



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Competências socioemocionais em crianças em idade escolar
e fatores explicativos**

Maricelia Dias Alves Oliveira

Orientador(es) | Helderina Samutelela Pires

Évora 2025





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Competências socioemocionais em crianças em idade escolar
e fatores explicativos**

Maricelia Dias Alves Oliveira

Orientador(es) | Heldemerina Samutelela Pires

Évora 2025



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

Presidente | João Nuno Ribeiro Viseu (Universidade de Évora)

Vogais | Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco (Universidade da Madeira)
(Arguente)



AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar primeiramente minha gratidão a Deus, por ter me ajudado a chegar até aqui. Por várias vezes senti que não iria conseguir chegar ao fim, enfim consegui.

Ao meu esposo Gilberto por todo apoio e suporte durante estes anos, minha querida filha Maria Luíza que muitas vezes não foi possível estar totalmente disponível para dar-lhe a atenção devido aos trabalhos e testes, obrigada filha por sua compreensão, companhia, incentivo e admiração.

Agradeço à Professora Heldermerina Pires pela disponibilidade que desde o início demonstrou para orientar este estudo, por todo apoio e pelas palavras de incentivo e encorajamento ao longo deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos, obrigada pelo apoio, e pelas vezes que não pude estar com vocês, sei que sempre estavam nos bastidores ajudando e encorajaram-me a seguir em frente.

E a mim Maricélia, que ultrapassei barreiras e consegui alcançar mais um dos objetivos da minha vida. Nunca foi sorte sempre foi Deus.

Competências Socioemocionais em Crianças em Idade Escolar e Fatores Explicativos

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar as competências socioemocionais em crianças em idade escolar em função da idade das crianças, do gênero, da escolaridade dos pais (pai e mãe) e estrutura familiar. Participaram no estudo 107 alunos, de ambos os sexos, com idades entre os 10 e 16 anos. A recolha de dados foi realizada através do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (EQ-i:YV). Verificaram-se diferenças em função do gênero, com as raparigas apresentando uma pontuação mais elevada na dimensão interpessoal e os rapazes melhores resultados na gestão do stress. A estrutura familiar mostrou influência limitada, tendo-se verificado apenas uma associação positiva entre viver com padrasto e melhor perceção pessoal. A escolaridade paterna associou-se à dimensão intrapessoal, e a materna à adaptabilidade. Apesar da magnitude modesta, os resultados sugerem que a escolaridade dos pais constitui um fator relevante no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Palavras-chave: Parentalidade; Crianças, Escolaridade, Desenvolvimento, Competências Socioemocionais,

Socioemotional Skills in School-Age Children and Explanatory Factors

ABSTRACT

This study aims to investigate the socio-emotional skills of school-aged children in relation to their age, gender, their parents' level of education and their family structure. A total of 107 students, both male and female, aged between 10 and 16 years, participated in the study. Data were collected using the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire (EQ-i:YV). Gender differences were observed, with girls scoring higher on the interpersonal dimension and boys on stress management. Family structure had a limited influence; only a positive association was found between living with a stepfather and a better personal perception. Paternal education was associated with the intrapersonal dimension and maternal education with adaptability. Despite their modest magnitude, the results suggest that parental education is a relevant factor in children's socio-emotional development.

Keywords: Parenting; Children; Educational attainment; Development; Socio-emotional competences.

ÍNDICE

I - Introdução e Enquadramento Teórico.....	9
1. Introdução.....	9
2.1 Definição de Competências Socioemocionais.....	10
2.2. Importância das Competências Socioemocionais na Infância.....	10
2.3. O Papel da Família no Desenvolvimento Socioemocional	11
2.4. Modelos de Inteligência Emocional e Socioemocional.....	11
2.5. Comparação entre Modelos e Implicações para a Investigação	14
3. Desenvolvimento Socioemocional na Infância e na Adolescência	15
3.1. Papel da Escola e dos Pares no desenvolvimento socioemocional	15
3.2. Fatores diferenciais Género e ano de escolaridade.....	16
4. Estudos Empíricos sobre Competências Socioemocionais.....	19
5. Objetivos do Estudo	20
II – Método.....	21
2.1. Caracterização da amostra.....	21
2.2. Instrumentos	22
2.3. Questionário sociodemográfico	22
2.4. Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para Jovens.....	23

2.5. Procedimentos de recolha e Análise de dados	23
III – Resultados.....	24
IV – Discussão dos Resultados.....	30
5. Conclusão	40
6. Referências Bibliográficas	42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise descritiva das competências socioemocionais das crianças-Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para Jovens	24
Tabela 2 - Teste comparativo nas subescalas tendo em conta o género do respondente	25
Tabela 3 - Correlação entre viver só com pai ou mãe; viver com madrasta ou padrasto e as competências socioemocionais.....	27
Tabela 4 - Correlações entre o nível de escolaridade dos pais e as competências socioemocionais das crianças.....	28
Tabela 5 - Correlações, entre o nível de escolaridade dos pais e as competências socioemocionais das crianças em função do género.....	29
Tabela 6 - Correlações entre ano de escolaridade e competências socioemocionais das crianças.....	30
Tabela 7 - Coeficientes de Regressão Não Estandarizados e Erro Padrão.....	31

Índice de Siglas

APA – American Psychological Association

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Colaboração para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional)

CSE – Competências Socioemocionais

DP – Desvio Padrão

EQ-i:YV – Emotional Quotient Inventory: Youth Version

IE – Inteligência Emocional

IS – Inteligência Social

MSCEIT – Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (Teste de Inteligência Emocional de Mayer – Salovey – Caruso)

M – Média

N – Tamanho da amostra

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

r – Coeficiente de correlação de Pearson

SEL – Social and Emotional Learning (Aprendizagem Socioemocional)

Índice de Quadros

Quadro 1 – Comparativo de modelos de Inteligência Emocional.....	15
---	----

I - Introdução e Enquadramento Teórico

1. Introdução

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças tem sido reconhecido como um fator essencial para o sucesso académico, o bem-estar psicológico e a integração social ao longo da vida (Goleman, 1995; OECD, 2021). Em contextos educativos contemporâneos, marcados por desafios sociais e emocionais cada vez mais complexos, a capacidade de compreender e gerir emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis tornou-se uma prioridade transversal nos currículos escolares (Domitrovich et al., 2017; Taylor et al., 2017).

As competências socioemocionais (CSE), entendidas como o conjunto de capacidades que permitem ao indivíduo lidar de forma eficaz com as exigências e pressões do meio, integram dimensões como a autoconsciência, a autorregulação, a empatia, as competências sociais e a tomada de decisões responsável (Bar-On, 2006; Durlak et al., 2011). Estas competências são influenciadas não apenas pelo contexto escolar, mas também – e de forma significativa – pelas dinâmicas familiares e pela influência parental, incluindo o grau de escolaridade dos cuidadores (Cabello et al., 2016).

A literatura tem apontado que pais com níveis de escolaridade mais elevados tendem a adotar estilos parentais mais responsivos, a comunicar de forma mais elaborada com os filhos e a promover ambientes domésticos emocionalmente mais ricos (Wang et al., 2019; Zeng et al., 2022). Estas condições favorecem o desenvolvimento de competências como a autorreflexão, a expressão emocional e a capacidade de adaptação – componentes fundamentais da inteligência emocional. No entanto, persistem lacunas quanto à forma como a escolaridade dos pais se relaciona, de modo específico, com diferentes domínios das competências socioemocionais em idade escolar.

O presente estudo inscreve-se neste quadro de investigação, procurando explorar a associação entre o nível de escolaridade dos pais e o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. Adota como base teórica o modelo da Inteligência Emocional de Bar-On (2006), que propõe uma estrutura multidimensional das CSE, e integra ainda os contributos de Mayer e Salovey (1997), que enfatizam a inteligência emocional como competência cognitiva e social.

A introdução, e fundamentação teórica, abordam os principais modelos de inteligência emocional e o papel das variáveis familiares no desenvolvimento socioemocional. O apartado do método, inclui a caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos estatísticos. Estes são seguidos da apresentação dos resultados obtidos, sua análise e discussão crítica, por fim, as conclusões, limitações e implicações práticas e futuras desta investigação.

2. Competências Socioemocionais e Inteligência Emocional

2.1 Definição de Competências Socioemocionais

As competências socioemocionais referem-se ao conjunto de capacidades que permitem ao indivíduo compreender e gerir as suas emoções, estabelecer e manter relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e lidar com desafios quotidianos de forma eficaz (Durlak et al., 2011). São estas competências que sustentam o ajustamento social e académico das crianças, e que permitem a construção de uma identidade emocional estável, promotora de bem-estar.

Segundo a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), as competências socioemocionais estruturam-se em cinco domínios: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências de relacionamento e tomada de decisão responsável (Taylor et al., 2017). Estes domínios assumem especial relevância nos contextos escolares, onde o desenvolvimento emocional impacta diretamente a aprendizagem, a motivação e o comportamento (Mahoney et al., 2020).

2.2. Importância das Competências Socioemocionais na Infância

As competências socioemocionais são determinantes não apenas para o bem-estar subjetivo, mas também para o desempenho escolar e social das crianças. Durlak et al. (2011) demonstram, em meta-análise, que intervenções SEL (Social and Emotional Learning) em contexto escolar melhoram os resultados académicos e reduzem problemas comportamentais.

No plano pessoal, crianças com maior competência emocional têm mais facilidade em lidar com a frustração, comunicar as suas emoções e manter relações estáveis (Blair & Raver, 2015). Por outro lado, défices nesta área estão associados a riscos acrescidos de

abandono escolar, dificuldades de vinculação e sintomatologia depressiva (Domitrovich et al., 2017; OECD, 2021).

2.3. O Papel da Família no Desenvolvimento Socioemocional

O contexto familiar é amplamente reconhecido como uma das principais influências no desenvolvimento emocional infantil. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979) postula que o desenvolvimento ocorre a partir da interação entre o indivíduo e os múltiplos níveis do seu ambiente, sendo o microssistema familiar o mais próximo e influente.

Pais com maior escolaridade tendem a envolver-se mais ativamente nas interações com os filhos, a utilizar vocabulário mais elaborado e a promover a autonomia emocional (Davis-Kean et al., 2021; Wang et al., 2021). Este envolvimento traduz-se na promoção de ambientes mais ricos em estimulação emocional e verbal, influenciando positivamente o desenvolvimento das competências intrapessoais e adaptativas (Cabello et al., 2016; Zeng et al., 2022).

O tipo de estrutura familiar (família nuclear, monoparental, reconstituída) também pode afetar o desenvolvimento emocional. Embora a presença de ambos os progenitores possa favorecer a estabilidade emocional, estudos sugerem que a qualidade das relações parentais é mais determinante do que a estrutura por si (Alavi et al., 2017; Portrie & Hill, 2005).

2.4. Modelos de Inteligência Emocional e Socioemocional

A conceptualização das competências socioemocionais tem sido sustentada por diferentes modelos de inteligência emocional (IE), cada um oferece perspectivas distintas sobre a forma como os indivíduos percebem, compreendem e regulam as suas emoções, com implicações significativas para o desenvolvimento emocional e educativo, entre os quais se destacam três grandes abordagens:

O modelo de habilidades de Mayer e Salovey (1997) define a IE como uma habilidade cognitiva composta por quatro ramos: percepção emocional, facilitação emocional do pensamento, compreensão emocional e regulação emocional (Mayer et al., 2004). Trata-se de uma abordagem baseada na performance, mensurável por testes

objetivos como o MSCEIT, e com forte base empírica em contextos escolares (D'Amico & Geraci, 2014).

Goleman (1995) propôs um modelo misto mais abrangente, incluindo traços de personalidade, competências sociais e aspectos motivacionais. Enfatiza que o sucesso interpessoal e profissional depende mais da IE do que do QI tradicional, integrando aspectos como empatia, assertividade, resiliência e liderança (Goleman, 1995; Hararap et al., 2023).

Bar-On (2006) introduziu o modelo do Quociente Emocional (EQ), que se organiza em cinco grandes dimensões: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão do stress e humor geral. Este modelo é operacionalizado em contextos educativos através do instrumento Bar-On EQ-i:YV, utilizado no presente estudo. A abordagem de Bar-On combina competências emocionais e sociais, sendo amplamente aplicada na avaliação do desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes (Bar-On, 2007; Petrides et al., 2022).

Mais recentemente, o modelo piramidal de Drigas e Papoutsis (2018) propuseram uma sequência evolutiva das competências emocionais, indo da percepção até à meta-consciência emocional. Esta abordagem integrativa evidencia que o desenvolvimento emocional é progressivo e depende de contextos de aprendizagem emocional estruturada.

A inteligência emocional (IE) tem sido amplamente estudada nas últimas três décadas, sendo conceptualizada através de diferentes modelos teóricos que procuram explicar como os indivíduos percebem, compreendem, regulam e utilizam as emoções em contextos interpessoais e intrapessoais. Três modelos principais destacam-se na literatura: o modelo de habilidade de Mayer e Salovey (1997), o modelo misto de Goleman (1995) e o modelo de Bar-On (2006). A seguir, descrevem-se cada um destes quadros teóricos e a sua relevância para o estudo das competências socioemocionais.

Mayer e Salovey (1997) propuseram o modelo de inteligência emocional como um subconjunto da inteligência social, composto por um conjunto de habilidades cognitivas que envolvem o processamento de informação emocional. Segundo os autores, a IE organiza-se em quatro domínios hierárquicos: (1) percepção emocional, (2) facilitação emocional do pensamento, (3) compreensão das emoções e (4) regulação emocional.

Este modelo é classificado como um modelo de habilidade, pois considera a IE como uma competência que pode ser avaliada objetivamente, através de instrumentos

como o MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2002). Estudos empíricos demonstram que indivíduos com maior IE, segundo esta perspectiva, tendem a lidar melhor com situações de stress, a apresentar maior empatia e a tomar decisões sociais mais ajustadas (MacCann et al., 2020; Rivers et al., 2012).

Além disso, este modelo tem sido valorizado em contextos educativos por possibilitar intervenções estruturadas e baseadas em competências mensuráveis, o que o torna adequado para a avaliação e promoção das competências socioemocionais em crianças e adolescentes (D'Amico & Geraci, 2014).

Daniel Goleman (1995), influenciado pelos trabalhos de Mayer e Salovey (1990), desenvolveu um modelo mais abrangente — frequentemente designado como modelo misto — que combina habilidades cognitivas, traços de personalidade e competências sociais. O autor enfatiza que a IE é tão ou mais importante que o quociente intelectual (QI) para o sucesso pessoal e profissional.

O modelo de Goleman (1995) organiza a IE em cinco áreas principais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais. A sua popularização deve-se, em parte, à aplicabilidade do modelo em contextos organizacionais e educacionais, bem como à sua linguagem acessível.

Apesar de ser amplamente citado, o modelo de Goleman (1995) tem sido criticado por algumas correntes científicas por integrar características demasiado amplas e por, em alguns casos, confundir traços estáveis de personalidade com competências treináveis (Zeidner et al., 2009). Ainda assim, a sua relevância em contextos educativos é significativa, sobretudo na promoção da empatia e da responsabilidade social.

O modelo de Bar-On (2006) propõe a existência de um quociente emocional (EQ) composto por um conjunto de competências emocionais e sociais que determinam a forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e os outros, lidam com exigências e pressões, e se adaptam ao ambiente. Este modelo é operacionalizado através do instrumento EQ-i, sendo a versão juvenil (Bar-On EQ-i:YV) amplamente utilizada em contextos escolares. Bar-On identifica cinco domínios principais:

1. Competências intrapessoais (ex: consciência emocional, assertividade);
2. Competências interpessoais (ex: empatia, relações interpessoais);
3. Adaptabilidade (ex: resolução de problemas, flexibilidade);
4. Gestão do stress (ex: controlo de impulsos, tolerância ao stress);

5. Humor geral (ex: otimismo, satisfação com a vida).

Este modelo destaca-se pela sua aplicabilidade prática em programas de intervenção emocional e pelo seu foco no ajustamento psicossocial do indivíduo. Estudos indicam que níveis mais elevados de EQ estão associados a melhor desempenho académico, maior resiliência e menor propensão a problemas de comportamento (Bar-On, 2007; Petrides et al., 2022).

2.5. Comparação entre Modelos e Implicações para a Investigação

A diversidade de modelos de IE reflete a complexidade do constructo e a sua relevância transversal em várias áreas do desenvolvimento humano. Enquanto o modelo de Mayer e Salovey se baseia numa perspetiva estritamente cognitiva e mensurável, os modelos de Goleman e Bar-On incorporam fatores emocionais, sociais e de personalidade.

Quadro 1

Quadro comparativo de modelos de Inteligência Emocional.

Modelo	Perspetiva	Componentes principais	Avaliação	Aplicação
Mayer & Salovey (1997)	Habilidade	Perceção, compreensão e regulação emocional	Testes objetivos (MSCEIT)	Investigação, educação
Goleman (1995)	Misto	Traços, competências sociais, empatia, motivação	Autoavaliação	Liderança, educação
Bar-On (2006)	Misto (traço e competência)	Intra/interpessoal, adaptabilidade, stress, humor	EQ-i, EQ-i:YV	Educação, bem-estar psicológico

A escolha do modelo influencia o modo como a IE é medida, interpretada e operacionalizada na investigação. No presente estudo, optou-se pelo modelo de Bar-On devido à sua estrutura multidimensional e à adequação do EQ-i:YV à população-alvo

(crianças e adolescentes), permitindo uma análise detalhada das várias facetas do desenvolvimento socioemocional.

3. Desenvolvimento Socioemocional na Infância e na Adolescência

O desenvolvimento socioemocional refere-se à aquisição progressiva de competências que permitem ao indivíduo reconhecer e regular as próprias emoções, compreender os sentimentos dos outros, estabelecer relações interpessoais saudáveis e lidar eficazmente com situações desafiadoras (Denham et al., 2012; Durlak et al., 2011). A infância e a adolescência constituem períodos críticos para esse processo, uma vez que são marcados por importantes transformações neurológicas, cognitivas e sociais que influenciam a forma como as emoções são experienciadas, expressas e reguladas.

O desenvolvimento emocional é influenciado por uma multiplicidade de fatores, tanto intrapessoais como interpessoais. Entre os fatores intrapessoais destacam-se o temperamento, as capacidades cognitivas e as estratégias individuais de regulação emocional (Eisenberg et al., 2010). Crianças com maior capacidade de autoconsciência e autorregulação tendem a apresentar melhor ajustamento emocional e social.

Por outro lado, fatores interpessoais como a qualidade das relações com os cuidadores, professores e pares são igualmente determinantes (Domitrovich et al., 2017). A forma como os adultos significativos modelam e respondem às emoções influencia diretamente o modo como a criança aprende a reconhecer, nomear e expressar os seus próprios estados emocionais. Relações seguras e consistentes promovem maior capacidade de empatia, tolerância à frustração e competências de resolução de conflitos (Denham et al., 2012).

3.1. Papel da Escola e dos Pares no desenvolvimento socioemocional

A escola é um dos principais contextos de socialização fora do ambiente familiar e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional. O envolvimento em atividades cooperativas, a interação com colegas e as exigências sociais do contexto educativo oferecem oportunidades únicas para o treino de competências

como empatia, respeito pelas regras, autocontrolo e resolução de problemas sociais (Jones et al., 2015; Mahoney et al., 2020).

Estudos demonstram que os programas de aprendizagem socioemocional implementados nas escolas promovem melhorias significativas no comportamento, no desempenho académico e no bem-estar emocional das crianças (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Além disso, a relação com os pares torna-se progressivamente mais relevante ao longo da infância e, sobretudo, na adolescência. A aceitação pelos colegas e a experiência de pertença ao grupo escolar influenciam a autoestima, a estabilidade emocional e as competências interpessoais (Wentzel & Ramani, 2016).

3.2. Fatores diferenciais Género e ano de escolaridade

As diferenças de género no desenvolvimento socioemocional têm sido amplamente investigadas. De modo geral, os estudos apontam que as raparigas tendem a apresentar maiores competências interpessoais, nomeadamente empatia e capacidade de comunicação emocional, enquanto os rapazes revelam maior robustez emocional em contextos de stress e maior propensão para estratégias de regulação emocional mais pragmáticas (Bando et al., 2024; Zhu et al., 2022).

Tais diferenças podem ser parcialmente explicadas por processos de socialização diferenciada, nos quais as raparigas são incentivadas a expressar emoções e a valorizar relações interpessoais, enquanto os rapazes são frequentemente encorajados a adotar comportamentos mais autónomos e orientados para a ação (Eisenberg et al., 2014); Raver & Blair, 2021).

Contudo, estas tendências devem ser interpretadas com cautela, dado que o desenvolvimento emocional resulta de múltiplas interações entre características individuais, contexto familiar e influências socioculturais. A investigação contemporânea alerta para a necessidade de evitar estereótipos de género e de promover intervenções que favoreçam, de forma equitativa, todas as dimensões da competência emocional em ambos os sexos (OECD, 2021). O avanço no percurso escolar está associado a mudanças cognitivas e sociais que impactam diretamente o desenvolvimento das competências socioemocionais. À medida que as crianças progredem na escolaridade, espera-se que

adquiram maior capacidade de autorregulação, pensamento empático, autonomia e pensamento crítico (Denham, 2006; Saarni, 1999).

No entanto, há evidência de que, em alguns casos, a pressão acadêmica, a sobrecarga de tarefas ou dificuldades na relação com os pares podem contribuir para a diminuição do bem-estar emocional, especialmente em alunos dos ciclos mais avançados (OECD, 2021). Estudos recentes também sugerem que o desenvolvimento das competências emocionais pode não evoluir de forma linear ao longo dos anos escolares, sendo influenciado por fatores como o ambiente escolar, o apoio emocional disponível e a existência de modelos positivos de regulação emocional (Siregar & Sit, 2024).

Assim, o ano de escolaridade pode funcionar como um indicador indireto de maturação emocional, mas não é suficiente por si só para explicar as variações nas competências socioemocionais. A interação entre idade cronológica, experiência escolar e suporte familiar é fundamental para compreender as dinâmicas do desenvolvimento emocional durante o percurso acadêmico.

A família constitui o primeiro e mais duradouro contexto de socialização da criança, influenciando profundamente o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Desde os primeiros anos de vida, as interações estabelecidas com as figuras parentais moldam o modo como a criança aprende a reconhecer, nomear, regular e expressar emoções (Denham et al., 2012; Grusec & Hastings, 2015). Este papel estruturante da família na aquisição de competências socioemocionais é particularmente evidente quando se considera a influência do nível de escolaridade dos pais, bem como a estrutura familiar, temas centrais no presente estudo.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979) fornece uma estrutura abrangente para compreender o impacto da família no desenvolvimento infantil. Segundo este modelo, o desenvolvimento resulta da interação dinâmica entre o indivíduo e os vários sistemas ambientais em que está inserido. O microsistema, composto por interações diretas com os pais, irmãos e cuidadores, é o mais influente nos primeiros anos de vida.

A teoria destaca ainda o caráter proximal das interações familiares, ou seja, a sua frequência, estabilidade e reciprocidade — fatores determinantes na construção das competências socioemocionais (Tudge et al., 2009). Assim, as práticas parentais, os estilos de comunicação emocional e os valores transmitidos no seio familiar constituem

vetores centrais no desenvolvimento da inteligência emocional e das competências interpessoais da criança (Grusec & Davidov, 2010).

O nível de escolaridade dos pais tem sido identificado como um preditor significativo das práticas parentais e das oportunidades de estimulação emocional no ambiente doméstico. Pais mais escolarizados tendem a adotar estilos parentais mais autorregulados, a valorizar a expressão emocional e a promover o desenvolvimento da autorreflexão e da empatia (Cabello et al., 2016; Davis-Kean et al., 2021).

Estes pais estão geralmente mais conscientes da importância da educação emocional e mais capacitados para usar estratégias positivas de socialização emocional, como rotular emoções, validar sentimentos e modelar comportamentos de autorregulação (Eisenberg et al., 2005; Morris et al., 2007). Além disso, é comum que proporcionem um ambiente linguístico e emocionalmente rico, o que contribui para o desenvolvimento da consciência emocional, especialmente nas áreas intrapessoais (Zeng et al., 2022).

Estudos longitudinais sugerem que os efeitos da escolaridade parental se estendem à adolescência, influenciando a autonomia emocional, a competência social e até os resultados acadêmicos e comportamentais (Wang et al., 2021). No entanto, a escolaridade não atua de forma isolada; interage com outros fatores como o estilo parental, o capital cultural e as condições socioeconômicas do agregado familiar.

A configuração familiar — viver com ambos os pais biológicos, com apenas um dos progenitores, ou em famílias reconstituídas — é outro fator relevante para o desenvolvimento socioemocional. Embora estudos demonstrem que a qualidade das relações familiares é mais preditiva do que a estrutura em si, as crianças que vivem em contextos de instabilidade familiar tendem a estar mais expostas a riscos emocionais e sociais (Alavi et al., 2017; Amato, 2005).

Crianças em lares monoparentais ou reconstituídos podem enfrentar desafios específicos, como conflitos de lealdade, ajustamento a novas figuras parentais ou exposição a níveis mais elevados de stress parental (Portrie & Hill, 2005). No entanto, o suporte emocional consistente por parte de qualquer cuidador principal pode funcionar como fator protetor e promover a resiliência socioemocional (Al-Yagon, 2015; Hur, 2014).

A investigação atual sublinha que não é a estrutura familiar por si que determina os resultados emocionais, mas sim a presença de práticas parentais responsivas, a

qualidade do vínculo afetivo e o apoio disponível no contexto familiar e social (Cabello et al., 2016; Grusec & Hastings, 2015).

4. Estudos Empíricos sobre Competências Socioemocionais

A investigação empírica sobre competências socioemocionais (CSE) tem crescido significativamente na última década, refletindo o interesse crescente da psicologia da educação em compreender como fatores individuais, familiares e escolares afetam o ajustamento emocional das crianças e adolescentes.

No plano internacional, Durlak et al. (2011) publicaram uma das meta-análises mais influentes, demonstrando que programas universais de aprendizagem socioemocional promovem melhorias significativas em indicadores como autocontrolo, empatia, competências sociais e rendimento académico. Taylor et al. (2017) reforçaram esses achados, indicando efeitos duradouros das intervenções SEL (Social and Emotional Learning), sobretudo em populações mais vulneráveis.

Mais recentemente, Mahoney et al. (2020) defenderam a integração sistémica das CSE nos currículos escolares, sublinhando que a sua eficácia está dependente da articulação com as famílias e com a comunidade. Estes autores alertam para a necessidade de estudar os fatores familiares, como o nível de escolaridade dos pais, como determinantes do sucesso emocional.

No contexto europeu, OECD (2021) divulgou os resultados do estudo *Beyond Academic Learning*, revelando fortes correlações entre competências como empatia e persistência e o nível socioeconómico e educativo das famílias. O relatório salienta que crianças cujos pais têm maior escolaridade tendem a apresentar maiores níveis de autorregulação e ajustamento emocional.

Em Portugal, embora a produção científica sobre CSE ainda seja limitada, Veiga et al. (2018) encontraram uma relação positiva entre ambiente familiar de apoio e autoconceito emocional em adolescentes. Faria e Lima (2021) observaram que práticas parentais democráticas estão associadas a maiores níveis de autorregulação emocional no 2.º e 3.º ciclos.

Outros estudos nacionais, como o de Pereira e Lopes (2022), indicam que as competências emocionais não se distribuem de forma uniforme por género e ano de

escolaridade, sendo as raparigas mais sensíveis à empatia e os rapazes mais consistentes na gestão do stress. Ainda assim, poucos estudos integram a variável da escolaridade parental como preditora direta do desenvolvimento emocional infantil.

Apesar do avanço significativo da investigação sobre competências socioemocionais, persistem lacunas teóricas e metodológicas importantes. Primeiramente, muitos estudos concentram-se na eficácia de programas escolares, negligenciando o impacto das variáveis familiares de base, como a escolaridade dos pais, a estrutura familiar ou o clima emocional doméstico.

Além disso, a maioria dos estudos disponíveis: Utiliza amostras internacionais, com escassa representatividade de populações lusófonas; aborda as CSE de forma agregada, sem discriminar dimensões como intrapessoal, interpessoal ou adaptabilidade; Não integra múltiplas variáveis contextuais, como género, ano de escolaridade e vivência familiar.

No contexto português, os estudos que relacionam diretamente o nível de escolaridade dos pais com as competências emocionais específicas (ex: expressividade emocional, empatia, resiliência) em idade escolar são ainda escassos e pouco sistematizados. Do mesmo modo, faltam investigações que conjuguem variáveis sociodemográficas com instrumentos padronizados, como o Bar-On EQ-i:YV.

Neste sentido, o presente estudo pretende contribuir para a redução destas lacunas ao explorar a relação entre a escolaridade do pai e da mãe e o desenvolvimento das CSE; analisar o impacto de fatores como género, ano de escolaridade e configuração familiar utilizando um instrumento multidimensional validado no contexto português. Assim, com o presente estudo tem-se o objetivo geral investigar as competências socioemocionais em crianças em idade escolar em função da idade das crianças, do género, da escolaridade dos pais (pai e mãe) e estrutura familiar.

5. Objetivos do Estudo

Objetivo geral: O presente estudo tem como objetivo investigar as competências socioemocionais em crianças em idade escolar em função da idade das crianças, do género, da escolaridade dos pais (pai e mãe) e estrutura familiar. Os objetivos específicos formulados atendendo ao objetivo geral são os seguintes: (1) Descrever as competências

socioemocionais das crianças. (2) Verificar se existem diferenças significativas nas competências socioemocionais das crianças em função do género (3) Verificar se existe relação entre o facto de viver com pai e mãe; viver só com pai ou mãe; viver com madrasta ou padrasto e as competências socioemocionais das crianças, (4) Verificar se existe associação entre o nível de escolaridade dos pais e as competências socioemocionais das crianças, (5) Verificar se existe relação entre o ano de escolaridade e as competências socioemocionais das crianças em função do género (6) Verificar se o nível de escolaridade do pai e da mãe predizem as competências socioemocionais das crianças.

II – Método

2.1. Caracterização da amostra

O presente estudo é constituído por uma amostra de 107 alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, com idade compreendida entre os 10 e os 16 anos. A amostra é formada na sua maioria por participantes do género masculino (n=57; 53.3%) face ao género feminino (n=50; 46.7%). Relativamente à idade, a mesma apresenta uma média de 12,76 anos (DP=1.636), sendo a mais frequente a que se situa nos 12 anos (n=25; 23.4%). Quanto ao ano de escolaridade, a maioria dos participantes frequenta o 2º ciclo do ensino básico (n=58; 54.2%). É de realçar que todos os participantes residem no concelho de Évora. Quando questionados sobre o agregado familiar com que residem, a maioria dos participantes respondeu que reside em conjunto com o pai e com a mãe (n=70; 65.4%), enquanto 32 participantes residem apenas com a mãe (29.9%), encontrando-se em minoria os que residem apenas com o pai (n=5; 4.7%), com o padrasto (n=9; 8.4%) ou com a madrasta (n=3; 2.8%). A maioria da amostra reside com os irmãos (n=77; 72.0%), nomeadamente com um/a irmão/ã (n=47; 43.9%).

De seguida, é realizada a caracterização dos pais e das mães dos participantes no estudo. No que concerne à caracterização dos pais dos participantes, verificou-se que estes têm idade compreendida entre os 28 e os 69 anos, apresentando uma idade média de 44,27 anos (DP=9.760), situando-se a classe modal entre os 38 e os 47 anos (n=58; 55.2%). Quanto às habilitações literárias dos pais, a maioria possui o ensino secundário (n=32; 29.9%) e o 3º ciclo do ensino básico (n=31; 29.0%), encontrando-se em minoria os que possuem um curso de ensino superior (bacharelato, licenciatura e mestrado) (n=14;

13.0%). Relativamente à condição principal perante o trabalho, a maioria dos pais encontra-se empregado (n=91; 85.0%). De modo a facilitar o tratamento dos dados relativos às profissões exercidas pelos pais, os mesmos foram alvo de categorização através da divisão nos três setores económicos de atividade: primário (atividades relacionadas com a natureza, nomeadamente agricultura, pescas, caça, pecuária, etc.), secundário (atividades industriais transformadoras, tais como, a construção, produção de energia, etc.) e terciário (serviços, comércio, transportes, turismo, atividades financeiras, etc.). Verificou-se que a maioria trabalha no setor terciário (n=66; 65.3%), tendo diversas profissões, tais como, mecânico (n=9; 8.4%), camionista (n=5; 4.7%), pintor e segurança (ambos com n=4; 3.7%), polícia, professor, vendedor e motorista (todos com n=3; 2.8%). Por sua vez, as mães dos participantes têm idade compreendida entre os 27 e os 56 anos, apresentando uma idade média de 41,58 anos (DP=7.774), situando-se a classe modal entre os 38 e os 47 anos (n=56; 52.8%). Quanto às habilitações literárias das mães, a maioria possui o ensino secundário (n=33; 30.8%) e o 3º ciclo do ensino básico (n=25; 23.4%), encontrando-se em minoria os que possuem um curso de ensino superior (licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutoramento) (n=23; 21.4%). Relativamente à condição principal perante o trabalho, a maioria dos pais encontra-se empregado (n=96; 89.7%). A maioria das mães dos participantes trabalha no setor terciário (n=96; 92.3%), tendo diversas profissões, tais como, trabalhadora de limpeza (n=16; 15.0%), restauração (n=10; 9.3%), auxiliar hospitalar (n=5; 4.7%), cabeleireira e secretaria (ambos com n=4; 3.7%).

2.2. Instrumentos

De modo a obter os dados do presente estudo, foram aplicados dois instrumentos de recolha de dados: Questionário sociodemográfico e Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para Jovens (Bar-On EQ-i: YV) na versão traduzida e adaptada por Candeias et al. (2011)

2.3. Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico teve como intuito caracterizar, a nível sociodemográfico, os participantes do estudo e os respetivos/as pais/mães. Para o efeito, foram colocadas algumas questões, nomeadamente o género, idade e ano de escolaridade

dos participantes. Também foi questionado sobre a idade, habilitações literárias, condição principal perante o trabalho e profissão dos pais e mães dos participantes.

2.4. Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para Jovens

A versão original deste inventário foi construída por Bar-On e Parker (2004), tendo sido esta traduzida para português e adaptada por Candeias et al. (2011). Tem o objetivo de recolher a opinião de jovens (7 aos 18 anos), sobre si próprios na área da inteligência emocional, baseado no seu autorrelato. É composto por 60 itens que se encontram distribuídos em quatro subescalas: Intrapessoal, Interpessoal, Gestão de Stress, Adaptabilidade, Humor Geral e Impressão Positiva. Cada item é avaliado em uma escala tipo Likert, com quatro valores de resposta entre (1) Nunca e (4) Sempre, à exceção de alguns itens que apresentam pontuação invertida.

O instrumento apresenta uma consistência interna de 0.87 para a Escala Total EQI: YV, sendo de 0.86 na Escala Adaptabilidade, 0.83 na Escala Intrapessoal-Impressão Positiva, 0.70 na Escala Intrapessoal-Expressão Emocional, 0.81 na Escala Interpessoal e 0.69 na Escala Gestão de Stress.

2.5. Procedimentos de recolha e Análise de dados

Inicialmente, foram entregues os pedidos de colaboração e autorização à Direção da escola e aos encarregados de educação dos alunos, considerando todos os procedimentos éticos e deontológicos. Após a aceitação da autorização, foi marcada uma reunião com os professores e os alunos para a apresentação dos objetivos do estudo, a entrega dos questionários e o esclarecimento de eventuais dúvidas. Foi garantido o anonimato da participação dos alunos, assim como a confidencialidade no tratamento dos dados, o rigor e fidedignidade dos resultados.

Os dados obtidos foram tratados recorrendo ao *software* estatístico SPSS, versão 27. O primeiro passo incidiu sobre a caracterização da amostra e do instrumento utilizado (Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para Jovens). De seguida, foi calculado o pressuposto da normalidade da amostra, utilizando o teste de *Kolmogorov-Smirnov* e dos valores de assimetria e curtose, aferindo-se que a amostra não apresenta uma distribuição normal em nenhuma das variáveis em estudo ($p > 0.05$). Contudo, os valores de assimetria da amostra oscilam entre -0.84 e 0.62, enquanto os valores de

curtose oscilam entre -0.82 e 0.54, o que corrobora os indicadores de normalidade propostos por Kim (2013): valores de assimetria inferiores a 2 e valores de curtose inferiores a 7, sugerindo a normalidade da amostra. Na perspectiva de Pestana e Gageiro (2014), quando a amostra apresenta um $n > 30$ pode-se considerar que a mesma tende para a normalidade, pelo que serão utilizados testes paramétricos. Também foi realizada uma correlação de Pearson para averiguar se as variáveis (nível de escolaridade dos pais, o facto de viver com pai e mãe, o facto de viver com outros só pai/mãe, madrasta/padrasto e, competências socioemocionais das crianças) estão associadas e a sua direção (positiva ou negativa), sendo as magnitudes das correlações interpretadas através dos critérios de Pestana e Gageiro (2014): muito baixas ($< 0,19$); baixas (0,20-0,39); moderadas (0,40-0,69); altas (0,70-0,89); muito altas ($> 0,90$). Por último, foi realizada uma Análise de Regressão para observar se os níveis de escolaridade dos pais influenciam o desenvolvimento socioemocional das crianças.

III – Resultados

Nesta secção da dissertação serão apresentados os resultados obtidos, de modo a responder aos objetivos definidos. A sua apresentação seguirá a mesma ordem pela qual foram inicialmente apresentados:

Objetivo 1 - Descrever as competências socioemocionais das crianças.

Na Tabela 1 podemos observar que a média das 6 subescalas do Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para Jovens varia entre 2.25 e 3.24, com a subescala intrapessoal a apresentar a média mais baixa e a escala interpessoal a apresentar a média mais elevada. Tal observação pode ser indicativa de que os participantes deste estudo tendem a ter uma maior capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, mas alguma dificuldade em expressar e comunicar os seus próprios sentimentos e necessidades.

Tabela 1

Análise descritiva das competências socioemocionais das crianças-Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para Jovens.

Subescalas	M	DP
------------	---	----

Intrapessoal	2.25	0.378
Interpessoal	3.24	0.437
Gestão do Stress	2.30	0.314
Adaptabilidade	2.63	0.476
Humor Geral	2.89	0.440
Impressão Positiva	2.69	0.369

Objetivo 2 – Verificar se existem diferenças significativas nas competências socioemocionais das crianças em função do género

Os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino ($M = 3.34$, $DP = .359$) e o género masculino ($M = 3.16$, $DP = .483$) no que respeita à subescala interpessoal ($t = 2,165$; $gl = 105$; $p < .05$), com uma dimensão de efeito fraca a moderada ($d = .42$, segundo Cohen, 1988), sendo o género feminino a pontuar mais alto nesta subescala.

No que respeita à subescala de gestão do stress, género masculino ($M = 2.36$, $DP = .307$) apresenta uma média significativamente superior à do género feminino ($M = 2.22$, $DP = .309$), com uma dimensão de efeito também fraca a moderada ($t = -2,258$; $gl = 105$; $p < .05$, $d = .45$).

Também se observaram diferenças estatisticamente significativas entre géneros na subescala humor geral, com os rapazes ($M = 3.00$, $DP = .433$) a apresentar uma média superior à das raparigas ($M = 2.76$, $DP = .418$), com uma dimensão de efeito moderada ($t = -2,856$; $gl = 105$; $p = 0,005$, $d = .56$).

Nas restantes subescalas, como se pode observar na tabela 2, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros.

Tabela 2

Teste comparativo nas subescalas tendo em conta o género do respondente.

	Género	N	Média	Desvio Padrão	t	gl	p	d	Magnitude
Intrapessoal	Feminino	49	2.22	.386	-.722	104	.472	-	
	Masculino	57	2.28	.373					

Interpessoal	Feminino	50	3.34	.359	2.165	105	.033	42	Fraca a moderada
	Masculino	57	3.16	.483					
Gestão	Feminino	50	2.22	.309	-2.258	105	.026		
Stress	Masculino	57	2.36	.307				45	Fraca a moderada
Adaptabilidade	Feminino	50	2.57	.382	-1.294	100.361	.199	-	
	Masculino	57	2.68	.544					
Humor	Feminino	50	2.76	.418	-2.856	105	.005		
Geral	Masculino	57	3.00	.433				56	Moderada
Impressão	Feminino	50	2.69	.384	-.001	105	.999	-	
Negativa	Masculino	57	2.69	.358					

Legenda: t – valor T-Student; gl – graus de liberdade; p – probabilidade de significância.

Objetivo 3 - Verificar se existe relação entre o facto de viver com pai e mãe; viver só com pai ou mãe; viver com madrasta ou padrasto e as competências socioemocionais das crianças

Na Tabela 3 encontra-se a matriz de correlações de Pearson que permite observar a associação das subescalas do Bar-On EQ-i: YV e as variáveis demográficas respeitantes com quem a criança vive (i.e., pai e mãe, só com o pai, só com a mãe, com padrasto, com madrasta).

De forma geral verificam-se correlações de magnitude fraca em todas as combinações testadas. Apenas se identificou uma correlação estatisticamente significativa, entre a subescala impressão positiva e a variável viver com padrasto ($r = .233$; $p < .05$), indicando uma associação positiva, ainda que fraca. Isto significa que as crianças que vivem com o padrasto tendem a apresentar níveis ligeiramente mais elevados de impressão positiva, ou seja, perceções favoráveis de si próprias.

Tabela 3

Correlação entre viver só com pai ou mãe; viver com madrasta ou padrasto e as competências socioemocionais.

	Intrapessoal	Interpessoal	Gestão do Stress	Adaptabilidade	Humor Geral	Impressão Positiva	Magnitude
Vive com pai e mãe	-,103	-,063	,078	,011	,010	-,064	Fraca
Vive só com o pai	,150	-,030	,044	-,052	,038	-,086	Fraca
Vive só com a mãe	,038	,080	-,101	,013	-,028	,106	Fraca
Vive com o padrasto	,081	,155	-,082	,032	-,021	,233*	Fraca
Vive com a madrasta	,190	-,014	-,021	-,085	,050	-,041	Fraca

Nota: Coeficiente de Correlação de Pearson = r ($*p < 0.05$). a magnitude das correlações foi interpretada segundo Cohen (1988). 0.10–0.29 = Fraca; 0.30-0.49 = Moderada; ≥ 0.50 = Forte.

Objetivo 4 - Verificar se existe associação entre o nível de escolaridade dos pais e as competências socioemocionais das crianças.

Na Tabela 4 encontra-se a matriz de correlações de Pearson realizadas entre as seis subescalas do Bar-On EQ-i: YV e as variáveis respeitantes às habilitações literárias dos pais (i.e., nível de escolaridade da mãe e nível de escolaridade do pai).

Apenas foi possível observar duas relações de correlação estatisticamente significativa, sendo estas observadas entre a subescala intrapessoal e nível de escolaridade do pai ($r = .218$) e entre a subescala adaptabilidade e nível de escolaridade da mãe ($r = .196$). Ambas as correlações encontradas são de magnitude fraca e positivas, indicando que quanto mais elevado é o nível de escolaridade do pai, maiores será a capacidade das crianças comunicarem/expressarem os seus sentimentos e necessidades, e que quanto mais elevado for o nível de escolaridade da mãe, maior será a capacidade de adaptação e gestão das crianças face aos problemas quotidianos.

Tabela 4

Correlações entre o nível de escolaridade dos pais e as competências socioemocionais das crianças.

	Intrapessoal	Interpessoal	Gestão do Stress	Adaptabilidade	Humor Geral	Impressão Positiva
Nível de escolaridade do Pai	.218*	-.060	.108	-.005	-.005	.156

Nível de escolaridade da Mãe	-.147	.047	-.146	.196*	.108	.043
------------------------------	-------	------	-------	--------------	------	------

* $p < 0.05$

Quanto à análise das correlações entre as competências socioemocionais e o nível de escolaridade do pai e da mãe, em função do gênero, podemos observar na tabela 5 que, entre os participantes do gênero feminino, não se observam quais correlações com significância estatística. Do mesmo modo, não se verificam quaisquer correlações estatisticamente significativas nos participantes do gênero masculino entre o níveis de escolaridade de cada um dos pais e as suas competências socioemocionais, à exceção da relação entre o nível de escolaridade do pai e a relação intrapessoal ($r = .282$) que apresenta uma correlação significativa e positiva, o que indica que, entre os participantes do gênero masculino, quanto mais elevado for o nível de escolaridade do pai, maior será a sua capacidade para se expressar e comunicar as suas necessidades.

Tabela 5

Correlações, entre o nível de escolaridade dos pais e as competências socioemocionais das crianças em função do gênero.

		Nível de escolaridade do pai	Nível de escolaridade da mãe
Feminino	Intrapessoal	.123	-.048
	Interpessoal	.242	-.014
	Gestão Stress	-.110	-.007
	Adaptabilidade	.275	.172
	Humor Geral	.088	.088
	Impressão Negativa	.185	.047
Masculino	Intrapessoal	.282*	-.209
	Interpessoal	-.060	-.083
	Gestão Stress	.126	-.234
	Adaptabilidade	-.044	.210
	Humor Geral	-.062	.108
	Impressão Negativa	.205	.055

* $p < .05$.

Objetivo 5 - Verificar se existe relação entre o ano de escolaridade e as competências socioemocionais das crianças em função do gênero.

No que respeita à associação entre o ano de escolaridade e as competências socioemocionais, apenas a relação entre o ano de escolaridade e o humor geral apresentou uma significância estatística e negativa ($r = -.348$), o que indica que quanto maior é o ano de escolaridade que a criança frequenta, menor é o seu humor geral. No entanto, quando se considera o género, esta correlação apenas se mantém significativa entre os participantes do género masculino ($r = -.427$), não sendo observável significância estatística nas correlações entre o ano de escolaridade e qualquer outra variável (i.e., qualquer das competências socioemocionais em estudo) em função do género (tabela 6).

Tabela 6

Correlações entre ano de escolaridade e competências socioemocionais das crianças.

		Intrapessoal	Interpessoal	Gestão stress	Adaptabilidade	Humor geral	Impressão negativa
Ano de escolaridade		-.146	-.049	.056	.010	-.348**	-.132
	Feminino	-.201	-.095	.143	.187	-.193	-.120
	Masculino	-.080	-.079	.050	-.064	-.427**	-.146

* $p < .05$; ** $p < .01$

Objetivo 6 – Verificar se o nível de escolaridade do pai e da mãe predizem as competências socioemocionais das crianças.

Na Tabela 7 apresentam-se os valores dos coeficientes de regressão não estandardizados e respetivos erros-padrão. Observa-se que as únicas variáveis dependentes explicadas por alguma das variáveis preditoras são a subescala intrapessoal e a adaptabilidade.

A subescala intrapessoal, que corresponde a capacidade da criança para se expressar e comunicar sentimentos e necessidades, é predita pelo nível de escolaridade do pai, com um coeficiente negativo ($\beta = -.222$; $p < .05$), de magnitude fraca. Este resultado indica que, paradoxalmente, níveis mais elevados de escolaridade paterna se associaram a menores pontuações intrapessoais. No entanto, o modelo explica uma proporção reduzida da variabilidade da variável dependente ($F(2,103) = 3.690$; $p < .05$; $R^2a = .049$).

Quanto à adaptabilidade, os resultados sugerem que esta pode ser predita pelo nível de escolaridade da mãe ($\beta = .234$; $p < .05$), também de magnitude fraca. Contudo, o modelo de regressão não foi estatisticamente significativo no seu conjunto ($F(2,104) = 2.072$; $p = .131$; $R^2a = .020$), pelo que este resultado deve ser interpretado com cuidado e rigor.

Tabela 7

Coefficientes de Regressão Não Estandarizados e Erro Padrão.

Variável	<i>B</i>	Erro Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>	Magnitude (β)
Intrapessoal					
Escolaridade da mãe	.006	.004	-1.460	.147	Fraca
Escolaridade do pai	-.006	.003	2.233	.028	Fraca
Interpessoal					
Escolaridade da mãe	.002	.005	.455	.650	Fraca
Escolaridade do pai	-.002	.003	-.593	.554	Fraca
Gestão stress					
Escolaridade da mãe	-.005	.003	-1.474	.143	Fraca
Escolaridade do pai	.002	.002	1.057	.293	Fraca
Adaptabilidade					
Escolaridade da mãe	.010	.005	2.035	.044	Fraca
Escolaridade do pai	.000	.004	.024	.981	Fraca
Humor geral					
Escolaridade da mãe	.005	.005	1.102	.273	Fraca
Escolaridade do pai	.000	.003	-.005	.996	Fraca
Impressão negativa					
Escolaridade da mãe	.002	.004	.509	.612	Fraca
Escolaridade do pai	.004	.003	1.632	.106	Fraca

IV – Discussão dos Resultados

Nesta secção, os resultados obtidos e apresentados anteriormente, serão confrontados com os resultados de outros estudos e visão de outros autores, seguindo a mesma ordem pela qual são apresentados os objetivos.

Objetivo 1 - Descrever as competências socioemocionais das crianças

Os resultados obtidos mostram um perfil diferenciado nas competências socioemocionais das crianças participantes, evidenciando maior desenvolvimento nas dimensões interpessoais em comparação com as intrapessoais. A subescala *Interpessoal* apresentou a média mais elevada, o que indica que as crianças demonstram boa capacidade para compreender e responder aos sentimentos dos outros. Este dado está em consonância com estudos que referem que ambientes familiares e escolares enriquecidos em interações sociais favorecem o desenvolvimento da empatia e das competências de comunicação (Jones et al., 2015; Siregar & Sit, 2024).

Em contrapartida, a subescala *Intrapessoal* registou a média mais baixa, o que poderá indicar dificuldades na expressão e compreensão das próprias emoções. Esta assimetria entre as dimensões interpessoal e intrapessoal reflete o que Eisenberg et al., (2014) descreve como uma lacuna comum no desenvolvimento emocional infantil: a valorização das competências relacionais em detrimento da consciência emocional interna. Mesmo em contextos familiares mais favorecidos, estudos apontam que as competências de autorreflexão e de autorregulação emocional tendem a ser menos estimuladas (Maria et al., 2016).

Adicionalmente, a literatura aponta que o meio escolar pode reforçar este desequilíbrio. Blair e Raver (2015) destacam que os ambientes educativos privilegiam frequentemente o trabalho em grupo e as dinâmicas cooperativas, promovendo naturalmente as competências interpessoais. No entanto, sem uma abordagem intencional que inclua atividades de introspeção e expressão emocional, o desenvolvimento das competências intrapessoais poderá ser negligenciado. Assim, torna-se fundamental que as intervenções educativas promovam uma articulação entre o desenvolvimento relacional e o autoconhecimento emocional (Siregar & Sit, 2024).

Por outro lado, a escolaridade dos pais surge como uma variável que pode ajudar a compreender estes resultados. Pais com maior nível de escolaridade tendem a ter maior consciência da importância da educação emocional e são mais propensos a adotar práticas parentais baseadas na escuta ativa, no diálogo e na validação emocional (Eisenberg et al., 2014; Wang et al., 2021). Contudo, este envolvimento parental pode privilegiar o comportamento social exteriorizado (como a empatia e o respeito pelo outro), em

detrimento da exploração das emoções internas das crianças — fenómeno identificado em estudos recentes como um dos desafios da socialização emocional (Maria et al., 2016).

Em suma, os dados indicam que as crianças demonstram níveis mais elevados de competências interpessoais do que intrapessoais, o que reforça a necessidade de práticas educativas e familiares que promovam uma abordagem mais integrada da inteligência emocional. A combinação de estratégias reflexivas com oportunidades de interação social poderá contribuir para um desenvolvimento mais holístico das competências socioemocionais, essencial ao bem-estar, à aprendizagem e à formação de cidadãos emocionalmente conscientes (Blair & Raver, 2015; Jones et al., 2015).

Objetivo 2 – Verificar se existem diferenças significativas nas competências socioemocionais das crianças em função do género.

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas em algumas dimensões das competências socioemocionais em função do género. Em particular, as raparigas apresentaram pontuações superiores na subescala *Interpessoal*, enquanto os rapazes revelaram médias mais elevadas nas subescalas *Gestão do Stress* e *Humor Geral*. Estes resultados sugerem a influência da socialização de género no desenvolvimento de diferentes domínios emocionais e sociais ao longo da infância e adolescência.

A pontuação mais elevada das raparigas na dimensão interpessoal pode refletir normas culturais e práticas educativas que, desde a infância, incentivam uma maior sensibilidade social, empatia e expressividade emocional entre as meninas. Como indicam Bando et al. (2024), as raparigas são frequentemente expostas a contextos familiares e escolares que valorizam a comunicação afetiva e a atenção às emoções alheias, promovendo, assim, o desenvolvimento das competências relacionais. Adicionalmente, em famílias onde os pais possuem maior escolaridade, é comum encontrar um ambiente emocionalmente enriquecido, com maior abertura ao diálogo e práticas educativas que estimulam a empatia e o suporte emocional (Eisenberg et al., 2014).

Por outro lado, os rapazes evidenciaram melhor desempenho nas dimensões associadas à regulação emocional face ao stress e à manutenção de um humor positivo. Esta tendência pode estar relacionada com estilos de socialização que favorecem a autonomia, a resiliência e a contenção emocional nos meninos, frequentemente

encorajados a lidar com os desafios de forma mais racional e independente (Zhu et al., 2022). As práticas parentais e as expectativas sociais frequentemente valorizam nos rapazes a robustez emocional, o que poderá justificar os resultados observados nas subescalas referidas.

É importante sublinhar, contudo, que os tamanhos de efeito observados foram moderados a pequenos, o que indica que, embora as diferenças entre géneros sejam estatisticamente significativas, o seu impacto prático pode ser limitado. De acordo com Ma (2023), este tipo de resultados deve ser interpretado com cautela, uma vez que o género, por si só, não explica de forma substancial a variabilidade das competências socioemocionais, sendo necessário considerar o conjunto mais amplo de fatores individuais, familiares e contextuais que influenciam o desenvolvimento emocional.

Neste sentido, importa destacar que a interação entre o género da criança e o nível de escolaridade dos pais pode gerar padrões diferenciados de promoção emocional. Pais com maior grau de instrução tendem a adotar práticas educativas mais reflexivas e intencionais, promovendo competências distintas consoante o género do filho. Assim, enquanto as raparigas podem beneficiar de uma maior valorização da expressividade emocional e das competências relacionais, os rapazes podem ser mais orientados para o autocontrolo e a superação de desafios (Rimm-Kaufman et al., 2024).

A partir destes dados, torna-se evidente que as intervenções educativas e familiares devem ser sensíveis às diferenças de género, sem, contudo, reforçarem estereótipos limitadores. O desenvolvimento equilibrado das competências socioemocionais implica oferecer a todas as crianças, independentemente do género, oportunidades para fortalecer tanto a empatia e a comunicação interpessoal como a autorregulação emocional e a resiliência. Conforme recomendam Rimm-Kaufman et al., (2024), currículos que integrem abordagens diferenciadas e equitativas podem promover uma formação mais completa e emocionalmente saudável, contribuindo para o bem-estar global e o sucesso social e académico das crianças.

Objetivo 3 - Verificar se existe relação entre o facto de viver com pai e mãe; viver só com pai ou mãe; viver com madrasta ou padrasto e as competências socioemocionais das crianças.

Os resultados obtidos indicam que, entre as diferentes configurações familiares analisadas, apenas a vivência com um padrasto revelou uma associação estatisticamente significativa com a subescala *Impressão Positiva*. Esta correlação, embora de magnitude fraca, sugere que crianças que vivem com um padrasto tendem a apresentar uma autoimagem mais favorável. Este dado pode ser interpretado à luz das particularidades relacionais de famílias reconstituídas, nas quais a presença de uma figura parental não biológica pode estimular nas crianças processos adaptativos de construção da identidade e de valorização pessoal (Dickson, 2015).

Nas famílias com padrastos, as crianças são frequentemente chamadas a desenvolver novas dinâmicas relacionais, que podem incluir a necessidade de afirmação, aceitação e reconfiguração do seu papel no seio familiar. Esta reorganização interna e externa pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais específicas, como a gestão da autoimagem e a regulação da apresentação de si próprio. Estudos como o de Portrie e Hill (2005) demonstram que o contexto de famílias recompostas pode proporcionar experiências enriquecedoras de ajustamento emocional e de reestruturação dos vínculos afetivos, com impacto na construção da autoestima e da percepção de valor pessoal por parte da criança.

Contudo, a ausência de correlações significativas entre as restantes configurações familiares (viver apenas com o pai ou com a mãe, ou com uma madrasta) e as competências socioemocionais sugere que o tipo de estrutura familiar, por si só, não é um fator determinante no desenvolvimento emocional das crianças. Esta conclusão está em consonância com a literatura que aponta para a importância de variáveis qualitativas da dinâmica familiar — como o estilo parental, a estabilidade emocional e a qualidade das relações — em detrimento da mera composição do agregado (Chavda & Nisarga, 2023).

Neste sentido, a evidência empírica indica que crianças em lares monoparentais podem desenvolver competências socioemocionais de forma adequada, desde que o ambiente seja emocionalmente seguro e o cuidador principal assegure suporte afetivo e estabilidade (Hur, 2014). Este fator remete para a importância da resiliência e da plasticidade do desenvolvimento emocional infantil, que permite à criança ajustar-se positivamente a diferentes contextos de vida, desde que acompanhada de suporte socioafetivo consistente.

Importa ainda sublinhar que a correlação observada entre viver com um padrasto e a autoimagem positiva, embora estatisticamente significativa, apresenta efeito reduzido e não permite inferências causais. A influência da configuração familiar nas competências socioemocionais é, assim, subtil e deve ser compreendida como parte de um sistema multifatorial mais amplo, no qual intervêm variáveis como os estilos de comunicação familiar, os recursos emocionais dos cuidadores, o apoio da família alargada e as condições socioeconómicas (Alavi et al., 2017).

Desta forma, os dados reforçam que a estrutura familiar — embora possa exercer alguma influência — não constitui, por si só, um preditor forte do desenvolvimento socioemocional das crianças. A qualidade das interações, a consistência dos vínculos afetivos e o apoio emocional diário são os elementos centrais que sustentam a formação de competências emocionais saudáveis, independentemente da configuração familiar específica.

Objetivo 4 - Verificar se existe associação entre o nível de escolaridade dos pais e as competências socioemocionais das crianças.

Os resultados do presente estudo evidenciam associações estatisticamente significativas, embora de fraca magnitude, entre o nível de escolaridade dos pais e determinadas dimensões das competências socioemocionais das crianças. Em particular, verificou-se uma correlação positiva entre o nível de escolaridade do pai e a subescala *Intrapessoal*, bem como entre o nível de escolaridade da mãe e a subescala *Adaptabilidade*. Estes valores sugerem que os pais com mais níveis de escolaridade podem contribuir, de formas distintas, para o desenvolvimento emocional dos seus filhos.

A associação entre a escolaridade paterna e a competência intrapessoal pode ser compreendida no contexto do papel modelador que o pai exerce sobre os processos de autorregulação emocional e introspeção. Estudos apontam que homens com maior nível de instrução tendem a envolver-se mais ativamente na paternidade e a expressar as suas emoções de forma reflexiva e consciente, o que constitui um modelo positivo para os filhos no que respeita à expressão emocional e ao desenvolvimento da consciência de si (Xing et al., 2017). Assim, o envolvimento paterno qualificado pode reforçar a capacidade da criança para compreender, nomear e comunicar os seus estados emocionais internos.

No que diz respeito à escolaridade materna, a correlação positiva com a dimensão de *Adaptabilidade* remete para o papel tradicionalmente atribuído às mães como principais gestoras da vida quotidiana e orientadoras do comportamento adaptativo das crianças. Mães com maior escolaridade tendem a dispor de mais recursos cognitivos, emocionais e informacionais, o que lhes permite estruturar um ambiente familiar mais previsível, estimulante e emocionalmente responsivo (Zeng et al., 2022). Neste contexto, a criança desenvolve uma maior flexibilidade emocional e uma capacidade acrescida de lidar com desafios e adversidades, aspetos centrais da competência adaptativa.

Apesar destas associações estatisticamente significativas, é importante destacar que os efeitos observados são moderados e não explicam, por si só, a totalidade da variância no desenvolvimento socioemocional. Tal como referem Wang et al. (2019) e Mao (2022), o nível de escolaridade parental constitui apenas um entre muitos fatores que interagem no contexto familiar. Estilos parentais, qualidade das interações, apoio emocional, estabilidade económica e redes de suporte social são todos elementos que influenciam, de forma combinada, o percurso emocional da criança.

Além disso, deve considerar-se a natureza diferenciada dos papéis parentais na promoção das competências socioemocionais. A literatura tem demonstrado que mães e pais, mesmo com níveis educacionais semelhantes, podem exercer influências distintas em domínios específicos do desenvolvimento da criança, refletindo tanto expectativas culturais quanto dinâmicas familiares internas (Romero González et al., 2021). Por exemplo, enquanto as mães tendem a contribuir mais para o desenvolvimento da adaptabilidade através do suporte direto, os pais podem fomentar a autorregulação emocional através da modelagem comportamental.

Neste sentido, os resultados do presente estudo reforçam a relevância do capital educacional dos pais como um recurso potencial para o desenvolvimento emocional dos filhos, mas sublinham também a necessidade de uma abordagem sistémica e contextualizada. A investigação futura deverá explorar os mecanismos mediadores e moderadores destas relações, nomeadamente o papel dos estilos de comunicação familiar, das crenças parentais sobre emoções e das dinâmicas de género na família.

Por fim, as implicações práticas destes resultados apontam para a importância de envolver pais e mães, independentemente do seu nível de escolaridade, em programas de educação parental que promovam competências emocionais nas crianças. Tais

intervenções, assentes numa perspetiva ecológica e integradora (Bronfenbrenner, 1979; Lechner, 2019), podem contribuir significativamente para a promoção do desenvolvimento socioemocional em contextos diversos e para a redução das desigualdades associadas ao capital educacional familiar.

Objetivo 5 - Verificar se existe relação entre o ano de escolaridade e as competências socioemocionais das crianças em função do género.

Os resultados obtidos revelaram uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre o ano de escolaridade e o humor geral, sugerindo que, à medida que os alunos avançam no percurso escolar, tendem a apresentar níveis mais baixos de humor positivo. Este efeito é particularmente acentuado entre os participantes do género masculino, não sendo observada significância estatística nas participantes do género feminino.

Este resultado pode ser interpretado à luz do desenvolvimento emocional e das exigências académicas progressivamente mais intensas que caracterizam os ciclos finais do ensino básico. De acordo com Blair e Raver (2015), o aumento das responsabilidades escolares e das pressões sociais pode afetar negativamente o bem-estar emocional dos adolescentes, especialmente na ausência de estratégias eficazes de *coping* ou de ambientes de apoio. Tal fenómeno parece ser mais evidente nos rapazes, possivelmente devido à menor propensão culturalmente reforçada para expressar emoções ou procurar ajuda emocional (Eschenbeck et al., 2007; Zhu et al., 2022).

Além disso, os dados indicam que o género desempenha um papel moderador importante nesta associação. A literatura tem demonstrado que rapazes e raparigas diferem significativamente na forma como experienciam e gerem o stress e as emoções ao longo da adolescência (Bando et al., 2024). Enquanto as raparigas tendem a procurar mais suporte social e verbalizar emoções negativas, os rapazes podem adotar mecanismos de evitação, o que pode resultar em humor mais negativo ou em estados emocionais internalizados não reconhecidos (Rimm-Kaufman et al., 2024).

A diminuição do humor geral em função do avanço escolar pode também estar associada a uma diminuição da motivação intrínseca e do envolvimento escolar, frequentemente reportada em estudos longitudinais com adolescentes (Thomas & Zolkoski, 2020). O ambiente escolar, se centrado unicamente no rendimento académico

e desprovido de abordagens socioemocionais, pode não atender às necessidades emocionais crescentes dos alunos, conduzindo a uma redução do humor positivo.

Por outro lado, o facto de esta correlação não se verificar nas participantes do género feminino pode refletir uma maior capacidade de resiliência ou de regulação emocional, frequentemente atribuída às raparigas em estudos empíricos (Eisenberg, 2014; Goleman, 1995). Esta diferença reforça a necessidade de políticas educativas e práticas escolares sensíveis ao género, que promovam igualmente o bem-estar emocional de todos os alunos ao longo da progressão escolar.

Em suma, os dados evidenciam que, para os rapazes, o avanço no sistema escolar pode estar associado a uma redução no bem-estar emocional, nomeadamente no humor geral. Estes resultados devem ser entendidos como um alerta para a necessidade de integrar programas de aprendizagem socioemocional e de apoio psicológico ao longo dos ciclos escolares, especialmente a partir do 2.º ciclo, com um enfoque específico no reforço do humor positivo e na expressão emocional adaptativa em rapazes.

Objetivo 6 – Testar se o nível de escolaridade do pai e da mãe predizem as competências socioemocionais das crianças.

A análise de regressão linear múltipla realizada permitiu avaliar o poder preditivo da escolaridade dos pais sobre as competências socioemocionais das crianças. Os resultados revelaram que o nível de escolaridade do pai foi um preditor estatisticamente significativo da subescala *Intrapessoal*, embora com um sinal negativo, ou seja, quanto maior o nível de escolaridade paterna, menor a pontuação das crianças nesta dimensão. Este resultado contraria a tendência apontada na literatura, que geralmente associa níveis mais elevados de escolaridade parental a contextos familiares mais favoráveis ao desenvolvimento da expressividade emocional e da autorregulação (Morris et al., 2017; Zhong, 2023).

Uma hipótese plausível para explicar este padrão inverso poderá residir em fatores de ordem prática e contextual. Pais com maiores níveis de escolaridade tendem a ocupar cargos profissionais de maior exigência, o que pode implicar maior carga horária, níveis elevados de stress e menor disponibilidade afetiva para interações significativas com os filhos. Tal limitação de tempo pode comprometer a qualidade da relação pai-filho e, em consequência, afetar negativamente o desenvolvimento da capacidade da criança para

reconhecer e expressar as próprias emoções – aspetos centrais da competência intrapessoal.

Por outro lado, o nível de escolaridade da mãe mostrou-se um preditor significativo da subescala *Adaptabilidade*, apresentando uma relação positiva. Este facto está em conformidade com investigações anteriores que associam a educação materna mais elevada a práticas parentais mais estruturadas, sensíveis e consistentes (Awada & Shelleby, 2021). Mães mais instruídas tendem a promover rotinas familiares claras, oferecer apoio emocional contínuo e estimular a resolução autónoma de problemas, o que favorece o desenvolvimento da resiliência e da flexibilidade comportamental nas crianças (Zhao & Yiyue, 2018).

Apesar destes resultados, importa notar que os modelos de regressão explicam apenas uma proporção modesta da variância das competências socioemocionais avaliadas, o que confirma a natureza multifatorial deste domínio do desenvolvimento. Estilos parentais, ambiente emocional familiar, suporte social e características individuais da criança são alguns dos muitos fatores que, em conjunto, interagem com o nível de escolaridade dos pais na configuração do desenvolvimento socioemocional (Mao, 2022; Morris et al., 2017).

Adicionalmente, os resultados revelam que o contributo do nível de escolaridade varia consoante o progenitor e a dimensão socioemocional considerada, o que reforça a ideia de que mães e pais influenciam os filhos por vias distintas. Enquanto a mãe parece desempenhar um papel mais direto na formação de estratégias adaptativas, o pai, quando presente e disponível, poderá ser mais relevante na promoção da consciência emocional e da autorregulação (Landry & Smith, 2010; Zhong, 2023). Estes dados apontam para a necessidade de aprofundar o estudo dos mecanismos específicos de influência parental, incluindo aspetos como o tempo de qualidade, os estilos comunicacionais e os valores familiares transmitidos.

Em suma, embora os níveis de escolaridade dos pais apresentem algum poder preditivo sobre dimensões específicas das competências socioemocionais, os seus efeitos são parciais e devem ser compreendidos à luz de um modelo ecológico do desenvolvimento infantil. A articulação entre variáveis familiares, sociais e individuais é fundamental para compreender a complexidade do processo de maturação emocional e social da criança. Intervenções educativas e políticas públicas orientadas para o

fortalecimento das competências parentais devem considerar estas nuances e promover ações que envolvam mães e pais de forma diferenciada e complementar.

5. Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo investigar as competências socioemocionais em crianças em idade escolar em função da idade das crianças, do género, da escolaridade dos pais (pai e mãe) e estrutura familiar, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, a frequentar o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A partir de um quadro teórico que integrou o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979) e os principais modelos de Inteligência Emocional — nomeadamente os de Bar-On (2006), Goleman (1995) e Mayer e Salovey (1997) —, procurou-se compreender de que forma fatores familiares, como a escolaridade parental, o género, o ano de escolaridade e a configuração familiar, se associam ao desenvolvimento de diferentes dimensões das competências socioemocionais.

Os resultados revelaram que os participantes demonstraram níveis mais elevados de competências interpessoais, sugerindo uma maior facilidade na perceção e compreensão das emoções dos outros, contrastando com níveis mais baixos nas competências intrapessoais, que exigem maior consciência emocional de si mesmos. Esta diferença pode refletir a valorização das interações sociais no contexto escolar, em detrimento do trabalho interno sobre a própria expressividade emocional. A variável género mostrou-se relevante, com as raparigas a evidenciarem maiores competências relacionais, enquanto os rapazes revelaram maior eficácia na gestão do stress e do humor geral. A estrutura familiar, embora testada em múltiplas formas, demonstrou influência estatisticamente limitada, destacando-se apenas uma correlação positiva entre viver com padrasto e uma autoimagem mais positiva. A escolaridade dos pais apresentou padrões distintos: a do pai correlacionou-se positivamente com a competência intrapessoal, e a da mãe com a adaptabilidade, sugerindo que ambos os progenitores podem influenciar áreas distintas do desenvolvimento emocional dos filhos. O ano de escolaridade, por sua vez, revelou uma correlação negativa com o humor geral, especialmente entre os rapazes, o

que pode indicar uma diminuição progressiva do bem-estar emocional à medida que aumentam as exigências escolares.

Apesar dos contributos do estudo, há limitações a considerar. A amostra, não probabilística e limitada a uma região geográfica, reduz a generalização dos resultados. A dimensão da amostra relativamente pequena condiciona a análise multivariada mais robusta. A utilização de um único instrumento de autorrelato (Bar-On EQ-i:YV), preenchido pelas crianças, introduz a possibilidade de enviesamentos, como a desejabilidade social. Além disso, o estudo adotou uma abordagem estatística baseada em correlações e regressões lineares simples, o que impossibilita a identificação de mediações ou moderações. Por fim, a ausência de triangulação metodológica com outros informantes — como pais ou professores — limita a profundidade da análise.

Ainda assim, os dados obtidos oferecem contributos relevantes para a prática educativa e para a intervenção familiar. Reforça-se a importância do envolvimento parental consciente no desenvolvimento das competências emocionais dos filhos, especialmente através de práticas que promovam a autorreflexão, a resolução de problemas e a autonomia emocional. Os resultados também apoiam a necessidade de integrar, no currículo escolar, atividades explícitas que desenvolvam competências intrapessoais, frequentemente negligenciadas em contextos educativos. Adicionalmente, devem ser promovidas ações de formação parental sensíveis ao nível de escolaridade dos pais, oferecendo-lhes ferramentas práticas para estimular um ambiente emocionalmente seguro e estimulante. No plano institucional, importa que as escolas e os serviços de psicologia educacional valorizem a compreensão das diferenças de género no desenvolvimento emocional, sem reforçar estereótipos, mas reconhecendo necessidades específicas.

Por fim, recomenda-se que futuras investigações ampliem a base amostral e diversifiquem os contextos socioeconómicos e culturais estudados. Seriam igualmente relevantes a integração de múltiplos informantes e a aplicação de metodologias mistas que permitam uma compreensão mais profunda e contextualizada das competências socioemocionais. A exploração de variáveis adicionais, como os estilos parentais, o clima emocional familiar ou o apoio social, poderá enriquecer a compreensão do desenvolvimento emocional das crianças. Os dados aqui apresentados constituem um ponto de partida relevante para o desenho de intervenções direcionadas e sensíveis ao

contexto familiar, com vista à promoção do bem-estar e da maturidade emocional das novas gerações.

6. Referências Bibliográficas

- Al-Yagon, M. (2015). Fathers' and mothers' emotional resources and children's socioemotional adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1385–1398.
- Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., Amini, M., & Parthaman Singh, M. K. a. (2017). Family functioning and trait emotional intelligence among youth. *Health Psychology Open*, 4(2), 205510291774846. <https://doi.org/10.1177/2055102917748461>
- Alavi, M., Rezapour, M., & Dehghan, F. (2017). Family structure and emotional adjustment in adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 538–545.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children*, 15(2), 75–96.
- Awada, S. R., & Shelleby, E. C. (2021). Increases in Maternal Education and Child Behavioral and Academic Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 30(7), 1813–1830. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01983-7>
- Bando, R. M., Silva, J. C., & Ferreira, A. (2024). Gender and socioemotional development: New evidence from educational interventions. *Psychology of Education Review*, 48(1), 67–84.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Bar-On, R. (2007). *The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model*. Organisations and People.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2016). Parents' emotional intelligence and socialization practices predict children's emotional intelligence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 152, 221–234.
- Chavda, K., & Nisarga, V. (2023). Single Parenting: Impact on Child's Development. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. <https://doi.org/10.1177/09731342231179017>
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Silva, J. & Cartaxo, A. (2011). *Bar-On – Inventário de Quociente Emocional (Bar-On EQ-i:YV) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico*. VIII Congresso Ibero americano de Avaliação Psicológica/Evaluación Psicológica/XV Conferência internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- D'Amico, A., & Geraci, A. (2014). Measuring emotional intelligence in children: The Emotional Intelligence Scale for Children (EISC). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(5), 406–418.
- Davis-Kean, P. E., Chambers, R. L., Davidson, L. L., Kleinert, C. A., & Tang, S. (2021). Parental education and child outcomes: Evidence from longitudinal data. *Child Development Perspectives*, 15(3), 148–154.
- Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A., & Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 30(2), 186-192. <https://osf.io/preprints/psyarxiv/ndmxb/download>.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2012). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–692.
- Dickson, D. (2015). Family, Intimate Partners, and Adult Self-Concept. *Silicon Valley Notebook*, 13(9). <https://scholarcommons.scu.edu/svn/vol13/iss1/9>

- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral sciences*, 8(5), 45. <https://www.mdpi.com/2076-328X/8/5/45>.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eisenberg, N. (2014). Emotion-Related Regulation and Its Relation to Quality of Social Functioning. In *Child Psychology in Retrospect and Prospect* (pp. 133–171). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410613141-5>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2005). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 16(2–3), 97–125.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2014). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, pp. 610–656). Wiley.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18–26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>
- Faria, L., & Lima, M. (2021). Práticas parentais e autorregulação emocional em contexto escolar. *Revista Psicologia da Criança e do Adolescente*, 12(2), 45–61.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687–709.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). Guilford Press.

- Hararap, R., Sirait, F. M., & Sipayung, M. R. (2023). The role of emotional intelligence in developing school leadership. *International Journal of Educational Management*, 37(3), 215–229
- Harahap, M. A. K., Sutrisno, S., Mahendika, D., Suherlan, S., & Ausat, A. M. A. (2023). The Role of Emotional Intelligence in Effective Leadership: A Review of Contemporary Research. *Al-Buhuts*, 19(1), 354-369. <https://journal.iaingorontalo.ac.id/index.php/ab/article/download/3429/1781>.
- Hur, E. H. (2014). *Risk Factors for Children's Socio-emotional Development in Different Family Structures* [The Ohio State University]. OhioLINK. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1397482147
- Hur, J. W. (2014). The impact of family structure on children's emotional and behavioral outcomes. *Family and Society Review*, 42(3), 237–256.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Landry, S. H., & Smith, K. E. (2010). Early Social and Cognitive Precursors and Parental Support for Self-Regulation and Executive Function: Relations from Early Childhood into Adolescence. In *Self- and Social-Regulation* (pp. 385–417). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327694.003.0016>
- Lechner, C. M. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: recent evidence and future research avenues. In *Research Handbook on the Sociology of Education* (pp. 427–453). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00034>
- Ma, M. (2023). Exploring the Relationship between Gender, Family SES, and Education. *SHS Web of Conferences*, 171, 03003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202317103003>

- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 75(7), 881–896.
- Mao, W. (2022). Family socioeconomic status and young children's learning behaviors: The mediational role of parental expectation, home environment, and parental involvement. *International Journal of Chinese Education*, 11(3), 2212585X2211241. <https://doi.org/10.1177/2212585x221124155>
- Maria, A.-S., Bourdier, L., Duclos, J., Ringuenet, D., & Berthoz, S. (2016). Psychometric properties of the French version of a scale measuring perceived emotional intelligence : the Trait Meta-Mood Scale (TMMS). *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(10), 652–662. <https://doi.org/10.1177/0706743716639936>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Multi-Health Systems.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). *The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>

- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Pereira, M., & Lopes, D. (2022). Diferenças de género nas competências socioemocionais no ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 56(1), 101–118.
- Pestana, M. H; & Gageiro; J. N. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. (6ª Ed.). Edições Sílabo. 10.13140/2.1.2491.7284.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2022). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 14(2), 110–125.
- Portrie, T., & Hill, N. R. (2005). Supervision for marriage and family therapists who work with stepfamilies: Pragmatic suggestions for training. *The Family Journal*, 13(4), 435–443.
- Portrie, T., & Hill, N. R. (2005). Blended Families: A Critical Review of the Current Research. *The Family Journal*, 13(4), 445–451. <https://doi.org/10.1177/1066480705279014>
- Raver, C. C., & Blair, C. (2021). Neuroscientific insights: Self-regulation and executive function in early childhood. *Annual Review of Psychology*, 72, 275–303.
- Rimm-Kaufman, S. E., Soland, J., & Kuhfeld, M. (2024). Social and emotional competency development from fourth to 12th grade: Relations to parental education and gender. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0001357>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14(1), 77–87.
- Romero González, M., Primé-Tous, M., Bondelle, E. V., Vázquez-Morejón, A., Santamarina, P., Morer, A., & Lázaro, L. (2021). Parents' Emotional Intelligence and their Children's Mental Health: A Systematic Review. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 05(02). <https://doi.org/10.26502/jppd.2572-519x0134>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Siregar, K. Z. S., & Sit, M. (2024). The Role of Parents in Early Childhood Social Emotional Development. *Continuous Education: Journal of Science and Research*, 5(2), 143–150. <https://doi.org/10.51178/ce.v5i2.1904>

- Siregar, F., & Sit, Y. (2024). Academic stress and emotional regulation in adolescents: A cross-sectional study. *European Journal of Educational Psychology*, 17(1), 88–101.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner’s bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210.
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 94). Frontiers Media SA. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00094/full>.
- Veiga, F. H., Galvão, D., & Rego, S. (2018). Autoconceito e ambiente familiar: Um estudo com adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 25–41.
- Wang, B., Baldwin, J. R., Schoeler, T., Cheesman, R., Barkhuizen, W., Dudbridge, F., ... & Pingault, J. B. (2021). Genetic nurture effects on education: a systematic review and meta-analysis. *BioRxiv*, 2021-01. <https://www.biorxiv.org/content/biorxiv/early/2021/01/17/2021.01.15.426782.full.pdf>.
- Wang, M. T., Henry, D. A., & Chen, C. (2021). Parent education and child emotional competence: A longitudinal pathway through parenting and emotion socialization. *Developmental Psychology*, 57(3), 369–382.
- Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The Effect of Social-Emotional Competency on Child Development in Western China. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282>
- Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (2016). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. Routledge.
- Xing, S., Gao, X., Song, X., Archer, M., Zhao, D., Zhang, M., Ding, B., & Liu, X. (2017). Chinese Preschool Children’s Socioemotional Development: The Effects of Maternal and Paternal Psychological Control. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01818>

- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.
- Zeng, Q., Li, J., Huang, S., Wang, J., Huang, F., Kang, D., & Zhang, M. (2022). How does career-related parental support enhance career adaptability: the multiple mediating roles of resilience and hope. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03478-0>
- Zhao, S., & Yiyue, G. (2018). The effects of mother's education on college student's depression level: The role of family function. *Psychiatry Research*, 269, 108–114. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.030>
- Zhong, Y. (2023). The Unique Role of Father Involvement in Child Socioemotional Development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1828–1834. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4592>
- Zhu, Y., Zhuang, H., & Li, Q. (2022). Gender differences in resilience and emotional regulation in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(8), 1513–1527.
- Zhu, D., Chen, Y., Li, L., & Dunsmore, J. C. (2022). Family Functioning, Emotion Socialization, and Children's Social Competence: Gender-Specific Effects in Chinese Families. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02480-1>