

Universidades Lusíada

Cruz, Lara Patrícia Pinto

O clima escolar influência os resultados de um programa de um programa de aprendizagem socioemocional?

<http://hdl.handle.net/11067/8389>

Metadados

Data de Publicação

2025

Resumo

Em Portugal, tal como noutros países, tem-se vindo a reconhecer a importância do clima escolar para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. O presente estudo analisou a influência das percepções do clima escolar — nomeadamente das relações entre pares, da relação professor-aluno e da percepção de segurança — nos resultados de um programa de aprendizagem socioemocional (ASE). Participaram na investigação 166 alunos do 2.º ciclo do ensino básico, com idades entre os 10 e os 13 anos ($M = \dots$

In Portugal, as in other countries, the recognition of the importance of school climate for students' well-being and holistic development has been increasing. This study analyzed the influence of students' perceptions of school climate — specifically peer relationships, teacher-student relationships, and perceived safety — on the outcomes of a social and emotional learning (SEL) program. The study involved 166 lower secondary school students aged between 10 and 13 years ($M = 11.04$; $SD = 0.58$), a...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Aprendizagem socioemocional, Psicometria - Competências socioemocionais - Clima escolar, Teste psicológico - Delaware school climate survey-students, 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 2026-10-30T01:05:28Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DO PORTO

**O CLIMA ESCOLAR INFLUENCIA OS RESULTADOS DE
UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM
SOCIOEMOCIONAL?**

Lara Patrícia Pinto Cruz

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre

Porto, 2025



UNIVERSIDADE LUSÍADA DO PORTO

**O CLIMA ESCOLAR INFLUENCIA OS RESULTADOS DE
UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM
SOCIOEMOCIONAL?**

Lara Patrícia Pinto Cruz

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre

Orientador: Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho

Porto, 2025

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Declaração sob compromisso de honra

(Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio)

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 22 de Agosto de 2025

O (A) Estudante

Lara Cruz

Agradecimentos

Este trabalho reflete não só o meu percurso académico, mas todo o meu esforço, dedicação e crescimento pessoal ao longo deste caminho.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Vítor Alexandre Coelho, por toda a disponibilidade e por cada correção feita.

Aos meus pais, por todo o apoio e por todo o esforço para conseguirem me proporcionar tudo o que alcancei até aqui. Que um dia eu consiga retribuir, de alguma forma, tudo o que vocês são para mim.

À minha irmã, por toda a companhia, principalmente nesta fase final, sem dúvida fez toda a diferença.

Ao meu namorado, por todo o amor nos momentos de maior fragilidade e por sempre acreditar em mim.

Aos meus amigos, que de alguma forma me ajudaram e torceram para que isto fosse possível.

Resumo

Em Portugal, tal como noutros países, tem-se vindo a reconhecer a importância do clima escolar para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. O presente estudo analisou a influência das perceções do clima escolar — nomeadamente das relações entre pares, da relação professor-aluno e da perceção de segurança — nos resultados de um programa de aprendizagem socioemocional (ASE). Participaram na investigação 166 alunos do 2.º ciclo do ensino básico, com idades entre os 10 e os 13 anos ($M = 11.04$; $DP = 0.58$), que frequentavam duas escolas públicas portuguesas. Foram aplicados dois instrumentos validados: o Questionário de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais (QACSE; Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2020), para avaliar as competências socioemocionais, e a versão portuguesa do Delaware School Climate Survey-Students (DSCS-S; Coelho et al., 2020), para avaliar as perceções do clima escolar. As análises realizadas evidenciaram associações positivas e significativas entre as perceções de um clima escolar positivo e os níveis de competências socioemocionais dos alunos. Os resultados confirmam a importância de fatores como a qualidade das relações interpessoais, o apoio docente e a perceção de segurança na escola para o sucesso das intervenções de aprendizagem socioemocional. Estes dados reforçam a necessidade de investir em práticas educativas que promovam tanto o desenvolvimento socioemocional dos alunos como um clima escolar positivo, destacando o papel central da escola na promoção do bem-estar e do sucesso académico.

Palavras-chave: clima escolar, aprendizagem socioemocional, competências socioemocionais

Abstract

In Portugal, as in other countries, the recognition of the importance of school climate for students' well-being and holistic development has been increasing. This study analyzed the influence of students' perceptions of school climate — specifically peer relationships, teacher-student relationships, and perceived safety — on the outcomes of a social and emotional learning (SEL) program. The study involved 166 lower secondary school students aged between 10 and 13 years ($M = 11.04$; $SD = 0.58$), attending two public schools in Portugal. Two previously validated instruments were used: the Social and Emotional Competencies Assessment Questionnaire (QACSE; Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2020) to assess social and emotional competencies, and the Portuguese version of the Delaware School Climate Survey-Students (DSCS-S; Coelho et al., 2020) to assess perceptions of school climate. The analyses revealed significant positive associations between the perception of a positive school climate and students' levels of social and emotional competencies. The results confirm the importance of factors such as the quality of interpersonal relationships, teacher support, and perceived safety at school for the success of SEL interventions. These findings reinforce the need to invest in educational practices that foster both the socioemotional development of students and a positive school climate, highlighting the central role of schools in promoting well-being and academic success.

Keywords: school climate, social and emotional learning, social and emotional competencies

Índice

Introdução	7
Clima escolar	8
Aprendizagem socioemocional (ASE)	12
Clima escolar e programas de aprendizagem socioemocional	16
Presente Estudo.....	18
Metodologia.....	19
Participantes.....	19
Instrumentos	19
Procedimentos de Recolha de Dados.....	20
Procedimentos de Análise de Dados	21
Resultados.....	22
Discussão	27
Limitações do Estudo	29
Estudos Futuros	30
Conclusão	30
Referências	32

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos Alunos em Função do Género e Idade.....	19
Tabela 2 - Medidas Descritivas em Relação as Variáveis em Estudo.....	23
Tabela 3 - Correlações entre Percepções do Clima Escolar e Competências Socioemocionais dos Alunos.....	24
Tabela 4 - Modelo de Regressão Linear Múltipla para o Autocontrolo.....	25
Tabela 5 - Modelo de Regressão Linear Múltipla para a Consciência Social.....	26
Tabela 6 - Modelo de Regressão Linear Múltipla para as Competências relacionais.....	26
Tabela 7 - Modelo de Regressão Linear Múltipla para a Tomada de decisão responsável.....	27

Siglas

ASE- Aprendizagem Socioemocional

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

IBM SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

A investigação sobre o clima escolar tem aumentado consistentemente, e recentemente, vários países têm mostrado um forte interesse neste tema (Thapa et al., 2013). Os mesmos autores consideram que, nos Estados Unidos da América e em outras partes do mundo, há um crescente interesse nas reformas relacionadas com o clima escolar, com a compreensão de que estas podem constituir uma estratégia eficaz, fundamentada em dados, para a melhoria das escolas, e que tais reformas podem criar ambientes mais seguros, solidários e civicamente responsáveis.

Geralmente, o conceito de clima escolar abrange as interações que ocorrem dentro das instituições educativas, incluindo o apoio que é dado aos alunos e as perceções que estes, juntamente com a equipa educativa têm sobre o ambiente escolar como um todo (Bear, 2020). Os investigadores têm abordagens variadas para definir os diferentes componentes do clima escolar (Williams & Guerra, 2011). Contudo, há um consenso generalizado de que este conceito inclui vários domínios essenciais, em particular as relações interpessoais e a segurança (Kupchik et al., 2022).

Além disso, o clima escolar tem sido frequentemente associado a aspetos físicos e sociais da escola, contribuindo para desenvolvimento social, mental e emocional dos alunos, assim como para o desempenho escolar, incluindo resultados relacionados com o comportamento e a aprendizagem (Lester & Cross, 2015). Um clima escolar positivo fortalece o vínculo dos alunos com a escola e cria as condições necessárias para o seu desenvolvimento socioemocional (Blum et al., 2002; Osterman, 2000). Esse clima é caracterizado por práticas de ensino que promove a autonomia e a competência, tendo um impacto positivo na capacidade dos alunos de regular as suas emoções e resolver conflitos (Collie, 2022). Além disso, uma relação positiva entre professores e alunos cria um ambiente relacional que contribui para o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados e ajuda a reduzir problemas socioemocionais (Longobardi et al., 2020).

Assim, presentemente, parece existir um consenso generalizado entre educadores, responsáveis políticos e a sociedade de que os sistemas educativos devem preparar os alunos não apenas para o desempenho académico, mas também para que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma eficaz com os outros. É essencial que os alunos desenvolvam comportamentos saudáveis e atuem com responsabilidade e respeito, evidenciando uma adaptação social e emocional adequada (Coelho & Figueira, 2011; Greenberg et al., 2003; Inglés et al., 2012). As competências sociais e emocionais

desempenham um papel fundamental na maneira como as crianças se ajustam às exigências da sociedade e enfrentam os desafios complexos que surgem durante o seu desenvolvimento, bem como na sua capacidade de ter uma vida adulta bem-sucedida (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003).

Ademais, existe também um consenso entre educadores, pais e outros membros da comunidade escolar de que as instituições de ensino devem ir além das competências básicas, como a leitura, a escrita e a matemática. É fundamental que as escolas promovam o desenvolvimento das competências socioemocionais, assegurando uma educação mais completa e integrada (Greenberg et al., 2003).

Neste contexto, a Aprendizagem socioemocional (ASE) tem-se tornado um conceito educativo cada vez mais reconhecido em diversas partes do mundo (Cristóvão et al., 2017). Os programas de intervenção de aprendizagem socioemocional são essenciais para desenvolver competências sociais e emocionais nas crianças. Estes programas estruturados ajudam os alunos a compreender e gerir as suas emoções, construir relações positivas, demonstrar empatia, tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com situações sociais. Ao integrar a ASE nos currículos escolares, os educadores podem promover tanto o sucesso académico como a inteligência emocional e a competência social dos alunos. Além disso, estes programas ajudam a criar culturas escolares inclusivas e de apoio, onde todos os alunos se sentem valorizados e capacitados para ter sucesso (Aksoy & Gresham, 2024). A investigação tem apoiado a relevância da aprendizagem socioemocional (ASE) no apoio ao desenvolvimento saudável e no sucesso académico dos alunos. Estudos indicam que estas competências podem ser ensinadas, promovendo um crescimento positivo e reduzindo comportamentos problemáticos. Em vários contextos internacionais, investigações têm destacado programas que incentivam a Aprendizagem socioemocional (ASE) (Cristóvão et al., 2017).

Desta forma, este presente estudo tem como objetivo perceber se o clima escolar influencia os resultados de um programa de aprendizagem socioemocional.

Clima escolar

Considera-se que as escolas e o clima escolar têm impacto sobre os resultados académicos, assim como sobre o desenvolvimento, saúde e bem-estar das crianças e jovens (Wong et al., 2021). As escolas são consideradas um ambiente fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, assumindo um papel central na promoção

das habilidades essenciais para a vida (Greenberg et al., 2017; Weissberg & Elias, 1993;). Apesar de não haver uma definição universalmente aceite para o conceito de clima escolar nem consenso sobre as suas dimensões específicas, a maioria dos autores considera-o um constructo complexo e multidimensional que reflete a qualidade e o caráter da vida no ambiente escolar (Božović et al., 2024).

O clima escolar refere-se a toda a experiência escolar, refletindo normas, valores, relações interpessoais, objetivos, métodos de ensino e a organização da instituição. Um ambiente escolar positivo é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens, preparando-os para uma vida ativa, com propósito e satisfação na sociedade. Este clima inclui normas e expectativas que incentivam um ambiente onde as pessoas se sentem social, emocional e fisicamente seguras, promovendo o empenho e o respeito mútuo (Cohen et al., 2009), estando associado a vários resultados educacionais importantes (Bear, 2020).

Desta forma, considera-se que um clima escolar positivo está associado à diminuição de problemas comportamentais (Bear et al., 2011) demonstrando maior envolvimento e desempenho académico (Saji & Harikrishnan, 2024), maior motivação no processo de aprendizagem (Reyes et al., 2012) e melhores relações entre colegas e professores (Thapa et al., 2013). Em contrapartida, um clima escolar negativo pode levar a problemas comportamentais e desinteresse dos alunos pela escola, resultando em maior probabilidade de abandono e dificuldades de aprendizagem (Saji & Harikrishnan, 2024).

As definições de clima escolar geralmente incluem várias dimensões, como a segurança, as relações, o ensino e a aprendizagem que fazem parte do ambiente institucional (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). A segurança refere-se à segurança física e emocional e reflete as regras e normas existentes na instituição (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Sentir-se seguro no ambiente escolar tem um impacto significativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (Devine & Cohen, 2007), para além disso, as regras e normas estão associadas a esta dimensão, a forma como as regras são aplicadas, isto é, quão consistentes e justas são na sua implementação, é um fator adicional que afeta a sensação de segurança dos indivíduos na escola (Thapa et al., 2013).

No que diz respeito à dimensão dos relacionamentos, é importante destacar que esta dimensão baseia-se na ideia de que o processo de aprendizagem é inerentemente relacional e representa a necessidade de relações positivas. O conjunto de normas, objetivos, valores e interações que moldam as relações nas escolas são uma parte

fundamental do clima escolar. Um dos elementos mais significativos dessas interações é a sensação de conexão que as pessoas estabelecem umas com as outras (Thapa et al., 2013). Para além disso, a relação professor-aluno pode interferir no processo de aprendizagem, uma vez que, quando os professores oferecem apoio, demonstram respeito pela diversidade e interagem de forma positiva com os alunos, é mais provável que estes adotem comportamentos adequados (Skinner & Belmont, 1993). É ainda importante referir que esta dimensão inclui o apoio social, o respeito pelas diferenças individuais e a consciência das diferenças raciais e étnicas (Thapa et al., 2013).

A dimensão do ensino e aprendizagem é umas das dimensões que apresenta maior relevância (Thapa et al., 2013), visto que, reflete a qualidade do ensino e a maneira como alunos e funcionários se envolvem e influenciam os objetivos educacionais na escola (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016). Comparar as perceções dos professores com as dos alunos é igualmente relevante no contexto do ensino e da aprendizagem. A literatura aponta que quando os professores recebem apoio tanto da direção como dos colegas, demonstram um maior compromisso com a sua profissão (Singh & Billingsley, 1998). Por fim, o ambiente institucional engloba aspetos de organização estrutural, como os horários escolares, o tamanho das turmas e a disponibilidade de recursos (Wang & Degol, 2016). A literatura sobre esta dimensão refere que escolas de menor dimensão podem melhorar significativamente o clima escolar e que a organização física da escola pode influenciar a segurança (Thapa et al., 2013).

O desenvolvimento profissional dos professores é uma parte importante na criação e promoção de um clima escolar positivo. O desempenho escolar dos alunos está diretamente relacionado com o apoio académico e social proporcionado pelos docentes. A construção de um ambiente pedagógico positivo na sala de aula depende da compreensão mútua, da confiança e da comunicação entre professores e alunos, uma vez que as relações interpessoais na escola são fatores determinantes do clima escolar (Jovanović & Andrić, 2022).

Desta forma, o envolvimento, a motivação e o sucesso académico dos alunos dependem em grande parte das relações positivas entre professores e alunos, sendo que a atitude do aluno em relação à escola e à aprendizagem é também fortemente influenciada pelos pais, enquanto principais cuidadores, ou seja, o clima escolar também pode ser influenciado, em parte, por fatores externos, como as experiências escolares dos pais (Madhusoodanan, 2024). Ao envolver os pais de forma ativa na educação dos seus filhos, as escolas podem fortalecer a ligação entre a casa e a escola, criando assim um ambiente

de aprendizagem mais positivo para todos os alunos, como por exemplo incluir os pais nos processos de tomada de decisão ou no planeamento de melhorias escolares (Madhusoodanan, 2024).

Neste sentido, para compreender melhor as dinâmicas que influenciam o clima escolar e garantir que as ações de melhoria sejam eficazes, é essencial realizar uma avaliação contínua do clima escolar. Como referido anteriormente, um clima escolar positivo está associado a vários resultados desejáveis, como melhor desempenho académico, maior assiduidade, taxas de graduação mais elevadas e menos suspensões. As investigações indicam que o clima escolar pode ser alterado, ou seja, é um atributo flexível de toda a escola, e tanto os diretores como professores têm a capacidade de o melhorar (Balch, 2012; Clifford et al., 2012; Ferguson, 2012).

O método mais comum para avaliar o clima escolar baseia-se na avaliação das perceções das partes envolvidas, que são recolhidas por meio de questionários. Normalmente, estes questionários pedem aos participantes que classifiquem as suas perceções sobre o clima escolar em uma escala ordinal. As partes interessadas que participam nestes inquéritos incluem professores, pais, diretores escolares e alunos, sendo que cada um deles tem uma visão própria sobre a realidade escolar e as dinâmicas da sala de aula. Além dos inquéritos, outro método utilizado para a avaliação do clima escolar é a observação estruturada de salas de aula e escolas (Schweig et al., 2019), estas observações também podem ser utilizadas para observar práticas de ensino adotadas pelos professores (Holahan & Batey, 2019; Yoder, 2014). No entanto, ambos os métodos de avaliação apresentam limitações, por exemplo, os questionários, assim como outras medidas de auto-relato, estão sujeitos a certos tipos de viés, como a aquiescência, onde os participantes tendem a concordar com todas as questões, por outro lado, tem a vantagem de serem económicos e mais fáceis de gerir (Popham, 2013). No que diz respeito às avaliações baseadas em observação, estudos indicam que essas avaliações podem ser influenciadas pelo observador. Por exemplo, os diretores e outros membros do pessoal escolar tendem a dar avaliações mais positivas aos professores do que avaliadores externos (Grissom & Loeb, 2017; Kraft & Gilmour, 2017,). Diversas abordagens alternativas têm sido sugeridas por investigadores e especialistas para avaliar o clima escolar, como a realização de entrevistas ou grupos focais. Esses métodos exigem que o entrevistador formule perguntas ou apresente afirmações que incentivem os participantes a debater tópicos ou questões específicas (Schweig et al., 2019).

Embora a avaliação do clima escolar proporcione vários benefícios é necessário ter em conta que o clima escolar é complexo e envolve várias dimensões. Em vez de ser visto como uma característica isolada de um ambiente de aprendizagem ou de uma organização, o clima escolar é entendido como um conjunto de fatores interligados que se influenciam mutuamente. Para além disto, vários instrumentos não são criados com base nas melhores práticas de *design* de ferramentas de avaliação e os resultados dos inquéritos podem ser influenciados pelas pessoas ou organizações a que os itens se referem. É também um desafio garantir a representatividade da avaliação, visto que, quando a amostra de alunos, professores e turmas é reduzida, torna-se complicado assegurar que as avaliações do clima possam ser aplicadas de forma generalizada à sala de aula ou à escola. A perceção do clima escolar não é universal e pode variar dependendo das crenças, valores e normas culturais dos indivíduos, além disso, a cultura também pode influenciar a maneira como os conflitos ou desafios são abordados dentro da escola (Schweig et al., 2019).

Por fim, é essencial utilizar instrumentos que sejam consistentes, precisos e fiáveis, garantindo que medem de forma eficaz os aspetos que se pretendem avaliar. Para confiar nos dados e tomar decisões informadas, é necessário que o instrumento seja consistente e fiável, sendo essas características comprovadas por meio das evidências de validade e fiabilidade. Estas evidências são recolhidas por investigadores com o objetivo de demonstrar que o uso do instrumento é adequado para um contexto e uma população específicos (Kane, 2006).

Aprendizagem socioemocional (ASE)

A integração da aprendizagem socioemocional (ASE) nos sistemas educativos está a ganhar cada vez mais relevância no contexto socioeducativo atual (Jones & Kahn, 2017). Este processo é considerado fundamental na educação, pois promove o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo tanto o progresso académico como o bem-estar emocional, social e psicológico, permitindo-lhes desenvolver competências essenciais para o sucesso e realização pessoal e profissional (Khongsankham et al., 2024).

A ASE é o processo pelo qual crianças e adultos desenvolvem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes e competências essenciais para compreender e controlar as suas emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, demonstrar empatia pelos

outros, criar e manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis (Weissberg et al., 2015).

A aprendizagem socioemocional (ASE) tem vindo a crescer nas últimas décadas, beneficiando de várias áreas do conhecimento, como a psicologia, a educação e o desenvolvimento infantil. O conceito de ASE começou a ganhar maior relevância na década de 1990, com a criação do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), que teve como objetivo promover a integração da aprendizagem socioemocional nas escolas (Elias et al., 1997).

Em Portugal, as primeiras referências à aprendizagem socioemocional surgiram apenas em 2011 (Faria, 2011; Coelho & Figueira, 2011), no entanto, o número de programas de aprendizagem socioemocional em contextos educativos tem aumentado, nomeadamente a partir do investimento realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian através das “Academias Gulbenkian para o Conhecimento”, que apoiou cerca de 100 projetos com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional (Vera Coelho et al., 2023).

Desta forma, as escolas que adotam programas de aprendizagem socioemocional conseguem criar ambientes seguros, inclusivos e de apoio, onde os alunos se sentem emocionalmente protegidos e têm melhores condições para desenvolver o seu potencial académico, formar relações positivas, permanecendo mais envolvidos na escola, resultando em taxas mais baixas de absentismo e abandono. Além disso, estudos demonstram que estudantes que participam em programas de aprendizagem socioemocional obtêm melhores resultados académicos, em comparação com aqueles que não têm acesso a essa formação (Durlak et al., 2011). As escolas que adotam programas de Aprendizagem Socioemocional percebem melhorias significativas no desempenho académico dos alunos e um comportamento mais positivo na sala de aula. A ASE também contribui para um clima escolar mais positivo, promovendo a inclusão, a segurança emocional e relações de apoio entre alunos e professores, fatores estes essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes (Jones & Kahn, 2017). A aprendizagem socioemocional não é reconhecida apenas como um complemento à aprendizagem, mas como uma parte essencial para o desenvolvimento de cidadãos completos, sendo, por isso, fundamental a implementação destes programas nas escolas, que são contextos essenciais para o desenvolvimento global dos indivíduos (Khongsankham et al., 2024). Assim como as competências académicas, o desenvolvimento de competências socioemocionais deve ser promovido através de um ensino direto e estruturado (Cristóvão et al., 2017). Desta

forma, estudos referem a importância de integrar a aprendizagem socioemocional no currículo, reconhecendo que as competências acadêmicas e socioemocionais devem ser desenvolvidas em conjunto desde a infância (Blewitt et al., 2020; FitzPatrick et al., 2014;).

A CASEL, como referida anteriormente, desenvolveu uma moldura teórica que recomenda que os programas de aprendizagem socioemocional se baseiem em cinco áreas de competências, a autoconsciência, a autorregulação, a consciência social, as habilidades de relacionamento e por fim, a tomada de decisão responsável (CASEL, 2025).

A autoconsciência refere-se à habilidade de reconhecer e compreender as nossas próprias emoções, pensamentos e valores, assim como perceber como é que estas influenciam o nosso comportamento em diferentes situações e contextos (CASEL, 2025). Desta forma, a autoconsciência possibilita que os indivíduos reflitam sobre as suas emoções e entendam de que forma estas afetam o seu comportamento e as interações com os outros. Essa compreensão é essencial para o crescimento pessoal, pois permite que as pessoas controlem as suas reações e melhorem o seu bem-estar emocional de forma geral (Goleman, 1995).

Por outro lado, a autogestão, refere-se à capacidade de gerir as nossas próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma adequada em diversas situações (CASEL, 2025). Esta competência é fundamental para conseguir lidar com os desafios e adversidades que surgem, nomeadamente em ambientes académicos onde os alunos enfrentam frequentemente situações stressantes, como a preparação para os exames ou resolução de conflitos (Zins et al., 2004), gerir o stress, regular as emoções, definir e atingir objetivos, bem como manter a motivação ao longo do tempo (Gross, 2015).

A consciência social, refere-se à capacidade de compreender as perspetivas dos outros e demonstrar empatia, especialmente em relação àqueles de diferentes origens, culturas e contextos, incluindo ainda a capacidade de sentir compaixão, mostrando preocupação pelos sentimentos dos outros (CASEL, 2025).

As habilidades de relacionamento, referem-se à capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e de apoio, assim como de interagir de forma eficaz com indivíduos e grupos diversos. Isso inclui a comunicação clara, a escuta ativa, a cooperação e a resolução de problemas de forma colaborativa (CASEL, 2025). Para estabelecer relações sólidas, é fundamental que as pessoas interajam com respeito e apoio mútuo, saibam lidar com conflitos de maneira construtiva e colaborem uns com os outros. Estas competências são vitais para criar um ambiente social saudável, tanto em contextos

peçoais como profissionais, pois promovem uma colaboração eficaz e o respeito entre todos os envolvidos (Elias et al., 1997).

Por fim, a tomada de decisão responsável, envolve a escolha de ações éticas e construtivas, considerando tanto o bem-estar pessoal quanto o dos outros. Esta competência exige a avaliação das possíveis consequências das nossas ações, tanto a nível pessoal como social (CASEL, 2025). Os indivíduos que desenvolvem esta competência são mais aptos a tomar decisões fundamentadas, levando a resultados positivos e preservando a sua integridade. Estes indivíduos conseguem analisar as consequências das suas escolhas e agir de forma alinhada com os seus valores pessoais (Khongsankham et al., 2024).

Os programas de Aprendizagem Socioemocional universais implementados nas escolas têm sido associados a resultados positivos para os alunos em todos os níveis de escolaridade. Entre esses resultados estão a melhoria do desempenho académico e das competências socioemocionais, bem como a redução dos níveis de stress e dos problemas comportamentais (Durlak et al., 2011), ou seja, quando implementados de forma eficaz estes programas estão associados a benefícios significativos (Vera Coelho et al., 2023). Desta forma, alguns estudos evidenciam que o sucesso dos programas depende da quantidade e qualidade da implementação destes programas, nomeadamente a fidelidade, a dosagem, a capacidade de resposta dos participantes e a experiência do implementador (Durlak & DuPre, 2008). Para além disso, a literatura refere que os programas de aprendizagem socioemocional devem ser sequenciais, utilizando uma abordagem de formação passo a passo, ou seja, dedicar tempo suficiente ao desenvolvimento de competências e que tenham definidos objetivos de aprendizagem claros. Seguir estas práticas contribui para o sucesso dos programas. Além disso, é essencial que os programas sejam monitorizados de forma rigorosa para garantir que são implementados conforme o que foi elaborado, de modo a obter melhores resultados (Durlak et al., 2011).

No entanto, outras variáveis como o gênero e a sala de aula são discutidas, embora não haja consenso sobre de que forma estas variáveis interferem na eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional (Vera Coelho et al., 2023). Os resultados dos estudos que analisaram a relação entre os gêneros dos participantes e a eficácia dos programas, foram mistos (Coelho et al., 2016), no entanto, a literatura refere que as salas de aulas é o ambiente principal para a maioria dos programas de aprendizagem socioemocional, por isso, salas bem estruturadas e com suporte emocional podem melhorar os resultados dos alunos (Jones et al., 2017).

Em geral, recomenda-se que a aprendizagem socioemocional seja promovida em ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores, envolvendo não só os professores, mas também outros membros da equipa escolar, as crianças e as famílias. As práticas de aprendizagem socioemocional devem focar-se na construção de relações dentro da comunidade escolar e no reforço das competências das crianças (Durlak et al., 2011).

É ainda importante referir que a investigação sugere que outras estratégias devem ser implementadas para a eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional, nomeadamente a formação dos professores, sendo considerada como fundamental, visto que estes devem ter conhecimento e competência para tal e ainda estratégias institucionais que lhes permitam integrar a aprendizagem socioemocional no ensino (Jones & Kahn, 2017). Além disso, a participação dos pais é essencial para fortalecer as competências socioemocionais tanto em casa como na comunidade. As escolas podem envolver os pais por meio de workshops e atividades colaborativas, ampliando o impacto da ASE para além da sala de aula (Weissberg et al., 2015).

O clima escolar é também um dos fatores relevantes, um clima escolar positivo, inclusivo e seguro facilita o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional (Zins et al., 2004).

Clima escolar e programas de aprendizagem socioemocional

O clima escolar é um dos fatores que pode influenciar as competências dos alunos (Wang et al., 2024). Um clima escolar participativo e de apoio é essencial para capacitar os alunos a envolverem-se em interações significativas, desenvolver relações positivas e gerir as suas próprias emoções, o que, por sua vez, potencia as suas competências socioemocionais (Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2021). Apesar do aumento da investigação sobre o clima escolar, são poucos os estudos que analisaram o clima como fator moderador dos efeitos dos programas de ASE no desempenho dos alunos (McCormick et al., 2015), no entanto, a utilização das escolas como contexto para estas intervenções destaca a importância de considerar o clima escolar como um fator que pode ajudar ou dificultar na eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional (Domitrovich et al., 2022; Stalker et al., 2018).

Estudos como por exemplo, Collie (2022) verificou que um clima escolar positivo, caracterizado por um ensino que promove a autonomia e a competência, tem um impacto positivo na capacidade dos alunos para regular as emoções e resolver conflitos, competências estas que fazem parte da estrutura central da CASEL. Para além disso, é

importante referir que uma relação positiva entre professor e aluno cria um contexto relacional de apoio, que ajuda os alunos a desenvolver comportamentos pró-sociais e a reduzir problemas socioemocionais (Longobardi et al., 2020). No entanto, pouca atenção tem sido dada ao papel do clima escolar na promoção das competências socioemocionais dos alunos, particularmente no que diz respeito às percepções individuais dos alunos sobre as interações entre pares, que podem ser caracterizadas por competitividade ou cooperação (Wang et al., 2024).

Num clima escolar cooperativo, os alunos tendem a colaborar entre si, a apoiar-se mutuamente e a demonstrar empatia uns pelos outros (Johnson & Johnson, 2009). Pesquisas anteriores indicam que um clima escolar cooperativo pode facilitar o desenvolvimento das competências socioemocionais (Torrego-Seijo et al., 2021). Por exemplo, Van Ryzin e Roseth (2019) concluíram que um clima cooperativo está associado a níveis mais elevados de empatia, melhores relações entre os pares e a uma diminuição do *bullying*. Numa investigação posterior, descobriram que um clima cooperativo contribui para uma maior interação entre os alunos e ajuda a reduzir os problemas emocionais (Van Ryzin & Roseth, 2021). Esses estudos oferecem indícios de que as percepções de um clima escolar cooperativo podem criar um ambiente de aprendizagem mais participativo e propício ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos (Wang et al., 2024).

Num contexto escolar marcado pela competitividade, os estudantes tendem a competir entre si com o objetivo de alcançar o sucesso individual (Johnson & Johnson, 2009). A literatura tem demonstrado que, em ambientes competitivos, as interações entre os pares tendem a ser significativamente reduzidas (Roseth et al., 2008). Além disso, verifica-se um aumento da ansiedade, particularmente em situações de aprendizagem, devido à pressão para atingir um desempenho superior (Li et al., 2022). Este tipo de ambiente contribui para uma menor conexão social entre os indivíduos, levando a uma redução do sentimento de pertença ao grupo (King et al., 2022; Roseth et al., 2008).

Desta forma, um clima escolar competitivo acaba por criar um contexto que dificulta o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este tipo de ambiente está frequentemente associado a níveis mais elevados de vitimização entre pares e ao aumento de comportamentos de *bullying*, comprometendo de forma significativa o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Di Stasio et al., 2016; Troop-Gordon & Gerardy, 2012).

Presente Estudo

A questão de investigação para o presente estudo será: Qual o impacto do clima escolar nos resultados de um programa de aprendizagem socioemocional?

Assim, o objetivo geral deste estudo é explorar a influência do clima escolar nos resultados de um programa de aprendizagem socioemocional e os objetivos específicos são:

- Verificar se existem associações entre a qualidade das relações entre alunos e o desempenho dos alunos em competências socioemocionais.
- Analisar a relação professor- aluno e a sua associação com o desempenho dos alunos em competências socioemocionais.
- Explorar como o ambiente físico da escola esta relacionada com o desempenho dos alunos em competências socioemocionais.

De acordo com os objetivos definidos, as hipóteses que serão alvo de testagem na presente investigação são as seguintes:

H1: Existe uma associação positiva entre a percepção da relação aluno-aluno e os níveis de competências socioemocionais.

H2: Existe uma associação positiva entre a percepção da relação professor-aluno e os níveis de competências socioemocionais.

H3: Existe uma associação positiva entre a percepção da segurança escolar e os níveis de competências socioemocionais.

Metodologia

O presente estudo remete para uma investigação de natureza quantitativa, onde se procedeu à aplicação de um conjunto de questionários com o objetivo de explorar a influência do clima escolar nos resultados de um programa de aprendizagem socioemocional.

Participantes

A amostra é composta por alunos do 2º ciclo de escolas públicas, selecionados de acordo com o critério de inclusão de serem alunos do 2º ciclo em escolas públicas e com o critério de exclusão de terem mais de 16 anos. A amostra do presente estudo é constituída por 166 alunos do 2.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ($M = 11.04$; $D.P. = 0.58$). No que diz respeito ao sexo, 51.8% dos participantes são do sexo masculino ($n = 86$) e 48.2% do sexo feminino ($n = 80$), 59% dos participantes ($n = 98$) são provenientes da Escola Básica de Cadaval e os restantes 41% ($n = 68$) da Escola Padre Francisco Soares.

Tabela 1

Distribuição dos Alunos em Função do Género e Idade.

Variáveis	N	%	M	DP
Sexo				
Masculino	86	51.8		
Feminino	80	48.2		
Idade	166	100	11.04	0.58

Instrumentos

Competências SocioEmocionais

Foi utilizado o Questionário de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais (QACSE; Coelho et al., 2015, Coelho & Sousa, 2020). Este instrumento de autorrelato é validado para adolescentes com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos e é composto por 39 itens apresentados como afirmações, as quais devem ser avaliadas numa escala de quatro pontos (A–Nunca; B–Às vezes; C–Frequentemente e D–Sempre). O questionário avalia seis dimensões. A subescala de autocontrolo avalia a capacidade de

monitorizar e gerir as próprias emoções e comportamentos, sendo composta por sete itens. A subescala de consciência social avalia a capacidade de compreender outras pessoas, incluindo empatia, compaixão e normas sociais, e também é composta por sete itens. A subescala de competências de relacionamento avalia a capacidade de iniciar e manter relações interpessoais positivas e o nível de competências de comunicação. Esta subescala é composta por sete itens. Por fim, a subescala de tomada de decisão responsável mede o nível de consideração reflexiva diante de diferentes escolhas, onde o aluno deve considerar o seu bem-estar e o dos outros. Esta subescala é composta por quatro itens, a confiabilidade, validade e estrutura fatorial do questionário foram confirmadas em três estudos distintos (Coelho & Sousa, 2020; Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2015).

Clima Escolar

Em relação ao instrumento do clima escolar, os alunos responderam à versão portuguesa do *Delaware School Climate Survey-Students* (DSCS-S; Coelho et al., 2020), um questionário constituído por 21 perguntas agrupadas em cinco dimensões: interação entre professores e alunos (ex.: “Os/As professores/as importam-se com os/as seus/suas alunos/as.”), relacionamento entre colegas (ex.: “Os/As alunos/as dão-se bem uns/umas com os/as outros/as.”), equidade das regras (ex.: “As regras da escola são justas.”), sensação de segurança na escola (ex.: “Sinto-me seguro/a nesta escola.”) e sentimento de pertença ou apreço pela escola (ex.: “Tenho orgulho da minha escola”). Cada item foi avaliado numa escala de Likert de quatro pontos, variando entre 1 (Discordo totalmente) e 4 (Concordo totalmente). A pontuação global resulta da soma das respostas, sendo que os itens formulados de forma negativa foram recodificados para manter a coerência na interpretação dos resultados (Coelho et al., 2020b).

Procedimentos de Recolha de Dados

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito do projeto Atitude Positiva coordenado pelo Doutor Vítor Alexandre Coelho, o qual se encontra a decorrer desde 2004 no concelho de Torres Vedras e desde 2019 foi disseminado nacionalmente. Num primeiro momento o projeto de investigação foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada Norte – Porto.

Antes da recolha de dados, foi enviado um consentimento informado aos pais e encarregados de educação com vista a informar acerca dos objetivos e características do estudo; salientando-se o facto de que os dados serão guardados para e utilizados para um

certo fim específico. De referir ainda que, para a concretização do estudo, foi realizado um pedido de autorização à Escola Básica de Cadaval e à Escola Padre Francisco Soares, assim como às respetivas Direções.

No que concerne ao processo de recolha de dados, este foi realizado no ano letivo de 2022/23 através de: recolha por meios eletrónicos, em sessões de meia hora realizadas em contexto de sala de aula, com recurso de utilização de *tablets* disponibilizados pelo Projeto Atitude Positiva; com as psicólogas presentes em sala para esclarecer possíveis dúvidas que surgissem aquando da realização dos questionários. O preenchimento dos mesmos foi feito na presença dos diretores de turma. Em média, o tempo de preenchimento foi de 25 minutos.

Procedimentos de Análise de Dados

Os dados recolhidos foram introduzidos posteriormente numa base de dados e foram processados através do *software* estatístico: *Statistical Package for the Social Sciences*, (Versão 22.0; IBM SPSS). Numa primeira fase, procedeu-se à análise descritiva dos dados, com o objetivo de caracterizar a amostra e obter uma visão geral das variáveis em estudo. Esta análise incluiu o cálculo de frequências, percentagens, médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos, permitindo uma compreensão preliminar dos padrões de distribuição das variáveis. Para verificar o pressuposto de normalidade das variáveis quantitativas, foram utilizados os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, bem como os coeficientes de assimetria e curtose. A normalidade foi avaliada pelos valores de assimetria e curtose (± 1.96). Apesar de alguns desvios, a proximidade entre média e mediana e o tamanho da amostra ($N = 166$) justificaram o uso de testes paramétricos, apoiado pelo Teorema do Limite Central (Ramos & Serranho, 2017). De modo a garantir a consistência e fiabilidade dos resultados, foram aplicados testes estatísticos paramétricos e não paramétricos, conforme sugerido por Fife-Schaw (2006). Dado que os resultados obtidos por ambas as abordagens foram convergentes, optou-se por apresentar os resultados com base nos testes paramétricos.

Para responder às hipóteses formuladas, foram realizadas análises de correlação de Pearson com o objetivo de investigar as relações entre os fatores do clima escolar (relação entre alunos, relação professor-aluno e segurança escolar) e as dimensões das competências socioemocionais após a implementação do programa. Antes da aplicação destes testes, foi verificado o pressuposto de linearidade. Adicionalmente, recorreu-se à Análise de Regressão Linear Múltipla para compreender o efeito conjunto das variáveis

do clima escolar na predição das diferentes competências socioemocionais (autocontrole, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável). Este procedimento permitiu quantificar a proporção da variância explicada por cada modelo, assim como identificar os preditores mais significativos. O valor de R^2 ajustado foi utilizado como indicador da variância explicada por cada modelo, enquanto os coeficientes beta padronizados (β) permitiram avaliar o peso relativo de cada preditor. A significância estatística foi estabelecida com base num nível de significância de $p < .05$.

Resultados

No sentido de responder aos objetivos de investigação procedeu-se à verificação do pressuposto de normalidade das variáveis quantitativas em estudo. Para aferir a normalidade, recorreu-se a testes estatísticos formais (Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk). Adicionalmente, analisaram-se os coeficientes de assimetria e curtose, obtidos dividindo cada coeficiente pelo respetivo erro padrão. É prática aceite considerar que, quando estes valores se situam entre -1.96 e +1.96, não existem indícios de desvio significativo à normalidade (Ramos & Serranho, 2017). No presente estudo, os valores encontravam-se fora desse intervalo, sugerindo distribuições que não seguem uma distribuição normal.

Contudo, observou-se que a média e a mediana de cada variável apresentam valores muito próximos, o que aponta para uma distribuição tendencialmente simétrica. Para além disso, a dimensão da amostra ($N = 166$) permite, segundo o Teorema do limite central, que se possa recorrer a testes paramétricos mesmo quando há pequenas desvios em relação à normalidade (Ramos & Serranho, 2017).

Conforme sugerido por Fife-Schaw (2006) foram aplicados testes paramétricos e não paramétricos. Uma vez que os resultados obtidos foram os mesmos, foi dada preferência aos testes paramétricos. Assim, optou-se por apresentar os valores médios e os desvios padrão como medidas de tendência central e dispersão, em vez da mediana e do intervalo interquartil, considerando a adequação face à dimensão da amostra e à proximidade entre média e mediana (Tabela 2).

Em relação à segurança escolar, observa-se uma média na amostra acima do ponto médio da escala ($M = 9.67$, considerando o máximo possível de 12), o que sugere uma

percepção positiva quanto à segurança na escola. No que diz respeito à relação aluno-aluno, a média obtida ($M = 12.36$, máximo possível de 16) encontra-se acima do ponto médio, indicando relações interpessoais positivas entre os alunos. Relativamente à relação aluno-professor, verifica-se também uma média acima do ponto médio da escala ($M = 23.43$, máximo possível de 28), revelando uma percepção positiva das relações estabelecidas com os professores. Quanto à tomada de decisão responsável, a média observada ($M = 7.20$, máximo possível de 16) encontra-se abaixo do ponto médio da escala, sugerindo um nível mais baixo nesta competência socioemocional. No que diz respeito às competências relacionais, a média da amostra ($M = 9.26$, máximo possível de 28) encontra-se abaixo do ponto médio, indicando um défice percecionado nesta competência. Relativamente à consciência social, observa-se uma média ($M = 14.72$, máximo possível de 28) ligeiramente acima do ponto médio, revelando um nível moderado desta competência. Por fim, quanto ao autocontrolo, a média obtida ($M = 15.03$, máximo possível de 28) está acima do ponto médio, sugerindo níveis satisfatórios de regulação emocional e comportamental.

Tabela 2

Medidas Descritivas em Relação as Variáveis em Estudo

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
Segurança escolar	9.67	1.76	3	12
Relação aluno-aluno	12.36	2.19	4	16
Relação professor-aluno	23.43	3.31	13	28
Autocontrolo	15.03	3.87	2	21
Consciência Social	14.72	4.53	4	21
Competências relacionais	9.26	4.59	0	21
Tomada de decisão responsável	7.20	2.32	0	12

Para testar as hipóteses formuladas, foram realizadas análises de correlação paramétrica entre as variáveis percecionadas como fatores promotores do contexto escolar (relação aluno-aluno, relação professor-aluno e segurança escolar) e os níveis de competências socioemocionais dos alunos após a implementação do programa (Tabela 3).

Todos os coeficientes de correlação de Pearson obtidos foram estatisticamente significativos ($p < .001$), indicando a existência de associações positivas significativas entre as variáveis em estudo. Assim, verifica-se que, à medida que aumenta a percepção da qualidade das relações aluno-aluno ($r = .408$), da segurança escolar ($r = .427$) e da relação professor-aluno ($r = .434$), também se observam níveis mais elevados de autocontrole. De igual forma, constatou-se uma associação positiva significativa entre a percepção da relação aluno-aluno ($r = .286$), da segurança escolar ($r = .252$) e da relação professor-aluno ($r = .432$) com a dimensão de consciência social. No que diz respeito às competências sociais, estas revelaram igualmente correlações positivas significativas com a percepção da relação aluno-aluno ($r = .395$), segurança escolar ($r = .327$) e relação professor-aluno ($r = .385$). Por fim, a tomada de decisão responsável apresentou correlações positivas significativas mais elevadas com os três fatores contextuais, destacando-se as associações com a relação aluno-aluno ($r = .471$), segurança escolar ($r = .429$) e relação professor-aluno ($r = .440$).

Estes resultados suportam as hipóteses H1, H2 e H3, demonstrando que existe uma associação positiva entre as percepções do clima escolar (relação aluno-aluno, relação professor-aluno e segurança escolar) e os níveis de competências socioemocionais dos alunos, em linha com o esperado.

Tabela 3

Correlações entre Percepções do Clima Escolar e Competências Socioemocionais dos Alunos

	Relação aluno-aluno		Segurança escolar		Relação professor-aluno	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Autocontrole	.408	<.001	.427	<.001	.434	<.001
Consciência social	.286	<.001	.252	<.001	.432	<.001
Competências relacionais	.395	<.001	.327	<.001	.385	<.001
Tomada de decisão responsável	.471	<.001	.429	<.001	.440	<.001

Para complementar a análise anterior e aprofundar a compreensão do efeito conjunto das variáveis do clima escolar, procedeu-se à realização de análises de regressão linear múltipla. O objetivo foi perceber em que medida as dimensões *relação* aluno-aluno, *relação professor-aluno* e *segurança escolar* contribuem, de forma combinada, para explicar cada uma das dimensões das competências socioemocionais dos alunos, autocontrolo (Tabela 4), Consciência Social (Tabela 5), Competências Relacionais (Tabela 6), Tomada de decisão responsável (Tabela 7). Este procedimento permite identificar quais as variáveis com maior peso explicativo quando consideradas em simultâneo, assim como quantificar a proporção de variância explicada em cada modelo.

Em relação ao autocontrolo, verificou-se que o modelo da regressão foi estatisticamente significativo $F(3,153) = 17.49$, $p < .001$, e explica 24% da variância do autocontrolo ($R^2_{\text{ajustado}} = 0.24$). Todas as variáveis do clima escolar revelaram ser preditores independentes estatisticamente significativos do autocontrolo ($p < .05$), destacando-se a perceção de segurança e a relação professor- aluno como os preditores mais fortes ($\beta = .213$ e $\beta = .202$, respetivamente). Assim, pontuações mais elevadas em termos de relação aluno-aluno, perceção de segurança e relação professor- aluno estão associadas com pontuações mais elevadas no autocontrolo.

Tabela 4

Modelo de Regressão Linear Múltipla para o Autocontrolo

	Autocontrolo				
	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>Beta</i> (β)	<i>t</i>	<i>p</i>
Relação aluno-aluno	.322	.150	.187	2.143	.034
Segurança escolar	.460	.193	.213	2.377	.019
Relação professor-aluno	.230	.107	.202	2.158	.032

Em relação à Consciência social, verificou-se que o modelo da regressão foi estatisticamente significativo $F(3,153) = 11.91$, $p < .001$, e explica 17% da variância da Consciência Social ($R^2_{\text{ajustado}} = .17$). Apenas a relação professor-aluno foi um preditor independente estatisticamente significativo da Consciência social ($\text{beta}(\beta) = .407$, $p <$

.001). Assim, pontuações mais elevadas em termos de relacionamento professor-aluno, estão associadas com pontuações mais elevadas na Consciência Social.

Tabela 5

Modelo de Regressão Linear Múltipla para a Consciência Social

	Consciência Social				
	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>Beta(β)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relação aluno-aluno	.139	.184	.069	.732	.453
Segurança escolar	-.062	.237	-.024	-.260	.795
Relação professor-aluno	.544	.131	.407	4.168	<.001

Em relação às Competências Relacionais, o modelo da regressão foi estatisticamente significativo $F(3,153) = 12.71, p < .001$, e explica 18% da variância das Competências relacionais ($R^2_{\text{ajustado}} = .18$). A relação aluno-aluno ($\text{beta}(\beta) = .239, p = .009$), e a relação professor- aluno ($\text{beta}(\beta) = .197, p = .044$) foram preditores independentes estatisticamente significativo das Competências relacionais, sendo o primeiro o preditor mais forte. Assim, pontuações mais elevadas nestas variáveis estão associadas com pontuações mais elevadas nas Competências relacionais.

Tabela 6

Modelo de Regressão Linear Múltipla para as Competências relacionais

	Competências relacionais				
	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>Beta(β)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relação aluno-aluno	.482	.183	.239	2.637	.009
Segurança escolar	.227	.235	.090	.963	.337
Relação professor-aluno	.263	.130	.197	2.030	.044

Em relação à tomada de decisão responsável, o modelo da regressão foi estatisticamente significativo $F(3,153) = 20.60$ $p < .001$, e explica 27% da variância da tomada de decisão responsável ($R^2_{\text{ajustado}} = .27$). A relação aluno-aluno ($\text{beta}(\beta) = .281$, $p = .001$), e a percepção de segurança ($\text{beta}(\beta) = .185$, $p = .036$) foram preditores independentes estatisticamente significativo da tomada de decisão responsável, sendo o primeiro o preditor mais forte. Assim, pontuações mais elevadas nestas variáveis estão associadas com pontuações mais elevadas na tomada de decisão responsável.

Tabela 7

Modelo de Regressão Linear Múltipla para a Tomada de decisão responsável

	Tomada de decisão responsável				
	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>Beta</i> (β)	<i>t</i>	<i>p</i>
Relação aluno-aluno	.289	.088	.281	3.294	.001
Segurança escolar	.239	.113	.185	2.114	.036
Relação professor-aluno	.117	.062	.172	1.873	.063

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar a influência do clima escolar nos resultados de um programa de aprendizagem socioemocional, considerando em particular três dimensões: a relação aluno-aluno, a relação professor-aluno e a percepção de segurança escolar. Os resultados obtidos confirmam as hipóteses formuladas, evidenciando associações positivas e estatisticamente significativas entre as percepções do clima escolar e os níveis de competências socioemocionais dos alunos.

De um modo geral, os resultados obtidos estão em consonância com a literatura, sugerindo que percepções mais positivas do clima escolar estão associadas a níveis mais elevados de competências socioemocionais. Embora não seja possível estabelecer uma relação de causa-efeito, esta associação é consistente com estudos que apontam o clima

escolar como um elemento que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento destas competências (Domitrovich et al., 2022; Jagers et al., 2019; McCormick et al., 2015).

Em relação à primeira hipótese —a associação positiva entre a percepção da relação aluno-aluno e as competências socioemocionais—os resultados obtidos mostraram que a qualidade da relação aluno-aluno está associada ao desenvolvimento das várias competências socioemocionais analisadas. Este efeito foi particularmente evidente na tomada de decisão responsável e nas competências relacionais, o que corrobora a ideia de que as interações entre pares são um contexto facilitador para o desenvolvimento destas competências. A literatura tem vindo a demonstrar que ambientes cooperativos e solidários entre os alunos potenciam a empatia, a colaboração e a capacidade de resolver problemas sociais, reforçando o papel das relações interpessoais no sucesso das intervenções socioemocionais (Van Ryzin & Roseth, 2019, 2021). Relativamente à segunda hipótese, que considerava a associação positiva entre a percepção da relação professor-aluno e os níveis de competências socioemocionais, os resultados sustentam essa relação, particularmente no que se refere ao autocontrolo e à consciência social. A presença de uma relação próxima e de qualidade com os professores emerge, assim, como um fator preditor importante do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Esta evidência vai ao encontro da literatura que destaca a importância do professor enquanto figura de referência no processo de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional, assumindo um papel fundamental na construção de um ambiente relacional positivo e seguro (Collie, 2022); Longobardi et al., 2020).

No âmbito da terceira hipótese, que previa uma associação positiva entre a percepção da segurança escolar e as competências socioemocionais, os resultados confirmaram que os alunos que percebem o ambiente escolar como seguro tendem a apresentar níveis mais elevados de competências como o autocontrolo e a tomada de decisão responsável. Estes dados reforçam a ideia de que a segurança — física e emocional — é uma condição essencial para a autorregulação e para a capacidade de tomar decisões refletidas, corroborando as conclusões de Cohen et al. (2009) e Devine e Cohen (2007), que sublinham a importância da segurança escolar para o bem-estar e desenvolvimento dos alunos.

De um modo geral, os resultados obtidos evidenciam a natureza multidimensional e interdependente do clima escolar, onde diferentes fatores interagem e influenciam o desenvolvimento das competências socioemocionais. A relação aluno-aluno revelou-se particularmente relevante para a tomada de decisão responsável e para as competências

relacionais, enquanto a relação professor-aluno assumiu um papel preponderante na consciência social. Por sua vez, a segurança escolar destacou-se sobretudo na promoção do autocontrole. Estes dados apontam para a necessidade de uma abordagem integrada na implementação de programas de aprendizagem socioemocional, onde o clima escolar seja considerado como um contexto dinâmico e determinante para o sucesso destas intervenções (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

Para além disso, os resultados obtidos sublinham a importância de as escolas investirem na criação de ambientes educativos positivos, onde as relações interpessoais e a segurança sejam consideradas fatores centrais para o sucesso académico e pessoal dos alunos. A promoção do bem-estar socioemocional não exige apenas a implementação de programas específicos, mas também práticas pedagógicas consistentes, a formação contínua dos docentes e o envolvimento ativo da comunidade educativa (Durlak et al., 2011). Neste sentido, os resultados vão ao encontro das conclusões de Taylor et al. (2017), cuja meta-análise evidencia que os efeitos das intervenções de aprendizagem socioemocional se mantêm mais sólidos quando implementadas em contextos escolares que promovem relações positivas, segurança emocional e uma cultura de apoio mútuo. Estes autores sublinham a importância de integrar estas práticas na vida quotidiana das escolas e de adotar uma abordagem colaborativa entre professores, alunos e famílias, garantindo não só o sucesso, mas também a sustentabilidade das intervenções.

Limitações do Estudo

Apesar da relevância dos resultados obtidos, é importante reconhecer as limitações deste estudo. A utilização de instrumentos de autorrelato pode ter condicionado as respostas, dado estarem sujeitas a perceções individuais e ao possível enviesamento social. Para além disso, a amostra é composta por alunos do 2.º ciclo de apenas duas escolas, situadas numa região específica, o que poderá limitar a generalização dos resultados para outros contextos educativos e faixas etárias. Estudos anteriores sublinham a importância de amostras mais diversificadas e representativas para aumentar a validade externa (Bear, 2020; Greenberg et al., 2017). Outro aspeto a considerar é que a perceção do clima escolar foi avaliada apenas a partir da perspetiva dos alunos. A inclusão das perceções de professores e diretores poderia proporcionar uma visão mais completa e fiável do ambiente escolar, em linha com recomendações de estudos anteriores (Thapa et al., 2013; Schweig et al., 2019).

Estudos Futuros

Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que permitam analisar de que forma as alterações no clima escolar, ao longo do tempo, influenciam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Este acompanhamento ao longo do tempo permitiria compreender melhor a direção das relações observadas e identificar padrões de evolução mais consistentes (Durlak & DuPre, 2008; McCormick et al., 2015). Seria igualmente pertinente explorar fatores que possam moderar ou mediar essa relação, como o envolvimento parental e a formação contínua dos professores, dado que ambos têm sido apontados na literatura como elementos que potenciam o impacto das intervenções socioemocionais (Jones & Kahn, 2017; Weissberg et al., 2015). Além disso, investigações futuras poderiam recorrer a amostras mais diversificadas, abrangendo diferentes níveis etários, regiões e contextos escolares, de modo a aumentar a validade externa dos resultados (Bear, 2020; Greenberg et al., 2017). A inclusão de diferentes perspectivas sobre o clima escolar, integrando a visão de professores, direções e encarregados de educação, também se revela relevante para obter uma compreensão mais abrangente e precisa deste constructo (Thapa et al., 2013; Schweig et al., 2019).

Conclusão

Em síntese, este estudo evidencia a relevância do clima escolar na eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016), sublinhando a importância de um ambiente relacional positivo (Van Ryzin & Roseth, 2019), de um clima de segurança (Cohen et al., 2009) e do apoio dos professores no desenvolvimento integral dos alunos (Longobardi et al., 2020). Para além de implementarem programas específicos, as escolas devem adotar uma abordagem integrada e contínua (Durlak et al., 2011), que promova um clima escolar saudável e relacionalmente seguro, criando condições favoráveis ao bem-estar, à aprendizagem e ao sucesso global dos alunos (Taylor et al., 2017).

Estes resultados reforçam a pertinência de considerar o clima escolar como um elemento estruturante no planeamento de programas de aprendizagem socioemocional, aumentando a probabilidade de produzir efeitos positivos consistentes ao longo do tempo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Para além de apoiar a literatura existente, este trabalho contribui para a prática educativa ao salientar que a eficácia das intervenções socioemocionais não depende apenas da sua implementação técnica, mas também do contexto onde decorrem. Assim, investir em ambientes escolares positivos e seguros deve ser entendido como uma estratégia essencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos e assegurar a continuidade e eficácia das iniciativas educativas.

Referências

- Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201–217.
- Balch, R. T. (2012). *The validation of a student survey on teacher practice* [Tese de doutoramento não publicada, Vanderbilt University]. Vanderbilt Institutional Repository.
<https://ir.vanderbilt.edu/items/01bd93b1-e208-4b7f-b160-b350eb7cda4b>
- Bear, G. G. (2020). *Improving school climate: Practical strategies for reducing behavior problems and promoting social and emotional learning*. Routledge.
- 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), 57–74.
- Blewitt, C., Morris, H., Jackson, K., Barrett, H., Bergmeier, H., O'Connor, A., & Shriver, T. P. (2020). Integrating health and educational perspectives to promote preschoolers' social and emotional learning: Development of a multi-faceted program using an intervention mapping approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 575. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020575>
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Božović, S. G., Stojanović, T. M., & Simić, M. M. (2024). The connection between school and class climate. *Science International Journal*, 3(1), 157–161.
- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2020). Advancing a conceptual and empirical model of school climate for school staff in California. *Journal of School Violence*, 19(2), 107–121.
- Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., & Hornung, K. (2012). *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures*. American Institutes for Research.
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social–emotional learning program on the competencies

- of elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1195746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746>
- Coelho, V.A., & Figueira, A. (2011). Project «Positive Attitude»: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185–192.
- Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020b). 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., Marchante, M., & Brás, P. (2023). Positive Attitude Upper Middle School social and emotional learning program: Influences of implementation quality on program outcome. *Frontiers in Psychology*, 14, 1172517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172517>
- Coelho, V. A., Romão, A. R., Brás, P., Bear, G., & Prioste, A. (2020a). Trajectories of students’ school climate dimensions throughout middle school transition: A longitudinal study. *Child Indicators Research*, 13, 175–192. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09674-y>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. M. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 67–78. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.11>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). “Atitude Positiva”: Um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de Aprendizagem Socioemocional. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 371–396). Lisboa: Coisas de Ler.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Pereira, A. (2016). The effectiveness of a Portuguese elementary school social and emotional learning program. *The Journal of*

- Primary Prevention*, 37(5), 493–508. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0445-4>
- 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, 431–440.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2025). *What is the CASEL framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collie, R. J. (2022). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology*, 42(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994127>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.
- Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher–student relationships in junior high school classrooms predict bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>
- Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., Moore, J. E., & Greenberg, M. T. (2022). Promoting social and emotional learning in middle school: Intervention effects of Facing History and Ourselves. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1426–1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01630-4>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

- 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, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M., Gill, S., Shriver, T. P., Wasserman, G., McCann, J., & Schatz, L. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 153–187). Fundación Marcelino Botín.
- Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24–28. <https://doi.org/10.2307/41763671>
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3.^a ed.). Sage.
- FitzPatrick, S., Twohig, M., & Morgan, M. (2014). Priorities for primary education? From subjects to life-skills and children's social and emotional development. *Irish Educational Studies*, 33(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.923183>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27, 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2017). Assessing principals' assessments: Subjective evaluations of teacher effectiveness in low- and high-stakes environments. *Education Finance and Policy*, 12(3), 369–395
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Holahan, C., & Batey, B. (2019). *Measuring school climate and social and emotional learning and development: A navigation guide for states and districts*. Council of Chief State School Officers.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behaviour and self-concept of Spanish students of compulsory secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135–156. https://www.researchgate.net/publication/285954247_Prosocial_behavior_and_self-concept_of_Spanish_students_of_Compulsory_Secondary_Education
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, 27(1), 49–72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Jovanović, J., & Andrić, A. (2022). Identifying the dimensions of the school climate from the perspective of primary school students. *TEME*, 46(4), 903–919. <https://doi.org/10.22190/TEME210210036J>
- Kane, M. T. (2006). Validity. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 17–64). Praeger.
- Khongsankham, W., Pianthaisong, Y., Meedindam, R., Niyomves, B., & Jedaman, P. (2024). Fostering emotional intelligence and social competence: A comprehensive review of social-emotional learning (SEL) in education. *Journal of Education and Learning Reviews*, 1(1), 17–28. <https://doi.org/10.60027/jelr.2024.764>

- King, R. B., Chiu, M. M., & Du, H. (2022). Greater income inequality, lower school belonging: Multilevel and cross-temporal analyses of 65 countries. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 1101–1120. <https://doi.org/10.1037/edu0000736>
- Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2017). Revisiting the widget effect: Teacher evaluation reforms and the distribution of teacher effectiveness. *Educational Researcher*, 46(5), 234–244. <https://doi.org/10.3102/0013189X17718797>
- Kupchik, A., Highberger, J., & Bear, G. (2022). Identifying the helpfulness of school climate: Skipping school, cheating on tests, and elements of school climate. *Psychology in the Schools*, 60(3), 215–228. <https://doi.org/10.1002/pits.22692>
- 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), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
- Li, G., Li, Z., Wu, X., & Zhen, R. (2022). Relations between class competition and primary school students' academic achievement: Learning anxiety and learning engagement as mediators. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 775213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775213>
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2020). Student–teacher relationship quality and social behavior: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547–562. <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>
- Madhusoodanan, H. (2024). Redefining school climate: Engaging students, teachers, and parents for positive change. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 16(4), 2024. <https://doi.org/10.48047/intjecse/v16i4.76>
- 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>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Context matters for social-emotional learning: Examining variation in program impact by dimensions of school climate. *American Journal of Community Psychology*, 56(1–2), 101–119. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9733-z>

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Popham, W. J. (2013). *Evaluating America's teachers: Mission possible?* Corwin Press.
- Raimundo, R., Marques, P. A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Ramos, M. R., & Serranho, P. (2017). *Notas de apoio: Bioestatística com SPSS* [Recurso educativo aberto]. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/1607619b-bc41-4498-8326-6aa6730cdf53>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Saji, C. G., & Harikrishnan, M. (2024). Redefining school climate: Engaging students, teachers, and parents for positive change. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 16(4). <https://doi.org/10.48047/intjecse/v16i4.76>
- Schweig, J., Hamilton, L. S., & Baker, G. (2019). *School and classroom climate measures: Considerations for use by state and local education leaders*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4259.html
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229–239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Stalker, K. C., Wu, Q., Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2018). The impact of the Positive Action program on substance use, aggression, and psychological

- functioning: Is school climate a mechanism of change? *Children and Youth Services Review*, 84, 143–151. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.11.020>
- 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>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Torrego-Seijo, C., Caballero-García, P. Á., & Lorenzo-Llamas, E. M. (2021). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 928–949. <https://doi.org/10.1111/bjep.12400>
- Troop-Gordon, W., & Gerardy, H. (2012). Parents' beliefs about peer victimization and children's socio-emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 40–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.10.001>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643–651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2021). The cascading effects of reducing student stress: Cooperative learning as a means to reduce emotional problems and promote academic engagement. *The Journal of Early Adolescence*, 41(5), 700–724
- Wang, F., King, R. B., & Zeng, L. M. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A cross-national study. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 1-19.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Weissberg, R. P., & Elias, M. J. (1993). Enhancing young people's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policymakers, and funders. *Applied & Preventive Psychology*, 2(3), 179–190. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80088-5](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80088-5)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.

- P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58(1), 126–143. <https://doi.org/10.1525/sp.2011.58.1.126>
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., R nger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21, Article 245. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Center on Great Teachers and Leaders, American Institutes for Research.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.