Lusíada
Repositório das Universidades Lusíada

Universidades Lusíada

Rocha, Renata Filipa Machado

Influência do clima escolar sobre as competências socioemocionais

http://hdl.handle.net/11067/8036

Metadados

Data de Publicação 2024

Resumo As competências socioemocionais são uma vertente principal no desenvolvimento dos indivíduos. Visto que a escola é um dos locais onde as crianças passam mais tempo, é de ressaltar a importância de programas socioemocionais na escola de forma que os alunos ganhem capacidades de relacionamento, capacidade para gerir situações complicadas, de tomar decisões corretamente, de serem empáticos e de perceberem quais são os seus papéis na sociedade. Apesar disto, o treino destas competências dentro do cl...

ocio-emotional competences are a key aspect in the development of individuals. Given that school is one of the places where children spend the most time, it's important to emphasise the importance of socio-emotional programmes at school so that students gain the ability to relate, manage complicated situations, make correct decisions, be empathetic and understand their roles in society. Despite this, the training of these skills within the school climate can be influenced by the structure of the...

Palavras Chave Psicologia, Psicologia da educação, Psicometria - Competências socioemocionais - Clima escolar, Teste psicológico - Questionário de avalição de competências socioemocionais, Teste psicológico - Delaware School Climate Survey - Students (DSCS-S)

Tipo masterThesis

Revisão de Pares Não

Coleções [ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-11-02T02:15:58Z com informação proveniente do Repositório

Agradecimentos

Foram muitas as lágrimas os sorrisos e as gargalhadas que ocorreram durante esta fase da minha jornada. Foram tempos que me mostraram a necessidade da resiliência e da força de vontade, no entanto, não seria bem-sucedida sem as pessoas que me acompanharam e me incentivaram durante este percurso.

Primeiramente, um grande obrigado ao Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho que se mostrou exigente, mas compreensivo, disponível e empático durante todo este processo de aprendizagem. Agradeço também a todos os professores que me apoiaram nesta jornada e que nunca deixaram de acreditar em mim. Um agradecimento especial também a todas as minhas colegas que partilharam comigo este aprendizado e que o tornaram mais fácil.

Por fim, um enorme obrigado aos meus pais que nunca desistiram do meu sonho e que me permitiram que o tornasse realidade, sempre lutando para o meu bem-estar e para que me tornasse uma pessoa mais culta e formada. Um grande agradecimento também ao meu namorado que mostrou ser um dos principais pilares e me deu força em todo este processo fazendo-o tornar-se mais leve e credível.

Resumo

As competências socioemocionais são uma vertente principal no desenvolvimento dos indivíduos. Visto que a escola é um dos locais onde as crianças passam mais tempo, é de ressaltar a importância de programas socioemocionais na escola de forma que os alunos ganhem capacidades de relacionamento, capacidade para gerir situações complicadas, de tomar decisões corretamente, de serem empáticos e de perceberem quais são os seus papéis na sociedade. Apesar disto, o treino destas competências dentro do clima escolar pode ser influenciado pela estrutura da escola, pelas relações dos professores, funcionários e staff escolar entre si, pelas relações dos membros escolares com os alunos e ainda pela maneira como os alunos se relacionam entre si.

O presente estudo assume como objetivo perceber a forma como o clima escolar pode influenciar as competências socioemocionais. Participaram nesta investigação 311 alunos do 3º ciclo de 3 diferentes escolas de Portugal Continental, nomeadamente a E.B. 2/3 Freiria e a E.B. São Gonçalo pertencentes ao município de Torres Vedras, na região centro de Portugal, e a E.B. 2/3 de Vizela pertencendo ao distrito de Braga, sendo assim situada no norte de Portugal. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos (M_{idade} = 12.61, D.P. = 0.83), 149 do sexo feminino (47.9%) e 162 do sexo masculino (52.1%).Para a recolha de dados neste estudo, foi utilizado Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016) e a versão portuguesa do Delaware School Climate Survey- Students (DSCS-S) *(Bear et al. 2011; Coelho et al. 2020).*

As análises realizadas permitiram concluir que existem diferenças significativas entre a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno e a existência de regras com o autocontrolo, assim como diferenças significativas entre a relação professor-aluno com a tomada de decisões responsáveis e entre a relações aluno-aluno com as competências relacionais. No entanto, no que concerne a segurança na escola com as competências relacionais e com a consciência social não houve diferenças significativas.

No geral, pode-se dizer que o clima escolar tem uma influência nas competências socioemocionais e que a presente investigação contribuiu para o aumento do conhecimento empírico.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, *clima escolar, programas SEL, escola*

Abstract

Socio-emotional competences are a key aspect in the development of individuals. Given that school is one of the places where children spend the most time, it's important to emphasise the importance of socio-emotional programmes at school so that students gain the ability to relate, manage complicated situations, make correct decisions, be empathetic and understand their roles in society. Despite this, the training of these skills within the school climate can be influenced by the structure of the school, the relationships between teachers, staff and school personnel, as well as the relationships between school members and pupils and the way pupils relate to each other.

The aim of this study was to understand how the school climate can influence socio-emotional competences. A total of 311 3rd cycle students from 3 different schools in mainland Portugal took part in this research, namely E.B. 2/3 Freiria and E.B. São Gonçalo belonging to the municipality of Torres Vedras, in the central region of Portugal, and E.B. 2/3 de Vizela belonging to the municipality of Torres Vedras. 2/3 de Vizela belonging to the district of Braga, thus located in the north of Portugal, aged between 11 and 16 years old (Midade = 12.61, D.P. = 0.83), 149 female (47.9%) and 162 male (52.1%).For data collection in this study, the Socio-Emotional Competence Assessment Questionnaire (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016) and the Portuguese version of the Delaware School Climate Survey- Students (DSCS-S) (Bear et al. 2011; Coelho et al. 2020).

The analyses carried out led to the conclusion that there are significant differences between the teacher-student relationship, the student-student relationship and the existence of rules with self-control, as well as significant differences between the teacher-student relationship with responsible decision-making and between the student-student relationship with relationship skills.However, there were no significant differences between safety at school, relationship skills and social awareness. Overall, it can be said that the school climate has an influence on socio-emotional competences and that this research has contributed to increasing empirical knowledge.

Keywords: Socioemotional competencies, School climate, SEL programs, school

Índice

Introdução Teórica 1

Competências socioemocionais 3

CASEL e as competências socioemocionais 4

Contribuições para as SEL e Programas SEL 6

Clima escolar 9

Importância do clima escolar 11

Relação entre clima escolar e competências socioemocionais 12

Presente Estudo 18

Metodologia 20

Participantes 20

Instrumentos 20

Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais – QACSE (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016) 21

Delaware School Climate Survey- Students (DSCS-S) (Bear et al. 2011; Coelho et al. 2020) 22

Procedimento 23

Análise de dados 23

Resultados 24

Estatística Descritiva 24

Análises preliminares 24

Análise principal 26

Discussão 29

Limitações do Estudo 34

Próximos estudos 35

Referencias bibliográficas 35

Índice de Tabelas

Tabela 1…….25
Tabela 2…….26
Tabela 3……..…27
Tabela 4…….28
Tabela 5…….28
Tabela 6…….29

Introdução Teórica

As emoções podem facilitar ou impedir o envolvimento académico, o comprometimento e o sucesso escolar final das crianças, visto que os relacionamentos e os processos emocionais afetam não só a maneira como se aprende, mas também o que se aprende (Elias et al., 1997). Existe um amplo consenso de que a escola e o seu contexto constituem elementos essenciais para o desenvolvimento psicossocial do aluno, devido ao seu papel tradicional no reforço de uma série de fatores protetores com elevada incidência na aprendizagem e aquisição de competências para a vida (Leria-Dulčić & Salgado-Roa, 2018).

Desta forma, o sistema educacional não se deve focar apenas no desenvolvimento cognitivo como também no desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e adolescentes, preparando os estudantes para a vida (Durlak et al., 2011). Devendo-se considerar que as escolas desempenham um papel importante na promoção de comportamentos saudáveis e no desenvolvimento das crianças (Coelho et al., 2021).

Segundo Elias (2006), as competências socioemocionais constituem uma parte da educação que liga o conhecimento académico a um conjunto específico de competências cruciais para o sucesso na escola, social, laboral e na vida em geral. Além disso, numerosos estudos que examinam as intervenções de aprendizagem socioemocional (SEL) na escola mostraram impactos positivos no comportamento do aluno, nas atitudes do aluno em relação a si mesmos e aos outros (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017) e em comportamentos problemáticos, como bullying (Zych et al., 2018). Ademais, para Collie (2019), a competência socioemocional é um termo importante e valioso para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que vários autores identificaram que existe uma associação entre esta e os resultados positivos de curto e longo prazo (por exemplo, Eisenberg, et al., 2015; Goodman, et al., 2015).

Recentemente, Zins et al. (2004) apresentou evidências consideráveis de que a aprendizagem social e emocional (SEL) pode não apenas melhorar o desenvolvimento social e a saúde mental dos alunos, mas também fortalecer seu desempenho escolar. Segundo este autor, as intervenções SEL e o desenvolvimento de habilidades devem ocorrer dentro de um ambiente de aprendizagem de apoio. Assim, pode-se considerar que a SEL se tornou mais central para a educação devido à demanda de educadores, pais, alunos e líderes empresariais, juntamente com pesquisas rigorosas que mostram impactos amplos e positivos para alunos e

adultos. No entanto, todas as abordagens para SEL não são iguais, por exemplo, através de instrução explícita, as habilidades sociais e emocionais podem ser ensinadas, modeladas e praticadas para que crianças, adolescentes e adultos possam lidar com tarefas diárias, interações e desafios de maneira eficaz (Weissberg, 2019).

Adicionalmente, é necessário considerar que escolas com um ambiente saudável apoiam a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos, proporcionando segurança, apoio, desafio académico, alimentação saudável, tempo e espaço para ser ativo e oportunidades para o desenvolvimento social e emocional (Cohen et al., 2009). Deste modo, tanto os alunos como os educadores sentem-se respeitados e apoiados (Osher et al., 2018). No entanto, para que isto aconteça, é necessário que as escolas saudáveis requeiram um clima escolar positivo que apoie o desenvolvimento social e emocional dos alunos e adultos, tendo este clima capacidade para reduzir as desigualdades e permitir que os alunos prosperem (Osher et al., 2018). Mais especificamente, clima escolar positivo relaciona-se com vários resultados educacionais valorizados (Bear, 2020), incluindo o envolvimento académico dos alunos (Konold et al., 2014) e o desempenho (Bear et al. 2011). Para além disso, ainda se verificou estar relacionado com o bem-estar social e emocional dos alunos, incluindo a ausência de problemas de comportamento.

Osher et al. (2018) referem ainda que o clima escolar e as competências académicas, sociais e emocionais trazem benefícios para a saúde pública pelo que ambos são construtos complexos que foram desenvolvidos e medidos de várias maneiras.

Com base desta exploração dos temas é relevante perceber a influência do clima escolar sobre as competências socioemocionais, uma vez que, anteriormente estas duas variáveis foram estudadas principalmente de forma separada, mas ainda assim com a conclusão de que ambas se beneficiam mutuamente e ambas ajudam para a existência de escolas saudáveis.

Competências socioemocionais

Tem crescido um consenso relativamente à noção de que as escolas terão mais sucesso na sua missão educacional quando integrarem esforços para promover a aprendizagem escolar, social e emocional das crianças (Greenberg et al., 2023), uma vez que esta tem um papel crítico na melhoria do desempenho escolar e na aprendizagem ao longo da vida das crianças. Consequentemente, ao longo das últimas décadas, dado o crescente interesse neste tópico, tem sido várias as abordagens desenvolvidas que contemplam a definição das competências socioemocionais e o seu desenvolvimento de diferentes formas. No entanto, as duas maiores abordagens às competências socioemocionais que mais impacto têm recebido foram desenvolvidas uma nos Estados Unidos e outra no Reino Unido (Coelho et al., 2016).

Nos Estados Unidos, o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) (uma instituição norte-americana) a Aprendizagem SocioEmocional (Social Emotional Learning, SEL) como "os processos através dos quais crianças e adultos adquirem e aplicam eficazmente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis". (CASEL, 2012).

Já no Reino Unido, uma iniciativa governamental que foi depois dinamizada por um consórcio de universidades criou a SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning). Esta abordagem, segundo Weare (2010), era definida como uma abordagem que envolve toda a escola para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que serão ensinadas de forma a realçar uma aprendizagem efetiva, comportamentos positivos, uma assiduidade regular, e o bem-estar emocional (DES, 2005).

Apesar disto, ambas as abordagens mostraram algumas diferenças tanto nas suas definições de competências socioemocionais, como também na sua forma de aplicação das mesmas. Assim, um estudo de Coelho et al, (2016), mostrou que a SEL era implementadas deste a pré-escola até ao secundário, já a SEAL usavam duas estratégias para a implementação das competências socioemocionais focando-se apenas no ensino básico e secundário. Para além disso, a SEL eram utilizadas de forma universal, tentando atuar em toda a escola, enquanto a SEAL, apesar de usarem uma abordagem principalmente universal

também usavam uma abordagem indicada para alunos com diferentes especificidades que necessitassem de mais apoio.

CASEL e as competências socioemocionais

Segundo Weissberg (2019), os principais objetivos SEL são estabelecer ambientes de aprendizagem seguros e de apoio e que promovam competências sociais e emocionais (Social and Emotional Competences, SEC),incluindo habilidades para entender e gerir emoções, estabelecer e atingir metas positivas, sentir e mostrar carinho e preocupação pelos outros, estabelecer e liderar, manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. Neste contexto, CASEL define a aprendizagem socioemocional como o processo pelo qual as pessoas desenvolvem competências para "sucesso na escola e no local de trabalho, incluindo as habilidades necessárias para reconhecer e gerir emoções, desenvolver cuidado e preocupação com os outros, formar relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com sucesso com as demandas de crescer na sociedade complexa de hoje." (CASEL, 2012, p. 4). Com isto, CASEL (2013), define as cinco principais competências socioemocionais, mais conhecidas por CASEL 5 sendo estas o autoconsciência, o autocontrolo, que enfatizam as habilidades e atitudes interpessoais, a consciência social, as competências relacionais que incluem as habilidades interpessoais e a tomada de decisão responsável que se baseia na capacidade de fazer escolhas éticas fundamentadas em situações pessoais e sociais (Weissberg, 2019).

Definindo CASEL 5 pormenorizadamente, a autoconsciência é a capacidade de compreensão de emoções, valores, objetivos de si mesmo e dos outros, envolve ainda a compreensão do potencial e das limitações próprias, assim como a aquisição da confiança e do otimismo, o que implica ter a capacidade de perceber como os pensamentos, sentimentos e ações se interligam (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017) Dentro da autoconsciência encontra-se o autoconceito e a autoestima. Assim, num alto nível de autoconciência existe a capacidade de reconhecer os próprios pensamentos, sentimentos e ações conectando os mesmos com os outros (Greenberg et al., 2017).

Relativamente ao autocontrolo, esta é a capacidade de monitorizar e gerir as próprias emoções e comportamentos de uma forma que facilite a motivação e o alcance de objetivos pessoais (CASEL, 2013), sendo que esta capacidade inclui também a capacidade de adiar a gratificação, administrar o stress, controlar os impulsos e preservar os desafios de maneira a alcançar objetivos pessoais e educacionais (Greenberg et al., 2017).

A consciência social, por sua vez, consiste em compreender outras pessoas na empatia, na compaixão e nas normas sociais, sendo que a falta dessa competência pode levar as crianças a agir de forma mais hostil e agressiva em situações sociais (Greenberg et al., 2017). Nesta dimensão, também se inclui o reconhecimento e compreensão acerca das normas éticas e sociais diversas em relação aos comportamentos desejados, a demonstração de gratidão, a identificação dos pontos fortes dos outros, assim como, dos recursos e o suporte da família, da escola e da comunidade (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). Visto que a empatia é um elemento importante desta competência, esta é definida por Rosenberg (1965) como "uma atitude favorável ou desfavorável em relação a si mesmo" (p. 15).

Relativamente competências relacionais, estas permitem iniciar e manter relacionamentos interpessoais positivos, respeitar as normas sociais e ter boas habilidades de comunicação (Weissberg et al., 2015) como por exemplo: comunicar de forma clara, ouvir atentamente, cooperar, resistir à pressão social inadequada, negociar conflitos de forma construtiva e procurar ajuda quando necessário (Greenberg et al., 2017).

Por fim, a tomada de decisão responsável, segundo CASEL (2013), envolve uma consideração reflexiva de diferentes escolhas especificas, levando em consideração o bem-estar do próprio e dos outros. Assim, a competência nesta área requer a capacidade de considerar os padrões éticos, de segurança e as normas de comportamento de risco e avaliar realisticamente as consequências de várias ações (Greenberg et al., 2017).

Segundo Weissberg (2019), a aprendizagem social e emocional (SEL) envolve um conjunto coordenado de programas e práticas baseadas em evidências para melhorar o desenvolvimento socioemocional-cognitivo, o comportamento positivo e os relacionamentos interpessoais e desempenho académico. Para CASEL (2012), os programas SEL têm durações diferentes que podem variar entre 8 e 140 sessões por ano, no entanto, alguns programas não consistem em conjuntos de sessões pré-definidas, mas num conjunto de recomendações para melhorar as práticas e métodos dos professores, assim, quando tal acontece, o número de sessões não se aplica, já que o programa foi concebido para alterar o clima e a cultura escolar através do funcionamento regular em sala de aula. Apesar disto, quando os programas SEL são bem projetados e implementadas podem ajudar todos os alunos e adultos a adquirir e aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar efetivamente com tarefas e desafios diários e obter sucesso na escola, no trabalho e na vida (Weissberg, 2019).

Ainda abordando programas SEL, CASEL (2012) sistematiza as várias formas de promover as SEL sendo estas, o uso de uma instrução explícita, composta por planos de

sessão, conteúdos e diretrizes concretas, através uso de *roleplays*, técnicas de autocontrolo, aplicação de competências socioemocionais no dia á dia (por exemplo, resolução de problemas que possam ocorrer no ambiente escolar), imersão na prática pedagógica dos professores, abordando temas atuais como o bullying e o uso de substâncias e o uso de programas que envolvam toda a escola, ou seja, colaboração entre as várias turmas e o staff geral escolar e o uso de um currículo informal , isto é, a aprendizagem em contexto externo a sala de aula pode ser utilizado para a resolução de comportamentos.

Contribuições para as SEL e Programas SEL

Algumas revisões de pesquisas mostram que os programas SEL têm efeitos positivos. Um exemplo paradigmático é uma meta-análise dos resultados de 213 intervenções no jardim de infância até ao12º ano que relataram efeitos significativos no comportamento social positivo, problemas de conduta e no desempenho académico (Greenberg et al., 2017). Uma outra pesquisa conduzida por Weissberg (2019), mostrou que as SEL podem ser ensinadas na escola, sendo esta um local propício para a aprendizagem das mesmas, tendo as SEL um impacto positivo na vida dos alunos. Duas grande meta-análises conduzidas por este autor mostraram que resultados das SEL nos alunos em seis domínios, sendo estes, as habilidades sociais e emocionais, as atitudes em relação a si e aos outros, os comportamentos, os problemas de conduta, o sofrimento emocional e ainda o desempenho académico. Nesta conclui-se ainda que os alunos que usufruíram dos programas SEL em relação a alunos que não tiveram contacto com os mesmos tiveram resultados mais positivos em todas estas seis áreas. Para além disso, os programas SEL que cumprem as recomendações e são bem aplicados têm maior probabilidade de obter melhores resultados.

Também em Portugal, podemos encontrar vários indícios de eficácia dos programas SEL. Por exemplo, o "Programa Atitude Positiva SEL- Ensino Médio (PASS)", programa que segue aas diretrizes de CASEL, teve um impacto positivo no que concerne ao autoconceito social e emocional, especialmente nos alunos que apresentavam menores níveis nesta variável (Coelho et al., 2021).

Em consequência, a literatura mostra que as intervenções escolares mais eficazes começam com uma forte base universal para todos os alunos, e à medida que necessário, adicionam-se serviços mais direcionados para alunos que mostrem maiores necessidades. Assim, uma estrutura universal para a organização das SEL parece permitir a criação de uma

estrutura que apoie a alta qualidade e sustentabilidade das mesmas (Greenberg et al., 2017). Isto leva-nos a proposta do SEL Sistémico, que nos diz que a SEL deve seguir uma abordagem de desenvolvimento sequencial desde a pré-escola até o ensino médio com o objetivo de preparar os jovens para construir SECs ao longo de suas vidas, para além disso, a programação SEL deve considerar as diferenças e necessidades individuais e projetar intencionalmente oportunidades de aprendizagem equitativas e culturalmente adequadas (Greenberg et al., 2017; Weissberg et al., 2019). A instrução SEL deve incluir nomeadamente, uma programação bem projetada, universal e baseada em evidências fornecidas a todos os alunos por professores bem apoiados. Ainda nos diz que o SEL deve ocorrer como parte de um esforço integrado em toda a escola para desenvolver ambientes de aprendizagem seguros, de apoio e envolventes. A SEL deve preparar todos os jovens para o sucesso a longo prazo na faculdade, nas carreiras e na vida, concentrando-se proactivamente na promoção do funcionamento positivo e na prevenção de problemas por meio do desenvolvimento de cinco competências essenciais da SEL, assim como, preparar os jovens para serem cidadãos ativos em sociedades multiculturais, por meio de relacionamentos genuínos e atenciosos entre adultos e crianças, que demonstrem preocupação com os outros e enfatizem como aplicar as habilidades SEL em sociedades multiculturais. Para além disso, é ainda importante que familiares, os membros e organizações da comunidade colaborem no planeamento e implementação do SEL. Por fim, o sistema SEL deve ser avaliado regularmente nos níveis distritais e escolares e melhorado continuamente por meio de um processo de reflexão e ação baseado em dados e todo o sistema SEL deve ser integrado e alinhado entre escolas, concelhos e distritos trabalhando juntos para garantir que políticas e práticas fundamentadas em evidências sejam incentivadas e apoiadas de forma equitativa em todo o sistema esducacional (Weissberg, 2019).

Assim, as competências socioemocionais dos alunos e dos educadores são maleáveis, e dependem de relacionamentos dentro de um contexto escolar que deve ser positivo, o que exige e oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam competências sociais e emocionais específicas, para além disso, as escolas são ambientes que podem fortalecer os seus apoios universais de forma a promoverem o desenvolvimento saudável, social e emocional dos alunos para (Berg et al., 2017).

Vários investigadores também demonstraram que o SEL desempenha um papel importante nos resultados académicos, mas também tem um papel crítico na melhoria do desempenho escolar e na aprendizagem ao longo da vida das crianças (Panayoutou et al., 2019; Zins et al., 2004). Especificamente, Zins et al. (2004) conclui ainda que existiam

evidências consideráveis de que o SEL pode não apenas melhorar o desenvolvimento social e a saúde mental dos alunos, mas também fortalecer seu desempenho escolar, assim, segundo este autor, "as intervenções SEL e o desenvolvimento de habilidades devem ocorrer dentro de um ambiente de aprendizagem de apoio", assim, parece existir uma interseção entre as condições de aprendizagem e o desenvolvimento das competências socioemocionais. De acordo com Berg et al. (2017) as condições de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento socioemocional são: o relacionamento de apoio, respeito e confiança entre os alunos e a escola; um ambiente emocional e fisicamente seguro, pois quando isto é comprometido a aprendizagem do aluno é afetada; competências culturais e valorização da diversidade; abordagens instrucionais culturalmente responsivas, participativas e diversas; expectativas e normas compartilhadas e consistentes em todos os contextos; narrativa compartilhada e suporte para diferentes pontos de vista; abordagens baseadas em pontos fortes; suportes adicionais necessários para quem os precisar; liderança e modelagem da equipa de competências sociais e emocionais diretamente por meio de comportamento e indiretamente por meio de políticas justas e equitativas (Berg et al., 2017).

Um estudo de Durlak et al, (2011), referiu também que alguns pesquisadores correlataram que os apoios interpessoais, instrucionais e ambientais produzem melhor desempenho escolar através dos seguintes meios: normas de pares e adultos que transmitem altas expectativas e apoiam o sucesso académico; relacionamentos atenciosos professor-aluno que promovem o compromisso e o vínculo com a escola; abordagens de ensino envolventes, como gerenciamento proativo de sala de aula e aprendizagem cooperativa; ambientes seguros e organizados que incentivam e reforçam o comportamento positivo em sala de aula (por exemplo, Blum & Libbey, 2004; Hamre & Pianta, 2006; Hawkins et al., 2004; Jennings & Greenberg, 2009). Desta forma, é esperado que a combinação de melhorias nas competências socioemocionais dos alunos, no ambiente escolar, nas práticas e expectativas dos professores e as relações aluno professor contribuam para a mudança de comportamento imediata e de longo prazo dos alunos (Catalano et al., 2002; Schaps et al., 2004). Isto parece acontecer pois, tal como um estudo de Coelho et al, (2016) relatou, os professores em sala de aula podem ajudar os alunos a desenvolver competências socioemocionais ao as ensinarem diretamente, ao usar materiais curriculares, e ao implementar práticas de instrução específicas e de gestão de sala de aula (Durlak et al., 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Kress & Elias, 2006; Weare, 2010; Zins et al., 2004). Os programas SEL focados nos professores treinam-nos para serem mais emocionalmente apoiantes dos seus alunos, ou para usarem práticas disciplinares positivas para responder às necessidades dos mesmos.

Clima escolar

É importante que os alunos se sintam confortáveis no contexto escolar e que vivam num ambiente favorável para aprendizagens significativas, sendo o bem-estar dos alunos e a sua perceção do clima da sala de aula, entre outras variáveis, relacionado com as competências socias e aceitação pelos pares importantes (Romera, 2016).

Dada a importância deste construto, ao longo do tempo são diversas as definições de clima escolar, não existindo ainda um consenso relativamente à sua definição. Leria-Dulčić & Salgado-Roa (2018), afirmam ainda que não há um acordo em relação aos domínios específicos da definição do clima escolar, contudo, incluem o clima escolar como promotor de satisfação com a vida.

Assim, aspetos como ordem e disciplina, sucesso escolar, relacionamento entre professores e alunos e entre aluno-aluno parecem estar relacionados com o clima escolar. Desta forma, literatura recente sugere que um bom espaço educacional e um bom clima social entre os seus atores resulta num sentimento de realização, reconhecimento de pares e professores e ainda na satisfação geral com a escola (Hopson et al., 2014; Persson & Svensson, 2017). O impacto do clima escolar vai além da valorização ou inibição dos elementos cognitivos da base de aprendizagem, pois molda as perceções subjetivas que o aluno vai construir sobre si mesmo e o seu ambiente e sobre a sua perceção de vida pessoal, autoeficácia e consequente sucesso escolar.

Uma definição de clima escolar é que este pode ser definido como "padrões de experiências de vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, relacionamentos interpessoais, ensino, aprendizagem e práticas de liderança e estruturas organizacionais" (National School Climate Council [NSCC], 2007)., pág. 4), paralelamente, . Assim, um clima escolar positivo seria um ambiente positivo onde se inclui não só o ambiente físico, académico, social e disciplinar (Osher & Berg, 2018), mas também um ambiente social, emocional e físico onde os alunos aprendem e desenvolvem sentindo-se seguros, respeitados e valorizados (Bear et al., 2016) o que incluí mais do que a própria cultura da escola, pois dentro dela é pertinente as relações entre os alunos e os professores, a segurança e a disciplina, a qualidade do ensino, as oportunidades de envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares, a presença de bullying e de outros comportamentos negativos, e ainda a satisfação dos estudantes com sua experiência na escola (Bear et al., 2015). Assim, o clima escolar é mais do que uma experiência individual: é um fenómeno de grupo que é maior do

que a experiência de qualquer pessoa, refere-se a esferas da vida escolar como a segurança, os relacionamentos, ensino e aprendizagem e o meio ambiente (Cohen et al., 2017).

Thapa et al. (2013), numa revisão de mais de 200 estudos sobre o clima escolar identificam quatro componentes fulcrais para o clima escolar: segurança, relacionamentos, ensino e aprendizagem e ambiente institucional. Desta forma, o modelo de clima escolar do Departamento de Educação dos EUA consiste em três grandes categorias: envolvimento, segurança e meio ambiente. Paralelamente, o envolvimento inclui as relações entre os alunos, os professores as famílias, entre as escolas e a comunidade em geral, assim como o respeito pela diversidade e a participação escolar. Já a segurança incluía a segurança emocional e física da comunidade escolar. Relativamente ao ambiente, este incluía o ambiente físico, académico e disciplinar, bem como a disponibilidade de prestar apoios de saúde baseados na escola.

No entanto, para desenvolver o presente estudo adotámos a definição proposta por Cohen et al. (2009, p.182), de que o clima escolar éa "qualidade e caráter da vida escolar que inclui normas, valores e expectativas que apoiam as pessoas a se sentirem social, emocional e fisicamente seguras", Focando nas pesquisas de Cohen et al. (2017), são quatro as dimensões do clima escolar: a segurança que pode ser física (por exemplo, regras claramente comunicadas, respostas claras e consistentes à violência, as pessoas na escola sentirem-se fisicamente seguras e atitudes sobre a violência) ou socioemocional (atitudes sobre diferenças individuais, atitudes e respostas de estudantes e adultos para com o bullying, resolução de conflitos ensinada na escola e crença nas regras da escola); a segunda dimensão que está relacionada ao ensino e à aprendizagem, onde inclui a qualidade do ensino, a aprendizagem, social, emocional e ética (por exemplo, a valorização da aprendizagem emocional), inclui ainda o desenvolvimento profissional (por exemplo os padrões e medidas usadas para apoiar a aprendizagem e a melhoria contínua, o desenvolvimento profissional é sistemático e contínuo, a tomada de decisão baseada em dados ligados à aprendizagem, sistemas escolares avaliados) e por fim a liderança; outra dimensão trata-se dos relacionamentos, onde é valorizado o respeito pela diversidade (por exemplo, boas relações entre os professores e os membros adultos da escola, boa relação entre os alunos, uma tomada de decisão compartilhada, normas de pares ligadas à aprendizagem, aprendizagem cooperativa e a prevenção de conflitos e violência), inclui também a colaboração entre a comunidade escolar (por exemplo, apoio mútuo e comunicação contínua, envolvimento escola-comunidade, participação dos pais na tomada de decisões escolares, normas compartilhadas entre pais e professores em relação à aprendizagem e ao comportamento e programas de assistência à

família dos alunos), ainda dentro dos relacionamentos temos também a moral e a ligação, isto é, os alunos são alunos envolvidos e relacionam-se com um ou mais adultos, os funcionários sentem-se entusiasmados com o seu trabalho e os alunos/funcionários sentem-se bem com a escola e com a comunidade escolar); por fim, a última dimensão diz respeito ao ambiente estrutural, ou seja, a limpeza, a existência de espaço e materiais adequados, o tamanho da escola e as ofertas curriculares e extracurriculares.

Resumindo, estudos de Edwards et al. (2014) baseados nesta teoria de Cohen et al. (2009), afirmam que o clima escolar é um produto da interação social entre professores e alunos e é influenciado por valores educacionais e sociais, podendo se afirmar que clima escolar possui uma estrutura multidimensional e tem sido estudado por pesquisadores de diferentes vertentes, por exemplo, a segurança refere-se à segurança física e socioemocional dos indivíduos, a dimensão ensino e aprendizagem refere-se à qualidade do ensino, comportamento socioemocional e ético na aprendizagem, desenvolvimento profissional e liderança escolar, já a dimensão relacionamento refere-se ao respeito à diversidade, colaboração com a comunidade escolar, moral e conectividade e , por fim a dimensão ambiental-estrutural refere-se à condição física da escola e questões curriculares e extracurriculares (Cohen et al., 2009).

Importância do clima escolar

Várias pesquisas demonstram que um clima escolar saudável está associado a múltiplos resultados positivos tal como maior envolvimento dos alunos (Konold et al., 2014), melhor desempenho académico (Bear et al., 2011), melhor ajustamento escolar (Brand et al., 2003; Thapa et al., 2013) e melhor ajustamento socioemocional dos alunos (Berg & Aber, 2015; Brand et al., 2003;; Hung et al., 2015; Wang et al., 2010). Como tal, os pesquisadores argumentam que um clima escolar interpessoal positivo protege as crianças dos fatores de risco, enquanto um clima negativo exacerba os efeitos negativos desses fatores de risco (Bear et al., 2014; Berg & Aber, 2015).

Desta forma, fatores como as práticas de ensino que englobas a liderança da escola, as relações interpessoais, nomeadamente a comunicação efetiva entre a escola e a comunidade, a participação dos alunos e dos pais nas atividades escolares, e as práticas de ensino, como a disciplina efetiva e a implementação de programas de prevenção do bullying, contribuem para um clima escolar positivo (Bear et al., 2010; Coelho et al., 2020), que ajudará a proteger

as crianças contra depressão, stress e ansiedade (Lester & Cross, 2015), enquanto um clima escolar negativo aumenta os fatores de risco (Bear et al., 2014).

Além disso, fatores do clima escolar, como apoio de colegas, conexão entre professor e a escola e segurança promovem o envolvimento dos alunos (Konold et al., 2014). Assim, a perceção dos estudantes sobre o clima escolar pode afetar sua motivação, envolvimento e desempenho escolar, bem como seu bem-estar emocional e comportamento na escola. Com isto é importante avaliar e promover um clima escolar positivo e saudável, com base na perceção dos membros da escola, a fim de melhorar o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e o seu sucesso académico (Coelho et al., 2020).

No entanto, podemos considerar que nas pesquisas sobre o clima escolar, geralmente faltam estudos que indiquem quais práticas e técnicas estão relacionadas ao clima escolar e podem ser usadas para o melhorar. Embora um grande número de estudos tenha vinculado a gestão de sala de aula e as práticas de disciplina escolar aos resultados académicos e sociais dos alunos (por exemplo, Gregory et al., 2010; Wentzel, 2002), há uma escassez de estudos em que o clima escolar é o valor medido resultado (Bear et al., 2017).

Relação entre clima escolar e competências socioemocionais

Existe uma ligação entre o clima escolar e as competências socioemocionais, sendo que a atenção ao clima escolar é necessária para a construção do conhecimento e promoção das competências socioemocionais em alunos e adultos, assim como as competências socioemocionais são necessária para a construção do conhecimento e melhoria do clima escolar (Osher & Berg, 2017). Assim, o clima escolar e a aprendizagem social e emocional (SEL) têm sido estudados de forma separada por pesquisadores e profissionais, no entanto são ambos fulcrais para construir escolas saudáveis, além de serem confluentes e se beneficiarem mutuamente (Osher & Berg, 2017). Um clima escolar positivo cria as condições para o SEL, sendo que as competências socioemocionais de cada membro da comunidade escolar, tanto individual como coletivamente, afetam o clima escolar (Osher & Berg, 2017).

Fatores como o tamanho da turma, a forma como os alunos são agrupados em turmas, o ratio aluno-professor, as políticas escolares, a alocação de recursos, as características físicas da escola, os rituais narrativas escolares, cultura escolar e composição demográfica da escola afetam estas interações (Osher & Berg., 2017). Além disso, segundo Weissberg (2019), a

programação SEL promove as competências socioemocionais dos alunos, através do estabelecimento de culturas, climas e condições de aprendizagem positivos em salas de aulas de forma aos alunos serem atenciosos, cooperativos, participativos, culturalmente responsivos e seguros.

Bear et al. (2011) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi desenvolver um instrumento breve e psicometricamente sólido para avaliar as perceções dos alunos sobre o clima escolar, a Pesquisa de Clima Escolar de Delaware - versão do aluno (DSCS - S), pois, para prevenir problemas de comportamento e promover a saúde mental são usados muitas vezes programas de prevenção e promoção de nível universal para aprendizagem socioemocional, este estudo conclui que a relação professor-aluno foi apoiada por pesquisas que mostraram que os alunos se sentem mais confortáveis e apoiados em escolas e salas de aula onde os professores são atenciosos, respeitosos e fornecem apoio emocional (por exemplo, Battistich et al., 1997; Osterman, 2000). Nesses ambientes, manifesta-se uma maior conclusão escolar (Croninger & Lee, 2001), foco na tarefa (Battistich et al., 1997), iniciativa académica autorrelatada (Danielsen et al., 2010), desempenho académico (Fredricks et al., 2004; Gregory & Weinstein, 2004), aceitação pelos pares (Hughes et al., 2001) e motivação para agir de forma responsável e pró-social (Wentzel, 1996). Além disso, envolvem-se em menos comportamentos de oposição e antissociais (Brue t al., 2002; Hamre, et al., 2008; Jessor et al., 2003), incluindo o bullying (Gregory et al., 2010).

Relativamente à relação entre os alunos, a pesquisa mostrou que os alunos que são rejeitados pelos colegas correm maior risco de comportamento disruptivo, de um mau desempenho, antipatia pela escola, evasão escolar e de não concluírem os estudos (Buhs, et al., 2006; Galês, 2000). Os alunos que se envolvem em interações negativas com colegas têm maior probabilidade de mostrar comportamentos delinquentes e agressivos e mais propensos a relatar baixa auto-estima e depressão (Brand et al., 2003).

Passando para a justiça das regras, a pesquisa que apoia a subescala Justiça das regras mostra que as percepções dos alunos sobre a justiça das regras escolares estão significativamente relacionadas ao maior envolvimento e desempenho académico dos alunos e a menos comportamento delinquente, agressão e vitimização dos mesmos (Arum, 2003; Brand et al., 2003; Gottfredson et al., 2005). A pesquisa também mostra que os alunos se envolvem em menos ofensas e má conduta quando percebem que as regras são justas (Welsh, 2000, 2003). Várias pesquisas de clima escolar incluem uma subescala projetada para avaliar a justiça das regras (por exemplo, Brand et al., 2003; Furlong et al., 2005; Gottfredson, 1999).

Por fim, a segurança escolar e os problemas de conduta estudantil incluídas à luz de pesquisas que mostram que alunos e professores percebem o clima escolar de forma mais favorável quando se sentem seguros (Kitasatas et al., 2004) e quando a agressão e a vitimização não são comuns (Astor,et al., 2002; Goldstein et al., 2008). Alunos que percebem menos problemas de segurança na escola tendem a ser mais ajustados academicamente, envolvem-se em menos comportamentos delinquentes e agressivos e relatam maior autoestima e menos sintomas depressivos.

Adicionalmente outros estudos concluíram que o uso de elogios e recompensas, consequências punitivas e o ensino de competências sociais e emocionais são encontrados em quase todas as escolas para alcançar os dois objetivos principais de gestão de sala de aula e disciplina escolar (Bear, 2015), sendo estas usadas para gerir o comportamento do aluno e manter o envolvimento e a cooperação do mesmo e para desenvolver competências sociais e emocionais que caracterizam a autodisciplina (também frequentemente referida como autorregulação, autocontrolo e comportamento responsável). Esses dois objetivos estão inter-relacionados, ambos servindo para prevenir problemas de comportamento.

As escolas diferenciam no seu objetivo e nas abordagens que usam para alcançá-lo (Bear et al. 2017), no entanto, melhorar o clima escolar costuma ser uma meta dos programas escolares projetados para promover o desenvolvimento socioemocional e académico das crianças, assim como prevenir problemas de comportamento (Adelman & Taylor, 2010).

Desta forma, apesar de existir uma ampla gama de métodos e práticas para promover as competências socioemocionais (SEL), a pesquisa investigou principalmente os efeitos dos programas SEL baseados em aulas formais e não examinou maneiras mais informais e gerais pelas quais as competências SEL são promovidas, apesar disto, estudos sugerem que o uso de programas SEL formais está associado a perceções mais positivas dos alunos sobre o clima de sala de aula e do clima escolar (Brock et al., 2008; Brown et al., 2011), avaliações de observadores mais positivas sobre o clima de sala de aula (Upshur et al., 2013), maior vínculo escolar avaliado pelos alunos (Kumpfer et al., 2002) e mais atitudes positivas sobre a escola (Durlak et al., 2011).

Por fim, os estudos de Bear et al, (2017), concluíram que tal como previsto o uso de recompensas e elogios contribui para a perceção positiva dos alunos do clima escolar. No entanto, determina-se que mais do que os elogios e as recompensas, as competências socioemocionais têm maior impacto com o clima escolar, ou seja, o ensino de competências socioemocionais para gerir o comportamento do aluno e este desenvolver o autocontrolo é um ponto crucial, para além de práticas com o uso de elogios, recompensas ou consequências

punitivas para controlar os alunos, algumas escolas usam programas de competências socioemocionais (Bear et al. 2017).

Desta forma, uma programação coordenada, sistemática, em toda a escola e em todo o distrito, que seja ecológica, integrando o clima escolar e as abordagens SEL prioriza o envolvimento amplo da comunidade escolar. Isto é, climas escolares positivos e abordagens SEL eficazes são componentes essenciais de escolas seguras, solidárias e academicamente produtivas, sendo o clima escolar um fenómeno coletivo que reflete e cria as condições para o desenvolvimento das competências socioemocionais e académicas seja nos adultos como nos alunos onde os relacionamentos de apoio, envolvimento, segurança, competência cultural e capacidade de resposta, desafio académico e altas expectativas criam climas escolares positivos que podem ajudar a construir competência socioemocional. O impacto do clima escolar vai além do empoderamento e/ou inibição dos elementos cognitivos na base da aprendizagem, pois molda as disposições subjetivas que ele e/ou o aluno construirá em relação a si mesmo, ao seu ambiente e, ainda à sua perceção de autoeficácia pessoal e consequente sucesso académico (Leria-Dulčić & Salgado-Roa, 2018).

Osher & Berg, (2017), concluem que a relação entre clima escolar e SEL é bidirecional, ou seja, o clima escolar afeta o SEL e vice-versa de forma dinâmica, exemplificando, quando há menos bullying e violência na sala de aula e na escola, os alunos ficam menos medrosos, utilizando métodos resolução de conflitos, menos violentos e interagem de forma mais eficaz, cooperativa, inclusiva e produtiva. Isto leva-nos a querer que a ocorrência de menos bullying e violência pode levar a um aumento da tomada de decisão responsável que segundo Greenberg et al, (2017) se refere à avaliação realística das consequências de várias ações que nos leva à utilização de métodos de resolução de conflitos. Para além disso, uma vez que a redução destas variáveis leva também a uma interação mais eficaz, cooperativa, inclusiva e produtiva por parte dos alunos (Osher & Berg, 2017) que são características relativas às competências relacionais (por exemplo, comunicar com clareza, ouvir ativamente e cooperar (Greenber et al., 2017), estas variáveis parecem influenciar as competências relacionais.

Por outro lado, uma componente do clima escolar pode influenciar mutuamente outros componentes do clima escolar, bem como um ou mais componentes do SEL. Por exemplo, o apoio do professor contribui para a forma como os alunos regulam seus comportamentos nas salas de aula, assim como as habilidades de autocontrolo dos alunos contribuem para a capacidade dos professores de criar condições de apoio na sala de aula, o que conclui que vários componentes do clima escolar e do SEL estão presentes ao mesmo tempo, isto leva-

nos a querer que a relação entre o aluno e o professor leva ao aumento do autocontrolo. Outro exemplo paradigmático para esta ideia é o facto de os relacionamentos culturalmente responsivos criarem e auxiliarem a forma como os alunos e adultos se sentem emocional e fisicamente seguros, ou seja, interagindo essas duas componentes do clima escolar, podem criar e auxiliar o desenvolvimento de múltiplas competências socioemocionais em alunos e adultos, tal como a consciência social e auto-estima (Osher & Berg, 2017).

Alguns aspetos chave do clima escolar são as condições de aprendizagem, entre elas, a segurança física e emocional, as relações de apoio, oportunidades envolventes e desafiadoras de aprendizagem e interações entre os modelos a seguir, ou seja, a existência de adultos e colegas social e emocionalmente competentes, assim, o clima escolar e a aprendizagem socioemocional (SEL) estão conectadas (Berg et al, 2017), por exemplo as práticas do professor que apoiam os alunos emocionalmente e permitem que eles experimentem sua própria voz, autonomia e domínio podem dar aos alunos uma participação no processo educacional, levar a relacionamentos positivos aluno-professor e promover o envolvimento dos alunos no aprendizado, ou seja, métodos de ensino que envolvem colaboração e aprendizagem cooperativa podem promover habilidades interpessoais e de comunicação (Greenberg et al., 2017).

Com isto, pode-se concluir que abordagens SEL não podem florescer em escolas desfavorecidas de um clima positivo e de apoio escolar e de sala de aula, assim como os esforços sistemáticos para desenvolver competências socioemocionais de alunos e adultos contribuem para nutrir os climas de sala de aula e de escola. Desta forma, o clima escolar e os quadros de competências socioemocionais convergem no ponto em que, a competência individual torna-se condição para a experiência e para o desenvolvimento dos outros e as políticas, procedimentos, normas e expectativas proporcionam as condições para apoiar e fomentar as competências socioemocionais dos alunos (Berg et al, 2017). Um clima escolar seguro, academicamente desafiador, participativo e emocionalmente favorável tende a promover a competência social e emocional, por exemplo uma abordagem restaurativa da disciplina pode não apenas promover as habilidades dos alunos, mas também influenciar positivamente as relações entre professores e alunos e entre alunos e atividades como mentoria de colegas e a aprendizagem de serviço constroem relacionamentos positivos e um senso de comunidade entre os alunos (Greenberg et al., 2017).

Os climas escolares positivos criam condições que ajudam os alunos a desenvolver competências socioemocionais. Por exemplo, os professores podem fornecer modelos de comportamento de competências socioemocionais, sendo que os alunos são mais propensos a

aprender com professores atenciosos e culturalmente responsivos. Da mesma forma, melhorar as habilidades sociais e emocionais dos alunos pode contribuir para a segurança e para a sua capacidade de atender aos desafios académicos e participar efetivamente numa aprendizagem cooperativa (Berg et al., 2017).

Berg et al. (2017), propuseram que a relação entre o clima escolar e as competências socioemocionais é :transacional visto que as crianças e os jovens desenvolvem-se através da interação com adultos e outros alunos dentro da comunidade escolar e que o clima escolar reflete e influencia a qualidade e os tipos de interações entre indivíduos (jovens e adultos) e grupos (escola, família e comunidade); multidimensional uma vez que podem ocorrer dentro de um domínio (por exemplo, relações aluno-professor) ou entre domínios (por exemplo, bem-estar físico e segurança emocional),; multinível no aspeto em que as associações transacionais entre o clima escolar e as competências socioemocionais individuais operam em vários níveis de análise. Desta maneira, para Osher & Berg. (2017), programas ou abordagens que combinem e incorporem as SEL para as melhorias do clima escolar mostram maior eficácia.

Relativamente a estudos de Coelho et al. (2021) sobre a eficácia de um programa de Aprendizagem Social e Emocional (SEL) do ensino básico durante a transição para o ensino médio em Portugal, e a influência do género, tamanho da sala de aula e perceção do aluno de duas dimensões do clima escolar (relações aluno-aluno e relações professor-aluno) após a sua eficácia, concluíram que programa foi eficaz no aumento da consciência social, o autocontrolo e a autoestima, mesmo após a transição para o ensino médio ,mostrando também que não há ganhos diferenciais por gênero e que os alunos do grupo de intervenção que tiveram perceções mais positivas das relações aluno-aluno e das relações professor-aluno apresentaram trajetórias mais positivas na autoestima. Os alunos das salas de aula menores do quarto ano apresentaram menor consciência social do que os alunos das salas maiores do quarto ano, mas uma trajetória mais positiva nessa competência do que os alunos das salas de aula médias e maiores do quarto ano. Este estudo destaca a importância de analisar a eficácia diferencial dos programas SEL.

Assim, quando os alunos sentem o clima escolar favorável, apresentam menos problemas de conduta (Bear et al. 2011), tendo também um maior envolvimento cognitivo e emocional (Yang et al. 2018), maior satisfação com a vida (Suldo et al. 2013) e menos depressão, stress e ansiedade (Lester e Cross 2015; Way et al. 2007). Desta maneira, enquanto um clima escolar positivo pode amortecer resultados negativos, incluindo autoconceito e autoestima ruins, um clima escolar negativo provavelmente exacerbará os

declínios no autoconceito e na autoestima comumente encontrados durante a transição para o ensino médio (Coelho et al, 2020).

Outro ponto relevante aponta para o facto de as escolas primárias serem mais pequenas que as escolas básicas e secundárias, tendo menos turmas e turmas mais pequenas (Coelho et al, 2016). Assim, quanto maior é uma turma maiores os níveis de autocontrolo e tomada de decisão responsável, no entanto, relativamente à autoestima, esta não apresenta um maior nível (Coelho & Marchante, 2018).

Outro estudo relevante seria o de Santos et al. (2021), que apresentou uma pesquisa com o objetivo de analisar um programa de treino de competências socioemocionais no clima escolar, assim este programa incluía atividades para desenvolver habilidades como a comunicação assertiva a resolução de conflitos e ainda a empatia. Assim, os resultados desta pesquisa apresentaram uma melhoria significativa no clima escolar após o uso deste programa, sendo que os estudantes relataram uma maior perceção de segurança, respeito e confiança em relação à escola, assim como, uma maior perceção do suporte social e uma melhoria nos relacionamentos entre os alunos. Este estudo sugere que a implementação de programas de competências socioemocionais contribui para a redução de problemas como o bullying e a violência escolar.

Em suma, são as diferentes dimensões do clima escolar tais como a segurança física e emocional, a relação entre os alunos e os professores, a qualidade do ensino, a diversidade e a inclusão e a participação dos alunos em atividades extracurriculares podem afetar o desenvolvimento socioemocional dos alunos, podendo promover a resiliência a autoeficácia, a empatia e a colaboração entre os alunos e ainda melhorar o desempenho académico. Um clima escolar positivo promove o desenvolvimento de competências socioemocionais tais como a autoconsciência, o autocontrolo, as habilidades sociais e a tomada de decisão responsável (Berg et al, 2017).

Presente Estudo

Este estudo pretende analisar se o clima escolar influencia as competências socioemocionais em turmas do 3º ciclo de Portugal continental. Tanto a literatura acerca do clima escolar (e.g., Bear et al., 2016; Cohen et al., 2017; Edwards et al., 2014; National School Climate Council [NSCC], 2007; Osher & Berg, 2018; Thapa et al., 2013), como a literatura acerca das competências socioemocionais (e.g., CASEL, 2013; Coelho et al., 2021;

Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Weissberg, 2019) apontam para ligações sem esclarecer a natureza das mesmas. Para além disso foram surgindo alguns estudos que abordam a relação entre os dois temas, ou seja, das competências socioemocionais com o clima escolar (e.g., Bear, 2015; Coelho et al., 2017; Osher & Berg., 2017).

Este estudo tem como objetivo geral perceber qual é a influencia do clima escolar sobre as competências socioemocionais, ou seja, pretende-se perceber se as variáveis do clima escolar como a relação professor-aluno, relação entre alunos, segurança na escola, a justiça de regras (e.g. Bear et al., 2016; Cohen et al., 2017; Edwards et al., 2014; Osher & Berg, 2018; Thapa et al., 2013;) influenciam a autoconsciência, a consciência social, o autocontrolo, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisões responsáveis (e.g. CASEL, 2013; Greenberg et al., 2017). Em suma, pretende-se perceber se nos alunos do 3º ciclo de Portugal continental existe influencia do clima escolar sobre as competências socioemocionais destes alunos.

Assim, o presente estudo pretende responder à seguinte questão: *Qual a influência do clima escolar sobre as competências socioemocionais?*

Desta forma, através da revisão literária de outros estudos dão-se as seguintes hipóteses construídas para a questão da investigação:

H1: A relação professor-aluno contribui para o autocontrolo.
H2: A relação professor-aluno contribui para a consciência social
H3: A relação professor-aluno contribui para a tomada de decisões responsáveis
H4: A segurança na escola contribui para as competências relacionais.
H5: A segurança na escola contribui para a consciência social.
H6: A relação entre alunos contribui para o autocontrolo.
H7: A relação entre alunos contribui para as competências relacionais.
H8: A existência de regras justas contribui para o autocontrolo.

Metodologia

Participantes

Neste estudo participaram alunos do 3º ciclo de 3 diferentes escolas de Portugal Continental, nomeadamente a E.B. 2/3 Freiria e a E.B. São Gonçalo pertencentes ao município de Torres Vedras, na região centro de Portugal, e a E.B. 2/3 de Vizela pertencendo ao distrito de Braga, sendo assim situada no norte de Portugal.

Esta amostra é constituída por 311 crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos (M_{idade} = 12.61, D.P. = 0.83), 149 do sexo feminino (47.9%) e 162 do sexo masculino (52.1%), divididas em 14 turmas, 9 delas pertencentes ao 7º ano com 206 alunos (66,2%) e 5 pertencentes ao 8º ano com 105 alunos (33.8%) cujos pais consentiram a sua participação através do preenchimento de um consentimento informado.

Sendo este um estudo transversal, não existiu atrito entre momentos de avaliação. No entanto, não foi possível recolher os dados relativos a 5 alunos das turmas em avaliação, por não se encontrarem presentes ou não falarem a língua portuguesa, não estando incluídos na amostra escrita acima, resultando numa taxa de 1.6% de *drop out*.

Instrumentos

Para a realização deste estudo para além do questionário bibliográfico foram utilizados dois instrumentos, nomeadamente o Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais – QACSE (Coelho et al., 2015; Coelho et al., 2016) e a versão portuguesa do Delaware School Climate Survey- Students (DSCS-S) (Coelho et al., 2019), que irão ser descritos seguidamente.

Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais – QACSE (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016)

O Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais é um questionário de autorrelato para a avaliação de competências socioemocionais, criado para a população portuguesa no âmbito do projeto "Atitude Positiva e é utilizado para adolescentes nas idades dos 12 aos 16 anos, sendo constituído por 39 itens distribuídos por 6 escalas, descritas abaixo (QACSE; Coelho & Sousa, 2016).

Num estudo realizado por Coelho et al., (2015), foi realizada a análise fatorial exploratória para este questionário, mostrando-se adequado, explicando 42.2% da variância. Assim, questionário avalia as seguintes dimensões: Autocontrolo, que avalia as reações comportamentais e emocionais em situações desafiantes, o cumprimento de regras sociais e a responsabilidade (ex.: "Quando quero falar, peço a palavra e espero pela minha vez.") , com um valor de consistência interna de .73; Consciência Social, que avalia o grau de consideração e preocupação com os outros, particularmente aqueles que estão a passar por dificuldades ou são rejeitados pelo grupo (ex.: "Fico preocupado/a quando alguém tem problemas."), com valor de consistência interna de .87; Competências Relacionais, que avalia a capacidade de comunicar claramente, estabelecer e manter relações sociais, bem como a cooperação e iniciativa em tarefas de grupo (ex.: "Sou popular entre os/as outros/as."), com um valor de consistência interna de .71; Tomada de Decisão Responsável, que avalia a capacidade da criança (ou jovem) de tomar decisões tendo em consideração várias alternativas, bem como as consequências de cada opção (ex.: "Quando tomo uma decisão errada, volto atrás, e corrijo-a".), com um valor de consistência interna de .77; Isolamento Social, que avalia o isolamento, o alheamento, e a rejeição (ex.: "Isolo-me e não falo com ninguém."), com valor de consistência interna de .74; e Ansiedade Social, que avalia a ansiedade, nervosismo, medo ou vergonha quando a criança ou jovem tem de realizar tarefas sociais (ex.: "Sou envergonhado."), com valor de consistência interna de .78 (Coelho et al., 2015). A estrutura fatorial do instrumento foi comprovada por análise fatorial confirmatória (Coelho & Sousa, 2016), que apoiou a estrutura fatorial com seis dimensões.

Neste questionário com uma duração aproximada de cerca de 10 minutos os itens são avaliados numa escala de quatro pontos, sendo estes pontos: A – nunca; B – algumas vezes; C – frequentemente e D – sempre, sendo que "nunca" corresponde a 0, "algumas vezes" a 1, "frequentemente" a 2 e "sempre" a 3 na pontuação. Os resultados da escala irão ser obtidos pela soma dos itens individuais sendo importante referir que todas as escalas mencionadas

são compostas 7 itens, sendo exceção a escala de Tomada de Decisão Responsável, que é composta unicamente por 4 itens (Coelho & Sousa, 2016).

Delaware School Climate Survey- Students (DSCS-S) (Bear et al. 2011; Coelho et al. 2020)

O DSCS-S versão portuguesa foi desenvolvido por Coelho et al., (2020) através da interação de dois estudos, sendo que um dos principais objetivos foi examinar a estrutura fatorial da versão do Delaware School Climate Survey- Students (Bear et al. 2011), assim estes autores traduziram esta versão do inglês para o português, concluindo que as versões inglesa e portuguesa têm estruturas fatoriais semelhantes, com um modelo bifatorial.

Desta forma, Coelho et al., (2020) através de uma análise de dados confirmatória chegou a um modelo final baseado na versão original do DSCS-S (Bear et al. 2011), assim esta versão é composta por um fator geral (clima escolar) e cinco fatores específicos que seriam a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, a justiça de regras, a segurança na escola e o gosto pela escola.

A versão do DSCS-S portuguesa (Coelho et al. 2020) pode ser utilizado do 3º ao 12º ano, consiste em 21 itens organizados em cinco subescalas uma vez que foram excluídos os itens 23 e 4 da versão original (Bear et al. 2011), assim as subescalas foram organizadas da seguinte maneira sendo estas: relações professor-aluno (por exemplo, "Os professores preocupam-se com os seus alunos"),com um valor de consistência interna de .85; relações aluno-aluno (por exemplo, "Os alunos dão-se bem uns com os outros"), com um valor de consistência interna de .77; justiça das regras (por exemplo, "As regras da escola são justas"), com um valor de consistência interna de .73; segurança da escola (por exemplo, "Os alunos sentem-se seguros nesta escola") com um valor de consistência interna de .86; e gosto pela escola (por exemplo, "Tenho orgulho da minha escola"), com um valor de consistência interna de .76.

As subescalas são compostas por 3 a 4 itens, exceto a subescala relações professor-aluno que é composta por 8 itens. Os alunos respondem a cada item usando uma escala Likert de 4 pontos (1 - Discordo totalmente; 2- Discordo, 3- Concordo, e 4 - Concordo Totalmente). A soma das pontuações dos itens fornece uma pontuação total, com os itens redigidos negativamente pontuados inversamente.

Procedimento

Para que fosse possível dar início à presente investigação esta foi submetida à Comissão de Ética da Universidade Lusíada do Norte-Porto, tendo esta sido aprovada. Posteriormente, o consentimento informado foi entregue aos encarregados de educação dos alunos participantes no estudo, juntamente com os contactos dos investigadores para esclarecimento de questões que pudessem surgir aos participantes ou seus encarregados de educação, no decorrer da investigação. O anonimato e a confidencialidade dos resultados obtidos foram garantidos, uma vez que se trata de um estudo no qual é irrelevante a identidade dos sujeitos, no sentido em que se irá proceder a uma análise coletiva e não individual.

A recolha de dados teve lugar entre os meses de fevereiro e março de 2023, primeiramente os questionários que foram aplicados foram partilhados com os diretores das escolas após aprovação dos mesmos foi combinado com os diretores de turmas os dias em que os questionários iriam ser respondidos pelos alunos. Os alunos preencheram os questionários em contexto de turma, na sua sala habitual de aula. Como foram utilizados meios eletrónicos para a recolha de dados, não existem dados em falta ao nível do indivíduo. Para garantir que não seriam obtidas respostas de sujeitos que não cumprissem os critérios de inclusão, garantiu-se que todos os alunos que reponderam aos questionários tinham idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade.

Análise de dados

O objetivo desta investigação é a análise da Influência do Clima Escolar sobre as Competências Socioemocionais dos alunos. Assim, com o intuito de compreender se existe influência do Clima Escolar sobre as Competências Socioemocionais dos alunos, foi conduzidas uma série de regressões lineares múltiplas, para analisar até que ponto as variáveis independentes explicam as variáveis dependentes.

Para que fosse possível a utilização deste teste, foi necessário a avaliação dos pressupostos, para isso foram verificados os pressupostos necessários para utilização dos testes paramétricos , nomeadamente, a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variância. A avaliação da normalidade dos dados da amostra foi analisada através do teste de Kolmogorov-Smirnov, visto que a amostra tem $n \geq 50$ (Student, 1908). A homogeneidade de

variância foi avaliada recorrendo ao teste de Levene. Pode-se considerar que existe homogeneidade de variância quando é detetado um valor de *p* superior a .05 (Marôco, 2018). Ainda relativamente aos prossupostos vai ser realizada -a avaliação dos *scatterplots* (diagramas de dispersão) dos resíduos permite testar os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade entre os valores preditos das variáveis dependentes. Assim, para que estes prossupostos estejam cumpridos é necessário, através do teste de Durbin-Watson confirmar-se a independência dos resíduos, sendo que o valor deste teste tem de ser aproximadamente 2, identificar a multicolinearidade entre as variáveis quer nas correlações entre as Vis ($r < .70$) quer nas medidas VIF e tolerância (VIF < 5 e tolerância > 0.2).

Para além disto, para garantir que a variável sexo e idade não interferissem com os resultados, testou-se se não influenciavam as variáveis dependentes através do uso de testes não paramétricos, onde se conclui que não há correlação da idade com as variáveis dependentes.

As análises estatísticas dos dados da presente investigação foram efetuadas com o programa IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows (versão 27.0).

Resultados

Estatística Descritiva

Análises preliminares

Para que fosse possível implementar as regressões lineares múltiplas foi recorrido a avaliação da normalidade dos dados da amostra do teste de Kolmogorov-Smirnov, e homogeneidade de variância foi avaliada recorrendo ao teste de Levene. Desta forma, conclui-se que em ambos se rejeita a hipótese nula uma vez que os valores da curtose e da assimetria estão entre o 1 e o -1, o que apoia o teorema do limite central.

Com o intuito de testar se as variáveis autocontrolo, tomada de decisões responsáveis, competências relacionais e consciência social apresentam diferenças em função do sexo e pela idade foram determinadas uma correlação e uma Teste T-Student para amostras independentes, respetivamente.

Tanto nas variáveis sexo como idade foram testadas a avaliação da normalidade dos dados da amostra do teste de Kolmogorov-Smirnov, e homogeneidade de variância foi avaliada recorrendo ao teste de Levene. Desta forma, conclui-se que em ambos se rejeita a hipótese nula uma vez que os valores da curtose e da assimetria estão entre o 1 e o -1, o que apoia o teorema do limite central.

Foi utilizado o teste de *Pearson* para avaliar se a idade correlaciona o autocontrolo a tomada de decisões responsáveis, a consciência social e competências relacionais, verificando não existir relação entre a idade e nenhuma desta variáveis (p >.05).

Tabela 1

Correlação da Idade com as variáveis das Competências socioemocionais

		Autocontrolo	Consciência Social	Competências relacionais	Tomada de decisões responsáveis
Idade	*p*	.720	.214	.077	.244
	N	306	306	306	306

Foi utilizado o *teste t de student* para analisar as diferenças entre o autocontrolo, a tomada de decisões responsaveis, as competências relacionais e a consciência social com o sexo.

Através da tabela abaixo é possível concluir que não há uma diferença significativa entre o sexo e as competências relacionais [(*t*(*304*) = -1.67 , *p* =.96)], ao nível das estatísticas descritivas os rapazes (*M* = 8.86, *DP* = 3.77) apresentam pontuações idênticas às das raparigas (*M* =8.16 *DP* =3.60). Também relativamente ao autocontrolo não há diferença significativa desta variável com o sexo [(*t*(*304*) = 1.26 , *p*=.208)], ao nível das estatísticas descritivas os rapazes (*M* = 13.21, *DP* = 3.46) apresentam pontuações idênticas às das raparigas (*M* =13.68 *DP* =3.05).

Passando para a tomada de decisão responsável não há diferença significativa desta variável com o sexo [(*t*(*304*) = -0.14 , *p* =.892)], ao nível das estatísticas descritivas os rapazes (*M* = 6.37, *DP* = 2.16) apresentam pontuações idênticas às das raparigas (*M* =6.34 *DP* =2.11).

No entanto, há uma diferença significativa entre o sexo à Consciência social [(*t*(*304*) = 3.84 , *p*<.001)], ao nível das estatísticas descritivas os rapazes (*M* = 11.94, *DP* = 4.26) apresentam pontuações relativamente mais baixas às das raparigas (*M* =13.80 *DP* =4.23).

Concluindo, a variável sexo apenas é estatisticamente significativa com a variável consciência social, ou seja, a exceção desta variável, a variável sexo não tem qualquer influência nas variáveis autocontrolo, tomada de decisão responsável nem nas competências relacionais, logo em princípio não irá influenciar o estudo no que concerne a estas variáveis.

Tabela 2

Diferenças entre o sexo e as Variáveis das Competências Socioemocionais

	Masculino (n = 160)		Feminino (n =146)		Teste T		
	M	*DP*	*M*	*DP*	*t*	*gl*	*p*
Autocontrolo	13.21	3.46	13.68	3.05	1,26	304	.208
Competências relacionais	8.86	3.77	8.16	3.60	-1.67	304	.96
Tomada de decisão responsavel	6.37	2.16	6.34	2.11	-0.14	304	.892
Consciencia social	11.94	4.26	13.80	4.23	3.84	304	p<.001

Análise principal

Foram realizadas regressões lineares múltiplas para perceber de que maneira as variáveis preditores explicavam as variáveis dependentes.

Foi utilizada uma regressão linear múltipla com o método standard para avaliar o papel preditivo das relações professor-aluno, das relações entre alunos e da justiça de regras no autocontrolo De acordo com os dados, encontramos um modelo estatisticamente significativo [F (3, 301)) = *16.36*, p <.001.], e com um ajustamento sofrível (R =0.37) que explica 13.2% da variância ajustado com os preditores. Desta forma, verificou-se significância em todos os preditores, sendo que o preditor mais forte parece ser a relação aluno-aluno (b=0.29; β= 0.18; t (301)= 3.04; p=.003), seguidamente temos o preditor relação

professor-aluno (b=0.16; β= 0.16; t (301)= 2.40; p=.017), por fim, o preditor que teve menos significância sendo o preditor regras justas (b=0.24; β= 0.14; t (301)= 2.04; p=.042).

Tabela 3

Coeficientes de regressão linear múltipla para o autocontrolo

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro	β	*t*	*p*
Relação Professor-aluno	0.16	0.68	0.16	2.40	.017
Relação Aluno-aluno	0.29	0.10	0.18	3.04	.003
Regras justas	0.24	0.12	0.14	2.04	.042

Foi utilizada uma regressão linear múltipla com o método standard para avaliar o papel preditivo das relações professor-aluno e da segurança na escola com a consciência social. De acordo com os dados, encontramos um modelo estatisticamente significativo [*F* (2, 302)) = *14.42*, *p*<.001.], (e com um ajustamento sofrível (*R* =0.30) que explica apenas 8.1% da variância ajustado com os preditores. Desta forma, verificou-se significância apenas no preditor relação professor-aluno (B=0.31; β= 0.23; t (302) = 3.44; p=.001).

Tabela 4

Coeficientes de regressão linear múltipla para a consciência social

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro	β	*t*	*p*
Relação Professor-aluno	0.31	0.89	0.23	3.44	.001
Segurança na Escola	0.22	0.15	0.10	1.46	.146

Foi utilizada uma regressão linear múltipla com o método standard para avaliar o papel preditivo das relações aluno-aluno e da segurança na escola com as competências relacionais. De acordo com os dados, encontramos um modelo estatisticamente significativo [F (2, 302)) = *10.98*, p<.001.], e com um ajustamento sofrível (R =0.26) que explica apenas 6.2% da variância ajustado com os preditores. Desta forma, verificou-se significância apenas no preditor relação aluno-aluno (B=0.38; β= 0.21; t (302) = 3.40; p=.001).

Tabela 5

Coeficientes de regressão linear múltipla para as competências relacionais

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro	β	*t*	*p*
Relação aluno-aluno	0.38	0.11	0.21	3.40	.001
Segurança na Escola	0.18	0.12	0.10	1.56	.120

Por fim**,** foi utilizada uma regressão linear múltipla com o método standard para avaliar o papel preditivo das relações professor-aluno com a tomada de decisão responsavel. De acordo com os dados, encontramos um modelo estatisticamente significativo [F (1.303)) = *51.29, p*<.001.], e com um ajustamento sofrível (R =0.38) que explica apenas 14.2% da variância ajustado com os preditores. Desta forma, verificou-se significância no preditor relação professor-aluno (B=0.25; β= 0.38; t (302)= 7.17; p<.001).

Tabela 6

Coeficientes de regressão linear múltipla para a tomada de decisões responsáveis

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro	β	*t*	*p*
Relação professor-aluno	0.25	0.35	0.38	7.17	<.001

Discussão

As relações aluno-aluno, relações professor-aluno e as regras justas no autocontrolo

Os resultados apontam que a relação professor-aluno, relação entre alunos e a existência de regras justas contribui para o autocontrolo, sendo assim possível confirmar as hipóteses 1, 6 e 8 do presente estudo. Na prática, isto significa que, com base nos dados analisados, os fatores supracitados estão associados a mudanças no nível de autocontrolo dos indivíduos. Mais concretamente, a qualidade das relações entre os alunos parece ter um impacto significativo, o que sugere que uma melhoria nas relações entre alunos pode estar associada a um aumento no nível de autocontrolo, o que vai de encontro aos resultados dos estudos de Bear et al. (2011) que postulam que a promoção de relações saudáveis entre alunos pode reduzir conflitos, stresse e comportamentos disruptivos, permitindo que os indivíduos se foquem mais em controlar as suas próprias ações e emoções, uma vez que quando os alunos e envolvem em interações negativas com colegas têm maior probabilidade

de mostrar comportamentos delinquentes e agressivos (Brand et al., 2003).. Por sua vez, a natureza e qualidade da relação Professor-Aluno também desempenha um papel importante no autocontrolo. Neste sentido, docentes que demonstram empatia, compreensão e apoio podem influenciar os alunos a desenvolverem habilidades de autorregulação, uma vez que estes comportamentos promovem o sentimento de valorização e incentivam comportamentos responsáveis (Bear et al., 2011) e contribui para a forma como os alunos se autorregulam (Osher & Berg, 2017). Por fim, a presença de regras justas demonstrou ter uma influência significativa no autocontrolo, sugerindo que um ambiente com regras claras e justas pode estar relacionado a um melhor autocontrolo por parte dos indivíduos, na medida em que o estabelecimento de regras pode fornecer estrutura e orientação, reduzindo a incerteza e insegurança o que leva ao controlo de impulsos, agressão, vitimização e a menos comportamentos de má conduta (Bear et al., 2011).

Assim, todas estas hipóteses são aceites e significativas indo ao encontro com a pesquisa de Bear et al. (2011) que teve o objetivo de desenvolver um instrumento para a perceção dos alunos do clima escolar tendo em conta o uso das competências socioemocionais para a melhoria dos comportamentos dos alunos. Os resultados podem ter implicações práticas em termos de como as instituições educacionais abordam as dinâmicas sociais entre alunos, a relação com os professores e a criação de regras justas com vista a promover um melhor autocontrolo entre os alunos. No entanto, vale ressaltar que correlação não implica causalidade, e outras variáveis não consideradas no modelo também podem influenciar os resultados.

A relação professor-aluno e segurança na escola na consciência social

A literatura sugere a existência de uma relação professor-aluno e segurança na escola na consciência social. No presente estudo, os resultados sugerem, efetivamente, que a relação professor-aluno contribui para a consciência social, permitindo confirmar a hipótese 2. A falta de consciência social nas crianças tende a levá-las a comportamentos mais hostis e violentos em situações sociais (Greenber et al., 2017). No entanto, a relação entre professores e alunos pode ter um papel central no desenvolvimento da consciência social dos estudantes: mais uma vez, professores que demonstram empatia, orientação e apoio podem influenciar positivamente como os alunos percebem o seu papel na sociedade e como consideram as necessidades dos outros (Leria-Dulčić & Salgado-Roa, 2018). Para além disso, quando se verifica este ambiente entre a relação dos professores com os alunos, estes envolvem-se em

menos comportamentos de oposição e antissociais e são mais aceites pelos pares (Bear et al., 2011), relacionamentos atenciosos entre professor-aluno promovem o compromisso e o vínculo com a escola, sendo que esta relação contribui para a mudança de comportamento imediata e de longo prazo dos alunos (Durlak et al. 2011). Um estudo que nos remete para este facto é o estudo de Coelho et al. (2021) sobre a eficácia de um programa de Aprendizagem Social e Emocional (SEL) do ensino básico durante a transição para o ensino médio em Portugal, e a influência do género, tamanho da sala de aula e perceção do aluno de duas dimensões do clima escolar (relações aluno-aluno e relações professor-aluno) sugeriu que o programa foi eficaz no aumento da consciência social.

Por sua vez, verificou-se que a literatura não revela ser objetiva no que concerne à relação entre a segurança na escola e a consciência social, os estudos apenas nos dizem que a programação SEL promove as competências socioemocionais dos alunos, através do estabelecimento de culturas, climas e condições de aprendizagem positivos em salas de aulas de forma aos alunos serem atenciosos, cooperativos, participativos, culturalmente responsivos e seguros (Weissberg, 2019), sendo o bem-estar dos alunos e a sua perceção do clima da sala de aula, entre outras variáveis, relacionado com as competências socias e aceitação pelos pares importantes (Romera, 2016).

Contudo, no presente estudo, a segurança na escola não contribui para a consciência social, permitindo-nos rejeitar a hipótese 5. A variável "segurança na escola", quando correlacionada com a "consciência social" pode não ter tido um efeito direto quando considerada juntamente com a relação professor-aluno. Este resultado pode sugerir que, enquanto a relação professor-aluno tem um impacto individual, a "segurança na escola" pode estar mais interligada a outros fatores/variáveis, o que vai ao encontro da nossa análise uma vez que a consciência social foi a única variável influenciada pela variável sexo. Assim, é possível que exista uma interação complexa entre as variáveis que não foi totalmente capturada pelo modelo.

As relações aluno-aluno e a segurança na escola nas competências relacionais

Atividades como mentoria de colegas e a aprendizagem de serviço constroem relacionamentos positivos e um senso de comunidade entre os alunos, assim, os métodos de ensino que envolvem colaboração e aprendizagem cooperativa podem promover habilidades interpessoais e de comunicação promovendo o envolvimento dos alunos na aprendizagem, (Greenberg et al., 2017). Este facto está alinhado com os resultados do presente estudo, que revelou que a qualidade das relações entre os alunos (relações aluno-aluno) tem uma correlação estatisticamente significativa com as competências relacionais individuais.

Os resultados indicam que interações positivas entre alunos têm um impacto mensurável no desenvolvimento das habilidades de comunicação, empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas relações positivas também influenciam a forma como os alunos aprendem a se relacionar com os outros, fomentando a interação respeitosa e colaborativa. Por outro lado, alunos que enfrentam rejeição pelos colegas estão mais propensos a comportamentos disruptivos, mau desempenho académico, antipatia pela escola, evasão escolar e abandono dos estudos. Portanto, escolas que promovem um ambiente inclusivo, de respeito mútuo e cooperação estão a contribuir significativamente para o fortalecimento das competências relacionais, o que, por sua vez, influencia positivamente o clima escolar e cria um contexto mais saudável para a aprendizagem. A interpretação prática dos resultados sugere que as escolas podem adotar estratégias para melhorar as interações entre os alunos. Isso pode envolver a implementação de programas de orientação, atividades de construção de equipas, projetos de aprendizagem colaborativa e abordagens que promovam a empatia e a comunicação.

O estudo de Osher & Berg (2017) conclui que a relação entre o clima escolar e as competências socioemocionais (SEL) é bidirecional, ou seja, ambos afetam-se mutuamente de forma dinâmica. Isso é exemplificado pelo fato de que um ambiente escolar com menos *bullying* e violência leva a uma diminuição do medo entre os alunos, sendo que esta diminuição do medo resulta em comportamentos mais cooperativos, inclusivos e produtivos, com o uso de métodos de resolução de conflitos mais saudáveis. Além disso, a pesquisa de Greenberg et al. (2017) destaca que a redução dessas variáveis negativas, que sugerem segurança na sala de aula,também resulta em interações mais eficazes, cooperativas e inclusivas entre os alunos, características que estão relacionadas às competências relacionais.

Em contraste, a segurança escolar, definida por Cohen et al. (2017) em termos de regras claras, respostas consistentes à violência, sensação de segurança física, atitudes em

relação ao *bullying* e resolução de conflitos ensinada na escola, assim, quando os climas e as condições de aprendizagem são positivas, os alunos tendem a ser atenciosos, cooperativos, participativos, culturalmente responsivos e seguros (Weissberg, 2019). Apesar disto, a segurança com a escola não demonstrou uma relação estatisticamente significativa com as competências relacionais no estudo em questão. Isso sugere que a segurança escolar pode ser um preditor fraco quando considerado isoladamente, mas pode ser influenciado ou moderado por outros fatores, o que indica a complexidade das interações entre diferentes aspetos do clima escolar e o seu impacto nas competências socioemocionais dos alunos.

A relação professor-aluno e a tomada de decisões responsáveis

A significância encontrada na relação entre "relações professor-aluno" e "tomada de decisão responsável" sugere que existe uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis, o que nos permite confirmar a hipótese 3. Na prática, isto significa que a qualidade da relação entre professores e alunos está relacionada com a capacidade de os alunos tomarem decisões de forma responsável (tomada de decisão responsável). Neste prisma, a relação entre professores e alunos desempenha um papel importante no desenvolvimento dos alunos, não apenas na vertente académica, mas também socialmente. De acordo com Bear et al. (2011), a relação professor-aluno foi apoiada por pesquisas que mostraram que os alunos se sentem mais confortáveis e apoiados em escolas e salas de aula onde os professores são atenciosos, respeitosos e fornecem apoio emocional (por exemplo, Battistich et al., 1997; Osterman, 2000). Nesses ambientes, manifesta-se uma maior conclusão escolar (Croninger & Lee, 2001), foco na tarefa (Battistich et al., 1997), iniciativa académica autorrelatada (Danielsen et al., 2010), desempenho académico (Fredricks et al., 2004; Gregory & Weinstein, 2004), aceitação pelos pares (Hughes et al., 2001) e motivação para agir de forma responsável e pró-social (Wentzel, 1996). Assim, os alunos que têm uma relação positiva e de apoio com os seus professores podem ser mais propensos a desenvolver habilidades de tomada de decisão responsável. Professores que demonstram responsabilidade, consideração das consequências das suas ações e tomada de decisões informadas podem servir como modelos para os alunos e, através do processo de modelagem, influenciar a forma como os alunos abordam as suas próprias decisões, considerando os impactos das suas escolhas e ações.

Para além do exposto, segundo Casel (2013), a tomada de decisão responsável envolve uma consideração reflexiva de diferentes escolhas especificas. Assim, quando existe

uma relação positiva entre professores e alunos, esta pode contribuir para o desenvolvimento da confiança e autoestima dos alunos, na medida em que os alunos se sentem apoiados e valorizados pelos seus professores e, consequentemente, podem sentir mais confiança nas suas próprias habilidades de tomar decisões. A capacidade de tomar decisões responsáveis é uma habilidade crucial para a vida pessoal e profissional. Desta forma, a relação professor-aluno desempenha um papel fundamental no que concerne a preparar os alunos para enfrentar situações complexas e tomar decisões informadas ao longo da vida.

Pelo exposto, conclui-se que há necessidade de continuar as investigações neste domínio, no sentido de trazer mais contribuições para a literatura e de modo a melhorar as dinâmicas entre as variáveis estudadas e outras, visto haver uma carência de literatura a nível nacional desta temática.

Limitações do Estudo

Este estudo apesar de ter sido estatisticamente significativo na maioria das hipóteses, duas delas não foram aceites, sendo estas a H4: *"A segurança na escola contribui para as competências relacionais"* e a H5: *"A segurança na escola contribui para a consciência social"*, assim, devido a ambas as hipóteses terem em comum a segurança na escola pode-se concluir que é importante considerar se a recolha de dados pode ter influenciado os resultados. Talvez a medida utilizada para "segurança na escola" não tenha sido sensível o suficiente para capturar as nuances desta variável, o que nos leva a pensar que pode ser uma variável mediada pelas variáveis que foram estudadas em conjunto com a mesma.

Outra limitação poderá ser também a região geográfica da amostra, visto que duas das escolas situam-se no mesmo concelho, o que pode levar a resultados idênticos uma vez que podem partilhar as mesmas leis, regras e culturas. Assim, se a amostra fosse maior, com escolas pertencentes a várias zonas de Portugal, isto é, zonas mais espalhadas com mais variância de escolas os resultados poderiam ser mais objetivos uma vez que a amostra pertenceria a zonas com diferentes culturas escolares.

No que concerne às medidas de autoavaliação, tanto as variáveis independentes (fatores do clima escolar) quanto as variáveis dependentes (competências socioemocionais) foram medidas por meio de questionários de autoavaliação. Isso pode introduzir vieses de perceção e subjetividade, já que os alunos podem responder de acordo com suas próprias interpretações e estados emocionais.

Alguns fatores podem não ter sido tomados em conta, existem muitos outros fatores que podem influenciar as competências socioemocionais dos alunos, como o apoio familiar, experiências de vida, traços de personalidade individuais, entre outros. Esses fatores não foram controlados no estudo.

Relativamente ao controlo das variáveis, embora tenha sido feito um esforço para controlar variáveis como idade e sexo, outras variáveis não consideradas podem ter influenciado os resultados.

Por fim, apesar da literacia teórica ser rica em autores de grande nome na área das competências socioemocionais e do clima escolar, a maioria dos estudos utilizados tinham conclusões muito redundantes e pouco objetivas, o que levou à maior dificuldade de perceber a relação entre as variáveis estudadas.

Em suma, é importante ressaltar que todas as pesquisas têm limitações, e o reconhecimento delas faz parte de uma abordagem científica sólida. Essas limitações não invalidam o estudo, mas destacam áreas que podem ser abordadas em estudos futuros ou consideradas ao interpretar os resultados.

Próximos estudos

Apesar deste estudo ter sido um estudo rico no que concerne aos resultados do mesmo, num próximo estudo seria relevante aumentar a amostra para diferentes zonas de Portugal Continental, recolhendo dados de escolas deste o Norte ao Sul do País.

Para além disso, parece ser relevante estudar os efeitos mediadores que algumas variáveis podem ter noutras de maneira a perceber melhor alguns resultados que não eram expectáveis tendo em conta as investigações estudadas anteriormente. Seria importante ainda utilizar outras técnicas, como estudos longitudinais ou experimentais que poderiam fornecer insights adicionais uma vez que não podem estabelecer causalidade definitiva.

Por fim, no que inclui a literacia teórica utilizada, num próximo estudo, seria interessante tentar encontrar estudos do tema que nos mostrem conclusões mais objetivas do mesmo.

Referencias bibliográficas

Barreto, D, M. (2021). Desenvolvimento de competências socioemocionais: desafios em uma escola técnica. *Revista Educação, Cultura e Comunicação*, 12.

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, *49*(2), 157–174. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001

Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, Middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 372–383. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012

Bear, G. G., Yang, C., Chen, D., He, X., Xie, J.-S., & Huang, X. (2018). Differences in school climate and student engagement in China and the United States. *School Psychology Quarterly*, *33*(2), 323–335. https://doi.org/10.1037/spq0000247

Bear, G. G., Yang, C., Chen, D., He, X., Xie, J.-S., & Huang, X. (2018). Differences in school climate and student engagement in China and the United States. *School Psychology Quarterly*, *33*(2), 323–335. https://doi.org/10.1037/spq0000247

Berg, J., Osher, D., Moroney, D., & Yoder, N. (2017). The Intersection of School Climate and Social and Emotional Development. *American Institutes for Research*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*.: Harvard University Press.

Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *5*(1). https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p139

Coelho, V. A., & Marchante, M. (2018). Trajectories of social and emotional competencies according to cyberbullying roles: A longitudinal multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(9), 1952–1965. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0895-5

Coelho, V. A., & Marchante, M. (2018). Trajectories of social and emotional competencies according to cyberbullying roles: A longitudinal multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(9), 1952–1965. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0895-5

Coelho, V. A. & Sousa, V. (2016). Desenvolvimento de um Sistema de avaliação multiinformantes de competências socioemocionais. Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal.

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(11-12), 5122–5144. https://doi.org/10.1177/0886260518801943

Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(9), 1793–1804. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7

Coelho, V. A., Romão, A. M., Brás, P., Bear, G., & Prioste, A. (2019). Trajectories of Students' school climate dimensions throughout Middle School Transition: A longitudinal study. *Child Indicators Research*, *13*(1), 175–192. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09674-y

Coelho, V. A., Romão, A. M., Silva, P. R., & Saldanha, S. (2021). A nationwide analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program in Portugal: Focus on the role of developers' involvement. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *26*(2), 152–159. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.04.00

Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *5*(1). https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p139

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 431-440. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1863

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de Intervenção para o Desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma Revisão Crítica dos Enquadramentos Sel e Seal. *Análise Psicológica*, *34*(1), 61–72. https://doi.org/10.14417/ap.966

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

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *Overview of SEL*. https://casel.org/overview-sel/

Collie, R. J. (2019). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(1), 76–87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

Damásio, B. F., & Semente Educação, G. (2017). Mensurando Habilidades socioemocionais de crianças E adolescentes: Desenvolvimento E Validação de Uma Bateria (nota técnica). *Temas Em Psicologia*, *25*(4), 2043–2050. https://doi.org/10.9788/tp2017.4-24pt

Durlak, J. A. (2017). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press.

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

Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474–495. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001

Home - National School Climate Center. National School Climate Center - at Ramapo for Children. (n.d.). Retrieved November 29, 2022, from https://schoolclimate.org/

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, *4*(4), 233285841881566. https://doi.org/10.1177/2332858418815661

Leria-Dulčić, F. J., & Salgado-Roa, J. A. (2018). Efecto del Clima Social Escolar en la satisfacción con la vida en Estudiantes de Primaria y Secundaria. *Revista Educación*, 364–379. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019

Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to Secondary School. *Psychology of Well-Being*, *5*(1). https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, *76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research, 11*(1), 137–157. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6

Muñoz Bastías, E. E. (2019). Revisión Bibliométrica de 2014 – 2019 sobre competencia social y clima de aula en niños Y adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *5*(1), 197. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1584

Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics 25* (5.ª ed.). ReportNumber

Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.

Program guide. CASEL Program Guide. (n.d.). Retrieved November 29, 2022, from http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-Esteem Scale. *PsycTESTS Dataset*. https://doi.org/10.1037/t01038-000

Santos, G. G., Soares, A. B., & Bastos, R. V. (2021). Efeitos de um Treinamento de habilidades sociais sobre o clima escolar. *Psicologia - Teoria e Prática*, *23*(2). https://doi.org/10.5935/1980-6906/eptppe13553

Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika*, *6*(1), 1. https://doi.org/10.2307/2331554

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (pp. 3-9). Guilford Press.

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, *14*(1), 65–69. https://doi.org/10.1177/1745691618817756

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning what does the research say?* Teachers College Press.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1– 13). National Association of School Psychologists.