendizagens através das diferentes atividades em que se envolvem.

O objetivo primordial era a promoção da qualidade da aprendizagem do aluno e o seu bem-estar, tendo como foco o potencial único de cada aluno. Este projeto foi implementado em três escolas básicas (do Alentejo) do Sistema Educativo Português, sendo uma delas a Escola João Pedro de Andrade, que pertence ao AEPS, envolvendo sete turmas, tendo início no ano letivo 2014-2015 e a finalização no ano letivo 2017/2018. Este projeto propôs-se promover a aprendizagem para o bem-estar, o conhecimento, as competências emocionais, sociais e criativas em ambientes inovadores mediados por tecnologia, numa estreita articulação entre aprendizagem formal e informal. As competências emocionais e sociais foram trabalhadas a partir da base teórica dos programas SEL da CASEL e consubstanciaram-se em dois programas, o Programa de Literacia Emocional (ELP) e o Programa de Literacia Interpessoal (ILP). O primeiro mais focalizado do desenvolvimento de competências emocionais e intrapessoais e o segundo mais orientado para as competências socioemocionais e interpessoais. Esta componente foi desenvolvida em sessões especialmente programadas com duração máxima de 50 minutos por semana, e foram também infundidos conteúdos e estratégias desta componente de modo implícito nas atividades de exploração curricular e no processo de aprendizagem formal e informal, mediante a realização de atividades individuais e grupais em sala de aula ou através da participação em visitas de estudo. Neste âmbito

destacou-se como matriz referencial de atuação para o professor o conhecimento e o desenvolvimento de processos emocionais, cognitivos e metacognitivos, criativos e cinestésico-corporais. Esta intervenção foi planeada para promover a regulação emocional, a empatia e tomada de decisão responsável, tendo como principais objetivos adquirir autoconsciência emocional através do reconhecimento e identificação das emoções, o desenvolvimento de estratégias de autorregulação emocional através de uma maior tolerância à frustração e a aquisição da consciência social através da compreensão e respeito pelo que os outros sentem; e promover a negociação interpessoal e a gestão de conflitos (Cristóvão, Candeias & Verdasca, 2015).

Importa salientar que este projeto não se destinou apenas a alunos, uma vez que os professores e outros elementos da comunidade escolar também foram partes integrantes do processo, através de atividades de formação vivencial, coaching e partilha entre pares. Existiu articulação colaborativa entre professores titulares e investigadores, nomeadamente na organização e preparação das ações de formação, de forma a que aquelas se ajustassem às temáticas do currículo do ano de escolaridade dos alunos a que se destinavam e que simultaneamente se adequassem aos objetivos do projeto.

Relativamente ao âmbito da componente tecnológica, fomentou-se uma prática semanal dirigida à criação de oficinas de introdução ao pensamento computacional. Este método de aprendizagem privilegiou a utilização de diferentes mecanismos, tais como livros, produtos artísticos, *tablets* e outras ferramentas.

CAPÍTULO II- ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia e objetivos do estudo

O foco desta investigação foi analisar os efeitos do projeto PMA-CEAG XXI em alunos do 3º ao 6º ano de escolaridade, no desenvolvimento psicológico, nomeadamente aos níveis cognitivo, socioemocional e rendimento escolar. O método utilizado no estudo foi de caráter quantitativo e tratou-se de um estudo quasi-experimental e longitudinal com grupo de intervenção e grupo de controlo.

O presente estudo tem como **objetivo geral** caracterizar o impacto psicológico (cognitivo e socioemocional) e escolar (rendimento a português e matemática) da intervenção

psicopedagógica proporcionada pelo projeto PMA-CEAG XXI em alunos de 3 agrupamentos da região Alentejo, ao longo de quatro anos letivos.

Delineámos como objetivos específicos:

- Compreender a relação entre variáveis socioemocionais, cognitivas e o rendimento escolar a português e matemática, em cada um dos grupos e em cada momento temporal do estudo.
- Analisar as diferenças de médias para cada um dos grupos de variáveis consideradas em função do grupo e por momento.
- Estudar os efeitos temporais e de grupo (controlo versus intervenção) nas variáveis socioemocionais, cognitivas e o rendimento escolar a português e matemática.

1.1. Participantes

A amostra do estudo foram 229 participantes. Havendo um grupo de intervenção, constituído por 124 alunos dos Agrupamentos que participam no projeto “Promoção de Mudanças na Aprendizagem-Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI” e os restantes alunos fazem parte do grupo de comparação ou controlo. As escolas escolhidas para participar no projeto foram escolhidas com base nos critérios: pertencer à região do Alentejo e uma de cada distrito, portanto foram escolhidas uma escola da Vidigueira, outra de Ponte de Sor e Vendas Novas. No início do estudo os alunos frequentavam o 3º ano de escolaridade (1ºciclo) e no fim do estudo os alunos frequentavam o 6º ano de escolaridade (2ºciclo). Os alunos iniciaram o estudo com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos, sendo a média de idades 8,37. As seguintes tabelas mostram-nos a média de idades e o género em cada grupo, no grupo de intervenção e controlo.

Tabela 1. Média do número de participantes por grupo e género.

	Intervenção				Controlo			
	M	F	n	%	M	F	N	%
2014/2015	77	72	149	100	69	67	136	100
2015/2016	79	67	151	100	72	71	159	100
2016/2017	87	68	155	100	72	67	139	100
2017/2018	65	64	149	100	54	46	100	100

Face aos objetivos de analisar o impacto do projeto ao longo dos quatro anos de implementação, foram selecionados como participantes no projeto apenas os alunos que participaram em pelo menos 4 momentos de avaliação.

1.2. Instrumentos

Para avaliar se existiu uma quebra do rendimento escolar dos alunos do 3º ano ao 6º ano, e que transitaram do 1º ciclo para o 2º ciclo, foram utilizadas e comparadas as suas **notas escolares dos 4 anos letivos**. As notas de 6º ano são importantes porque houve instrumentos que não foram aplicados em todos os momentos de 5º ano e porque existindo uma quebra acentuada de 4º ano para o 5º ano, com as notas de 6º ano conseguiremos ver se a quebra se mantém ou não, elaborando-se para tal uma nota compósita ponderada para cada um dos anos letivos.

Também serão utilizados os seguintes instrumentos:

Variável social:

- **Prova de Autoavaliação de Competência Social** (Candeias, & Almeida, 2005). A adaptação do teste “*Social Competence Nomination Form*” (SCNF- Ford, 1982)- **PACS**, assumiu as três versões existentes do teste original – a avaliação pelos pais, professores e pelo próprio. Existiram análises estatísticas para apreciar as qualidades psicométricas da escala, nomeadamente a consistência interna dos seus itens e a validade (validade interna, externa e ecológica). Esta prova consiste em analisar as referências comportamentais e contextuais especificamente de cada situação, recorrendo não só à própria opinião do sujeito como dos seus pares e professores a respeito da mesma situação. Na adaptação foi usada a versão original de Ford (1982) para jovens estudantes entre o 7º e o 12º ano acrescentando sugestões dos autores que desenvolveram para adultos, Barnes e Stenberg (1989).

São assim analisadas seis situações sociais hipotéticas: situação de trabalho de casa, de duplo encontro, de um estudante ou visitante, de nomeação para liderar um grupo, de um colega (par) conselheiro, de reunião de pais e de um estudante visitante. Em cada situação é pedido aos alunos que nomeiem três rapazes e três raparigas (da turma) que ache mais competente para a situação hipotética, em seguida é pedido que o aluno se avalie a si própria na situação.

A cotação da prova apoia-se numa avaliação panorâmica que envolve a auto e a heteroavaliação. 1- Auto-avaliação da competência/desempenho assim como da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal em cada situação; 2-

Nomeações pelos pares dos níveis de competência/desempenho assim como da facilidade/dificuldade para resolver a situação, intra-turma, que permite encontrar a frequência de nomeações de cada indivíduo, para o total das situações. Cada resultado individual é transformado numa nota z, indicador da posição ocupada pelo indivíduo face aos seus pares (intra-turma), e que torna possível outras comparações; 3 - No caso da PACS 7-11 a avaliação da competência da competência/desempenho assim como da facilidade/dificuldade de que se reveste o desempenho pessoal do(a) filho(a) em cada situação.

As classificações têm uma escala de cinco pontos que vai do muito bom ao fraco. No fim é feita a média das seis situações de forma a obter o índice global de competência social. No seu conjunto estes critérios de cotação da prova permitem encontrar seis índices, que refletem a nota total para cada Índice numa escala de Percentil, para o caso da PACS – 7-11 e 12-18 – versões de auto-avaliação. Os restantes resultados – versões de heteroavaliação são interpretadas em termos de resultados globais e transformados em nota (Candeias & Almeida, 2005).

Variável emocional:

O “*Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short form - TEIQue-SF*”-Qualquer sujeito que seja emocionalmente inteligente tem autoconhecimento, comunica de forma excelente e adaptam o comportamento em uma variedade de situações. É provável que tenham a vantagem que necessitam para liderar, gerir e desempenhar bem situações complexas dos nossos dias, bem como habilidades para lidar com *stress*, conflitos e mudanças. Este instrumento ajuda a identificar os sujeitos que podem progredir num ambiente dinâmico e instável ou identificar as áreas em que o sujeito se pode desenvolver. Trata-se de um questionário de inteligência Emocional desenvolvido pelo Doutor Petrides, sendo um instrumento psicométrico bem fundamentado apoiado pelo Laboratório psicométrico de Londres (situado na universidade de Londres).

O instrumento escolhido para medir a inteligência emocional (traço) neste estudo foi o **Questionário de Traço de Inteligência Emocional** (Petrides, 2008). Este questionário fornece escores em quatro fatores: bem-estar, autocontrolo, emocionalidade e sociabilidade (Petrides, 2001), e explica a variância de critérios em um nível comparável ao da versão completa do TEIQue (Siegling, Veseley, Petrides & Saklofke, 2015).

Um alto índice de bem-estar indica uma sensação geral de bem-estar. Em geral, indivíduos com uma alta pontuação neste fator sentem uma sensação de completude e

satisfação com a vida. O fator de autocontrole refere-se ao grau de controle sobre os seus impulsos e desejos. Indivíduos com uma alta pontuação de autocontrole têm a capacidade de gerir e regular pressões externas. Indivíduos com alto grau de emocionalidade possuem uma grande variedade de habilidades relacionadas à emoção: reconhecer emoções internas, perceber emoções e expressar emoções. O fator de sociabilidade concentra-se nas relações sociais e na influência social. Este fator difere do fator de emocionalidade na medida em que ele avalia a influência de alguém em uma variedade de contextos sociais, e não apenas em relacionamentos pessoais com a família e os amigos. Indivíduos com alto índice de sociabilidade são bons ouvintes e comunicadores eficientes (Petrides, 2009).

Variável cognitiva:

O teste das “*Matrizes Coloridas e Progressivas de Raven*” (Raven & Court, 2009) foi desenvolvido pelo psicólogo Jonh Raven na Escócia, em 19361, na Universidade de Dumfries. Foram aferidos para a população portuguesa em 1994, por Mário Simões. Como o nome indica o termo progressivo está relacionado com o fato do nível de dificuldade ir aumentando ao longo do teste, não só o de item para item como também de série para série. Essencialmente, o teste compõem-se de um conjunto de tarefas não-verbais, como objetivo de medir a aptidão do sujeito para apreender relações entre figuras. O sujeito necessita apenas de indicar (apontar) a figura que considera “certa” para resolver o problema. O teste é constituído por três matrizes: estandardizada (forma geral, aplicável a sujeitos de todas as idades), forma avançada (destinada a avaliar o desempenho de sujeitos com um nível de aptidão mais elevado) e a forma colorida (MPCR).

A MPCR é composta por 36 itens, distribuídos por três séries de 12 itens, cada uma (A, Ab e B). A primeira série (A), avalia a capacidade do sujeito para complementar padrões contínuos que variam ao longo da série, numa ou duas direções. A segunda série (Ab), avalia a capacidade do sujeito para perceber figuras descontínuas que fazem parte de um todo e perceber qual a figura que completa a lacuna. A terceira série (B), avalia o raciocínio analógico – abstrato.

O teste da MPCR destina-se a crianças dos 6 aos 11 anos. Pode ser aplicado através de duas formas: caderno - recomendado para crianças com mais de seis anos, deficientes e/ou com dificuldades físicas; tabuleiro - para crianças com menos de sete anos, com deficiência mental, paralisia cerebral, surdez ou perturbação ao nível da linguagem oral e cujo a língua materna não seja a mesma que a do avaliador. Existe também um tabuleiro com relevo para sujeitos invisuais. A aplicação deste teste pode ser feita de forma coletiva ou individual. Em

todos os formatos, o tempo pode ser, livre ou limitado, dependendo do objetivo. No que diz respeito ao tipo de resposta, esta pode ser dicotómica ou de escolha múltipla. A cotação é feita de forma absoluta (0 ou 1) e a pontuação é feita por série e somando o total das séries. O item A1 é sempre utilizado como item de exemplo contudo, é cotado.

As Matrizes Coloridas foram aplicadas no 3º, 4º e 5º ano de escolaridade e a versão standard no 6º ano, dado o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o seu conhecimento da prova (aplicou-se apenas o Set A, B e C).

E ainda na variável cognitiva aplicou-se também a **Bateria de Provas de Raciocínio** (Almeida & Lemos, 2006) a qual permite avaliar as capacidades cognitivas dos alunos em termos das suas aptidões. Esta bateria implica apreender e aplicar relações de carácter indutivo e dedutivo de quatro modos diferentes: raciocínio abstrato, resolução de problemas, raciocínio verbal e raciocínio numérico.

1.3. Procedimento

Os pedidos de autorização da Direção Geral da Educação, especificamente da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e os pressupostos da Comissão Nacional de Proteção de Dados, serão salvaguardados no processo de recolha e análise dos dados para este estudo, nomeadamente, consentimento informado dos encarregados de educação e dos alunos, confidencialidade e o uso apenas para fins científicos.

Os dados foram recolhidos no âmbito do projeto ao longo dos 4 anos letivos (2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018), nos três agrupamentos de escolas do Alentejo (Ponte de Sor, Vidigueira e Vendas Novas), durante o percurso escolar dos alunos do 3º ano ao 6º ano. Este projeto foi implementado pela equipa do projeto¹. A intervenção desenvolvida no âmbito do projeto foi avaliada através de um desenho quasi-experimental, com grupo de intervenção e grupo de controlo (nomeadamente os agrupamentos das escolas de Estremoz e Elvas).

A recolha de dados operou-se em 6 momentos diferentes, o momento 1 (M1) corresponde ao fim do 3º ano, o momento 2 (M2) corresponde ao início do 4º ano, o momento 3 (M3) corresponde ao fim do 4º ano, o momento 4 (M4) corresponde ao fim do 5º ano, o

¹O coordenador Prof. José Verdasca, Prof José Ramos, Profª Adelinda Candeias, Ricardo Monginho, Ana Cristovão e Rui Espadeiro. No ano letivo 2016-2017 no âmbito do estágio curricular do mestrado de Psicologia da Educação participei junto da equipa em algumas atividades do projeto.

momento 5 (M5) corresponde ao início do 6º ano e o último momento, ou seja, o momento 6 (M6) corresponde ao fim do 6º ano. Neste estudo optámos por trabalhar com os momentos correspondentes ao fim dos anos letivos, ou seja, com o momento 1, 3,4 e 6, de acordo com os objetivos propostos para esta dissertação e o mestrado em que se insere.

Após os dados recolhidos, foram analisados com o auxílio do software SPSS- versão 22. A análise e discussão de resultados foram realizadas através de métodos estatísticos univariados e multivariados.

Segundo os autores Pestana e Gageiro (2005) a análise de dados estatísticas podem ser univariadas, bivariadas ou multivariadas dependendo do número de variáveis tratadas ao mesmo tempo. Quando a variável é tratada isoladamente, é uma análise univariada e deve ser o primeiro passo, quando se estabelecem relações entre duas variáveis trata-se de uma análise bivariada e análise multivariada quando existe o estabelecimento de relações entre mais de duas variáveis.

Neste estudo num primeiro momento usaram-se os métodos estatísticos descritivos e univariados das variáveis, e num segundo momento usaram-se métodos estatísticos multivariados, para se analisar o efeito do tempo e da intervenção em múltiplas variáveis – cognitivas (inteligência geral e diferentes tipos de raciocínio), socioemocionais e competências sociais e o rendimento escolar (notas de português e matemática).

Começámos pelas análises das estatísticas descritivas no sentido de perceber os dados em função dos estudos de diferenças de médias e das correlações, para ambos os grupos (intervenção e controlo) e em cada momento.

Na tabela 1 (anexo A) calculou-se a média, desvio padrão e valores mínimos e máximos para cada grupo, bem como o “F” e o “Sig” referentes à ANOVA one-way, tanto para o grupo de intervenção e grupo de controlo das notas de Português e Matemática (variável rendimento) nos momentos 1, 3 e 6 (correspondendo ao fim dos anos letivos de 3º, 4º e 6º ano). A ANOVA ou análise da variância, compara a média de três ou mais grupos, produzindo a estatística “F” que compara a variância sistémica dos dados com a variância não-sistémica, com o teste ANOVA one-way percebemos se existe ou não a homogeneidade das variâncias, através do valor p (sig nas tabelas) se for menor ou igual a 0,05 assume uma diferença significativa entre os grupos.

Nas tabelas 2,3,4 e 5 (anexo A) observamos as mesmas análises por grupo, para as restantes variáveis em estudo. Verificou-se as diferenças significativas, em termos cognitivos,

nomeadamente a Inteligência Geral e os vários tipos de raciocínio (Matrizes Progressivas de Raven e a BPR), socio-emocionais (TEIQ) e competências sociais (PACS).

Ainda dentro dos estudos univariados recorreu-se ao coeficiente de correlação, com o objetivo de verificar se existe alguma relação entre as várias variáveis.

O coeficiente de correlação de Pearson, sendo um modelo pelo qual os dados obtidos servem para comprovar se uma das variáveis é explicada pela outra através de uma reta. O “ r ” de Pearson é uma medida que se aplica a variáveis intervalo ou rácio e assume uma relação linear entre as variáveis e que os dados provêm de distribuições normais.

Quando o valor de “ r ” de Pearson está mais próximo de +1 ou de -1 (números compreendidos entre estes valores), indica que existe um grau maior de relação entre as variáveis, enquanto se próximo de zero não existe relação (Pestana e Gageiro, 2005).

Neste estudo analisou-se então a relação causal das Notas de Português e Matemática (Rendimento) com as restantes variáveis, no grupo de controlo e intervenção ao longo dos momentos (tabelas 6 e 7- anexo A).

Como os mesmos sujeitos são medidos em momentos diferentes neste estudo, e existem situações em que a comparação de médias não se dá somente em grupos independentes, houve a necessidade de recorrer à ANOVA de medidas repetidas, passando assim a um estudo multivariado. O pressuposto a ser considerado na ANOVA de medidas repetidas é o da Esfericidade, que se refere à igualdade das variâncias das diferenças entre os pares aos vários níveis de condições experimentais (quando existem três condições experimentais no mínimo). Este pressuposto é testado pelo teste de Mauchly’s, indicando que não há esfericidade quando p é igual ou menos que 0,05, sendo que quando o pressuposto é violado recorre-se a uma correção da hipótese da esfericidade “Greenhouse-Geiser”. A H_0 é quando existe esfericidade e a H_1 quando não existe.

Neste estudo, é então avaliado o efeito de cada variável mensurada nos vários momentos (tempo) tanto no grupo de intervenção como de controlo, apurando assim os resultados do efeito do tempo e da interceção das variáveis (Chagas, 2016) (tabelas 1 a 4- anexo B), cuja análise descritiva apresentamos sucintamente, de seguida.

CAPÍTULO III- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Análise dos dados

Começamos pela análise das diferenças de médias nas notas de português e matemática nos diferentes momentos, no grupo de intervenção e no grupo de controlo, não havendo então valores estatisticamente significativos ($p \leq 0,05$), (tabela 1, Anexo A). No entanto a Nota de Matemática no M3 é a que mais se destaca com um valor de $F = 3,560$ e $p = 0,061$ (valor mais aproximado de $p \leq 0,05$), favorável ao grupo de intervenção.

A análise das diferenças de médias na Inteligência Geral, nos vários momentos, mostrou que há semelhanças entre o grupo de intervenção e grupo de controlo. Apenas no M1 houve um valor de $F = 11,048$ e $p = 0,001$, favorável ao grupo de controlo (tabela 2, Anexo A).

Os valores das médias para a componente socioemocional, são muito semelhantes, destacando-se uma diferença significativa na perceção dos pais, no M3 com o valor $F = 5,073$ e $p = 0,026$ (tabela 3, Anexo A), favorável ao grupo de controlo.

Pela análise feita à diferença de médias nas competências sociais, nos vários momentos, a diferença de médias foi estatisticamente significativa no M3, na relação com os pares com valor $F = 5,987$ e $p = 0,015$ (tabela 4, Anexo A), favorável ao grupo de controlo. Na análise das diferenças de médias a nível cognitivo ou de raciocínio, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, para o M3, no Raciocínio Verbal, com valor de $F = 5,632$ e $p = 0,019$, e na Resolução de Problemas, $F = 6,887$ e $p = 0,009$, favoráveis ao grupo de controlo. No M4, no Raciocínio Numérico com valor de $F = 7,287$ e $p = 0,008$, favorável ao grupo de intervenção.

Seguidamente, de forma a compreender a relação entre as diversas variáveis foram utilizadas correlações de Pearson (r). As análises foram feitas novamente por grupo (intervenção e controlo), os resultados obtidos podem ser observados nas tabelas 6 e 7 do Anexo A.

Ao analisar a tabela 6 (anexo A), referente ao **grupo de intervenção**, observa-se que a Inteligência Geral correlaciona-se positivamente com as notas de português, exceto no último momento. Por exemplo, a Inteligência Geral no M1 relaciona-se de modo positivo e significativo com a nota de português no M1 ($r = 0,350$ $p = 0,05$). A Inteligência geral no M3 correlaciona-se de modo positivo e significativo com a nota de português no M3 ($r = 0,263$

$p=0,05$) e a Inteligência Geral no M4 correlaciona-se também de modo positivo e significativo com a nota de português no M4 ($r=,281$ $p=0,05$), no M6 a nota de português e a Inteligência geral também de correlacionam de forma positiva mas não é significativa. A correlação da Inteligência Geral é positiva e significativa com as notas de matemática em todos os momentos, no M1, M3, M4 e M6 ($r=,431$ $p=0,05$); ($r=,343$ $p=0,05$); ($r=,355$ $p=0,05$); ($r=,245$ $p=0,05$).

Na variável autopercepção socioemocional os valores dos alunos são variáveis em termos de nível de significância e sentido da correlação de momento para momento, existindo no M3 uma correlação positiva e significativa com a nota de português no M3 ($r=,261$ $p=0,05$), o que não acontece no M6 havendo uma correlação significativa e negativa da autopercepção com a nota de português no M6 ($r=-,191$ $p=0,01$), relativamente às notas de matemática, no M3 existe uma correlação positiva significativa com a autopercepção no M3 ($r=,268$ $p=0,05$), já a correlação entre a autopercepção no M6 com a nota de matemática no M6 é negativa e significativa ($r=-,233$ $p=0,01$). Na correlação da percepção dos pais com as notas, tanto de português como matemática, existem correlações positivas em todos os momentos mas não são significativas. Nesta variável no que toca à visão dos professores no M1 houve uma correlação positiva com as notas de português no M1 ($r=,643$ $p=0,05$), a correlação da visão dos professores no M3 com a nota a português no M3 foi positiva e significativa ($r=,514$ $p=0,05$) já a correlação da visão dos professores no M6 com a nota de português no M6 foi negativa e significativa ($r=-,500$ $p=0,05$). O mesmo aconteceu nas notas de matemática, sendo a correlação da visão dos professores no M1 com a nota de matemática no M1 positiva e significativa, bem como a da visão dos professores no M3 com a nota de matemática no M3 ($r=,539$ $p=0,05$); ($r=,448$ $p=0,05$). No M6 a correlação da visão dos professores com a nota de matemática no M6 foi negativa e significativa ($r=-,511$ $p=0,05$).

Relativamente às competências sociais, na empatia no M1 com a nota de português no M1 verificou-se uma correlação positiva e significativa, ao contrário da nota de matemática onde se verificou uma correlação negativa significativa ($r=-,190$ $p=0,01$); ($r=-,236$ $p=0,05$). A correlação da empatia no M3 com a nota de português no M3 é positiva e significativa, tal como no M4 ($r=,275$ $p=0,05$); ($r=,207$ $p=0,01$).

Nas relações com os pares destaca-se a correlação positiva e significativa do M6 com a nota de português do M6 e com a nota de matemática no M6 ($r=,203$ $p=0,01$); ($r=,334$ $p=0,05$). Ainda no domínio das relações, neste caso, das relações com os adultos, não se

verificaram correlações significativas, no entanto ao observar a tabela anteriormente referida verificam-se muitas correlações negativas.

No domínio cognitivo (raciocínio) a maioria das correlações são positivas e significativas ao longo dos momentos, quer na nota de português como de matemática. A relação entre o raciocínio abstrato no M3, M4 e M6 com a nota de português são positivas e significativas ($r=,382$ $p=0,05$); ($r=,607$ $p=0,05$); ($r=,395$ $p=0,05$), e com as notas de matemática o mesmo acontece ($r=,414$ $p=0,05$); ($r=,600$ $p=0,05$); ($r=,364$ $p=0,05$). No raciocínio verbal no M3, M4 e M6 a correlação com as notas de português também são positivas e significativas nos respetivos momentos, ($r=,365$ $p=0,05$); ($r=,464$ $p=0,05$); ($r=,400$ $p=0,05$), como também nas notas de matemática ($r=,347$ $p=0,05$); ($r=,346$ $p=0,05$); ($r=,412$ $p=0,05$). O mesmo acontece na resolução de problemas e raciocínio numérico, as correlações entre as notas de português e matemática são positivas e significativas para cada momento.

No **grupo de controlo** (tabela 7, anexo B), na inteligência geral verifica-se uma correlação positiva e significativa na nota de português no M3 com a inteligência geral no M3 ($r=,213$ $p=0,01$), e na nota de matemática também no M3 ($r=,272$ $p=0,05$). Na variável socioemocional, nas correlações da auto percepção com as notas verifica-se uma correlação negativa e significativa da auto percepção no M6 com a nota de português no M6 e também com a nota de matemática no M6 ($r=-,501$ $p=0,05$); ($r=-,324$ $p=0,05$). Não existiram correlações significativas entre as notas de português e matemática em todos os momentos com a relação com os pais, por outro lado na relação com os professores no M1 e M3 existe uma correlação positiva e significativa com notas de português no M1 e M3 ($r=,440$ $p=0,05$); ($r=,436$ $p=0,05$), tal como nas notas de matemática no M1 e M3 ($r=,539$ $p=0,05$); ($r=,489$ $p=0,05$), o que se altera comparativamente com o M6, em que as correlações das notas de português e matemática deste momento com a relação com os professores no M6 é negativa e significativa ($r=-,610$ $p=0,05$); ($r=-,575$ $p=0,05$).

Nas competências sociais são poucas as correlações significativas com as notas escolares, destaca-se a correlação positiva e significativa da nota de português no M6 com a relação com os pares no M6 ($r=,309$ $p=0,01$), e a correlação positiva e significativa da relação com adultos no M6 com a nota de português no M6 ($r=,273$ $p=0,05$) como também com a nota de matemática no M6 ($r=,261$ $p=0,01$).

A nível cognitivo (raciocínio) existem correlações positivas e significativas no raciocínio abstrato no M3 e M6 com a nota de matemática no M3 e M6 ($r=,331$ $p=0,05$), ($r=,378$ $p=0,05$). No raciocínio verbal no M3 também existe uma correlação positiva e

significativa com a nota de português no M3 ($r=,597$ $p=0,05$) e correlações positivas e significativas no raciocínio verbal no M3 e M6 com a nota de matemática no M3 e M6 ($r=,422$ $p=0,05$), ($r=,273$ $p=0,05$). Na resolução de problemas e no raciocínio numérico tanto no M3 como no M6 as correlações também são positivas e significativas com as notas de português e matemática nos respetivos momentos.

Por último recorreu-se à estatística multivariada, a Anova de medidas repetidas ou Anova mista, por existir situações em que os mesmos sujeitos são medidos em momentos ou condições temporais diferentes, sendo um estudo longitudinal (Chagas, 2016). Desta forma, nesta dissertação começámos por verificar o efeito do tempo em cada variável e de seguida a interação do tempo com o grupo (grupo de intervenção e controlo). A variável grupo não aparece nas tabelas de forma isolada como por exemplo a variável tempo porque se trata de uma variável intrasujeitos e não entresujeitos. Nas tabelas (Anexo B), podemos observar variáveis onde não se verifica a esfericidade assumida, isto é, em que existe um efeito do tempo ou da interação ou seja, que rejeitam H_0 e há efeito do tempo (Chagas, 2016).

No rendimento escolar (nesta variável foram tidos em conta 3 momentos: M1- momento 1 corresponde ao final do 3º ano, M2- momento 3 corresponde ao final do 4º ano, M3- momento 6 corresponde ao final do 6º ano), verifica-se o efeito do tempo na nota de português [$F(1,877; 249,632) = 8,159; p \leq 0,05$], sendo $M_2 > M_1$ e $M_2 > M_3$ e na nota de matemática [$F(1,777; 236,310) = 23,561; p \leq 0,05$], nomeadamente $M_2 > M_1$, $M_2 > M_3$ e $M_1 > M_3$.

Relativamente ao efeito da interceção do tempo com os grupos, verificam-se diferenças de médias significativas na nota de português, [$F(1,877; 249,632) = ,805; p \leq 0,05$], para o G1 (grupo de intervenção) $M_2 > M_1$ e $M_2 > M_3$, no G2 (grupo de controlo) não existem diferenças de médias significativas, tal como na nota de matemática [$F(1,777; 236,310) = 2,127; p \leq 0,05$], no G1 $M_2 > M_3$, $M_2 > M_1$ e $M_1 > M_3$, e no G2 $M_1 > M_3$ e $M_2 > M_3$, ou seja, o grupo de controlo mantém sempre notas superiores ao grupo de intervenção em ambas as notas (português e matemática), mas a grupo de intervenção manteve o seu desempenho médio e positivo ao longo de toda a intervenção (Gráfico 1 e 2).

Gráfico 1. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos no rendimento escolar- nota de português.

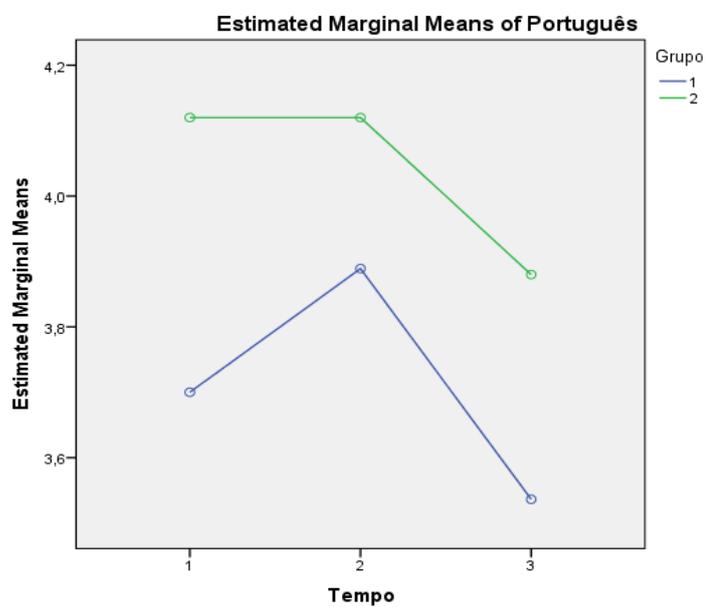
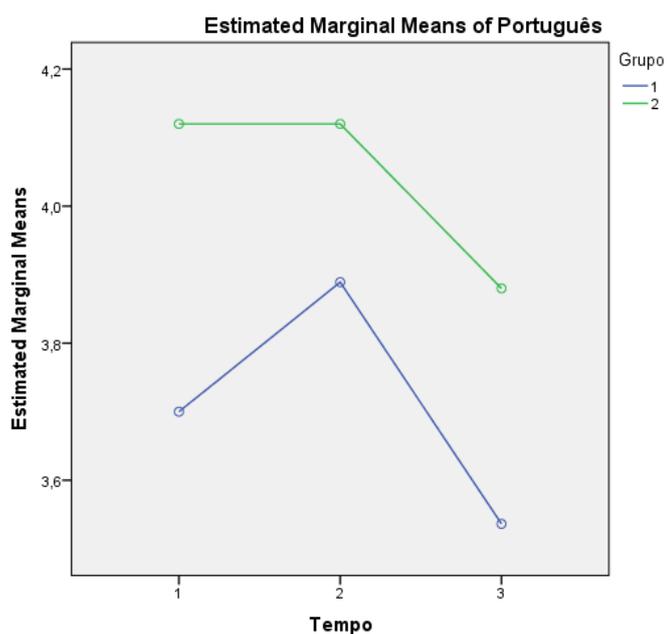
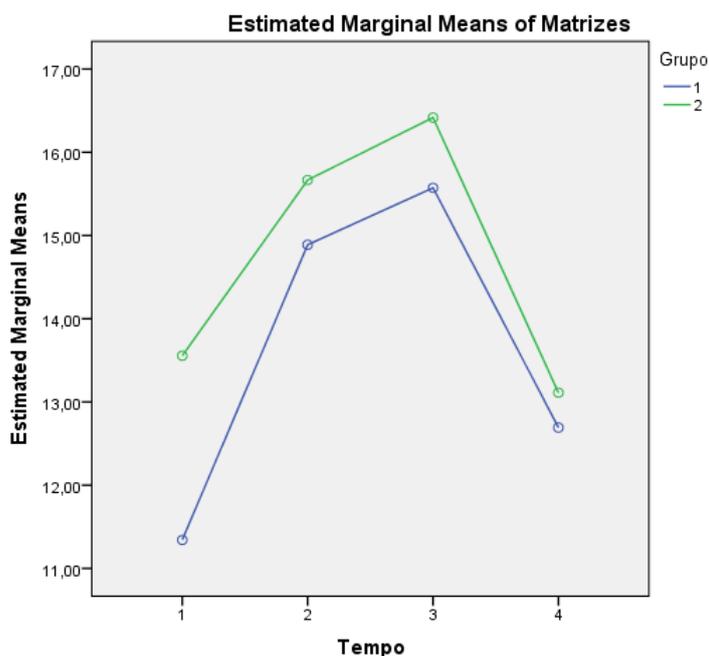


Gráfico 2. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos no rendimento escolar- nota de matemática.



Na inteligência geral (nesta variável foram tidos em conta 4 momentos: M1- momento 1 que corresponde ao final do 3º ano, M2 - momento 3 que corresponde ao final do 4º ano, M3- momento 4 que corresponde ao final do 5º ano e M4- momento 6 que corresponde ao final do 6º ano) verificou-se efeito do tempo [F (2,657; 401,160) = 76,566; $p \leq 0,05$] em que $M3 > M1$, $M3 > M2$ e $M2 > M1$, pelo contrário, na interceção do tempo com os grupos, não se verificou efeito da intervenção, ou seja a intervenção não teve efeito sobre a inteligência geral e o grupo de controlo mantém-se sempre com um desempenho superior ao grupo de intervenção. (Gráfico 3) (para informação mais detalhada ver Tabela 2, Anexo B).

Gráfico 3. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável cognitiva-inteligência geral.



Em termos de competências socioemocionais (nesta variável foram tidos em conta 3 momentos: M1- momento 1 que corresponde ao final do 3º ano, M2 - momento 3 que corresponde ao final do 4º ano, M3- momento 6 que corresponde ao final do 6º ano) (Tabela 3, Anexo B), verifica-se um efeito do tempo na variabilidade da auto percepção socioemocional dos alunos, [F (1,383; 30,434) = 5,110; $p \leq 0,05$], nomeadamente, $M2 > M1$ e $M2 > M3$ (Tabela 3, anexo B). Na percepção dos professores e dos pais, a esfericidade foi assumida, com o valor $p = ,144 \geq 0,05$ e $p = ,419$ (no teste de esfericidade de Mauchly's), respetivamente. Estes dados

sugerem que as percepções dos professores e dos pais, tendem a ser progressivamente menos favoráveis ao longo do tempo, como seria expectável para este período etário (dos 8 aos 12 anos). Porém este resultados modificam-se por efeito da intervenção, ou seja, na interceção do tempo com os grupos, verifica-se um efeito do tempo na variabilidade da percepção socioemocional dos alunos pelos professores no último momento, [F (1,712; 37,655) =1,596; $p \leq,005$], como se verificou $M1 > M3$, $M2 > M1$ e $M2 > M3$ no G1. Os alunos do grupo de intervenção são percecionados de modo mais positivo pelos seus professores no último momento do projeto (Gráfico 5).

Gráfico 4. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável socioemocional - auto percepção.

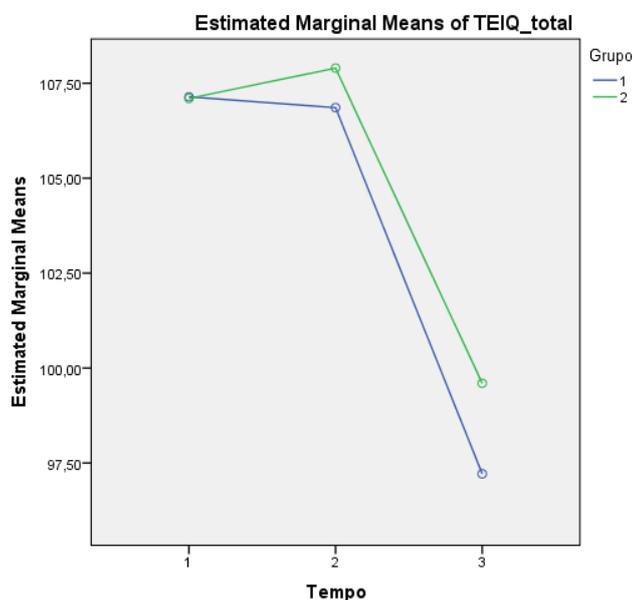


Gráfico 5. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável sociemocional-perceção dos professores.

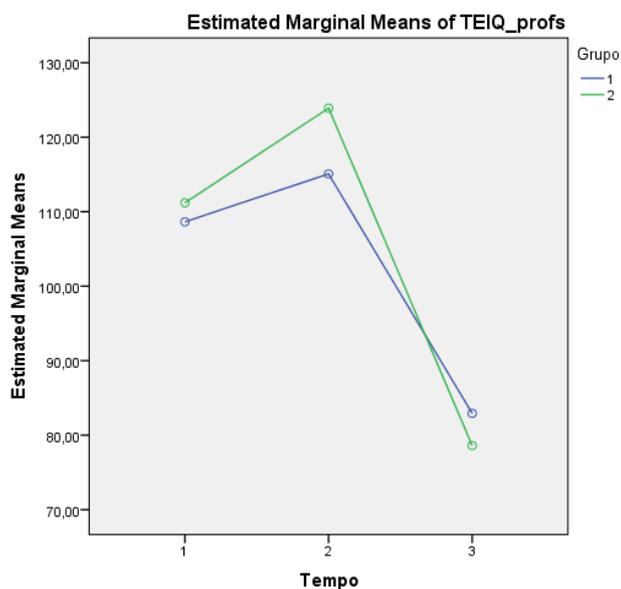
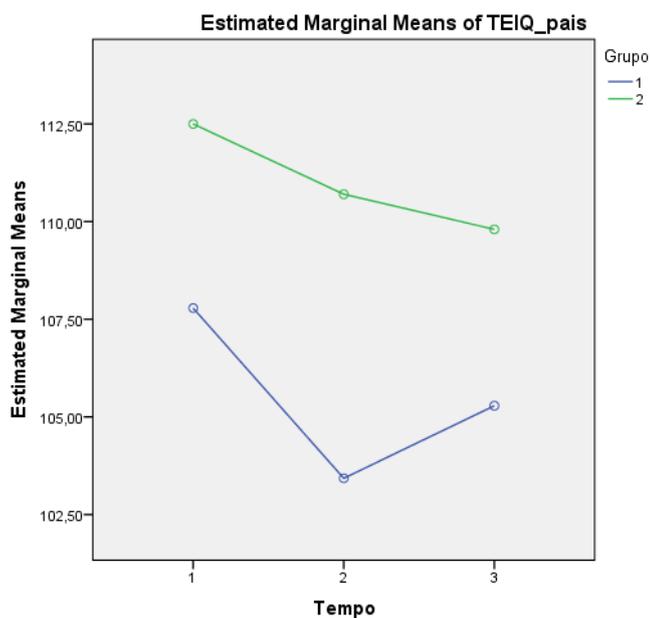


Gráfico 6. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável sociemocional-perceção dos pais.



Quando analisada a variável competências sociais, (tabela 4, anexo B), (nesta variável foram tidos em conta 4 momentos: M1- momento 1 que corresponde ao final do 3º ano, M2 - momento 3 que corresponde ao final do 4º ano, M3- momento 4 que corresponde ao final do 5º ano e M4- momento 6 que corresponde ao final do 6º ano) verifica-se que não houve qualquer efeito da intervenção sobre a empatia, relação com os adultos e relação com os pares, ou seja a esfericidade foi sempre assumida, tanto no efeito do tempo como no efeito da interceção, confirmando-se que a intervenção não teve efeito direto na autopercepção de competências sociais (Gráficos 7,8 e 9), provavelmente pelo período etário em que os alunos se encontravam (dos 8 aos 12 anos).

Gráfico 7. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável social- empatia.

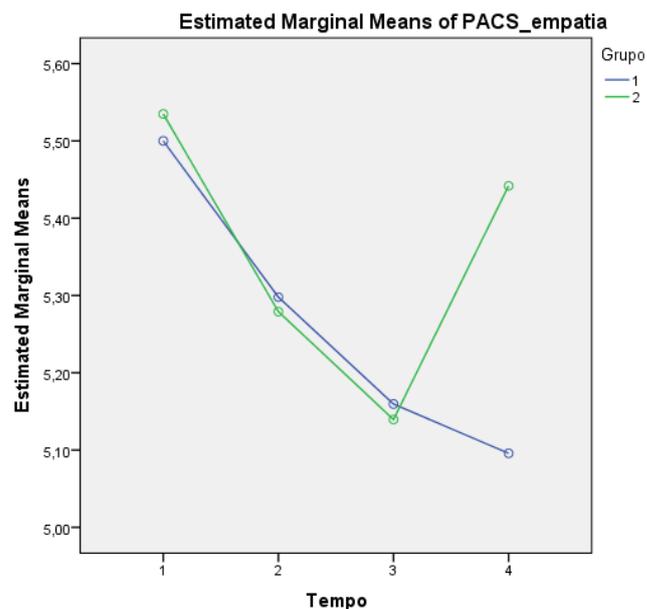


Gráfico 8. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável social- relação com adultos.

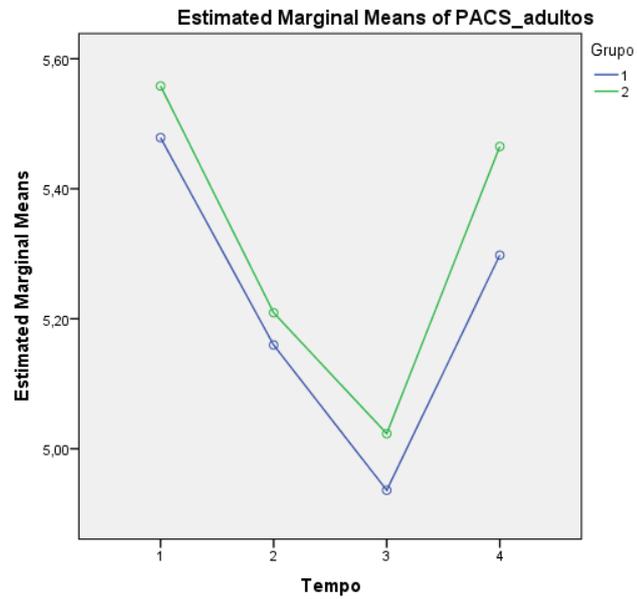
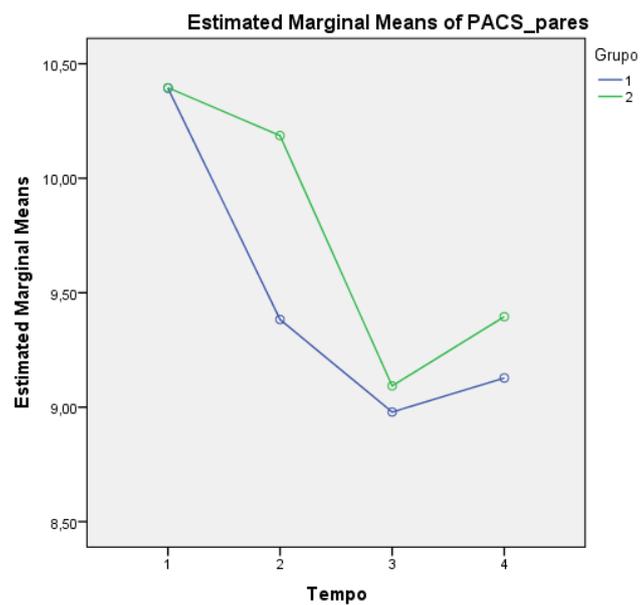


Gráfico 9. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável social- relação com os pares.



Em termos cognitivos, mais propriamente de raciocínio (tabela 5, anexo B), (nesta variável foram tidos em conta 3 momentos: M1- momento 1 que corresponde ao final do 3º ano, M2 - momento 4 que corresponde ao final do 5º ano, M3- momento 6 que corresponde ao final do 6º ano) a esfericidade foi assumida para o raciocínio abstrato, raciocínio verbal e na resolução de problemas. No entanto, no raciocínio numérico houve um efeito do tempo [F (1,895; 269,107) = 109,495 $p \leq 0,005$], $M3 < M1$ e $M3 < M2$ (Gráfico 13), em que o grupo de intervenção se mantém sempre com desempenho superior ao de controlo.

Quando se analisou o efeito do tempo e da intervenção verifica-se Na interação do tempo com os grupos, o mesmo se verificou – que são os alunos do grupo de intervenção os quais mais progredem em termos de raciocínio abstrato, resolução de problemas e raciocínio numérico (Gráficos 10, 12, 13).

Gráfico 10. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável cognitiva- raciocínio abstrato.

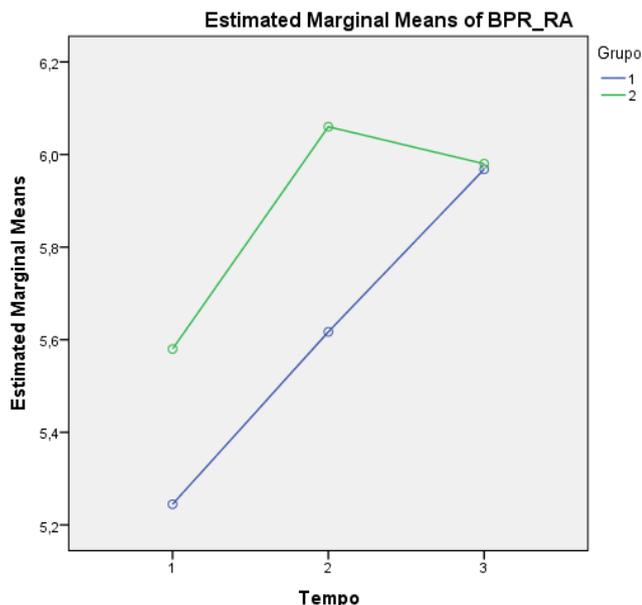


Gráfico 11. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável cognitiva- raciocínio verbal.

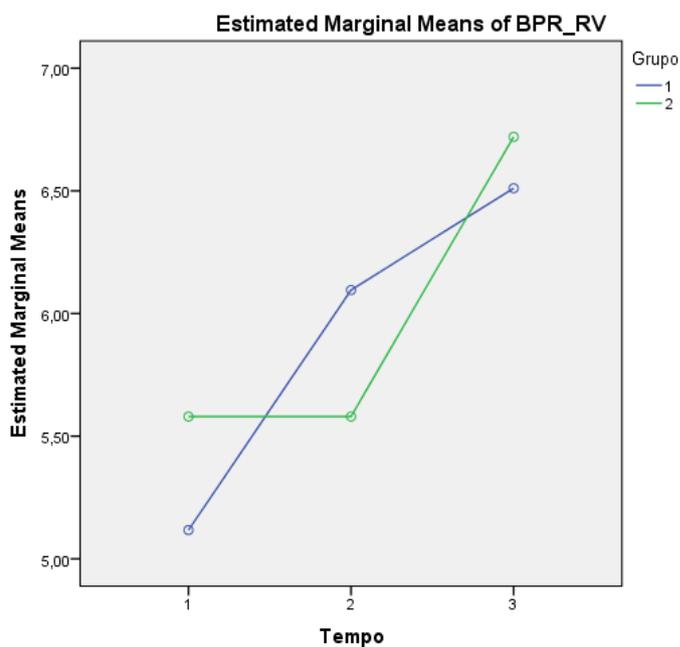


Gráfico 12. Efeito da interceção tempo (momentos) e grupos na variável cognitiva- resolução de problemas.

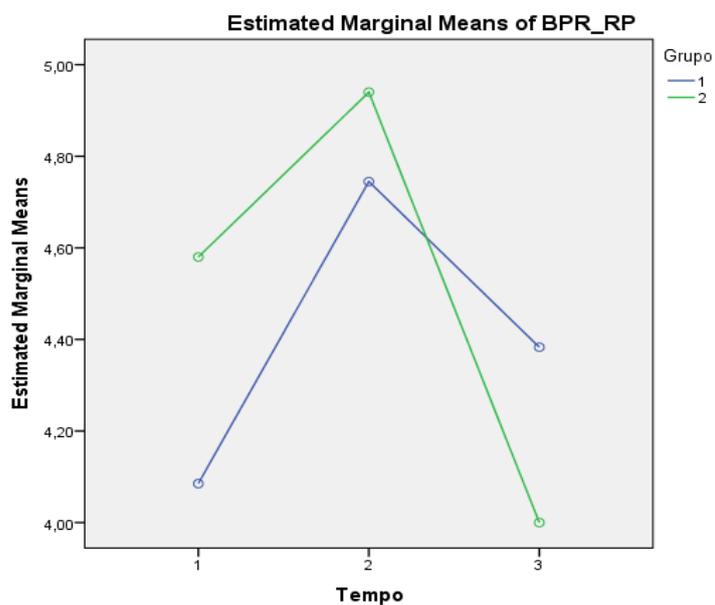
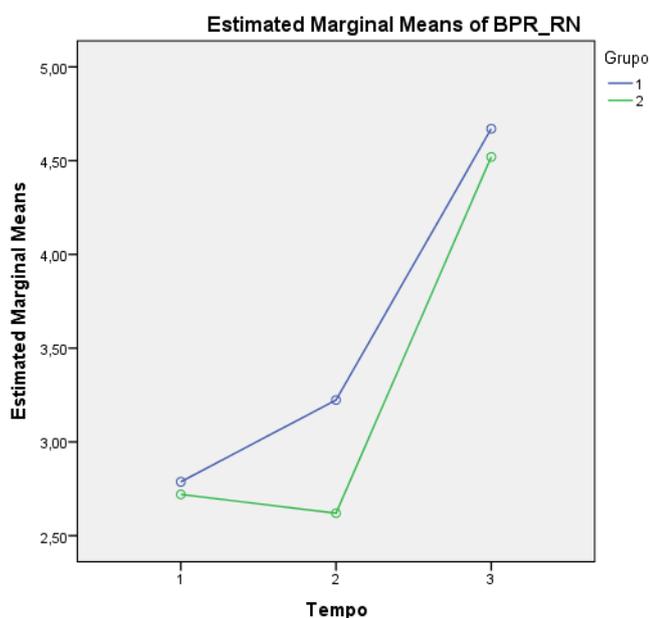


Gráfico 13. Efeito da interseção tempo (momentos) e grupos na variável cognitiva- raciocínio numérico.



2. Discussão dos resultados

Passamos de seguida a apresentar uma discussão dos principais resultados que apresentámos no ponto anterior. Se tivermos em atenção os estudos univariados destacam-se os seguintes aspetos:

- Não existem diferenças de médias nas notas de português e matemática nos diferentes momentos, no grupo de intervenção e no grupo de controlo.
- A análise das diferenças de médias na Inteligência Geral, nos vários momentos, mostrou que há semelhanças entre o grupo de intervenção e grupo de controlo.
- As médias para a componente socioemocional, são muito aproximadas, destacando-se uma diferença significativa na perceção dos pais, favorável ao grupo de controlo, o mesmo acontecendo na autoperceção da relação com os pares (competência social), M3, para o mesmo grupo.

- Ao nível do raciocínio destacam-se as diferenças para o M3, no Raciocínio Verbal, e na Resolução de Problemas, favoráveis ao grupo de controlo; e no M4, no Raciocínio Numérico, favorável ao grupo de intervenção.

Para compreendermos de modo mais aprofundado estes resultados dos estudos diferenciais completámo-los com os estudos correlacionais, que nos permitem destacar que:

- Relativamente ao grupo de intervenção, observa-se que a Inteligência Geral se correlaciona positivamente com as notas de português e de matemática em todos os momentos. No grupo de controlo verificou-se uma relação positiva da Inteligência geral com o rendimento escolar (notas de português e matemática) no fim do 4º ano.

- Quando tomamos as variáveis raciocínio abstrato como o raciocínio numérico e a resolução de problemas verifica-se uma relação positiva com as notas de português e matemática, para o grupo de intervenção ao longo de todos os momentos. No que se refere ao grupo de controlo existem relações positivas entre o raciocínio abstrato no fim do 4º ano e fim do 6º ano apenas com a nota de matemática, e uma relação positiva do raciocínio verbal no fim do 4º ano e no fim do 6º ano. Na resolução de problemas e no raciocínio numérico, é no fim do 4º ano e fim do 6º ano que existem relações positivas com o rendimento escolar (notas de português e matemática). Estes resultados sugerem uma clara relação entre as notas a português e matemática e a capacidade de raciocínio dos alunos em ambos os grupos, porém deixam-nos antever um possível efeito diferenciador no grupo de intervenção a explorar.

Outro aspeto a realçar é a tendência para que as correlações entre as variáveis cognitivas e as notas sejam progressivamente menores, embora se mantenham positivas e significativas no grupo de intervenção, tal como tem sido apontado em estudos neste âmbito. Por exemplo, Almeida, Gisande e Primi (2008) propõem que a relação entre aprendizagem e o rendimento escolar seja concebida em função não só de variáveis pessoais dos alunos e variáveis associadas à sua capacidade intelectual, mas também em função das experiências educativas dos alunos, principalmente as suas vivências. Ou seja, os resultados dos estudos destes autores corroboram uma relação moderada e significativa entre os testes de inteligência e medidas de realização escolar, demonstrando que as correlações diminuem progressivamente entre as notas escolares e as capacidades cognitivas, indicando que outras variáveis do aluno, ou do professor ou do próprio contexto de aprendizagem, também são importantes.

- Em termos de auto percepção socioemocional no grupo de intervenção os alunos vão oscilando a orientação do seu juízo ao longo dos 4 anos. O que também fica espelhado na relação desta variável com as notas escolares. A auto percepção dos alunos está relacionada

positivamente com rendimento a português e matemática, no final do 4º ano, enquanto no final do 6º ano essa relação se torna negativa. No grupo de controlo a relação da auto percepção com as notas de português e matemática também é negativa no final do 6º ano. No grupo de intervenção a relação da percepção dos pais e dos professores também apresenta a mesma tendência de variação, sendo positiva no final do 4º ano e negativa no final do 6º ano. Sugerindo que o final do 6º ano destaca-se por ser a fase de início da adolescência onde surgem mudanças. No grupo de controlo a relação com os pais com as notas de português e matemática foi positiva ao longo dos 4 anos, por outro lado na relação com os professores no fim do 3º ano e fim do 4º ano M1 existiu uma correlação positiva com notas de português e matemática, o que não se verificou no fim do 6º ano, onde a relação foi negativa.

- Em complemento, quando analisámos as competências sociais, verifica-se que i) a empatia relaciona-se de modo positivo e significativo com o rendimento escolar a português em ambos os grupos mas de modo negativo com a matemática, apenas no grupo de intervenção; ii) percepção das relações com os pares, relaciona-se de forma positiva com o rendimento escolar a português e matemática no final do 6º ano, no grupo de intervenção, e apenas com a nota a português no grupo de controlo; iii) percepção da relação com os adultos, apresenta correlação positiva e significativa com o rendimento escolar a português e matemática no final do 6º ano, apenas para o grupo de controlo.

Em síntese, podemos depreender que os grupos eram equivalentes no início do projeto, em termos de notas escolares (português e matemática), inteligência geral, competências socioemocionais e raciocínio. Os resultados da componente social e emocional parecem sugerir um claro impacto do período etário em que os alunos se encontram ao longo deste projeto de intervenção – transição da infância para a adolescência – sugerindo possíveis efeitos, da auto percepção de competências socioemocionais, da empatia e da relação com os pares no rendimento escolar, evidenciando uma relação positiva na infância que se torna negativa na adolescência,. Tais resultados carecem de análises mais profundas no sentido de perceber os efeitos encontrados e a sua origem – o tempo, ou seja os efeitos do desenvolvimento psicológico e maturacional? Ou a intervenção?

Os estudos multivariados permitiram analisar os efeitos do tempo (ou seja da maturação desenvolvimental) e/ou os efeitos do tempo em intercepção a intervenção (não intervenção) (grupo de intervenção x grupo de controlo). Começamos por realçar que relativamente às notas escolares (português e matemática) apenas se verifica efeito do tempo para ambos os grupos, ou seja, o grupo de controlo mantém sempre notas superiores ao grupo

de intervenção em ambas as notas (português e matemática), mas o grupo de intervenção manteve o seu desempenho médio e positivo ao longo de toda a intervenção. Na inteligência geral também se verificou apenas efeito do tempo, para ambos os grupos, com a tendência para o grupo de controlo manter sempre um desempenho superior ao grupo de intervenção, embora este grupo também mantenha um desempenho médio e positivo ao longo de toda a intervenção, tal como nas notas escolares.

Relativamente às competências socioemocionais verificou-se apenas um efeito do tempo na autoperceção dos alunos em ambos os grupos, com uma tendência para a perceção ser progressivamente mais negativa, há medida que se vão aproximando da adolescência. Na variável perceção da competência socioemocional dos alunos pelos professores verifica-se uma tendência para estas sejam progressivamente menos favoráveis ao longo do tempo, como seria expectável para este período etário (dos 8 aos 12 anos). Embora se verifique um efeito positivo da intervenção sobre (interceção do tempo com os grupos), a perceção socioemocional dos alunos pelos professores no fim do 6º ano, no grupo de intervenção. Estes alunos são percecionados de modo mais positivo pelos seus professores no último momento do projeto.

Nas competências sociais, não houve qualquer efeito da intervenção sobre a empatia, relação com os adultos e relação com os pares, sugerindo que a intervenção não teve efeito direto na autoperceção de competências sociais o que provavelmente se justifica pelo período etário em que os alunos se encontravam (dos 8 aos 12 anos).

Ao nível do raciocínio numérico destaca-se um efeito do tempo favorável ao grupo de intervenção que se mantém sempre com desempenho superior ao do grupo de controlo. Na interceção do tempo com os grupos, verificou-se uma vez mais que são os alunos do grupo de intervenção os que mais progridem em termos de raciocínio abstrato, resolução de problemas e raciocínio numérico.

Consideramos pertinente começar por referir o período etário em que este estudo incidiu – dos 8 aos 12 anos. Este período etário está associado por um lado a um período de transição escolar e por outro, a uma transição de desenvolvimento da infância para a adolescência com um forte impacto da puberdade e das modificações que acarreta.

Os resultados acima apresentados de algum modo podem espelhar as barreiras, as interrogações e as mudanças psicológicas que os alunos estariam a vivenciar. O que, do ponto de vista psicológico, é bastante evidente nas oscilações apresentadas em termos de

autoavaliação socioemocional (que se torna progressivamente mais negativa em ambos os grupos). Tendência que também se observou na percepção dos pais e professores.

Quanto maior a sensibilidade para atender à compreensão das necessidades dos outros, menor são as notas a português e matemática; como se a sensibilidade empática criasse condições para uma maior vulnerabilidade cognitiva, neste período de desenvolvimento que marca a entrada na adolescência, as relações com os iguais provêm da maturação cognitiva e do tempo que passa a ser dedicado a falar sobre si, fazendo com que exista uma maior compreensão dos outros, marcando as relações com reciprocidade e apoio e ajuda uns pelos outros, como tem sido evidenciado em diversos estudos de Psicologia do Desenvolvimento. Por exemplo, Coll, Marchesi, Palacios e colaboradores, (2004), destacam que é nesta fase que a intimidade é maior dentro destas relações, sendo as amizades íntimas um fenómeno da adolescência, que se caracteriza pela partilha de pensamentos, expectativas e sentimentos, sabem as preocupações que o outro têm e existe um maior apoio. As relações com os amigos são experiências que enriquecem a vida de um adolescente, não sendo uma novidade, em 1932 Piaget expressou a importância da interação com companheiros era fundamental para o desenvolvimento adolescente tendo um efeito muito positivo. É também nesta fase de desenvolvimento da adolescência, a popularidade começa a ter um significado especial, tendo ênfase a competência social e o ser valorizado e aceite pelos pares, que sendo positivos aumentam a autoestima. No entanto, se esta preocupação for excessiva, o jovem pode perder o interesse por outros domínios como o rendimento escolar.

Os estudos sobre os efeitos do tempo nos grupos destacam que as notas escolares assim como o desempenho em provas de inteligência geral, em ambos os grupos mantiveram-se positivos ao longo dos 4 anos, embora se verifique a tendência para um decréscimo quantitativo das notas e da inteligência geral, embora mantenham um desempenho positivo.

Daqui depreende-se que a intervenção do projeto não alterou o rendimento escolar expectável nem teve efeitos na sua inteligência geral, dos alunos envolvidos no projeto, apesar de todas as alterações introduzidas ao nível de: organização curricular; métodos e hábitos de trabalho; introdução de novos conteúdos formais e informais para além dos oficialmente instituídos.

Tal como já referimos, parece haver um claro efeito da transição da infância para a adolescência, na autopercepção dos alunos de ambos os grupos, assim como as percepções dos pais e professores, com duas exceções, por um lado, a percepção das competências socioemocionais dos alunos do grupo de intervenção pelos seus professores, no último

momento (fim do 6º ano), parecendo emergir um claro efeito positivo da intervenção promovida pelo projeto; por outro lado, o incremento percebido favorável dos alunos do grupo de controlo sobre as suas competências empáticas, sugerindo um claro efeito de coesão grupal natural agregador do grupo. Estes resultados vão de encontro a estudos anteriores, que sugerem que os professores têm um papel fundamental na vida dos alunos, não só a nível escolar como pessoal. Ou seja, ensinam conhecimento ao aluno como também ajudam na descoberta de capacidades intrínsecas, que serão importantes a todos os níveis na vida dos alunos. Deste modo, o professor não só ensina as matérias escolares como também prepara os alunos para situações futuras. Neste sentido, Guinote em 2014 propõe que o professor transmitir o saber e partilha na sala de aula com os alunos naturalmente prepara-os para o futuro. As aprendizagens variadas são imprescindíveis, mesmo existindo metas e programas o currículo pode ser respeitado de variadas formas. A articulação entre ciclos tendo uma sequência que progride exige que os professores preparem os alunos sempre para o ciclo seguinte.

A relação professor- aluno é então fundamental para a aprendizagem dos alunos. Para os autores Lopes e Silva (2011) a melhoria destas relações entre professor e aluno melhora significativamente o sucesso dos alunos. Fruto desta relação pode estar a forma e interesse que os alunos vão sentir em relação às tarefas propostas/atividades e até mesmo a vontade de ir para a escola, dando ênfase à interação que se estabelece na sala de aula como potenciadoras do sucesso do aluno e do bem-estar de todos os envolventes no contexto. Não há dúvidas que o entusiasmo do professor, os feedbacks positivos, organização e ambiente onde o aluno se sente seguro ajudam no progresso. Segundo um estudo anterior (pelo National Institute of Child Health and Human Development) conclui que em salas de 1º ciclo onde existiam conversas desafiantes entre alunos e professores, era dado feedback positivo da parte do professor (sem excluir os interesses e dificuldades dos seus alunos), os alunos revelavam muito mais interesse e envolvimento nas atividades do que alunos em que tal não acontecia. Quando as expectativas dos professores são altas e positivas, os alunos acreditam mais neles (Granja, 2015).

Por fim, destacamos os resultados do grupo de intervenção onde se observa um claro incremento da capacidade de raciocinar em termos numéricos favorável ao grupo de intervenção, que a nossa ver pode ser explicado pelo amadurecimento cognitivo em ambos os grupos. Porém a vantagem progressiva do grupo de intervenção poderá ser um efeito da intervenção.

Esta mesma tendência observa-se no raciocínio abstrato e na capacidade para resolver problemas, em que o grupo de intervenção parte de uma situação inicial com resultados inferiores ao grupo de controle, que com o decorrer do projeto inicia um processo de progressivo incremento da capacidade cognitivo da resolução de problemas e abstração, alcançando e ultrapassando (no último ano- 6º) o grupo de controle. Vantagem derivada, a nosso ver, das atividades de enriquecimento promovidas pelo projeto junto dos alunos e professores.

CONCLUSÃO

A realização deste estudo e compreensão dos resultados obtidos deve ser enquadrada no âmbito da abordagem do movimento “ learning for well being (Kickbush, 2012), no sentido de promover uma educação escolar e extraescolar orientada para o bem-estar, a cidadania e a sustentabilidade. É importante que a educação seja planeada em função quer dos requisitos da sociedade, quer em função das necessidades e de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens. No que toca às crianças/alunos sabe-se que a família é tão importante como todos os contextos que os rodeiam, que proporcionam oportunidades e ambientes favoráveis, para que o seu desenvolvimento e rendimento escolar sejam de sucesso. Neste sentido a educação e o desenvolvimento dos alunos deve ser perspectivado em termos ecológicos e sistémicos, colocando o aluno no centro do ecossistema, e a família, a comunidade, a escola e os professores nos sistemas envolventes com uma responsabilidade direta sobre a ação educativa que é simultaneamente desenvolvimental (Bronfenbrenner, 1979). Ou seja, desenvolvimento da criança, não depende apenas dos processos de comportamento individual que o determinam, mas também das relações e ambientes em que se insere. São várias as facetas de um ambiente de aprendizagem para uma criança, a segurança, as estratégias que utiliza para se relacionar e interagir e a satisfação de necessidades básicas. Só observando todos os contextos em que a criança e jovens se inserem, é que a sua capacidade de desenvolvimento pode ser apreciada (Bornstein, 2003).

Os programas de competências socioemocionais no contexto escolar visam promover o desenvolvimento socioemocional do aluno de modo a habilitá-lo para fazer face aos desafios da vida em geral e da vida escolar em particular. Quando um aluno adquire competências pessoais e sociais fica capacitado para expressar e avaliar as suas próprias emoções, comportamentos e atitudes e em função disso tomar decisões. Ao adquirir estas competências um aluno consegue identificar, não apenas as suas emoções como também as dos outros, compreender como os seus sentimentos têm o poder de influenciar os outros e ficar capacitado para atribuir a responsabilidade das consequências das suas atitudes. Este processo de aprendizagem social e emocional fomenta o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, fundamentais para o sucesso (não só escolar como pessoal), incluindo as habilidades necessárias para reconhecer as emoções em si próprio nos outros, desenvolver cuidados e preocupação com os outros, formar relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com qualquer problema da sociedade.

As habilidades sociais e consciencialização emocional melhoram a vida do aluno academicamente e a sua socialização, criam maior apego à escola e motivação pelos estudos, ajudam-no a lidar com o *stress* e com a responsabilidade de forma mais eficaz.

Da análise dos resultados que emergiram deste estudo destaca-se o efeito do desenvolvimento psicológico, da transição escolar do 1º para o 2º ciclo e os efeitos da intervenção proporcionada pelo projeto PMA-CEAG XXI.

Em termos de desenvolvimento psicológico, os resultados obtidos a nível social e a nível emocional refletem o percurso típico expectável para crianças e jovens entre os 8 e os 12 anos, período em que se desenrolou este projeto, nomeadamente o questionamento progressivamente mais autocrítico que marca a passagem da infância para a adolescência. Nos grupos deste projeto é evidente autoperceção de competência socioemocional progressivamente menos favorável. Esta perceção de si próprio é também acompanhada por perceções de competência socioemocional dos alunos pelos respetivos pais e professores progressivamente menos favoráveis, como exceção do último momento de avaliação para o grupo de intervenção como veremos adiante. Estes dados vão de encontro aos modelos psicológicos de desenvolvimento infantil e juvenil e acentuam a necessidade de estar alerta para as possíveis implicações destas características desenvolvimentais no processo de aprendizagem e na relação com os adultos mais próximos e/ou significativo, especialmente pais e professores, como tem sido referido em estudos anteriores: os educadores (pais e professores) são muito importantes para desenvolver um programa de competências socioemocionais numa escola. Educadores que já estiveram envolvidos em programas deste âmbito abordam as competências socioemocionais como integradoras de todas as atividades de desenvolvimento dos alunos com a aprendizagem escolar. Dentro do contexto escolar, o professor tem um papel fundamental para ajudar o aluno a obter sucesso escolar. É papel do professor introduzir novos conhecimentos e conceitos, devem ajudar os alunos a estarem aptos para os desafios do futuro, como por exemplo: a integração e colaboração com os colegas, conseguir gerir as suas próprias emoções, comportamentos e tomadas de decisão com responsabilidade (Yoder, 2014). Quando todo o contexto escolar investe e se importa com este tipo de programas, os alunos vivenciam o ambiente como seguro sendo mais motivados para aprender e aumentar o seu compromisso com a escola. Não é apenas necessário ser emocionalmente inteligente, é crucial estar motivado para usar essa inteligência (Silva e Franco, 2014).

Por outro lado destaca-se o efeito da transição escolar, em que as notas escolares assim como o desempenho em provas de inteligência geral, em ambos os grupos mantiveram-se positivos ao longo dos 4 anos, embora se verifique a tendência para um decréscimo quantitativo do desempenho no 5º e no 6º ano, embora mantenham um desempenho médio positivo. O que sugere, uma vez, e tal como tem sido referido em estudos anteriores (Silva e Franco, 2014; Coelho, 2018), a necessidade de repensar o modelo de transição do 1º para o 2º ciclo e da sua coincidência com um momento de desenvolvimento psicológico crítico e de transição da infância para a adolescência.

A finalizar destacamos os efeitos da intervenção, em termos de competências socioemocionais e cognitivas (raciocínio). Ficou demonstrado que o efeito da transição da infância para a adolescência, nas perceções dos professores, pode ser contrariado pela formação de professores e pela intervenção dos professores na promoção de competências socioemocionais, como ficou expresso nas perceções favoráveis dos professores acerca das competências dos seus alunos (no grupo de intervenção no final do 6º ano). Estamos em crer que se trata de um claro efeito positivo da intervenção promovida pelo projeto, o que remete para a importância da formação de professores e da sua intervenção direta como mediadores de desenvolvimento socioemocional, como tem sido destacado pela CASEL e nos resultados da implementação dos programas SEL.

A entrada no 2º ciclo marca um período de mudanças e ajustes potenciais (Lane et al., 2015), trazendo vários efeitos negativos, nomeadamente declínios no rendimento escolar, falta de motivação e realização. A transição do 1º para o 2º ciclo pode ter um impacto negativo no bem-estar, no envolvimento escolar e no ajustamento psicológico dos alunos. (Rice et al., 2011). Sendo a inteligência emocional uma apontada como uma componente que tem impacto no sucesso escolar, carências nestas habilidades podem afetar alunos dentro ou fora do contexto escolar, destabilizando o bem-estar e ajuste psicológico. Alguns estudos mostram a importância da Inteligência emocional para o sucesso escolar, tal como o estudo de Adeyno em 2005, que ao estudar a relação entre Inteligência Emocional e a adaptação dos alunos em transição do ensino primário para ensino médio, concluiu que a capacidade dos alunos no desenvolvimento emocional, autonomia, ser responsável e comportar-se de forma responsável são pilares fundamentais para ultrapassar facilmente os desafios da transição. Silva e Franco em 2014, que estudaram a relação entre inteligência emocional (percebida) e rendimento escolar em alunos de 1º ciclo, tiveram como objetivo perceber quais as variáveis que podem ter implicações nesta relação, variáveis essas que são: género, idade, índice de participação

social, estatuto socioeconómico dos pais e a retenção escolar mostraram que quanto maior a adaptabilidade, maior é o rendimento escolar, o relacionamento com os pares contribui para um maior ajustamento escolar, alunos com expressividade positiva e níveis moderados de intensidade emocional são descritos pelos professores como mais disponíveis e que alunos que nunca tiveram nenhuma retenção obtêm resultados mais elevados. Um estudo de 2007 na Universidade de Lisboa “Medição da Inteligência Emocional e a sua relação com o Sucesso Escolar” que procurou retirar os efeitos da inteligência e personalidade, mostrou que existe relação positiva entre Inteligência Emocional e autoposicionamento escolar.

Salientamos ainda o incremento da capacidade de raciocinar em termos numéricos com uma vantagem progressiva do grupo de intervenção. Esta mesma tendência observa-se no raciocínio abstrato e na capacidade para resolver problemas. Esta vantagem, pode ser claramente assumida como derivando da flexibilização curricular, e das atividades de enriquecimento socioemocional e cognitivo promovidas pelo projeto junto dos alunos e professores. Como vimos em estudos anteriores a intervenção promotora de desenvolvimento socioemocional estimula o desenvolvimento dos alunos nos diversos domínios (emocional, social e cognitivo) (Weissberg et al., 2015; Coelho et al., 2016).

Em síntese, destacamos que a intervenção promovida pelo projeto teve um impacto positivo no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos e na perceção dos professores sobre os seus alunos. Embora não se possa falar de um efeito direto sobre as notas escolares, porém estas mantêm-se positivas, o que nos leva a afirmar que houve um possível efeito moderador do impacto negativo da transição da infância para a adolescência, em termos das perceções dos professores.

As conclusões aqui enunciadas devem ser enquadradas no conjunto de limitações que encerra uma investigação desta natureza. Como se tratou de um estudo que incidiu sobre a avaliação do impacto de uma intervenção sobre um grupo de alunos em contexto real e ao longo de quatro anos letivos, tem associadas as limitações derivadas dessa situação. Também como seria expectável, houve mortalidade da amostra, quer no grupo de intervenção quer no grupo de controlo o que reduziu a amostra previamente prevista e limitou as conclusões e a sua generalização.

Consideramos pertinente começar por referir o período etário em que este estudo incidiu – dos 8 aos 12 anos. Este período etário está associado por um lado a um período de

transição escolar e por outro, a uma transição de desenvolvimento da infância para a adolescência com um forte impacto da puberdade e das modificações que acarreta.

Os resultados acima apresentados de algum modo podem espelhar as barreiras, as interrogações e as mudanças psicológicas que os alunos estariam a vivenciar. O que, do ponto de vista psicológico, é bastante evidente nas oscilações apresentadas em termos de autoavaliação socioemocional (que se torna progressivamente mais negativa em ambos os grupos). Tendência que também se observou na percepção dos pais e professores.

Quanto maior a sensibilidade para atender à compreensão das necessidades dos outros, menor são as notas a português e matemática; como se a sensibilidade empática criasse condições para uma maior vulnerabilidade cognitiva, neste período de desenvolvimento que marca a entrada na adolescência, as relações com os iguais provêm da maturação cognitiva e do tempo que passa a ser dedicado a falar sobre si, fazendo com que exista uma maior compreensão dos outros, marcando as relações com reciprocidade e apoio e ajuda uns pelos outros, como tem sido evidenciado em diversos estudos de Psicologia do Desenvolvimento. Por exemplo, Coll, Marchesi, Palacios e colaboradores em 2004, destacam que é nesta fase que a intimidade é maior dentro destas relações, sendo as amizades íntimas um fenómeno da adolescência, que se caracteriza pela partilha de pensamentos, expectativas e sentimentos, sabem as preocupações que o outro têm e existe um maior apoio. As relações com os amigos são experiências que enriquecem a vida de um adolescente, não sendo uma novidade, em 1932 Piaget expressou a importância da interação com companheiros era fundamental para o desenvolvimento adolescente tendo um efeito muito positivo. É também nesta fase de desenvolvimento da adolescência, a popularidade começa a ter um significado especial, tendo ênfase a competência social e o ser valorizado e aceite pelos pares, que sendo positivos aumentam a autoestima. No entanto, se esta preocupação for excessiva, o jovem pode perder o interesse por outros domínios como o rendimento escolar.

Em termos de investigação futura consideramos fundamental desenvolver estudos mais alargados, em termos de amostra e regiões envolvidas, que estendam a análise ao impacto dos programas de promoção de competências socioemocionais às expectativas das próprias crianças e jovens sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, assim como dos seus professores e da sua família. Consideramos importante, ainda, introduzir, em estudos futuros a avaliação do bem-estar dos alunos, dos professores e da família numa perspectiva ecológica e sistémica.

Deste estudo decorrem ainda sugestões de intervenção no domínio socioemocional em função de três níveis de atuação:

- Inclusão de conteúdos socioemocionais no âmbito curricular e extracurricular, de modo formal e informal, tal como é sugerido pela associação CASEL.
- Formação e supervisão de professores para atuarem como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais.
- Formação e envolvimento dos pais/famílias no desenvolvimento de competências socioemocionais em estreita e contínua articulação com os professores.

A fechar relembramos as palavras de Goleman (2011), com que abrimos este trabalho: as pessoas ao estarem em relação com os outros são mais criativas e mais eficientes na tomada de decisão, ou seja, o desenvolvimento das competências socioemocionais é um patamar fundamental para a construção do sucesso, não só escolar e académico, mas também pessoal, familiar e social. As competências socioemocionais são a chave para a cidadania de sucesso!

REFERÊNCIAS

- Abrantes, M. (2015). Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente as transformações da prática pedagógica no discurso do professor.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, problemas e práticas* (60),33-32
- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Relatório Final. Lisboa: CIES_ISCTE
- Adeyemo, D. A. (2005). The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary school students in transition.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling* 7(4), 212-221.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Almeida, L. S. & Lemos, G. C. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Versões 5/6, 7/9 e 10/12* (Manual Técnico). Braga: Universidade do Minho.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington (DC): APA.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R., & Hasselhorn, M. (2013). Does the timing of transition matter? Comparison of German students' self-perceptions before and after the transition to secondary school. *International Journal of Educational Research*, 57, 1–11.
- Bergström, B. (2004). *Every child has specific needs*. Stockholm: Runa Forlag.
- Bornstein, G. (2003). Intergroup conflict: Individual, group, and collective interests. *Personality and social psychology review*, 7(2), 129-145.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Civic Enterprises*. Chicago: Author
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA.: Harvard university press.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 359-378.

- Candeias, A. A., Oliveira, M., & Franco, G. (2008). Prova de Resolução de Problemas Interpessoais: Estudos de desenvolvimento com crianças (7/11 anos). In A. P. Noronha et al. (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. XIII). Braga: Psiquilíbrios. (ISBN: 978-989-95522-6-5).
- Ceitel, M. (2010). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Silabo.
- Chagas, E. (2016). Material Didático Curso de Estatística Aplicada para iniciantes. Marília: Universidade de Marília.
- Coelho, V. (2014). Promoção do sucesso e ajustamento escolar: Estudos sobre a eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional para alunos do 4º ao 9º ano. *Tese de Doutoramento em Psicologia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of youth and adolescence*, 46(3), 558-569.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2018). Positive Transition to Middle School: A Multilevel Model Analysis of a Portuguese School Adjustment Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 160-171.
- Coll, C., & Miras, M. (1996). Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações. *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*, 2, 353-373.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi A. (1992) *Desarrollo psicológico y educación, II*. Psicología de la Education Madrid: Alianza
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi A., & Colaboradores (2004) *Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2016). Parecer sobre Organização da escola e promoção do sucesso escolar. *Novos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: a systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. *Handbook of research on teaching*, 3(605-629).

- Costa, M., & Faria, L. (2009). A inteligência emocional e satisfação profissional de enfermeiros e voluntários. *In Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia* (pp. 4467-4475). Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- DePaoli, J.L., Atwell, M., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL.
- DGEEC, D. (2015). DEEBS.(2015). *Educação em Números-Portugal*.
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432
- Dusenbury, L.A., Zadrazil Newman, J., Weissberg, R.P., Goren, P., Domitrovich, C.E., & Mart, A.K. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* 532-548. New York, NY: Guilford Press.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência social: a nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Granja, A. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar*. Relatório de estágio. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- 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. Aspen Institute.
- Jornal de Notícias. 9 de Junho de 2016
- Kickbush, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: Uma Prioridade Política para as Crianças e os Jovens na Europa. Um Processo para a Mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools—a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W., & Messenger, M. (2015). Examining behavioral risk and academic performance for students transitioning from elementary to middle school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 39–49.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Machado, J., & Alves, M. (2015). Melhorar a Escola—Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto: Universidade Católica Editora
- Matthews, G., Zeidner, M. & Robert, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442.
- Oliveira, M., Verdasca, J., Saragoça, J., Candeias, A., Pomar, C. & Rebelo, N. (2013). *Rendimento escolar em matemática vs atitudes face à matemática: Fatores de contexto e efeito escola*. Projeto RED. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- O'Toole, L. (2008). Understanding Individual Patterns of Learning: implications for the well-being of students. *European Journal of Education*, 43(1), 71-86.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). Análise de Dados para Ciências Sociais, A Complementaridade do SPSS.[Data Analysis for Social Sciences with SPSS]. Edições Sílabo, Lisboa.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Raven, J. & Court, J. (2009). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*. Lisboa: Hogrefe
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244–263.
- Romera, E. M., Rabanillo, J. L. F., Ortiz, O. G., Ruiz, R. O., & Bolaños, J. A. C. (2017). Construct, Measurement and Assessment of Social Competence in Early Adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(3), 337-348.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. *Handbook of emotions*, 2, 306-322. Haviland (Eds). New York: Guilford Press.

- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test.
- Santos, C. (2013). *A transição escolar do 1º para o 2º Ciclo: implicações a nível do rendimento académico*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Petrides, K. V., & Saklofske, D. H. (2015). Incremental validity of the trait emotional intelligence questionnaire–short form (TEIQue–SF). *Journal of personality assessment*, 97(5), 525-535.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 67-84.
- Silva, E. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Dissertação de Mestrado.
- Silva, E., & Franco G. (2014). Relação entre a Inteligência Emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico da RAM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. New York: Penguins Books.
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. London, England: Routledge.
- Symonds, J. E., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1-27.
- Taylor, R., 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, 1156–1171.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future.
- Wols, A., Scholte, R. H. J., & Qualter, P. (2015). Prospective associations between loneliness and emotional intelligence. *Journal of Adolescence*, 39, 40-48.

Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. *Research-to-Practice Brief. Center on Great Teachers and Leaders.*

Anexos

A- Tabelas da análise estatística Univariada

Tabela 1. Análise das diferenças de médias das notas de português e matemática

Variável		N	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Nota_PT_M1	Grupo de Intervenção	122	3,65	,862	2	5	,731	,394
	Grupo Controlo	58	3,53	,754	3	5		
Nota_PT_M3	Grupo de Intervenção	118	3,91	,795	2	5	,378	,539
	Grupo Controlo	93	3,84	,756	2	5		
Nota_PT_M6	Grupo de Intervenção	116	3,51	,728	2	5	,774	,380
	Grupo Controlo	63	3,62	,923	2	5		
Nota_MAT_M1	Grupo de Intervenção	122	3,70	,915	2	5	2,014	,158
	Grupo Controlo	58	3,50	,884	2	5		
Nota_Mat_M3	Grupo de Intervenção	118	4,06	,798	2	5	3,560	,061
	Grupo Controlo	93	3,85	,807	2	5		
Nota_MAT_M6	Grupo de Intervenção	116	3,48	,909	2	5	,236	,628
	Grupo Controlo	63	3,41	,944	2	5		

Nota: Não tem o momento 4 por falta de dados no Grupo de Controlo

Tabela 2. Análise das diferenças de médias da Inteligência Geral

Variável		N	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	Sig.
MATRIZES_M1	Grupo de Intervenção	124	11,2903	3,56992	2,00	18,00	11,048	,001
	Grupo Controlo	95	12,8421	3,22331	3,00	18,00		
MATRIZES_M3	Grupo de Intervenção	117	14,8889	2,57902	5,00	18,00	,002	,965
	Grupo Controlo	94	14,8723	2,80642	,00	18,00		
MATRIZES_M4	Grupo de Intervenção	124	15,4758	2,60850	,00	18,00	1,699	,194
	Grupo Controlo	95	15,9158	2,29088	5,00	18,00		
MATRIZES_M6	Grupo de Intervenção	124	12,7823	2,39770	,00	21,00	,797	,373
	Grupo Controlo	37	13,1622	1,77190	7,00	16,00		

Tabela 3. Análise das diferenças de médias das componentes socioemocionais

Variável		N	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	Sig.
TEIQ_TOTAL_M1	Grupo de Intervenção	123	104,7805	11,27636	75,00	138,00	,522	,471
	Grupo Controlo	94	103,7553	9,01455	86,00	135,00		
TEIQ_TOTAL_M3	Grupo de Intervenção	124	108,7903	12,54862	64,00	144,00	1,342	,248
	Grupo Controlo	93	111,0215	15,81275	58,00	144,00		
TEIQ_TOTAL_M6	Grupo de Intervenção	124	97,5726	8,13321	84,00	131,00	,168	,682
	Grupo Controlo	66	98,1364	10,51576	60,00	130,00		
TEIQ_PAIS_M1	Grupo de Intervenção	102	107,0882	11,42873	80,00	135,00	1,608	,206
	Grupo Controlo	87	109,4138	13,78114	51,00	141,00		
TEIQ_PAIS_M3	Grupo de Intervenção	76	106,1842	10,51946	88,00	132,00	5,073	,026
	Grupo Controlo	82	110,0488	11,00830	82,00	141,00		
TEIQ_PAIS_M6	Grupo de Intervenção	83	105,6145	11,74924	78,00	134,00	2,081	,152
	Grupo Controlo	26	109,4231	11,74112	84,00	133,00		
TEIQ_PROF_M1	Grupo de Intervenção	79	103,4304	16,69921	54,00	141,00	1,732	,190
	Grupo Controlo	92	106,4783	13,57962	51,00	139,00		
TEIQ_PROF_M3	Grupo de Intervenção	41	106,7073	14,97205	79,00	144,00	,247	,620
	Grupo Controlo	74	108,2568	16,55051	74,00	144,00		
TEIQ_PROF_M6	Grupo de Intervenção	84	82,5476	10,65042	41,00	104,00	,177	,675
	Grupo Controlo	37	81,7027	9,03347	62,00	102,00		

Tabela 4. Análise das diferenças de médias das competências sociais

Variável		N	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	Sig.
PACS_RelaçãoPares_M1	Grupo de Intervenção	119	10,3697	1,79390	4,00	12,00	1,525	,218
	Grupo Controlo	90	10,0556	1,85643	5,00	12,00		
PACS_Empatia_M1	Grupo de Intervenção	123	5,5528	,91619	2,00	6,00	,202	,654
	Grupo Controlo	94	5,6064	,80613	3,00	6,00		
PACS_RelaçãoAdulto_M1	Grupo de Intervenção	123	5,3984	1,08446	2,00	6,00	,036	,850
	Grupo Controlo	94	5,4255	,99989	2,00	6,00		
PACS_RelaçãoPares_M3	Grupo de Intervenção	111	9,4505	1,99426	4,00	12,00	5,987	,015
	Grupo Controlo	91	10,1099	1,79165	6,00	12,00		
PACS_Empatia_M3	Grupo de Intervenção	111	5,2973	,89030	3,00	6,00	,251	,617
	Grupo Controlo	91	5,3626	,96051	2,00	6,00		
PACS_RelaçãoAdulto_M3	Grupo de Intervenção	112	5,1339	1,01782	2,00	6,00	,009	,926
	Grupo Controlo	92	5,1196	1,19378	2,00	6,00		
PACS_RelaçãoPares_M4	Grupo de Intervenção	117	9,0256	1,90942	4,00	12,00	2,351	,127
	Grupo Controlo	86	9,4419	1,91345	4,00	12,00		
PACS_Empatia_M4	Grupo de Intervenção	117	5,1111	1,08101	2,00	6,00	1,726	,190
	Grupo Controlo	88	5,3068	1,02113	2,00	6,00		
PACS_RelaçãoAdulto_M4	Grupo de Intervenção	117	4,9402	1,10087	2,00	6,00	2,638	,106
	Grupo Controlo	88	5,1818	,98897	2,00	6,00		
PACS_RelaçãoPares_M6	Grupo de Intervenção	113	9,1947	1,87968	4,00	12,00	,022	,883
	Grupo Controlo	59	9,2373	1,61180	6,00	12,00		
PACS_Empatia_M6	Grupo de Intervenção	114	5,0526	1,05463	2,00	6,00	2,976	,086
	Grupo Controlo	60	5,3333	,95077	2,00	6,00		
PACS_RelaçãoAdulto_M6	Grupo de Intervenção	113	5,2566	,96157	2,00	6,00	,559	,456
	Grupo Controlo	59	5,3729	,98082	2,00	6,00		

Tabela 5. Análise das diferenças de médias dos diferentes tipos de Raciocínio

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo	F	Sig.
BPR_RA_M3	Grupo de Intervenção	113	5,186	1,6177	1,0	9,0	,603	,438
	Grupo Controlo	92	5,370	1,7648	1,0	10,0		
BPR_RV_M3	Grupo de Intervenção	113	5,0885	1,83497	,00	9,00	5,632	,019
	Grupo Controlo	92	5,7065	1,87838	1,00	10,00		
BPR_RP_M3	Grupo de Intervenção	111	3,9730	1,62626	,00	7,00	6,887	,009
	Grupo Controlo	92	4,5326	1,36238	,00	7,00		
BPR_RN_M3	Grupo de Intervenção	111	2,7207	1,44078	,00	7,00	,694	,406
	Grupo Controlo	92	2,5543	1,38567	,00	8,00		
BPR_RA_M4	Grupo de Intervenção	117	5,5726	1,71864	,00	9,00	3,708	,056
	Grupo Controlo	88	6,0341	1,67091	2,00	9,00		
BPR_RV_M4	Grupo de Intervenção	117	5,8803	2,10157	,00	9,00	,308	,579
	Grupo Controlo	88	5,7045	2,42193	,00	10,00		
BPR_RP_M4	Grupo de Intervenção	116	4,6379	1,76141	,00	8,00	,669	,414
	Grupo Controlo	88	4,8409	1,74782	,00	8,00		
BPR_RN_M4	Grupo de Intervenção	117	3,0855	1,39934	,00	7,00	7,287	,008
	Grupo Controlo	88	2,5227	1,57551	,00	8,00		
BPR_RA_M6	Grupo de Intervenção	113	5,9027	1,88018	1,00	10,00	,025	,875
	Grupo Controlo	59	5,9492	1,75601	2,00	9,00		
BPR_RV_M6	Grupo de Intervenção	113	6,4159	1,80142	1,00	10,00	1,288	,258
	Grupo Controlo	59	6,7458	1,82505	1,00	10,00		
BPR_RP_M6	Grupo de Intervenção	112	4,2500	1,60236	,00	7,00	,326	,569
	Grupo Controlo	59	4,1017	1,63681	,00	6,00		
BPR_RN_M6	Grupo de Intervenção	111	4,5045	1,91584	,00	7,00	,009	,924
	Grupo Controlo	59	4,4746	1,96833	,00	7,00		

Tabela 6. Matriz de Correlações entre as variáveis no grupo de intervenção

	PT_M1	PT_M3	PT_M4	PT_M6	MAT_M1	Mat_M3	MAT_M4	MAT_M6
MATRIZES_M1	,350**	,387**	,417**	,319**	,431**	,446**	,495**	,342**
MATRIZES_M3	,306**	,267**	,263**	,232*	,411**	,343**	,385**	,325**
MATRIZES_M4	,289**	,281**	,336**	,220*	,288**	,336**	,355**	,283**
MATRIZES_M6	,073	,165	,161	,135	,165	,230*	,253**	,245**
TEIQ_TOTAL_M1	,019	-,093	-,090	-,119	-,025	-,087	-,106	-,213*
TEIQ_TOTAL_M3	,252**	,261**	,153	,193*	,179*	,268**	,230*	,146
TEIQ_TOTAL_M6	-,066	-,171	-,177	-,191*	-,115	-,109	-,043	-,233*
TEIQ_PAIS_M1	,117	,199*	,097	,046	,135	,151	,056	,053
TEIQ_PAIS_M3	,204	,212	,279*	,153	,217	,192	,214	,176
TEIQ_PAIS_M6	,086	,086	,112	,123	,118	,111	,192	,059
TEIQ_PROF_M1	,643**	,577**	,540**	,459**	,539**	,491**	,393**	,423**
TEIQ_PROF_M3	,433**	,514**	,286	,269	,443**	,448**	,442**	,412**
TEIQ_PROF_M6	-,393**	-,398**	-,494**	-,500**	-,358**	-,380**	-,554**	-,511**
PACS_Empatia_M1	-,190*	-,132	-,162	-,087	-,236**	-,164	-,194*	-,145
PACS_Empatia_M3	,358**	,275**	,214*	,164	,171	,156	,107	,122
PACS_Empatia_M4	,298**	,126	,207*	,197*	,210*	,063	,177	,049
PACS_Empatia_M6	,074	-,018	,043	,092	,047	,017	,107	-,001
PACS_RelacaoPares_M1	-,048	-,103	-,044	-,028	-,041	-,111	-,050	,020
PACS_RelacaoPares_M3	,072	,051	,034	-,006	-,019	-,024	-,032	,002
PACS_RelacaoPares_M4	,188*	,115	,073	,158	,150	,013	,039	,099
PACS_RelacaoPares_M6	,254**	,179	,242*	,203*	,242*	,215*	,304**	,334**
PACS_RelacaoAdulto_M1	-,079	,041	,089	,075	-,005	,036	-,050	-,009
PACS_RelacaoAdulto_M3	,171	,069	,094	-,014	,027	,043	,077	,078
PACS_RelacaoAdulto_M4	,095	-,096	,019	,069	,026	-,116	-,029	-,026
PACS_RelacaoAdulto_M6	-,044	,016	-,006	,118	-,087	,063	,066	,167
BPR_RA_M3		,382**	,381**	,287		,414**	,398**	,368**
BPR_RA_M4		,503**	,607**	,553**		,491**	,600**	,543**
BPR_RA_M6		,408**	,414**	,395**		,446**	,456**	,364**
BPR_RV_M3		,365**	,391**	,388**		,347**	,392**	,383**
BPR_RV_M4		,351**	,464**	,433**		,196**	,346**	,367**
BPR_RV_M6		,406**	,471**	,400**		,400**	,443**	,412**
BPR_RP_M3		,534**	,331**	,290**		,353**	,132**	,260**

BPR_RP_M4	,428**	,501**	,501**	,439**	,539**	,567**
BPR_RP_M6	,433**	,423**	,358**	,286**	,278**	,339**
BPR_RN_M3	,435**	,417**	,357**	,489**	,400**	,413**
BPR_RN_M4	,298**	,390**	,329**	,445**	,407**	,327**
BPR_RN_M6	,362**	,438**	,356**	,432**	,502**	,419**

Nota: Todas as correlações são estatisticamente significativas a $p < 0,01$ ** e $p < 0,05$ *.

A ausência de valores do instrumento BPR no momento 1 deveu-se ao facto deste ser aplicado a partir do momento 3.

Tabela 7. Matriz de Correlações entre as variáveis no grupo de controlo

	PT_M1	PT_M3	PT_M4	PT_M6	MAT_M1	Mat_M3	MAT_M4	MAT_M6
MATRIZES_M1	,028	,215*		,102	,169	,299**		,226
MATRIZES_M3	,102	,213*		,081	,411**	,272**		,188
MATRIZES_M4	,252	,247*		,131	,288**	,261*		,143
MATRIZES_M6	,125	,282		,127	,165	,227		,125
TEIQ_TOTAL_M1	-,158	-,193		-,221	-,025	-,335**		-,151
TEIQ_TOTAL_M3	,088	,114		-,055	,179*	,012		-,068
TEIQ_TOTAL_M6	-,069	-,371**		-,501**	-,115	-,307*		-,324**
TEIQ_PAIS_M1	,021	,236*		,148	,135	,094		,077
TEIQ_PAIS_M3	,055	,163		-,046	,217	,059		-,114
TEIQ_PAIS_M6	,089	,160		,118	,118	,035		,270
TEIQ_PROF_M1	,440**	,390**		,267*	,539**	,299**		,067
TEIQ_PROF_M3	,762**	,436**		,269	,443**	,489**		,301*
TEIQ_PROF_M6	-,143	-,554**		-,610**	-,358**	-,613**		-,575**
PACS_Empatia_M1	,067	-,054		,184	,012	,006		,001
PACS_Empatia_M3	,029	-,054		-,183	-,015	,010		-,038
PACS_Empatia_M4	-,215	-,166		-,253	-,111	-,169		-,194
PACS_Empatia_M6	,088	,116		,041	,105	-,045		,064
PACS_RelacaoPares_M1	,165	,116		,209	,149	,092		,070
PACS_RelacaoPares_M3	-,040	,138		,027	-,124	,011		,006
PACS_RelacaoPares_M4	-,157	,014		,016	-,259	,032		,030

PACS_RelaçãoPares_M6	,343	-,002	,309*	,553**	,038	,227
PACS_RelaçãoAdulto_M1	,191	,390**	,342**	,205	,226*	,266*
PACS_RelaçãoAdulto_M3	,050	,010	-,030	-,059	-,051	-,106
PACS_RelaçãoAdulto_M4	-,132	,012	-,066	-,099	-,041	,080
PACS_RelaçãoAdulto_M6	,485*	,423**	,273*	,379	,030	,261*
BPR_RA_M3		,185	,088		,331**	,123
BPR_RA_M4		,556**	,306*		,554**	,338**
BPR_RA_M6		,261*	,232		,529**	,378**
BPR_RV_M3		,597**	,429**		,422**	,341**
BPR_RV_M4		,464**	,469**		,451**	,444**
BPR_RV_M6		,389**	,289*		,245	,273**
BPR_RP_M3		,499**	,379**		,529**	,454**
BPR_RP_M4		,411**	,448**		,570**	,526**
BPR_RP_M6		,486**	,405**		,457**	,488**
BPR_RN_M3		,348**	,433**		,474**	,558**
BPR_RN_M4		,171	,138		,248*	,169
BPR_RN_M6		,425**	,400**		,565**	,540**

Nota: Todas as correlações são estatisticamente significativas a $p < 0,01$ ** e $p < 0,05$ *.

A ausência de valores do instrumento BPR no momento 1 deveu-se ao facto deste ser administrado a partir do momento 3.

A ausência de valores do instrumento BPR no momento 4 neste grupo deveu-se à falta de respostas.

B- Tabelas da Análise estatística Multivariada

Tabela 1. Anova mista para a variável rendimento escolar (nota de português e nota de matemática)

		MTS- esfericidade	Teste Univariado – Greenhouse- Geisser		Comparações Intergrupais		
			<i>gl</i>	F	<i>Sig</i>		
Tempo	Português	,011	1,877	8,159	,001	M1* M2 <i>p</i> = ,413 M1*M3 <i>p</i> = ,050 M2* M3 <i>p</i> =,000	
	Matemática	,000	1,777	23,561	,000	M1*M2 <i>p</i> =,091 M1*M3 <i>p</i> =,000 M2*M3 <i>p</i> =,000	
Tempo * Grupo	Português	,011	1,877	,805	,441	Grupo 1	M1*M2 <i>p</i> =,004 M1*M3 <i>p</i> =,072 M2*M3 <i>p</i> =,000
						Grupo 2	M1*M2 <i>p</i> =1,000 M1*M3 <i>p</i> =,304 M2*M3 <i>p</i> =,199
						Momento 1	G1* G2 <i>p</i> =,180
						Momento 2	G1* G2 <i>p</i> =,173
						Momento 3	G1*G2 <i>p</i> =,163
						Matemática	,000
	Grupo 2	M1*M2 <i>p</i> =,987 M1*M3 <i>p</i> =,004 M2*M3 <i>p</i> =,000					
	Momento 1	G1* G2 <i>p</i> =,191					
	Momento 2	G1*G2 <i>p</i> =,177					
	Momento 3	G1*G2 <i>p</i> =,208					

Nota: O M1 corresponde ao momento 1 (final do 3º ano), o M2 corresponde ao momento 3 (final do 4º ano); o M3 corresponde ao momento 6 (final do 6º ano); G1 corresponde ao grupo de intervenção e G2 ao grupo de controlo.

Tabela 2. Anova mista para a variável Inteligência Geral

	MTS- esfericidade	Teste Univariado – Greenhouse- Geisser			Esfericidade assumida			Comparações Intergrupais	
		<i>Gl</i>	F	<i>Sig</i>	<i>gl</i>	F	<i>Sig</i>		
Tempo	,000	2,657	76,566	,000				M1* M2 $p=$,000	
								M1*M3 $p=$,000	
								M2* M3 $p=$,013	
								M1* M4 = ,675	
								M2*M4 = ,000	
								M3* M4 = ,000	
Tempo* Grupo					3	3,918	,009	Grupo 1	M1*M2 $p=$,000
	,052								M1*M3 $p=$,000
									M2*M3 $p=$,015
									M1*M4 $p=$,000
									M2*M4 $p=$,000
									M3*M4 $p=$,000
								Grupo 2	M1*M2 $p=$,001
									M1*M3 $p=$,000
									M2*M3 $p=$,000
									M1*M4 $p=$,970
									M2*M4 $p=$,000
									M3*M4 $p=$,000
								Momento	G1*G2 $p=$,001
								1	
								Momento	G1*G2 $p=$,098
								2	
								Momento	G1*G2 $p=$,088
								3	
								Momento	G1*G2 $p=$,324
								4	

Nota: O M1 corresponde ao momento 1 (final do 3º ano), o M2 corresponde ao momento 3 (final do 4º ano), o M3 corresponde ao momento 4 (final do 5º ano) e o M4 corresponde ao momento 6 (final do 6º ano); o G1 corresponde ao grupo de intervenção e o G2 corresponde ao grupo de controlo.

Tabela 3. Anova mista para a variável Socioemocional

		MTS- esfericidade	Teste Univariado – Greenhouse- Geisser			Esfericidade assumida			Comparações Intergrupais		
			<i>gl</i>	F	<i>Sig</i>	<i>gl</i>	F	<i>sig</i>			
Tempo	Total	,002	1,383	5,110	,021				M1* M2 <i>p</i> = 1,000 M1*M3 <i>p</i> = ,000 M2* M3 <i>p</i> =,049		
	Professores	,144				2	59,952	,000	M1*M2 <i>p</i> =,008 M1*M3 <i>p</i> =,000 M2*M3 <i>p</i> =,000		
	Pais	,419				2	,765	,472	M1*M2 <i>p</i> =,563 M1*M3 <i>p</i> = ,784 M2*M3 <i>P</i> = ,996		
Tempo* Grupo	Total	,002	1,383	,072	,865				Grupo 1	M1*M2 <i>p</i> =1,000 M1*M3 <i>p</i> =,002 M2*M3 <i>p</i> =,120	
									Grupo 2	M1*M2 <i>p</i> =,999 M1*M3 <i>p</i> =,051 M2*M3 <i>p</i> =,342	
									Momento 1	G1* G2 <i>p</i> =,993	
									Momento 2	G1* G2 <i>p</i> =,869	
									Momento 3	G1*G2 <i>p</i> =,450	
	Professores	,144					2	1,596	,214	Grupo 1	M1*M2 <i>p</i> = ,253 M1*M3 <i>p</i> =,000 M2*M3 <i>p</i> =,000
										Grupo 2	M1*M2 <i>p</i> =,023 M1*M3 <i>p</i> =,000 M2*M3 <i>p</i> =,000
										Momento 1	G1* G2 <i>p</i> =,658
										Momento 2	G1* G2 <i>p</i> =,125
										Momento 3	G1* G2 <i>p</i> =,213
	Pais	,419					2	,165	,849	Grupo 1	M1*M2 <i>p</i> =,488 M1*M3 <i>p</i> =,895 M2*M3 <i>p</i> =,914
										Grupo 2	M1*M2 <i>p</i> =,957 M1*M3 <i>p</i> =,918 M2*M3 <i>p</i> =,993
									Momento 1	G1* G2 <i>p</i> =,358	
									Momento 2	G1* G2 <i>p</i> =,134	

Nota: O M1 corresponde ao momento 1 (final do 3º ano), o M2 corresponde ao momento 3 (final do 4ºano) e o M3 corresponde ao momento 6 (final do 6º ano); o G1 corresponde ao grupo de intervenção e o G2 corresponde ao grupo de controlo.

Tabela 4. Anova mista para a variável Competências Sociais

		MTS- esfericidade		Esfericidade assumida		Comparações Intergrupais	
			<i>gl</i>	F	<i>Sig</i>		
Tempo	Empatia	,897	3	3,705	,012	M1* M2 p=,303 M1*M3 p=,030 M1*M4 p=,216 M2*M3 p=,682 M2*M4 p= 1,000 M3*M4 p=,824	
	Adultos	,957	3	7,949	,000	M1* M2 p=,048 M1*M3 p=,000 M1*M4 p=,755 M2*M3 p=,389 M2*M4 p=,514 M3*M4 p=,003	
	Pares	,951	3	17,279	,000	M1* M2 p=,046 M1*M3 p=,000 M1*M4 p=,000 M2*M3 p=,001 M2*M4 p=,046 M3*M4 p=,811	
Tempo * Grupo	Empatia	,896	3	1,209	,306	Grupo 1	M1*M2 p=,581 M1*M3 p=,114 M1*M4 p=,018 M2*M3 p=,786 M2*M4 p=,374 M3*M4 p=,995
						Grupo 2	M1*M2 p=,738 M1*M3 p=,339 M1*M4 p=,998 M2*M3 p=,957 M2*M4 p=,910 M3*M4 p=,394
						Momento 1	G1* G2 p=,838
						Momento 2	G1* G2 p=,913
						Momento 3	G1*G2 p=,921

					Momento	G1*G2 p=,047
					4	
Adultos	,957	3	,091	,965	Grupo 1	M1*M2p=,133
						M1*M3p=,001
						M1*M4p=,000
						M2*M3p=,593
						M2*M4p=,901
						M3*M4p=,030
					Grupo 2	M1*M2p=,442
						M1*M3p=,051
						M1*M4p=,996
						M2*M3 p=,92
						M2*M4p=,764
						M3*M4p=,114
					Momento	G1* G2 p=,648
					1	
					Momento	G1* G2 p=,802
					2	
					Momento	G1* G2 p=,667
					3	
					Momento	G1*G2p=,321
					4	
Pares	,951	3	1,487	,217	Grupo 1	M1*M2p=,001
						M1*M3p=,000
						M1*M4p=,000
						M2*M3p=,337
						M2*M4p=,810
						M3*M4p=,983
					Grupo 2	M1*M2p=,994
						M1*M3p=,003
						M1*M4p=,024
						M2*M3p=,006
						M2*M4p=,087
						M3*M4p=,920
					Momento	G1* G2 p=,996
					1	
					Momento	G1* G2 p=,025
					2	
					Momento	G1* G2 p=,751
					3	
					Momento	G1*G2 p=,423
					4	

Nota: o M1 corresponde ao momento 1 (final do 3º ano), o M2 corresponde ao momento 3 (final do 4º ano), o M3 corresponde ao momento 4 e o M4 corresponde ao momento 6; o G1 corresponde ao grupo de intervenção e o G2 corresponde ao grupo de controlo

Tabela 5. Anova mista para a variável Cognitiva (raciocínio diferencial)

		MTS- esfericidade	Teste Univariado – Greenhouse- Geisser			Esfericidade assumida			Comparações Intergrupais
			<i>gl</i>	F	<i>Sig</i>	<i>gl</i>	F	<i>Sig</i>	
Tempo	RA	,751				2	6,101	,003	M1* M2 <i>p</i> = ,029 M1* M3 <i>p</i> = ,004 M2* M3 <i>p</i> = ,809
	RV	,687				2	23,409	,000	M1* M2 <i>p</i> = ,026 M1* M3 <i>p</i> = ,000 M2* M3 <i>p</i> = ,000
	RP	,082				2	11,530	,000	M1* M2 <i>p</i> = ,001 M1* M3 <i>p</i> = ,636 M2* M3 <i>p</i> = ,000
	RN	,018	1,895	109,495	,000				M1* M2 <i>p</i> = ,419 M1* M3 <i>p</i> = ,000 M2* M3 <i>p</i> = ,000
	Tempo *	RA	,751				2	,894	,410
Tempo * Grupo	RV	,687				2	3,700	,026	Grupo 1 M1* M2 <i>p</i> = ,000 M1* M3 <i>p</i> = ,000 M2* M3 <i>p</i> = ,197 Grupo 2 M1* M2 <i>p</i> = 1,000 M1* M3 <i>p</i> = ,001 M2* M3 <i>p</i> = ,001 Momento 1 G1* G2 <i>p</i> = ,166 Momento 2 G1* G2 <i>p</i> = ,175 Momento 3 G1* G2 <i>p</i> = ,513
	RP	,082				2	11,530	,000	Grupo 1 M1* M2 <i>p</i> = ,000 M1* M3 <i>p</i> = ,162 M2* M3 <i>p</i> = ,140 Grupo 2 M1* M2 <i>p</i> = ,308 M1* M3 <i>p</i> = ,022 M2* M3 <i>p</i> = ,001 Momento G1* G2 <i>p</i> = ,061

						1
						Momento G1* G2 $p=,527$
						2
						Momento G1* G2 $p=,168$
						3
RN	,018	1,895	2,199	,116		Grupo 1 M1*M2 $p=,008$
						M1*M3 $p=,000$
						M2*M3 $p=,000$
						Grupo 2 M1*M2 $p=,940$
						M1*M3 $p=,000$
						M2*M3 $p=,000$
						Momento G1* G2 $p=,787$
						1
						Momento G1* G2 $p=,026$
						2
						Momento G1* G2 $p=,647$
						3

Nota: O M1 corresponde ao momento 3 (final do 3º ano), o M2 corresponde ao momento 4 (final do 5º ano) e o M3 corresponde ao momento 6 (final do 6º ano); o G1 corresponde ao grupo de intervenção e o G2 corresponde ao grupo de controlo.